REVISTA PHILOLOGUS

ISSN 1413-6457
e-ISSN 2675-6846

Revista *Philologus*, Ano 26, n. 78 Suplemento,
Rio de Janeiro: CiFEFiL, Setembro/Dezembro 2020
Anais da XV JNLFLP

R454

***Revista Philologus,* Ano 26, n. 78 Supl., Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez.2020. 3.791p.**

Suplemento: *Anais da XV JNLFLP*

Quadrimestral

ISSN 1413-6457 e e-ISSN 2675-6846

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

I. Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

CDU801(05)

EXPEDIENTE

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

Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva de seus autores.

Editora

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos (CiFEFiL)

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

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

Diretor-Presidente:	Prof. Dr. José Mario Botelho
Vice-Diretora-Presidente:	Profª Drª Anne Caroline de Morais Santos
Secretário:	Prof. Dr. Leonardo Ferreira Kaltner
Diretora Cultural	Prof. Dr. Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira
Diretora Financeira	Profª Drª Dayhane Alves Escobar Ribeiro Paes
Diretora de Publicações	Prof. Mª Aline Salucci Nunes
Vice-Diretor de Publicações	Profª Drª Maria Lúcia Mexias Simon

Equipe de Apoio Editorial

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

Conselho Editorial

Aira Suzana Ribeiro Martins (CP II), Alexandre António Timbane (UNILAB), Alexandre Coly (UASZ-Senegal), Alícia Duhá Lose (UFBA), Álvaro Alfredo Bragança Júnior (UFRJ), Angela Correa Ferreira Baalbaki (UERJ), Anne Caroline de Morais Santos (UVA e FACHA), Bruno Rêgo Deusdará Rodrigues (UERJ), Camila Lira Santos (EUV-Alemanha), Claudio Cezar Henriques (UERJ), Cleide Emília Faye Pedrosa (UFS), Darcilia Marindir Pinto Simões (UERJ), Dayhane Alves Escobar Ribeiro Paes (UFRRJ), Eduardo David Ndombele (ISCED-UG-Angola), Esteban Lidgett (UBA-Argentina), Expedito Eloísio Ximenes (UECE), Ezra Alberto Chambal Nhampoca (UEM-Moçambique), Francisca

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

Editor-Chefe:	José Mario Botelho
Diagramação, editoração e edição	José Mario Botelho e Aline Salucci Nunes
Editoração eletrônica	José Mario Botelho
Projeto de capa:	Emmanoel Macedo Tavares

Distribuição

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

REVISTA PHILOLOGUS
www.filologia.org.br/rph

SUMÁRIO

Editorial.....32

1. **A afro-brasilidade em sala de aula: por uma educação antirracista.....34**
   Juliano Dumani e Cristina Prates
2. **A aplicação de aulas práticas no ensino de Ciências e Biologia: uma análise crítica.....52**
   Luciana de Oliveira Silva, Roberta Aparecida de Sales e Enderson Tadeu de Assis dos Anjos
3. **A autonomia feminina nos poemas "Aviso da lua que mestrua" e "Safena", de Elisa Lucinda.....64**
   Brenda da Silva Dias e Luana Gonçalves da Silva e Rute Maria Chaves Pires
4. **A BNCC e o ensino da Língua Portuguesa – reflexões sobre estratégias, metodologias e mídias digitais.....74**
   Moacir dos Santos da Silva e Sérgio Arruda de Moura
5. **A *Cartinha com os preceitos e mandamentos da Santa Madre Igreja*, de João de Barros (1539), sob a ótica da Historiografia Linguística.....84**
   Viviane Lourenço Teixeira
6. **A Classe Média de gramática nos colégios da Companhia de Jesus: uma análise do pensamento linguístico jesuítico.....97**
   Janaina Fernanda de Oliveira Lopes
7. **A contextualização histórica das deficiências no Brasil: a linguagem que perpassa a todos.....109**
   Thamires Gomes da Silva Amaral Lessa, Aline Guerra Manssour Fraga e Viviane de Oliveira Freitas Lione
8. **A cultura francesa aos olhos de dois portugueses: Eça de Queiroz e José Soares da Cunha e Costa.....126**
   Francine Nogueira Lamy Garcia Pinho e Silvia Alicia Martínez
9. **A desnaturalização do preconceito étnico-racial na escola: caminhos possíveis.....142**
   Francisca Ramos-Lopes e João Batista da Costa Junior

10. **A diferenciação do agente em documentos do século XIX.....158**
Patrick Pereira Campos Brito, Cristiane Namiuti e Jorge Viana Santos

11. **A dupla chama: o amor e o erotismo na construção poética contemporânea.....171**
Elder Gonçalves Freitas e Iris Anita Fabián Ramirez

12. **A educação escolar indígena krahô na aldeia Capitão do Campo.....188**
Raquel Palmeira de Oliveira Karajá, Adriano Dias Gomes Karajá e Francisco Edviges Albuquerque

13. **A formação de novos alunos escritores no contexto digital.....202**
Ana Carolina Alves de Lima Oliveira e Andrea Martins Lameirão Mateus

14. **A gamificação como recurso pedagógico no incentivo à leitura infantil.....218**
Pablo Mozer de Pinho e Giulia Silva de Almeida Pinho

15. **A *Grammatica portugueza*, de Júlio Ribeiro, à luz da Historiografia Linguística.....226**
Cleide Melo

16. **A imagem da mulher em anúncios de cerveja: um estudo semiótico.....241**
Larissa Silva Pereira

17. **A importância da produção textual nas aulas de Língua Portuguesa: a escrita como processo de construção de sentidos.....250**
Claudia Lucia Coelho Lopes, Davi Pereira Gome e Márcio Araújo de Melo

18. **A importância do contexto sociocultural para a adequação da língua escrita à concordância verbal de 3ª pessoa do plural.....263**
Eliara Rodrigues Duarte e Valéria Viana Sousa

19. **A importância do ensino de oralidade no processo de alfabetização.....274**
Raquel França Freitas, Sonia Maria da Fonseca Souza e Eliana Crispim França Luquetti

20. **A importância do trabalho com gêneros permeados pelo tipo textual narrativo para o desenvolvimento da oralidade na Escola Básica.....285**
Miliane Moreira Cardoso Vieira e Juliana Leal Facundes

21. **A individuação: uma reflexão ontológica acerca da língua em meio às noções de forma e informação.....306**
Carlos Eduardo Herculano Jardim e Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira

22. **A legitimação do constructo do falante nativo no processo de comoditização da língua inglesa.....320**
Allan Cordeiro da Silveira

23. **A leitura do texto imagético nas aulas de Língua Portuguesa....339**
Felipe Gonçalves Carneiro e Andreia Nascimento Carmo

24. **A leitura na/além da escola: práticas de significação da realidade.....347**
Francisca Ramos-Lopes, Cleber Luiz de Sousa Lima e Hely Cantalice Neto

25. **A linguagem como atributo essencial para a existência humana.....362**
Clodoaldo Sanches Fofano, Eliana Crispim França Luquetti, Edilaine da Silva Freitas, Roberta Santana Barroso e Sinthia Moreira Silva Ribeiro

26. **A linguagem expressiva e sua inter-relação com o Carnaval do Município de São João da Barra-RJ: bloco "Indianos".....376**
Jhonatan Martins e Lilian Sagio Cezar

27. **A linguagem lúdica do jogo Just Dance como estratégia de ensino para aulas de dança no Curso de Graduação em Educação Física.....391**
Priscilla Gonçalves de Azevedo, João Luiz Lima Marins e Bianka Pires André

28. **A linha e o corte: análise do poema "Caso do vestido".....402**
Brenda da Silva Dias e Kátia Carvalho da Silva Rocha

29. **A Literatura Infantil e o lúdico no trabalho pedagógico: a aquisição da leitura e a formação de leitores no contexto da pré-escola.....420**
Liz Daiana Tito Azeredo da Silva, Andrea Rose Alves, Caroline de Almeida Delgado e Carlos Henrique Medeiros de Souza

30. **A literatura no ensino de Língua Portuguesa.....436**
Valdivina Telia Rosa de Melian e Andreia Nascimento Carmo

31. A morte do deus-autor: o uso de metalinguagem em "Clube da luta 2"..... 446
Diane Nascimento de Oliveira e Thiago Martins Prado

32. A multimodalidade e a inovação nas práticas docentes com foco na oralidade e escrita a partirdas mídias digitais..... 457
Amaro Sebastião de Souza Quintino, Jackeline Barcelos Corrêa, Aline Peixoto Vilaça Dias e Luiz Cláudio da Silva Velasco

33. A música "Cálice" como símbolo de resistência política em um brasil marcado pela ditadura: uma análise crítico-discursiva.... 476
Thiago Costa da Silva e Cláudia Cristina Mendes Giesel

34. A nasalidade fonética das vogais orais através de *youtubers* cariocas e paulistanos..... 493
Letícia França Martins e Marli Hermenegilda Pereira

35. A pandemia e o saber literário: reflexões em tempos de pandemia..... 505
Moisés Pereira da Silva, Peterson Gonçalves Teixeira, Fabrizia Miranda de Alvarenga Dias e Crisóstomo Lima do Nascimento

36. A perspectiva da linguagem não verbal nas redes sociais..... 521
Luciano Ribeiro da Silva, Luciano de Sousa Moraes, Timóteo de Sousa Lemos, Vilma Pinheiro de Sousa e Paulo Hernandes Gonçalves da Silva

37. A perspectivação conceptual de escravo em anúncios de um jornal do século XIX..... 533
Luciel Pereira de Jesus e Elisangela Santana dos Santos

38. A pichação à luz da Análise do Discurso: uma proposta de leitura..... 551
Cristina Lúcia de Oliveira

39. A pintura como texto na semiótica greimasiana: princípios gerais..... 569
Évelyn Coêlho Paini Webber

40. A Política Nacional de Educação Especial 2020: como acontecimento enunciativo: efeitos de sentidos do discurso político daEducação ex/inclusiva..... 582
Alliny Kássia da Silva e Janete Silva dos Santos

41. A prática docente e a inclusão de alunos com transtorno de deficit de atenção e hiperatividade – TDAH.....597
Ana Luiza Barcelos Ribeiro e Bianka Pires André

42. A reescrita do texto: uma dimensão dialógica do discurso como subsídio à redação do aluno do Ensino Fundamental.....605
Maria Eduarda dos Santos Damiqui, Gianne Badino Brasiella, Larys-sa Gonçalves dos Santos e Sérgio Arruda de Moura

43. A relação entre tecnologias, educação e ensino de Língua Portuguesa em tempos da "Sars cov-2".....623
Antonio Cilírio da Silva Neto e Ítalo Ramon Melo Lima

44. A representação das Ciências Humanas nas redes sociais: discurso oficial e discurso ordinário.....636
Matheus Henrique Leandro Garcia e Aline Saddi Chaves

45. A representação feminina nas obras "A Moreninha", de Joaquim Manuel, e "A mão e a luva", de Machado de Assis: Romantismo versus Realismo.....653
Maria da Conceição Castro de Jesus e Iris Anita Fabián Ramírez

46. A representação social da mulher na cozinha do Masterchef Brasil.....661
Yasmim da Fonseca Wagner, Aline das Graças Monteiro Miranda Barros e Rafaela Sepulveda Aleixo Lima

47. A Semântica no livro didático de Língua Portuguesa e a significação dos relatos e mapas mentais dos catadores de aça..680
Bruna Sousa dos Santos, Sirley Cunha de Sousa, Sônia Maria Nogueira, Luciléia Ferreira Lopes Gonçalves e Fabrício França Costa

48. A Sociolinguística e a compreensão do autismo.....691
Vanessa Franco Neves, Karinna Steves de Andrade Oliveira Ramos e Neiva do Amaral Lemos Haddad

49. A temática do amor homossexual, na segunda *Bucólica*, de Virgílio.....707
Tobias Vilhena de Moraes e Márcio Luiz Moitinha Ribeiro

50. A transitividade verbal para além da Tradição Gramatical: uma abordagem funcional(ista).....719
Simara Silva Pereira Carreiro e Valéria Viana Sousa

51. A utilização dos termos da informática nas redes sociais e o processo de aportuguesamento.....737
Luís Alberto Libânio Lima, Douglas Ferreira Chaves, Marcondes Coelho Feitoza, Pollyana Vieira de Abreu e Paulo Hernandes Gonçalves da Silva

52. Abordagem toponímica na literatura dos viajantes.....749
Verônica Ramalho Nunes e Victor Souza Barcelos da Silva

53. Abordagem dos conteúdos de Semântica no livro didático de Língua Portuguesa 9° ano em escolas públicas de Imperatriz-MA.....760
Elany Mirian da Silva dos Santos Aragão e Sônia Maria Nogueira

54. Admissibilidade e julgamento: efeitos-sentido de unidade e de desconstrução.....769
Thaiane Dutra Luz Costa, Milca Borges Luz, Naiara Morena Sebadelhe Santos da Conceição e Maria da Conceição Fonseca-Silva

55. Alfabetização e letramento digital: um retrato do trabalho docente no contexto pandêmico no Município de Campos dos Goytacazes-RJ.....785
Ananda Dias Barcelos, Bianca Amaral Freitas, Flávia Lopes Barbosa Siqueira e Raquel França Freitas

56. Alfabetização e letramento na educação de jovens e adultos: uma análise das possibilidades para um ensino profícuo.....798
Helena Ribeiro Santana dos Santos, Sinthia Moreira Silva Ribeiro, Marcella ManhãesVolino e Ana Beatriz Gofredo de Souza

57. Análise acústica das vogais médias pré-tônicas produzidas por falantes com t21.....810
Lucrécia de Aquino Santos, Marian Oliveira e Vera Pacheco

58. Análise da fala e da escrita de sujeitos egressos do Ensino Médio sob a perspectiva da Sociolinguística.....822
Ailton Soares Lopes, Alexandre da Silva Sousa e Márcia Suany Dias Cavalcante

59. Análise da variação linguística em fachadas comerciais como proposta de letramento.....839
Roniela Almeida Moreira, Beatriz Santana do Carmo e Maria da Guia Taveiro Silva

60. Análise de postagens sobre drogas nas redes sociais.....854
Aline Correia Silva de Oliveira, Israel de Paula Maia, Fernando

Gonçalves da Silva, José James Torres da Silva e Nahete de Alcântara Silva Tamba

61. Análise dos discursos médicos na imprensa sobre a pandemia de coronavírus Brasil.....866
Renato da Silva

62. Análise entoacional em Santa Teresa-ES.....875
Priscilla Gevigi de Andrade Majoni

63. Análise variacionista do fonema /R/ na comunidade de Burarama, interior de Cachoeiro de Itapemirim-ES.....888
Priscilla Gevigi de Andrade Majoni

64. As dimensões dialógicas da mediação de leituras.....901
Giltânia de F. S. Nery

65. As experimentações cênicas de Bertolt Brecht.....905
Roseli Bodnar e Nivaldo Monteiro Camilo da Silva Bodnar

66. As metodologias ativas aliadas às TDICS para potencialização da interação nas aulas remotas de Língua Portuguesa e colaboração para uma aprendizagem significativa.....918
Edilaine da Silva Freitas, Sérgio Arruda, Roberta Barbosa Barroso e Vanessa Amaral Tinoco

67. As metodologias ativas no processo de aprendizagem: uma abordagem teórica.....932
Lucas Capita Quarto, Sônia Maria da Fonseca Souza, Cristina de Fátima de Oliveira Brum Augusto de Souza, Clodoaldo Sanches Fofano e Fernanda Castro Manhães

68. As mulheres no papel: corpos e emoções nos diários de Ruth Bueno e Maria Helena Cardoso.....945
Mariana Lamenha Farinha de Oliveira e Daniele Ribeiro Fortuna

69. As não coincidências do dizer: análise enunciativa de uma entrevista no programa Roda Viva.....961
Laiza Rodrigues Oliveira e João de Deus Leite

70. As postagens nas redes sociais sobre o uso de álcool.....974
Luciana Pinto Fernandes, Décio Dias dos Reis, Eliane Mittelstad Martins de Souza, Luciano Ferreira Gomes e Júlia Alves Rodrigues Carvalhal

71. As reflexões sobre alfabetização e letramento na formação pedagógica.....986
Luiz Cláudio da Silva Velasco, Amaro Sebastião de Souza Quintino, Jackeline Barcelos Corrêa e Aline Peixoto Vilaça Dias

72. As relações entre as formas de ensinar alunos brasileiros e venezuelanos em uma escolamunicipal de Boa Vista-RR.....1002
Regina Moura Damaceno

73. As variedades linguísticas na região Norte Fluminense: uma perspectiva sob o olhar das professoras alfabetizadoras da rede de ensino de Campos dos Goytacazes-RJ.....1018
Ananda Dias Barcelos, Bianca Amaral Freitas, Flávia Lopes Barbosa Siqueira e Raquel França Freitas

74. Atitudes linguísticas de alunos venezuelanos em relação à língua portuguesa.....1030
Sidneia Alves do Carmo e Elecy Rodrigues Martins

75. Atlas linguístico do Brasil e sua interface lexicográfica.....1044
Sânia Fontoura Fernandes e Liliana Paredes Moreno

76. Audiodescrição: recurso de acessibilidade em posts de marcas de cosméticos no Instagram.....1062
Aline das Graças Monteiro Miranda Barros, Rafaela Sepulveda Aleixo Lima e Yasmim da Fonseca Wagner

77. Aulas de literatura no Ensino Médio: entre a teoria e a prática....1069
Graciane Martins da Silva e Elem Kássia Gomes

78. Base Nacional Comum Curricular, tecnologias digitais e língua portuguesa: uma proposta para leitura e produção textual.....1088
Beatriz Araújo de Rezende Neves, Cristiana Barcelos da Silva, Rackel Peralva Menezes Vasconcellos e Poliana Campos Côrtes Luna

79. *Booktube*: um olhar para os gêneros advindos das tecnologias digitais da informação e comunicação.....1101
Dayana Junqueira Ayres, Márcia Helena de Melo Pereira e Ana Claudia Oliveira Azevedo

80. Carlos Drummond de andrade: a poesia e a imagem.....1114
Luciane Barros da Silva e Gilberto Freire de Santana

81. Cartografando os neologismos na quarentena: ampliando o vocabulário da língua portuguesa.....1132

Haline Janaína Franco Almeida e Luiz Roberto Peel Furtado Furtado de Oliveira

82. Cegueira discursiva III: estudo de caso da não resposta em discussões políticas no *Whatsapp*.....1143
Marcello Riella Benite e Sérgio Arruda de Moura

83. Classe, gênero e raça: análise do discurso de Carolina Maria de Jesus em "Quarto de despejo".....1160
Pauline Ildefonso, Shirlena Campos de Souza Amaral e Gizelya da Silva Morais

84. Clube de leitura do *Campus* Ipanguaçu-IFRN: uma experiência na pandemia.....1175
Ângela Cláudia Rezende do Nascimento Rebouças, Francisco Humberlan Arruda de Oliveira e Aline Peixoto Bezerra

85. Como anda o ensino de Língua Portuguesa.....1184
Maria Lucia Mexias-Simon

86. Conceito de letramento e suas implicações linguísticas.....1194
Leila Cardoso Machado

87. Considerações sobre fake news nas redes sociais.....1202
Kairo Tavares Freire, Raimundo Pinho Gondinho, Marcos Gonçalves da Silva, Patrícia Andrade Figueira e Welmer Danilo Rodrigues Rocha

88. Considerações sobre a prosa e o poema de Barreiros Filho....1215
Pedro Albeirice da Rocha

89. Contato linguístico português–espanhol: percepções sobre a escrita de alunos do 5º ano de uma escola da rede municipal de Boa Vista-RR.....1222
Janaina de Souza Pereira

90. Contribuições teórico-metodológicas para o ensino de Literatura na Educação de Jovens e Adultos: relato de experiência docente....1240
Antonia Aparecida Pereira Borges, Davi Pereira Gomes e Eliane Cristina Testa

91. Crenças de professores acerca da oralidade em língua inglesa: "O que os professores conhecem" e "O que os pressupostos teóricos apontam" sobre o ensino–aprendizagem da oralidade em aulas de línguas estrangeiras?.....1255

Leodécio Martins Varela, Maria Beatriz de Oliveira Araújo e Miriam Gurgel da Silva

92. Crenças sobre o ensino/aprendizagem de Língua Inglesa no Ensino Fundamental: algumas reflexões.....1267
Miliane Moreira Cardoso Vieira e Maria Dalva Vieira da Silva

93. De 2003 a 2006: da posição-sujeito herói à posição-sujeito vilão...1281
Quelle Taísa da Chaga Oliveira, Maria da Conceição Fonseca-Silva e Joseane Silva Bittencourt

94. De fanáticos a protagonistas: a escrita de fã na subcultura real *person fic*.....1296
Beatriz Costa Garrido e Elizabeth Gonzaga de Lima

95. De Iquique a Campo Grande a rota bioceânica numa abordagem multissemiotica em quadrinho.....1309
Katia Juliane Lopes de Oliveira e Nataniel dos Santos Gomes

96. De letras e sons: o grito do sertão através da voz e poesia de João do Vale.....1317
Maria Maryana de Castro Silva e Rute Maria Chaves Pires

97. "De repente, professor digital": percepções de professores alfabetizadores sobre o ensino remoto.....1327
Kessylen Carvalho Cardoso Lopes de Souza, Luciana da Silva Almeida e Eliana Crispim França Luquetti

98. Defesa do trabalho infantil no Brasil argumentação e sentidos..1340
Florisbete de Jesus Silva

99. Democratização da leitura literária no espaço escolar: um ato tão imprescindível quanto à alfabetização.....1354
Lohanna da Silva Azevedo E Elem Kássia Gomes

100. Desvendando sentidos à luz da Linguística da Enunciação: análise de dispersões possíveis contidas num mesmo enunciado.....1369
Priscila Venâncio Costa e Rosélia Sousa Silva

101. Diálogo entre fábulas: a ação unitiva da prosopopeia entre Esopo e fabulistas juvenis do século XXI.....1380
Erika Romana Lacerda Barbosa da Silva

102. Discursividades acerca do "gênero anúncio publicitário" no livro didático de Português: efeitos da didatização.....1389
José de Alcântara Ribeiro da Silva e João de Deus Leite

103. Discursivizações sobre o texto no eixo análise linguística/semiótica na Base Nacional Comum Curricula.....1408
Gislaine de Paula Barbosa e Marizane Magalhães de Oliveira

104. Discurso biográfico de (re)existência negra na poética sonora e imagética de "A mulher do fim do mundo", de Elza Soares.....1423
Lilian Castelo Branco de Lima e Gabriela da Conceição Silva

105. Discurso, identidade e resistência: uma análise crítica do posicionamento discursivo de pessoa em situação de rua.....1441
João Batista da Costa Júnior e Francisca Ramos-Lopes

106. Discursos conservadores e identidades na série "Sex education"..1456
Vitória Ranner Pinheiro Pereira, Joyce Caroline de Sousa e Guianeza Mescherichia de Góis Saraiva Meira

107. Do poema para a imagem: as dessemelhanças na adaptação cinematográfica "O vestido".....1470
Tatiana Santos Oliveira e Kátia Carvalho da Silva Rocha

108. Edição filológica e estudo de marcas de inabilidade em escrita alfabética em cartas pessoais baianas do século XX.....1486
Patrícia Santos de Jesus Brito, Mariana Fagundes de Oliveira Lacerda

109. Educação inclusiva para alunos com necessidades especiais de aprendizagem: um contexto de sala de aula em período de pandemia".....1498
Christiana Ribeiro Milito e Silvana Moreli Vicente Dias

110. Efeito-sentido de honestidade no jogo político-jurídico.....1516
Leandro Chagas Barbosa, Joseane Silva Bittencourt e Maria da Conceição Fonseca-Silva

111. Efeitos de sentido na propaganda da nova previdência: o jogo do dizer e do não dizer.....1527
Ana Claudia Martins de Oliveira, Érica de Cássia Maia Ferreira Rodrigues e João de Deus Leite

112. Efeitos de sentido no processo de (re)nomeação de escolas públicas no Maranhão: uma abordagem sob o viés dos estudos toponímicos.....1540
André da Silva Santos, Deijeane Gomes Morais e Karylleila dos Santos Andrade

113. Emancipação feminina e mudanças socioculturais em anúncios publicitários da Batavo à luz da Análise Crítica do Discurso.....1559
Danielle Brito da Cunha e Guianezza Mescherichia de Góis Saraiva Meira

114. Enquadrando o ensino de Matemática: uma relação entre números, textos e desenhos.....1572
Vanuza Camargo Durães e Larissa Beatriz Molgora

115. Entre o eco do beco e a imensidão do horizonte: uma comparação entre "Poema do beco", de Manuel Bandeira, e "Beco", de Sony Ferseck.....1583
Mariana Alcantara Vilarinho de Andrade

116. Entre versos e protestos: as produções artísticas como retrato da sociedade brasileira durante a Ditadura Militar.....1603
Mércia Eloi da Silva, Jenaquiela Alves de Sousa e Deivanira Vasconcelos Soares

117. Esquinas da religião em Madureira:um levantamento lexical e contextual.....1620
Marcelo Vitor de Souza Paes e Dayhane Alves Escobar Ribeiro Paes

118. Estímulo à leitura através de uma atividade gamificada.....1630
Pablo Mozer de Pinho e Giulia Silva de Almeida Pinho

119. Estratégias de ficção para uma impressão do "real" esquizofrênico: análise fílmica como abordagem de ensino–aprendizagem.....1638
Talita da Silva Ernesto, Milena Ferreira Hygino Nunes e Shayane Ferreira dos Santos

120. Estudo de caso: a evasão escolar do CTUR/UFRRJ".....1647
Leticia Campos de Farias e Eulina Coutinho Silva do Nascimento

121. Estudo toponímico do significado do nome "Cuiabá".....1663
Ivanete Maria de Jesus e Carolina Akie Ochiai Seixas Lima

122. *Fake news*: o discurso de ódio e a liberdade de expressão nas falas do Presidente da República.....1674
Claudia Lucia Coelho Lopes, Davi Pereira Gome e Márcio Araújo de Melo

123. Funcionamento semântico-enunciativo de conjunções coordenativas em texto jurídico vigente no Brasil contemporâneo.....1686

Jaqueline Cunha Ribeiro e Graciethe da Silva de Souza, Liliana de Almeida Nascimento Ferraz e Jorge Viana Santos

124. Gêneros escritos e orais na sala de aula: aspectos teóricos e sequência didática na construção de um ensino profícuo.....1701
Sinthia Moreira Silva, Eliana Crispim França Luquetti, Monique Teixeira Crisóstomo e Rhaísa Sampaio Bretas Barreto

125. Gramaticalização e variação na escola: a realização do tempo verbal futuro do presente nas modalidades oral e escrita da língua portuguesa.....1710
Ramilda Viana Gomes da Silva e Valéria Viana Sousa

126. Gramaticografia latina: o conceito de "gramática" donatiano presente em um códice medieval português.....1728
Stephanie Cunha dos Santos da Silva e Leonardo Ferreira Kaltner

127. Grupo de habilidade de vida: o suicídio sob uma perspectiva transdisciplinar em linguagens.....1736
Vanessa Cristina Alves da Silva

128. História em quadrinhos: estratégia para envolvimento do aluno no processo educacional.....1748
Sergio Rafael Cortes de Oliveira e Tanisse Paes Bóvio Barcelos Cortes

129. Humanismo, adaptabilidade e jesuítas: discursos inaicianos em meio ao Novo Mundo.....1766
Leandro Garcia Pinho

130. Humor e crítica nos memes da pandemia de Covid-19: uma análise dialógica.....1780
Milena dos Reis Insfran e Aline Saddi Chaves

131. "Iporã de lujo": um olhar para a presença translíngue e seus repertórios linguísticos em Jardim-MS.....1797
Florinda Ramona Jara dos Santos e Ruberval Franco Maciel

132. Informação em épocas de pandemia: um olhar do ponto de vista da linguagem voltada à comunicação em Saúde Pública.....1810
Sandro Omar de Oliveira Santos e Ruberval Franco Maciel

133. Interferência linguística em produções textuais e processo avaliativo de alunos venezuelanos do 8° ano de uma escola pública de Boa Vista-RR".....1826
Francinete de Sousa Lima

134. João do Vale: a voz do sertão maranhense.....1841
Gabriel Alves da Silva e Rute Maria Chaves Pires

135. Jonathan Swift com destino ao subúrbio carioca: jornadas da educação brasileira no século XXI.....1853
Priscila Prado dos Santos Ferraz e Silvana Moreli Vicente Dias

136. José Pereira da Silva e seu legado para as letras.....1870
Nataniel dos Santos Gomes

137. Leitura como instrumento de emancipação.....1885
Dayane Pereira Barroso de Carvalho, Zanado Pavão Sousa Mesquita e Maria da Guia Taveiro Silva

138. Leitura do gênero conto na sala de aula: uma proposta de intervenção para letramento literário em turmas de 6º ano do Ensino Fundamental.....1896
Susineire Afonso Guimarães e Halysson F. Dias Santos

139. Leitura, escrita e literatura na educação básica: caminhos e práticas.....1913
Maria Betânia Almeida Pereira e Maria Isaura Rodrigues Pinto

140. Letramento literário e ensino: a perspectiva regional e imagética em sala de aula.....1931
Andreia dos Santos Marques Amorim, Mariana Soares dos Santos e Maria da Guia Taveiro Silva

141. Letramento para a diversidade étnica no Ensino Fundamental: análise de atividades de leitura e interpretação de textos literários com a temática indígena.....1945
Lilian Castelo Branco de Lima e Tammy Cristina Sousa Franco Oliveira

142. Letramentos multimodais e negociação de sentidos acerca do tabagismo em uma escola estadual: expandindo perspectivas por intermédio da linguagem.....1956
Vinícius de Oliveira Moraies e Ruberval Franco Maciel

143. Língua estrangeira, currículo e motivação docente: uma análise da percepção de ensino de inglês no anos finais do Ensino Fundamental.....1970
Rackel Peralva Menezes Vasconcellos, Poliana Campos Côrtes Luna e Beatriz de Araújo Rezende Neves

144. Língua portuguesa e Ensino Médio: o que muda com a implementação da Base Nacional Comum Curricular.....1979
Rysian Lohse Monteiro, Luciana da Silva Almeida e Eliana Crispim França Luquetti

145. Língua única: o mito que apresenta preconceito linguístico nas classes sociais.....1986
Luiza Pontes Silva Almeida e Silva, Sinthia Moreira Silva Ribeiro, Ana Paula Jardim Curty de Souza e Camila Tavares Barreto

146. Linguagem uníssona: o empoderamento de autistas na *Internet*...2001
Fabrizia Miranda de Alvarenga Dias, Moisés Pereira da Silva, Peterson Gonçalves Teixeira e Beatriz Araújo de Rezende Neves

147. Linguística Textual e produção de subjetividade: análise da intenção pragmática contida em enunciados típicos e cotidianos da/na linguagem de professores.....2012
Priscila Venâncio Costa e Rosélia Sousa Silva

148. Literatura do testemunho no norte do Brasil: as marcas da violência na literatura do Pará.....2022
César Alessandro Sagrillo Figueiredo e Jacielle da Silva Santos

149. Literatura e o ensino da Língua Portuguesa: o pensar de uma nova geração.....2036
Peterson Gonçalves Teixeira, Moisés Pereira da Silva, Fabrizia Miranda de Alvarenga Dias e Crisóstomo Lima do Nascimento

150. Literatura indígena: a percepção das crianças alunas do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental sobre os contos indígenas trabalhados em sala de aula pelos/pelas docentes.....2047
Luciane Barros da Silva, Lilian Castelo Branco de Lima e Ilma Maria de Oliveira Silva

151. Literatura indígena: descrição das características dos contos de etnias brasileiras, organizados por Daniel Munduruku.....2063
Tatiana Santos Oliveira e Lilian Castelo Branco de Lima

152. Literatura infantil: J. Saramago, J. Borges, o lagarto e o devir-criança.....2077
Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira

153. literatura no Ensino Médio: uma revisão de documentos oficiais.....2092
Penha Élida Ghiotto Tuão Ramos e Analice de Oliveira Martins

154. Livro didático e educação inclusiva: um olhar sobre a história das políticas públicas do material e livro didático.....2107
Alliny Kássia da Silva e Janete Silva dos Santos

155. Makunaíma na sala de aula: os desafios do ensino de Literatura na escola indígena Índio Marajó.....2124
Jeane Almeida da Silva e Maria do Socorro Melo Araújo

156. Mecanismos de classificação semântica: um estudo na toponímia de acidentes humanos rurais do Município de Rio Negro-MS....2143
Letícia Reis de Oliveira e Aparecida Negri Isquerdo

157. Metodologias ativas e educação corporativa.....2160
João Luiz Lima Marins, Priscilla Gonçalves de Axevedo e Bianka Pires André

158. Microtoponímia imperatrizense: os topos como ferramenta de resgate da história local.....2168
Raquel de Oliveira Lima, Luana Gonçalves da Silva e Márcia Suany Dias Cavalcante

159. Narrativas de professores de Inglês sobre suas experiências formadoras no exterior.....2181
Edna Sousa Cruz

160. O conceito de gramática na obra de João de Barros (1540) à luz da Historiografia Linguística.....2191
Leonardo Ferreira Kaltner

161. O desenvolvimento e a evolução da escrita: o papel do professor como mediador para a formação de leitores.....2201
Camila do Rosario Silva Barreto, Nayara Felicíssimo Amaral, Sibele Souza Rodrigues e Clodoaldo Sanches Fofano

162. O direito à Literatura: um relato de experiência sobre o projeto "Remição da pena pela leitura" em uma unidade prisional masculina de Campos dos Goytacazes.....2216
Caroline de Almeida Delgado, Liz Daiana Tito Azeredo da Silva e Lucas Simão da Silva Manhães

163. O discurso interativo de Gilberto Freyre em cenas do Modernismo brasileiro: uma análise linguística do gênero artigo de opinião.....2227
Vitor de Carvalho Pinto, Marcela Coitinho de Aquino e Castro e Silvana Moreli Vicente Dias

164. O ensino das variações linguísticas em sala de aula por meio do gênero história em quadrinhos.....2240
Thalitta Mascarenhas Custódio Dias

165. O ensino de gramática ainda tem espaço na escola!?.....2258
Antonio Cilírio da Silva Neto e Josimar Carvalho Porto

166. O ensino de Língua Portuguesa como língua não materna em Roraima: a inserção social do migrante sob uma perspectiva intercultural.....2271
Rafaela Tainan Silva de Carvalho

167. O ensino de Língua Portuguesa para alunos venezuelanos: um olhar sobre as práticas educativas.....2290
Luciana Maria de Araújo Avelino

168. O errar na aprendizagem da língua portuguesa.....2305
Misleine Andrade Ferreira Peel, Patrícia Damas Beites e Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira

169. O fazer sociolinguístico em tempos de pandemia: adequações metodológicas.....2320
Daniel Abud Marques Robbin e Rosangela Villa da Silva

170. O gênero discursivo publipost: uma análise do discurso digital na rede social *Instagram*.....2332
Kemylla Diniz Cunha Alves e Aline Saddi Chaves

171. O hibridismo mediante o olhar de Bhabha e a questão da linguagem e identidade no pós-colonialismo.....2345
Sandra Regina Motta

172. "O interior da matéria", de Joaquim Cardozo e Roberto Burle Marx.....2352
Yael Fernando Carvalho Torres

173. O jogo do leitor-detetive: um trabalho com leitura literária para desenvolver habilidades de leitura e escrita.....2363
Patrícia Peres Ferreira Nicolini

174. O letramento inclusivo da língua francesa em escolas públicas do Rio de Janeiro.....2381
Suzana Darlen dos Santos Santaroni Teixeira

175. O massacre de Montreal: masculinidade hegemônica e textos jornalísticos.....2389

Ana Carolina da Rocha, Daniele Ribeiro Fortuna e Rosane Cristina de Oliveira

176. O nascimento do monolinguismo: um parto nada natura.....2406
Deise Luci Pinto

177. O papel da escola em vencer o preconceito linguístico na sociedade.....2414
Rafaela Rangel Hazelman, João Batista da Silva Santos, Gabriela Taveira da Silva Mello e Mariana Nogueira Pereira

178. O percurso do signo: estudo semiótico do conto "A terceira margem do rio", de João Guimarães Rosa.....2428
Priscila Mattos Monken e Fernanda Renne Borges Sant'Ana de Menezes

179. O plano de estudos do Colégio de Guiena (1583): uma análise sob a ótica da Historiografia Linguística.....2438
Melyssa Cardozo Silva dos Santos

180. O processo de ensino da Língua Portuguesa em uma escola wapichana em Roraima.....2447
Naira Matias da Silva e Maria do Socorro Melo Araújo

181. O processo de desterritorialização do memes enquanto gênero textual: entrelaçamentos.....2465
Rafaela Sepulveda Aleixo Lima, Aline das Graças Monteiro Miranda Barros e Yasmim da Fonseca Wagner

182. O processo de alfabetização e letramento na Educação Infantil: desafios para o ensino em tempos de pandemia.....2483
Thalita Gomes Tavares Rangel, Melyssa Araújo Cabral da Rocha, Júlia Rodrigues Manhães e João Batista da Silva Santos

183. O que dizem as pesquisas sobre o Português como Língua de Acolhimento – PLAc.....2494
Elândia Gomes Araújo e Cora Elena Gonzalo Zambrano

184. O reflexo do método positivista no ensino de Literatura: o romance experimental de Émile Zola em foco.....2513
Carlos Wiennery da Rocha Moraes

185. O texto ficcional e os mundos imaginários.....2527
Ana Carolina Alves de Lima Oliveira e Andrea Martins Lameirão Mateus

186. O tratamento da categoria sujeito na 37ª edição da *Moderna gramática portuguesa*, de Evanildo Bechara.....2540
Karoline Silva Angelici

187. O uso de advérbios nos textos publicitários.....2551
Clarise Cardoso Leal e Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira

188. "O velho que lia romance de amor": o leitor que se esforça pelo prazer estético.....2565
Carlos Wiennery da Rocha Moraes

189. "Oliver Twist", de Charles Dickens, em adaptações para histórias em quadrinhos: um projeto didático de leitura para sociedades multiletradas.....2574
Nathalia Arêa Leão Garcia de Souza e Silvana Moreli Vicente Dias

190. Oralidade, leitura e produçao de textos escritos na língua espanhola: sequência didática do gênero contos através de aulas virtuais.....2585
Teresinha Fernandes da Silva e Iris Anita Fabián Ramírez

191. Orientações sobre a arte de amar: a metáfora conceptual amor é arte e as representações de gênero nos relacionamentos.....2594
Ana Paula Ferreira

192. Os desafios do trabalho com os Clássicos Universais no estudo dos gêneros literários, no Ensino Fundamental II: relato de experiência no ensino remoto.....2604
Ana Lúcia Lima da Costa Schmidt

193. Os diferentes usos atribuídos ao verbo ter na fala de sertanejos do interior do Rio Grande do Norte.....2614
Mizilene Kelly de Souza Bezerra e Luana Járdila dos Santos Estevão

194. Os impactos da linguagem narrativa ilustrada como ferramenta pedagógica no ensino de Química.....2626
Manoel Garcia de Oliveira, Nayara Fernanda Lisboa Garcia e Moacir Pereira de Souza Filho

195. Os processos de aprendizagem da criança na primeira infância e as leituras literárias como impulsos expressivos para a vida....2636
Viviane da Silva Brandão Cruz e Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira

196. Os sete trovões em reino do amanhã, de Mark Waid e Alex Ross: o signo simbólico na batalha épica entre Superman e Sha-

zam.....2653
Vanderlis Legramante Barbosa e Eluiza Bortolotto Ghizzi

197. Os textos conotativos e os denotativos: contribuições pertinentes às práticas de leituras e produção de textos.....2669
Wandercy de Carvalho

198. Os usos de "você" e "cê" na fala popular de Salvador.....2685
Rosane Bispo dos Santos e Cristina dos Santos Carvalho

199. "Outros jeitos de usar a boca", de Rupi Kaur: uma leitura objetiva e subjetiva.....2704
Vanessa Rita de Jesus Cruz e Márcio Araújo de Melo

200. Pantera Negra: fluxo discursivo e o delírio figurativo, uma abordagem semiótica.....2722
Bruno Aguinaldo Feitosa

201. "Pátria minha": sentidos de Brasil no livro didático.....2730
Lorena Ferreira Mafra, Júlia Bomfim Costa, Maria Alice Santos Ferraz e Adilson Ventura

202. Pelo "face" lendo e discutindo "book": análise da percepção dos alunos sobre as contribuições do uso da rede social no letramento literário e na formação profissional.....2743
Lilian Castelo Branco de Lima, Antonio Ismael Lopes de Sousa e Walquiria Lima da Costa

203. Percepção de nasalidade das vogais /a*N*/, /i*N*/ e u*N*/ do português brasileiro, seguidas de consoantes oclusivas: resultado de testes de identificação.....2761
Maria das Graças Amaral de Souza, Vera Pacheco e Marian dos Santos Oliveira

204. Perspectivas pedagógicas a partir do ensino dos gêneros discursivos: contribuições da Linguística Aplicada.....2778
Bruno Gomes Pereira e Nilsandra Martins de Castro

205. Perspectivas da escrita dos adolescentes nas redes sociais.....2786
Wandson Mendes Pessoa, Regina Bastos Lima, Andréia dos Santos Paixão, Elizeu de Souza Farias e Eva Pereira da Costa

206. Poéticas da Ilha de São Vicente no rio Araguaia e a produção da identidade quilombola.....2798
Luama Socio

207. Poetry Slam e a força da mulher.....2815
Alessandra Marques da Silva Fagundes

208. Polifuncionalidade sintático-semântica do verbo haver em português – uma visão funcional.....2832
Bismarck Zanco de Moura

209. Polissemia e ambiguidade em livro didático do 3º ano, do Ensino Médio, adotado em Imperatriz-MA.....2849
Larissa de Farias Silveira, Débora Silva Bastos Carvalho, Isabel Delice Gomes Macedo e Sônia Maria Nogueira

210. Possibilidades multimodais do gênero digital chat no aplicativo WhatsApp em contextos educativos de letramento digital.....2858
Roberta Santana Barroso, Eliana Crispim França Luquetti, Edilaine da Silva Freitas e Vanessa Amaral Tinoco

211. Postura epistêmica dos condicionais linguísticos.....2875
Priscila Mattos Monken e Gilberto Gomes

212. Potência de vozes negras na literatura feminina de Conceição Evaristo.....2889
Edna Sousa Cruz e Eronilde dos Santos Cunha e Rute Maria Chaves Pires

213. Práticas de leitura e de escrita de cordéis em uma escola da zona rural.....2903
Angelita Gomes Fontenele Rodrigues da Cunha e Eliane Cristina Testa

214. Práticas pedagógicas de alfabetização e letramento em uma escola municipal bilíngue para surdos.....2920
Zanado Pavão Sousa Mesquita, Dayane Pereira Barroso de Carvalho e Maria da Guia Taveiro Silva

215. Preconceito de marca versus preconceito de origem: uma análise do discurso sobre o caso de racismo envolvendo o jogador Neymar Jr.....2939
Raquel do Rosario Silva, Camila do Rosario Silva Barreto, Gabriela do Rosario Silva e Shirlena Campos de Souza Amaral

216. Presença de topônimos latinos nas Ilhas Britânicas.....2955
João Bittencourt de Oliveira

217. Produção textual: gênese e processos de criação.....2967
Edina Regina Pugas Panichi

218. Professor-vilão? sentidos de professor na justificativa de um projeto de lei do Programa Escola sem Partido.....2977
Danilo Sobral de Souza, Lívia Cristina de Souza Sigliani, Lavínia Costa Sousa e Adilson Ventura

219. Pronomes átonos – comparações de uso em gênero textual acadêmico.....2989
Nelcicleia da Silva Tavares Honda

220. Prosódia de fala e gestos em diferentes subgêneros televisivos: análise dos comportamentos vocais e gestuais de Sandra Annenberg e Fátima Bernardes.....3004
Carmina Borges Rodrigues e Vera Pacheco

221. Prosódia do português de Timor-Leste comparada com as demais variedades: um estudo introdutório.....3021
Davi Borges de Albuquerque e Marco Barone

222. Público LGBT – do avanço dos direitos educacionais à sala de aula: um caminho pouco percorrido.....3037
Deoclesionei Adriano Sanchez da Silva

223. "Quarto de despejo": a escrevivência de Carolina Maria de Jesus sob a ótica da análise de discurso crítica.....3055
Nadja Costa Linhares Fontes

224. Real Forte Príncipe da Beira: transcrição comentada de um manuscrito de 1793.....3073
Camila Viais Leite e Carolina Akie Ochiai Seixas Lima

225. Refletindo acerca da pesquisa-ação como métodos de conhecimento, aprendizagem e transformação.....3091
Elda Hipólito Simiema Gouvêa e Francisca Veronica Feitosa Andrade

226. Reflexões acerca dos neologismos presentes na revista Veja e o desenvolvimento da competência lexical na Educação Básica....3101
Wilian Sousa dos Reis, Beatriz Cabral Farias e Márcia Suany Dias Cavalcante

227. Reflexões sobre o ensino de Língua Portuguesa: uma análise de dois livros didáticos à luz dos PCN.....3119
Letícia Guedes Pimentel e Graziela Borguignon Mota

228. Reflexões sobre o ensino de Português como língua de acolhimento sob a ótica da interculturalidade na Educação Básica em Rorai-

ma.....3138
Távine Cristina Ferreira Santos e Cora Elena Gonzalo Zambrano

229. Reflexões sobre o uso de regras não padrão, decorrente da diferença dialetal, na escrita de alunos do 8º ano de uma escola pública de Ensino Fundamental.....3156
Matheus Carvalho Lima e Maria da Guia Taveiro Silva

230. Relato de experiência sobre o curso Percepções, rizomas e afectos: as fluências da experimentação gramatical em língua portugueas....3174
Layssa de Jesus Alves Duarte, Priscila Venâncio Costa e Rosélia Sousa Silva

231. Religião, fé e cultura popular em "Os Sertões" e outras escritas..3183
Gildeci de Oliveira Leite

232. Representações de Lampião na Literatura de Cordel sob uma perspectiva discursiva.....3198
Angelita Gomes Fontenele Rodrigues da Cunha e João de Deus Leite

233. Representações da mitologia afro-brasileira em "Lídia de Oxum".....3217
Ediane dos Santos Novaes e Gildeci de Oliveira Leite

234. Resistência há quase um século: a Associação de Imprensa Campista e sua influência ao longo tempo na construção e desenvolvimento do *ethos* jornalístico local.....3226
Letícia Nunes Pessanha

235. Ressignificação do ensino da língua materna: o ensino da normatividade gramatical a partir dos textos do livro didático do primeiro ano do Ensino Médio.....3239
Eliane Miranda Machado

236. Romeno e português: breve abordagem comparativa.....3251
Juan Rodrigues da Cruz

237. Rota bioceânica – Brasil e Paraguai – numa proposta textual: Histórias em Quadrinhos (HQS) nas possibilidades da translinguagem.....3266
Antônia Aparecida da Silva Lemes e Nataniel dos Santos Gomes

238. Saberes em leitura a partir do descritores do "Avaliação de língua portuguesa do SisAPTO".....3280
Juliane Pereira Sales

239. Sentidos de língua brasileira de sinais na mídia: uma análise semântico-enunciativa de uma matéria da folha de S. Paul.....3298
Marcelle Bittencourt Xavier, Adilson Ventura, Érica Costa Rêgo e Daniela Ribeiro de Jesus

240. Sentidos de mulher negra nos domínios da temporalidade: uma escravidão ainda por findar-se (?).....3312
Graciethe da Silva de Souza, Jaqueline Cunha Ribeiro, Liliana de Almeida Nascimento Ferraz e Jorge Viana Santos

241. Ser negro no Brasil: possíveis sentidos de leitura no poema "Você nunca esteve diante do horror", de Lubi Prates.....3323
Leomar Alves de Sousa e Eliene Cristina Testa

242. Silêncios e agressões: uma proposta de trabalho sobre a imagem negra reproduzida nas obras literárias e seus impactos na formação crítica do leitor-educando.....3335
Natália Felix Amaral

243. Sobre palavras e (con)textos: um olhar filológico sobre um Sumário de Estupro de 1936.....3350
Daianna Quelle da Silva Santos da Silva, Rita de Cássia Ribeiro de Queiroz e Aurelina Ariadne Domingues

244. Tecnologias digitais como recurso pedagógico: da prática ao discurso de professores alfabetizadores.....3366
Camila Rodrigues Viana e Polliana Bezerra Ramos Moraes

245. Tendências contemporâneas na literatura brasileira: uma reflexão dos "microrromances" "Pampa" e "Brejo" em "Mínimos, múltiplos, comuns".....3382
Antonio Cilírio da Silva Neto, Lílian do Socorro Bittencourt Amóras Pinto e Rute Maria Chaves Pires

246. Tradução latina do Livro de Isaac (cód. Plut.89 sup.96 da B.M.L): aspectos histórico.....3396
Vanessa Oliveira Silva Gama

247. Tramas de saberes & tradição: a percepção de jovens leitores sobre a literatura indígena no contexto da Educação Básica....3406
Walquiria Lima Costa e Lilian Castelo Branco de Lima

248. Tramas folhetinescas de Jorge Amado: inscrições de gênero...3421
Márcia Rios da Silva

249. Transcrição e edição de uma carta manuscrita do século XVIII...3436
Thaisa Maria Gazziero Tomazi e Carolina Akie Ochiai Seixas Lima

250. Transdisciplinaridade: docência e aprendizagem na perspectiva intercultural.....3445
Jocirley de Oliveira e Francisco Edviges Albuquerque

251. Transgêneros e o nome: os bastidores da metamorfose.....3464
Marcia Teshima e Edina Regina Pugas Panichi

252. Travessias pedagógicas no ensinar e aprender literatura no âmbito das mídias digitais.....3480
Carlos Wiennery da Rocha Moraes

253. Um estudo de caso: a exclusão dos alunos do Ensino Médio em tempos de pandemia e seus entraves.....3493
Jackeline Barcelos Corrêa, Amaro Sebastião Quintino, Aline Peixoto Vilaça Dias e Luiz Cláudio da Silva Velasco

254. Um estudo sobre a polaridade negativa de indefinidos na língua portuguesa em perspectiva diacrônica.....3509
Fernanda Gusmão Silva e Cristiane Namiuti

255. Um eu todo retorcido: uma análise semiótica do poema de sete faces.....3517
Fernanda Martines de Araújo

256. Um menino, sua amiga, um fichário... e o incentivo à leitura: experiências no ensino remoto.....3523
Rhaísa Sampaio Bretas Barreto, Priscila de Andrade Barroso Peixoto e Edma Regina Peixoto Barreto Caiafa Balbi

257. Um olhar sobre a prática pedagógica da literatura na educação infantil.....3536
Fernanda Garcia de Oliveira, Manoel Garcia de Oliveira e Fabiana Rodrigues dos Santos

258. Um passeio pelo manuscrito "Memorial de Aires", de Machado de Assis.....3550
Fabiana da Costa Ferraz Patueli Lima

259. Um solfieri em "Amorteamo": uma análise comparativa do goticismo fúnebre presente na personagem de "Noite na taverna" e em Gabriel, da minissérie televisiva.....3562

Kayron Kaic da Silva Sousa, Gabriel Alves da Silva e Gilberto Freire de Santana

260. Uma análise de recortes das redes sociais e a violência provocada pelo cyberbullying.....3578
Luciane Silva da Costa, Rejane Marinho de Sousa, Taísa Resende de Moraes Vieira, Locília de Jesus Silva Costa e Paulo Hernandes Gonçalves da Silva

261. Uma análise descritiva da interferência linguística do espanhol em textos escritos da língua portuguesa.....3591
Teresinha Fernandes da Silva e Elecy Rodrigues Martins

262. Uma análise social e linguística dos discentes da EJA sob a perspectiva da Teoria Variacionista – um estudo de caso.....3609
Gessica Brenda Lima da Silva Coelho e Jeffrey Marley da Silva Miranda

263. Uma reflexão crítica sobre a literatura de indígenas em sala de aula: o poder humanizador da literatura.....3627
Ivonete Nink Soares

264. Vantagens e desvantagens do ensino híbrido no pós-pandemia: acontecimento discursivo e enunciativo.....3637
Maria Sueneide da Silva Colares

265. Variação diatópica: uma análise a partir dos trechos das músicas de Luiz Gonzaga.....3649
Raniere Nunes da Silva, Gilberto Freire de Santana e Matheus Carvalho Lima

266. Variação e gramaticalização: o caso de está/tá na fala popular soteropolitana.....3662
Viviane Marcelina da Silva e Cristina dos Santos Carvalho

267. Variação linguística no livro didático: sugestão de rubrica avaliativa.....3680
Mayara Xavier Vito Pezarino, Joane Marieli Pereira Caetano, Igor Pereira Muniz e Lorrane Estacio do Prado da Silva

268. Variedade linguística, forró e gêneros textuais: uma proposta de sequência didática com base no gênero canção.....3689
Marcela Coitinho de Aquino e Castro e Graziela Mota

269. Vislumbre da perspectiva docente sobre a inclusão de alunos com tea: desafios e possibilidades.....3705
Ana Luiza Barcelos Ribeiro, Thamires Gomes da Silva Amaral Lessa e Bianka Pires André

270. Vocalismo átono do português do Brasil.....3715
Bismarck Zanco de Moura

271. Vocativo em cartas régias portuguesas: uma análise semântico-enunciativa.....3732
Liliana de Almeida Nascimento Ferraz, Graciethe da Silva de Souza, Jaqueline Cunha Ribeiro e Jorge Viana Santos

272. Vozes femininas da Ilha de São Vicente: narrativas de luta e resistência.....3749
Edna Sousa Cruz, Bianca de Sousa Torres, Larissa Sá Mota e Milene Oliveira Assunção

273. Vozes que ecoam, as negras (r)existem: a literatura confessional de Alice Walker e Carolina Maria de Jesus.....3765
Maria de Fátima Falcão, Naiana Siqueira Galvão e Samantha Leite de Macedo

274. Womanism x Utopia: breve diálogo em torno da personagem Celie em "A cor púrpura", de Alice Walker.....3779
Maria de Fátima Falcão e Naiana Siqueira Galvão

EDITORIAL

O Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos tem o prazer de apresentar-lhe o Suplemento do número 78 da Revista *Philologus*, correspondente ao terceiro quadrimestre de 2020, com 274 artigos em 3.791 páginas correspondentes aos trabalhos apresentados na XV Jornada Nacional de Linguística e Filologia da Língua Portuguesa, realizado em novembro de 2020 nas seguintes instituições brasileiras de ensino: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Macaé (FAFIMA), sob a coordenação local do Profª Giulia Almeida Pinho – em Nova Iguaçu-RJ Faculdade de Formação de Professores da UERJ (FFP-UERJ), sob a coordenação local do Prof. José Mario Botelho e da Profª Aline Salucci Nunes – em São Gonçalo-RJ; Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL), sob a coordenação local do Prof. Gilberto Freire de Santana e da Profª Sônia Maria Nogueira – na Região Tocantina-MA; Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) – *campus* Campo Grande, sob a coordenação local da Profª Vanderlis Legramante Barbosa e do Prof. Nataniel dos Santos Gomes – em Campo Grande-MS; Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), sob a coordenação local da Profª Monica Alvarez Lopes – em Campo Grande-MS; Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), sob a coordenação local da Profª Eliana Crispim França Luquetti – em Campos dos Goytacazes-RJ; Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) – *campus* Açu, sob a coordenação local da Profª Guianezza Mescherichia de Góis S. Meira – em Natal-RN; Universidade Estadual de Roraima (UERR), sob a coordenação local da Profª Elecyr Rodrigues Martins e da Profª Maria do Socorro Melo Araújo – em Boa Vista-RR; Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), sob a coordenação local do Prof. José Hebertt Neves Florencio e das Profªs Laura Dourado Loula Régis e Viviane Moraes de Calda – em Cajazeiras-PB; Universidade Federal Fluminense (UFF), sob a coordenação local do Prof. Leonardo Ferreira Kaltner – em Niterói-RJ; Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), sob a coordenação local da Profª Carolina Akie Ochiai Seixas Lima – em Cuiabá-MT; Universidade Federal de Roraima (UFRR), sob a coordenação local do Prof. Eliabe dos Santos Procopio – em Boa Vista-RR; Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), sob a coordenação local da Profª Dayhane Alves Escobar Ribeiro Paes – em Soropédia-RJ; Universidade Federal do Tocantins (UFT) – *campus* Araguaína, sob a coordenação local da Profª Rosélia Sousa Silva e do Prof. Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira – em Araguaína-TO; Universida-

de do Estado da Bahia (UNEB) – *campus* XXIII, sob a coordenação local do Prof. Gildeci de Oliveira Leite e da Profª Filismina Fernades Saraiva – em Salvador-BA; e Universidade Veiga de Almeida (UVA), sob a coordenação local da Profª Anne Caroline de Morais Santos – no Rio de Janeiro-RJ.

Nesta edição, estão incluídos os trabalhos completos com os seus respectivos resumos, sendo que os resumos dos trabalhos, cujos textos completos não puderam ser publicados estão disponibilizados na página.

Este suplemento do número 78 da Revista *Philologus* contém apenas os textos completos, referentes às apresentações confirmadas nos diversos polos da XV JNLFLP.

Os números regulares da Revista *Philologus* têm umas 164 páginas, enquanto os suplementos sempre atingem número muito superior. Este suplemento está com 3.791 páginas, e sairá também como parte da eventual primeira edição do *Almanaque CiFEFiL 2021*.

Os números regulares têm apenas uma versão: virtual uma impressa (disponibilizada em http://www.filologia.org.br/rph/apresentacao.html); não publicamos mais a versão impressa, que era distribuída aos associados do CiFEFiL em dia com suas anuidades e a instituições de pesquisa e ensino de linguística e letras. A partir de 2014, o *Almanaque CiFEFiL* passou a ser editado em DVD porque seu volume já ultrapassa a capacidade de armazenamento de dados de um CD-ROM.

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

Por fim, o CiFEFiL agradece por qualquer crítica que nos puder enviar sobre este suplemento do número 78 da Revista *Philologus* e *Anais da XV JNLFLP*, visto ser o seu sonho produzir um periódico cada vez mais qualificado e importante para a maior interação entre os profissionais de linguística e letras e, muito especialmente, para os que atuam diretamente com a filologia em seu sentido mais restrito.

Rio de Janeiro, 29 de dezembro de 2020.

Editor-Chefe da Revista *Philologus*

A AFRO-BRASILIDADE EM SALA DE AULA: POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Juliano Dumani (UVA)
juliano.dumani.medeiros@gmail.com
Cristina Prates (UVA)
maria.cristina@uva.br

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo promover uma educação antirracista em sala de aula do ensino médio, propondo trabalhar com gêneros textuais a partir da cultura africana e afro-brasileira, e da literatura brasileira afrodescendente, como forma de descolonização da nossa história e valorização da africanidade presente na formação da identidade nacional. A fim de possibilitar o amplo debate e reflexão sobre assuntos pertinentes para a pauta da educação antirracista, como o processo histórico e político do racismo no Brasil, necessitou-se observar as diretrizes curriculares oriundas do Ministério da Educação (BRASIL, 2018); compreender o que é afrofuturismo (RANGEL, 2016) e as características da educação antirracista (CAVALLEIRO, 2001); trabalhar gêneros textuais, conforme defende Dolz e Schneuwly (1998 *apud* GODENY; PEREIRA; SAITO, 2005), por meio de obras relacionadas à literatura e cultura africana e afro-brasileira – como conto, samba e poesia *slam* –, conforme a BNCC (BRASIL, 2018); apontar personalidades negras de destaque como Conceição Evaristo (EVARISTO, 2016) e Tia Ciata (MACHADO, 2014; MOURA, 1995); desenvolver oficinas relacionadas a habilidades artísticas – incluindo a dramaturgia dos orixás, de Agrinez Melo (2020) –; repensar o papel do professor como formador de estudantes autônomos com pensamento crítico, através de Alves (2011) e Freire (2019).

Palavras-chave:
Afro-brasilidade. Educação antirracista. Gêneros textuais.

ABSTRACT

This work aims to promote anti-racist education in the high school classroom, proposing to work with textual genres from African and Afro-Brazilian culture, and Afro-descendant Brazilian literature, as a way of decolonizing our history and valuing Africanity present in formation of the Brazilian identity. In order to enable the broad debate and reflection on issues relevant to the agenda of anti-racist education, such as the historical and political process of racism in Brazil, it is necessary to observe the curriculum guidelines of the Ministry of Education (BRASIL, 2018); understand what is afrofuturism (RANGEL, 2016) and the characteristics of anti-racist education (CAVALLEIRO, 2001); work on textual genres, as defended by Dolz and Schneuwly (1998 *apud* GODENY; PEREIRA; SAITO, 2005), through works related to African and Afro-Brazilian literature and culture – such as tale, samba and slam poetry –, according to BNCC (BRASIL, 2018); to point out prominent black personalities such as Conceição Evaristo (EVARISTO, 2016) and Tia Ciata (MACHADO, 2014; MOURA, 1995); develop workshops related to artistic skills – including the dramaturgy of the

orixás, by Agrinez Melo (2020) –; rethink the role of the teacher as a trainer of autonomous students with critical thinking, through Alves (2011) and Freire (2019).

Keywords:
Anti-racist education. Afro-Brazilianity. Textual genres.

1. Introdução

Segundo a Lei nº 11.645/08, o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira torna-se obrigatório em todas as escolas de Ensino Fundamental e médio, sejam particulares ou públicas, em todo o território nacional. Entretanto, a Lei por si só não é suficiente: necessário se faz o verdadeiro empenho do professor na seleção adequada de um material didático que, de fato, promova a igualdade racial.

Para isso, vale considerar o campo artístico-literário, proposto pela BNCC, no qual se propõem parâmetros que buscam "a ampliação do contato e a análise mais fundamentada de manifestações culturais e artísticas em geral" (BRASIL, 2018, p. 503). Espera-se também

> [...] abordar obras de diferentes períodos históricos, que devem ser apreendidas em suas dimensões sincrônicas e diacrônicas para estabelecer relações com o que veio antes e o que virá depois. (BRASIL, 2018, p. 524)

A partir disso, este planejamento, denominado *Presente... ontem, hoje, sempre!*, é desenvolvido para turmas de 3° ano do Ensino Médio, com duração de 5 aulas, considerando trabalhar gêneros textuais, como conto, samba e poesia *slam*, com o intuito de apresentara literatura e cultura africana e afro-brasileira ao abordar a história do samba, a cultura iorubá e os orixás, as autoras e sambistas negras brasileiras de maior destaque, além de desenvolver também as habilidades artísticas de cada estudante a partir de algumas oficinas de artes.

2. Justificativa e objetivo

A partir da necessidade de promover a igualdade racial e ensinar a história e cultura africana e afro-brasileira, nasce este planejamento chamado "Presente... ontem, hoje, sempre!". O uso do termo "Presente", remete-se à resposta do estudante à chamada do professor, quando se declara presente em sala de aula. Inclusive, esse termo se associa à sua recorrente presença em movimentos sociais, como na expressão "Mariele Presente". Por sinal, o termo "Presente", no título do planejamento, exerce a função de expressar a presença da cultura africana e afro-brasileira,

que influenciou e ainda influencia na nossa sociedade, indo contra o processo de invisibilidade imposta sobre a população afro-brasileira e sua cultura. Já o emprego do "ontem, hoje, sempre!" faz menção à contínua e presente influência desta cultura no Brasil, afastando-se, assim, a ideia de relacionar tal influência apenas a memórias congeladas no passado.

Contrariando a concepção de que as influências africanas dizem as respeito apenas à concepção de ancestralidade, como se tivessem se estagnado no processo da escravização, o movimento do afrofuturismo defende a ideia do dinamismo dessa ancestralidade que evolui e se modifica ao se adequar à modernidade do século XX, com seus avanços tecnológicos e científicos. Contudo, como é defendido pelo movimento do afrofuturismo, a ancestralidade africana deve servir de inspiração e referência para pensar a cultura africana do século XXI, com a modernidade, os avanços tecnológicos e científicos. Conforme Edson Rangel (2016), "afrofuturismo é um movimento estético que surge do encontro da tecnologia e da ficção científica com as questões da diáspora, da escravidão e dos determinismos raciais vividos pelo negro em meio à modernidade".

Aliás, é necessária esta relação entre a ancestralidade e a modernidade, defendida pelo afrofuturismo, para compreender os acontecimentos históricos e possibilitar a superação do pensamento colonial e racista. Como é proposto pela BNCC, não é válido se prender em apenas um período histórico isoladamente; logo, é necessário "abordar obras de diferentes períodos históricos, que devem ser apreendidas em suas dimensões sincrônicas e diacrônicas para estabelecer relações com o que veio antes e o que virá depois" (BRASIL, 2018, p. 524).

Nesse sentido, é preciso desconstruir o conceito de uma suposta "história única", ensinada nas escolas, como aludem os versos da canção *Exú nas escolas*, interpretada por Elza Soares e Edgar: "De dentro para a fora da escola é fácil aderir a uma ética e uma ótica presa em uma enciclopédia de ilusões bem selecionadas e contadas só por quem vence" (EDGAR; DINUCCI, 2018). Ou seja, essa suposta "história única", ensinada nas escolas, são narrativas construídas por quem supostamente venceu, os colonizadores, e através dessa ótica, os "derrotados" perseguidos são definidos e representados de forma estereotipada, a fim de desvalorizar ou simplesmente apagar a existência e importância de quem supostamente perdeu.

Urgente se faz questionarmos essa "história única", direcionada pelo pensamento hegemônico do colonizador, que há séculos inferioriza

os povos e grupos étnicos-raciais, como os negros e os indígenas. Sabendo-se ser absolutamente incompreensível que um país multicultural e pluriétnico como o Brasil reproduza, ainda hoje, apenas essa narrativa supostamente protagonizada por uma elite branca, é que planejamos desmistificar essa história, reescrevendo-a a partir de um contradiscurso que insira a narrativa dos afro-brasileiros, suas culturas e lutas pela liberdade, ressaltando sua importância na história do país.

Em busca, portanto, de uma educação que visibilize a participação de negros e negras na formação histórica e cultural brasileira, pensamos em comprovar como isso ocorre, por exemplo, na expressão de suas manifestações artísticas do samba até o presente, com a poesia *slam*, tendo como principal objetivo propor uma educação antirracista, conforme a concebe os oito pressupostos a serem adotados em sala de aula pela educadora Eliane Cavalleiro que, dada a sua importância, transcrevemos abaixo na íntegra:

> 1. Reconhece a existência do problema racial na sociedade brasileira;
>
> 2. Busca permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar;
>
> 3. Repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos sejam respeitosas;
>
> 4. Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos/as os/as alunos/as;
>
> 5. Ensina às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira;
>
> 6. Busca materiais que contribuam para a eliminação do eurocentrismo dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de "assuntos negros";
>
> 7. Pensa meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial;
>
> 8. Elabora ações que possibilitem o fortalecimento do autoconceito de alunos/as pertencentes a grupos discriminados. (CAVALLEIRO, 2001, p. 158)

Pautando-nos nesses pressupostos antirracistas, direcionamos nosso planejamento sobre a cultura africana e afro-brasileira para o ensino médio, tendo como núcleo formal o emprego de gêneros textuais, dada a sua importância no processo ensino–aprendizagem, conforme esclarecem os autores Dolz e Schneuwly:

> [...] permite ao professor a observação e a avaliação das capacidades de linguagem dos alunos; antes e durante sua realização, fornecendo-lhe orientações mais precisas para sua intervenção didática. Para os alunos, o trabalho com gêneros constitui, por um lado, uma forma de se confrontar com situações sociais efetivas de produção e leitura de textos e, por outro, uma maneira de dominá-los progressivamente. (1998 *apud* GODENY; PEREIRA; SAITO, 2005)

Como aponta a BNCC, é necessário "diversificar, ao longo do Ensino Médio, produções das culturas juvenis contemporâneas" (BRASIL, 2018, p. 524). Nisto, se inclui a literatura africana de língua portuguesa e a afro-brasileira, a fim de "aproximar os estudantes de culturas que subjazem na formação identitária de grupos de diferentes regiões do Brasil" (BRASIL, 2018, p. 524). Dito isto, os gêneros escolhidos são conto, samba, poesia *slam* e dramaturgia dos orixás, sendo que o último listado será apresentado apenas na oficina de artes como sugestão, a critério de escolha decada estudante, a fim de respeitar a individualidade em relação a sua manifestação religiosa, tendo em mente que a laicidade do ensino no Brasil.

Espera-se trabalhar temas como a cultura iorubá, a história do samba e da poesia *slam* com o objetivo de compreender o desenvolvimento e a influência – até os dias atuais – da cultura africana e afro-brasileira na formação do que se entende atualmente como cultura brasileira. Também busca-se debater sobre o papel do racismo como processo histórico e político no Brasil, em situações como a perseguição e proibição do samba no país, lá no início do século XX, e o surgimento de manifestações artísticas como movimento de resistência antirracista.

Por sinal, a representatividade, assim como a ancestralidade, são termos cruciais para compreender, planejar as aulas e ensinar à turma sobre tais culturas, pois se o racismo assumiu o papel de apagar a história e a identidade da cultura africana e afro-brasileira, os movimentos antirracistas buscam resgatar a sua ancestralidade e suas identidades apagadas, tornando-as presentes, compreendidas e respeitadas, a fim de desfazer os estereótipos criados pelo pensamento eurocêntrico.

Inclusive, tendo em mente a importância da BNCC, como o mais recente parâmetro de concepção do currículo nacional proposto pelo Ministério da Educação, vale destacar as habilidades presentes neste documento que possibilitam esse planejamento: EM13LGG102, EM13LGG201, EM13LGG303, EM13LGG401, EM13LGG501, EM13LGG603, EM13LGG704, EM13LP47, EM13LP49 e EM13LP52 (BRASIL, 2018).

3. Desenvolvimento

Este planejamento foi dividido em cinco aulas com seus respectivos tópicos, que funcionam da seguinte maneira. Na aula 1, a fim de aproximar a turma com o gênero textual conto, propõe-se a leitura do conto "Olhos d'água", da autora Conceição Evaristo (2016). Nesta aula, busca-se explorar algumas características do gênero textual, para depois apresentar a autora Conceição Evaristo como uma renomada autora negra brasileira.

A partir disto, volta-se ao conto "Olhos d'água" (EVARISTO, 2016), com o objetivo de trabalhar o conceito da ancestralidade e apresentar a sua importância na cultura afro-brasileira, como forma de resistência e reafirmação da identidade negra e provocar a reflexão sobre a ancestralidade de cada estudante. Como tal atividade ocupará todo o tempo de aula, sugere-se, como atividade avaliativa, que cada um liste o nome de aproximadamente quinze autoras negras brasileiras dentre as quais selecionarão uma cuja biografia resumida deverá trazer na aula seguinte.

Dando início à aula 2, cabe ao professor interagir com a turma, no sentido de averiguar suas experiências em relação à pesquisa quanto ao nível de dificuldade em realizá-la, dando-lhes a vez de comentarem o que descobriram sobre as autoras afro-brasileiras. Após isso, volta-se ao conto de Conceição Evaristo, a partir do seguinte fragmento:

> E também, já naquela época, eu entoava cantos de louvor a todas nossas ancestrais, que desde a África vinham arando a terra da vida com as suas próprias mãos, palavras e sangue. Não, eu não esqueço essas Senhoras, nossas Yabás, donas de tantas sabedorias. Mas de que cor eram os olhos de minha mãe? (EVARISTO, 2016)

Considerando esse trecho, vale questionar a turma a respeito do termo "Yabás", as "donas de tantas sabedorias", mencionadas pela autora. De maneira resumida, deve-se apresentá-las como as orixás femininas. Por sinal, essa é uma ótima oportunidade para desfazer o pensamento racista de que os orixás sejam demônios, ideia difundida pelos colonizadores, cuja ideologia racista buscava demonizar a cultura africana, assim como fizeram com os indígenas, para impor a religião cristã sobre os negros e as negras escravizados oriundos de África. Contudo, para facilitar o entendimento sobre quem são as Yabás, é válido sugerir o samba-enredo da G.R.C.E.S. Mocidade Alegre, para o Carnaval de São Paulo em 2020, chamado "Do canto das Yabás, renasce uma nova mora-

da" (BIRO; SOUZA; JORGE; MARADONA; CAVACO; RATINHO; AUGUSTO; TURKO; SIERRA, 2019).

A partir do samba apresentado, há seis Yabás: Yemanjá, Oxum, Oyá – também conhecida como Iansã –, Ewá, Obá e Nanã. Conforme afirma Gilmara Santos (MARIOSA, 2016, p.46), elas são divindades femininas – também conhecidas como As Grandes Mães Ancestrais – presentes nos mitos religiosos da cultura iorubá, que são representadas geralmente como "mulheres guerreiras, batalhadoras e socialmente organizadas", com relacionamentos afetivos não monogâmicos e, apesar de serem mães, permitem que seus filhos sejam cuidados por outras para elas irem à guerra. Ou seja, "de acordo com Augras (2000), as divindades iorubanas representam esse poder feminino diferenciado" (MARIOSA, 2016, p. 46), principalmente distinto do modelo e da expectativa gerada pela visão comum da sociedade patriarcal sobre as mulheres.

Gilmara Santos acrescenta, ainda, o fato de elas também simbolizarem "formas diferenciadas de poder na mitologia" (MARIOSA, 2016, p. 46), como pode ser exemplificado através de seus mitos. Entretanto, o grande número de mitos em torno delas, assim como sobre os Oborós – orixás masculinos –, torna difícil trabalhar todos os mitos em sala. O livro *Mitologia dos Orixás*, do sociólogo Reginaldo Prandi, por exemplo, possui mais de 600 páginas, com 301 relatos mitológicos. Por isso, cabe ao professor fazer uma curadoria, selecionando histórias das divindades mais relevantes a serem trabalhadas em sala de aula. Como sugestão, a monografia da Gilmara Santos, presente nas referências deste artigo (MARIOSA, 2016), apresenta reflexões relacionando o feminismo com alguns mitos das Yabás.

Yemanjá, dentre as seis citadas, é a mais conhecida, mas vale questionar por que isso acontece. Será que não seria pelo fato de ela, apresentando-se como mulher branca, magra, cabelos compridos, estar associada ao ideal de beleza ocidental? A partir desse questionamento, provocar à turma a pensar sobre as razões pelas quais as demais Yabás serem desconhecidas, ou, pior, desprezadas, demonizadas. Levá-los a refletirem sobre as incoerências do racismo: aqueles que perseguem os terreiros de candomblé e umbanda são, muitas vezes, os mesmos quepulam sete ondas na virada do ano, jogando flores ao mar, fazendo oferendas à Yemanjá branca, cantando, sem qualquer problema, músicas que a mencionam, como "Meu Abrigo", do grupo Melim.

Inclusive, esse momento pode ser a oportunidade de apresentar um pouco sobre o continente africano, desmistificando outra história única contada pelos colonizadores europeus, que simplificaram a história da África como um espaço homogêneo, marcado pelo primitivismo e pela selvageria. Eis, pois, uma excelente ocasião para apresentar o mapa da África, mostrando aos alunos sua condição de continente multifacetado, plurigeográfico, pluriétnico e multicultural, características ignoradas pelo processo de colonização, orientado apenas pelo interesse econômico. Vale lembrar, nesse sentido, as muitas Áfricas de que nos fala Antonio Olinto e Raul Lody:

> Inicialmente, falar da África é falar da diversidade, do encontro de civilizações, de fontes e matrizes que abastecem o mundo ocidental. São tantas Áfricas: muçulmana, Magreb, próximo ao Saara, vivendo o Mediterrâneo; ou a costa do Atlântico, a costa do Índico; das florestas, das savanas, de mais de duas mil línguas faladas, reunindo cinquenta e três países, mais de oitocentos milhões de pessoas. É essa África continente, profundamente doadora e formadora do povo brasileiro. (OLINTO; LODY, 2007, p. 17)

Em seguida, ao abordar sobre este processo da colonização, é válido apresentar, de maneira resumida, sobre o Reino do Congo – habitado pelos povos bantos – e a civilização iorubá, que são, segundo Cristina Prates (2020, p. 14), os dois grandes impérios subsaarianos escravizados e trazidos para o território brasileiro e, por consequência, estão diretamente relacionados à história do país. Ao longo da aula, podem ser abordadas algumas características destes povos, como a história, a localização de origem, para onde foram levados no Brasil, as suas influências culturais e participações no nosso processo histórico. Como atividade avaliativa, é possível propor à turma uma pesquisa sobre algumas outras características sobre os bantos e iorubás, ou também sobre outras influências destes povos na formação identitária e cultural brasileira.

Com a aula 3, vale relembrar o samba da aula anterior e perguntar à turma se tem conhecimento sobre a origem do samba. Um possibilidade de se abordar a história do samba pode ser aquela sugerida abaixo pela professora Virna Ligia Fernandes Braga:

> Buscar as origens étnicas e culturais do samba; Contextualizar, historicamente, os motivos do samba ter nascido no Rio de Janeiro; Caracterizar como o samba se desenvolveu na capital do Império; Buscar informações sobre o samba "Pelo Telefone"; Apontar em que meio de comunicação as canções eram divulgadas e quais as consequências desta divulgação; Listar as variações do samba, a partir das décadas de 20 e 30; Buscar informações sobre o surgimento das escolas de samba cariocas. (BRAGA, 2009)

Além disso, a leitura do artigo "E viva o centenário do samba!" (CUSTÓDIO, 2016) serve como acréscimo a este aprendizado. Seguindo os moldes da segunda aula, para facilitar a compreensão desse tema, vale apresentar o samba-enredo da G.R.E.S. Beija-Flor de Nilópolis, para o Carnaval do Rio de Janeiro em 2007, chamado "Áfricas, do berço real à corte brasiliana" (RUSSO; VELLOSO; DR; DETRAN, 2007). Considerando esse samba-enredo, é interessante abordar a história da Pequena África e da Tia Ciata, compreendendo a participação na origem e história do samba, como afirma Sandra Machado (2014):

> Pequena África é um nome que se explica pela população predominante na localidade. Ao longo das décadas, segundo Roberto Moura, autor do livro Tia Ciata e a Pequena África no Rio de Janeiro, aos africanos trazidos pelo tráfico diretamente para o Rio se juntavam os negros baianos libertos, alguns dos quais ex-combatentes da Guerra do Paraguai, que buscavam emprego na capital e eram acolhidos por aqueles que os precederam na rota da solidariedade, durante os anos de passagem do século XIX para o XX. Além de receberem moradia e comida, os recém-chegados ainda podiam manter viva sua tradição de origem, presente principalmente na música e no culto aos orixás. A contribuição daqueles homens e mulheres para a configuração contemporânea da cidade está mais viva do que nunca.
> [...]
> Em paralelo à luta pela sobrevivência, essa população combatia numa segunda peleja, pela preservação de suas festas religiosas e de entretenimento. (MACHADO, 2014)

Sandra Machado (2014) acrescenta informando que "Deixa Falar", a primeira escola de samba do Rio de Janeiro, foi fundada por Ismael Silva, na Pequena África; e evidencia a importância de Tia Ciata como "a mãe que embalou a Pequena África" (MACHADO, 2014). Inclusive, é válida a leitura do livro *Tia Ciata e a Pequena África no Rio de Janeiro*, de Roberto Moura (1995), com o objetivo de ampliar o conhecimento sobre a relevância desta personalidade da Pequena África. Como afirma Roberto Moura:

> No sentido de se pensar em situações estruturais generalizáveis nessas diversas cidades, a história de Tia Ciata ressalta a importância naquele momento, ao lado da radicalidade da marginália, da tradição de grupos étnicos que dispersos familiarmente pela escravatura se reorganizavam à partir das tradições religiosas de nação. E dessa química entre setores familísticos tradicionalistas com a malandragem rejeitada pela sociedade oficial e por seu mercado de trabalho, aproximados pela subalternização e depois pelos interesses dos empresários dos espetáculos-negócio, a certeza do papel especialíssimo e paradoxal desempenhado pela indústria cultural no Terceiro Mundo, ou nos guetos do Primeiro, na construção da modernidade. (MOURA, 1995, p. 85)

Diante disso, mantendo o foco da aula sobre a origem e história do samba, é possível promover o debate sobre o processo de perseguição e proibição do samba – e da capoeira – como ato de vadiagem, na época de Tia Ciata, e relacionar tal fato com o racismo. Com o intuito de acrescentar argumento ao debate, pode-se utilizar a "Canção da Apropriação", composta e interpretada por Raimundo Damasceno (2020).

Através dos versos da canção, demonstra-se o modo como o racismo operou na sociedade, absorvendo elementos da cultura afro-brasileira e embranquecendo-os para serem aceitos, pois esta prática faz parte da política de embranquecimento da população brasileira, a fim de apagar a existência e a influência dos negros na história e cultura nacionais. Por exemplo, ao falar sobre a bossa-nova, Nei Lopes afirma: "o samba que efetivamente representa a música brasileira no exterior é uma forma dele originada, mas que sempre rejeitou essa filiação" (JANSEN, 2017). Em outras palavras, o samba raiz, com traços da negritude e africanidade estava praticamente morto, enquanto a bossa nova popularizava ao redor do mundo, porém mantendo-se distante de suas raízes negras do samba original (JANSEN, 2017).

Também é pertinente debater sobre a lei da vadiagem, e outras medidas legislativas, ao longo da história do país, que embasavam a operação do racismo estrutural no Brasil, conforme é listado por AD Junior (2019) em um de seus vídeos, podendo ser essa uma proposta para atividade pesquisa para a próxima aula. Pode ser sugerida a pesquisa sobre algumas mulheres negras sambistas e apresentar, na aula seguinte, um resumo biográfico de uma delas, com o samba favorito do estudante, a fim de propor simplesmente uma atividade com foco na representatividade, despertando a turma para a existência de grandes sambistas negras.

Para dar início à aula 4, pode-se recapitular a importância do samba, inclusive como movimento de resistência da cultura negra, lembrando a importância de Tia Ciata e de outros sambistas. Contudo, esta narrativa deve ser breve, pois sua função é despertar a curiosidade a propósito da importância dos movimentos de resistência a favor da cultura africana e afro-brasileira, que deu origem, por exemplo, às manifestações modernas de resistência como a poesia *slam*, original das periferias dos grandes centros urbanos.

Segundo Adrian Mitchell (1964 *apud* HUNTY, 2020), "a maioria das pessoas ignora a maior parte da poesia porque a maior parte da poesia ignora a maioria das pessoas"; ou seja, como afirma Rita Von Hunty

(2020), o autor fala sobre o caráter elitista, quase sempre presente na poesia. Entretanto, Von Hunty expõe, pautada no pensamento de Terry Eagleton, sobre o poder da poesia em "condensar muitas imagens em uma pequena estrofe, muitas imagens em um certo número de pés poéticos, muitas imagens em um texto curto" (HUNTY, 2020), explicando também, que essa é por essa razão para as inúmeras possibilidades de interpretação de uma poesia (HUNTY, 2020).

Tais afirmações são necessárias para questionar se a poesia possui apenas esse caráter elitista, apontado por Mitchell. Conforme Rita Von Hunty (2020), a poesia, como gênero lírico, fala da subjetividade – "texto que fala sobre o que está acontecendo da pele para dentro" (HUNTY, 2020) –, mas ela acrescenta dizendo que isto é reflexo da percepção dos acontecimentos ao redor (HUNTY, 2020). Logo, a poesia *slam*, assim como outras obras, segundo Rita Von Hunty (2020), carregam em si a herança da antiga e clássica lírica.

Considerando, portanto, a sua potência responsiva ao seu tempo (HUNTY, 2020), a poesia permite maior agilidade de compor e retratar a realidade do que escrever um romance completo ou uma peça de teatro. E a poesia *slam* procura justamente transmitir a realidade a partir das narrativas autobiográficas e experiências. Entretanto, é difícil definir especificamente o que é poesia *slam*, como afirma Roberta Estrela D'Alva:

> Poderíamos definir o *poetryslam*, ou simplesmente *slam*, de diversas maneiras: uma competição de poesia falada, um espaço para livre expressão poética, uma ágora onde questões da atualidade são debatidas ou até mesmo mais uma forma de entretenimento. De fato, é difícil defini-lo de maneira tão simplificada, pois, em seus 25 anos de existência, ele se tornou, além de um acontecimento poético, um movimento social, cultural, artístico que se expande progressivamente e é celebrado em comunidades em todo mundo. (D'ALVA, 2014, p. 109)

Para contexto de sala de aula, estas compreensões da poesia como forma de interpretar a subjetividade e retratar a realidade são extremamente válidas para compreender a concepção da poesia *slam*, além de palco e competição, como também "um espaço livre, educativo e democrático de fala e escuta" (XAVIER, 2019), pois "em tempos de defesa da democracia, defender e difundir o direito à palavra é um dever, e é pra isso que os Slams têm servido" (XAVIER, 2019). Como acrescenta Igor Gomes Xavier:

> Durante muito tempo – e talvez ainda até hoje, em alguns momentos e espaços – se entendeu a poesia como algo elitizado, limitado aos círculos

> acadêmicos, porém, aquilo que aqui chamamos de literatura periférica ou marginal (marginal em relação a qual centro?) ou qualquer outro nome que é dado para essa poesia produzida nas favelas e periferias das cidades brasileiras, tem mostrado uma outra cara para a poesia escrita e falada. (XAVIER, 2019)

Xavier (2019) também explica sobre o modo como a competição de *slam* tem como máxima "a poesia salva", cuja temática é livre, seja falando sobre dor, amor, natureza ou família, como também tratando de questões e problemas sociais. Por sinal, "o movimento é hoje um forte aliado das causas sociais, um grande propulsor de visibilidade para as pautas negras, indígenas, LGBTQI+, feministas, pessoas com deficiência, anticapitalista, ambiental, etc." (XAVIER, 2019).

Por esse motivo, não se trata apenas de introduzir o gênero poesia *slam*, como geralmente se ensina um gênero textual ou um movimento literário, ao falar simplesmente da definição genérica, o contexto histórico de seu surgimento, alguns autores famosos e alguns exemplos de obras. Ao falar de poesia *slam*, espera-se debater como ela pode ser uma ferramenta de resistência e reafirmação da identidade negra, e como esta poesia pode estar relacionada com o conceito de ancestralidade.

De semelhante forma, a atividade para casa deve propor aos estudantes que pesquisem algumas características deste gênero, que não foram apresentadas em sala de aula – como a poesia *slam* através do corpo, utilizada por surdos – e apresentar um exemplo desta poesia de que tenham gostado. Com isso, estudantes poderão interagir mais com este gênero e imaginando-se, inclusive, que despertem o interesse nessas composições poéticas tão admiradas pelos jovens e adolescentes (XAVIER, 2019).

Para a quinta e última aula, sugere-se a realização de uma oficina artística com os seguintes campos das artes: pintura, dramaturgia, composição de conto, apresentação de samba e de poesia *slam*. Suas temáticas devem estar relacionadas com a história e cultura africana e afro-brasileira. Para isso, a parceria com a disciplina de educação artística seria bastante útil. Aliás, o intuito dessa oficina, além de desenvolver habilidades artísticas, consiste em promover a autonomia de cada um, ao apresentar um trabalho que dialogue com os gêneros textuais e as temáticas abordadas nas aulas anteriores.

Das cinco atividades propostas, o estudante poderá escolher aquela ou aquelas que lhe despertarem maior interesse. No caso da pintura, como sugestão, é possível ter como base as ilustrações do "Projeto In-

submissas Trajetórias Negras 2020", da ilustradora Tay Cabral (2020), que disponibilizou gratuitamente desenhos para colorir de algumas mulheres negras muito importantes, como Tia Ciata, Conceição Evaristo e Carolina de Jesus. Tal exercício permite que, ao mesmo tempo em que praticam suas habilidades artísticas, conheçam também um elenco representativo de mulheres negras brasileiras.

A segunda proposta para esta oficina é a dramaturgia. Para isso, foi escolhido como base a Dramaturgia dos orixás, que nasce da pesquisa realizada pela atriz Agrinez Melo, do imaginário de Oxum, sendo estendido a outros orixás. É importante ressaltar que essa dramaturgia se desenvolve a partir da expressão do movimento físico, considerando os vetores corporais, a fim de resgatar um texto corporal muitas vezes escondido ou desconhecido, no qual o texto dramático está no corpo, na dança e na matriz ancestral (MELO, 2020). Contudo, como as Yabás foram trabalhadas em aulas anteriores, seria interessante desenvolver atividades corporais associados às matrizes dessas Yabás – Oxum, Iansã, Obá, Nanã e Iemanjá – e se for possível, abordar a entidade feminina de rua, a pomba-gira.

Quanto ao conto, samba ou poesia slam, as temáticas devem se adequar a cada gênero: ao conto, associa-se a ancestralidade; ao samba, a afirmação da identidade, e à poesia *slam*, caberiam tópicos voltados para questões sociais como negritude, empoderamento feminino, orgulho LGBTQIA+, sexualidade, violência do Estado, racismo, machismo e antifascismo, evitando-se a competição, a fim de se formar "um espaço livre, educativo e democrático de fala e escuta" (XAVIER, 2019). Havendo possibilidade, pode-se sugerir a produção de *Slam do Corpo*, feito a partir de libras, com o propósito de inserir o debate de práticas de inclusão dos surdos.

4. Resultados esperados e reflexões

De modo geral, espera-se que os objetivos sejam alcançados com êxito. Contudo, é necessário destacar novamente o que foi apontado na descrição da composição e apresentação de samba. Todas as produções artísticas aqui mencionadas devem partir do princípio do respeito às diferenças; portanto, não será tolerado qualquer prática ou discurso preconceituoso e discriminatório sobre um indivíduo ou um grupo social, pois o intuito destas aulas não é somente abordar ou conhecer um pouco mais sobre a história e cultura africana e afro-brasileira. Ou seja, através

de todo este conteúdo, busca-se promover a igualdade racial, a conscientização e o respeito aos diretos humanos, combatendo toda forma de intolerância, seja por raça, etnia, religião ou qualquer outro determinante de desigualdade.

A proposta deste planejamento é para cinco aulas, porém este tempo é totalmente adaptável de acordo com o contexto escolar, pois os assuntos propostos para cada aula são bastante extensos e amplos, por abordar vivências, experiências, narrativas autobiográficas, históricas e culturais de luta e resistência, que estão em um processo contínuo de transformação. Tais assuntos podem se estender por dias, semanas, meses e até anos de estudo. Por esse motivo, conforme defende Rubem Alves (2011), "a missão do professor é provocar a inteligência, é provocar o espanto, é provocar a curiosidade" do estudante. O conhecimento está por aí, nos livros, na internet, mas cabe ao professor não cortar a curiosidade do estudante, pois ao cortar, o educador deixa de ser formador para se tornar um domesticador (FREIRE, 2019, p. 33).

Necessita-se, então, um afastamento dos moldes antigos de educação, para exercer uma prática educativa-crítica, como defende Paulo Freire:

> Uma das tarefas mais importantes da prática educativa-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar. (FREIRE, 2019, p. 42)

Ou seja, estudantes devem ser formados com o objetivo de se tornarem autônomos, tendo sua própria capacidade de pensar criticamente, não se tornando apenas um receptor passivo de informação, incapaz de produzir, reproduzindo apenas o que lhe foi supostamente ensinado, ou melhor, obrigado a decorar. Por isso, o respeito à autonomia e à dignidade de cada um, segundo Paulo Freire:

> [...] é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente porque éticos podemos desrespeitar a rigorosidade da ética e resvalar para a sua negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação senão a de transgressão. (FREIRE, 2019, p. 58)

Além disso, tal planejamento incentiva a interdisciplinaridade, pois permite o diálogo entre o ensino de língua portuguesa e outras disciplinas, como educação artística, história, sociologia e até de geografia.

Da mesma forma, a educação antirracista, ao ser promovida em conjunto com diversas áreas, possibilitaum aprendizado mais efetivo, construindo uma educação plenamente voltada ao combate ao racismo, não se tratando apenas de um conteúdo de uma disciplina ou de outra.

5. Considerações finais

Acreditamos que o planejamento apresentado nesse artigo tenha conseguido mostrar quão ricas e variadas são as estratégias de abordagem da cultura africana e afro-brasileira em turmas do ensino médio e estamos certos de que tais sugestões sejam meios capazes de questionar e desconstruir os estereótipos criados em relação à etnicidade negro-brasileira.

Como reflexão final, enfatizamos a necessidade de encontramos recursos capazes de desconstruirmos o mito da democracia racial no Brasil, pensamento que, preconizando uma falsa harmonia interétnica, impede, na verdade, não só o real reconhecimento da história dos povos africanos e afro-brasileiros, como também impossibilita o enfrentamento dos conflitos raciais, que, infelizmente, ainda causam tantos traumas na nossa sociedade.

Dessa forma, acreditamos que pensar uma educação antirracista significa, antes de mais nada, valorizar, efetivamente, a influência africana e afro-brasileira na formação da identidade plural da cultura brasileira, trazendo para a sala de aula estratégias que promovam a reescrita da história brasileira a partir das experiências histórico-existenciais do povo negro, além de denunciar toda forma de preconceito de injustiça social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, R. *Rubem Alves – A Escola Ideal – o papel do professor*. Publicado no canal Leopoldo de Mattos (*YouTube*), em 14 de junho de 2011. Disponível em: https://youtu.be/qjyNv42g2XU.

BIRO, B.; SOUZA, F.; JORGE, L.; MARADONA; CAVACO R.; RATINHO; AUGUSTO, S.; TURKO; SIERRA, Z. P. Do Canto das Yabás, Renasce Uma Nova Morada. G.R.C.E.S. Mocidade Alegre. *Mocidade Alegre | Carnaval SP 2020 | Clipe Oficial*. Publicado no canal Liga Carnaval SP – Oficial (YouTube), em 9 de dezembro de 2019. Disponível em: https://youtu.be/F0nNdJKm5aY.

BRAGA, V. L. F. *História do Samba*. Publicado no Portal do Professor, em 17 de dezembro de 2009. Disponível em: http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=14596.

BRASIL. Ministério de Educação. *Base Nacional Comum Curricular BNCC*. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.

CABRAL, T. *Projeto Insubmissas Trajetórias Negras 2020 – para colorir*. 2020. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1ITYkP4xjBztDIQIq0WzrSKlEerWmGALI/view.

CAVALLEIRO, E. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). *Racismo e anti-racismo na educação*: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CUSTÓDIO, M. *E viva o centenário do samba!* Publicado na Central dos Trabalhadores e Trabalhadoras do Brasil (CTB), em 11 de janeiro de 2016. Disponível em: https://ctb.org.br/noticias/opiniao/e-viva-o-centenario-do-samba/.

D'ALVA, R.E. *Teatro hip-hop: a performance poética do ator-MC*. São Paulo: Perspectiva, 2014.

DAMASCENO, R. *Canção Dda Apropriação – Essa também você pode roubar de mim*. Publicado no canal Um Cafezinho Preto (*YouTube*), em 15 de julho de 2020. Disponível em: https://youtu.be/B4ql0MWmJNc.

EDGAR; DINUCCI, K. Exú nas Escolas. In: SOARES, Elza. Part. Edgar. *Deus é Mulher*. Deckdisc, 2018. Disponível em: https://youtube/NmDsmHtOgyw.

EVARISTO, C. Olhos d'água. In: ____. *Olhos d'água*. 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016. p. 15-19

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 58. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GODENY, J.; PEREIRA, L.; SAITO, C. L. N. Por que ensinar a partir da Teoria dos Gêneros Textuais?. *Anais do III Encontro Científico do Curso de Letras – Desafio das Letras*. Faculdade Paranaense – FACCAR. 2005. Disponível em: http://www.faccar.com.br/eventos/desletras/hist/2005_g/2005/textos/019.html.

HUNTY, R.V. *SLAM E POESIA*. Publicado no canal Tempero Drag (*YouTube*), em 14 de abril de 2020. Disponível em: https://youtu.be/Fu7fJQQf-lo.

JANSEN, R. *Do samba ao funk*: a voz dos excluídos. Publicado no Carta Capital, em 27 de fevereiro de 2017. Disponível em: https://www.carta capital.com.br/sociedade/do-samba-ao-funk-a-voz-dos-excluidos/.

JUNIOR, AD. *VOCÊ PRECISA SABER: CRONOLOGIA DO RACISMO NO BRASIL*. Publicado no canal ADJUNIOR (*YouTube*), em 26 de fevereiro de 2019. Disponível em: https://youtu.be/NJE0CcFl3lY.

MACHADO, S. *Pequena África*: reduzida no nome, gigante no legado. Publicado no site MultiRio, em 24 de fevereiro de 2014. Disponível em: http://multirio.rio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens-artigos/reporta gens/676-pequena-africa-reduzida-no-nome-gigante-no-legado.

MARIOSA, G.S. *O reino das Yabás*: participação de mulheres negras no candomblé. 2016. 62p. Monografia – Especialização em Gênero e Diversidade na Escola, Faf – Departamento de Psicologia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: http://hdl.handle.net/1843/33194.

MELO, A. *[Live] Dramaturgia do Orixás*. Publicado no canal I Pele Ti o Dun (*YouTube*), em 22 de abril de 2020. Disponível em: https://youtu. be/bgnkcdKIs0w.

MOURA, R. *Tia Ciata e a Pequena África no Rio de Janeiro*. 2. ed. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, Dep. Geral de Doc. e Inf. Cultural, Divisão de Editoração, 1995.

OLINTO, A. "Da costa africana à costa brasileira. Com um pé lá e outro cá". In: *África*: a arte do tempo. (Org.) Raul Lody. Coleção Antonio Olinto e ZoraSeljan. Rio de Janeiro: Sesc, 2007.

PRATES, C. *Literatura afro-brasileira e indígena*. Rio de Janeiro: UVA, 2020.

RANGEL, E. Afrofuturismo e questões políticas do negro na ficção científica. *Revista do Audiovisual Sala 206*, n. 5. Vitória: UFES, jan./jul. 2016. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/sala206/article/view/ 13798/9777.

RUSSO, C.; VELLOSO, J.; DR. G.; DETRAN C. Áfricas, do Berço Real à Corte Brasiliana. In: *2007 – ÁFRICAS – DO BERÇO REAL À CORTE*

BRASILIANA. Publicado no site G.R.E.S. Beija-Flor de Nilópolis. 2007. Disponível em: https://www.beija-flor.com.br/2007.

XAVIER, I.G. *O que é Slam? Poesia, educação e protesto*. Publicado no site PROFS Educação, em 12 de novembro de 2019. Disponível em: https://www.profseducacao.com.br/2019/11/12/o-que-e-slam-poesia-educacao-e-protesto/.

A APLICAÇÃO DE AULAS PRÁTICAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA: UMA ANÁLISE CRÍTICA

Luciana de Oliveira Silva (UENF)
lucianacederj@hotmail.com
Roberta Aparecida de Sales (UENF)
roberthasalles@hotmail.com
Enderson Tadeu de Assis dos Anjos (UENF)
tadeuaanjos@gmail.com

RESUMO

É considerável a importância do Ensino de Ciências e Biologia na formação do educando. Umas das alternativas para facilitar a aprendizagem do educando nessas aulas é a aplicação de aulas práticas. Este trabalho teve como objetivo analisar a realização de aulas práticas no ensino de Ciências e Biologia. Considerando que esse tipo de atividade na educação, deve proporcionar ao aluno o conhecimento crítico construtivo ao executar atividades utilizando se: da metodologia, da observação, da análise e chegar a sua própria conclusão para resolver casos e solucionar problemas. A metodologia aplicada a pesquisa foi a bibliográfica de caráter qualitativo. Verificou-se que as aulas práticas são importantes aliadas na aprendizagem do educando, isso porque facilitam a motivação além de facilitar a compreensão dos conceitos.

Palavras-chave:
Aula Prática. Ensino de Biologia. **Ensino de Ciências.**

ABSTRACT

The importance of Science and Biology Teaching in the education of the student is considerable. One of the alternatives to facilitate the learning of the student in these classes is the application of practical classes. This work aimed to analyze the realization of practical classes in the teaching of Science and Biology. Considering that this type of activity in education, it must provide the student with constructive critical knowledge when carrying out activities using methodology, observation, analysis and reaching their own conclusion to solve cases and solve problems. The methodology applied to the research was the qualitative bibliography. It was found that practical classes are important allies in the student's learning because they facilitate motivation in addition to facilitating the understanding of concepts.

Keywords:
Practical Class. Biology Teaching. Science Teaching.

1. Introdução

As atividades práticas são peças fundamentais no ensino de Ciências/Biologia, permitindo ao professor lançar mão de todo tipo de material que estiver disponível ao alcance dos alunos para promover a aprendizagem significativa. Idealizando assim o conhecimento científico baseado na indução e dedução de acordo com o conhecimento prévio de cada aluno. Ao realizar uma aula prática o professor precisa ficar atento ao conteúdo, quanto ao currículo pedagógico e as possíveis situações que possam vir a acontecer colocando em risco o bem-estar ou a saúde física do aluno.

De acordo com essas reflexões o professor consegue trabalhar com os alunos dentre de um laboratório de forma segura, construtiva com relação ao conhecimento científico, possibilitando o aprendizado através das pesquisas e de soluções apresentadas pelos alunos sob sua orientação. Sendo assim o presente artigo tem como objetivo analisar a importância da utilização das aulas práticas, na educação básica com ênfase no ensino de Ciências/Biologia. A metodologia utilizada à pesquisa é uma análise crítica de caráter qualitativo. De moda a facilitar a compreensão do leitor o trabalho encontra dividido nas seguintes partes: os laboratórios de ciências, metodologia, resultado, conclusão e referências.

2. Metodologia

Foi realizada no banco de dados do banco de dados Google Acadêmico®, endereço eletrônico: http://scholar.google.com.br/. Usando as palavras-chave: “aula”, “prática”, “biologia” e “ciências”.

Dos artigos gerados foram selecionados 40 em uma primeira triagem, que após uma segunda triagem foram selecionados 10. Ambas as triagens foram realizadas tendo como critérios: arqueação ao tema pesquisado; aulas práticas no ensino de Ciências/ Biologia. Vejamos tabela 1.

Tabela 1: Dados dos trabalhos da segunda triagem. Artigos analisados.

Número	Dados bibliográficos
1	BERTAN *et al*. (2015) A Bioquímica e a Biotecnologia através de Oficinas de Experimentação em Espaços não Formais de Aprendizagem.
2	BIAGINI; MACHADO (2014) A experimentação no ensino de ciências em duas escolas municipais de Florianópolis/SC.

3	GÜLLICH *et al*. (2016) Experimentação investigativa nos livros didáticos de biologia.
4	LIMA; GARCIA (2011) Uma investigação sobre a importância das aulas práticas de Biologia no Ensino Médio.
5	LIRA (2013) A Importância da Prática Experimental no Ensino de Biologia na Educação de Jovens e Adultos.
6	MEDEIROS *et al*. (2014) Atividades experimentais no ensino de biologia e suas implicações no processo de ensino aprendizagem.
7	MEDEIROS *et al*. (2017) O desenvolvimento da aprendizagem em biologia através da experimentação.
8	OLIVEIRA *et al*. (2016) O fantástico mundo da ciência: uma análise das ideias de alunos do 1º ao 5º ano sobre o cientista e a atividade de experimentação.
9	SILVA *et al*. (2014) A experimentação aplicada no ensino de biologia: contribuições na aprendizagem de microbiologia no ensino médio.
10	SILVA *et al*. (2017) A importância da experimentação no ensino de ciências: uma análise de concepções docentes.

3. Referencial Teórico

3.1. Aulas práticas e ensino de Ciências Biológicas

O trabalho realizado dentro de um laboratório precisa priorizar o desenvolvimento cognitivo, prático e afetivo dos estudantes. Dessa forma os alunos se tornam autoconfiantes e capazes de desenvolver seus conhecimentos, adquirir novas habilidades e criar ou mediar soluções para resolver situações que venham ser apresentadas a eles (MOREIRA; DINIZ, 2003).

Quando se faz uso de aulas em laboratórios como uma ferramenta de desenvolvimento da aula teórica, contribui-se para o melhor desenvolvimento do aluno com relação ao conteúdo trabalhado, uma vez que a função das aulas em laboratório é desenvolver o aprendizado explorando a realidade vivenciada por este. Porém é possível trabalhar o conteúdo teórico com o uso de aula prática e significativa para o conhecimento sem ficar preso à necessidade de materiais e laboratórios (ARAÚJO, 2013).

Ao realizar atividade experimental o aluno passa a ter uma melhor visibilidade de como os conceitos trabalhados em Ciências/Biologia são de total importância para a vida do ser humano e equilíbrio da natureza, para aprender a buscar novas ideias, para melhorar as relações sociais e bom para preservar as riquezas naturais do planeta, bem como todas as formas de vida existentes (CORRADINI; SANGALLI, 2014).

A implantação do laboratório de Ciências nas escolas da rede pública favorece de forma significativa o ensino/aprendizado dos alunos, uma vez que foi observada uma melhoria nas notas dos mesmos. Ressalta-se que não se deve aplicar todo o mérito apenas ao uso de laboratórios, estes são complementos para aplicar os conteúdos teóricos de formas variadas e obter diversas observações, explicações e posteriormente chegar a conclusões que solucionarão problemas e casos (PINTO *et al.*, 2013).

4. Resultado e Discussão

No estudo 1 (T1), BERTAN *et al*. (2015), acadêmicos dos cursos de Agronomia e Ciências Biológicas da Universidade Tecnológica Federal do Paraná realizou-se um questionário com perguntas abertas e fechadas, com intuito de verificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre Bioquímica e Ciência.

Obtendo os seguintes resultados:

- 72% dos alunos acreditam entender e definir o que é Ciência;
- 61% responderam que não "ouviram falar" de Bioquímica;
- 78% responderam que nunca haviam estudado Bioquímica;
- 50% respondeu que a Bioquímica é estudada na Química e Biologia;
- 33% é estudada na Biologia;
- 17% é estudada na Química;
- 22% dos alunos disseram ter realizado atividade prática na disciplina de Química;
- 100% gostariam de realizar experiências.

Na pesquisa 2 (T2), Biagini e Machado (2014), foi desenvolvida em aulas de ciências dos anos finais do ensino fundamental nos laboratório-

rios de duas escolas municipais de Florianópolis considere para os resultados Escola 1 e Escola 2, foram classificadas de acordo com três abordagens: Demonstração, Investigação e Tradicional. As fontes para avaliar as atividades experimentais foram os planejamentos e/ou roteiros de 44 atividades experimentais que se desenvolveram entre fevereiro de 2011 e outubro de 2012 em ambas as escolas. Biagini e Machado (2014) evidenciam na escola 1 a pouca utilização do laboratório nas aulas de ciências dos anos finais do ensino fundamental, foram realizadas apenas 8 atividades experimentais durante quase dois anos letivos.

De posse dessa observação, contrapõe a justificativa de que os professores não realizam experimentação em suas aulas devido à indisponibilidade de recursos. Além de um laboratório de ciências, materiais para experimentação, a Escola 1 conta com um profissional para ajudar no planejamento e execução das aulas experimentais. Na Escola 2 registrou-se um uso expressivamente maior do laboratório de ciências quando comparado com a Escola 1. No entanto em ambas, as atividades planejadas para serem desenvolvidas nos laboratórios apresentam características tradicionais.

No trabalho 3 (T3), GÜLLICH *et al*. (2016), realizou-se uma pesquisa qualitativa, onde analisou-se doze livros didáticos utilizados em escolas públicas da Região das Missões do Rio Grande do Sul (RS), com intuito de identificar a presença da Experimentação Investigativa. De acordo com a pesquisa pode-se observar que dos doze livros didáticos analisados somente quatro possuíam atividades de Experimentação Investigativa, limitando assim a atuação do professor.

No estudo 4 (T4), Lima e Garcia (2011), realizou-se uma pesquisa em duas escolas particulares e duas públicas com e sem aulas práticas de Biologia, sendo uma delas o Colégio de Aplicação da UFRGS (CAp), de maneira a analisar a opinião dos alunos referente a esse tipo de aula. Aplicaram-se os questionários para alunos que tiveram e que não tiveram aulas práticas. Para os professores foi feito um questionário com dez questões. Em ambas as escolas participaram da pesquisa alunos das três séries do Ensino Médio, escolhidos aleatoriamente.

"Você gostaria (ou gosta) de ter aulas práticas (em laboratório) de Biologia?".

Resultados:

- 94,74% (N>65) dos alunos que realizam aula prática apreciam esse tipo de atividade;
- 94,65% (N>45) dos alunos quer não realizam aula prática responderam que gostariam de ter esse tipo de aula;
- 50% (N>9) dos professores consideram a atividade prática importante quando realizada junto com a explicação teórica;
- 25% (N>9) dos professores preferem as práticas antes das aulas teóricas.

Na pesquisa 5 (T5), LIRA (2013), realizada entre os meses de abril a maio de 2013, composto por seis horas-aulas, todas as atividades experimentais descritas neste trabalho foram realizadas posteriormente aos alunos terem aulas ministradas pelo professor titular. Assim sendo, realizou-se uma entrevista com o professor responsável pelas turmas de 1ª, 2ª e 3ª Séries do Ensino Médio, da Educação de Jovens e Adultos na escola Estadual de Ensino Médio José Rocha Sobrinho, localizada no município de Bananeiras-PB, sobre sua prática docente e os recursos disponíveis à disposição do seu trabalho. Em seguida, fez-se uma partilha dos conteúdos a serem ministrados e foram recomendados experimentos práticos de Biologia, que foram realizados com dois grupos o Grupo controle (N=50) e o Grupo experimental (N=44), após observou-se que a utilização de aulas práticas se faz importante nas aulas.

No estudo 6 (T6), Medeiros *et al*. (2014), realizou-se uma pesquisa na cidade de Campina Grande – Paraíba, na Escola Estadual de Ensino Médio Inovador e Profissionalizante Dr. Hortênsio de Sousa Ribeiro, na turma da 1ª Série "A" do ensino médio, no período de março a junho do ano letivo 2014. Este foi dividido em três etapas. Dividiu-se a turma em três grupos de nove alunos cada, e eles realizaram três experimentos seguintes: 1º – Sobre os carboidratos – identificação de alguns alimentos constituídos de amido; 2º – Sobre os lipídios – observação da insolubilidade em água; 3º – Sobre as proteínas, realizou-se a observação da desnaturação da proteína do ovo.

No trabalho 7 (T7), Medeiros *et al*. (2017), realizou-se uma pesquisa qualitativa na Escola Estadual Dr. Hortênsio de Sousa Ribeiro, localizada na cidade de Campina Grande, Paraíba, Brasil, no período entre agosto e setembro de 2014, tendo como objetivo propor a experimentação como uma ferramenta didática para o desenvolvimento da

aprendizagem. A atividade experimentalismo foi iniciada com uma breve explicação dos procedimentos a serem realizados com base em uma aula sobre conteúdo de Citologia, procedendo da seguinte forma: 1º Visualização da célula vegetal, neste caso a cebola. 2º Visualização da célula animal, neste caso as células da bochecha. 3º Os estudantes fizessem um desenho e anotações sobre o que tinham observado.

Tornando evidente o conhecimento prévio dos alunos, como também a motivação e curiosidade destes.

No estudo 8 (T8), Oliveira *et al*. (2016), foi realizada a pesquisa qualitativa em uma aula de ciências naturais composta por 14 turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, a qual possuía como objetivo analisar o conhecimento prévio dos alunos sobre a natureza da Ciência. Desse modo, foi solicitado aos alunos que desenhassem um cientista trabalhando. De um total de 345, foram selecionados 327 desenhos produzidos por 14 turmas. Em que os resultados retratam uma visão caricaturada do cientista, onde:

- 41% desenharam o cientista usando jaleco;
- 15% com óculos;
- 19% com cabelo arrepiado.

Na pesquisa 9 (T9), Silva *et al*. (2014), desenvolvida em forma de aula prática experimental, em uma Escola Estadual da cidade de Vitória da Conquista, Bahia, em uma turma, contendo 30 alunos, do 2º ano do Ensino Médio. A atividade aconteceu após a aula teórica ministrada pela professora supervisora e seguiu um plano de aula pré-estabelecido. Em seguida os bolsistas do PIBID realizaram um levantamento sobre o conhecimento prévio dos alunos a respeito do conteúdo apresentado, após fez-se uma exposição de um vídeo que continha informações sobre bactérias super-resistentes. Então, dividiu-se a turma em três grupos, e foi proposto a eles que realizassem uma coleta de bactérias no banheiro, bebedouro e cédula de dinheiro. Eles receberam cotonetes e placa de Petri contendo meio de cultura (composição: 1% de extrato de levedura, 2% de glicose, 2% de peptona e Ágar). Posteriormente à coleta realizou-se o esfregaço dos cotonetes no meio da cultura, sendo estes fechados, armazenados e levados para uma estufa na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) para desenvolvimento das colônias. Depois de uma semana retornou-se com as respectivas placas colonizadas, para que os alunos observassem as bactérias originárias de diferentes ambien-

tes. Ao final da aula prática foi aplicado um questionário aos alunos onde (N=30) 99% destes conseguiu identificar os principais fatores que podem atribuir resistência da bactéria ao tratamento com antibióticos.

Por último, no estudo 10 (T10), SILVA (2017), com base em visitas e entrevistas em escolas públicas e privadas com três professores do Ensino de Ciências e Biologia: sendo estes uma do Fundamental 1, um do Fundamental 2 e uma Ensino Médio.

Os profissionais entrevistados foram professores, que ministram aulas tanto no ensino fundamental como no ensino médio, alguns são pedagogos e outros biólogos licenciados que possuem uma grande experiência profissional na área de educação. Observou-se que no Fundamental I a professora não procurou realizar experimentos em sala de aula, priorizando atividades como aprender a ler e escrever. Já no Fundamental II e Ensino Médio os docentes disseram que aulas práticas e experimentos realizados esclarecem determinadas teorias sobre o conhecimento científico. Contudo, a experimentação não é tão presente em aulas práticas dos docentes.

Deste modo, considerando um universo total de 23 turmas, todos os trabalhos selecionados de alguma forma analisam quais as potencialidades e limitações na realização de aulas práticas no ensino de Biologia de acordo com a percepção dos professores, dos alunos e quais as possíveis alternativas ao uso de laboratório na realização de aulas práticas no ensino de Biologia, que aqui se seguem:

Quadro 1: Análise dos trabalhos, considerando a questão "Qual a percepção dos professores, em relação a aulas práticas no ensino de Biologia?"

Trabalho	Análise
T1	Populariza a Bioquímica e Biotecnologia no E. M., auxilia o ingresso de alunos no E. S. e expandem as chances de uma boa opção em cursos de graduação.
T4	Os professores consideram a utilização de aulas práticas são importantes para auxiliar na aprendizagem dos alunos.
T5	Professor já fez uso das aulas práticas de Biologia como forma de favorecer o aprendizado. Contudo não é muito utilizada, devido à ausência de materiais.
T10	Todos os professores ressaltam a importância das aulas práticas e experimentação, mas não fazem uso frequentemente.

Quadro 2: Análise dos trabalhos, considerando a questão "Qual a percepção dos alunos, em relação a aulas práticas no ensino de Biologia?"

Trabalho	Análise
T1 e T5	De acordo com a opinião dos alunos estes gostariam de realizar atividade experimental como ferramenta para melhor fixar os conteúdos trabalhados.
T6	Apesar da maioria dos alunos apreciarem a aula prática, observa –se que a maioria (75%) nunca participaram deste tipo de atividade.
T7	Em uma atividade prática com base em citologia onde foi observada uma célula animal e outra vegetal, ficou evidenciado o conhecimento prévio dos alunos, a curiosidade e motivação.

Quadro 3: Análise dos trabalhos, considerando a questão "Quais as potencialidades pedagógicas das aulas práticas, em relação ao ensino de Biologia?"

Trabalho	Análise
T1	Este tipo de atividade permite a participação ativa dos alunos e interesse pelos materiais utilizados.
T3	A atividade experimental investigativa permite ao aluno produzir ou reconstruir novos conhecimentos.
T4	Pode ser classificada como uma ferramenta facilitadora entre a teoria e a prática em si.
T5	Confirma a eficácia da utilização de aulas práticas experimentais.
T6	Torna possível a metodologia científica perante a realidade dos alunos.
T7	É uma ferramenta importante para o ensino–aprendizagem.
T8	Através desse tipo de atividade é possível fazer uma análise do conhecimento prévio dos alunos.
T9	Evidencia a importância do professor investir em novas estratégias.

Quadro 4: Análise dos trabalhos, considerando a questão "Quais as limitações pedagógicas das aulas práticas, em relação ao ensino de Biologia?"

Trabalho	Análise
T1	A realização de aula prática pode ser prejudicada devido à falta de laboratório e material.
T2	Muitas das vezes, a escola possui laboratório, mas este não é usado, devido à falta de tempo dos professores.
T3	Na maioria dos livros didáticos de Biologia, a atividade prática investigativa não aparece.
T9	As limitações acontecem devido à falta de recursos didáticos necessários e laboratórios.

Quadro 5: Análise dos trabalhos, considerando a questão "Quais as possíveis alternativas ao uso de laboratório, em relação a aulas práticas no ensino de Biologia? "

Trabalho	Análise
T1	O uso de laboratório faz-se importante, ressaltar que a ausência deste não impede a realização da atividade prática.
T3	As atividades de experimentação investigativa podem ser adaptadas e realizadas dentro da sala de aula.
	Os demais trabalhos não se posicionaram sobre o assunto.

5. Considerações finais

O presente estudo é importante na educação, pois a aula prática facilita a relação entre o aluno e professor proporcionando uma maior facilidade no processo de ensino aprendizagem, além de permitir fazer um apanhando geral do conhecimento prévio dos alunos, gera motivação, desperta o interesse dos mesmos pela disciplina e conteúdos estudados e desenvolve a capacidade de compreensão em relação aos conteúdos trabalhados. De acordo com o trabalho apresentado é significativa a importância das aulas práticas no ensino de Ciências/ Biologia e seus benefícios.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERTAN, F. A. B., GONÇALVES, I., SOUZA, L. G.; ERNANDES, S. (2015) A Bioquímica e a Biotecnologia através de Oficinas de Experimentação em Espaços não Formais de Aprendizagem. *Blucher biochemistry proceeding*, v. 1, n. 2, p. 311-14, 2015.

BIAGINI, B.; MACHADO, C. A experimentação no ensino de ciências em duas escolas municipais de Florianópolis/Sc. *Revista da SBENBIO*, n. 7, 2014.

LIMA, D. B.; GARCIA, R. N. Uma investigação sobre a importância das aulas práticas de Biologia no Ensino Médio. *Cadernos do Aplicação*, v. 24, n. 1, 2011.

LIRA, L. dos S. (2013) A Importância da Prática Experimental no Ensino de Biologia na Educação de Jovens e Adultos. *Centro de Ciências Extas e da Natureza*. p. 8-65, 2013. Disponível em: ei.biblioteca.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/439/1/LSL06092013.pdf. Acesso em: 25 jul, 2020.

MEDEIROS, A. M.; LIMA, R. M. O.; RODRIGUES, E. C.; DIAS, M. A. S. Atividades experimentais no ensino de biologia e suas implicações no processo de ensino aprendizagem 2014. *IV Encontro de Iniciação à docência da UEPB*. Disponível em: https://editorarealize.com.br/ editora/anais/enid/2014/Modalidade_1datahora_04_11_2014_16_09_24_idinscrito_583_8b8b9a5c29222c2d8f3e127a1155cf24.pdf

MEDEIROS, A. M.; RODRIGUES, E. C., SILVA, S.A.; LIMA, R. M. O. O desenvolvimento da aprendizagem em biologia através da experimentação. *Anais V ENID & III ENFOPROF / UEPB*, 2017. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/11731.

NOVIAS, J. L.; MELO, R. A. Educação cientifica para o ensino de biologia: experimentação em foco. *Revista Tecné, Episteme y Didaxis: TED. Año 2014, Número Extraordinário. Memorias, Sexto Congresso Internacional sobre Formación de Professores de Ciência*s. 08 al 10 de octubre de 2014, Bogotá.

OLIVEIRA, A. M. O fantástico mundo da ciência: uma análise das ideias de alunos do 1º ao 5º ano sobre o cientista e a atividade de experimentação. *Anais doVI Encontro Nacional de Ensino de Biologia (ENEBIO) e o VIII Encontro Regional de Ensino de Biologia da Regional*, 2016.

PEREIRA, B. B. Experimentação no ensino de ciências e o papel do professor na construção do conhecimento. *Cadernos da FUCAMP 2010* – fucamp.edu.br., v. 9. 11. ed.

SANGALI, A.; CORADINI, A. Laboratório de microscopia: uma aproximação de estudantes de ensino médio a microscopia óptica, 2014. *E-NEPEX. Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão-8° ENPE UFGD 5° EPEX UEMS*. Disponível em: http://eventos.ufgd.edu.br/enepex/anais/arquivos/27.pdf. Acesso em: 24 ago. 2020.

SANTANA, E. R. *A abordagem da natureza da ciência subsidiada por recursos fílmicos em uma comunidade de prática*. Faculdade de Educação de São Paulo, nov. 2104. Catálogo USP. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-28012015-141131/en.php.

SANICATO, T.; CAVASSAN, O. Aulas de campo em ambientes naturais e aprendizagem em ciências-um estudo com alunos do ensino fundamental. *Ciência & Educação*, v. 10, n. 1, p. 133-14, 2004.

SANTOS, V. B. M.; LEDAL, L. S.; PEIXOTO, G. F. A importância da atividade prática no ensino de biologia. *Revista de Educação, Ciências e Matemática*, v. 3, n. 2, mai/ago 2013.

SILVA, F. S. S.; MORAIS, L. J. O.; CUNHA, I. P. R. Dificuldades dos professores de biologia em ministrar aulas práticas em escolas públicas e privadas do município de Imperatriz (MA). *Revista UNI*, ano 1, n. 1, p. 135-49, Imperatriz-MA, jan. /jun. 2011.

SILVA, L. A.; LUCENA, R. P. S.; SILVA, K. M. E. A importância da experimentação no ensino de ciências: uma análise de concepções docentes. *ANAIS: Encontro Anual da Biofísica (2017)*: p. 79-80. Biofísica e Radiologia, Biociências, UFPE 9 e 10 mar, Recife, Pernambuco, Brasil. DOI: 10.5151/biofisica2017-029.

SCHLEY, T. R.; SILVA, C. R. P.; CAMPOS, L. M. L. A motivação para aprender Biologia: o que revelam alunos do ensino médio. *Revista de Ensino de Biologia da Associação Brasileira de Ensino de Biologia*, v. 7, p. 4965-74, 2014. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/135430.

A AUTONOMIA FEMININA NOS POEMAS "AVISO DA LUA QUE MESTRUA" E "SAFENA", DE ELISA LUCINDA

Brenda da Silva Dias (UEMASUL)
bdias8008@gmail.com
Luana Gonçalves da Silva (UEMASUL)
luana.gesc@gmail.com
Rute Maria Chaves Pires (UEMASUL)
rutepires@uemasul.edu.br

RESUMO

Este trabalho baseia-se no novo olhar de identidade e liberdade feminina expressos nos poemas "Aviso da lua que menstrua" e "Safena", de Elisa Lucinda. Objetiva-se, aqui, analisar os referidos poemas demonstrando a revolução da concepção que se tem da mulher, a formação e a transformação da sociedade a partir do impacto da voz feminina e, principalmente, o protagonismo que a mulher exerce em seu próprio mundo. Para tanto, utilizaremos o estudo de Margareth Rago "Epistemologia feminista, gênero e história" (1998) para interrogar a história e afirmar o futuro e outros estudiosos como Pigatto e Pigatto (2010) e Bourdieu (2002) também servem de base teórica para esta pesquisa. Este estudo é uma forma de dar ênfase à autonomia feminina que, dentro de um contexto social machista e patriarcalista, encontra diariamente percalços que dificultam a sua expansão e expressão.

Palavras-chave:
Poesia. Autonomia feminina. Elisa Lucinda.

ABSTRACT

This work is based on the new look of feminine identity and freedom expressed in the poems "Aviso da lua que menstrua" and "Safena", by Elisa Lucinda. The objective here is to analyze the aforementioned poems, demonstrating the revolution in the conception of women, the formation and transformation of society based on the impact of the female voice and, above all, the role that women play in their own world. For that, we will use Margareth Rago's study "EpistemologiaFeminista, Gênero e História" (1998) to interrogate history and affirm the future and other scholars such as Pigatto and Pigatto (2010) and Bourdieu (2002) also serve as a theoretical basis for this search. This study is a way of emphasizing female autonomy that, within a sexism and patriarchal social context, encounters daily obstacles that hinder its expansion and expression.

Keywords:
Poetry. Elisa Lucinda. Female autonomy.

1. Introdução

Elisa Lucinda é uma poeta, jornalista, atriz e cantora brasileira nascida em fevereiro de 1958, na cidade de Vitória, Espírito Santo. É formada em jornalismo e, em 1986 foi para o Rio de Janeiro com o intuito de seguir a carreira de atriz.

Enquanto poeta, Elisa Lucinda possui um acervo de poesias e versos ousados que apresentam figuras femininas autônomas e que buscam combater o machismo e patriarcalismo, até então estruturados, essas figuras femininas estão em constante evolução e transformação frente à construção social há tanto tempo enraizada. Sendo mulher e negra, Elisa Lucinda possui importante e indispensável papel de representatividade na luta diária pela busca de equidade social e de gênero.

Este artigo tem como intuito analisar os poemas "Aviso da Lua que Menstrua" e "Safena" da referida poeta tendo como foco a transformação e autonomia feminina que se tem conquistado ao longo do tempo.

2. Reconstrução da regra - análise do poema "Aviso da lua que menstrua"

É possível pressupor que o título do poema seja, na verdade, uma proposta que vai na contra mão ao ideal que se concebe do feminino. A lua inspiradora e que representa o brilho e delicadeza associados à mulher, agora ganha voz nos versos do poema, voz de um ser real que sangra e que se impõe frente à figura masculina.

Já nos primeiros versos do poema, o eu lírico, inicialmente expresso em terceira pessoa do singular, principia o seu aviso:

> Moço, cuidado com ela!
> Há que se ter cautela com esta gente que menstrua...
> Imagine uma cachoeira às avessas:
> Cada ato que faz, o corpo confessa.

O vocativo "moço" presente no início do poema expressa uma informalidade que nega quaisquer resquícios de submissão diante do ser masculino, e isso se evidencia quando esse eu lírico aconselha que se tenha cuidado, prudência com ela. E quem é ela? O verso seguinte esclarece quando diz "esta gente que menstrua...". Trata-se, portanto, da figura feminina.

Essa figura feminina que é capaz de reproduzir sendo, então, sinônimo de fertilidade. Esse ser que, assim como a lua, se transforma, e bem como a sereia possui seus mistérios e encantos:

> Às vezes parece erva, parece Hera
> Cuidado com essa gente que gera
> Essa gente que se metamorfoseia
> Metade legível, metade sereia.

O eu lírico continua pedindo cautela a esse ser masculino, aconselhando que se tenha cuidado com as palavras proferidas, uma espécie de repreensão à violência verbal:

> Cada palavra dita, antes de dizer, homem, reflita...
> Sua boca maldita não sabe que cada palavra é ingrediente
> Que vai cair no mesmo planeta panela.
> Cuidado com cada letra que manda pra ela!

Pode-se, inclusive, fazer uma relação com a expressão "o feitiço virou contra o feiticeiro", pois cada palavra emitida por essa "boca maldita" pode servir de elemento contra esse próprio homem.

O poema desconstrói o ideal que se tem do feminino, ou seja, um ser que, assim como Bourdieu (2002) aponta, espera-se que tenha comportamentos femininos: seja sorridente, simpática, submissa, apagada. Aqui o feminino tem voz e se impõe através do eu lírico:

> Porque sou muito sua amiga
> É que tô falando na "vera"
> Conheço cada uma, além de ser uma delas.

Há também, nos versos do poema, um alerta contra a violência sexual e um conselho de que a delicadeza já é suficiente para que se conquiste:

> Você que saiu da fresta dela
> Delicada força quando voltar a ela.
> Não vá sem ser convidado
> Ou sem os devidos cortejos...
> Às vezes pela ponte de um beijo
> Já se alcança a "cidade secreta"
> A atlântida perdida.

Para Bourdieu (2002), a diferença entre homens e mulheres durante as relações sexuais ocorre devido ao ato de afetividade atribuído ao ser feminino, diferentemente do ser masculino que compreende o sexo apenas como um ato físico e agressivo, que busca somente a penetração e

orgasmo. Essa brutalidade e postura de dominação, acaba por resultar nos vários casos de assédio e violência sexual que ocorrem diariamente.

A imagem do homem "dominador", metaforizado aqui pela figura do cão, também é desconstruída. Sugere-se uma relação de mutualidade entre os parceiros para que desfrutem do prazer juntos:

> Ah, meu cão desejado
> Tão preocupado em rosnar, ladrar e latir
> Então esquece de morder devagar
> Esquece de saber curtir, dividir.

E, por fim, o papel de reprodução, de alimento e vida é enaltecido através de expressões que, a princípio, são vistas como ofensas. Aqui essas expressões são ressignificadas e apresentadas como elogio:

> E aí quando quer agredir
> Chama de vaca e galinha.
> São duas dignas vizinhas do mundo daqui!
> O que você tem pra falar de vaca?
> O que você tem eu vou dizer e não se queixe:
> Vaca é sua mãe. De leite.
> Vaca e galinha...
> Ora, não ofende. Enaltece, elogia:
> Comparando rainha com rainha
> Óvulo, ovo e leite
> Pensando que está agredindo
> Que tá falando palavrão imundo.
> Tá, não, homem.
> Tá citando o princípio do mundo!

Vaca e galinha nesses versos são consideradas verdadeiros princípios de vida e, portanto, não servem como ofensa. Ao equiparar os substantivos *óvulo*, *ovo* e *leite*, enfatizando seus papéis de reprodução e alimento, o eu lírico atribui valor e significado a esses seres. Desse modo ao comparar "rainha com rainha", a vaca, a galinha e a mulher são, na realidade, soberanas que possuem poder indispensável.

Pigatto e Pigatto (2010) constatam que há muito tempo as mulheres eram vistas como intelectualmente inferiores, acreditando-se que esse era um fator biológico, porém o que se tem na verdade é uma construção de ordem cultural. Muito do que era idealizado já se dissipou, entretanto, é necessário que essa transformação seja contínua.

Assim como "Aviso da lua que menstrua", o poema que será analisado a seguir, "Safena", também apresenta o ser feminino com sua autonomia e liberdade de expressão e escolhas. Os versos mostram uma

concepção versátil e ousada da mulher, o que é uma verdadeira revolução do ideal construído ao longo dos séculos.

3. Atitudes entranhas – análise do poema "Safena"

Safena é uma veia da perna responsável por conduzir o sangue das pernas para o coração. Quando a aorta, principal artéria responsável por bombear sangue do coração para o corpo, fica obstruída por placas de gordura, a veia safena é usada para construir uma ponte, a ponte de safena, que liga a aorta até o músculo cardíaco, recuperando a circulação do sangue. No poema, a safena significa um novo desvio, como se o tradicional (a ligação ser feita pela aorta) já não funciona mais e então há uma "reforma" na relação. Uma reforma no coração.

> Sabe o que é um coração
> amar ao máximo de seu sangue?
> bater ao máximo do seu baticum?

Essa parte do poema refere-se a uma entrega e doação profunda, então o eu lírico faz uma relação entre seu esforço como o de um coração. O coração aqui é colocado com a função de amar, e todos os seus batimentos, pulsos, impulsos são com vista na doação ao amor.

> não, você não sabe de jeito nenhum.
> Agora chega.
> Reforma no meu peito

É mostrada, nesses versos, a reforma a qual o título "Safena" refere-se. A causa da necessidade de uma reforma com safena, de acordo com esse trecho, é a apatia de quem o coração até então amava e se dedicava. Esse reconhecimento deu um impulso para o eu-lírico fazer a ruptura. Esse trecho do poema evidencia a liberdade com que esse eu lírico feminino escolhe se desprender de um relacionamento que não é mútuo. No passado, as mulheres precisavam aceitar o marido e aceitar o relacionamento independente do que sentiam, pois o relacionamento, além de não acontecer no campo do sentimento, estava muito menos no alcance da decisão feminina. Segundo Araújo (2002) os estudos de Lévi-Straus (1976) provam que os casamentos eram realizados por questões sociais,

como um sistema benéfico de trocas que se configurava como um contrato feito entre homens e cujo objeto era a mulher.[1]

O poema mostra a voz de uma mulher que tem liberdade para fazer suas escolhas baseadas em seus princípios. Isso desloca o corpo feminino, que sempre foi subjugado à manipulação dos outros (marido/ igreja/ pais/ sociedades), mas que adquire autonomia e liberdade na nova história que está sendo escrita. No poema é uma mulher falando sobre seu corpo e suas escolhas, a liberdade não está apenas no controle do seu próprio corpo, mas também, está exibida na fuga do tradicional de uma mulher que discursa a partir do *seu* olhar sobre si e sobre o mundo ao redor. Margareth Rago (1998) sobre isso escreve que, o modo feminista de pensar está criando uma nova linguagem e criando seus argumentos a partir de suas próprias premissas. Portanto, o parâmetro de olhar da mulher não está mais vinculado à visão patriarcal sobre a mulher, mas vinculado à visão revolucionária de si mesma.

> Pedreiros, pintores, raspadores de mágoas aproximem-se!
> Rolos, rolas, tinta, tijolo
> Comecem a obra
> Por favor, mestre das Horas
> Tempo, meu fiel carpinteiro,
> Comece você primeiro passando verniz nos móveis
> E vamos tudo de novo do começo."

A partir daí, a reforma é metaforizada como a reforma de uma casa. É interessante notar que não parece exatamente a reforma de melhoramento, mas, reforma de reinicio.

> Oxum, Afrodite, Vênus e Nossa Senhora apertem os cintos"

Existem dois pontos em comuns entre as figuras femininas citadas: são deusas e santas, portanto, estão evocando a fé e são mulheres.

Renato Nogueira (2018, p. 12), no seu livro sobre mulheres e deusas comenta que as deusas são representações coletivas do passado que retratam as ambiguidade e disputas humanas protagonizadas pelas mulheres em contexto sociais e culturais diferentes, mas que se mantêm atuais. O eu-lírico ao citar deusas mulheres exerceu, simbolicamente, a representação de mulheres que, contra a regra da inferioridade, exerceram protagonismo. Além do papel célebre que cada uma conquistou, a

[1] Como comprovação, até o século V, após a cerimônia do casamento (com parentes e testemunhas), o pai entregava a tutela da filha ao marido que, como "garantia" do "contrato" retribuía como um donativo *puellae*. (ARAÚJO, 2002, p. 74)

evocação das deusas representa a devoção feminina que não precisa ser destinada a homens. Até então, a determinação religiosa era que "deus" ditava, os padres e pastores fortaleciam, os pais empunham, os maridos estabeleciam. Nisso tudo, a mulher deveria mais que obedecê-los, reverenciá-los. Mas, no poema, a fé não é algo nocivo ou masculino. As deusas são mulheres porque mulheres também podem ser fonte de forças e apoio e admiração.

> Adeus ao sinto muito do meu jeito
> Pintos ventre pernas
> Aticem as velas
> Que lá vou de novo na solteirice
> Exposta ao mar da mulatice
> À honra das novas uniões
> vassouras, rodos, águas, flanelas e cercas
> Protejam as beiras
> Ilustrem as superfícies
> Aspirem os tapetes
> Vai começar o banquete de amar de novo

No primeiro verso desta estrofe o eu-lírico dispensa de si toda carga que lhe pesava. O "adeus" representa o abandono da condição de acanhamento sobre o seu próprio jeito. A partir daí começa a exercer plenamente sua vontade e identidade. O primeiro rompimento vai acontecer na esfera do amor (tema do poema). A mulher-eu-lírico vai convocar a reforma de uma forma provocadora, projetando imagens de nudez ("exposta ao mar da mulatice") e, de revolução.

> Gatos, heróis, artistas, príncipes e foliões
> Façam todos suas inscrições.
> Sim. Vestirei o carmim escarlate
> O homem que hoje me amar
> Encontrará outro lá dentro.
> Pois que o mate.

É convidado pessoas dos atributos mais diversos para se inscrever na roda do amor. Isso representa a liberdade de ter quem quiser, inclusive todo mundo. "Vestir o vermelho" representa apropriar-se da sedução e do amor. Nos últimos versos é feito uma brincadeira sobre alguém habitar no coração dela, mas só enquanto não chega outro.

Assim, a atitude do eu-lírico é emancipatória, pois rompe o fado cultural do encargo patriarcal e vai além das condições impostas arbitrariamente. Esta mulher é ousada e toma decisões a partir de sua própria percepção, desejo, pensamento e propósito.

Com isso, é perceptível que o poema, embora pareça individual, é uma representação coletiva, pois a ruptura com a tradição arcaica possui a dimensão da luta de toda mulher. No poema, o espaço público e privado é subordinado ao espaço interno e fundem-se nele, como um aviso de que a realidade social também acontece do lado de dentro da mulher e a reforma deste interior é o primeiro passo para a mudança exterior e para marcar a identidade da mulher refeita, a mulher livre.

4. Considerações finais

A artista enquanto produtora das palavras da história traz, como responsabilidade, o dever de exprimir o mundo ao seu redor. Na concepção de Theodor Adorno (2003) a lírica tem diálogo intrínseco à sociedade, sendo o autor um canal de transmissão entre a arte e o mundo: o mundo influenciando a arte, a arte modificando o mundo.

O olhar de Elisa Lucinda está diretamente relacionado ao campo de discurso dos poemas uma vez que a produção do conhecimento estaria, no discurso feminino, relacionando o sujeito com seu objeto, sendo subjetivo e afirmando sua peculiaridade (MAGO, 1998, p. 11). Elisa Lucinda como uma escritora negra, luta contra a desigualdade de gênero e a desigualdade racial. Para isso, frequentemente utiliza, nos poemas, o tema da feminilidade reconstruída.

Os poemas "Aviso da lua que menstrua" e "Safena" são questionadores do passado e da posição da mulher. Por tempos, homens formaram uma figura feminina idealizada que oprimia quem a mulher queria ser, mas agora "adeus ao sinto muito do meu jeito", ou seja, a construção da mulher vai ter, como arquiteta, ela mesma. O tom e tema feminino introduz, na ode, a profundidade do passado, presente e futuro. Isto é, a história da inferiorização, a atualidade da luta e o futuro de liberdade. Tudo isso é explorado por Elisa Lucinda ao ser referido assuntos de violência verbal e física, de reforma e recomeço e de emancipação.

A mulher-poeta, mulher-eu-lírico, carrega em si a missão de anunciar, através de seus escritos, a identidade da mulher, com seus planos, sonhos, sentimentos e sofrimento. Assim, "reverbera o desassossego do próprio sujeito" (ADORNO, 2003, p. 71) sendo a literatura um espaço conquistado para ser exprimido a faina e a flora de ser mulher e, principalmente, de ser a mulher que se quer:

> O campo das experiências históricas consideradas dignas de serem narradas ampliou-se consideravelmente e juntamente com a emergência dos novos temas de estudo, isto é, com a visibilidade e dizibilidade que ganharam inúmeras práticas sociais, culturais, religiosas, antes silenciadas, novos sujeitos femininos foram incluídos no discurso histórico, partindo-se inicialmente das trabalhadoras e militantes, para incluir-se, em seguida, as bruxas, as prostitutas, as freiras, as parteiras, as loucas, as domésticas, as professoras, entre outras. (MAGO, 1998, p. 13)

À vista disso, a voz da mulher aparece como uma revelação de um espaço que por muito tempo foi ocultado. A poesia aparece, aqui, como a plena expressão do mundo e, em Elisa Lucinda, do mundo feminino.

A dimensão social do patriarcado é uma construção destruída pela mulher que recomeça a obra e que tem, em si, o princípio do mundo. A partir disso, a voz da 'lua que menstrua' e do 'coração reformado' expressam a atitude feminina da manifestação verdadeira do que se é e do que virá a ser e se envolve na mudança do panorama social do comportamento humano.

Contemplamos, nesta perspectiva, a dimensão do ser feminino autônomo. A violência que deve existir não é a violência simbólica, física ou psicológica, mas a violenta mudança – radical e necessária. Nos poemas de Elisa Lucinda predomina a liberdade, a voz e a luta, e manifesta o sujeito – feminino e masculino – como dignos de transformações. A busca por sua própria identidade pode ser um instrumento de inspiração para cada sujeito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAUJO, Maria de Fátima. Amor, casamento e sexualidade: velhas e novas configurações. *Psicol. cienc. prof.*, v. 22, n. 2, p. 70-77, Brasília, June 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932002000200009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 Nov. 2020.

ADORNO, Theodor. *Palestra sobre lírica e sociedade*. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2003. p. 65-89

BOURDIEU, Pierre. A Dominação Masculina. Trad. de Maria Helena KüHNER. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

LUCINDA, Elisa. Aviso da Lua que Menstrua. In: ____. O Semelhante. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 1992/2002.

NOGUEIRA, Renato. *Mulheres e deusas*: como as divindades e mitos femininos formaram a mulher atual. 1. ed. Rio de Janeiro: Harper Collins, 2017.

PIGATTO, Liz Helena; PIGATTO, Lisete Maria Massulini. *A Emancipação Feminina*: uma re-leitura. Disponível em: <http://metodistacentenario.com.br/catedra/publicacoes/a_emancipacao_feminina_-_catedra.pdf/view>. Acesso em: 21 out. 2020.

RAGO, Margareth. Epistemologia feminista, gênero e história. In: PEDRO, Joana; GROSSI, Miriam (Orgs). *Masculino, feminino, plural*. Florianópolis: Mulheres, 1998.

A BNCC E O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA – REFLEXÕES SOBRE ESTRATÉGIAS, METODOLOGIAS E MÍDIAS DIGITAIS

Moacir dos Santos da Silva (UENF)
moacir.cap@gmail.com
Sérgio Arruda de Moura (UENF)
arruda@uenf.br

RESUMO

O trabalho visa à reflexão sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o ensino da Língua Portuguesa. O objetivo dele é favorecer uma análise crítica do documento e da prática de ensino da língua materna. Dessa forma, a análise das diversas competências da base e a forma de desenvolvimento e as ações do docente nas práticas pedagógicas, de ontem e de hoje, serão revisitadas a fim de proporcionar um pensar, acerca das estratégias e metodologias. A leitura da *BNCC* (2018), no que tange às competências, currículos e a análise de obras como *Aula de Português* (2015), de Irandé Antunes e *A formação do professor de português* (2006), de Paulo Coimbra Guedes e o vídeo sobre *A BNCC na prática (entrevista a Anna Penido)* contribuirão para uma reflexão; além da prática docente e interesses dos discentes, apresentam a promoção de mudanças, não só no ensino da língua, mas em outros aspectos que tornam a educação mais significativa como a inserção das mídias.

Palavras-chave:
BNCC. Língua portuguesa. Prática docente.

ABSTRACT

The work aims to reflect on the Common National Curricular Base (BNCC) and the teaching of the Portuguese language. His objective is to promote a critical analysis of the document and the teaching practice of the mother tongue. In this way, the analysis of the diverse competencies of the base and the way of development and the actions of the teacher in the pedagogical practices, of yesterday and today, will be revisited in order to provide a thinking about the strategies and methodologies. The reading of BNCC (2018), regarding the skills, curricula and the analysis of works such as Aula de Português (2015), by Irandé Antunes and The training of the Portuguese teacher (2006), by Paulo Coimbra Guedes and the video on BNCC in practice (interview with Anna Penido) will contribute to a reflection; in addition to the teaching practice and interests of the students, they present the promotion of changes, not only in the teaching of the language, but in other aspects that make education more significant, such as the insertion of the media.

Keywords:
BNCC. Portuguese language. Teaching practice.

1. Introdução

O ensino da Língua Portuguesa na atualidade ainda encontra algumas resistências em sua efetividade e não são poucos os fatores que colaboram com isso. Além do tradicional entrave entre o que se fala e o que se escreve e da própria questão sociocultural, o que envolve principalmente alunos de escolas públicas, existem ainda as transformações temporais que trazem novos anseios e, por conta disso também, as novas tecnologias, permeando entre interesse, conhecimento e aprendizagem.

A escola dos séculos passados que ensinava todas as disciplinas com os alunos agrupados em fileiras dos séculos passados ainda perdura com algumas especificidades que também se repetem, como um "tablado" em maior relevância para o professor, o privilégio da fala e das ações, por parte dos docentes e o próprio planejamento e metodologia de forma unilateral.

O resultado disso não poderia ter sido outro em uma sociedade que evoluiu em tudo, ou quase tudo, tecnologias de ponta altamente potentes e eficientes, menos na estrutura sócio-político-econômico educacional: professores frustrados, alunos insatisfeitos, aprendizagem insípida e inóspita, espaço educacional vazio em todos os sentidos.

Algumas leis foram criadas e normatizadas, estreitando espaços e com o objetivo de corrigir muitas lacunas nesse percurso. Uma delas, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) é um exemplo disso. Recentemente, tem-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que vem trazer algumas reflexões e garantias, não só no ensino da língua, mas na aplicabilidade e metodologia da educação básica como um todo. E esse será o percurso que se debaterá aqui: como as Leis e Bases interferem no ensino da língua? E as metodologias e estratégias, podem ser mais eficientes?

2. O que ensinar em tempos nefastos?

O senso comum informa, por meio de relatos de pessoas de mais idade, que o ensino está muito diferente. E o pior é que elas afirmam que se aprendia mais, que um aluno apenas com o primário (nomenclatura condizente com o nível fundamental I, nos dias de hoje – ou seja – de CA a 4ª série), tinha uma desenvoltura bastante diferente; uns até afirmam corresponder o que hoje representa o ensino fundamental completo.

No entanto, fazendo-se um recorte na própria atualidade, focando nos últimos 15/ 20 anos percebe-se certa involução, talvez pautada muito no desinteresse do aluno. E para reduzir isso, projetos, Decretos e Leis foram criados e atualizados, para que houvesse uma garantia à população do direito ao ensino básico e de qualidade.

Pesquisando os aspectos acima, focando no ensino da língua portuguesa, algumas literaturas nos apresentam determinadas questões. Sobre algumas tentativas de superação desse quadro sombrio, Irandé Antunes (2003) nos diz o seguinte:

> (...) persiste o quadro nada animador (e quase desesperador) do insucesso escolar, que se manifesta de diversas maneiras. Logo de saída, manifesta-se na súbita descoberta, por parte do aluno, de que ele "não sabe português", de que "o português é uma língua muito difícil". Posteriormente, manifesta-se na confessada (ou velada) aversão às aulas de português e, para alguns alunos, na dolorosa experiência da repetência e da evasão escolar (ANTUNES, 2003, p. 20)

E por não ser um fato novo e restrito apenas à língua portuguesa, a evolução ao longo dos anos e a aprendizagem, de forma generalizada, representam obstáculos grandiosos. E não é novidade para ninguém que o fato de não se saber ler implica numa compreensão generalizada do mundo. O aluno que adentra os espaços escolares e não consegue ler e interpretar para além de uma realidade, é como alguém que sofra de miopia ou hipermetropia: o mundo terá sempre um colorido diferente e ele, quase sempre, não sabe ou, por vezes, confunde-se.

> Com enormes dificuldades de leitura, o aluno se vê frustrado no seu esforço de estudar outras disciplinas e, quase sempre, "deixa" a escola com a quase inabalável certeza de que é incapaz, de que é linguisticamente deficiente, inferior, não podendo, portanto, tomar a palavra ou ter voz para fazer valer seus direitos, para participar ativa e criticamente daquilo que acontece à sua volta. Naturalmente, como tantos outros, vai ficar à margem do entendimento e das decisões de construção da sociedade (ANTUNES, 2003, p. 20)

E isso não é nada pouco, principalmente para aqueles alunos advindos das classes populares que veem na escola uma das únicas perspectivas de ascensão e progressão social e econômica. Para além disso, o MEC e outras instituições e grupos governamentais em esferas municipal, estadual e federal têm mostrado a sua sensibilidade em relação ao assunto; podemos citar aqui os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), algumas avaliações externas como o Enem, a prova SAEB e o PISA que visam a sondar o trabalho para possíveis intervenções futuras e ainda a Base Comum Curricular (BNCC), que concluída em 2017/2018,

versa por um ensino da língua mais coerente e significativo para "os tempos modernos".

A BNCC logo na introdução apresenta 10 competências gerais para o ensino básico, dentre elas duas muito representativas para o ensino da língua. Elas falam sobre a importância das múltiplas linguagens nos diversos aspectos e das tecnologias digitais. E é isso o que se percebe nos anseios de nossos adolescentes/ jovens no tocante ao estudo do português e de outras disciplinas também, todas muito vinculadas ao aspecto interpretativo. Elas são as competências 4 e 5 e expressam o seguinte:

> * Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
>
> * Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BNCC, 2017, p. 9)

É inegável que essas duas competências não são as únicas que fazem um direcionamento sobre o ensino da língua portuguesa, existem outras que também são muito importantes e que trazem em sua essência questões preciosas para a escrita, argumentação, interação, ética e conscientização como a competência 7, que versa sobre a argumentação e a defesa de ideias. No entanto, as diferentes linguagens, atualizadas, promovendo interações, dinamismo, som, competição, cor, luz e movimento falam muito nesse novo contexto, conforme apregoa a competência 4. E o que se vê na competência geral 5 é um complemento disso inserindo-se a tecnologia e as mídias digitais.

Ainda sobre a BNCC é um documento que preza pelas aprendizagens essenciais, constituindo-se como um documento de caráter normativo.

> Nesse sentido, espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental. (BNCC, 2017, p. 8)

Como balizadora da qualidade da educação, a Base é um instrumento que funciona em consonância também com as especificidades de um determinado grupo de estudantes, visando a sua permanência nas instituições, bem como as habilidades trabalhadas para atender a uma clientela em específico (no caso, da educação básica). No entanto, questões políticas oriundas da democracia do país interferem bastante em muitas ações e projetos pedagógicos, por isso a necessidade de um documento bem estruturado em sua essência, incluindo, além de aspectos metodológicos e estratégicos, uma fiscalização condizente capaz de garantir a consolidação e a aplicabilidade das Leis, Bases e Diretrizes criadas.

Falar em aplicabilidade de Lei e fiscalização considerando-se a diversidade e a extensão de um país feito o Brasil, com certeza é também falar em problema e complexidade, mas a nossa política, principalmente a partidária está aí para isso: observar os desnivelamentos, as inconsistências e desigualdades e discuti-las, ajustá-las, resolvê-las; sem perder o foco que, em se tratando do ensino da língua portuguesa entender o contexto, a realidade sócio-cultural das pessoas envolvidas, bem como seus interesses e rotinas, poderão ser cruciais para um planejamento mais sólido, fecundo e significativo.

Estreitando ainda mais o assunto, a pessoa terá mais predisposição em aprender se desde cedo entender determinadas nuances. Aprender a ler e escrever para quem e para quê? Aplicar isso onde? Como? Paulo Coimbra Guedes (2006) aponta uma escrita relevante nesse aspecto.

> Só o exercício constante da escrita a respeito do que está próximo, do que nos atrapalha, incomoda, intriga, desafia, pode dar a necessária prática da escrita e o indispensável domínio dos recursos expressivos da língua para avaliar as reais dificuldades de organizar por escrito o que se quer dizer. Trata-se de questionar na sala de aula para que serve e para que pode servir escrever na escola segundo a serventia que escrever tem tido na vida cultural brasileira. (GUEDES, 2006, p. 55)

Não é novidade de que a língua representa as pessoas nos variados espaços e isso é extremamente relevante. Um ensino de português que considere isso tem grande probabilidade de conseguir mais êxito nessa empreitada. Entretanto, um currículo e um planejamento que considerem a realidade em que esse aluno/cidadão está inserido, precisa ser efetivamente organizado e pensado. Aqui não se fala em simplificar, em facilitar, mas em partir do chão do aluno, considerando sua peculiaridade e aproximando-se desse ser que chega à escola cheio de novidades e histórias em desenvolvimento, cheio de expectativas.

3. *As metodologias para um ser pulsante em transição*

Algumas atividades aplicadas por professores, nos dias de hoje, infelizmente, não consideram, de fato, uma determinada evolução histórica e a forma como que isso se consolida nas salas de aula, no sentido de repasse e como é exposto para uma possível aprendizagem, ainda é retrógrada, em sua essência, e toma por referência um passado remoto, com muito poucas atualizações.

Uma aula que aborde e tome como base acontecimentos e realidades preponderantes, próximas e com alguma conexão com essa clientela diferente, só pelo fato de ter nascido num período de muita ebulição histórica, já envia um recado muito singular para esse ser: eu o vejo, eu o considero, eu conto com você, quando planejo; e eu sei que você pode se expressar e abrir novos horizontes na interação com o outro a partir do que é trabalhado.

A BNCC aponta uma situação específica em relação ao explicitado.

> As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, podcasts, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; [...] (BNCC, 2018, p. 68)

Essa citação da Base abre algumas portas e janelas com sugestões diretas de um possível trabalho com a língua portuguesa, embora apresente para alguns um certo estranhamento. E pode-se dizer mesmo que esse estranhamento não apenas se limita aos novos nomes e conceitos, mas também à sincronia dos antigos conteúdos (atuais competências e habilidades) com os novos formatos de apresentação. Nesse período específico de pandemia, devido ao Covid, esse ajuste ficou mais complexo ainda e causou muito desconforto; porém proporcionou uma imensa possibilidade de aprendizagem.

As situações descritas, no texto selecionado, dizem respeito à prática direcionada principalmente às series finais do ensino fundamental e tornam-se relevantes à medida que consideram as novas formas de pro-

dução de conhecimentos que priorizam a interação por meio das mídias e todos os recursos disponíveis para isso.

E por falar em interação, Irandé Antunes (2003) aponta que uma atividade interativa se realiza quando duas ou mais pessoas praticam ações interdependentes na busca dos mesmos fins, numa "inter-ação" dialógica, dinâmica e negociável (ANTUNES, 2003, p. 45). Ela ainda acrescenta:

> Uma visão interacionista da escrita supõe, desse modo, encontro, parceria, envolvimento entre sujeitos, para que aconteça a comunhão das ideias, das informações e das intenções pretendidas. Assim, por essa visão se supõe que alguém selecionou alguma coisa a ser dita a um outro alguém, com quem pretendeu interagir, em vista de algum objetivo (ANTUNES, 2003, p. 45)

A relevância do público-alvo de um professor ultrapassa e muito o fino trato e a educação cotidiana que se tenha em sala de aula. A observância desse aspecto se configura desde a base, quando o profissional se senta para planejar as suas aulas. Esse é o momento em que se objetiva e se traça a meta a ser atingida. Uma parte muito significativa do êxito de tudo o que poderá ocorrer no transcurso de uma aula, parte do alicerce, da essência, ou seja, de um planejamento bem alinhado e condizente com a realidade em que a clientela está inserida.

Interage-se para ocorrer a comunhão de ideias, para que em meio a valores e procedimentos éticos, as pessoas possam errar, pedir ajuda, revisar, prosseguir e estagnar (se for se sua vontade). A organização de uma aula também precisa passar por esses caminhos; as estratégias precisam incluir monitoramento e *feedback*, além de atenção, resiliência, paciência e predisposição para aprender o novo, principalmente no que tange às mídias digitais.

Edméa Santos (2019) escreve sobre essa interação e necessidade das interfaces em seu livro *Pesquisa-Formação na Cibercultura*. Ela afirma:

> Em nosso tempo, os professores e demais profissionais da educação precisam dialogar com os objetos técnicos, artefatos culturais e outros praticantes culturais em contextos multirreferenciais de trabalho e aprendizagem. Nesse sentido, temos e devemos contar, sobretudo, com nossos estudantes e nossos pares nas escolas, universidades e diferentes redes educativas, a exemplo dos movimentos sociais, das mídias, ou seja, a cidade e o ciberespaço em interface. Para tanto, poderemos lançar mão de múltiplas linguagens e dispositivos móveis (SANTOS, 2019, p. 51)

Os espaços de aprendizagem foram ampliados, não cabe mais no ensino da língua ou em qualquer outro uma exclusividade e fechamento em si. Os espaços estão abertos. Os Ciberespaços surgiram e vieram para ultrapassar a pandemia e ficar pós-ensino remoto. Se os professores utilizavam antes as mídias, intensificaram; se não utilizavam, aprenderam; se utilizavam bem, aperfeiçoaram. E acredita-se que, com o respaldo de Leis e Bases, essa conduta será cada vez mais uma constante.

E, de acordo com a BNCC, esse diálogo do professor pode ser muito facilitado se ele reconhecer as suas limitações e abrir as portas para as contribuições do aluno; não somente isso, mas passar a entender e interpretar esse novo horizonte, com interação, ação, reação, simultaneidade como ingredientes no novo panorama.

> A área de Linguagens, no Ensino Fundamental, está centrada no conhecimento, na compreensão, na exploração, na análise e na utilização das diferentes linguagens (visuais, sonoras, verbais, corporais), visando estabelecer um repertório diversificado sobre as práticas de linguagem (...) com o uso das tecnologias digitais. No Ensino Médio, o foco da área de Linguagens e suas Tecnologias está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais; e no uso criativo das diversas mídias (BNCC, 2017, p. 471).

Na verdade, é a autonomia, o protagonismo e o estabelecimento de relações que muito se deveria procurar desenvolver no aluno, nesse tempo. No entanto, os procedimentos estipulados pela Base nas séries iniciais e finais do ensino fundamental deveriam ser priorizados, para atingir-se esse ponto de desenvoltura por parte do discente.

Ainda para mais uma reflexão da prática docente e das metodologias utilizadas nas aulas cotidianas, visando a um ensino qualitativo, com estudos de casos, com questionários, entrevistas e diálogos, é muito interessante refletir sobre algumas posturas de docentes e equipe gestora/ coordenadora de uma escola. O que trazia ruído e inconsistência (os celulares) hoje pode apresentar outra conotação, segundo Edméa Santos (2019).

> A inovação encontra-se literalmente no que carregamos na palma das nossas mãos. Aprendemos em mobilidade e com conexão porque podemos nos comunicar em rede, produzindo conhecimento na interface cidade–ciberespaço. Aprender para além dos bancos das salas de aula e para além do modelo comunicacional unidirecional que separa emissão (professor) da recepção (alunos). Aprendemos por toda parte. Essa potencialidade

> comunicacional não substitui as aprendizagens mediadas formalmente pelas instituições educacionais. Muito pelo contrário, pode potencializá-las. O foco não é mais no professor transmissor de informações (Escola Tradicional), nem na aprendizagem centrada no aluno (Escola Nova) ou na tecnologia (Escola Tecnicista). O foco é a rede! O ator é a rede! Redes de seres humanos (professores, estudantes, praticantes culturais) e objetos técnicos cocriando na interface cidade–ciberespaço (SANTOS, 2019, 52).

E mais uma vez, curvando-se ao ensino da língua, precisa-se reconhecer que a variedade de textos tem crescido bastante. Existem produções para todos os gostos, com tipologias variadas e gêneros novos sendo apresentados a cada dia; porém, a forma como esses textos e a própria gramática são preparados para o trabalho com os pares, precisa passar por um determinado crivo pessoal, a fim de que não se seja incoerente com uma geração midiática, dinâmica e com uma articulação bastante diferente na obtenção, absorção e assimilação de conhecimentos.

De fato, nada é ingênuo ou por acaso, em um espaço escolar ou na dinamização de uma aula em uma sala ou pelo menos não deveria ser. O professor sabe se está preparado ou não, se a aula de determinado dia é significativa, ou se apenas cumpriu mais um dia de trabalho; o aluno conhece o estilo do professor, conhece suas preferências pedagógicas e entende o que está sendo construído ou não naquele ambiente. O essencial é a construção de um espaço regado com respeito, diálogo, interação e flexibilidade, principalmente por parte do professor, para que a disposição de ensinar seja igual ou menor do que a aprender. E que nem por isso sairá menos sábio dessa relação.

4. Considerações finais

Este artigo coloca à mesa uma questão preciosa, principalmente no ensino fundamental (séries finais) e no ensino médio, que é propriamente o ensino da língua portuguesa. É notório que há uma demanda diferente nesse aspecto na atualidade.

O que a BNCC traz de contribuição é relevante porque não tem como negar a importância do ensino da gramática a partir dos aspectos da textualidade, nem como se dizer que as tecnologias digitais são desnecessárias nessa tarefa. Reconhecer que estratégias diferenciadas precisam ser pensadas, que é necessário se ter uma monitorização a partir daquilo que se planeja e que existe uma perspectiva bastante significativa com base em um ensino online e por meio das mídias digitais é um caminho bastante avançado para uma ascensão.

Ademais, “professor é professor: seu compromisso é com alunos – indivíduos dotados de distinção para aprender” (GUEDES, 2006, p. 25). E isso não é pouco. É preciso reconhecer que existem horizontes que ainda necessitam ser percorridos e que a predisposição para tal fato acarreta um ganho coletivo para o aluno, para o professor, para a sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Aula de português*: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 29 nov. 2020.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB*. 9394/1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf Acesso em: 29 nov. 2020.

GUEDES, Paulo Coimbra. *A formação do professor de português*: que língua vamos ensinar?. São Paulo: Parábola, 2006.

SANTOS, Edméa. *Pesquisa-formação na cibercultura*. Teresina: E-DUFPI, 2019.

A *CARTINHA COM OS PRECEITOS E MANDAMENTOS DA SANTA MADRE IGREJA*, DE JOÃO DE BARROS (1539), SOB A ÓTICA DA HISTORIOGRAFIA LINGUÍSTICA

Viviane Lourenço Teixeira (UFF)
viviane_lourenco@id.uff.br

RESUMO

Debater o trabalho filológico de João de Barros com a *Cartinha com os Preceitos e Mandamentos da Santa Madre Igreja* (1539) faz parte de um dos objetivos propostos nessa exposição. Como parte da *Gramática da Língua Portuguesa com os Mandamentos da Santa Madre Igreja* (1540), o texto de João de Barros possuía a dupla função de evangelizar e catequizar. As cartilhas também tinham o objetivo de ensinar as primeiras letras aos povos colonizados. Como um texto fundamental para o processo de ensino da língua portuguesa e de catequização durante os primeiros anos da colônia portuguesa nas Américas, foi utilizado nos primeiros colégios e, como apresentado em Araújo (2008), é provável que tenha sido o primeiro livro ilustrado da época. Em concordância com o modelo teórico-metodológico da Historiografia Linguística, o debate se dará a partir de princípios e parâmetros (KOERNER, 1995; BATISTA, 2013; SWIGGERS, 2013) pertencentes a este campo e também da linguística missionária tão presente no início do século XVI.

Palavras-chave:
Ensino. Historiografia linguística. Língua Portuguesa.

RESUMEN

Discutir la obra filológica de João de Barros acerca de la *Cartinha con los Preceptos y Mandamientos de la Santa Madre Iglesia* (1539) forma parte de uno de los objetivos propuestos en esta exposición. Como parte de la *Gramática de la Lengua Portuguesa con los Mandamientos de la Santa Madre Iglesia* (1540), el texto de João de Barros tuvo la doble función de evangelizar y catequizar; las cartillas también estaban destinadas a enseñar las primeras letras a los pueblos colonizados. Como texto fundamental para el proceso de enseñanza de la lengua portuguesa y catequización durante los primeros años de la colonia portuguesa en las Américas, fue utilizado en las primeras escuelas y, como se presenta en Araújo (2008), es probable que haya sido el primer libro ilustrado de la época. De acuerdo con el modelo teórico-metodológico de la Historiografía Lingüística, el debate se desarrollará a partir de principios y parámetros (KOERNER, 1995; BATISTA, 2013; SWIGGERS, 2013) propios de este campo y también de la lingüística misionera tan presente a principios del siglo XVI.

Palabras clave:
Enseñanza. Historiografía lingüística. Lengua portuguesa.

1. Palavras iniciais

O presente artigo se vincula ao campo da Historiografia Linguística e dos Estudos de linguagem que tem como escopo analisar o pensamento linguístico através do objetivo relevante de se analisar o texto através de seu contexto (SWIGGERS, 2013). Como objeto de estudos, selecionamos a C*artinha com os preceitos e mandamentos da Santa Madre Igreja* (1539), cujo autor é João de Barros, homem político e intelectual pertencente a Portugal do século XVI.

A *Cartilha* de Barros pode ser considerada um dos principais manuais de aprender a ler e escrever utilizados nos primeiros colégios do Brasil no século XVI. Pretendemos, pois, no presente artigo, esboçar uma visão acerca das ideias linguísticas de Barros e para isso nosso trabalho evidenciará, entre outras coisas, a figura de Barros sob a ótica da HL, a aprendizagem de leitura com viés da linguística missionária e por fim a apresentação da estrutura da obra de Barros.

2. João de Barros, uma visão da Historiografia Linguística

A biografia de João de Barros (1496–1470) apresenta elementos que nos levam a compreender culturalmente sua produção tão diversificada, durante as primeiras décadas do século XVI, que tem como eixo de interesse Portugal. Ao discorremos acerca de sua biografia e sua produção, faremos a partir do viés da Historiografia Linguística.

A Historiografia Linguística (HL) tem sua teoria e seus princípios identificados com outra disciplina: História das Ideias Linguísticas. No tocante a este ponto, tem-se que na História das Ideias Linguísticas, conhecimentos sobre a linguagem e sobre as línguas e o funcionamento destas, assim como suas características e suas categorias, produzidos ao longo do tempo, são caracterizados como objetos de estudo (LEITE, 2019, p. 161). Quanto à HL, entre outros objetos destacamos em nosso o trabalho, o *texto* como objeto primário (SWIGGERS, 2013, p. 41)[2].

Vales salientar, todavia, que o historiógrafo da linguística é quem opta por qual definição de objeto levará em consideração em sua análise e tem nisso o seu primeiro impasse, isto é, "O primeiro desafio do histo-

[2] Pierre Swiggers (2013, p. 41), acerca da definição de texto, aponta que "Há muitos aspectos do fenômeno a que denominamos 'textos' que merecem certa reflexão do ponto de vista do historiador da linguística [...]".

riógrafo da linguística reside, pois, na explicitação dos limites do seu domínio e na enumeração dos seus objetos possíveis" (ALTMAN, 2019, p. 26).

No caso de nossa exposição, esse aspecto se delimita com a seleção da C*artinha com os preceitos e mandamentos da Santa Madre Igreja* (1539), de João de Barros, que é um texto que se figura como um ponto de partida acessível para se compreender como era ministrado o ensino nas escolas do início do século XVI, além do entendimento do método de alfabetização no Brasil quinhentista. No que tange a esse aspecto e sob o embasamento teórico-metodológico dos princípios de descrição historiográfica de Koerner (1996) e nos parâmetros de Swiggers (2009; 2013) citados por Batista (2013) pautamos nossa análise.

Os princípios de *contextualização*, *imanência* e *adequação* foram substanciais para definirmos o valor da *Cartilha* de João de Barros e contextualizá-la no método de difusão da doutrina da igreja católica do século em questão; assim como os parâmetros da *cobertura*, *perspectiva* e *profundidade*. A contextualização refere-se "(...) ao estabelecimento do 'clima de opinião' geral dos períodos em que as teorias se desenvolveram" (KOERNER, 1996, p. 60). O segundo passo que o historiógrafo deve seguir é aquele em que o estudioso não pode deixar elementos externos, segundo Koerner (1996, p. 60) a formação e a doutrina linguística, interferirem na análise. Nas palavras de Batista (2013):

> Aproximações com visões contemporâneas do historiógrafo devem ser evitadas, em nome de um tratamento próximo ao filológico para o objeto de análise; em outras palavras, o que se pretende é compreender o objeto de análise em sua própria natureza e configuração social e temporal, isto é, analisar o pensamento linguístico tal como ele se define (BATISTA, 2013, p. 76)

O princípio da *adequação* refere-se àquele ponto em que o historiógrafo está "livre" para implementar suas ponderações e análises críticas. Como última etapa, traz ao leitor uma releitura do texto original, contudo, como nos chama atenção Koener (1996, p. 60), é preciso que seja de forma cautelosa e ao mesmo tempo explícita a introdução de "aproximações modernas do vocabulário técnico e um quadro conceptual de trabalho que permita uma melhor apreciação de um determinado trabalho, conceito ou teoria" (KOERNER, 1996, 60).

Quanto aos parâmetros, apresentados por Swiggers (2009) e que segundo ele afetam o trabalho do historiógrafo, têm-se que a *cobertura* refere-se ao período, campo geográfico e a qual temática constitui o

objeto de estudo do pesquisador, no qual "(…) está en correlación con el tipo de documentación accesible/estudiado, con el poder explicativo de la hipótesis del historiógrafo, con el tipo de investigación interdisciplinaria que se impone (…)" (SWIGGERS, 2009, p. 70); a *perspectiva* pode ser interna e externa; e a *profundidade* da análise que é determinada não só pelo pesquisador da HL, mas também por seu objeto e as ferramentas disponíveis; i.e., "(…) no está solamente determinado por el interés, el gusto o la vocación más o menos teórica del historiógrafo; en muchos casos está determinado por el objeto de estudio elegido y por la documentación disponible" (SWIGGERS, 2009, p. 70).

Como disciplina recém institucionalizada, seus estudos se iniciam na década de 1970, a HL nos é expressiva no que diz respeito ao nosso objeto de estudos e foi de significativa valia para executarmos o trabalho por nós proposto. A C*artinha com os preceitos e mandamentos da Santa Madre Igreja*, tem sua primeira edição publicada em 1539, durante o reinado de D. João III (1521–1557)[3]. A essa época do reinado a inquisição, que fora instituída pelo rei, as censuras, a difusão do pensamento humanista entre outras coisas estavam se propagando. Em um contexto econômico, político, ultramarino, cultural e social D. João III dá início a concreta colonização do Brasil; surge, deste modo, uma utilização maior e frequente da língua portuguesa na colônia, assim como a "necessária" catequização do "novo" povo. Evidenciar esses aspectos é de significativa importância para compreendermos qual foi a proposta de João de Barros com sua *Cartinha*. Como afirma Lourenço (2019, p. 22): "(…) devemos pensar o contexto socioeconômico, político e cultural no qual a obra e seu autor estão inseridos, sendo importante a biografia do autor neste caso, o *momentum* histórico da publicação da obra e sua recepção".

João de Barros (1496–1570), nascido em Portugal (acredita-se quem em Viseu) era homem da corte, filho de um nobre. Foi importante personagem em seu país de origem tanto à época de D. Manuel I quanto à de D. João III. Em 1521 quando D. João III assumiu o reinado, Barros, que já tinha alcançado a confiança do agora rei, recebe o título de capitão. Exerceu as funções de tesoureiro na Casa da Índia (1525 a 1528) e feitor das Casas da Índia e da Mina (já em Portugal, após seu regresso em 1532); por seu trabalho honrado e comprometido, recebeu duas capitanias hereditárias no Brasil (1535).

[3] Filho mais velho de D. Manuel I, rei à época do descobrimento do Brasil em 1500, D. João III ficou conhecido como "O Piedoso".

Como intelectual, assim como outros autores da época, foi influenciado pelos princípios do Humanismo. Dentre suas obras destacam-se: *A crônica do Imperador Clarimundo*, 1522; *Décadas da Ásia*, 1552; *Ropicapnefma*, 1553; *Diálogo evangélico sobre os artigos da fé contra o Talmud dos Judeus*, 1543; *Gramática da Língua Portuguesa com os Mandamentos da Santa Madre Igreja*, 1540; e *O diálogo de João de Barros com dois filhos seus sobre preceitos morais*, 1540.

Embora tenha tido uma considerável vida intelectual e uma carreira política imaculada, esta marcada de prestígio, João de Barros viveu seus últimos dias na pobreza. Morreu em 1570, mesmo após ter recebido o título de fidalguia, na mais completa miséria.

3. A aprendizagem de leitura: estrutura da Cartinha de João de Barros

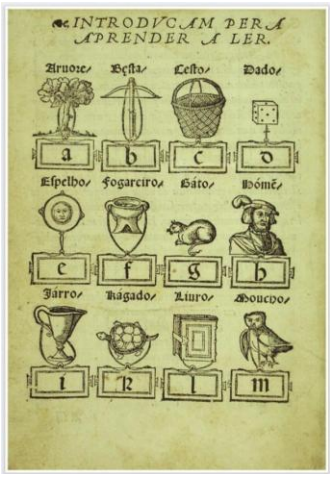
A *Cartinha com os Preceitos e Mandamentos da Santa Madre Igreja* (1539), de João de Barros, desde suas primeiras páginas aponta indícios do século em que fora publicada. O mundo lusitano do século XVI é aquele que conta com os efeitos da expansão do império português que se iniciara nas primeiras décadas do século XV. A expansão marítima e comercial já era parte dos projetos de Portugal, no entanto, o aumento de suas colônias fez com que o país voltasse seu olhar também para a expansão linguística. A língua portuguesa precisava nesse momento ser ensinada a todos os povos que estavam sob o domínio lusitano.

Ao analisarmos o contexto histórico-social da expansão portuguesa no que diz respeito à língua, em uma ótica multicultural, percebemos que esse elemento é anterior às navegações, sendo oriundo da constituição linguística da língua portuguesa desde seu advento: "O português, na sua feição originária galega, surgirá entre os séculos IX-XII, mas seus primeiros documentos datados só aparecerão no século XIII" (BECHARA, 2009, p. 24). Ainda nos pautando em Bechara (2009), sabe-se que o português utilizado por Barros era o português arcaico médio[4].

Como meio de alfabetizar as crianças, Barros inova para a época. Em um ensino que privilegiaria a memória ele traz ilustrações em suas primeiras páginas.

[4] Bechara adota quatro fases para o português, a saber: português arcaico, português arcaico médio, português moderno e português contemporâneo. Cf. BECHARA, 2009, p. 25.

Imagem 1: Lição da *Cartinha com os Preceitos e Mandamentos da Santa Madre Igreja* (1539).



Fonte: BARROS, João de. *Grammatica da língua portuguesa com os mandamentos da santa madre igreja*. Lisboa: Tipografia de Luiz Rodrigo, 1539, p. 7.

Imagem 2: Lição da *Cartinha com os Preceitos e Mandamentos da Santa Madre Igreja* (1539).

Fonte: BARROS, João de. *Grammatica da língua portuguesa com os mandamentos da santa madre igreja*. Lisboa: Tipografia de Luiz Rodrigo, 1539, p. 8.

Imagem 3: Lição da *Cartinha com os Preceitos e Mandamentos da Santa Madre Igreja* (1539)

Fonte: BARROS, João de. *Grammatica da língua portuguesa com os mandamentos da santa madre igreja*. Lisboa: Tipografia de Luiz Rodrigo, 1539, p. 9.

Ao apresentar figuras, letras e palavras, o autor fornece as primeiras noções da língua portuguesa; no que diz respeito ao conjunto de escrita, o método utilizado é o de silabação que favorecia o exercício de memorização e repetição.

Ao apresentar figuras, letras e palavras, o autor fornece as primeiras noções da língua portuguesa; no que diz respeito ao conjunto de escrita, o método utilizado é o de silabação que favorecia o exercício de memorização e repetição.

Tem-se, então, que:

> A *Cartinha* de João de Barros é, possivelmente, o primeiro livro didático ilustrado da história. Assim, o emprego de ilustrações na *Cartinha* a torna precursora dos livros didáticos ilustrados que surgiriam mais de cem anos depois. Apresentar as letras do alfabeto associando-as a um desenho era, até então, um instrumento pedagógico inexplorado. (ARAÚJO, 2008, p. 8)

Ainda sobre o ensino, este se apresenta com pressupostos religiosos. Na página da web do Laboratório de Historiografia da Linguística da

UFRJ (LabHisLing – UFRJ)[5], em sua página inicial, há uma definição de Hovdhaugen (1996):

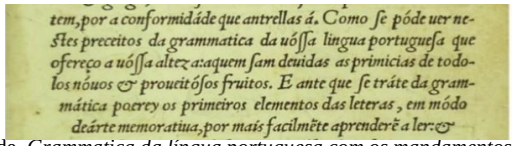
> A missionary grammar is a description of a particular language created as part of missionary work by non-native missionaries. It is a pedagogical, synchronic grammar covering phonology, morphology and syntax based on data mainly from an oral corpus (in a few cases from religious – mainly translated – texts). (HOVDHAUGEN 1996a: 15 *apud* LABHISLING, s/d)

Com a função de educar e evangelizar, a *Cartinha* ensinava não só as primeiras letras, nesse aspecto tinha o objetivo de "alfabetizar", como também ensinava os "meninos em tenra idade" os preceitos básicos do catolicismo, nesse sentido era um instrumento de evangelização. Ao lado da *Grammatica da lingoagem portuguesa* (Fernão de Oliveira, 1536) e da *Gramática da Língua Portuguesa com os Mandamentos da Santa Madre Igreja* (João de Barros, 1540), a *Cartinha* provavelmente foi utilizada nas primeiras escolas na colônia portuguesa nas Américas (a primeira delas fundada por Padre Manoel da Nóbrega – Colégio do Menino Jesus, 1553, em São Vicente).

A *Cartinha* e a *Grammatica* de Barros aparecem muitas vezes juntas. Em Araújo (2008)[6] encontramos a seguinte explicação:

> Publicada como volume único em 1539, o frontispício da *Cartinha* sugere que se tratava de uma parte da *Grammatica da lingua portuguesa*. Não sabemos as razões que levaram o editor Luiz Rodrigues a publicar a *Cartinha* separadamente [...], o sumário da *Cartinha* é amplo e inclui a *Grãmatica da lingua portuguesa: e ortografia com que se á descreuer*, *Hum diálogo em louuor da nóssa linguágem* e *Hum diálogo da viciosa vergonha* como partes do volume. (ARAÚJO, 2008, p. 7-8)

O próprio Barros no início de sua *Grammatica* informa aos leitores:


tem, por a conformidáde que antrellas á. Como ſe póde uer neſtes preceitos da grammatica da uóſſa lingua portugueſa que ofereço a uóſſa altez a: aquem ſam deuidas as primicias de todolos nóuos & proueitóſos fruitos. E ante que ſe tráte da grammática poerey os primeiros elementos das leteras, em módo deárte memoratiua, por mais facilmẽte aprenderẽ a ler: &

BARROS, João de. *Grammatica da língua portuguesa com os mandamentos da santa madre igreja*. Lisboa: Tipografia de Luiz Rodrigo, 1539, p. 6.

[5] Disponível em: https://labhislingufrj.wordpress.com/linguistica-missionaria/. Acesso em: 20 de maio 2020.

[6] Para nos auxiliar em nossa exposição utilizamos o texto de Gabriel Antunes de Araújo (2008), *Cartinha com os preceitos e mandamentos da Santa Madre Igreja: 1539 ou Gramática da língua portuguesa*, como suporte ao original. O texto de Araújo apresenta uma edição crítica, seguida de leitura modernizada e reprodução fac-similar.

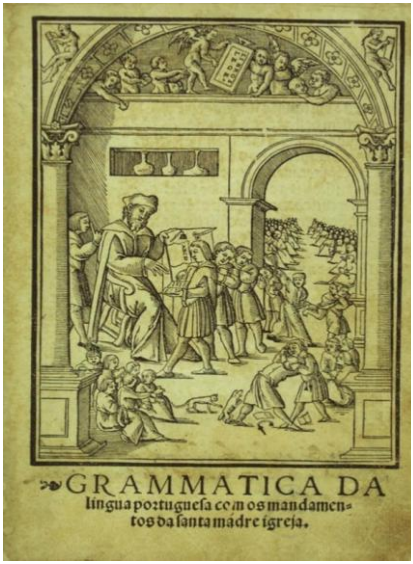
Em leitura modernizada tem-se:

> [...] como se pode ver nestes preceitos da gramática de vossa língua portuguesa que ofereço a Vossa Alteza, a quem são devidas as primícias de todos os novos e proveitosos frutos. E antes que se trate da gramática, porei os primeiros elementos das letras, em modo de arte memorativa, por mais facilmente aprenderem a ler [...] (ARAÚJO, 2008, p. 82)

Sendo assim essas duas obras podem ser entendidas como partes de um mesmo projeto: valorização de sua língua materna, ensino de língua portuguesa às crianças (meninos), e difusão da doutrina católica.

De modo a se ater aos objetivos de educar e evangelizar, a obra de Barros apresenta uma "tavoa" que, didaticamente, direciona o leitor sobre os pontos a serem estudados na *Cartilha*. Antes de apresentarmos a estrutura da *Cartinha*, julga-se conveniente apresentar o frontispício, pois nele há dados que nos ajudam a entender aspectos pertinentes à obra de João de Barros.

Imagem 4: Frontispício da *Gramática da Língua Portuguesa com os Mandamentos da Santa Madre Igreja (1539).*



BARROS, João de. *Grammatica da língua portuguesa com os mandamentos da santa madre igreja*. Lisboa: Tipografia de Luiz Rodrigo, 1539.

Nota-se que a imagem escolhida possui elementos que indicam que isso não foi ao acaso. Há a figura de um professor e entorno dele um grupo de alunos que indicam que estão esperando para terem suas lições checadas, corrigidas pelo mestre. Ao fundo tem-se um homem que "reprime, com o dedo em riste, um outro aluno". Há outros grupos de estudantes que leem, conversam, brigam, observam e aqueles que estão à parte, no exterior do edifício (ARAÚJO, 2008, p. 10). A cena mostra o que seria um dia típico na escola que é representada por uma arquitetônica pertencente ao período do século XVI, o Renascimento. A placa segurada pelos anjos, na parte superior da estrutura, contém a mensagem *Libros Lege* (Leia livros), mais um indício que a *Grammatica* de Barros seria latino-português, visto que a inscrição poderia estar em língua portuguesa. A menção ao livro também nos fornece pistas de que o ensino seria destinado somente a uma classe social; como umas das possíveis marcas da aristocracia o livro aparece como uma inovação.

De uma maneira mais detalhada, indica-se a baixo os "desdobramentos" daquilo que podemos chamar de "capítulos" da *Cartinha*:

Após o frontispício, encontra-se o sumário com a lista de conteúdos que deveriam ser estudados; uma dedicatória a D. Felipe[7], filho de D. João III; nessas páginas iniciais João de Barros cita Esopo e utiliza-se de metáforas para exaltar a língua portuguesa e os preceitos da igreja. Na introdução, encontram-se imagens do alfabeto, a tábua para soletrar e o processo de silabação. Após essa primeira parte de enfoque gramatical, chega-se aos preceitos e mandamentos (parte bilíngue, visto que se apresenta em latim-português). Na sequência lemos o Pai Nosso, Saudação do anjo, símbolo dos apóstolos, explicação/definição dos símbolos (divindade/humanidade), saudação a Nossa Senhora, os 10 mandamentos (5 da igreja), os 7 sacramentos, as 14 obras de misericórdia, as 7 virtudes e os 12 frutos do Espírito Santo. As bênçãos da mesa e as graças encontram-se somente em latim. Seguindo têm-se os tratados da missa, primeira parte material, segunda parte espiritual e terceira parte moral. Evangelho de São João, o símbolo de *Quicumque uult*, oração ao justo juiz, oração de *Obsecro te domina*, oração à hóstia, oração ao cálice e os dias de jejuar (de janeiro a dezembro). Terminando a *Cartinha com os Preceitos e Mandamentos da Santa Madre Igreja*, encontra-se a oração ao anjo

[7] D. Filipe morreu precocemente aos seis anos de idade (1533–1539). Sua morte ocorreu antes da impressão da *Cartinha* e fora a ele quem João de Barros dedicara sua obra. Foi sucedido por seu irmão, D. João Manuel. Por isso, encontra-se ao lado do nome de Filipe, que fora riscado, o nome de *Ioan* (ARAÚJO, 2008, p. 10).

da guarda, para saber as 4 têmporas e louvor de Deus e da gloriosa Virgem (agradecimentos).

4. Palavras finais

Em linhas gerais, a *Cartinha com os Preceitos e Mandamentos da Santa Madre Igreja* (1539), de João de Barros, tem sua divisão pautada na tradição gramatical renascentista latina dispondo de elementos que auxiliam na construção do discurso. Com a divisão por nós listada, a obra de Barros é fonte garantida para o entendimento de com se deu os primeiros processos de alfabetização da língua portuguesa, visto que estes prezavam educar e evangelizar.

As ideias precursoras de Barros revelam a visão que ele tinha sobre a importância de se ensinar a língua materna e difundir a doutrina católica, sem, contudo, deixar de lado a língua clássica (estudo bilíngue). Segundo Araújo (2008, p. 8), as ferramentas apresentadas na *Cartinha* se sustentam em uma "experiência ampla e coesa", que evidenciam uma organização pedagógica, linguística e religiosa. Diante disso não há como negar que sua *Cartilha* tem relação não só com o ensino, mas com o processo de aprendizagem da leitura que ocorria através da memorização e das orações.

O fato é que muito se tem ainda a estudar no que diz respeito à obra de João de Barros, seja através de prismas como o histórico, o missionário, o pedagógico, o linguístico. Mesmo que as observações aqui feitas, todavia, não esgotem o assunto, deixam evidentes que sob a ótica da HL o objeto por nós selecionado coloca em voga alguns propósitos dessa disciplina, tais como: "(...) descrever e explicar como se produziu e desenvolveu o conhecimento linguístico em um determinado contexto social e cultural, através do tempo" (ALTMAN, 2019, p. 42).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTMAN, Cristina. História, estórias e historiografia da linguística brasileira. In: BATISTA, Ronaldo de Oliveira. *Historiografia da Linguística* (Org.) São Paulo: Contexto, 2019. p. 19-43

BARROS, João de. *Cartinha com os preceitos e mandamentos da Santa Madre Igreja*: 1539 ou Gramática da língua portuguesa. Gabriel Antunes de Araujo. (Org.). São Paulo: Humanitas/Paulistana, 2008.

BARROS, João de. *Cartinha com os preceitos e mandamentos da Santa Madre Igreja*. Lisboa: Tipografia de Luiz Rodrigo, 1539.

BATISTA, Ronaldo de Oliveira. *Introdução à historiografia da linguística*. São Paulo: Cortez, 2013.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

KOERNER, E. F. Konrad. Questões de persistem em historiografia linguística. *Revista da ANPOLL*, n. 2, p. 45-70, 1996.

LEITE, Marli Quadros. Historiografia da linguística e história das ideias linguísticas: aproximação e distanciamento. In: BATISTA, Ronaldo de Oliveira. *Historiografia da Linguística* (Org.) São Paulo: Contexto, 2019. p. 139-81

LOURENÇO, Viviane Teixeira. *Carta de Caminha:* contato linguístico no Brasil quinhentista à luz da linguística ecossistêmica. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019. 125f.

SWIGGERS, Pierre. La historiografia de la lingüística: apuntes y reflexiones. *Revista argentina de historiografia linguística*, v. 1, n. 1, p. 67-76, 2009. Disponível em: [http://www.rahl.com.ar/index.php/rahl/article/view/6/18]. Acesso em: 24 out. 2017.

_____. *A historiografia da linguística: objeto, objetivos, organização*. Revista Confluência. n. 44/45, p. 40-59, 2013.

_____. Historiografia da Linguística: princípios, perspectivas, problemas. In: BATISTA, Ronaldo de Oliveira. *Historiografia da Linguística* (Org.) São Paulo: Contexto, 2019, p. 45-80.

Créditos das imagens

Imagem 1: BARROS, João de. *Grammatica da língua portuguesa com os mandamentos da santa madre igreja*. Lisboa: Tipografia de Luiz Rodrigo, 1539.

Imagem 2: BARROS, João de. *Grammatica da língua portuguesa com os mandamentos da santa madre igreja*. Lisboa: Tipografia de Luiz Rodrigo, 1539.

Imagem 3: BARROS, João de. *Grammatica da língua portuguesa com os mandamentos da santa madre igreja*. Lisboa: Tipografia de Luiz Rodrigo, 1539.

Imagem 4: BARROS, João de. *Grammatica da língua portuguesa com os mandamentos da santa madre igreja*. Lisboa: Tipografia de Luiz Rodrigo, 1539.

A CLASSE MÉDIA DE GRAMÁTICA NOS COLÉGIOS DA COMPANHIA DE JESUS: UMA ANÁLISE DO PENSAMENTO LINGUÍSTICO JESUÍTICO

Janaina Fernanda de Oliveira Lopes (UFF)
janainal@id.uff.br

RESUMO

Dividido em três classes de estudos (inferior, média e superior), o ensino gramatical nos colégios jesuíticos se alicerçava no Humanismo Renascentista. A descrição do método de ensino jesuítico está exposta na *Ratio Studiorum* (1599), documento que buscava unificar as dinâmicas nos colégios da Companhia de Jesus abertos ao redor do mundo. A partir desse documento, este trabalho visa a discorrer acerca da classe média de gramática, cujo objetivo era apresentar ao aluno a sintaxe latina. Para tanto, faremos uso do aporte teórico-metodológico da Historiografia Linguística, por meio dos princípios e métodos postulados por Konrad Koerner (2014) e Pierre Swiggers (2013).

Palavras-chave:
Gramática. *Ratio Studiorum*. Historiografia Linguística.

ABSTRACT

Divided into three classes of studies (lower, middle, and upper), grammatical teaching in Jesuit schools was based on Renaissance Humanism. The description of the Jesuit teaching method is exposed in the *Ratio Studiorum* (1599), a document that aimed to unify the dynamics in the Society of Jesus's schools opened around the world. From this document, this work aims to discuss the middle class of grammar, whose objective was to introduce the student to latin syntax. For this, we will make use of the theoretical and methodological contribution of Linguistic Historiography by the principles and methods postulated by Konrad Koerner (2014) and Pierre Swiggers (2013).

Keywords:
Grammar. *Ratio Srudiorum*. Linguistic Historiography

1. Considerações iniciais

Para refletirmos acerca do pensamento gramatical na classe média de gramática, faz-se necessário retomar a formação da Companhia de Jesus, ainda que de forma sucinta. A Companhia de Jesus teve sua ori-

gem em 1534[8]. O fundador da Ordem, Inácio de Loyola, estudou em Salamanca e no colégio de Santa Bárbara, em Paris (LEITE, 1938). Estas instituições escolares vivenciaram o ensino humanista, sendo a última dirigida pelo mestre português Diogo de Gouveia, preconizador do humanismo renascentista cristão.

Com vistas a formar pessoas que levassem a fé católica para os mais diversos lugares, a Companhia de Jesus fundou colégios em diversas partes da Europa. A crescente busca por essas instituições escolares urgiu à necessidade de um documento que organizasse as práticas educacionais, fato que culminou na elaboração da *Ratio Studiorum* (1599).

Ao elaborar as normas da Companhia de Jesus, Inácio de Loyola deixou indicações para a criação de um documento que norteasse as ações nos colégios jesuíticos. Na IV parte das *Constituições*, o jesuíta demonstra a sua preocupação em unir a fé e o conhecimento para uma verdadeira prática religiosa.

> [307] 1. O fim que a Companhia tem diretamente em vista é ajudar as almas próprias e as do próximo a atingir o fim último para o qual foram criadas. Este fim exige uma vida exemplar, doutrina necessária, e maneira de a apresentar. Portanto, [...] devem-se procurar os graus de instrução e o modo de utilizá-la para ajudar a melhor conhecer e servir a Deus nosso Criador e Senhor.
>
> Para isto a Companhia funda colégios e algumas Universidades, onde os que deram boa conta de si nas casas e foram recebidos [...] possam instruir-se [...] (CONSTITUIÇÕES, 2004, p. 115).

A missão jesuítica, portanto, baseava-se na instrução, cujo objetivo era fazer com que, por meio do conhecimento, o homem chegasse a Deus.

Postas essas considerações, discutiremos a respeito dos procedimentos teóricos que permeiam a análise deste trabalho, a saber, a Historiografia Linguística.

2. Historiografia Linguística

A Historiografia Linguística – doravante HL – é uma disciplina que ganhou escopo na década de 1970, sendo, desse modo, um campo de pesquisa ainda em ascensão. Por causa disso, faz-se necessário nos de-

[8] Apesar da fundação da Companhia de Jesus ter sido em 1534, somente em 1540 ela foi estabelecida como Ordem, por meio da bula *Regimini Militantis Ecclesiae* (LEITE, 1938).

termos sobre seus métodos, a fim de familiarizarmos os leitores que desconhecem esse campo de pesquisa. A HL é "o estudo do desenvolvimento das ideias e das práticas linguísticas" (SWIGGERS, 2013, p. 41), o que nos permite fazer a análise do texto dentro do seu contexto.

Devido ao seu caráter interdisciplinar, a HL permite que a análise seja feita levando em conta não somente fatores intralinguísticos, mas também extralinguísticos. Nesse sentido, todos os documentos que estão no entorno do material analisado ganham notoriedade e passam a figurar como elementos que cooperam para o entendimento da formulação do objeto de análise e seu estabelecimento. Assim, neste artigo, busca-se debruçar tanto sobre a obra quanto no seu contexto de produção.

Segundo Swiggers (2010), a análise historiográfica pode-se dar no campo da epi-historiografia – análise de contexto por meio de "agentes" e materiais produzidos por eles – e da meta-historiografia – textos que abarcam o pensamento linguístico. Salienta o autor que o resultado da análise epi-historiográfica serve de "apoio e reforço à pesquisa meta-historiográfica" (SWIGGERS, 2010, p. 5).

Ainda de acordo com Swiggers (2013), a metodologia da HL pode se dar em três fases:

> I. Fase heurística, que consiste no levantamento do "corpus", checagem das fontes, leitura e anotação de terminologias;
>
> II. Fase hermenêutica, que busca a reflexão e interpretação dos sentidos;
>
> III. Fase executiva, que se propõe a redigir o discurso historiográfico.

Após o levantamento e leitura dos materiais selecionados, intenta-se comparar o pensamento linguístico da obra com as demais analisadas e, a partir disso, construir o discurso historiográfico, resgatando possíveis pensamentos acerca do ensino gramatical.

Koerner (2014), outro grande nome da pesquisa e métodos historiográficos, também apresenta princípios para a análise historiográfica. Segundo o autor, o historiógrafo pode se valer de três princípios, a saber: contextualização, imanência de adequação teórica.

Na contextualização, faz-se o levantamento do "clima intelectual" do momento em que o documento de análise foi produzido. Esse princí-

pio coloca o objeto dentro de um contexto mais amplo, inserindo a obra no plano político e sociocultural da época.

Na imanência, observam-se os fenômenos linguísticos que foram colocados na obra, estes em contato com os demais conhecimentos linguísticos que figuravam no período. Deve-se também evitar os anacronismos. Para tanto, o historiógrafo faz uso das próprias terminologias da obra analisada.

Na adequação teórica, usam-se os resultados dos princípios anteriores para "introduzir aproximações modernas do vocabulário técnico e do quadro conceptual apresentado na obra em questão" (KOERNER, 2014).

Assim, tanto Swiggers como Koerner apresentam métodos e princípios para a análise historiográfica que permitem o trabalho com textos, significando-os dentro de seu próprio contexto de produção e dando condições para sua leitura na atualidade.

3. Ratio Studiorum (1599)

A *Ratio atque Institutio Studiorum Iesu*, mais conhecida como *Ratio Studiorum*, foi o documento utilizado pela Companhia de Jesus com o objetivo de unificar as práticas educacionais ocorridas nos colégios jesuíticos. Ela é constituída por uma compilação de regras e indica tanto os materiais que deveriam ser utilizados nas aulas, o currículo a ser seguido quanto o modo como o ensino deveria ser ministrado.

A sua elaboração se deu em um processo que durou 51 anos, cujo projeto consistiu em análise e prática. Antes de ter sua edição em 1599, a *Ratio Studiorum* foi esboçada e colocada em execução. Desse modo, esse documento visou a mitigar as possíveis dificuldades de aplicação de suas orientações.

A *Ratio Studiorum* surgiu no contexto de reforma católica e com os ares das consequências de um projeto anterior à criação dos colégios jesuíticos, o processo de reforma das instituições escolares portuguesas, que objetivavam promover o ensino humanista.

Ao contrário do ocorrido na Itália, Portugal apregoou um ensino humanista vinculado ao religioso, em que "o horizonte em vista era o da aliança (não o do divórcio) entre o saber sagrado e o saber profano" (MIRANDA, 2010, p. 247). Assim, a religiosidade trazida pela Compa-

nhia de Jesus, por meio dos seus colégios, encontrou um ambiente favorável, por meio da união das novas prerrogativas portuguesas – o humanismo – e a necessidade de resgate do público católico.

> O *Ratio Studiorum* combinava os estudos humanísticos com os estudoscientíficos, uma vez que o objetivo era formar homens que soubessem pensar eescrever, pois a formação ideal é a que possibilita o desenvolvimento das capacidadespara o exercício da virtude. (SILVATOYSHIMA; MONTAGNOLI, COSTA, 2012, p. 3)

Outro aspecto a ser considerado, no contexto de formação da *Ratio Studiorum*, é o período conhecido como Grandes Navegações. A Coroa portuguesa objetivava a expansão do território português, o que demandaria investimento em recursos humanos, assim, os colégios serviriam como meio de propagação do catolicismo e aumento de "súditos da Coroa" (HANSEN, 2010, p. 15).

Conforme já mencionado, a *Ratio Studiorum* foi elaborada de modo a organizar o dia a dia nos colégios. Essa sistematização, de acordo com o fundador da Companhia de Jesus, deveria seguir o *modus parisiensis*, um modelo já conhecido nos colégios ibéricos.

> Ocorre que já existia, desde os fins do século 14 nos Países Baixos e na Alemanha, certa variedade de escolas ao redor das Fraternidades dos Irmãos de Vida Comum,fundadas por Gerard Groot (1340–1384). Os elementos característicos nas escolas destes irmãos eram a divisão dos estudantes por classes, cada uma com um mestre e um programa preciso, ordenado e progressivo. Empregavam, também, o *Quadrivium*-aritmética, música, geometria e astronomia -, sendo que cada matéria tinha um professor especializado e elas eram coordenadas com outras disciplinas ensinadas na mesma escola. Além disso, utilizavam a Bíblia para a formação dos jovens no ideal devida cristã para o qual todas as ciências e letras deveriam estar direcionadas. Outros elementos típicos de sua pedagogia eram a adoção do sistema de decúrias, o exame de passagem para o nível de estudos literários, o cultivo da língua vernácula, os emolumentos para os melhores estudantes, o teatro escolar, as punições e as disputas. (STORCK, 2016 *apud* O'MALLEY, 2004; O'NEILL; DOMÍNGUES, 2001)

Portanto, a Companhia de Jesus vai dar seguimento a um modelo já existente, fazendo, contudo, as adaptações pertinentes ao momento de elaboração da *Ratio Studiorum* como a inserção da corrente humanística.

3.1. A gramática latina do padre Manuel Álvares

De modo a sistematizar o ensino nos colégios em todos os seus aspectos, a Companhia de Jesus adotou em suas instituições escolares uma gramática para o ensino de língua latina. Esse material foi elaborado especificamente para os colégios jesuíticos. Essa gramática trata-se da *De Institutione Grammatica Libri Tres* (1572), do madeirense Manuel Álvares.

Esse compêndio gramatical se divide em três partes, a saber: livro I, livro II e livro III, que correspondem, respectivamente, ao que temos na atualidade como: morfologia, sintaxe e prosódia. De um modo geral, os três livros abarcam as divisões das classes de gramática. Neste trabalho, o objetivo é discorrer acerca da classe média, ou seja, o ensino da sintaxe.

Faz-se necessário, ainda, mencionar alguns aspectos da gramática alvaresiana, afinal, ela era o cerne dos estudos da língua latina, que, apesar de não ser a língua do cotidiano, era a língua de cultura.

Manuel Álvares compôs uma gramática que uniu o *usus* e o *ratio*, ou seja, o autor se preocupou tanto com a descrição linguística quanto com o aspecto pedagógico.

> [...] a gramática do séc. XVI, ainda e por excelência a 'gramática latina', estabelece um compromisso e faz com que a síntese entre o **usus** e a **ratio**, critérios necessários para sustentar cientificamente toda a doutrina gramatical. Estes critérios são a tentativa, julgo que bem conseguida, de estabelecer um equilíbrio entre a teoria especulativa dos modistas e o labor filológico dos gramáticos do séc. XV. [...] (CARDOSO, 1995, p. 160)

Por causa do seu valor pedagógico, o que culminou na sua adoção em todos os colégios da Companhia, a gramática do jesuíta Manuel Álvares se tornou uma gramática global, possuindo mais de quinhentas edições (Cf. MIRANDA, 1995).

4. Classe média de gramática

O objetivo dessa classe, conforme estabelece a *Ratio Studiorum*:

> [...] o conhecimento ainda que imperfeito de toda a gramática; por isto nela se explica do princípio do livro segundo até a construção figurada, com os apêndices mais fáceis, ou, segundo o método romano, da construção comum à construção figurada das palavras, com os apêndices mais fáceis. (FRANCA, 2019, p. 162)

Vemos, portanto, a importância da gramática de Manuel Álvares no ensino da língua latina, pois a *Ratio* determina que, nessa classe, os alunos deveriam ter o conhecimento de toda a gramática, ainda que de forma "imperfeita". Buscava-se que o aluno tivesse consciência do todo da gramática. Como já mencionado, o segundo livro da gramática alvaresiana se ocupava do estudo da sintaxe da língua latina. É importante mencionar que a *Ratio* estabelece que o curso de gramática média deveria durar um ano, no entanto, caso fosse necessário, o aluno poderia cursar mais um ano.

Enquanto que a respeito da língua latina o aluno deveria conhecer toda a gramática, para a língua grega, o aluno deveria conhecer "os nomes contractos, os verbos circunflexos, os verbos em *μι*e as formações mais fáceis" (FRANCA, 2019, p. 162). O ensino do grego era, portanto, introdutório ainda, se comparado ao do latim. Como dito anteriormente, a gramática utilizada para o ensino do latim era o material elaborado pelo humanista Manuel Álvares, para o grego, a *Ratio* não especifica um material, porém, como aponta Almeida Navarro (2000),

> [...] a edição lisboeta de 1595 da gramática grega de Clenardo (e a primeira que se conhece de prelos portugueses) foi mandada compor para uso da Companhia de Jesus, cujo monograma aparece estampado no frontispício da obra. O grego que se aprendia no âmbiton da Companhia de Jesus era-o com a gramáticas de Clenardo, como anteriormente já se viu, e isso até o século dezoito, quando a gramática de Port Royal assumiria a primazia no ensino da língua helênica naquele país. (NAVARRO, 2000, p. 389)

A respeito da gramática de Clenardo, Navarro (2000, p. 387) menciona que o gramático recomenda que o ensino de línguas clássicas seja feito "como se elas fossem línguas vivas", ou seja, sem "memorização forçada de regras gramaticais", preconizando, assim, uma aprendizagem prática.

A *Ratio* indica também os autores que deveriam ser utilizados nas aulas. Para as preleções, deveriam ser usadas as epístolas de Cícero, poesias de Ovídio e a tábula de Cebes. Havia, então, ensino de sintaxe e de literatura. O quadro abaixo sintetiza as orientações da *Ratio* para o ensino na classe média de gramática. A partir dele, teceremos os comentários pertinentes ao pensamento gramatical constante na *Ratio Studiorum* (1599).

Quadro 1: Classe Média de gramática: divisão de atividades durante a semana.

Segunda a sexta	
MANHÃ	
1ª hora	✓ Recitação de cor, aos decuriões, de Cícero e da gramática. ✓ Correção dos exercícios pelo professor. ✓ Exercícios mencionados na regra 4.
2ª hora	✓ Repetição breve da preleção de Cícero. ✓ Explicação da nova preleção de Cícero. ✓ Ditado do tema.
30 minutos	✓ Explicação ou repetição de algum ponto da gramática do Livro I. ✓ Desafio.
TARDE	
1ª hora	✓ Recitação de cor da gramática latina e da grega. ✓ Em dias específicos, recitação de algum poeta. ✓ Revisão pelo professor dos exercícios feitos pela manhã e/ou trazidos de casa. ✓ Repetição de gramática. ✓ Em dias alternados, repetição da última preleção de poeta.
2ª hora	✓ 30 minutos: explicação e repetição da sintaxe, alternando a explicação com algum poeta. ✓ 30 minutos: ensino do grego.
30 minutos	✓ Desafio ou exercício.

Fonte: LOPES, 2020, p. 87.

As aulas nos colégios jesuíticos ocorriam de segunda a sábado e eram divididas do seguinte modo: duas horas e meia pela manhã e duas horas e meia pela tarde. Durante a manhã, os alunos deveriam recitar o texto literário e a gramática. Esse exercício buscava que o aprendiz assimilasse o modo de dizer do autor consagrado, exemplo do "bem dizer", no caso, Cícero. Enquanto os alunos faziam isso, o professor faria a correção dos exercícios enviados para casa[9]. Após essa parte, os alunos realizariam os exercícios mencionados na regra de número 4, que consistiam em: traduzir da língua vernácula para a língua latina algum ditado, traduzir para a língua vernácula do aluno algum fragmento da obra de Cícero e depois traduzi-lo para o latim novamente, escrever na língua grega etc. Estes exercícios configuram, assim, o trabalho de produção textual.

[9] Os colégios jesuíticos objetivavam o internato, mas, devido ao grande número de alunos, havia a possibilidade de externato também.

Na segunda hora da manhã, os alunos deveriam repetir a explicação a respeito do texto de Cícero e teriam conhecimento do novo texto. Nesse momento, o professor deveria indagar aos alunos a respeito do conteúdo passado, era, portanto, um processo dialético. A preleção consistia na leitura do texto na língua do autor, depois era feita a interpretação em língua vernácula. Em seguida, era feita a tradução palavra por palavra, só então era feita a análise sintática do fragmento. Desse modo, o ensino da sintaxe estava atrelado à literatura. O ensino gramatical partia do texto literário. O ditado do tema era o momento em que o aluno poderia fazer o exercício de transmutação da fala para a escrita. Por ser uma classe intermediária, o ditado do tema não deveria ultrapassar as sete linhas.

Para terminar a aula da manhã, o aluno era levado a rememorar o conteúdo do livro I da gramática de Álvares e era incentivado a participar dos desafios, que consistiam em: trabalhar algum ponto em que o aluno tenha errado no exercício escrito, sobre conteúdos dados pelo professor nas horas anteriores, repetir frases dadas pelo professor no dia e ainda sobre o processo de tradução da língua latina para a vernacular e vice-versa.

No período da tarde, os alunos deveriam, novamente, fazer a recitação da gramática latina e da grega, demonstrando, assim, a dificuldade de aquisição de uma segunda língua e que a consciência metalinguística se dava pelo processo de repetição. Com vistas a fornecer uma educação que abarcasse não somente o domínio da leitura e da escrita, mas também a oralidade, assim, o aluno era levado a recitar textos literários.

Na segunda hora da tarde, havia um tempo maior para a aprendizagem do grego e este deveria ser trabalhado da mesma maneira que o latim.

Os últimos trinta minutos eram reservados para os desafios ou exercícios. Essa era uma forma de associar o ensino à forma lúdica, facilitando, dessa forma, a aprendizagem.

Segue, abaixo, um quadro que sintetiza as dinâmicas nos dias de sábado.

Quadro 2: Classe Média de gramática: divisão de atividades no dia de sábado.

Sábado	
MANHÃ	
1ª hora	✓ Recitação pública de todas as preleções da semana ou de todo o livro.

2ª hora	✓ Repetição
30 minutos	✓ Desafio.
TARDE	
1ª hora	✓ Recitação pública de todas as preleções da semana ou de todo o livro. ✓ Catecismo.
2ª hora	✓ Repetição.
30 minutos	✓ Catecismo ou exortação espiritual*****
*****Caso a exortação espiritual tenha sido feita na sexta-feira, o conteúdo da sexta-feira era para ser posto neste horário.	

Fonte: LOPES, 2020, p. 87-8.

Aos sábados ocorriam as sabatinas. Os alunos deveriam fazer apresentações públicas a respeito do que haviam aprendido durante a semana ou algum ponto da gramática em geral. Os desafios também ocorriam aos sábados e eles propiciavam que os alunos aprendessem uns com os outros.

No final da tarde de sábado, ocorria o catecismo, demonstrando, assim, que a formação religiosa era uma constante no dia a dia dos colégios. Enquanto o latim era a língua de cultura e o meio que permitiria ao aluno o contato com os textos antigos, o grego propiciariaa leitura das *Sagradas Escrituras*.

5. Considerações finais

Os colégios jesuíticos surgiram dentro do contexto de expansão do reino português, que visava a não somente aumentar seu domínio como também resgatar o público católico que havia se perdido no movimento protestantista. Para tanto, fez uso do ensino humanista sem deixar de lado a questão religiosa.

A educação jesuítica compreendia a formação completa do aluno, abarcando os aspectos intelectual e espiritual, visto que aquela sociedade compreendia a religiosidade como parte do ser social. Para tanto, a linguagem era vista como meio de expressão das potencialidades humanas.

Os jesuítas não fizeram o rompimento com a tradição gramatical latina, mas modificaram alguns aspectos com relação à aprendizagem de línguas. Por outro lado, deve-se mencionar que os colégios jesuíticos salientam a transição da Idade Média para o Renascimento.

Por fim, o ensino de línguas pautava-se prioritariamente no desenvolvimento de uma consciência metalinguística, por isso a utilização de uma gramática latina que unia *usus* e *ratio*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁLVARES, Manuel. *De Institutione Grammaticalibritres*. Lisboa: João Barreira, 1572.

CARDOSO, Simão. A gramática latina no séc. XVI: as <partes orationis> na gramática do P^{e} Manuel Álvares (1572) e na Minerva de Sanctius (1587). *Revista da Faculdade de Letras línguas e Literaturas*. v. 12, p. 159-72, Porto, 1995. Disponível em: https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/2703.pdf.

CONSTITUIÇÕES *da Companhia de Jesus* e normas complementares. São Paulo: Loyola, 2004.

FRANCA, Leonel. *O método pedagógico dos jesuítas*: o *Ratio Studiorum*. São Paulo: Kírion, 2019.

HANSEN, J. A. *Manuel da Nóbrega*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco / Massangana, 2010. (Coleção Educadores)

KOERNER, E. F. Konrad. *Quatro décadas de historiografia linguística: estudos selecionados*. Trad. de Cristina Altman, Sónia Coelho, Susana Fontes, Rolf Kemmler *et al*. Braga: 2014.

LEITE, S. *História da Companhia de Jesus no Brasil*. Tomo I. Tipografia Porto Médico, 1938.

LOPES, Janaina Fernanda de Oliveira. *As classes de gramática na Ratio Studiorum (1599) à luz da Historiografia Linguística*. Dissertação de mestrado em Estudos da Linguagem (UFF). Niterói, 2020. 122f.

MIRANDA, Margarida. O Humanismo no Colégio de São Paulo (séc. XVI) e a tradição humanística europeia. *Humanitas*, n. 62, p. 243-63, Coimbra, 2010.

MIRANDA, Margarida. O Padre Manuel Álvares e a primeira gramática global. *Diocese do Funchal – A Primeira Diocese Global:* História, Cultura e Espiritualidades, v. 2, p. 505-13, Funchal: Esfera do Caos, 1995.

NAVARRO, Eduardo de A. O ensino da gramática latina, grega e hebraica no Colégio das Artes de Coimbra no tempo de Anchieta. *Actas do*

Congresso Internacional Anchieta em Coimbra – Colégio das Artes da Universidade (1548-1998), v. 1, p. 385-406, Coimbra: Fundação Eng. António de Almeida, 2000.

STORCK, João Batista. Do *modus parisiensis* ao *Ratio Studiorum*: os jesuítas e a educação humanista no início da idade moderna. *Hist. Educ. [On-line]*, v. 20, n. 48, p. 139-58, jan./abr., 2016, Porto Alegre.

SWIGGERS, Pierre. História e Historiografia da Linguística: *Status*, Modelos e Classificações. *Eutomia*, v. 2, p. 1-17, 2010.

SWIGGERS, P. A historiografia da linguística: objeto, objetivos, organização. *Confluência*, n. 44-5, p. 1-21, Rio de Janeiro, 1º e 2º semestres de 2013.

SILVA TOYSHIMA, Ana Maria da; MONTAGNOLI, Gilmar Alves; COSTA, Célio Juvenal. Algumas considerações sobre o Ratio Studiorum e a organização da educação nos colégios jesuíticos. *Simpósio Internacional Processos Civilizadores*, 14, p. 1-10, 2012.

A CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DAS DEFICIÊNCIAS NO BRASIL: A LINGUAGEM QUE PERPASSA A TODOS

Thamires Gomes da Silva Amaral Lessa (UFRJ)
thamiresgsa@gmail.com
Aline Guerra Manssour Fraga (UFRJ)
agmfraga@yahoo.com.br
Viviane de Oliveira Freitas Lione (UFRJ)
vivianelione@gmail.com

RESUMO

Conhecer o processo histórico sobre a questão da deficiência pode nos facilitar o entendimento acerca dos motivos que envolvem toda política de inclusão social que vem sendo desenvolvida no Brasil e no mundo, afinando uma linguagem de equidade necessária a esse contexto. Através desse artigo objetivamos ilustrar por meio de figuras didáticas e sua linguagem diversa o processo de inclusão social da pessoa com deficiência – PcD ao longo do tempo. Em adição, por meio de pesquisas bibliográficas desenvolvemos as figuras que facilitaram a compreensão e o estudo sobre os diversos processos que foram enfrentados por esse grupo social à sua época, desde um processo estritamente excludente rumo a uma construção de inclusão social de fato. Entendemos que esse processo também não ocorre de forma linear, que ainda hoje, observamos atos discriminatórios, segregacionistas, evidenciados ainda pela linguagem capacitista. Porém, percebemos de igual forma que uma sociedade igualitária perpassa pela superação de barreiras atitudinais e a pesquisa em educação tem papel crucial na mudança de atitudes e no entendimento do conceito de equidade trazido em nossa constituição federal.

Palavras-chave:
Linguagem. Educação especial. Pesquisa em Educação.

ABSTRACT

Knowing the historical process on the issue of disability can make it easier for us to understand the reasons that involve any social inclusion policy that has been developed in Brazil and in the world, fine-tuning a language of equity needed in this context. Through this article we aim to illustrate through didactic figures and their different language the process of social inclusion of people with disabilities – PwD over time. In addition, through bibliographic research we have developed the figures that facilitated the understanding and study of the various processes that were faced by this social group at its time, from a strictly excluding process towards the construction of social inclusion in fact. We understand that this process also does not occur in a linear way, that even today, we observe discriminatory, segregationist acts, still evidenced by the capacitist language. However, we also realize that an egalitarian society goes through overcoming attitudinal barriers and research in education has a crucial role in changing attitudes and in understanding the concept of equity brought about in our federal constitution.

Keywords:
Language. Education Research. Special education.

1. Introdução

Para compreendermos toda evolução desse processo, se faz necessário resgatar diversos períodos vivenciados, a fim de compreender os fatos que influenciaram e influenciam as práticas aplicadas no cotidiano das pessoas com deficiência e destacar as conquistas alcançadas ao longo dos anos.

Conhecer o processo histórico sobre a questão da deficiência pode nos facilitar o entendimento acerca dos motivos que envolvem toda política de inclusão social que vem sendo desenvolvida no Brasil e no mundo. Pacheco e Alves (2007) afirmam que mesmo com toda política inclusiva existente, ainda há uma desvalorização social da pessoa com deficiência, mesmo que de maneira implícita.

Para iniciar essa contextualização se faz necessário mostrar que muitas questões incapacitantes enfrentadas nos dias de hoje, já existiam a muitos anos em outros contextos, sejam eles sociais, culturais ou históricos. Mazzota (1996), ressalta que ao longo da história a questão da pessoa com deficiência passou pelos diferentes processos como mostrado na Figura 1:

Figura 1: Processos enfrentados pelas pessoas com deficiência ao longo dos anos de acordo com Mazzota 1996. Fonte: Lessa. 2019.

Fonte das Imagens: *Google* Imagens.

A partir dessa configuração iremos perpassar pelos diferentes contextos enfrentados pela pessoa com deficiência. Exemplificando cada um deles. Dito isso, é importante ressaltar que esse percurso não ocorreu

e nem ocorre de forma linear. Amaral (1995) afirma que essas diferentes condições coexistem, interferem umas nas outras e direcionam práticas e políticas públicas.

2. Marginalização: O abandono e a exclusão da pessoa com deficiência

A marginalização, também conhecida como período de exclusão da pessoa com deficiência, onde eles eram abandonados, perseguidos e eliminados, devido as suas condições atípicas de acordo com Miranda (2008), ficou marcado principalmente na Antiguidade. Já na Idade Média, o tratamento variava segundo as concepções de caridade ou castigo predominantes na comunidade.

Silva (1986) aponta a questão da marginalização da pessoa com deficiência ao referir-se ao povo chiricoa, que habitava a mata colombiana e se mudava com frequência, a fim de manter a sobrevivência do grupo. Nesses períodos de mudança, o povo era instruído a carregar apenas o estritamente necessário. Dessa maneira, as pessoas com deficiência, os idosos e pessoas enfermas eram abandonadas em sítios de morada. O autor ainda afirma que as atitudes de eliminação na pré-história não eram advindas de uma discriminação intencional, que é fruto de civilizações mais sofisticadas.

Analisando de maneira geral a história da deficiência, podemos observar que sendo intencional ou não, a marginalização dessas pessoas ocorria e, por vezes estava ligada à ideia de que as deficiências de modo geral, eram causadas por espíritos maus, demônios ou uma forma das pessoas pagarem por pecados cometidos, o que reforçava a exclusão e aos deficientes restavam apenas as ruas.

Aranha (1995) descreve que

> [...] Na Antiguidade, as atividades econômicas que definiam a relação do homem com a sua realidade eram representadas pela agricultura, pela pecuária e pelo artesanato. A terra e o rebanho eram abundantes, de posse familiar, para os membros da classe da nobreza. A produção era feita por indivíduos economicamente dependentes que tinham por senhores os donos destes bens. “Homem" era o senhor, seguindo os ideais aristotélicos de eugenia c de perfeição individual total de uma cultura clássica e classista, sendo que os demais indivíduos, não senhores. eram considerados sub-humanos. Desta forma, valores sociais eram atribuídos aos senhores, enquanto que aos demais não cabia atribuição de valor, contando com sua condição de sub-humanos. A deficiência, nesta época,

> inexistia enquanto problema, sendo que, com relação às crianças portadoras de deficiências Físicas, a atitude adotada era a da "exposição", ou seja, o abandono ao relento. (ARANHA, 1995. p. 64-5)

Na Grécia Antiga, a supervalorização do corpo, que era belo e forte, se justificava nas lutas e guerras. Por isso, crianças com malformação ou doentes eram abandonadas à própria sorte para morrer. Schewinsky (2004) ressalta que "aquele que não correspondesse a esse ideal era marginalizado e até mesmo eliminado, entretanto guerreiros mutilados nas batalhas eram protegidos pelo Estado", uma atitude social reparadora.

Na era pré-cristã, século V a.C., não havia qualquer tipo de atendimento ou tratamento para a pessoa com deficiência – PCD, mas, a partir do surgimento do Cristianismo, de acordo com Aranha (1995) a visão de homem foi alterada para um ser racional, que era criado por Deus e manifestação dEle. Com essa mudança, os deficientes passaram a ser vistos como merecedores de cuidados, ainda que não produzisse para o Estado econômica e politicamente, mas a visão sobre a pessoa com deficiência ganhou nova linguagem social, deixando-se de lado a figura de produto do pecado e impurezas, passando a ser possuidores de alma e a serem humanos.

Com esse novo paradigma, as atitudes de extermínio, execução e eliminação não são mais aceitas e as famílias e igreja passaram a se responsabilizar pelos cuidados para com a pessoa com deficiência, que embora estivessem sendo consideradas, não pertenciam a sociedade de forma geral.

Figura 2: Contextualização sobre as Deficiências na Idade Média que ocorreu entre o séc. V e XVII, período no qual a Igreja e o Estado atuavam juntos e as pessoas com deficiência eram marginalizadas. As demais esferas representam outros contextos sociais da época.

Fonte: Lessa, 2020.

A alteração de uma visão antropocêntrica para uma visão teocêntrica contribuiu de forma singular para que as pessoas passassem a ter um olhar mais humanista acerca das pessoas com deficiência do seu tempo. Ainda assim, esse avanço não foi suficiente para que os indivíduos que apresentassem deficiência fossem integrados na sociedade, uma visão patológica da PCD, o fazia continuar às margens da sociedade.

A fase da negligência ou omissão, que pode ser observada em outros países, como os da Europa, pode ser observada até o século XVII, já no Brasil, essa fase foi estendida até o início da década de 50 (MIRANDA, 2003).

3. Assistencialismo e Educação: rumo a integração

Na sociedade contemporânea, em que estamos inseridos, tudo o que é novo traz medo e insegurança, em contrapartida, também traz movimento e mudanças como afirma Mantoan (2003):

> Sabemos que as mudanças muitas vezes assustam, mas devem acontecer. Inovar não tem necessariamente o sentido do inusitado. As grandes inovações são muitas vezes a concretização do óbvio, do simples, do que é possível fazer, mas que precisa ser desvelado, para que possa ser compreendido por todos e aceito sem muitas resistências, se não aquelas que dão brilho e vigor ao debate das novidades. (MANTOAN, 2003, p. 56)

Porém, ainda no século XVII, por maiores que fossem as mudanças que estivessem ocorrendo na sociedade a época, a questão da pessoa com deficiência persistia. Havia abrigos para as pessoas desprotegidas e com todo tipo de doença, mas para as pessoas com deficiência havia pouco ou quase nenhum respeito e estas continuavam a margem da sociedade. De acordo com Pacheco e Alves (2007) apud Silva (1986) e Amiralian (1986) isso poderia ser explicado pelo fato de:

> [...] apesar da medicina já estar bastante qualificada nessa época (devido aos conhecimentos e experiências acumulados pelos árabes e pela cultura grega clássica), medicina e hospitais não estavam junto na Idade Média, como ocorre nos dias atuais sendo considerados como: verdadeiros depósitos de pessoas pobres, à beira da morte, ou vitimadas por males crônicos e defeitos físicos graves que lá ficavam até morrer, sem família e sem amigos. Deste modo, mesmo com o aumento da atenção aos deficientes e a criação contínua de hospitais, estes não demonstravam um caráter humanitário e de equidade social. (PACHECO E ALVES, 2007, p. 243-4)

Afinal, os hospitais àquela época eram verdadeiros depositários de pessoas não valorizadas socialmente e onde eram atendidas apenas suas necessidades orgânicas, sem atendimento psicossocial do ser humano. Amaral (1995) aponta que Paracelso e Cardano, ambos médicos e alquimistas, foram os pioneiros ao trazer a deficiência ao âmbito da ciência, especificamente as especialidades médicas, separando então a questão teológica da científica.

Pesquisadores como Ferreira (1989), Edler (1993), Mendes (1995), já mostraram demonstraram que a descrição das histórias da educação especial, especificamente para deficiência mental é uma tarefa difícil já que não encontramos na literatura estudos sobre o assunto.

No século XVIII e XIX, profissionais como Pinel, Itard, Esquirol, Seguin, Froebel começaram a se interessar a estudar a deficiência, prioritariamente a mental que até então era completamente ignorada e esquecida. É nesse período que ocorre a superação da visão da deficiência como doença, para uma visão de estado ou condição do sujeito.

É também nesse período histórico que ocorre a Revolução Industrial e o modo de produção capitalista, que valorizava o potencial produtivo das pessoas, por isso, houve a necessidade do processo de estruturação para capacitação das pessoas potencialmente produtivas, esse período, segundo Aranha (1995) foi chamado de "momento da educação". Era necessário formar cidadãos visando o aumento da mão – de – obra, para isso houve uma mobilização do governo para as necessidades da pessoa com deficiência, que passaram a ser vistos como capazes de executar funções.

Esse processo segundo Mazzotta (1996) aconteceu porque contexto social, cultural e político estava favorável, e necessitava que as pessoas com deficiência aproveitassem seu potencial produtivo. A importância que a educação aos deficientes ganhou nesse período foi de extrema importância e um grande avanço em prol dos direitos das pessoas com deficiência foi alcançado. Foi a partir da segunda metade do século XIX que passou a surgir uma preocupação com o potencial de trabalho para a pessoa com deficiência todo esse processo foi influenciado pelas experiências concretizadas na Europa e EUA. Entretanto, foi apenas no final da década de cinquenta do século XX houve a inclusão da educação para deficientes na política educacional brasileira.

Omote (1995), a fim de destacar o problema acerca da forma com que as pessoas com deficiência são tratadas afirma que é necessário:

> [...] Uma análise cuidadosa do problema da segregação/integração precisa começar com o exame do próprio conceito de deficiência. As diferentes maneiras com que as deficiências vêm sendo conceituadas refletem, evidentemente, as diferentes significações atribuídas às deficiências - ou à normalidade - e diferentes maneiras com que os deficientes vêm sendo tratados. A segregação/integração pode ser uma importante questão, conforme o modo de se lidar com os deficientes. [...] A questão não é segregar ou integrar o deficiente, mas é a criação e a administração de uma categoria de desvio na qual o deficiente é incluído. Mais do que olhar para o deficiente e examiná-lo detidamente para se compreender algo acerca da deficiência, é preciso olhar para a coletividade que o identifica como deficiente, encaixando-o em uma categoria de desviante e tratando-o distintamente. Ninguém é deficiente por si só. Alguém é deficiente perante uma audiência e dentro de determinadas circunstâncias. (OMOTE, 1995. p. 57 e 60)

Não há dúvidas que a criação de classes especiais foi uma importante conquista para aqueles que lutavam pela educação das pessoas com deficiência e era proposta para a população nas classes comuns das escolas. Pacheco e Alves (2007) quando se referem às críticas existentes às classes especiais afirmam que estas ocorrem:

> [...] não porque estas constituem um recurso inadequado em si, mas porque foi um recurso mal utilizado através dos encaminhamentos inadequados de alunos e despreparo dos profissionais. [...] a educação aos deficientes que inicialmente favorecia o estabelecimento e desenvolvimento de novas técnicas e abordagens, no sentido de valorizar e trabalhar com o potencial remanescente da pessoa com deficiência, passou, com o mal uso das classes especiais, a ser um movimento que mais segregava do que incluía a pessoa com deficiência na sociedade (ALVES E PACHECO, 2007, p. 244)

Esse fato é corroborado por Sassaki (1997) que afirma que as classes especiais dentro das classes comuns não aconteceram por motivos humanitários, contudo, a fim de garantir que as crianças com deficiência, que exigiam maior esforço do professor no processo de ensino, não interferissem no ensino a ponto de não poder atender as crianças sem deficiências.

No início do século XIX, o médico Jean Marc Itard (1774-1838), desenvolveu as primeiras tentativas de educar uma criança em torno de 12 anos de idade, utilizando métodos relacionados ao ensino de deficientes e estava certo de que a inteligência de seu aluno era educável, a partir do diagnóstico de idiota que obteve.

O também médico Edward Seguin, que era influenciado por Itard, criou o método fisiológico de treinamento que estimulava o cérebro através de atividades físicas e sensoriais. Seguin (1812–1880), se dedicou ao desenvolvimento de métodos educacionais e de serviços, fundando após isso uma escola para idiotas e organizando o que atualmente é conhecida como Associação Americana sobre Retardamento Mental (AAMR).

Entre os séculos XVIII e XIX, está descrita por Miranda (2008) apud Mendes (1995), Dechichi (2001) e como:

> [...] a fase da institucionalização, em outros países do mundo, que foi marcada pela evidenciada pela concepção organicista, cujo pressuposto consistia que a deficiência mental era hereditária com evidências de degenerescência da espécie. Assim, a segregação era considerada a melhor forma de se combater a ameaça representada por essa população. Nesse mesmo momento, no nosso país, não existia nenhum interesse pela educação das pessoas consideradas idiotas e imbecis, persistindo, deste modo, na era da negligência (MIRANDA, 2008, p. 31)

A criação do "Instituto dos Meninos Cegos", atual, Instituto Benjamin Constant (1854) e do "Instituto dos Surdos-Mudos", atual Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES(1857), perpassam pela história da Educação Especial no Brasil e são marcos fundamentais e representam uma grande conquista para o atendimento, conscientização e educação das pessoas com deficiência. Entretanto, não deixou de "construir em uma medida precária em termos nacionais, pois em 1972, com uma população de 15.848 cegos e 11.595 surdos no país, eram atendidos apenas 35 cegos e 17 surdos" em ambas as instituições (MAZZOTTA, 1996. p. 29).

Sobre a Educação especial e suas ações, Miranda (2008) afirma:

> [...] a Educação Especial se caracterizou por ações isoladas e o atendimento se referiu mais às deficiências visuais, auditivas e, em menor quantidade as deficiências físicas. Podemos dizer que com relação a deficiência mental houve um silêncio quase absoluto. [...] as concepções de deficiência mental refletiam as expectativas sociais de acordo com aquele momento histórico. (MIRANDA, 2008. p. 31)

Decroly e Maria Montessori foram representantes de uma nova corrente pedagógica que criticava a educação tradicional, a qual afirmavam ser fragmentada e desarticulada. Trouxeram, portanto, a proposta de uma reconstrução do sistema educacional brasileiro, oferecendo as mesmas oportunidades para todos. Ambos, antes de atuarem com crianças sem deficiência, já haviam desenvolvido um

trabalho de excelência com as pessoas com deficiência mental. Os dois autores influenciaram a produção científica acerca do tema e o surgimento do movimento da Escola-Nova, que possibilitou a entrada da Psicologia na Educação e o uso de teste de inteligência para diagnóstico dos deficientes mentais.

Em 1929, com a chegada da psicóloga russa Helena Antipoff (1892–1974) que realizava a criação de serviços de diagnóstico, classes e escolas especiais em Minas Gerais, cursos começaram a ser ofertados aos profissionais da educação no Brasil. Em 1932, foi fundada a Sociedade Pestalozzi para atender os deficientes. Mendes (1995) e Jannuzzi (1992), afirmam que Antipoff valorizava muito a organização do ambiente de trabalho, a metodologia usada pelo professor e a psicologia infantil. Contudo, o conteúdo e o conhecimento ministrado ficavam relegados em segundo plano. Sobre o desenvolvimento de Antipoff, podemos ressaltar que:

> Se de um lado ajudou a afirmar a "situação", segregando o excepcional, tornando mais produtivo o ensino nas classes comuns às camadas mais favorecidas, sem a "turbulência", a "amoralidade", os de "difícil aprendizagem", etc., de outro lado pela primeira vez possibilitou o acesso ao ensino público gratuito também, de crianças com alguns prejuízos orgânicos. (JANNUZZI, 1992, p. 92)

Dessa forma, foi proporcionado às crianças, sem lesões graves, com dificuldades de aprendizagem, hiperatividade, dispersão, questões emocionais, a possibilidade de frequentar a escola. Esse Instituto impulsionou a educação especial e influenciou as ações ligadas à educação em todo o país. À época, as crianças deveriam ser agrupadas seguindo critérios estabelecidos pela aplicação de testes de inteligência:

> Conforme dissemos, o primeiro passo no sentido de individualizar o ensino é agrupar os alunos, tendo em vista o ritmo de desenvolvimento mental. O processo mais empregado hoje em dia é a seleção das crianças e sua concentração em classes homogêneas de valor forte, médio e fraco, organizadas em escalas de idades mentais. São numerosos os testes de inteligência global, de aplicação individual e coletiva, destinados às crianças em idade escolar. [...] O critério do Quociente Intelectual, como a experiência demonstrou, é superior ao simples critério da idade mental, para a formação de classes homogêneas [...] (BOLETIM N. 14 PUBLICAÇÃO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO-MG, 1934 *apud* ANTIPOFF, 1974, p. 56)

Esses critérios serviram tanto para a organização de classes homogêneas das escolas públicas quanto para a formação das classes especiais:

> As classes organizadas, considerando os vários critérios apontados acima, passaram a ser denominadas: classes A, B, C, AB, BC, Br, Cr, e ainda D e E. [...] As classes D e E foram chamadas Classes Especiais. Nelas, foram colocados os excepcionais de toda a espécie, que frequentavam a escola pública: retardados mentais, deficientes sensoriais, e de linguagem, crianças com distúrbios de motricidade, orgânicos (classe D) e com desvios de comportamento (Classe E). (BOLETIM N. 14 PUBLICAÇÃO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO-MG, 1934 *apud* ANTIPOFF, 1974, p. 58)

Helena Antipoff também participou ativamente do movimento que decorreu na criação da primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1954. Essa instituição foi organizada e se desenvolveu ocupando "*o espaço vazio da educação especial como rede nacional*" (SILVA, 1995, p. 36). Essas e outras instituições alcançaram no Brasil uma grande amplitude, de forma que Jannuzzi (1997) afirma que muitas decisões da política da educação especial são frutos de pressões dessas associações.

4. Integração rumo a Inclusão

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorreu em 1990, em Jomtien – Tailândia –, a qual o Brasil participou e se tornou signatário ao assinar a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, assumindo a responsabilidade de assegurar a universalização do direito à Educação. Desse compromisso, decorreu a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, concluído em 1993, que tinha como objetivo garantir, até o final de sua vigência, a todos os brasileiros "conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam necessidades elementares da vida" (BRASIL, 1993, p. 13).

O movimento de Educação para Todos alcança as pessoas com deficiências, porém, de forma indireta. Mel Ainscow, consultor da UNESCO, faz um histórico interessante da Educação Especial no mundo. Ainscow (1995) apresenta um levantamento realizado por esse órgão na década de 1980 em 58 países, em que foi verificado que a organização da Educação Especial ocorria predominantemente em escolas especiais separadas, que atendiam um número reduzido de alunos. A partir dessas informações, o relatório da UNESCO apontou que diante das "proporções da demanda e os escassos recursos disponíveis, as necessidades de educação e formação da maioria das pessoas deficientes não pode satisfazer-se unicamente em escolas e centros especiais"

(UNESCO, 1988 *apud* AINSCOW, 1995, p. 18). A partir dessa constatação, o autor afirma que:

> [...] é necessário introduzir mudanças tanto nas escolas especiais como nas regulares [...] Há muitas indicações de que em um número elevado de países de todo o mundo a integração é um elemento central na organização da educação especial [...]. Esse projeto parece adequado para os países do Terceiro Mundo, dada a magnitude das necessidades e as inevitáveis limitações de recursos disponíveis (AINSCOW, 1995, p. 18)

A reflexão proposta nos relatórios da UNESCO em 1988 é similar aos encontrados em um documento que marcou a Educação Especial no Brasil:A Declaração de Salamanca, que foi fruto da "Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade", ocorrida na Espanha, em 1994:

> A experiência, sobretudo nos países em via de desenvolvimento, indica que o alto custo das escolas especiais supõe, na prática que só uma pequena minoria de alunos [...] se beneficia dessas instituições [...] Em muitos países em desenvolvimento, calcula-se em menos de um por cento o número de atendimentos de alunos com necessidades educativas especiais. A experiência [...] indica que as escolas integradoras, destinadas a todas as crianças da comunidade, têm mais êxito na hora de obter o apoio da comunidade e de encontrar formas inovadoras e criativas de utilizar os limitados recursos disponíveis. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 24-5)

Após dois anos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 – LDB/96 – é promulgada, propondo a adequação das escolas brasileiras para atender satisfatoriamente a todas as crianças. Diferenças étnicas, sociais, culturais ou de qualquer ordem passam a ser foco do discurso de inclusão escolar.

Dentro de um conjunto de políticas sociais e o impacto desses documentos, um discurso de "educação inclusiva" toma forma no país, de modo que a atuação na Educação Especial passa, pouco a pouco, a utilizar o termo "inclusão" no lugar da bandeira da "integração". Essa mudança acontece em diversos países e é cunhada por Ortiz González, ao analisar a inclusão na Espanha:

> O termo inclusão está sendo adotado nos Estados Unidos, Canadá, Reino Unido, com a ideia de dar um passo à frente do que pretendeu a proposta integradora, que não tem servido para dar respostas à diversidade que se origina no seio da comunidade como se havia pretendido. (GONZÁLES, 2005, p. 14)

No contexto do país, a relação estabelecida na legislação entre: poder público, instituições privadas e rede de ensino, caracterizou-se por

uma complementaridade de ações, sem superposição de serviços: os grupos privados, como as Sociedades Pestalozzi e as APAEs, assumiram a responsabilidade pelo atendimento aos alunos com maiores necessidades de suporte e as classes especiais públicas atenderam a população menos comprometida. Essa relação de atendimentos fez com que as instituições especializadas assumissem uma posição de atores principais na Educação Especial brasileira.

A fim de reforçar a obrigação do Brasil em prover a educação, é publicada, em dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. Essa Lei possibilita alguns avanços significativos, os quais podemos citar a extensão da oferta da educação especial na faixa etária de zero a seis anos; a ideia de melhoria da qualidade dos serviços educacionais para os alunos e a necessidade de o professor estar preparado e com recursos adequados de forma a compreender e atender à diversidade dos alunos. O capítulo V dessa Lei é especificamente tratado sobre a Educação Especial, onde no artigo 58 reforça que a educação especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino e, quando necessário, deve haver serviços de apoio especializado.

Ao longo dos anos 2000, o governo brasileiro, que tinha como representante presidencial o Luiz Inácio Lula da Silva (2003–2006; 2007–2010), passa a implantar uma política denominada de "Educação Inclusiva". Intimidado a oferecer atendimento aos alunos que possuem deficiências, em 2003, o Governo Federal reformula a matrícula dessa população para que seja efetivada em salas comuns de escolas públicas, acompanhado (ou não) de um atendimento educacional especializado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais.

Para sustentação dessa política, o Decreto 6.571/2008 é publicado e aborda o atendimento educacional especializado, alterando as regras do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), a fim de dar suporte àqueles alunos que efetivamente estejam matriculados em escolas públicas e recebendo atendimento educacional especializado. Na implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino passam a ter que:

> Art. 1º [...] matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de

> Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (BRASIL, 2009)

A política de "Educação Inclusiva" enfim, vai tomando forma em conjunto com a elaboração de programas e ações como: "Programa Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial" e "Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado", que proporciona a formação continuada de professores, prioritariamente na modalidade à distância; "Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social" (BPC), que acompanha e monitora o acesso e permanência nas escolas dos alunos que usufruem do BPC, até 18 anos; "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais"; "Escola Acessível", para adaptação arquitetônica das escolas; "Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade"; "Programa Incluir". De acordo com Kassar (2011) esses programas:

> [...] formam um conjunto articulado que propõe a atingir os estabelecimentos de ensino dos diferentes municípios do país. Para mensurar a abrangência pretendida dessas ações, tomamos o Programa "Educação Inclusiva: Direto à diversidade" que, segundo a secretaria de Educação Especial do MEC, hoje atinge 5.564 municípios, que corresponde a 100% dos municípios brasileiros. Com esse Programa, o Governo Federal brasileiro se compromete a fomentar a política de construção de "sistemas educacionais inclusivos", formando educadores num sistema de multiplicadores. (KASSAR, 2011. p.73)

A partir dessas criações, pode-se afirmar que ficou assegurado pela Constituição Brasileira (1988) o direito à educação a todos e garantido o atendimento educacional às pessoas com necessidades educacionais especiais. Miranda (2003), confirma que em Lei, muitas conquistas foram alcançadas, porém:

> [...] precisamos garantir que essas conquistas, expressas nas leis, realmente possam ser efetivadas na prática do cotidiano escolar, pois o governo não tem conseguido garantir a democratização do ensino, permitindo o acesso, a permanência e o sucesso de todos os alunos do ensino especial na escola. Entretanto, não podemos negar que a luta pela integração social do indivíduo que apresenta deficiência foi realmente um avanço social muito importante, pois teve o mérito de inserir esse indivíduo na sociedade de forma sistemática, se comparado aos tempos de segregação. (MIRANDA, 2003, p. 6)

Sassaki, desde 1997, afirma que para alcançarmos a inclusão social de fato é fundamental equipararmos as oportunidades para que todas as pessoas, sem distinção às pessoas com deficiência, possam ter

acesso a todos os serviços, bens, ambientes construídos e ambientes naturais, em busca da realização de seus sonhos e objetivos.

A inclusão social é o processo pelo qual a sociedade se adapta para incluir as pessoas com deficiência em seus sistemas, ao mesmo tempo, que estas preparam-se para assumir seus papéis na sociedade. Pacheco e Alves (2007) afirmam então que a inclusão social é:

> [...] um processo bilateral no qual tanto a pessoa ainda excluída, quanto à sociedade, busca equacionar problemas, buscar soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos. Os adeptos da inclusão social baseiam-se no modelo social da deficiência que, ao contrário do modelo médico, percebem os problemas da pessoa com deficiência como uma questão social. Pelo modelo social da deficiência, os problemas da pessoa com necessidades especiais não estão nela quanto estão na sociedade. Deste modo, a sociedade é chamada a atenção no que tange às barreiras que ela mesma pode produzir no desempenho dos papéis sociais da pessoa com deficiência. Assim, a sociedade é modificada a partir da compreensão de que ela deve ser capaz de atender às necessidades de seus membros, sendo estes deficientes ou não. (PACHECO e ALVES. 2007 p. 246)

Ainda que a meta ideal de uma sociedade inclusiva, em que há educação inclusiva, transporte inclusivo, lazer e cultura inclusivos, mercado de trabalho inclusivo para todos, sem acepção, não podemos deixar de notar a importância da integração social, como parte do processo social que abriu portas para o nosso momento atual.

Objetivando tornar essa discussão mais didática criamos um esquema resumido, representado na Figura 3, que exemplifica os processos pelos quais a pessoa com deficiência passou e ainda enfrenta nos diferentes contextos históricos aqui já apresentados.

Figura 3: Esquema exemplificando o contexto histórico da pessoa com deficiência e a situação da pessoa com deficiência desde o Séc. V a.C até os dias atuais no Séc XXI.

5. Considerações finais

Este trabalho não pretende de forma alguma esgotar esse tema e entende que a inclusão social ainda é um caminho que está sendo percorrido e no Brasil ainda é uma política pública muito aquém do considerado ideal. Embora, neste trabalho tenham sido destacados quatro momentos em forma de linha temporal nenhum dos eventos ocorreu ou ocorre de forma linear. Aqui exemplificamos na forma de figuras, os avanços e conquistas para sermos mais didático de forma a acompanharmos os eventos históricos mais marcantes que ocorreram e auxiliaram os avanços das conquistas das pessoas com deficiência.

Entendemos então, que para conseguir ampliar os recursos tornando possível auxiliar as pessoas com deficiência em seu processo de inclusão na sociedade, como um direito que é inerente a qualquer cidadão, precisamos analisar todo o contexto histórico vivido por elas, aprender com os erros cometidos pela sociedade e pelo Estado para que possamos lutar pelas garantias legais e que se cumpram os direitos e deveres desse grupo social de forma justa e igualitária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AINSCOW, M. *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Paris: UNESCO; Madrid: NARCEA, 1995.

ALVES VLR. O Significado do discurso de risco na área de reabilitação. *Acta Fisiatr*. 2001; 8(2), p. 67-70.

AMARAL LA. *Conhecendo a deficiência*: em companhia de Hércules. São Paulo: Robe, 1995.

AMIRALIAN MLTM. *Psicologia do excepcional*. São Paulo: EPU; 1986.

ANTIPOFF, O. B. *Educação do excepcional*. Manual para professores. V. I. Guanabara: Pestalozzi, 1974.

ARANHA MSF. Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica. *Temas Psicol*, 2, p. 63-70, 1995.

ARRUDA, E. E. de; KASSAR, M. C. M.; SANTOS, M. M. *Educação Especial*: o custo do atendimento de uma pessoa com necessidades especiais em instituições públicas estatal e não estatal, em MS, 2004. In: NERES, C. C.

BARTALOTTI CC. A Terapia Ocupacional e a atenção à pessoa com deficiência mental: refletindo sobre integração / inclusão social. *Rev Mundo da Saúde*, 25(4), p. 361-4.

BERGER P. L, Luckmann T. *A construção social da realidade*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. Decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Educação Especial. Cadastro Geral dos estabelecimentos do ensino especial. Brasília, 1975. (2º Volume)

_____. Ministério da Educação. Plano Decenal de Educação para Todos. Brasília-DF, 1993.

_____. Ministério de Administração Federal e da Reforma do Estado. Plano Diretorda Reforma do Aparelho do Estado. Brasília, 1995.

_____. Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

CROCHIK J. L. *Preconceito, indivíduo e cultura.* São Paulo: Robe, 1995.

DECHICHI, C. *Transformando o ambiente da sala de aula em um contexto promotor do desenvolvimento do aluno deficiente mental*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

EDLER-CARVALHO, R. *Avaliação e atendimento em educação especial. Temas em Educação Especial*, v. 2, São Carlos: Universidade Federal de São Carlos,1993. p. 65-74

FERREIRA, J. R.*A construção escolar da deficiência mental*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1989.

JANNUZZI, G. *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. Campinas: Editores Associados, 1992.

_____. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.* Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. *As políticas e os espaços para a criança excepcional.* In: FREITAS, M. C. (Org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez: USF, 1997.

MASINI EFS. Avaliação: inclusão – promoção automática: exclusão. *Rev. Psicoped.*, 15(55), p. 109-12, 2001.

MAZZOTTA, M. J. S. *Educação especial no Brasil*: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, E. G. *Deficiência mental*: a construção científica de um conceito e a realidade educacional. 1995. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, 1995.

OMOTE S. A integração do deficiente: um pseudo-problema científico. *Temas Psicol.*, 2, p. 5-62, 1995.

PESSOTI I. *Deficiência mental*: da supertição à ciência**.** São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

SALIMENE A. C. M. Reabilitação e ideologia – um breve histórico. Rev *Serviço Soc Hospital São Paulo*, 3(1), p. 34-7, 1996.

SASSAKI RK. *Inclusão*: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA O. M. *A Epopéia ignorada*: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: CEDAS, 1986.

SILVA, A. G. *O movimento apaeano no Brasil*: Um estudo documental (1954–994). Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC-SP, 1995.

UNESCO. *A educação no mundo. Vol. I. O ensino de primeiro e segundo graus.* Seleção de textos extraídos da obra L'éducation dans le monde. Trad. de GUEDES. Hilda de Almeida. São Paulo: Saraiva: Universidade de São Paulo, 1982 [1963]. (V. 3)

A CULTURA FRANCESA AOS OLHOS DE DOIS PORTUGUESES: EÇA DE QUEIROZ E JOSÉ SOARES DA CUNHA E COSTA

Francine Nogueira Lamy Garcia Pinho (UENF)
francinepinho@hotmail.com
Silvia Alicia Martínez (UENF)
silvia-martinez@hotmail.com

RESUMO

No século XIX e início do XX, o fascínio pela cultura francesa espalhou-se pelo mundo ocidental e pôde ser percebido na literatura, nas artes, na educação, na alimentação e em muitos outros aspectos culturais em diversos países. Destaca-se neste texto a sedução da cultura francesa em Portugal nesse período histórico. Por meio da análise de documentos escritos de Eça de Queiroz[10] e José Soares da Cunha e Costa são evidenciados os traços que esboçaram o ideário francês na intelectualidade de então e como estes dois intelectuais contrapuseram as diferenças entre a cultura francesa e a portuguesa dos oitocentos e princípio dos novecentos.

Palavras-chave:
Cultura francesa. Eça de Queiroz. José Soares da Cunha e Costa.

RÉSUMÉ

Le XIX^{ème} siècle et le début du XX^{ème} siècle ont vu se propager à travers le monde occidental la fascination pour la culture française qui a laissé des traces notables en littérature, dans les arts, la gastronomie et de nombreux autres aspects culturels de divers pays. Ce texte meten valeur l'attirance pour la culture française au Portugal à cette époque. L'étude des écrits d'Eça de Queiroz et de José Soares da Cunha e Costa permet de mettre en évidence les traces laissées par la pensée française dans la réflexion de l'époque et montre comment ces deux intellectuels ont comparé les différences entre les cultures française et portugaise au XVIII^{ème} et au début du XIX^{ème} siècle.

Mots clés:
Culture française. Eça de Queiroz. José Soares da Cunha e Costa.

1. Introdução

Desde o século XVII a grandiosidade e beleza de Versailles levaram a França a ter um status internacional de modelo de modernidade[11] e,

[10] As reformas ortográficas pelas quais a língua portuguesa passou afetaram os nomes próprios. Neste texto, optou-se por utilizar a grafia utilizada na época das primeiras edições das obras de Eça de Queiroz.

[11] Diversas são as definições de modernidade, mas ressalta-se que neste estudo ele é entendida como "um conjunto amplo de modificações nas estruturas sociais do Ocidente, a

posteriormente, após a Revolução Francesa, de republicanismo. Pode-se dizer que a França, "mais do que qualquer outro país do mundo", conseguiu "explorar sua influência (*rayonnement*) intelectual, artística e cultural e colocá-la a serviço do seu poder"[12] (JANICOT, 2013, p. 27). Esta característica da influência francesa a permite exercer o chamado *pouvoir d'attration*[13] (poder de atração) que seduz outras culturas e forma redes de influência de longa duração (CHAUBET, 2016).

A literatura portuguesa, no período dos oitocentos e princípio dos novecentos, pode retratar bem como a França e sua cultura estavam entranhadas na construção de uma sociedade que queria se considerar moderna. É importante ressaltar que nesse período histórico a circulação de ideias entre os países era frequente e habitual. E, além disso, a apropriação de modelos culturais por parte dos países não centrais era acompanhada de uma adaptação modelada por "uma coerência própria" ajustando-se às práticas culturais particulares (CHARTIER, 2002, p. 60; SCHWARCZ, 2017).

Destarte boa parte da reflexão que aqui se faz não soar de todo irreal, os escritos de Eça de Queiroz (1845–1900) e José Soares da Cunha e Costa (1868-1928) estudados aqui evidenciam uma clareza contextual em que, longe de um estrangeirismo fortuito, mostram a grande referência da cultura francesa para o mundo europeu ocidental daquele momento. Isso em nada diminui o valor estético e cultural dessas obras, mas esclarece características de um momento em que o *rayonnement* francês não foi apenas uma utopia de grandiosidade na França, mas extrapolou suas fronteiras evidenciando seus tentáculos mesmo em universo de bases culturais literárias bem assentadas como o caso lusitano.

Este artigo procura realizar uma análise a partir de escritos deixados por Eça de Queiroz e Cunha e Costa que possibilitam a esses autores contrapor, comparativamente, o povo português ao povo francês. Aspecto restrito de análise, mas não menos relevante quando se pensa na complexidade dos escritos e obras aqui selecionados. Como fontes desta pesquisa se utilizam autores contemporâneos que se debruçaram sobre a

---

partir de um processo longo de racionalização da vida" e significando uma ruptura com o passado (SILVA; SILVA, 2005, p. 297).

[12] Texto original: (…) "plus qu'aucunautre pays au monde, on peut dire qu'elle a su exploiter son rayonnement intellectuel, artistique, culturel et le mettre au service de sa puissance"(JANICOT, 2013, p. 27).

[13] Também chamado por alguns autores de soft power (JANICOT, 2013).

influência francesa nos escritos de Eça de Queiroz e, além disso, analisam-se três de seus textos originais "O francesismo" – publicado postumamente em 1912 em "Últimas páginas" –, "Memórias e Notas" – contidas em "A Correspondência de Fradique Mendes" (1900) – e trechos de "Cartas familiares e bilhetes de Paris" (1893–896).

É importante ressaltar que é vasta a quantidade de autores que analisaram estes textos queirosianos formando uma extensa rede de análises literárias fundamentais para a compreensão dos mesmos. Diante disso, o texto que se segue pretende atentar para pequenos lampejos de um grande farol sobre a influência francesa nos escritos de Eça de Queiroz e alinhavar com a obra "O povo francez" (1912) de José Soares da Cunha e Costa escrito em um mesmo contexto histórico.

2. Eça de Queiroz e a França

Como já mencionado, as obras de Eça de Queiroz, além de muito lidas, são intensamente analisadas por diversas áreas do saber. Entender como a influência francesa, tão inerente ao seu tempo, perpassou sua produção vem merecendo a atenção de diversos autores.

Considera-se que Portugal contemporâneo a Queiroz ansiava por fazer parte da modernidade europeia, símbolo de civilização, e que os escritos deste autor procuravam revelar o quão diferentes poderiam ser os portugueses, mesmo na tentativa de pertencerem ao moderno mundo europeu de então (MORAIS; OLIVEIRA, 2019).

O projeto urbanístico em Lisboa seguira a cartilha do francês Haussmann para Paris. Os pesquisadores Silva e Mattos (2000) apontam que devido aos vários surtos epidêmicos de cólera, de febre amarela e de difteria em Lisboa, em meados do século XIX, e à alta mortalidade ocorrida no período, houve a crescente necessidade de melhorar as condições de saneamento e de habitabilidade dos prédios nas quais a capital portuguesa estava imersa. Na tentativa de resolver estas condições, em 1859 foi indicado pela Câmara Municipal de Lisboa o engenheiro parisiense Pierre Pézerat para traçar um plano de reurbanização lisboeta sob a inspiração das obras parisienses.

O plano foi traçado em 1865, mas a precariedade financeira do município neste período não permitiu que fossem realizadas grandes obras de melhoria sanitária nesta década (SILVA; MATTOS, 2000). As décadas seguintes conseguiram presenciar algumas melhorias e o "embe-

lezamento"[14] da Lisboa oitocentista. Estes autores sugerem que as ideias de reurbanização eram principalmente defendidas por políticos simpáticos aos ideais republicanos, em meio à Monarquia Constitucional Portuguesa[15]. Aos poucos o embelezamento de Lisboa tornou-se indispensável também para a realeza no sentido de igualar a sua capital às outras cidades importantes da Europa e acompanhar seus caminhos de ferro já construídos.

O contato com as novidades modernas empurraram a necessidade de uma mudança mais efetiva. E, assim, "os novos símbolos urbanos de oitocentos desde o conforto doméstico proporcionado pela energia e água canalizadas até aos padrões de sociabilidade e de representação em torno de parques e *boulevards*" foram se constituindo "igualmente como metas a atingir e a impulsionar a intervenção urbanística" (SILVA; MATTOS, 2000, p. 8).

Na segunda metade da década de 1870, sob o comando do engenheiro Ressano Garcia[16](1847–1911), houve uma maior efetivação dos planos discutidos sobre as melhorias das condições sanitárias e de habi-

[14] O termo foi amplamente utilizado nos oitocentos pelos defensores da reurbanização e melhoria do saneamento básico de Lisboa. Segundo Silva e Mattos (2000, p.08) o embelezamento "continha o desejo de conseguir uma melhoria na estética da capital, através do traçado de ruas mais regulares e harmoniosas, de alcançar uma disposição mais ordeira dos prédios junto da orla das ruas e da dotação de equipamentos que tornassem a cidade num local mais aprazível".

[15] "A Monarquia Constitucional em Portugal foi um sistema governativo que vigorou entre 1820 e terminou com a queda da monarquia em 1910. A aprovação da Constituição de 1822 resultou da Revolução Liberal de 1820, e marca o começo da Monarquia Constitucional de Portugal. No início do século XIX, em resultado das invasões francesas, chega a Portugal a ideia de uma Assembleia Parlamentar enquanto órgão de representação nacional, contrapondo o modelo tradicional das cortes, representados pelas três Ordens do Reino: Clero, Nobreza e Povo. Em 1808, nascem as cortes constitucionais apresentadas pelo tanoeiro José de Abreu Campos, num documento conhecido como a súplica de Constituição" (SERRA, 2011, p.22).

[16] "Frederico Ressano Garcia (1847 – 1911) foi um engenheiro e professor de engenharia, político e administrador que se notabilizou por ter dirigido a expansão e renovação urbana da cidade de Lisboa no último quartel do século XIX. Entre outras funções, foi ministro, deputado e par do Reino. Devem a ele o planeamento e construção de estruturas tão marcantes da zona metropolitana de Lisboa como a Avenida da Liberdade, a Praça Marquês de Pombal, a Avenida 24 de Julho, os bairros de Campo de Ourique e da Estefânia e a Linha de Sintra". […] Ele estudou na École Nationale des Ponts et Chaussées (Escola Nacional de Pontes e Estradas), em geral referida simplesmente por les Ponts, é a mais antiga escola de engenharia civil do mundo, mantendo-se como uma das mais prestigiosas escolas de engenharia da Europa" (SERRA, 2011, p. 29).

tabilidade e ao fim da década a construção da Avenida da Liberdade, na capital lusitana, aos moldes dos *boulevards*, seria representativa como símbolo de modernidade. Silva e Mattos (2000) ressaltam que a possibilitação de empréstimos financeiros pela Câmara Municipal de Lisboa, a continuidade de políticos defensores do tema e o maior acesso às técnicas necessárias para as obras deram condições para o início da reurbanização da capital portuguesa.

Em 1900 a construção do Parque Eduardo VII[17], no centro lisboeta, pode ser entendido "como sinal de avanço da cidade para além do seu centro pombalino e reforçaram a figura axial do centro, que se consolidara no século XIX, entre a Praça do Comércio, o Chiado e o Passeio Público" (MANGORRINHA, 2007, p. 117). A cidade tinha então cerca de 350 mil habitantes (SERRA, 2011) e ainda veria diversas mudanças em sua estrutura sanitária e viária.

Para além da arquitetura, a influência francesa na literatura dos oitocentos também era de grande dimensão. O escritor português (de pai brasileiro) Eça de Queiroz respondeu às críticas que vinha recebendo sobre a sua desnacionalização (MARTINS, s/d). No texto ele apresentou o argumento de que o seu tempo era devotado à França e ao modelo que ela representava para o ocidente.

> A tua Carta de Viriatho é, além do que diz de mim, excelente em todos os pontos. A nossa arte e a nossa literatura vêm-nos feitas de França, pelo paquete, e custam-nos caríssimo com os direitos de alfândega. Eu mesmo não mereço ser exceptuado da legião melancólica e servil dos imitadores. Os meus romances, no fundo, são franceses, como eu sou, em quase tudo, um francês – excepto num certo fundo sincero de tristeza lírica que é uma característica portuguesa, num gosto depravado pelo fadinho, e no justo amor do bacalhau de cebolada. Em tudo o mais, francês, de província […] eu fui educado, e eduquei-me a mim mesmo, com livros franceses, ideias francesas … ideais franceses. Da gente portuguesa conheço apenas a alta burguesia de Lisboa – que é francesa – e que há-de pensar à francesa, se algum dia vier a pensar. Como é feito por dentro o português de Guimarães e de Chaves? Não sei. O Padre Amaro é mais adivinhado do que observado. (QUEIROZ, 1884 *apud* RIBEIRO, 2008, p. 46)

Tal presença francesa na vida de Eça de Queiroz foi detalhada em seu escrito denominado "O francesismo". Nele o escritor se debruça em analisar como sua influência francesa era construída por um contexto

[17] A homenagem era para o filho da Rainha Vitória da Inglaterra que viria se tornar o rei com a morte de sua mãe em 22 de janeiro de 1901. A sua ascensão "punha fim a um período sufocante e anunciava novo 'ar de liberalização', próprio do século que se iniciara" (COSTA; SCHWARCZ, 2000, p. 21).

histórico onde se não podia fugir dela, repete então uma máxima sua que ficou bastante conhecida: "Portugal é um país traduzido do Francês em calão" (QUEIROZ, 1912, p. 142). Optou-se por trazer um trecho extenso do documento já que se mostra muito elucidativo para a proposta deste estudo:

> [...] é evidente que há quarenta anos, desde a Patuleia[18], Portugal está curvado sobre a carteira da escola, bem aplicado, com a ponta da língua de fora, fazendo a sua civilização, como um laborioso tema, que ele vai vertendo de um largo traslado aberto defronte – que é a França. Quem dependurou ali o traslado para que Portugal copiasse, com finos e grossos? Talvez os homens de 1820; talvez os românticos da Regeneração.
>
> Eu não fui; – tenho sido acusado com azedume, nos periódicos, ou naqueles bocados de papel impressos, que em Portugal passam por Periódicos, de ser e*strangeirado, afrancesado*, e de concorrer, pela pena e pelo exemplo, para *desportuguesar Portugal*. Pois é um desses erros de Salão, em que tão fértil é a frivolidade meridional. Em lugar de ser culpado da nossa desnacionalização, eu fui uma das melancólicas obras dela.
>
> Apenas nasci, apenas dei os primeiros passos, ainda com sapatinhos de croché, eu comecei a respirar a França. Em torno de mim só havia a França. A minha mais remota recordação é de escutar, nos joelhos de um velho escudeiro preto, grande leitor da literatura de cordel, as histórias que ele me contava de Carlos Magno e dos Doze Pares. Havia aí certamente grandes lições de valor, de lealdade, de heroísmo: mas eram virtudes cavalheirescas que se provavam todas nos montes da Provença ou de Navarra. De cavaleiros portugueses, que dessem cutiladas nos mouros, nunca me contaram história alguma à lareira. Também o meu preto lia contos tristes das águas do mar. Eram as aventuras de um João de Calais. As naus afundavam-se, os gajeiros gritavam *terra,* mas era tudo em frios mares da Bretanha. De navegadores portugueses, em galeões portugueses, não me contaram jamais história alguma à lareira.
>
> Depois ensinaram-me a ler: e o Estado, que certamente tinha interesse em que eu soubesse ler, e que, por meio das suas Repartições Públicas, estudara prudentemente o livro que melhor me convinha, como lição moral, e como lição patriótica, meteu-me nas mãos um volume traduzido do francês e chamado *Simão de Nântua.* Eram as aventuras de um justo: abundavam lá os exemplos de modéstia, de diligência, de caridade, de pudor;

[18] "A Patuleia foi uma Guerra civil que ensaguentou Portugal de 8 de Outubro de 1846 a 29 de Junho de 1847. Tem particular interesse porque nela intervieram as principais forças nacionais organizadas que agiam no espaço público de então: constitucionais, cartistas e miguelistas. Contou, igualmente, com a participação diplomático-militar de Espanha e Inglaterra e ainda com a intervenção diplomática francesa, ao abrigo dos acordos da Quádrupla Aliança, que possibilitavam a intervenção dos países signatários (Portugal, Espanha, França e Inglaterra) se qualquer um deles estivesse em risco de regressar ao absolutismo" (SOUSA *et al.*, 2010, p. 01) (Nota das autoras).

> mas todas estas virtudes, suaves e íntimas, se exibiam longe, em Dijon, na Alsácia, e nas estalagens da Picardia.
>
> De sorte que, para mim, todos os justos, bem como todos os heróis, só em França se produziam na perfeição, como os espargos, nessa França de onde tudo que é amável vinha, de onde eu mesmo viera, como outras crianças, num açafate de alfazema e cravo (QUEIROZ, 1912, p. 143)

A obra continua a esmiuçar a sua trajetória de vida passada por diversos momentos de formação de uma cultura de modernidade ao molde francês. E apesar de Queiroz ter afirmado não ter querido "escrever uma página de memórias", ele o fez com maestria e ironia. A resposta às acusações de "desaportuguesar Portugal" foi muito contundente. Em outro trecho descrevera a vida social em Lisboa de então:

> Começou então a minha carreira social em Lisboa. Mas era realmente como se eu habitasse Marselha. Nos teatros – só comédias francesas; nos homens – só livros franceses; nas lojas – só vestidos franceses; nos hotéis – só comidas francesas... Se nesta capital do Reino, resumo de toda a vida portuguesa, um patriota quisesse aplaudir uma comédia de Garrett, ou comer um arroz de forno, ou comprar uma vara de briche[19] – não podia. Nem nos palcos, nem nos armazéns, nem nas cozinhas, em parte alguma restava nada de Portugal. (QUEIROZ, 1912, p. 146)

A análise de Eça de Queiroz sobre a formação de uma ideia de soberania da França pela própria sociedade francesa exaltada pela imprensa local poderia ter sido utilizada, segundo o próprio escritor, pelo Brasil e por Portugal no que concerne à formação de um espírito mais confiante na soberania nacional. Em sua obra Cartas Familiares e Bilhetes de Paris (1893–1896) ele disse:

> Há aqui apenas um excelente sistema, desde longos anos adoptado pela imprensa de Paris, que nós deveríamos sofregamente seguir no Brasil e Portugal, e que consiste em afirmar, com afoita certeza, sem escrúpulos, sem pudores, que tudo quanto se diz ou se faz em Paris é perfeito, do mais nobre gosto, de um esplendor soberbo, e desmedidamente superior ao que se faz e se diz nas outras nações subalternas. Excelente e fecundo sistema! Ele termina por plantar fortemente, no espírito dos outros, como um dogma, a ideia da supremacia total da França – e sobretudo convence a França da sua supremacia, e absolutamente a penetra daquela confiança própria que é sempre a inspiradora dos grandes feitos e das grandes obras. (QUEIROZ, 1896, p. 54)

O trecho possibilita perceber que Queiroz deixava clara sua compreensão sobre a influência da cultura francesa e o modo como a França

[19] Vara de briche se referia a uma quantidade antiga – vara – usada em Portugal "equivalente a onze decímetros" e Briche era um tecido de lã utilizado em roupas masculinas (FIGUEIREDO, 1913) (Nota das autoras).

a usava para manter a ideia de sua soberania. É interessante a ironia com que ele recomendou que Brasil e Portugal adotassem o "sistema" de se convencer de sua grandeza.

Eça de Queiroz parece ter se sentido angustiado com a modernidade irreprimível e expôs um descontentamento com a ideia de que sua presença homogeneizava os costumes e desmerecia os hábitos culturais inerentes de cada sociedade. No trecho "Memórias e Notas" – contidas em "A Correspondência de Fradique Mendes" (1900) – ele desabafou, por meio da análise do seu personagem Fradique Mendes, que o amigo (Fradique) mesmo sendo um "homem tão subjectivo e intelectual" amava o pitoresco e único pertencente à cultura lusitana e ressaltava "o ódio a esta universal modernização que reduz todos os costumes, crenças, ideias, gostos, modos,os mais ingénitos e mais originalmente próprios, a um tipo uniforme" (QUEIROZ, 1900, p. 34).

Ressalta-se ainda nesta obra as características do povo português exaltadas como genuínas e queridas por Fradique.

> Por isso Fradique em Portugal amava sobretudo o povo – o povo que não mudou,como não muda a Natureza que o envolve e lhe comunica os seus caracteres graves edoces. Amava-o pelas suas qualidades, e também pelos seus defeitos: – pela sua morosa paciência de boi manso; pela alegria idílica que lhe poetiza o trabalho; pela calma aquiescência à vassalagem com que depois do *Senhor Rei* venera o *Senhor Governo*; pela sua doçura amaviosa e naturalista; pelo seu catolicismo pagão, e carinho fiel aos Deuses latinos, tornados santos calendares; pelos seus trajes, pelos seus cantos... "Amava-o ainda (diz ele) pela sua linguagem tão bronca e pobre, mas a única em Portugal onde se não sente odiosamente a influência do Lamartinismo ou das *Sebentas* de Direito Público". (QUEIROZ, 1900, p. 34)

A peculiaridade do povo português, de acordo com o fragmento da obra, era cara para Eça, apesar de reconhecer a mudança de hábitos inerente do seu contexto histórico. Entretanto, esse perfil de personalidade dotada de "morosa paciência", "alegria idílica", "calma aquiescência" e "doçura", nem sempre eram encaradas como boas, já que tal perfil ia de encontro com aquele necessário para colocar em prática os ideais de republicanismo e nacionalismo defendidos por Queiroz e seus amigos da Geração de 70 lusitana.

No texto "O francesismo" as diferenças entre a literatura francesa e portuguesa foram expressas em contraste para sustentar a hipótese de Eça de Queiroz da não necessidade de Portugal imitar a França. Para Queiroz as diferenças eram claras: "a França é um país de inteligência;

nós somos um país de imaginação" (QUEIROZ, 1912, p. 150). Portanto, para ele, não fazia sentido a imitação porque as culturas em muito divergiam e não havia "similitude alguma de temperamento, de feitio moral entre nós e a França" que pudesse justificar o traslado de atitudes.

> A literatura da França é essencialmente crítica: nós, por temperamento, amamos sobretudo a eloquência e a imagem. A literatura da França é, desde Rabelais até Hugo, social, activa, militante. A nossa, por tradição e instinto, é idílica e contemplativa. Não é só por uma fria imitação de Teócrito e dos bucólicos latinos que nós, desde Rodrigues Lobo até aos elegíacos da Arcádia, amamos a écloga pastoril: é porque nós somos realmente o povo que se compraz em estar quieto entre os choupais, a ver correr as águas meigas, pensando em coisas saudosas. (QUEIROZ, 1912, p. 150)

A crítica literária sobre alguns escritores e poetas franceses se aprofundou neste texto. É possível entender que Eça procurava refletir sobre o necessário mergulho no nacionalismo que viria a ser defendido no território português após a Guerra franco-prussiana (HARMUCH, 2009) em contraposição à influência da cultura francesa tão presente no Portugal de então.

O desassossego de Eça de Queiroz era fruto do momento vivido em Portugal. De acordo com Natário (2008, p. 103), o paísdo final do século XIX e início do XX estivera hesitante frente "às movimentações sociais, políticas e culturais que na Europa se desencadeavam" e se sentira dividido entre o tradicional e o moderno. Tal dúvida de posicionamento é sentida como expressão máxima de um escritor em nada simplista. O que faz da análise de seus escritos e de seu tempo algo complexo, mas também muito instigante.

3. Cunha e Costa: "Um alto e nobre modelo"[20]

José Soares da Cunha e Costa nasceu em 1868 em Lisboa, e morreu nesta cidade em 1928. Foi um exímio defensor da República, mas declarara posteriormente desapontado com o rumo tomado pela República Portuguesa e fizera oposição a ela como jornalista de jornais monarquistas da época – a partir de 1914 – situação em que se encontraram outros defensores da República diante da decepção com a mesma (MEDINA, 2001). Colaborador de "O Século" e de "O Mundo", sócio da academia das Ciências de Lisboa. (ARCHEEVO, 2020).

[20] Esta frase foi dita por José Soares da Cunha e Costa em uma Conferência realizada no Theatro da República de Lisboa no dia 11 de dezembro de 1911 e publicada em 1912.

Na ocasião do texto analisado aqui, Cunha e Costa era vereador em Lisboa, sendo ainda "orador, publicista, conferencista e causídico brilhante, Cunha e Costa foi ainda responsável por muitos dos artigos constantes do texto da Constituição de 21 de Agosto de 1911" (PEREIRA, 2019).

A expressão "um alto e nobre modelo" foi utilizada em um discurso sobre a defesa da propagação em Portugal da cantina escolar proferido em 1911, pelo Dr. Cunha e Costa em sessão na Câmara Municipal de Lisboa. Ela evidencia bem os ânimos e os parâmetros os quais podem ser observados em diversos outros documentos sobre o fascínio que a cultura francesa exercia. Recorrendo ao trecho deste discurso, vê-se que o autor assim enfatizava:

> Imitemos, pois, já que outra cousa não podemos, nunca poderemos fazer, mas procurando, por uma cultura e por uma sociabilidade cada vez mais intensas, approximar-nos do espirito da obra imitada. Imitemos a França. É um alto e nobre modelo. [...] Entrem em contacto com a verdadeira França, a que prodigiosamente pensa, trabalha e produz. (CUNHA E COSTA, 1912, p. 24)

Eleito para a Câmara Municipal de Lisboa em 1908, Cunha e Costa claramente se referia à França como sendo este "alto e nobre modelo". Ele defendeu, além de fazer ácidas críticas aos intelectuais portugueses, a ideia da necessidade de ajustar modelos dos outros países europeus tidos como mais desenvolvidos no processo então considerado civilizatório e moderno. No próprio texto do vereador pode-se ver claramente suas críticas à imitação sem adaptação:

> Passa-se a nossa vida a imitar a da França. Mas, o que imitamos nós, afinal? O que n'um assomo de tedio fez exclamar o grande Eça "Portugal é um paiz traduzido do francez, em calão". A nossa imitação da França é, com effeito, puramente formal, como puramente formal fôra a nossa imitação da Inglaterra. Das leis constitucionaes britannicas importámos uma carta outhorgada que nunca cumprimos; da França e um pouco de toda parte importamos uma constituição democratica que talvez nunca cumpramos. E a razão é simples: uma e outra nos ficaram curtas nas mangas; não entendemos nenhuma. Imitamos a forma, mas a essencia, o substratum, o perfume, o espirito esses ficaram com quem teceu as idéas e as agglutinou com seu sangue. (CUNHA E COSTA, 1912, p. 15)[21]

Na falta de uma referência sólida em encontrar ecos que pudessem justificar um regionalismo com algo que pairasse como cosmopolita e

[21] A grafia de todos os documentos transcritos neste estudo estão ipsis litteris aos documentos originais.

internacional, a referência estaria entre aqueles que já tivessem alguma experiência em relação ao tema ou tivessem feito da sua experiência algo para além de um regionalismo microscópico.

Na configuração que se fazia à medida que os estados nacionais novecentistas se constituíam, diversas características foram aclamadas para que pudessem dar o tônus integrador a elementos pitorescos/sui generis/regionais/específicos capazes de se plasmarem numa possível identidade única. Identidade esta tida como nacional e sempre que possível ainda imperialista.

O argumento de Cunha e Costa citou a fala de Eça de Queiroz em "O francesismo" para fazer sua análise sobre o povo francês, em comparação com o seu, tentando traçar um perfil que para ele justificava a situação social e econômica diferente em que se encontrava no momento da escrita (1911) a população portuguesa e a francesa.

> A alma de um povo define-se bem a si mesma pelos heroes que ella escolhe para amar e para cercar de lenda. O grande rei para os francezes é e será sempre Francisco I[22], enorme, robusto, ligeiro, rindo alto, batendo-se valentemente, amando mais valentemente ainda, radiante, gosando largamente a vida, poeta em certos momentos, artista por ostentação, e falador eterno... O nosso genuíno heroe, e isto resume tudo, é o poético e pensativo D. Sebastião (QUEIROZ *apud* CUNHA E COSTA, 1912, p. 11).

Em outro trecho de sua obra "O povo francez" ele retalha as diferenças de características entre portugueses e franceses.

> O francez é um sanguíneo-nervoso, ao passo que o portuguez é um bilioso, como geralmente o são os meridionais e, em particular, os povos mediterraneos, do licocephalos morenos, italicos ou ibéricos. Por isso, ao contrario do que muita gente pensa, fomos excellentes na arte de dissimular para qual o francez teve sempre decidida negação. É alegre o francez, tão alegre que o riso foi sempre uma das suas forças para vencer ou para resignadamente aguardar, na adversidade, a desforra da fortuna. (CUNHA E COSTA, 1912, p. 11)

> [o francês] Intelligente, culto, cortez, sociável, vulgarizador, secretario do universo, não é de extranhar que a sua vaidade se exacerbe e por vezes se torne impertinente e até doentiamente insupportavel. (CUNHA E COSTA, 1912, p. 15)

Cunha e Costa afirmava que era o papel dos intelectuais aprovei-

[22] François Ier foi rei na França de 1515 a 1547, obteve vitórias em guerras com países vizinhos e era conhecido por ser um grande mecenas das artes (HISTOIRE pour tous, 2019).

tarem os ensejos trazidos pela admiração ao modelo francês de civilização para conduzir uma melhoria significativa em seu país e ao seu povo. "Seja como fôr, a sympathia, que por vezes é paixão e delirio, do portuguez pela França, é uma tendência nossa, a que bem poderiamos chamar orgânica". O orador defendia que se seguissem as ações da república francesa em prol da modernidade e do processo dito civilizatório nas terras lusitanas, aproveitando da paixão sentida pelo modelo francês, mas que se fizesse isso de forma a entender as mesmas ações. "Sendo assim, o dever do philosopho, do pensador e do patriota é consideral-a e aproveital-a" (CUNHA E COSTA, 1912, p. 15).

A estrutura da sociedade portuguesa era criticada por Cunha e Costa que afirmou: "se temos exercito nos falta espirito militar; se temos universidades, acadêmicas, e escolas, nos falta espirito scientifico; se temos commercio nos falta o espirito de alta especulação" (CUNHA E COSTA, 1912, p. 24). De acordo com Marques (2001, p. 363), no período inicial da República Portuguesa "o comércio interno continuava a assentar numa multiplicidade de formas tradicionais pouco desenvolvidas, privilegiando a pequena loja, os mercados e as feiras". A industrialização era incipiente e a agricultura, assim como a indústria, sofria com a "inadequação da rede de transportes internos, imperfeita, incompleta e facilmente deteriorável" (MARQUES, 2001, p. 363).

Cunha e Costa, diante do seu contexto histórico, parecia ter tido convicção de que estava Portugal fadado a copiar os modelos europeus mais desenvolvidos e, ao contrário de Eça de Queiroz, parecia não acreditar ser muito possível a adaptação ao perfil lusitano.

> A authentica realidade é que só podemos imitar. Falta-nos totalmente o dom da invenção e até da adaptação do inventado. Em oito seculos de existencia autonoma apenas inventamos o nonio[23], cuja paternidade nos é aliás impugnada pelo francez Vernier, e o balão espherico, que aliás os irmãos Montgolfier nos contestam. É pouco. E porque não participamos da torturante gênese dos inventos olhamos com petulante desdém todas as superioridades e nos arrogamos, com impertinência que faz sorrir toda a gente, um omnimodo[24] e intangível saber. (CUNHA E COSTA, 1912, p. 24)

[23] NÓNIO m. Instrumento de Mathemática, para medir as fracções de uma divisão, numa escala graduada. Escala desse instrumento. (De Nonius ou Nonnius, n. lat. de Pedro Nunes, mathemático português) (FIGUEIREDO, 1913 – Nota das autoras).

[24] OMNÍMODO adj. Que é de todos os modos ou gêneros. Illimitado. Que não tem restricções (FIGUEIREDO, 1913) (Nota das autoras).

Nesse período, a sociedade estava influenciada por novo olhar sobre si mesma e havia uma ideia de decisões que não poderiam ser ignoradas frente à modernidade iminente. "O Republicanismo, enquanto projeto de nova sociedade, consubstanciado em um programa de formação de um novo homem, é anterior à República" (FERNANDES; CORREIA, 2012, p. 247).

Apesar de parecer desenfreada, a modernidade em Portugal enfrentava obstáculos. Os pequenos comerciantes, industriais e proprietários de terra "dominavam numericamente o espaço econômico da época" e apresentavam características peculiares. "Rotineiros e timoratos, constituíam uma força conservadora, flutuantes em simpatias políticas" e ainda "pronta a apoiar quem quer que lhe proporcionasse pequenos aumentos de lucro mas também quem quer que lhe garantisse segurança e tranquilidade" (MARQUES, 2001, p. 363). O proletariado, urbano e rural, partilhava do conservadorismo, dificultando a difusão de novos ideários de melhoria das condições sociais. Além do mais, sofriam-se em todas as camadas sociais os impactos da Primeira Guerra Mundial (MARQUES, 2001).

Cunha e Costa, assim como Eça de Queiroz, apresentava uma compreensão sobre a influência francesa em Portugal no contexto histórico em que viviam. Costa foi muito ativo como jornalista, advogado e político, apresentando uma atividade prática em prol do que acreditava. Questionava as formas como seus contemporâneos entendiam o patriotismo o qual ele tanto primava (CUNHA E COSTA, 1894), mas de acordo com seus escritos, parecia ter como certeza a utilização da França enquanto modelo de civilização ao qual Portugal deveria seguir.

4. Considerações finais

Este ensaio que evidenciou as características do povo português na virada dos séculos XIX e XX presentes nos escritos de Eça de Queiroz e José Soares da Cunha e Costa aponta para o fato de que as sociedades num determinado tempo histórico podem ser entendidas comopróximas, pois de acordo com Bloch (2001, p. 151) "os homens que nasceram num mesmo ambiente social, em datas próximas, sofrem necessariamente, em particular em seu período de formação, influências análogas".

O sentimento expresso por Queiroz no trecho de "O francesismo" parece resumir bem o contexto. De acordo com o escritor, este seu texto

serviria para:

> Apenas mostrar, tipicamente, como eu, e toda a minha geração (exceptuando espíritos superiores, como Antero de Quental ou Oliveira Martins) nos tínhamos tornado fatalmente franceses no meio de uma sociedade que se afrancesava e que, por toda a parte, desde as criações do Estado até ao gosto dos indivíduos, rompera com a tradição nacional, despindo-se de todo o traje português, para se cobrir – pensando, legislando, escrevendo, ensinando, vivendo, cozinhando – de trapos vindos da França! (QUEIROZ, 1912, p. 147)

A despeito do reconhecido francesismo nos escritos destes autores aqui tratados e da forte influência francesa na cultura ocidental no contexto histórico desses escritos, há de se destacar que Eça de Queiroz, não passou despercebido na França. Isso se evidencia, por exemplo, no discurso de Émile Zola (1840-1902), célebre escritor francês, contemporâneo a Queiroz. Na seção denominada *Les NatiosAmies* da revista *Les Annales Politiques et Littéraires* há uma referência sobre uma fala de Zola após a morte de Eça de Queiroz. Ao receber de dois portugueses (não identificados na revista) uma mensagem de simpatia sobre seu trabalho, Zola respondeu: "Vós perdestes um grande romancista, vosso Eça de Queiroz. Eu tenho todos os seus livros. Eu o considero superior a Flaubert, quem, contudo, tem sido meu mestre"[25] (P.M., 1924, p. 563).

A natureza binária evidente nos escritos aqui analisados ao longo deste texto não pode reduzir nossa capacidade de leitura dos mesmos. Complexos e inerentes aos seus contextos, esses autores expressam, nestas obras em questão, um nítido elo que prefigurava a formação intelectual em terras lusitanas naquele momento: a enorme referência à cultura francesa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARCHEEVO. *Verbete José Soares da Cunha e Costa*. Arquivo Municipal Alfredo Pimenta. Guimarães, Portugal. Disponível em: https://archeevo.amap.pt/details?id=85583. Acesso em: out 2020.

CHAUBET, François. L'actionculturellefrançaisedansle monde: 150 ans d'expériences. *Palestra proferida no Comitê d'histoire Du Ministère de*

[25]Texto original: "Vousvenez de perdreungrandromancier, votre Eça de Queiroz. J'aitousses livres. Etjeleconsidèresupérieur à Flaubert, qui, pourtant, a étémonmaître" (P.M., 1924, p. 563).

la Culture. Jornada de Estudos, 16 de janeiro de 2016. Disponível em: https://chmcc.hypotheses.org/2725. Acesso em: 29 out 2019.

CHARTIER, Roger. *A história cultural*: entre práticas e representações. 2. ed. Trad. de Maria Manuela Galhardo. Miraflores, Portugal: Difel, 2002.

CUNHA E COSTA, José Soares. *A lucta civil brazileira e o Sebastianismo portuguez*. Porto: Typographia da Empreza Litteraria e Typographica, 1894.

CUNHA E COSTA, José Soares. O povo francez. *Conferência realizada no Theatro da República na noite de 12 de Dezembro de 1911*. Lisboa: Livraria Correia Pinto, 1912.

FERNANDES, Ana Lúcia Cunha. CORREIA, Luís Grosso. Uma abordagem comparada do ensino primário na Primeira República no Brasil (1889-1930) e em Portugal (1910-1926). In: LOPES, S.C.; CHAVES, M. W. *A história da educação em debate*: estudos comparados, profissão docente, infância, família e Igreja. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2012. p. 229-54

FIGUEIREDO, Candido de. *Novo Diccionário da Língua Portuguesa.* Lisboa, 1913.

JANICOT, Daniel. La dimension culturrelle du Grand Paris. Rapport au Président de la République. *Collection des rapports officiels*. Paris, 2013. Disponível em: em www.ladocumentationfrancai se.fr. Acesso em: dezembro de 2019.

HARMUCH, Rosana Apolonia. A França aos olhos de Eça (e de um cão). *Letras*, Santa Maria, v. 19, n. 2, p. 169-80, jul./dez. 2009.

MARQUES, António H. de Oliveira. Da Monarquia para a República. In: TENGARRINHA, José (Org.). *História de Portugal*. 2. ed. Bauru: EDUSC: UNESP; Portugal: Instituto Camões, 2001. p. 361-74

MEDINA, João. A democracia frágil: a Primeira República Portuguesa (1910–1926). In: TENGARRINHA, J. (Org.). *História de Portugal*. 2. ed. Bauru: EDUSC: UNESP; Portugal: Inst Camões, 2001. p. 375-90

MORAIS, Maria Perla Araújo; OLIVEIRA, Marília Fátima. Eça de Queirós, Portugal e as relações culturais. *Revista do SELL* (*on-line*), 8(1), p. 164-84, 2019.

NATÁRIO, Celeste. A Situação de Portugal na Europa no final do século XIX e início do século XX: a Geração de 70. *Revista Estudos Filosóficos* (UFSJ), n. 1, p. 100-9, 2008. Disponível em: http://www.seer.ufsj.edu.br/index.php/estudosfilosoficos/article/view/2420. Acesso em: 20 nov 2020.

PEREIRA, Rui Pedro. Espaço e tempo Revelar LX. *Arquivo Municipal de Lisboa*. Disponível em: http://revelarlx.cm-lisboa.pt/gca/index.php?id=1270. Acesso em: 01 de fev. de 2019.

P.M. (iniciais não identificadas no documento original). *Les Annales politiques et littéraires*: revue populaire paraissant le dimanche / dir. Adolphe Brisson, Paris, 23 de novembre de 1924. Bibliothèque nationale de France. Disp. em http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb34429261z. Acesso em: 10 nov. 2020.

QUEIROZ, Eça. *Cartas Familiares e Bilhetes de Paris*. 1896. Disp. em http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/eq000003.pdf. Acesso em: 12/09/2019.

QUEIROZ, Eça. *Últimas páginas*. Lisboa, 1912. Disponível em: http://figaro.fis.uc.pt/queiros/lista_obras.html. Acesso em: 02 out 2020.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças*: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870–1930. 15. reimpr. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. *Dicionário de Conceitos Históricos*. São Paulo: Contexto, 2005.

SOUSA, Jorge Pedro; TUNA, Sandra; LIMA, Maria Érica; TEIXEIRA, Patrícia Oliveira. António Rodrigues Sampaio: o principal jornalista político oitocentista português e a imprensa clandestina da Patuleia (1846–1847). *Jornalismo Universidade Fernando Pessoa*, 2010. p. 1-14. Disponível em: http://teoriadojornalismo.ufp.edu.pt/11-outros-textos/antonio-rodrigues-sampaio-e-a-patuleia. Acesso em: 25 nov 2020.

A DESNATURALIZAÇÃO DO PRECONCEITO ÉTNICO-RACIAL NA ESCOLA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Francisca Ramos-Lopes (UERN)
franciscaramos@uern.br
João Batista da Costa Junior (UFRN)
jbjuniorassu@hotmail.com

RESUMO

O espaço, o tempo, as diversas culturas, os sujeitos, as formações e interesses constituem múltiplos significados, tornando a escola cada vez mais plural. Nesse sentido, defendemos ser o ambiente escolar um espaço ímpar para a construção e ressignificação de valores, dentre eles, o respeito, independente, do fenótipo, da condição social, da orientação sexual, dentre outros elementos sinalizadores de práticas preconceituosas e discriminatórias. Sabemos que embora a escola tenha o papel de promover a aceitação, a igualdade e o respeito às diferenças, essa função deixa de ser cumprida quando destaca um único segmento racial, primando por uma educação eurocêntrica, negando o pertencimento étnico dos alunos negros nela existente. Nesse sentido, objetivamos, por meio de oficinas pedagógicas realizadas em aulas de língua portuguesa, dialogar sobre a desnaturalização de práticas preconceituosas e discriminatórias que circulam na escola e comprometem a interrelação entre os sujeitos.

Palavras-chave:
Pluralidade. Ressignificação. Práticas antidiscriminatórias.

ABSTRACT

Space, time, different cultures, subjects, backgrounds, and interests constitute multiple meanings, making the school increasingly plural. In this sense, we defend that the school environment is a unique space for the construction and re-signification of values, among them, the independent respect, of the phenotype, of the social condition, of sexual orientation, among other signatory elements of prejudiced practices and discriminatory. We know that although the school has the role of promoting acceptance, equality and respect for differences, this function is no longer fulfilled when it highlights a single racial segment, striving for a Eurocentric education, denying the ethnic belonging of black students in it existing. In this sense, we aim, through pedagogical workshops held in Portuguese language classes, to discuss the denaturalization of prejudiced and discriminatory practices that circulate in the school and compromise the interrelation between the subjects.

Keywords:
Plurality. Resignification. Anti-discrimination practices.

1. Considerações iniciais

Nos dias atuais, discursos relacionados em torno da temática da diversidade e suas variantes estão perpassando os estudos e debates que

até então eram restritos aos meios acadêmicos, estão fazendo parte da atual sociedade de uma maneira mais significativa adentrando aos espaços de convívio social. A (re)construção de anos segregados a uma grande parcela da população, veem trazendo à tona discursos de afirmações sobre as formas de diversidade, incluindo-se a diversidade cultural e racial, questões de gênero, sexualidade, religiosidade etc.

Assim o sendo, nessa produção pensamos a diversidade a partir de contexto cultural e racial, com foco em possíveis caminhos para se trabalhar a desnaturalização do preconceito na escola. Quando nos referimos à cultura, de imediato entrelaçamos aos costumes de uma determinada população. Desde as suas comidas, vestimentas, educação, rituais religiosos até a forma como demonstram suas relações afetivas a um grupo desconhecido. No continente Europeu, por exemplo, a cor da pele e os tons claros dos olhos é uma marca cultural, uma presença. É comum ouvirmos pessoas de outras nacionalidades ao chegarem aos países pertencentes ao continente europeu fazerem afirmações do tipo; "a comida é ótima" "a cultura é riquíssima e todo mundo tem a pele branca e olhos claros" "são todos belíssimos". O fenótipo europeu é cultura tanto para os seus habitantes quanto para os seus visitantes. Mas, quando passamos aos demais continentes, a história já não é a mesma.

Para os povos pertencentes ao continente africano e América do sul, a sua identificação do seu lugar no mundo, já não é a sua identidade e ao entrelaçarmos a sua localização geográfica ao espaço do convívio social que é a escola, nos deparamos a um modelo inexistente de educação, o modelo de educação eurocêntrico, um modelo que não respeita as multiplicidades dos sujeitos nos mais diversos meios sociais, sejam eles educacionais ou não. Nesse sentido, comungamos com o posicionamento de Cunha Jr (2006) quando diz que a história do Brasil ensinada nas nossas escolas é eurocêntrica, por partir de uma visão de mundo do europeu e não combinar esta com outras matrizes de conhecimento e experiência históricas.

Nossa compreensão é de que mesmo sendo o Brasil, um país multicultural, com várias etnias e das mais diversas pluralidades, quase nunca entrelaçamos o pertencimento da identificação da cor como forma de enriquecimento de uma cultura. E, ainda, é negado à população negra o direito de existir e de se identificar como tal, como consequência, prevalece a fortificação de uma cultura segregacionista, uma cultura que impõe como devemos agir perante a sociedade.

Ao questionarmos situações como as expostas, confrontamos às ideias que há anos estão enraizadas na cultura da sociedade. É comum, ouvirmos em nossa prática laboral discursos de negação a existência de práticas racistas na escola e na sociedade. Motivo, dentre os quais consideramos vital levarmos as questões da diversidade étnico-racial ao âmbito escolar. Assim, estaremos, de maneira geral, desconstruindo padrões estéticos e construindo uma sociedade que aprenda a respeitar a diversidade, destruindo o estigma de uma sociedade igualitária, a qual há anos faz uso do termo "igual" na busca de uma ideologia de supremacia racial.

Os estudos étnico-raciais já vêm sendo discutidos há muitos anos, mas, quando se trata da diversidade seja ela qual for, debatemos com retrocesso. A diversidade é um tabu. Nas escolas não é diferente, mesmo elas sendo um ambiente de formadores de opiniões, de sujeitos capazes de se posicionar, ainda não é o suficiente o número de sujeitos donos da sua autonomia.

O racismo dentro das escolas traz à tona o modelo de educação eurocêntrico, que está longe de ser um modelo de educação inclusiva. Ao invés de uma educação libertadora, no sentido de desenvolver os alunos para agentes de ações políticos sociais, a escola vem sendo um ambiente invisível diante de uma formação que se posicione perante as questões de discriminação. A esse respeito, Ramos-Lopes (2010) afirma que em âmbito escolar, as práticas discriminatórias, em algumas situações, são ocultadas e silenciadas, pois não se constituem em discussões que "denunciem" a complexidade atinente às relações raciais.

A abordagem teórica e metodológica advém dos estudos de Cavalleiro (2005), Cunha Jr. (2006), Guimarães (2004 e 2008), Hall (2005), Munanga (2005), Ramos-Lopes (2010) dentre outros que refletem positivamente a respeito da temática da diversidade étnico-racial na escola e na sociedade.

2. O racismo é concreto

No cenário brasileiro, o "racismo" surge como uma doutrina científica que mantém proximidade com a abolição da escravatura, e, por conseguinte, a igualdade política e formal entre todos os brasileiros. No entanto, o racismo no Brasil foi mais que uma reação à igualdade legal entre os novos cidadãos que surgiam com o fim do regime escravista. Ele foi, também, o modo como as elites intelectuais, localizadas em Salvador

e Recife, reagiram às desigualdades regionais que se acentuavam entre o Norte e o Sul do País, em decorrência da decadência da cana de açúcar e a prosperidade advinda dos cafezais (GUIMARÃES, 2008).

O racismo brasileiro é concreto nas situações históricas impostas aos africanos e aos seus descendentes, fazendo parte de uma constante imposição de dominação econômica, cultural, social e política. Não se restringe apenas a um problema de classe social clássico, da relação entre possuidores de capitais e despossuídos. Este racismo se executa, então, de forma e aparência silenciosa, sem as sistemáticas explicitadas de outros países com rígidos patrões raciais (CUNHA JR., 2009).

Durante todo o século XIX e meados do século XX, o racismo ganhou espaço doutrinário e foi bastante difundido pela ciência, fato que contribuiu para que o mundo assistisse à perseguição e ao massacre de judeus e ciganos durante a Segunda Guerra Mundial. Os pesquisadores Borges, Medeiros e D'Adesky (2002) afirmam que a permanência do racismo na história, configura-se nas práticas discursivas de modo individual, institucional e cultural (BORGES; MEDEIROS; D'ADESKY, 2002).

No concernente ao racismo individual, sua manifestação ocorre por meio de atos discriminatórios de um indivíduo contra o outro, chegando a atingir níveis variados de violência, como agressões físicas ou verbais, destruição de bens e até mesmo assassinatos, conforme ocorreu com o regime do *Apartheid*, na África do Sul ou os conflitos raciais nos Estados Unidos, nas décadas de 60 a 80. O "racismo individual" apresenta duas subdivisões: "dominador" e "aversivo". Esse é designativo daquele sujeito que não usa um tipo de comportamento explicito para externar seu preconceito, mas, pode referir-se a um negro que se destaca pela sua intelectualidade como uma exceção a raça, ou então, não quer proximidade sejam amigáveis ou afetivas com negros. O outro se refere ao indivíduo preconceituoso fazer uso de atitudes negativas, demonstrando aversão ou ódio, em relação aos sujeitos negros (GOMES, 1995).

No Brasil, esse tipo de racismo também se fez presente, mas foi camuflado pelos meios de comunicação e por alguns setores estatais (MUNANGA, 2006). No entanto, na sociedade atual, cotidianamente as redes sociais têm divulgado práticas racistas. Destaque-se que no Brasil a exposição da população à possibilidade de morte violenta já é grande, ser negro corresponde a pertencer a um grupo de risco, pois a cada três assassinatos, dois são de negros. Somando-se a população residente nos

226 municípios brasileiros com mais de 100 mil habitantes, calcula-se que a possibilidade de um adolescente negro ser vítima de homicídio é 3,7 vezes maior em comparação com os brancos. (IPEA, 2020).

Outra forma de racismo é a institucional. Esse pode se caracterizar pelas práticas, as leis e os costumes estabelecidos socialmente os quais refletem e provocam as desigualdades raciais entre determinados grupos da sociedade. Geralmente, se manifestam por meio da economia, o sistema jurídico e a educação. As práticas racistas também se efetivam por meio do isolamento dos negros em determinados bairros, escolas e empregos. Elas, nos livros didáticos, apresentam seus efeitos de sentidos pela ausência de personagens negros ou pela presença de teorias e imagens deturpadas e estereotipadas sobre a história desse povo. Manifestam-se também na propaganda, publicidade, novelas etc., retratando o negro e outros grupos étnico-raciais de forma equivocada, por exemplo, submissos, preguiçosos, malandros, dentre outros (GOMES, 1995; MUNANGA, 2006). Os estudos recentes sobre relações raciais têm constatado práticas racistas nas diversas instituições de nossa sociedade, por exemplo, o ambiente escolar (GOMES, 1995).

Além do racismo individual, institucional, Borges, Medeiros e D'Adesky (2002) apresentam o racismo cultural. Esse está estritamente ligado ao etnocentrismo, ou seja, ao sentimento de superioridade que uma cultura tem em relação às outras, perseguindo a ideia de que seus valores são os melhores e os mais corretos, por isso devem-se sobrepor a todas as outras culturas (MUNANGA, 2006). Nesse sentido, a hierarquização em relação aos grupos não se apresenta por meio de critérios raciais e sim, pelas singularidades culturais expressas por meio das diversas línguas, religião, sistema político etc. Essa é uma nova forma de racismo que, ao postular a intransponibilidade das diferenças culturais e negar a existência de valores universais, inviabiliza a cooperação entre as diferentes nações (BORGES, MEDEIROS; D' ADESKY, 2002).

A esse respeito, Jones (1973, p 139) afirma: "a capacidade para controlar, pelo exercício do poder, as vidas e os destinos do povo negro, se torna racismo cultural quando tais destinos estão encadeados a padrões etnocêntricos brancos". Na cultura, o racismo propaga o relativismo cultural e o multiculturalismo como forma de domesticação de corpos, determinando a superioridade, o valor e o significado da cultura dominante em detrimento de outros grupos dos quais a branquitude produz a inferiorização desses (PRADO, 2020).

Acrescemos as formas de racismo citada a que consideramos matriarca das demais: o racismo estrutural. Este segundo Almeida (2018) não se resume a fenômenos localizados. Está atrelado a um processo histórico, econômico e político em que as condições de subalternidades são reproduzidas para grupos específicos da sociedade. Ele é sistêmico, se apresenta como consequência da estrutura social. Está emaranhado nas estruturas de poder por isso atinge somente grupos étnicos-raciais considerados inferiores. Fato que torna inviável o argumento do racismo reverso. Nessa mesma seara discursiva, o autor acresce que a solidificação do racismo é mantida pela ordem jurídica, política e econômica, posto que criam condições para evolução de um grupo específico da sociedade.

De um modo geral, Guimarães (2005, p. 32) esclarece "o racismo é uma tentativa de redução do cultural ao biológico, uma tentativa de explicar um determinado status social como se fosse uma característica natural". Entenda-se, um comportamento hostil relacionado ao outro, com base em suas características físicas, cognitivas, intelectuais, de nacionalidade, sexo etc. Racismo é algo maior do que discriminação ou preconceito. Diz respeito a formas nem sempre conscientes e também coletivas de desfavorecer negros e indígenas e privilegiar os brancos. Em sociedades como a brasileira, o racismo determina a forma como pensamos. Assim, a cor da pele significa muito mais do que um traço da aparência. Ela é associada a capacidades intelectuais, sexuais e físicas. É como se ser negro estivesse associado a qualidades físicas apenas (a dança, os esportes, o trabalho pesado) e não intelectuais (FORTE, 2020).

3. Práticas racistas

As práticas racistas se estendem ao universo escolar, espaço no qual ainda se propaga uma versão alienada do escravismo. Esse é discutido em muitas práticas docentes como um fato natural, sem apresentar nenhum indício de condenação ética e moral. Tais posições atribuem à população africana a predestinação do escravismo por, supostamente, ser intelectualmente inferior ou culturalmente menos evoluída. Assim, a escola introduz de forma negativa os discursos que produzem sentidos em torno da discussão étnico-racial. Elas repetem outras experiências que os discentes já tiverem fora da escola, onde conviveram ou convivem com formas variadas de como desqualificar socialmente a figura dos negros. O racismo é um problema social que se aprende na rua e na escola (CUNHA JR., 2006).

Postulo que as práticas racistas "discriminação e preconceito", dentro ou fora da escola, apresentam semelhanças entre si. Elas centram-se em ideias, sentimentos e atitudes negativas contra o outro. A diferença é que a "discriminação" consiste em um ato de uma pessoa ou grupo em relação ao outro, enquanto o "preconceito" fica mais no nível da concepção. O preconceito se resume a um julgamento pré-estabelecido a respeito de uma pessoa, grupos de indivíduos ou uma nação que se desconhece. É uma opinião fechada que os sujeitos adotam sobre si ou sobre os outros, sem nenhuma razão concreta.

Considerar uma pessoa preguiçosa por causa de seu pertencimento étnico racial; dizer que alguém dirige mal porque é mulher; que os japoneses são mais inteligentes e que todo brasileiro gosta de samba etc., são concepções preconceituosas que não nascem com o sujeito, elas são construídas ao longo da vida. Consideramos que os primeiros sinais demonstrados na infância, em que algumas crianças não querem contato com crianças de outro pertencimento étnico-racial ou de classe social diferenciada, são oriundos de seu contato com o mundo adulto.

A erradicação de práticas racistas é algo que tem sido muito discutido em âmbito social, mas que permanece nas práticas discursivas individuais, institucionais e culturais, posto que elas se constituem durante o processo de socialização iniciado na família, na vizinhança, na escola, na igreja, no círculo de amizades, na inserção profissional, nas relações afetivas, nos movimentos comunitários e políticos, dentre outros. Em muitas dessas situações, parece mais cômoda a aceitação e reprodução de falsas ideias a respeito de determinados grupos, do que um posicionamento crítico referente às concepções pré-estabelecidas (MUNANGA, 2006).

Na tentativa de erradicar com práticas racistas na sociedade, os movimentos sociais têm lutado por ações afirmativas em nossa sociedade. Uma dessas conquistas está na criação da lei nº 10.639/2003 que altera a lei nº 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".

A aludida lei foi uma vitória para a sociedade brasileira, especialmente a negra, que viu a partir da sanção desta lei as seguintes possibilidades:

> Art. 26-A. – Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.
>
> § 1º – O conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.
>
> § 2º – Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (BRASIL, 2003, p. 01)

Observando a supracitada lei compreendemos:

> O grande desafio da escola é investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade étnico-racial e cultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade, como também respeitar e valorizar as diferenças étnicas e culturais não significa aderir aos valores do outro, mas, sim, respeitá-los como expressão da diversidade, respeito que é, em si, devido a todo ser humano, por sua dignidade intrínseca, sem qualquer discriminação. (BRASIL, 1997, p. 117-21)

A pesquisa realizada pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE, 2009) sobre Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar – a pedido do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), comenta que o preconceito e a discriminação estão fortemente presentes entre estudantes, pais, professores, diretores e funcionários das escolas brasileiras e que 94,2% das pessoas entrevistadas na referida pesquisa tem preconceito racial. A pesquisa foi realizada com o objetivo de dar subsídios para a criação de ações que transformem a escola em um ambiente de promoção da diversidade e do respeito às diferenças.

Outro dado significativo que o estudo revela é que quanto mais preconceito e práticas discriminatórias existem em uma escola pública, pior é o desempenho de seus estudantes. Dessa forma, faz-se necessário um trabalho muito consistente na escola para que a discriminação se reduza nesse espaço de ensino e aprendizagem.

No Brasil, a Constituição Federativa proíbe qualquer tipo de "discriminação", seja de idade, sexo, cor, religião, classe social etc. Ainda assim somente a legislação não parece suficiente. As mulheres, os negros, os homossexuais, algumas crenças religiosas, dentre outros, sofrem processos discriminatórios, mesmo que de maneira informal e velada. Assim é interessante saber que para o combate à "discriminação racial"

se faz necessário, além da lei, políticas de promoção de igualdade de oportunidades para todos, independentes do pertencimento étnico-racial.

4. O caminho trilhado

A pesquisa é de base qualitativa/interpretativista (MOITA LOPES, 1996), efetuada por uma docente e uma estudante do curso de Letras, ambas tiveram como principal foco discussões teóricas advindas das ciências humanas e sociais, com foco na Linguística Aplicada (LA).

Na perspectiva exposta, Ramos-Lopes (2010) compreende que trazer a discussão da construção de identidades étnico-raciais para a área de LA é procurar lançar, através dos múltiplos sentidos provenientes da linguagem, um novo olhar sobre as práticas discursivas em uso, adentrando em discussões que dizem respeito a uma realidade social em que as verdades absolutas, muitos valores, éticas, ideologias e percepções de vida social, entendidos como naturalizados, estão sendo questionados (MOITA LOPES, 2003). Ou seja, a linguagem, por meio de sua capacidade de multiplicar sentidos, se alastrará por outros arcabouços teóricos, ampliando as possibilidades de investigação tanto em questões de linguagem quanto educacional (SIGNORINI, 1998).

Os dados são oriundos de um projeto PIBIC (RAMOS-LOPES; SANTOS, 2016). Estes foram construídos por meio de visitas a escola NF, no município de Açu, RN. Fizemos a aplicação de uma oficina intitulada: da musicalidade à identidade negra. No primeiro dia as atividades foram divididas em dois momentos equivalentes a três horas aulas de 50 minutos cada. No primeiro momento, apresentamos uma predição com o enunciado Racismo, com seguintes pontos: se os mesmos já ouviram falar em racismo, o que entendem, se já leram, conheciam alguma música o tema e o que eles entendiam por diversidade. No segundo momento foi apresentada aos alunos uma letra de música, Racismo é burrice de Gabriel Pensador. Ouviram a letra da música, cantaram, realizaram leitura silenciosa, para em seguida, destacarem alguns dos enunciados que mais chamou atenção e dialogarmos sobre o porquê do destaque.

No segundo dia, uma semana depois, retornamos à escola para a continuidade do trabalho. Também fizemos uso de três horas-aula de 50 minutos cada. Inicialmente fizemos uma retomada da discussão anterior, foram hora reafirmados, hora refutados conceitos relacionados à temática da diversidade étnico-racial e a importância dessa discussão no ambiente

escolar. Posteriormente, fizemos a apresentação em vídeo de uma segunda música intitulada.

A Cor da Pele, Bruno Leão, juntamente com o acompanhamento da letra impressa, para que todos pudessem fazer a sua própria leitura, e por último, a realização de um questionário com quatro perguntas relacionadas à temática da diversidade étnico-racial. A saber: você conhece alguém que já vivenciou algum tipo de preconceito? Em sua escola, você acha que os colegas tratam todos por igual? Explique. O que você acha das pessoas que tratam as outras mal por causa da cor? Comente. Em sua escola, há apelidos entre os colegas? Fale sobre. Escreva um enunciado/texto contra as práticas discriminatórias.

5. Aonde chegamos

A escola que deve ser espaço de construção e formação de sujeitos pensantes e modificadores sociais, ainda que tenha em suas regras de conduta e se apresente de modo democrático a sociedade, está longe da construção de um espaço protagonista de projetos que atuem como fomentadores das diversidades que ali se fazem ocupantes. Ela é o principal ambiente responsável para formar seres humanos capazes de refletirem e se alto conhecerem enquanto sujeitos das suas próprias práticas. A este respeito, Gomes (2005, p. 146) nos remete a seguinte reflexão: "Não há como negar que a educação é um processo amplo e complexo de construção de saberes culturais e sociais que fazem parte do acontecer humano".

Os alunos que contribuíram para as reflexões propostas demonstraram o desconhecimento que tinham acerca da temática. Alguns revelaram que não lembravam se já haviam estudado algo sobre racismo, outros disseram que estudaram sobre escravidão, outros que já sabiam não poder falar mal da cor das pessoas, pois poderiam ir presos. Ainda assim, disseram que todos os anos faziam apresentações na escola para comemorarem o dia da libertação dos escravos e o dia da consciência negra. Essas eram atividades sempre organizadas pelos docentes de história e de artes.

Depreendemos que a aplicação da oficina foi de fundamental importância para que eles, mesmo sem acesso ao conteúdo programático preconizado pela lei nº 10.639/2003, o que faria com que tivessem seus conhecimentos aprimorados acerca do que é o racismo, suas consequências e a importância de repensarmos as práticas racistas que circulam na

escola e no convívio externo ao ambiente escolar, eles se envolveram com a temática. Demonstraram interesse e citaram ações, que segundo os mesmos, não sabiam que estavam sendo racistas.

Seguindo essa compreensão, Sousa (2005) afirma:

> Nesse sentido, a sala de aula e a escola como um todo tem se caracterizado como um espaço de conflito no qual as crianças e adolescentes, negras e negros, sentem dificuldade de consolidar, positivamente, sua identidade e sua autoestima. Isto dá-se, principalmente, pela costumeira vinculação do negro com situações ou coisas pejorativas, através de apelidos e comparações grosseiras e desagradáveis. (SOUSA, 2005, p. 112)

E isso, só pode ser revertido quando outra corrente se fortifica, a corrente do empoderamento negro. E essa corrente depende de um conjunto de espaços, a qual a escola seja uma das bases ativas de maneira que ela atue para que o respeito à diversidade se consolide no processo de identidade e na autoestima dos alunos.

Com base na oficina aplicada em sala aos alunos do 8º ano do ensino fundamental de educação, ressaltamos algumas afirmações dos docentes ao serem indagados se já haviam vivenciado algum tipo de preconceito ou se conheciam alguém que tinha vivenciado, as respostas foram elaboras no individual e em grupos, intitulamos os Alunos da seguinte forma (A) para quem respondia individual e para as repostas em grupos (G). Vejamos:

> Sim. Eu tenho um amigo que é gay, ele sofre muito preconceito, discriminação nas ruas, às vezes, os meninos batem nele. (A4)
>
> Sim. Um adolescente foi preso injustamente, por ser negro, foi culpado por furto. (A8)
>
> Sim. Eu sou um que já sofreu preconceito, e também algumas pessoas que são próximas a mim por serem gordas, negra, entre outras. (G1)
>
> Sim. Sai com meu namorado para ir a um aniversário e rolou bastantes olhares preconceituosos. Primeiro porque ele é negro. Segundo por ter tatuagens. Terceiro pelo fato de eu namorar ele e nós dois não termos a mesma idade. (G3)

Podemos observar o quão visível são as atitudes racistas e preconceituosas que os alunos vivenciam nas mais diversas situações. O aluno A4 identifica o preconceito vivenciado pelo um "suposto" amigo relacionado à sua sexualidade, e ao mesmo tempo em que ele fala sobre preconceito ele também cita a discriminação e em virtude da ação de pessoas preconceituosas, o amigo é vítima de agressões. É notável o quanto uma prática interliga a outra, o quanto uma pessoa tem sua identidade arran-

cada por não fazer parte dos padrões impostos pela sociedade, o modelo do que é certo e errado. O quanto os estereótipos que a sociedade impõe é marcado por processos de correções. A sociedade cria um estereótipo, e esteriliza uma parcela que não se enquadra no seu tipo de modelo, força o que é diferente a viver sobre os moldes do imaginário socialmente correto.

O aluno A8 retrata uma das situações das quais o negro vivencia diariamente a violência contra sua integridade física e moral. Uma marca que está no sujeito negro desde o período colonial. Período esse retratava o negro como preguiçoso e bandido. As marcas do período colonial adentram a todos os espaços nos dias de hoje, e o pior deles, é espaço que ocupa nas mentes humanas. São evidentes as marcas que o período colonial deixou a todos, aos negros a herança de uma sociedade escravocrata que finge não ver o quão suas práticas racistas e preconceituosas perpassam de geração a geração, e quantas vozes que silenciam e silenciaram em nome da razão quando se fazem ecoar em seus lares, escolas, universidades, hospitais que o racismo não existe.

O grupo G1 afirma o que já tinha sido relatado anteriormente. As diversas formas que a sociedade usa para enquadrar o que lhe foge do padrão. A caracterização da normatividade classifica o que adequando da seguinte forma: branco, heterossexual e magro. O que é visto como diferente foge dos padrões impostos pela sociedade, cria-se diante desses padrões um escudo invisível para justificar a farsa da inexistência dos pré-conceitos, das práticas racistas e por último as agressões, que são bastante visíveis. A sociedade com intuito de não quebrar o escudo adjetivou o vitimismo para justificar suas ações. Ou seja, o negro é quem cria seu racismo, o homossexual apanhou porque não anda como homem, é afeminado. E pessoas com sobre peso sofrem com as pressões psicológicas, mas, engordou porque quis.

O grupo G3 revela uma das situações vivenciadas por uma garota de seu grupo, que vive nas dia a dia situações conflituosas de um relacionamento amoroso. No discurso acima, ela retrata uma situação que aconteceu em um aniversário em que ela e o namorado estavam presentes, e, segundo a aluna, ao chegar ao aniversário notou olhares preconceituosos direcionados aos dois porque o seu namorado é negro tem tatuagens e os dois não tem a mesma idade. Vemos que a aluna descreve em primeiro momento a identificação do preconceito de cor e logo após o uso de tatuagens e idade. A aluna não só possui conhecimento acerca do que é o pré-conceito racial, mas, também vivencia situações em seu convívio

amoroso. As marcas dos relacionamentos amorosos interraciais perpassam os anos e muitas são as ideias pré-construídas ao seu respeito. É sabido que muitas dessas relações ocorriam como uma forma de sobrevalorização do branco e a estigmatização do negro durante muitos anos da história, o que faz com que as marcas da negação da cor, do sentimento de inferioridade que são advindas da chamada melhorias da raça, estejam bastante vivas no pensamento de uma sociedade culturalmente racista.

Dessa forma, podemos perceber que parte dos alunos entendeu as diversas maneiras que o racismo estruturado atravessa as suas relações sociais e a importância de atitudes que possa combater as formas de preconceitos e discriminação no ambiente escolar e em suas práticas em convívio social.

6. Considerações finais

Na sociedade atual ainda há muitas marcas da desigualdade histórica quando se trata de negros no Brasil e no mundo. Muitos negros ainda sofrem com o racismo e a discriminação e não encontram condições sociais de educação e desenvolvimento profissional. É importante ressaltar que as diferenças culturais não podem nem devem ser vistas como sinônimo de inferioridade, mas, devem ser respeitadas.

É sabido que os alunos negros no Brasil, durante muito tempo passaram, e ainda passam, por situações desagradáveis devido ao preconceito de pessoas ignorantes. Grande parte desses alunos passam a ter dificuldades, ou medo, talvez, de se afirmar como negro, como afrodescendente. Porém, essa dificuldade se dá pelo fato desses alunos não terem um estudo adequado sobre a história da cultura afro-brasileira e africana, para assim, ter como referência e orgulho pessoas que fizeram história aqui no Brasil e também na África.

A discussão em torno das práticas racistas aparece por muitas vezes de maneira naturalizada, e por isso, muitos dos alunos e professores não apresentam sinais de indignação perante atitudes negativas que circulam na escola. Assim, muitos casos de discriminação vivenciada pelos alunos negros na escola são silenciadas. Fazendo com que as piadas, apelidos e xingamentos contra aos alunos negros, criem uma espécie de corrente cultural, ou seja, uma fortificação de ideias preconceituosas e racistas naturalizadas.

Na escola onde foram aplicadas a oficina, pudemos observar que ainda existia uma interligação entre os tipos de pré-conceitos, já que muitos deles apresentavam seus conceitos sobre o que era o racismo de diversas formas: social, gênero, sexualidade, sobrepeso, *bullying* e pessoas que usavam tatuagens. E quando falavam sobre a questão da diversidade usavam exemplos que tinham visto nos livros e aulas de história e apenas alguns alunos relataram uma cena do meio midiático. O que retrata ainda mais o desconhecimento acerca da temática da diversidade étnico-racial no processo de identidade dos alunos, fazendo com que a cultura de um povo seja renegada e vista como algo sem valor histórico.

A discussão acerca da temática da diversidade étnico-racial foi bastante proveitosa para que os alunos tivessem seus conhecimentos ampliados sobre as mais diversas formas de diferenças, em especial, a diversidade étnico-racial. No entanto, ficou visível a necessidade das instituições, a começar pelas universidades, inserirem em seus currículos disciplinas as quais proporcionem aos docentes conhecimentos referentes à temática do racismo, além dos estudos que estão disponíveis nos livros de história.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *O que é racismo estrutural?*. Belo Horizonte-MG: Letramento, 2018.

BRASIL. *Lei nº 10.639*, de 9 de janeiro de 2013. Diário Oficial da União, Brasília-DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 07/11/2020.

BORGES, Edson, MEDEIROS, Carlos Alberto e D'ADESKY, Jacques (Orgs). *Racismo, Preconceito e intolerância.* São Paulo: Atual, 2002.

CAVALEIRO, Eliane dos Santos. Discriminação racial e pluralismo nas escolas públicas da cidade de São Paulo. *Educação antirracista*: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação–Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

CUNHA JR. Henrique. História africana na formação dos educadores. *Resenha do curso*. Disponível em: http://www.mulheresnegras.org/cunhajr.html. Acesso em: 12/11/2020.

_____. Abolição inacabada e a educação dos afrodescendentes. *Revista Espaço Acadêmico*, n. 89, outubro de 2008. Disponível em: http://www.espacoacademico.com.br/089/89cunhajr.pdf.

FORTE, Barbara. O que é racismo estrutural? Ainda hoje existe? Somos todos racistas?. https://www.uol.com.br/ecoa/listas/o-que-e-racismo-estrutural. *Ecoa.* Acesso em: 29.11.2020.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio (Org.). *Multiculturalismo*: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

GOMES, Nilma Lino. *Sem perder a raiz*: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. *Preconceito racial*: modos, temas e tempos. São Paulo: Cortez, 2008. HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade.* Trad. de Tomaz Tadeu da Silva 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

IPEA. Instituto de pesquisa econômica aplicada. A cada três assassinados dois são negros. https://ipea.gov.br/portal/index. *Folha de São Paulo.* Acesso em: 20.12.2020.

LIMA, Cleber Luiz de Sousa; RAMOS-LOPES, Francisca. *Diversidade cultural e relações étnico raciais*: os gêneros discursivos e as ações afirmativas na escola. Trabalho de qualificação de Mestrado. U-ERN/DL/CAWSL, 2014.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Oficina de Linguística aplicada*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1996.

MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília-DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

PRADO, Monique Rodrigues do. *Revista Afirmativa*. https://revistaafirmativa.com.br/racismo-estrutural-segundo-silvio-almeida. Acesso em: 29.11.2020.

RAMOS-LOPES, Francisca Maria de Souza. *A constituição discursiva de identidades étnico-raciais de docentes negros/as:* silenciamentos,

batalhas travadas e histórias (re)significadas. Tese de doutorado: PPgEL-UFRN, Natal-RN, 2010.

RAMOS-LOPES, Francisca Maria de Souza; SANTOS, Jessica Jainne. Posição discursiva de discentes do ensino fundamental, *Projeto PIBIC*/ UERN. 2016.

SOUSA, Francisca Maria do Nascimento. Linguagens escolares e reprodução do preconceito. *Educação antirracista*: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização diversidade – Brasília: MEC, SEC, Alfabetização e Diversidade, 2005b. (Coleção Ed. Para Todos)

A DIFERENCIAÇÃO DO AGENTE EM DOCUMENTOS DO SÉCULO XIX[26]

Patrick Pereira Campos Brito (UESB)
patrick.sid2005@gmail.com
Cristiane Namiuti (UESB)
cristianenamiuti@uesb.edu.br
Jorge Viana Santos (UESB)
viana.jorge.viana@uesb.edu.br

RESUMO

Neste artigo, apresenta-se uma exploração preliminar da expressão da agentividade na voz verbal em documentos do século XIX, a saber, cartas e testamentos pertencentes ao *corpus* DOViC e Atas da Sociedade Protetora dos Desvalidos, pertencentes ao corpus Tycho Brahe (parte Brasil), que objetiva verificar a correlação entre a voz verbal, o referente do argumento agente e o sujeito que escreve em documentos. A partir da análise comparativa de orações nos documentos do *corpus* DOViC e do *corpus* Tycho Brahe, questiona-se se há diferença na expressão da agentividade considerando a natureza da liberdade do sujeito que escreve nesses documentos.

Palavras-chave:
Agentividade. Referente. Sujeitos Libertos e Sujeitos Livres.

ABSTRACT

In this paper, we present the initial stage of the research about the expression of agentivity in the verbal voice in documents of the 19th century, namely, letters and testaments belonging to the DOViC corpus and Minutes of the Protective Society of the Disadvantaged , belonging to the Tycho Brahe corpus (part of Brazil), which aims to verify the correlation between the verbal voice, the referent of the agent argument and the subject who writes in documents. From the comparative analysis of sentences in the documents of the DOViC corpus and of the Tycho Brahe corpus, it is questioned whether there is a difference in the expression of agentivity considering the nature of the freedom of the subject who writes in these documents.

Keywords:
Agentivity. Referent. Free and Free Subjects.

1. Introdução

Este trabalho, em fase inicial, está vinculado ao projeto de mestrado: *Voz verbal e agentividade em documentos oitocentistas do Brasil*

[26] Agradecemos à CAPES, à FAPESB e ao CNPq pelos financiamentos.

*escravagista***,** o qual está ligado, também, ao projeto temático: *Sintaxe diacrônica em corpus eletrônico: do português pré-clássico às variantes modernas,* e objetiva verificar a correlação entre a voz verbal, o referente do argumento agente e o sujeito que escreve em documentos do século XIX, a saber, cartas e testamentos pertencentes ao *corpus* DOViC e Atas da Sociedade Protetora dos Desvalidos, pertencentes ao *corpus Tycho Brahe* (parte Brasil).

Partindo do objetivo, questionamos: "Há diferença na expressão da agentividade de argumentos agentes cujo referente é um escravo, um liberto ou um homem livre?". Em resposta a essa pergunta postulamos a hipótese de que a voz verbal é relevante para a marcação da agentividade de referente escravo e/ou liberto, sendo a agentividade desse referente comumente expressa na voz passiva nos documentos escritos por homens livres, podendo ser expressa na voz ativa nos documentos escritos por libertos. Esta relação entre a voz verbal e a expressão da agentividade não se aplica quando o referente é um sujeito livre (senhor, escrivão ou outro), revelando assim uma diferença na expressão da agentividade de argumentos agentes, cujo referente é um escravo, um liberto ou um homem livre. Tal diferença pode estar relacionada com a valoração do traço [+humano] destes referentes associada à natureza de sua liberdade e motivada por fatores históricos e sociais da época.

A nossa pergunta se baseia nos estudos de Santos (2008) sobre liberdade. Santos (2008) demonstra que "no período escravista, o Direito Positivo, através da legislação considerada, criou um liberto de direito, mas não um livre de fato" (SANTOS, 2008, p. 84) , havendo dois conceitos de liberdade funcionando na lei e nos costumes da época, a liberdade do senhor e a liberdade do escravo. O valor do conceito universal de liberdade era relativizado no Brasil do século XIX para a elite econômica, que era branca, os senhores: "tal liberdade prescinde de complementação; gramaticalmente/semanticamente a palavra e seus derivados são intransitivas: a pessoa (senhor branco) tem (nasce com) essa liberdade intransitiva, sem complemento" (SANTOS, 2008, p. 84), Liberdade SC, portanto, livre sem complemento (livre SC), segundo o autor. Um segundo conceito de liberdade funcionava na época, de acordo com Santos (2008): a liberdade resultante do processo de "livrar-se de algo", no caso livrar-se da escravidão, "ganhar a liberdade", é uma liberdade transitiva, denominada pelo autor de liberdade com complemento (Liberdade CC) por "o liberto – o escravo que sofreu o processo de 'ganhar a liberdade', ser uma pessoa *livre de* e não *livre*" (SANTOS, 2008, p. 84). Este tipo de

liberdade é materializado/documentado no funcionamento da língua, nas cartas de liberdade e nos textos das leis. O escravo-liberto, para gozar de sua liberdade comumente precisava cumprir condições expressas ou na carta de liberdade ou na lei. Assim, de acordo com o autor, os documentos oitocentistas do Brasil escravocrata, a exemplo das cartas de alforria registram a noção de liberdade, que para os senhores é uma liberdade plena, a Liberdade SC, e para os escravos é "uma semiliberdade, ou semi-escravidão", a Liberdade CC (SANTOS, 2008, p. 148).

Ao relacionarmos as construções sintáticas que expressam a estrutura argumental de predicados agentivos e a natureza da liberdade dos referentes e dos sujeitos que escrevem os documentos, mobilizamos o aparato formal da descrição sintática juntamente com incursões em teorias semânticas/discursivas para descrever e explicar a relação entre o formal e o informacional no curso das mudanças de sentido e forma no tempo. Dessa maneira, tocamos também na historiografia e no contexto em que os documentos foram escritos. Esses materiais, documentos escritos no Brasil no século XIX, expressam a cultura que circulava entre os falantes da época, e, a língua, através das estruturas morfossintáticas disponíveis, também expressa o funcionamento desta cultura por meio da materialização linguística dos sentidos que funcionaram naquele tempo.

A fim de entender a estrutura e a organização da língua no passado, as investigações em Linguística Histórica, apoiadas no aparato formal, a exemplo do quadro gerativista, buscam estudar, descrever e analisar as mudanças da língua no decorrer do tempo. Com o desenvolvimento deste ramo da linguística, que é bastante produtivo, passou-se a utilizar novas tecnologias, que auxiliam no tratamento de textos antigos, relativas à transcrição, à edição, à anotação e à disponibilização desses textos em meio digital, o que intensificou e ampliou as pesquisas linguísticas na perspectiva diacrônica.

Essa pesquisa, que investiga as vozes verbais e as relaciona com o referente 'escravo', lança mão das metodologias desenvolvidas para o trabalho com documentos antigos em meio eletrônico, contribuindo assim duplamente: com o avanço das investigações sobre a língua e com a publicização de documentos históricos com importância singular, como os que são contemplados aqui, escritos por mãos livres e mãos libertas e que constituem memória e historiografia da sociedade da época (século XIX).

Este trabalho está dividido em cinco seções: a seguir a seção do *corpus* e da metodologia que estamos usando para a descrição preliminar dos dados; seguindo do estudo teórico e da apresentação do *corpus*; e finalizamos com as considerações finais.

2. Corpus e Metodologia

O *corpus* desta pesquisa constitui-se de cartas de alforria e testamentos oitocentistas integrantes do *corpus* Documentos Oitocentistas de Vitória da Conquista (DOVIC)[27], um *corpus* digital que parte de documentos notariais manuscritos dos séculos XIX; e de atas da Sociedade protetora dos desvalidos**,** datadas do século XIX que constam no *corpus Tycho Brahe*[28].

Os seguintes documentos do *corpus* DOVIC e Tycho Brahe foram selecionados para compor o *corpus* da pesquisa:

(i) Os documentos notariais disponíveis digitalmente do *corpus*

[27] O *corpus* DOVIC (NAMIUTI; SANTOS, 2017) é um corpus digital composto por documentos manuscritos notariais da região Sudoeste da Bahia, mais precisamente, da cidade de Vitória da Conquista - Bahia, do século XIX, que vem sendo desenvolvido no âmbito dos projetos: (i) Memória conquistense: Recuperação de documentos oitocentistas na implementação de um corpus digital (UESB, desde 2009); (ii) Corpora digitais para a história do português brasileiro - região sudoeste da Bahia: aliança PHPB – Tycho Brahe (FAPESB, 2010-2015); (iii) Memória Conquistense: implementação de um corpus digital (CNPq 2013-2017). (iv) Semântica e memória da escravidão: análise semântica comparativa de sentidos de liberdade em cartas de alforria oitocentistas de Vitória da Conquista BA e Rio de Contas-BA (CNPq, 2014-2018); (v) Corpora digitais de documentos históricos da imperial Vila da Victoria, atual Vitória da Conquista-Bahia: resgate e preservação do patrimônio linguístico e da memória da escravidão na Bahia (FAPESB, atual); (vi) Do português pré-clássico às variantes modernas. contribuições para o estudo da sintaxe e interfaces (FAPESB, atual). O corpus DOViC possui textos de naturezas diversas: cartas de alforria, testamentos, procurações, escrituras, atas de eleições municipais entre outros documentos notariais, contidos em 21 Livros de notas datados de 1841 a 1888, localizados no 1º Tabelionato de Notas de Vitória da Conquista-BA. Na sua versão beta encontra-se transcritos e editados em formato digital: cartas de alforria e testamentos contidos nos livros de notas da série de 1 a 21 do 1º Tabelionato de Notas de Vitória da Conquista-BA.

[28] O *corpus* Histórico do Português Tycho Brahe (GALVES, CHARLOTTE; ANDRADE, AROLDO LEAL DE; FARIA, PABLO, 2017) é um corpus anotado composto de textos escritos em português por autores nascidos entre 1380 e 1845 e vem sendo desenvolvido no âmbito dos projetos temáticos: (i) Padrões Rítmicos, Fixação de Parâmetros & Mudança Linguística (FAPESP, 1998-2003); (ii) Padrões Rítmicos, Fixação de Parâmetros & Mudança Linguística, Fase 2 (FAPESP, 2004-2008); (iii) Corpora (CNPq, 2008-2012); (iv) O português no tempo e no espaço: contato linguístico, gramáticas em competição e mudança paramétrica (FAPESP, 2012-2017); (v) Corpora II (CNPq, atual).

DOViC: cartas de alforria e testamentos. Este *corpus* digital está sendo construído a partir de documentos históricos manuscritos, guardados em acervos públicos e privados, principalmente, em Vitória da Conquista - BA. Segundo Namiuti, Santos e Leite (2011), os documentos em questão têm uma complexidade de "a) acesso; b) forma; e c) fragilidade e/ou raridade dos documentos" (NAMIUTI; SANTOS; LEITE, 2011, p. 8) por serem manuscritos antigos e por sofrerem com processo do tempo. Para a recuperação dos documentos na construção do corpus, os autores utilizam o método LAPELINC, que por meio da fotografia, compreende uma construção de corpora eletrônicos anotados em três etapas, a saber, (i) Transposição; (ii) Transcrição paleográfica; (iii) Compilação de corpora (cf. NAMIUTI; SANTOS, 2015). A finalidade desse método é, através das etapas que são cientificamente controladas, utilizar de tecnologias e desenvolver ferramentas que possa auxiliar "na coleta de material, levantamento, organização, armazenamento e divulgação de dados, além de se promover o acesso para distribuição do material coletado" (NAMIUTI; SANTOS, 2017, p. 9) e disponibilizar no WebSinc[29].

As cartas de alforria pertencentes no *corpus* DOVIC, consoante Santos (2008), são documentos considerados legais perante a lei da sociedade escravista brasileira, em "que se registrava por escrito a libertação de um escravo" (SANTOS, 2008, p. 31). O autor explana que as cartas apresentam uma forma fixa ao ser escrita, pois os documentos exibem uma complexa relação entre escravos e senhores desta época. O linguista descreve os seguintes elementos:

> [...] trazem, em primeiro lugar, o nome do senhor ou senhora que está concedendo a liberdade, o nome do escravo libertando, seguido da sua origem, cor, filiação, motivos da libertação, indicação da modalidade de alforria (se condicionada, gratuita, onerosa); e, como fecho, a identificação do local e data da outorga, acompanhados das assinaturas do senhor e das testemunhas (SANTOS, 2008, p. 31-32)

Essas cartas de liberdades eram de autoria dos senhores de escravos e eram transcritas/escritas em um livro de notas por um escrivão/ tabelião do tabelionato da região. De acordo com Lima Júnior (2008):

[29] O WebSinC é um aplicativo Web de suporte a compilação de corpora, desenvolvida no mestrado de Aline Silva Costa (PPGLin/UESB) sob a Orientação da Professora Cristiane Namiuti e sob a co-orientação do Professor Jorge Viana Santos, sendo destinado ao trabalho de disponibilização, visão e busca de dados em corpora cientificamente controlados. (NAMIUTI; SANTOS, 2017, p. 6)

> Para-se registrar uma carta de alforria, o senhor ou procurador a seu mando chamava o tabelião para sua residência ou ia ao cartório e ditava os termos e condições da carta para um escrivão. [...] O tabelião entregava a original para o senhor ou ao liberto e a transcrevia para o livro de notas do dito cartório. Necessariamente esse novo registro (carta) era datada, assinada e atestada por duas testemunhas e também pelo próprio tabelião, pagando-se ainda uma pequena e necessária importância em selos, para oficializar assim o ato. (LIMA JÚNIOR, 2008, p. 13)

(ii) as Atas da Sociedade protetora dos desvalidos (SPD) que estão disponíveis digitalmente no *corpus* Tycho Brahe são documentos que, segundo Oliveira (2006, p. 156), foram "escritos ao longo do século XIX por africanos e afro-descendentes (...)". Segundo o autor, no periodo oitocentista, ainda na escravidão, na bahia, existiram lugares, porém fossem poucos, em que negros pudessem desenvolver autonomia:

> [...] para os negros – escravos, alforriados ou livres –, espaços em que mantinham [...] negros puderam, com alguma autonomia, se socializar e manter, entre si, uma extensa rede de ligações. Citam-se, como exemplo, os 'cantos de ganho', nos quais escravos, alforriados e livres trabalhavam sob leis regidas, em alguns aspectos, por eles próprios. Foi em decorrência disso que se permitiu ainda a criação de irmandades negras durante todo o período colonial e pós-colonial brasileiro. (OLIVEIRA, 2006, p. 138)

A partir desse contexto, guiado pelo autor, aparecem as sociedades ou grupos em que negros tivessem autonomia e/ou socialização. assim, "na primeira metade do século XIX, na cidade de Salvador, a Irmandade de *Nossa Senhora da Soledade Amparo dos Desvalidos*, posteriormente *Sociedade Protetora dos Desvalidos*" (OLIVEIRA, 2006, p. 139) foi criada. A SPD foi fundada no dia 16 de setembro de 1832, por um africano, o *Manoel Victor Serra* e mais dezenove africanos alforriados (Cf. OLIVEIRA, 2006). Além disso, destaca-se que a sociedade deveria ser exclusivamente para indivíduos 'de cor preta' e não havia limite de associados.

Todavia, "eram raros os negros que sabiam ler, escrever e contar" (OLIVEIRA, 2006, p 156); por isso, ainda de acordo com Oliveira (2006), as sociedades podiam contar com a presença branca, a exemplo da *Irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos*, na cidade de Salvador; ou ainda com alianças interétnicas. Assim, a origem desses associados das SPD, refere-se a negros africanos ou Crioulos - negros nascidos no Brasil.

Nesse sentido, revisitar as pesquisas e investigar sobre a origem e identidade dos autores dos escritos nas atas das SPD é de suma impor-

tância para controlar o fator que dispõe sobre a natureza da liberdade dos autores e dos referentes dos textos.

A pesquisa está em estágio inicial; desta forma, estamos na fase de pesquisa bibliográfica. Para a descrição dos dados estão sendo considerados os seguintes fatores:

a) sentenças que contém um argumento agente expresso nos documentos do século XIX;

b) referente que assume o papel temático de agente;

c) sentenças que estarão na voz verbal ativa ou passiva.

3. Arcabouço teórico

Para uma exploração inicial dos dados, recorremos a um referencial teórico-metodológico que busca compreender o referente, a sintaxe das estruturas das orações escolhidas dos *corpora* e a expressão da agentividade do agente das orações.

3.1. A liberdade do referente

Segundo Santos (2008) a liberdade apresenta dois conceitos, "um para o senhor, outro para o escravo/liberto" (SANTOS, 2008, p. 84). Além disso, o autor explana que esses tipos de liberdade se contrapõem entre si: "sendo as cartas de liberdade documentos costumeiros, particulares, adequavam-se eficazmente a cada "caso" a que se reportavam. Nelas, por isso, encontram-se enunciados que materializam tal liberdade transitiva em contraste com a intransitiva (...)" (SANTOS, 2008, p. 197). A liberdade intransitiva é conceituada como uma liberdade sem restrições, ou seja, "(...) a pessoa (senhor branco) tem (nasce com) essa liberdade intransitiva, sem complemento (doravante Liberdade SC); é, portanto, livre sem complemento (doravante livre SC)" (SANTOS, 2008, p. 84). Já a liberdade transitiva é descrita/explicada, por Santos (2008), como liberdade com complemento e/ou com alguma restrição.

Ainda sobre a liberdade transitiva, Santos (2008) explana que o escravo poderia ser referido, também, por liberto, e, portanto, portador de uma liberdade de liberto, uma liberdade transitiva. Dessa maneira, o autor explica que:

> [...] exclusivamente ao escravo/liberto, pois integrando uma espécie de micro-sistema transitivo, pressupunha 3 tempos: um tempo 0, do escravo (com liberdade nula), um tempo 1, do liberto 1, o liberto sob condições (explícitas), e um tempo 2, no qual se encontrava o liberto 2, ou liberto sem condições (a rigor, sem condições explícitas nas cartas, mas [...] – com condições explícitas nas leis). Desse modo, qualquer forma de liberdade do liberto era uma Liberdade CC: com complemento, qualificada, com alguma restrição que a diferenciava de uma Liberdade SC (sem complemento). (SANTOS, 2008, p. 261)

3.2. A voz verbal e agentividade

Miguel (2006) relaciona a voz verbal sintática com os papéis temáticos, explanando que as vozes são aspectos compreendidos na estrutura verbal através dos papéis temáticos.

Nesse mesmo sentido, Paixão de Sousa (2008) explana que, para a formulação da voz verbal, a estrutura argumental está relacionada com a inclusão das "relações lógicas de dependência e dominância entre os argumentos do verbo." (PAIXÃO DE SOUSA, 2008, p. 73). Dessa forma a linguista relaciona a estrutura argumental e a valência do verbo com os papéis temáticos, de acordo com a autora, o verbo e a construção frasal "combinam-se para formar os papéis de "agente", "paciente", "fonte", "instrumento", etc." (PAIXÃO DE SOUSA, 2008, p. 79). Dessa maneira, "(...) um papel temático tradicional como "fonte" pode ser um desencadeador sem controle. O tradicional "Agente" pode ser um desencadeador com controle" (PAIXÃO DE SOUSA, 2008, p. 79). Com essa relação do papel temático "agente" se estabelece a propriedade de agentividade exposta por Paixão de Sousa (2008).

Segundo Câmara Jr., o verbo se estrutura morfologicamente; com isso, o autor expõe que "todas essas comutações nos levam a analisar o vocábulo verbal português, além do seu morfema lexical, com um morfema classificatório de conjugação, um morfema de tempo verbal e de pessoa gramatical, referente ao sujeito." (CÂMARA JR., 2011, p. 73). O verbo, para o autor, é conceituado como vocábulo flexional (Cf. CÂMARA JR., 2011), ou seja, contém características ditadas pelo modo, tempo, número e pessoa do verbo.

Em anuência a isso, o verbo, acrescenta Menezes da Silva (2010 p. 111) "seleciona os seus complementos e comanda as relações de hierarquia entre eles" (MENEZES DA SILVA, 2010, p. 111). A partir da seleção de complementos, temos a estrutura argumental que está relacio-

nada com a relação de dependência e controle na construção das orações, (cf. LYONS, 1987). A valência verbal, por sua vez, concerne ao sintagma verbal que exerce sobre os termos da oração uma relação de dependência entre eles. Dessa forma, valência, segundo Lyons (1987), "como acaba de ser apresentada, é o abandono, por assim dizer, das distinções tradicionais entre sujeito e predicado (da oração), por um lado, e entre sujeito e objeto (do verbo), por outro." (LYONS, 1987, p. 116-17)

4. Resultados e discussões

Apresentamos aqui dois excertos por nós analisados, o excerto 1, uma carta de alforria, documento do Corpus DOViC, escrito por mãos livres (Liberdade SC), e o excerto 2, uma ata da SPD, documento do CTB, escrito por mãos libertas (Liberdade CC).

Verifica-se no Excerto 1 abaixo que os referentes dos argumentos com papel agentivo são os senhores brancos, tanto em construções ativas quanto em construções passivas. Na carta, coube ao referente escravo sempre o papel de complemento/objeto tanto na voz ativa quanto passiva, podendo realizar a função sujeito na voz passiva.

Excerto 1

Carta de liberdade do Criôlo Domingos, conferida por seu Senhor José de Souza Accio, e sua mulher Thereza Ma de Jesus, como abaixo se declara.

Digo eu, e minha mulher abaixo assignados, que somos legítimos Senhores, e possuidores de um escravo de nome Domingos Criôlo, que o houvemos, por legitim[a] da falecida nossa May Anna Maria, **cujo escravo se acha livre de pinhora (sic), hipoteca, ou fiança, pelo bons serviços que nos tem prestado som[os] contente (sic), que do dia do fallecimento de nós ambos, goze de sua liberdade, como se de ventre liv[re] nassese;** e rogamos as Justiças de Sua Magestade Imperial, e Constitucional lhe deiem inteiro vig[or] como pessoa livre, por assim de nossa livre vontade, se sem contrangimento de pessoa alg[u]ma; e por não sabermos escrever pedimos ao Tabelleam Antonio Caetano Neves este por [nos] escrevese, e a nosso rogo assignasse, em prezença das testemunhas abaixo assignadas. Imperial Villa da Victoria quinze de Maio de mil oito centos quarenta e oito = A rogo do Senhor José de Souza Acacio, e sua mulher Thereza Maria de Jezus //Antonio Caetano Neves // Clemente Martiniano dos Santos // Ignacio Ribeiro // Reconheço verdadeiras as duas firmas das testemunhas feitas em minha prezença. Imperial Villa da Victoria quinze de Maio de mil oito centos quarenta e oito // Em testemunho de verdade estava o signal publico Antonio Caetano Neves // Pagou do sello cento e secenta reis Villa quinze de Maio de mil oito centos quarenta e oito // Chaves // Lopes // Distribuida a Neves. Imperial Villa da Victoria

> quinze de Maio de 1848. E se não continha, nem declarava outra alguma cousa em a propria carta de liberdade, que assim se acha escrita, a qual me reporto, e della bem fiel, e verdadeiramente copiei, sem couisa que duvida faça por mim escrita, conferida, e consertada com outro official de Justiça ao conserto assignado nesta Imperial Villa da Victoria, aos vinte e hum dias do mez de Janeiro do corrente anno do Nascimento de Nossso Senhor Jezus Christo de mil oito centos quarenta e nove. E eu Antonio Caetano Neves Tabelleam a escrevi e assignei. [...] (carta 16: livro 2, folha 135f e 135v, 15/05/1848 – DOVIC). Disponível em: http://memoriaconquistense.uesb.br/websinc/

O excerto 1, trecho da carta de alforria, traz nas primeiras linhas uma sentença de voz passiva, pois o verbo utilizado "conferida" está no particípio, que é característico das sentenças com essa voz. Tal excerto apresenta uma estrutura formulaica recorrente em cartas de alforria. O verbo é de processo culminado e pede um sujeito, ou seja, aquele que confere, neste caso "seu Senhor José de Souza Accio, e sua mulher Thereza Ma de Jesus", sendo o agente da passiva; e aquilo que é conferido (tema), "Carta de liberdade do Criôlo Domingos". O Criôlo Domingos, o escravo, não é controlador ou agente do ato de conferir, mas possuidor da carta; a sua liberdade vem com uma condição diferente do agente da passiva **seu Senhor José de Souza Accio, e sua mulher Thereza Ma de Jesus** que possui uma liberdade intransitiva. Toda essa parte inicial forma o cabeçalho da carta seguindo uma estrutura formulaica que identifica o documento.

Em sequência, a carta começa na voz ativa tendo como sujeito agente o referente **eu, e minha mulher** que remetem aos senhores e possuidores do escravo, ou seja possuidores de liberdade intransitiva.

Além disso, é visível que, ao ser retratado na carta, o escravo liberto, que possui uma liberdade transitiva, é marcado sintaticamente como argumento interno, ou seja, objeto, como no caso "**somos** legítimos Senhores, e **possuidores** de um escravo" em que o verbo copulativo "ser", que está conjugado na primeira pessoa do plural, liga o sujeito de primeira pessoa plural, que, no caso, é oculto marcado pelo morfema de pessoa e número 'mos'; e – predicativo do sujeito – a coordenação dos NPs **legítimos Senhores e possuidores de um escravo** .... O sintagma preposicional 'de um escravo' realiza o complemento possessivo do núcleo lexical nominal/predicador "possuidores".

Em outra sentença da carta, temos: **cujo escravo se acha livre de pinhora [sic], hipoteca, ou fiança, pelo bons serviços que nos tem prestado som[os] contente (sic), que do dia do falecimento de nós**

ambos, goze de sua liberdade, como se de ventre liv[re] nassese. Neste trecho, o referente "escravo" é o tema do verbo "achar" que na oração subordinada marcada pelo pronome relativo *cujo* e realizada na voz passiva, tem "o escravo" como sujeito da passiva, ou seja, um sujeito tema/paciente. Portanto, verifica-se que em toda a carta, o referente escravo não assume o papel de agente, e sim, de tema, objeto, complemento.

O excerto 2 é retirado de uma ata da SPD:

> **Excerto 2**
>
> Aos Cinco dias domez de Junho de mil e Oito Centos | E trinta e Ceis estando Comjuntos o Provedor e mais Mezari | **os tratemos dos Recebimentos dos Mencais e juntamente das Asi- | natura** do termos q tinha ficado adiado para esta Reuniaõ; | [5]Cujas Continua por faltar ainda Asignatura de Algúns | Irmoins, etratemos a Rever o debito q Se devia a Caza ó | qual mandou oVis Provedor Cartiar-sé aos ditos para | Virem Remirem naprimeira Reuniaõ ejuntamente opro | jecto q seaprezentou em Meza epor esta Com forme | [10]paçou-se es te termo para Constar os feito desta Re | uniaõ eeu es Crivaõ Auctual ofis e Subri, es Crivi, | Jozé Fernandes do Ó | (ata, documento 04, Escrito por José Fernandes do Ó em 05 de junho de 1836.) disponível em**:** tycho.iel.unicamp.br/corpus/cgi-bin/getversion.pl.

A sentença grifada está na voz ativa, pois o verbo 'tratar' solicita dois argumentos: quem tratou – o sujeito oculto marcado pela desinência número-pessoal do verbo; e do que tratou - "dos recebimentos dos mancais e assinaturas". Neste caso, o sujeito oculto tem como referente o conjunto das pessoas da irmandade reunidas; considerando que esse conjunto é composto por negros libertos, o referente do agente do verbo **tratemos** é, portanto, os negros da irmandade e exercem a função de controle da ação verbal nos documentos por eles lavrados.

A liberdade do referente agente é transitiva por este referente, ator de **tratemos,** ser negro liberto.

5. Considerações finais

Esta pesquisa encontra-se em estado inicial e tem como diferencial inédito: (i) a comparação da expressão da agentividade em documentos escritos por sujeitos libertos em comparação com documentos escritos por sujeitos livres ambos pertencentes à sociedade escravocrata baiana do século XIX; (ii) a relação da expressão estrutural (sintática) da agentividade com a natureza da liberdade do referente que pode interferir na valoração do traço [+humano] do agente.

Verificamos nesta exploração inicial dos dados que os referentes cuja a liberdade é CC realizam argumentos não agentivos no documento do *corpus* DOViC, a carta de alforria, cuja autoria é de sujeitos livres SC, já a mesma natureza de referente (possuidores de liberdade CC) realizam argumentos agentivos no documento do CTB, ata da SPD, em consonância com a hipótese levantada na pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CÂMARA JR., J. M. *Estrutura da língua portuguesa.* 43. ed, Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

GALVES, Charlotte; ANDRADE, Aroldo Leal de; and FARIA, Pablo (2017, December). *Tycho Brahe Parsed Corpus of Historical Portuguese*. URL: http://www.tycho.iel.unicamp.br/~tycho/corpus/texts/psd.zip.

LIMA JÚNIOR, S. A. *O Preço da Liberdade*: As Cartas de Alforria da Cidade de Sabará na última década de Escravidão no Brasil (1878–1888). Belo Horizonte, jul. 2008. (Monográfia)

LYONS, John. *Linguagem e linguística*: uma introdução. Trad. de Marield W. Averburg e Clarisse S. de Souza. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

MENEZES DA SILVA, Gilcélia de. *A valência do predicador CHAMAR na diacronia do português.* Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas: [s.n.], 2010.

MIGUEL, A. J. *Sobre a referência indeterminada de sujeito e agente da passiva em português europeu.* Dissertação (Mestrado em Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2006.

NAMIUTI, C.; SANTOS, Jorge Viana. *Relatório final do projeto 'Memoria conquistense: implementacao de um corpus digital'*. 2013 – CNPq: 485098/2013-0). 2017.

_____; _____. *Novos desafios para antigas fontes*: a experiência DOVIC na nova linguística histórica. E-Book do Congresso de Humanidades Digitais em Portugal: Construir pontes e quebrar barreiras na era digital – 2015. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, 2017.

_____; _____; LEITE, C. M. B. Propostas e Desafios dos Novos Meios das Antigas Fontes: A Preservação da Memória pela Linguística de Corpus. *X Colóquio Nacional e II Colóquio Internacional do Museu*

Pedagógico UESB, 2011, Vitória da Conquista. "Anais do X Colóquio Nacional e II Colóquio Internacional do Museu Pedagógico UESB", v. 1. p. 1-11, Vitória da Conquista: UESB, 2011.

OLIVEIRA, Klebson. *Negros e escrita na Bahia do século XIX*: sócio-história, edição filológica de documentos e estudo lingüístico. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Bahia, Salvador. 4 v. 2006.

SANTOS, Jorge Viana. *Liberdade na escravidão: uma abordagem semântica do conceito de liberdade em cartas de alforria*. (Tese de Doutorado em Linguística). Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP, 2008.

_____; NAMIUTI, Cristiane. 2016. *Documentos Oitocentistas de Vitória da Conquista.* Memória Conquistense. UESB/LAPELINC, Vitória da Conquista-Bahia/Brasil. URL: http://memoriaconquistense.uesb.br/web sinc.

PAIXÃO DE SOUSA, M. C. Valências verbais no português clássico. *Relatório Técnico*. http://sites.google.com/site/mariaclaraps/docs/pesquisa-a.

A DUPLA CHAMA: O AMOR E O EROTISMO NA CONSTRUÇÃO POÉTICA CONTEMPORÂNEA

Elder Gonçalves Freitas (UERR)
eldergfreitas@gmail.com
Iris Anita Fabián Ramirez (UERR)
anitaramirez83@hotmail.com

RESUMO

Desde as épocas incontáveis o erotismo vem passando por diversas mudanças, seja nas literaturas pagãs, onde o erotismo mantinha toda a inocência, a brutalidade, que o sentido cristão do pecado ainda não tinha percebido. Busca-se com cada estrofe, cada palavra, instigar o leitor a se dilatar, a imaginar cada momento e se envolver com a leitura. A partir desses conceitos, seguir-se-á por um direcionamento em que se pretende apresentar uma possível apreciação visando analisar os poemas e as vidas de Hilda Hilst e Devair Fiorotti observando como as argumentações eróticas se comportam em suas poesias. Quanto à forma de abordagem, a pesquisa foi qualitativa. A análise comparativa dos poemas que são a base do trabalho procedeu a um conhecimento, que partiram da apreciação das diferenças e disparidades entre as duas formas de se fazer poesia. Em relação aos objetivos, a pesquisa será exploratória e no que se refere aos procedimentos técnicos, à pesquisa será bibliográfica. Conclui-se que a poesia é por natureza erótica, de modo que os poemas de Hilda Hilst e Devair Fiorotti se constroem sobre um duplo erotismo que alimenta o intelecto, assim como todos os sentidos do leitor.

Palavras-chave:
Erotismo. Poesia. Literatura Comparada.

RESUMEN

Desde innumerables ocasiones, el erotismo ha sufrido varios cambios, ya sea en la literatura pagana, donde el erotismo mantenía toda inocencia, brutalidad, que el sentido cristiano del pecado aún no se había percatado. Con cada estrofa, cada palabra, intentamos incitar al lector a expandirse, a imaginar cada momento y a involucrarse en la lectura. A partir de estos conceptos, se seguirá una dirección en la que se pretende presentar una posible apreciación con el objetivo de analizar los poemas y vidas de Hilda Hilst y Devair Fiorotti observando cómo se comportan los argumentos eróticos en sus poesías. En cuanto al enfoque, la investigación fue cualitativa. El análisis comparativo de los poemas que son la base de la obra procedió a un conocimiento, que partió de la apreciación de las diferencias y disparidades entre las dos formas de hacer poesía. En relación a los objetivos, la investigación será exploratoria y en cuanto a los procedimientos técnicos, la investigación será bibliográfica. Concluimos que la poesía es por naturaleza erótica, por lo que los poemas de Hilda Hilst y Devair Fiorotti se construyen sobre un doble erotismo que alimenta el intelecto, así como todos los sentidos del lector.

Palabras clave:
Erotismo. Poesía. Literatura comparativa.

1. Introdução

O amor na construção poética vem sendo trabalhado há muito tempo na poesia. Há muitos escritores que em seus livros abordam o tema "amor", e outras experiências em seu dia a dia, como forma de exprimir o "eu" poético. O amor desde a época do trovadorismo foi cantado de forma misteriosa e impossível, um amor exprimido através das palavras íntimas do ser do trovador. Depois foi sendo passada as experiências, e em cada movimento literário, o "amor" foi o foco principal do pensamento poético.

À medida que se vá embrenhando nos textos poéticos de autores contemporâneos, nos damos conta de uma ideia. Há autores da nossa estima, que utilizam de maneira completa o tema "amor" e o "erotismo". Na procura da introdução, e da dualidade desses dois termos, buscamos estudar como ocorre esse processo nos determinados autores e em seus tempos, buscaremos através de uma comparação literária entender os meandros da construção poética, onde os dois termos se encaixam.

A pesquisa justifica que a poesia é um dos campos mais estudados na literatura, pois está em constante movimento. O amor como elemento próprio, é um desses fatores que alimentam a produção poética, e o erotismo permeia desde os tempos gregos uma ligação covalente com o amor na poesia.

Na contemporaneidade, essa ligação se tornou mais íntima, com grandes escritores trabalhando com o tema de diferentes maneiras buscando harmonizar esses dois temas.

Acerca disso iremos estudar o tema amor e erotismo sob o viés de dois escritores contemporâneos, eles Hilda Hilst (1930–2004) e Devair-Fiorotti (1979–2020). Usaremos a obra de dois escritores de tempos relativamente diferentes, discutindo a temática do amor e o erotismo segundo a visão da mulher contemporânea e a visão de um homem contemporâneo. Debatendo os planos e suas temáticas que se fazem importante, pois a linha é tênue quando falamos do tema erotismo e a pornografia; buscaremos diferenciá-los.

A importância desse trabalho é o sentido condutor de uma discussão acerca do tema, ser um tema atual. Comparando dois escritores con-

temporâneos, e suas visões sobre o lirismo erótico será o ponto central. A linguagem sendo transmitida pelo poema e sua construção no veio do Amor/erotismo desatinado a instigar a imaginação do leitor.

O estudo em questão contribuirá para uma reflexão de poesia não só como trabalho intelectual, mas, para entender que o amor é a atração por uma pessoa, e que o erotismo que é uma atração pelos sentidos. O amor é uma escolha, e o erotismo, uma aceitação; sem o erotismo, essa forma gênese, forma visível que atravessa os sentidos.

O objetivo geral de pesquisa é entender como os elementos do amor e erotismo são trabalhados na construção poética. Os objetivos específicos são: Analisar a literatura comparada; Investigar a história do erotismo na poesia e Identificar a estrutura da construção da poesia lírico/erótica.

Em relação aos objetivos, a pesquisa será exploratória. No que se refere aos procedimentos técnicos, a pesquisa será bibliográfica, que segundo (CERVO E BERVIAN, 1983, p. 55), "Busca conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado sobre determinado assunto, tema ou problema" através de acervos bibliográficos como livros, artigos científicos, materiais já elaborados sobre o tema proposto.

2. A Poesia em seu estado mais puro

Poema como elemento próprio da literatura e a poesia concebida e carregada de sentimentos que viabilizam toda a criação. A poesia que é a composição de sentidos, a compreensão fina, a expressão de toda uma história. O poema é um destaque que transita pela história e revê reconhecida em seu próprio apelo. Averbuck e Zilberman afirmam que,

> A poesia é um elemento importante a ser utilizado como suporte daformação da personalidade, da estruturação do indivíduo e de seu autoconhecimento. Aindividualidade afirma-se e reafirma-se na possibilidade de expressar-se por meio dapoesia, ao identificar-se com a obra lida. A experiência libertadora e lúdica de podercompor, de manifestar-se por meio da linguagem, faz da poesia um elementofundamental de comunicação e auxilia na formação do senso estético. (AVERBUCK, ZILBERMAN, 1985, p. 69)

A poesia sob os contornos do autoconhecimento, onde a individualidade é o primeiro passo para afirmar-se e expressar-se por meio da poesia. Manifestamo-nos por meio da linguagem, e o poema é esse condutor que nos revela um mundo onde tudo é real e possível. A poesia,

arte das palavras, possibilita a conquista de uma nova realidade, porém sem compromisso com aspectos morais ou instrutivos. A possibilidade de trazer novos significados às palavras, de reinventar seu sentido em um contexto pessoal, faz da poesia uma forma de expressão diferente, cheia de simbologias que são passíveis de diferentes interpretações (PAIXÃO, 1991).

Segundo Averbuck (1982, p. 70), "a poesia não pode ser ensinada, mas vivida: o ensino da poesia é, assim, o de sua descoberta" assim a poesia é esse contato com os sentimentos, que muitas vezes não sabemos falar, expressar externamente, e através do poema se traduz a poesia. A poesia pode ser entendida como uma percepção do indivíduo sobre o ser e o estar, que vai de encontro com o mundo exterior. Pensando nisso Octavio Paz afirma:

> A poesia é conhecimento, salvação, poder, abandono. Operação capaz de transformar o mundo, a atividade poética é revolucionária por natureza; exercício espiritual é um método de libertação interior. A poesia revela este mundo; cria outro. [...] Inspiração, respiração, exercício muscular. [...] (OCTAVIO PAZ, 1982, p.15).

3. O amor e suas Histórias

Paz (1994) aborda o conceito de como o amor é na palavra escrita "uma das primeiras aparições do amor, no sentido estrito da palavra, é o conto de Eros e Psiquê, que Apuleio apresenta em um dos livros mais divertidos da antiguidade greco-romana: Metamorfoses (O asno de Ouro)". Nesse sentido o termo amor na palavra escrita começou com os textos na Grécia antiga, nos contos de Apuleio, sobre Eros o cupido um Deus. Onde Eros um divindade se apaixona pela personificação da alma (Psiquê) e logo é observado que o amor entre os dois é mutuo.

Outro conceito do que seria o amor na poesia, precisaríamos ir para o tempo dos trovadores, que buscavam entender o sentido que a poesia trazia. Por isso foi criada a expressão amor cortês, criação dos trovadores, traduzidas de forma simples nas cantigas trovadorescas de amor e pelos romances corteses do período medieval. Não rara essa paixão poderia levar ao desespero, a esse desejo de se consumir mortalmente diante da impossibilidade de ter a pessoa amada.

> O Amor Cortês pode ser apontado como um momento inovador na complexa história humana dos modos de sentir e de suas formas de expressão. Sua emergência através da poesia trovadoresca deixou tão indeléveis marcas no repertório ocidental de possibilidades estéticas de expressar e

> vivenciar o amor, e na própria imaginação do homem ocidental concernente à temática amorosa, que frequentemente se aponta o despontar dos trovadores medievais no século XII como o instante mesmo da invenção do amor romântico no Ocidente. (BARROS, 2004, p. 13)

4. O erotismo

Na literatura Grega se abrange que o vocábulo erotismo provém de Eros, filho de Vênus e de Mercúrio, um deus advindo do amor sensual e físico. O Erotismo é a manifestação cultural e artística do corpo ao sexo. Ao se falar em erotismo imediatamente pode ser relacionado à atividade sexual, pois Eros que é publicamente conhecido como cupido, o ídolo que concebe a afeição entre duas pessoas que amorosamente, manifestando os desejos mais audaciosos entre si.

Para Picolli da Silva (2003),

> [...] o movimento do sexo para o erotismo e para o amor, é o mesmo que o movimento da natureza para o corpo e para a alma, ou do animal para o social e para o individual. Entretanto, Paz salienta a importância de distinguir entre o sentimento amoroso, que ocorre em todas as épocas e culturas, e a ideia de amor adotada por uma sociedade em determinada época, sendo, a história da ideia ocidental de amor o assunto a que mais enfaticamente o livro se remete (PICOLLI DA SILVA, 2003, p. 2)

O amor e o erotismo denominam os elementos inicias da pré-história do amor "(...) as afinidades entre o erotismo e a poesia: o primeiro é a metáfora da sexualidade, a segunda a erotização da linguagem" (PAZ, 1993, p. 49). Como proposta o autor ainda afirma que há uma afinidade semelhante entre o erotismo e a poesia, o erotismo sendo símbolo da sexualidade, e a poesia seria a erotização da linguagem que nos revela sua ambiguidade.

Essa ambiguidade está mais evidente, o amor que é a atração por uma pessoa, e o erotismo que é uma atração pelos sentidos. O amor sendo escolha, e o erotismo, aceitação; sem o erotismo, essa forma gênese, forma visível que atravessa os sentidos, não há o amor, o desejo que transpassa o corpo, a procura na alma, e na alma o corpo.

Paz (1994) discute que

> A relação entre o erotismo e poesia é tal que se pode dizer, sem afetação, que o primeiro é uma poética corporal e a segunda uma erótica verbal. Ambos de uma oposição complementar. A linguagem – som que emite sentido, traço material que denota ideias corpóreas – é capaz de dar nome

> ao mais fugaz e evanescente: a sensação; por sua vez, o erotismo não é mera sexualidade animal. (PAZ, 1994, p. 12)

O sentido que o erotismo detém no contexto que Paz discute, é a busca da relação que o erotismo tem que com a poesia. Onde determina seu fim em cada momento, tanto da poesia quanto do erotismo, irmãs que se complementam e se negam. Mas o fator que move esses dois conceitos é a imaginação.

O erotismo na literatura contemporânea não se assemelha nem ao erotismo da literatura pagã, nem ao erotismo das literaturas posteriores, mas a diferença é que o erotismo da literatura pagã mantém toda a inocência, a brutalidade e a densidade de uma natureza que o sentido cristão do pecado ainda não percebeu e direcionou contra si mesmo; enquanto que o erotismo da literatura moderna não pode não se dar conta da experiência cristã (MORAVIA, 1961).

5. Metafísica das Grossas? – Erotismo Hilstiliano

Hilda de Almeida Prado Hilst nasceu em Jaú-SP, em 1930, morreu em Campinas-SP, 2004. Poeta, ficcionista, dramaturga e cronista, ela não possui um estilo único dentre suas obras. Sua diversidade ampla de estilos abordados em suas escrituras, em cada gênero um estilo próprio é determinado pela autora. Hilda Hilst inicia sua carreira literária aos 20 anos, ao publicar Presságio em São Paulo, em 1950. Em 7 de junho de 1950, Sérgio Milliet afirma:

> Poesia profundamente feminina, feita de pudor e de timidez. Insinuante e estranhamente madura para uma adolescente. Dir-se-ia que Hilda Hilst já acumulou uma série de experiências melancólicas e pouco espera da vida. Ela já sentiu que está só, que a comunicação é difícil e que cada qual traz em si, um segredo sem eco. [...] Muito simples na sua expressão, avessa ás metáforas herméticas, desprovida de grandiloquência, Hilda Hilst revela, entretanto um requinte indiscutível na sensibilidade. (GRANDO, 2014 *apud* MILLIET, 1982)

Grando (2014) cita que Holanda (1996), escreveu também em 3 de dezembro de 1950, sobre esses "versos de estreante": "E versos tão simples e fáceis, tirados do palavreado de todos os dias, desenham-se às vezes, espontaneamente, sobre uma talagarça de mistério, criando efeitos de conjunto que em outros casos determinariam retorcimentos de expressão". Vale à pena retomar essas palavras citadas pelos dois críticos, para conferirmos a simplicidade, a repetição de palavras e de estruturas sintáticas:

Me mataria em março
se te assemelhasses
às cousas perecíveis.
Mas não. Foste quase exato:
doçura, mansidão, amor, amigo.

Me mataria em março
se não fosse a saudade de ti
e a incerteza do descanso
Se só eu sobrevivesse quase nula,
inerte como o silêncio:
o verdadeiro silêncio de catedral vazia,
sem santo, sem altar. Só eu mesma.

Em 1950, Hilda Hilst publica o primeiro livro de poemas, *Presságio*. Cunha (2012) ainda aborda que Sergio Milliet (1982) anotava em seu diário crítico a respeito do Presságio: "poesia profundamente feminina, feita de pudor e de timidez. Insinuante e inexplicavelmente madura para uma adolescente" Sobre Balada no Festival, Milliet enaltece a pessoalidade na poesia de Hilda, bem como a sua calma em ser ou parecer moderna e que, novamente, o pudor era outra qualidade característica da poesia de Hilda Hilst.

No entanto, o autor acima relata que esse "pudor", essa "intensamente feminina" essa "adolescência" dar ares de incomodar a Hilda balzaquiana. A juventude rica e festiva dos vinte anos tinha passado, era preciso fazer escolhas, percorrer riscos maiores, abandonar o pudor para trás, melhor, arriscar o avesso do pudor. Hilda adotou a decisão de se recolher num sítio no interior de Campinas, onde construiu uma casa batizada de "Casa do Sol", no ano de 1966 e passou anotar a maior parte de sua obra nesse lugar. Ela residiu na "Casa do Sol" até o seu falecimento, em 2004.

O erotismo na obra de Hilda Hilst não se oferece somente nas referências ao corpo ou nas intenções do enunciador do discurso, ou no jogo enunciativo com a figura de um deus para quem se lança como desejo, como escravo, como dominador (REGUERA e BUSATO, 2015, p. 11). Os autores ainda citam que o erotismo na obra de Hilda Hilst habita a linguagem, no seu jogo linguístico, quase carnal com a palavra que se vestiu e se experimentou, sendo autor referencializado pelo discurso. Difícil separar essa carga erótica do próprio percurso poético da palavra em sua obra.

A literatura sofisticada de Hilda Hilst pode ser um motivo para a incompreensão da autora, característica de bons escritores, é complexo e

delicado estudo sobre as relações, o que não facilita acesso a qualquer leitor, daí a sua insatisfação, porque a intenção era fazer que as suas obras fossem objetos de elucidação literária.

6. O livro dos Amores

O professor e escritor Devair Antônio Fiorottifoi Bolsista Produtividade do CNPQ 2ª classe. Graduado em Letras pela Universidade de Brasília (UnB – 1999), mestrado em Literatura pela Universidade de Brasília (UnB – 2001) e doutorado em Literatura pela Universidade de Brasília (UnB – 2006). Foi professor efetivo da UFRR e do quadro permanente do mestrado em Educação da UFRR.

Gomes (2017) relata que o trabalho do pesquisador Devair Fiorotti segue por uma via distinta das publicações mais acessíveis. Há cerca de 10 anos, o autor dialoga com comunidades indígenas em Roraima para coletar suas narrativas e entender como eles vêm reconfigurando às histórias recebidas de seus ancestrais.

Como resultado desses quase 10 anos de abarcamento com os indígenas de Roraima, possui quatro volumes prontos, intitulados Panton Pia' ("junto, ao lado da história"): são três de entrevistas na integra, totalizando umas 1500 páginas. Neles há perguntas distintas, desde a origem da comunidade, forma de vida, até narrativas literárias. O quarto volume foi aceito para publicação pelo Museu do Índio, do Rio de Janeiro. Nele, estão em língua original, traduzidos, 79 cantos, além de estarem anexadas às partituras e os CDs, com as músicas originais (GOMES, 2017).

O autor acima descreve que Devair relata que lidar com esse material é um trabalho homérico, as dificuldades principais estão relacionadas ao estabelecimento do texto e à tradução. É necessário preservar ao máximo a voz do narrador, sua linguagem informal, quando dita, está ali preservada. Nos cantos, opta-se em fazer um trabalho criativo, visual, numa perspectiva meio concretista, procurando dar movimento à letra no papel, e a tradução é bem livre, mais preocupada com a criação de imagens poéticas. Por trás, há uma tentativa de valorização do literário nesses cantos, destacando: a contemporaneidade da produção estética indígena.

7. A dupla chama: o amor e o erotismo na construção poética contemporânea nos poemas de Hilda Hilst e Devair Fiorotti

Quando se busca entender o contexto do poema lírico/amoroso e o poema erótico e como os dois se entrelaçam. Podemos traçar um paralelo com a história contemporânea. Como a quebra dos paradigmas e conceitos foram sendo mudados com o decorrer do tempo. Foram surgindo teóricos como BATAILLE (1987), PAZ (1994) citam que as semelhanças entre o erotismo e o poema "A relação entre o erotismo e poesia é tal que se pode dizer, sem afetação, que o primeiro é uma poética corporal e a segunda uma erótica verbal". Ambos de uma oposição complementar (...) (1994, p. 12). Que essa relação é cheia de signos e significados que determinam todo o sentido que a poesia e o erotismo ganham. E essa relação de oposição, de entrega, de sentido encarnado torna a sua procura mais sutil.

Maingueneau (2010) em seu livro "Discurso pornográfico",

> A literatura, particularmente, mantém uma relação privilegiada com o erotismo, que, como ela, joga com o deslocamento e o embelezamento para seduzir um espectador ou um leitor. O texto erótico é sempre tomado pela tentação do estetismo, tentado a transformar a sugestão sexual em contemplação das formas puras. (MAINGUENEAU, 2010, p. 33)

E particularmente como o amor e o erotismo ocorrem no poema. Escolhemos comparar dois autores contemporâneos de diferentes épocas, para entender como se faz presente o elemento do amor e do erotismo e como são trabalhados na construção do poema.

No processo de descoberta e leitura, nos deparamos com a escritora Hilda Hilst (1930–2004), Poeta enigmática, instigante e, para muitos, estranha e hermética, Hilda é um dos grandes nomes de nossas letras, indispensável voz feminina em nossa poesia. Poeta, dramaturga e ficcionista. Hilst percorreu por todos os ramos da literatura. Mulher frente ao tempo que traçou na história da literatura brasileira seu nome.

E buscamos na sua obra erótica, a poesia em especial para traçar uma linha comparativa. Em 1990 depois de três de décadas que iam da ficção ao teatro e poesia. Hilst publicou sua trilogia erótica, O Caderno Rosa de Lori Lamby (CR), em 1990, com as ilustrações de Millôr Fernandes; Contos O'Escárnio – Textos Grotescos (CE), em 1990 e Cartas de um Sedutor (CS), em 1991. Essas obras abriram seu panteão de sua obra erótica. Em 1992 publicou Bucólicas. E no seu ínterim a forma como abordava o erótico em sua obra, não só usando os termos que se

destacavam na poesia erótica, mas onde se coloca o problema da Mulher, tal como vem sendo abordado em nossos tempos: a mulher se redescobrindo, como princípio, expansão e duração do homem. Como se, concentrando cada vez mais sobre o seu próprio eu, como se a Mulher fosse, paradoxalmente, se descobrindo cada vez mais ampla e multiforme.

Para comprar a obra com Hilst buscamos um autor que residiu em Roraima. Devair Fiorotti, agricultor (como ele mesmo se autodenomina), professor, artista plástico e músico, pois a música é maior do que ele e o consome (2014). Teve experiência na área de Letras, atuando nos seguintes temas: narrativa oral, identidade, crítica literária e linguagem poética, articulando estudos linguísticos, culturais e literários.

Em 2012 publicou seu primeiro livro de poemas, "30 poemas e Solidão" inaugurando sua carreira literária. Em 2014 publicou o "Livro dos Amores" obra derivada de grupo no *facebook* "Pra julgar o livro dos amores", onde Devair publicava 40 poemas que fariam parte da coletânea que seria o livro que foi publicado. O livro aborda o tema amor com pitadas de erotismo. A sutileza com que as palavras se tornam um meio para um fim. Relacionamentos, intimidade, começos e fins, rupturas.

8. Hilst e Fiorotti – análise comparativa

Na literatura comparada podemos chegar a uma ideia do que seriam uns dos seus objetivos: o comparar. E comparar obras e diferentes autores é o objeto de estudo, reafirmando essa ideia:

> A literatura comparada tem como objetivo principal o estudo das obras de várias literaturas em seu interrelacionamento. Concebida em termos gerais, ela compreende para falarmos apenas do mundo ocidental- as relações mútuas entre a literatura grega e latina, a dívida da literatura moderna (desde a Idade Média) para com a literatura antiga, e, finalmente, as ligações entre as diversas literaturas modernas [...] (VAN TIEGHEM apud CARVALHAL; COUTINHO 1994, p. 57)

Já que o fazer comparar se define como "Comparar é um procedimento que faz parte da estrutura de pensamento do homem e da organização da cultura" (CARVALHAL, 2006, p. 7). Então através da comparação podemos entender as minúcias entre as diferentes literaturas e culturas, como forma de construção de diferentes pensamentos.

Para traçamos uma linha comparativa entre esses dois autores contemporâneos, mas de épocas diferentes. Analisamos poemas de Hilst

e poemas de Fiorotti, como o elemento amoroso/erótico ocorre nos poemas dos dois autores.

Serão analisados a seguir os poemas de Hilda Hilst. Os poemas são "Toma-me" do livro Jubilo Memoria, noviciado da Paixão (2001); "Porque haverias de querer" do livro Do Desejo (1992). Os poemas de Devair Fiorotti serão poemas do seu Livro "Livro dos Amores".

No poema "Toma-me" de Hilda Hilst, já nos deparamos com todos os preceitos do poema lírico/erótico.

Toma-me (Hilda Hilst)
Toma-me.
A tua boca de linho sobre a minha boca Austera.
Toma-me AGORA, ANTES
Antes que a carnadura se desfaça em sangue, antes
Da morte, amor, da minha morte, toma-me
Crava a tua mão, respira meu sopro, deglute
Em cadência minha escura agonia.
Tempo do corpo este tempo. Da fome
Do de dentro. Corpo se conhecendo, lento,
Um sol de diamante alimentando o ventre,
O leite da tua carne, a minha
Fugidia.
E sobre nós este tempo futuro urdindo
Urdindo a grande teia. Sobre nós a vida
A vida se derramando. Cíclica. Escorrendo.
Te descobres vivo sob um jogo novo.
Te ordenas. E eu delinqüescida: amor, amor,
Antes do muro, antes da terra, devo
Devo gritar a minha palavra, uma encantada
Ilharga
Na cálida textura de um rochedo. Devo gritar
Digo para mim mesma. Mas ao teu lado me estendo
Imensa
De púrpura. De prata. De delicadeza.

O poema "Toma-me" a autora oferece um corpo. E desse corpo é um corpo de desejos e procuras. E de dentro desse poema-corpo surge uma voz sutil que convida: "Toma-me" o poema se distrai, se encontra, se entrega nesse jogo de sensações e trocas. "toma-me / Crava tua mão, respira meu sopro, deglute / Em cadência minha escura agonia". E ainda "enquanto caminhas / Em lucida altivez, eu já sou o passado. Mais adiante [...] / Passeia / Sobre mim, amor, e colhe o me resta: / Noturno girassol. Rama secreta".

E a entrega do poema, dos sentimentos que são percebidos, tateamos o corpo, passeamos. De dentro e no entorno. O poema nasce de tantas mãos e tantos olhares e muitas vozes. Podemos reconhecer isso, nessa ruptura. Onde o amor e o erotismo são tão íntimos. Nasce um desejo.

Bataille (1987) afirma,

> O que eu disse permite apreender, em si mesma, a unidade do domínio erótico aberto em nós por uma recusa da vontade de nos fecharmos em nós mesmos. O erotismo abre para a morte. A morte abre para a negação da duração individual. Poderíamos, sem violência interior, assumir uma negação que nos leva ao limite de todo o possível? (BATAILLE, 1987, p. 18).

E assim no poema erótico da Hilda Hilst, esse controle da unidade. O erotismo é esse flerte com o prazer, todavia, também com a morte. O que nos leva diante da entrega, na negação individual, na procura do seu eu no outro. Mesmo nessa dualidade pode se inverter os papéis e reconhecer na procura o encontro.

No poema de Devair no "Livro do Amores",

me dispo pra você
de todos os males e pecados
me puro e
suficientemente safado pra te fazer
[em todos os sentidos
feliz
me dispo todo
retiro de meu corpo o dia anterior
sua ausência meus pesares
junto de vc sou a madrugada silenciosa
[e suas estrelas
junto de você despido assim
estou protegido
me dispo e te dispo
das incertezas da solidão
te visto com meu corpo despido
te faço um filho e uma sobremesa de maracujá
e despedidos caminhos juntos.
(FIOROTTI, 2014, p. 20)

No poema de Fiorotti, o termo "dispo" tem duas possíveis denominações, o do despir de roupas e acessórios e despir de sentimentos. É possível entender que "me dispo pra você / de todos os males e pecados / me entrego puro e suficientemente safado para te fazer em todos os sentidos felizes". Compreender que ao despir de tudo que carregas se entre-

gará livre e capaz. E irá se despir todo e leve como ele e sua amante, e no lânguido prazer fará a amada feliz. “Me dispo e te dispo / das incertezas da solidão / te visto com meu corpo despido / (...) e despidos caminhos juntos”. E no final os dois sem roupa, nus ele a veste com seu corpo sobre o dela, e o amor erótico se faz no silêncio dos amantes, e eles despidos juntos caminham para a eternidade.

Na segunda análise comparativa de como ocorre os elementos líricos/eróticos buscamos outro poema do livro “Do desejo” publicado em 1992.

E por que haverias de querer…
E por que haverias de querer minha alma
Na tua cama?
Disse palavras líquidas, deleitosas, ásperas
Obscenas, porque era assim que gostávamos.
Mas não menti gozo prazer lascívia
Nem omiti que a alma está além, buscando
Aquele Outro. E te repito: por que haverias
De querer minha alma na tua cama?
Jubila-te da memória de coitos e de acertos.
Ou tenta-me de novo. Obriga-me.

Hilst traz em seu conceito o amor carnal, o poema inicia-se como uma pergunta que irá se repetir quase no final do poema. E esse questionamento é direcionado ao amado. Poema tem um teor completamente sensual, ligado aos prazeres do corpo, e mesmo assim faz alusão a valores espirituais e transcendentes. Esse tom obsceno e provocador, Hilst traçou os sentidos. Poema encerra como um desafio direto ao amado. A palavra tenta-me é aberta a variadas interpretações como tentações ou experimentar. Hilda Hilst brinca com as palavras.

BARTHES (1987, p. 12) diz, “O prazer do texto é semelhante a esse instante insustentável, impossível, puramente romanesco, que o libertino degusta ao termo de uma maquinação ousada, mandando cortar a corda que o suspende, no momento em que goza”. Barthes comenta que o prazer que o texto determina é aquele instante que o libertino o consagra, onde as palavras ganham seu poder de entregar nessa maquinação ousada o desejo que nasce.

No poema de Devair Fiorotti,

assalta meus sentidos a ausência de seu cheiro

a ausência do seu gosto
a ausência do seu corpo
sendeiro que guia desejos

un olor a desejo e a Chanel
impregnado na pele, em todos
os poros impregnado
anuncia mais solidão
minha barba roça a ausência
fere sua pele macia e ela, estremecida
enquanto canto, sussurra desditas e adormece em meu colo.
(FIOROTTI, 2014, p. 34)

Nesse poema Devair retrata a ausência da amada, sua ausência física, porém a presença das lembranças, e na ausência do gosto, do corpo da amada. Devair faz alusão do corpo com sendeiro, que o guia a seus desejos. Na segunda parte do poema há o uso das expressões em espanhol "un olor". Que prediz o sentido do cheiro que traz desejos e impregna na pele. "minha barba roça a ausência / fere sua pele macia e ela, estremecida". Aqui nesse trecho sua saudade, e na ausência da amada as lembranças de certos momentos o conduz a buscar os trechos, momentos que são trocados entre os amantes.

Paz discute que

> A relação entre o erotismo e poesia é tal que se pode dizer, sem afetação, que o primeiro é uma poética corporal e a segunda uma erótica verbal. Ambos de uma oposição complementar. A linguagem – som que emite sentido, traço material que denota ideias corpóreas – é capaz de dar nome ao mais fugaz e evanescente: a sensação; por sua vez, o erotismo não é mera sexualidade animal. (PAZ, 1994, p. 12)

Pode se entender que a relação entre a poesia e o erotismo é a poética corporal e a poesia é a erótica verbal, o completo ensejo para a concepção para entender como é a relação entre a poesia e o erótico ocorrem tanto na poesia de Hilst quanto de Fiorotti.

9. Considerações finais

Todo o sentido que os poemas lírico/eróticos têm o que vem de cada descoberta na literatura desse conceito de como o amor e o erotismo é trabalhado em diferentes escritores, em diferentes épocas. Buscamos estudar a literatura comparada e comparar dois autores contemporâneos, mas de 03 décadas de diferenças entre suas obras.

Hilda Hilst e Devair Fiorotti, ao comparar suas obras nos seus poemas, identificam-se numa análise comparativa como os elementos do amor e do erotismo se entrelaçam. Como as buscas se intensificam.

Na conclusão, e na dualidade desses dois termos, se buscou estudar como o ocorre esse processo, nos determinados autores e em seus tempos, se procurou uma comparação literária para entender os meandros da construção poética, onde os dois termos se encaixavam.

O estudo em questão contribuirá para uma reflexão da poesia não só como trabalho intelectual, mas, para entender que o amor é a atração por uma pessoa, e que o erotismo é uma atração pelos sentidos. O amor é uma escolha, e o erotismo, uma aceitação; sem o erotismo, essa forma gênese, forma visível que atravessa os sentidos. E foi possível observar isso através do entendimento visto no estudo da poesia erótica de Hilda Hilst, e da poesia de amor de Devair Fiorotti, duas visões completamente opostas, mas que se completam.

E através desse estudo como princípio que proporcionará maiores conhecimentos sobre o tema e servirá como ferramenta de pesquisa no segmento de literatura voltada para busca da relação que o erotismo tem com a poesia. E também servirá de embasamento teórico, para base de novas pesquisas na área de atuação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AVERBUCK, Ligia Morrone*in* ZILBERMAN, R. *Leitura em crise na escola*: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985, p. 69

AVERBUCK, Ligia Morrone. A poesia e a escola. In: ZILBERMAN, Regina (Orgs). *Leitura em crise na escola*: as alternativas do professor. Porto Alegre: MercadoAberto, 1982.

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 1976.

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

BARROS, José D'Assunção. *Os trovadores medievais e o amor cortês – reflexões historiográficas*. Rio de Janeiro, 2004.

CARVALHAL, Tânia Franco. *Literatura Comparada*. 4. ed. rev. e ampliada. São Paulo: Ática, 2006.

COELHO, Nelly Novaes. Da poesia. Hilda Hilst. *Cadernos de Literatura Brasileira*, São Paulo, n. 8, out. 1999.

CUNHA, Rubens da. A escrita hemorrágica de Hilda Hilst e o fracasso. *VIII Congreso Internacional de Teoría y Crítica Literaria Orbis Tertius*. Centro de Estudios de Teoría y Crítica Literaria – IdIHCS/CONICET Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Universidad Nacional de La Plata. 7, 8, y 9 de mayo de 2012. Disponível em: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.1648/ ev.1648.pdf. Acesso em: 09 nov. de 2018.

REGUERA, NMA, BUSATO, S. (Orgs). *Em torno de Hilda Hilst* [*online*]. São Paulo: UNESP, 2015. 250 p. Available from SciELO Books. Disponível em: http://books.scielo.org/id/wbzch/pdf/reguera-9788568334690.pdf. Acesso em: 09 nov. de 2018.

FIOROTTI, Devair. *Livro dos amores*. São Paulo: Patuá, 2014

GRANDO, Cristiane. Pela estrada das Odes Mínimas, de Hilda Hilst*. *Antares*: Letras e Humanidades, v. 6, n. 11, jan-jun 2014. Site disponível em: http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/antares/article/viewFile/2843/1657. Acesso em: 08 de nov. de 2018.

GOMES, Igor. [ENTREVISTA] DEVAIR FIOROTTI. Companhia Editora de Pernambuco – CEPE – Rua Coelho Leite, 530 - Santo Amaro, Recife-PE. 05 Junho 2017. Disponível em: https://www.suplementopernambuco.com.br/entrevistas/1880-entrevista-devair-fiorotti.html. Acesso em: 10 nov.2018.

HILST, Hilda. *Júbilo, memória, noviciado da paixão*. São Paulo: Globo, 2001.

_____. *Do desejo*. Campinas: Pontes, 1992.

_____. *Registro pessoal*. Disponível em: http://www.hildahilst.com.br/site/. Acesso em: 18 nov. 2018.

MAINGUENEAU, Dominique. *O discurso pornográfico*. São Paulo: Parábola, 2010.

MORAVIA, Alberto. *Sobre o erotismo na Literatura*. Novo Argumento. Roma – Itália, 1969.

PAZ, Octavio, 1914. *A Dupla chama*. Trad. de Wladir Dupont. São Paulo: Siciliano, 1994.

PAIXÃO, Fernando. *O que é poesia?*. São Paulo: Brasiliense, 1991. (Coleção primeiros passos.)

PICOLLI DA SILVA, André Luiz. *Resenha do livro – A chama dupla: amor e erotismo*. De Octavio Paz. Canoas: Aletheia, 2003

TODOROV, Tzvetan. Definição do fantástico. In: ____. *Introdução à literatura fantástica*. 2. ed. Trad. de Maria Clara Correa Castello. São Paulo: Perspectiva, 2003.

A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA KRAHÔ NA ALDEIA CAPITÃO DO CAMPO

Raquel Palmeira de Oliveira Karajá (UFT)
raquelpalmeira96@gmail.com
Adriano Dias Gomes Karajá (UFT)
adrianoindio17@hotmail.com
Francisco Edviges Albuquerque (UFT)
fedviges@uol.com.br

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo analisar e descrever como se dá a educação escolar indígena krahô na aldeia Capitão do Campo, situada no município de Goiatins do estado do Tocantins. O povo krahô é falante da língua homônima ao nome do povo, e de acordo com Rodrigues (1986), a língua krahô pertence à família linguística Jê do Tronco Macro-Jê. De acordo com o artigo 210 da Constituição Federal a educação escolar indígena tem como premissa o respeito à língua materna de cada povo e seus saberes tradicionais, diante disso, busca-se fazer uma análise da grade curricular normatizada pela Secretaria Estadual de Educação do Tocantins – SEDUC-TO, correlacionando com as leis que regulamentam a educação escolar de forma diferenciado para os povos indígenas. Para a metodologia de nossa pesquisa, fizemos um levantamento da grade curricular vigente, além de visitas técnicas à Aldeia Capitão do Campo e referenciais teóricos baseados em ALBUQUERQUE (2011–2016); RODRIGUES (1986); entre outros. Como resultado preliminar, constatamos que a educação escolar indígena diferenciada encontra grande dificuldade de êxito na referida aldeia, o que nos leva a reflexão de como as demandas legais precisam ser atendidas para que verdadeiramente se tenha uma educação escolar indígena bilíngue e intercultural.

Palavras-chave:
Interculturalidade. Povo krahô. Educação Escolar Indígena.

ABSTRACT

This research aims to analyze and describe how the Krahô indigenous school education takes place in the Capitão do Campo village, located in the municipality of Goiatins in the state of Tocantins. The Krahô people speak the language homonymous to the name of the people, and according to Rodrigues (1986), the Krahô language belongs to the Jê do Tronco Macro-Jê linguistic family. According to article 210 of the Federal Constitution, indigenous school education is premised on respect for the native language of each people and their traditional knowledge. In view of this, an attempt is made to analyze the curriculum standardized by the State Department of Education of Tocantins – SEDUC-TO, correlating with the laws that regulate school education differently for indigenous peoples. For the methodology of our research, we made a survey of the current curriculum, in addition to technical visits to aldeia Capitão do Campo and theoretical references based on ALBUQUERQUE (2011–2016); RODRIGUES (1986); among others. As a preliminary result, we found that

differentiated indigenous school education finds it very difficult to succeed in that village, which leads us to reflect on how the legal demands need to be met in order to truly have a bilingual and intercultural indigenous school education.

Keywords:
Interculturality. Krahô people. Indigenous School Education.

1. Introdução

O Brasil é um país multilíngue antes de mesmo de adotar este nome que conhecemos hoje. Rodrigues (1986), afirma que antes da chegada dos colonizadores cerca de 1.200 línguas diferentes eram faladas em terras brasileiras. A colonização dizimou centenas dessas línguas juntamente com seus falantes, assim, queriam impor que a língua portuguesa fosse a língua homogênea de todos os povos que aqui viviam. Hoje, 519 anos depois, os povos indígenas continuam resistindo á colonização que quer torná-los uma sociedade segundo os moldes dos colonizadores.

Segundo Cunha (2008), apenas no século XIX os indígenas iniciaram uma mobilização para tentar mudar o cenário de perdas de suas línguas e culturas, vendo no espaço educacional uma esperança de resgate e manutenção de suas particularidades culturais. Essa mobilização trouxe bons resultados para as comunidades indígenas brasileiras na garantia de direitos básicos de assistência das políticas públicas do governo federal, entre elas o direito á uma educação escolar bilíngue e intercultural, pautada nas especificidades que existe em cada povo indígena brasileiro.

O direito a essa educação específica foi assegurado pelo maior documento constitucional regente no Brasil, a Constituição Federal de 1988. Os artigos 210 e 215 da constituição (Brasil, 1988) determinam que os povos indígenas tenham direito a uma educação que atenda suas particularidades linguísticas, usando de sua língua materna indígena e o português livremente em seus espaços de instrução educacional.

Levando em consideração novos paradigmas educacionais embasados pela Constituição Federal, o Ministério da Educação (MEC) compendiado pelo Decreto Presidencial nº 26/1991 (Brasil, 1991), articulou-se com as secretarias estaduais e municipais de educação, visando a implementação da política nacional de educação escolar indígena, pois com a garantia constitucional, à aplicação da educação bilíngue e diferenciada deveria chegar aos maiores interessados, neste caso, os povos indígenas.

Posteriormente a lei constitucional, foi lançada as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena – DPNEEI de 1993 que trouxe especificações na criação de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. O DPNEEI também refletiu na criação de um novo referencial para as escolas indígenas, o chamado Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI, 1998) que é um documento formativo com instruções para às práticas educacionais de professores e formadores que atuam nas escolas indígenas.

Este estudo busca refletir sobre a educação escolar indígena do povo krahô, mais especificamente da aldeia Capitão do Campo, correlacionando à prática pedagógica com os documentos normativos que regem a educação nos povos indígenas brasileiros. As políticas criadas precisam possibilitar a manutenção da cultura da comunidade ao qual está inserida, sendo ferramenta de valorização e de equidade das oportunidades. Desse modo, é imprescindível o conhecimento do povo krahô para que se possa refletir de uma maneira mais concisa acerca de sua educação.

2. O povo krahô

O povo krahô é um povo indígena do Tocantins, tendo suas raízes advindas do ramo Timbira. Eles estão localizados a margem direita do Rio Tocantins, e segundo Rofrigues (1986), pertencem á família linguística Jê e ao Tronco linguístico Macro-Jê. Sua terra possui uma área de 302.523 mil hectares, localizada entre os municípios tocantinenses de Itacajá e Goiatins, ás margens dos rios Manoel Alves e Rio Vermelho.

Segundo Albuquerque (2013), o povo krahô se autodenomina *mêhi*, termo este que é imputado a todos os outros grupos indígenas em que há contato. O Distrito Sanitário Especial Indígena – DSEI (2016) informa que os krahô possuem uma população estimada de 3.356 pessoas, distribuídas em 36 aldeias.

Existe uma divisão cosmológica muito latente dentro da comunidade krahô, que é a divisão sazonal[30]. O povo é divido por duas metades, uma denominada *catàmjê* e outra *wacmẽjê*, ou *kỳjcatêjê* e *harãcatêjê*. Essa divisão faz menção a partido do verão e partido do inverno, respec-

[30] Relativo à estação ano; próprio de uma estação; estacional.

tivamente. As atividades da aldeia respeitam os limites estabelecidos pela divisão sazonal, como atividades de caça, pesca, competição de corrida com toras etc. Melatti (1967) exemplifica essa divisão das metades com um entendimento dos adornos:

> Essa oposição em metades faz parte de uma série de oposições de símbolos. Assim os Wacmẽjê governam na estação da seca, 'gostam' dos dias ensolarados, preferem folhas de palmeira verde claro para seus adornos, estão ligados ao dia, ao lado leste da praça, ao centro da aldeia. Já os Catàmjê governam na estação chuvosa, 'gostam' da chuva, preferem as folhas de palmeira verde escuro para seus enfeites, estão ligados à noite, ao lado oeste da praça e à periferia da aldeia. (MELATTI, 1967, p. 65)

Todos já crescem sabendo a que partido pertencem, pois a definição de seu partido ocorre ainda bebê quando recebe seu nome. Os partidos convivem em harmonia e respeito, cada um sabendo seu lugar e suas obrigações para com a comunidade em geral.

Como em toda comunidade existe a figura de liderança, os krahô nutrem muito respeito pelos líderes de seu povo. Segundo Yahé Krahô (2017):

> Os que lideram uma comunidade são pessoas influentes nas organizações sociais, bem vistas e aceitas pelo povo, por isso, são indicados a serem líderes de seu povo. Os mesmos não recebem nenhum tipo de remuneração pelo trabalho que fazem. [...] Mas a maior recompensa que recebem, é respeito da comunidade. Desse modo, compondo a unidade política, há dois prefeitos, cujas atribuições são de coordenar as atividades diárias da aldeia. Há também, o homem que se ocupa da direção dos ritos, denominado Pàtre. Cada aldeia, ainda, dispõe de um conselho informal constituído pelos homens que se interessam pela vida coletiva da aldeia e que possuem certas características reconhecidas pela comunidade como: o da oratória, o conhecimento das tradições e a sabedoria. Geralmente esse conselho é ocupado pelos mais velhos, que são identificados como pacificadores. Esse conselho tem a função de orientar os prefeitos, levantar discussões sobre problemas da comunidade e apaziguar situações conflituosas. (YAHÉK RAHÔ, 2017, p. 19)

Essas lideranças são peças fundamentais no andamento da comunidade, tendo suas opiniões respeitadas e ouvidas por todos. Não existe nenhuma decisão na aldeia que não passe pela discussão do cacique e de seus conselheiros.

As mulheres, de modo geral, vivem de maneira mais tímida na comunidade no que diz respeito à liderança. A sociedade indígena, em sua grande maioria, possui uma cultura baseada na autoridade masculina, mas isto não significa que as mulheres estejam à margem de seu povo, elas organizam-se de forma diferente, mas igualmente importante. Yahé

Krahô (2017, p. 24) conta que "as mulheres também possuem seus líderes, dentro de suas organizações. Só que elas não as têm na mesma esfera dos homens". Essa esfera que as mulheres estão inseridas é relatada com tomadas de decisão muito menos impactantes na comunidade que as dos homens.

A organização social das casas nas aldeias geralmente segue uma ligação estabelecida pelas mulheres, que é chamado, segundo Yahé Krahô (2017), de segmento residencial. Esse segmento residencial faz parte da cultura, pois, quando o homem se casa, muda-se para casa da esposa, assim, as casas das mulheres nunca são construídas longe da casa da sua mãe. Nas casas moram as mulheres que nasceram ali, e os homens que ao casar vão morar com suas esposas.

Para os jovens homens ainda solteiros, o tratamento é diferente, Yahé Krahô (2017) relata que:

> Os rapazes e os meninos dormem no pátio, segundo os mais velhos, eles não devem dormir nas casas dos seus pais, porque esse privilégio é das meninas. Os homens têm que dormir no pátio, pois lá eles irão pegar serenos e passar frio para tornarem homens fortes e guerreiros, segundo a tradição krahô. (YAHÉ KRAHÔ, 2017, p. 21)

Ele continua ainda explicando a intenção da cultura, contando que os jovens que não dormem no pátio não se levantam cedo para tomar banho no rio, dormem mais do que devem e assim não se tornam bons guerreiros para a comunidade.

Os krahô são um povo indígena bilíngue, tendo como primeira língua o krahô, ou *mêhijarkwa*, como eles chamam sua língua materna, e como segunda língua o português. Araújo (2015) relata que a língua krahô é utilizada de maneira latente pela comunidade em todas as esferas sociais, seja no convívio familiar, nas reuniões dos chefes, nos rituais, no trabalho e também na escola. A interação com a língua portuguesa dá-se no contato com os não indígenas, seja dentro ou fora da comunidade.

2.1. Aldeia Capitão do Campo

A aldeia Capitão do Campo está localizada na Terra Indígena Kraholândia no município de Goiatins-TO. As margens do Rio Vermelho é uma aldeia considerada nova em relação às outras aldeias krahô, com apenas três anos de criação. Apesar da pouca idade, na comunidade existem muitos anciãos, estes mantêm viva a cultura de seu povo, repassando

os saberes para os mais novos. O cacique conta, na história de fundação, que a comunidade é remanescente da Aldeia Rio Vermelho, que alguns deles não estavam satisfeitos com a política interna, da então aldeia que faziam parte, então se uniram e fundaram uma nova aldeia.

A preservação dos costumes tradicionais é muito latente na Aldeia Capitão do Campo, tendo como principal meio de subsistência o plantio de roça, a caça, a pesca e a coleta de frutos. As roças são plantadas e cultivadas em comunidade, nos meses de estiagem os homens preparam o local da roça, limpam e decidem o que será plantado, assim, quando estiver pronta para o cultivo todos saberão o que foi plantado e em como será dividido entre a comunidade. A caça e a pesca, geralmente, é uma atividade mais individual, não mobilizando toda a comunidade de uma vez, apesar de fazer parte do cotidiano de todos.

A prática cultural na aldeia é muito viva, e Rodrigues (1986) faz uma importante reflexão acerca dos povos indígenas do Brasil:

> Os índios no Brasil não são um povo: são muitos povos, diferentes de nós e diferentes entre si. Cada qual tem seus usos e costumes próprios, com habilidades tecnológicas, atitudes estéticas, crenças religiosas, organização social e filosofias peculiares, resultantes de experiências de vida acumuladas e desenvolvidas em milhares de anos. E distinguem-se de nós por falarem deferentes línguas. (RODRIGUES, 1986, p.17)

A particularidade cultural que os povos indígenas brasileiros vivem é um importante traço de sua resistência histórica á colonização, o povo krahô continua com sua cultura latente e suas práticas milenares.

Mellati (1978) diz que as aldeias krahô são nomeadas conforme o local em que são construídas, dessa forma a Aldeia Capitão do Campo recebeu este nome devido a considerável presença da árvore Capitão do Campo[31] na região. Outros exemplos de nomes de aldeias vizinhas remetem a nomeação de algo abundante no local, ou o que seria uma identidade da aldeia, como por exemplo, à Aldeia Rio Vermelho, nomeada assim por sua proximidade ao rio de mesmo nome, Aldeia Bacuri que remete a uma fruta típica do cerrado etc.

Albuquerque (2013) descreve a moradia tradicional do povo krahô, relatando que é muito similar a dos sertanejos, possuindo o teto de duas águas, coberto com folhas de buriti ou de piaçava, com paredes de

[31] Capitão do Campo (Terminaliaargentea) é uma árvore nativa brasileira, encontrada principalmente na região do cerrado brasileiro.

estacas fincadas no chão lado a lado que são preenchidas com barro ou palha de buriti e sem divisões de cômodos. Todas dispostas de maneira tradicional ao redor do grande pátio central, formando um círculo e cada casa se liga ao pátio pelo seu próprio caminho.

Todas as aldeias krahô seguem este padrão tradicional, ficando de fora do círculo o que não faz parte da ancestralidade da comunidade. A importância do pátio é imensurável, Yahé Krahô (2017) conta que:

> Segundo os mais velhos, o pátio é a escola viva onde as crianças e os jovens aprendem rituais importantes realizados lá. É uma espaço aberto e comunitário e todos respeitam este lugar que é sagrado para todos os Krahô. Dizem que o homem que não vai ao pátio é uma pessoa que não tem conhecimento e não tem interesse em participar das atividades da comunidade, sendo considerado como uma mulher, pois a casa foi feita para as mulheres e o pátio feito para os homens. È uma forma de chamar atenção de que todos os homens têm que aprender a dar o valor devido ao pátio. (YAHÉ KRAHÔ, 2017)

É perceptível como o valor ancestral é latente para os krahô, tendo em sua comunidade tarefas bem divididas e específicas, zelando pelo fundamento deixado pelos mais velhos para o bom andamento da comunidade.

A Aldeia Capitão do Campo possui pouca presença de não indígenas residentes na comunidade. Os não indígenas que estão regularmente dentro da aldeia são os professores da escola indígena, que possuem uma residência fora do círculo da aldeia. Esses professores moram na comunidade nos dias letivos da escola, pois a maioria é residente na cidade de Goiatins-TO, cerca de 80 Km da comunidade. Os outros contatos que a comunidade possui com os não indígenas se dão através dos agentes da Secretaria de Saúde Indígena (SESAI) e em épocas quando necessitam ir á cidade por algum motivo específico.

3. A educação escolar indígena na Aldeia Capitão do Campo

A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 1996 garantiram aos povos indígenas brasileiros uma educação escolar "*comunitária, específica, **bilíngue/multilingue**, diferenciada e intercultural*". (RCNEI, 1998, p. 24, grifo meu). A particularidade educacional para os povos indígenas brasileiros é uma lei resguardada pela própria constituição, assim, ela é uma importante conquista para todos os povos.

O grifo feito acerca do termo "bilíngue/multilíngue" é na intenção de reiterar uma importante conquista que a escola indígena conquistou, o direito a ter instrução em sua própria língua materna e em português. Segundo Quadros (1999), o bilinguismo é uma proposta de ensino baseada no uso de duas línguas simultâneas na instrução dos alunos em um contexto escolar, assim ela perpassa a vida educacional e abrange todo o nível sociocultural do aluno. A educação escolar indígena bilíngue é pautada na valorização da língua materna do aluno, porém o faz conhecedor dos códigos língua portuguesa também.

A aldeia Capitão do Campo ainda não possui uma escola sede. Por ser relativamente nova em relação às outras aldeias, a escola da comunidade é uma extensão da Escola Indígena Txualet localizada na aldeia Rio Vermelho. Apesar de se tratar de uma extensão, ela possui professores próprios que não necessitam se deslocar de outras aldeias para ministrarem aula, pois o quantitativo de alunos preenche a carga horária de todos os professores. A escola oferta o ensino fundamental e médio, assim, os indígenas não precisam sair para outras aldeias ou para cidade a fim de concluírem o ensino básico.

A Secretaria Estadual de Educação do Tocantins – SEDUC-TO é responsável pelas escolas indígenas do estado, cuidando das competências pedagógicas da escola, como quadro de professores, merenda, etc. A secretaria possui um conselho específico que trata da regulamentação da educação indígena no estado, conselho esse que é presidido por um indígena tocantinense, desse modo tudo que é implementado dentro das escolas indígenas passa primeiro pela discussão das lideranças educacionais que compõe o conselho.

A importância da discussão da educação indígena feito pelos próprios indígenas é uma conquista imensurável dos povos indígenas do Tocantins, eles entendem as realidades de suas comunidades e discutem a educação de forma diferenciada com grande propriedade. A escola tem se tornado uma importante peça para a manutenção identidatária dos povos, como Yahé Krahô (2017) esclarece:

> Assim, tornamos a escola uma ferramenta de fortalecimento de nossas práticas culturais, na qual rege o papel de ensinar e transmitir os conhecimentos tradicionais por meio dos conhecimentos dos sábios da aldeia repassados para as crianças e jovens. Portanto, a escola tem sido uma parceira muito importante na execução desse trabalho na tentativa de preservar e fortalecer as nossas culturas. (YAHÉ KRAHÔ, 2017, p. 54)

A escola antes dita para o indígena tem se tornado a escola do indígena, e é isto que traz o êxito à educação escolar indígena.

Segundo dados do Sistema de Gerenciamento Escolar – SGE (2019) disponibilizados pela SEDUC-TO, atualmente a extensão da Escola Indígena Txualet localizada na aldeia Capitão do Campo possui 102 alunos regularmente matriculados em todas as séries ofertadas pela rede, com um total de 7 professores, sendo 3 indígenas e 4 não indígenas, mais 1 coordenador pedagógico não indígena.

Os 3 professores indígenas são formados pelo Magistério Indígena do Tocantins, um programa criado pelo governo do estado com o principal objetivo de formar professores indígenas originários de seus povos para exercerem a docência. A habilitação concedida após o término do curso contempla o ensino de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, atualmente 1º e 5º ano.

A SEDUC-TO normatiza um currículo diferenciado para as escolas indígenas, respeitando a particularidade das escolas indígenas em comparação com a estruturação vigente nas outras escolas regulares do estado. Assim, temos este currículo vigente no estado, do 1º ao 5º ano, desde o ano de 2017:

Secretaria da Educação, Juventude e Esportes — TOCANTINS

Currículo Apr
Resolução CEE/TO nº
Josiana D'Arc Alves
Secretária Executiv

ESTRUTURA CURRICULAR PARA O ENSINO FUNDAMENTAL-ANOS INICIAIS / INDÍGENA

Vigência: início a partir de 2017
Turno: Diurno
Regime: Anual
Carga Horária total: 5.000 horas/aula
Entrada: 7h30min/13h30min
Intervalo: 10 min
Dias letivos anuais: 200
Semanas Letivas anuais: 40
Duração da hora-aula: 50 minutos
Dias letivos semanais: 05
Saída: 11h50min /17h00min

Área de Conhecimento	Componentes Curriculares	Carga Horária Semanal					Carga Horária Anual					Carga Horária Total
		1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	
Linguagens	Língua Portuguesa	6	6	6	5	5	240	240	240	200	200	1120
	Língua Indígena	4	4	4	3	3	160	160	160	120	120	720
	Arte	1	1	1	1	1	40	40	40	40	40	200
	Educação Física	1	1	1	1	1	40	40	40	40	40	200
Matemática	Matemática	6	6	6	5	5	240	240	240	200	200	1120
Ciências Humanas	História	1	1	1	2	2	40	40	40	80	80	280
	Geografia	1	1	1	2	2	40	40	40	80	80	280
Ciências da Natureza	Ciências	1	1	1	2	2	40	40	40	80	80	280
Parte Diversificada	Redação	1	1	1	1	1	40	40	40	40	40	200
	Ensino Religioso ou ALE*	1	1	1	1	1	40	40	40	40	40	200
	Saberes Indígenas	2	2	2	2	2	80	80	80	80	80	400
TOTAL DE AULAS		25	25	25	25	25	1000	1000	1000	1000	1000	5000

Fonte: SEDUC-TO. 2018

Percebemos no campo das linguagens a disciplina de 'Língua Indígena' e na pasta diversificada a disciplina de 'Saberes Indígenas', são essas as disciplinas ocupadas pelos professores formados no Magistério indígena, que trabalham majoritariamente com a alfabetização e ensino da cultura de seu povo aos alunos.

O currículo diferenciado é adotado por todas as escolas indígenas pertencentes à rede estadual de ensino, efetivando a educação bilíngue, intercultural e diferenciada assegurada na lei. Os professores indígenas

fortalecem o vinculo do aluno à sua cultura ancestral, Maher (2006) observa isso muito bem, ressaltando a importância da língua indígena como a língua de instrução:

> [...] pretende-se que o aluno indígena adicione a língua portuguesa ao seu repertório linguístico, mas pretende-se também que ele se torne cada vez mais proficiente na sua língua de seus ancestrais. Para tanto, insiste-se na importância de que a língua de instrução seja a língua indígena ao longo de todo processo de escolarização e não apenas nas séries iniciais. Além disso, esse modelo busca promover o respeito às crenças, aos saberes e às práticas culturais indígenas. (MAHER, 2006, p. 22)

A prática bilíngue é de extrema importância, pois quando se tem uma instrução primordial em sua língua materna e êxito de compreensão é significativo, uma vez que a língua com a qual fomos criados é nossa maior marca de identidade.

Disciplinas como a de Língua Portuguesa, Ciências, Matemática, História, Geografia, etc. são ministrados por professores não indígenas, entretanto quando existem professores indígenas com curso superior de licenciatura para as demais áreas, estes assumem a completude da educação de suas escolas.

O material didático utilizado na escola é fornecido pelo Ministério da Educação, que e é o mesmo utilizado em escolas não indígenas, entretanto também há um material produzido pelo Programa do Observatório da Educação Indígena/CAPES/INEP/UFT, coordenado pelo Professor Dr. Francisco Edviges Albuquerque. O material produzido é bilíngue, foleando suas páginas encontramos escritos em krahô e em língua portuguesa, e este tem sido, segundo os professores, um preciosíssimo suporte para efetivação da educação bilíngue e intercultural.

A extensão da Escola Indígena Txualet na aldeia Capitão do Campo não possui um prédio construído pelo estado. A escola foi construída pela própria comunidade, feita de tábuas com cobertura de telhas tipo *brasilit*, e fora do círculo que compõe a aldeia, lá também funciona o galpão de reuniões da comunidade quando um assunto precisa ser discutido com a participação de todos. Em visitas técnicas à escola ouvimos muitos relatos de professores que ministram suas aulas fora do prédio da escola na época da estiagem, alegam que o calor da estação é prejudicial ao andamento das aulas, uma vez que não possui ventilação nas salas.

Na aldeia anda não há instalação de energia elétrica, o que inviabiliza uma série de recursos pedagógicos que poderiam ser utilizados pelos professores e alunos, como por exemplo, acesso a computadores e

materiais eletrônicos, e até mesmo a utilização no período noturno das dependências. Pela ausência de energia elétrica a cozinha também não conta com refrigeração ou eletrodomésticos.

Segundo informações do coordenador da extensão, a Diretoria Regional de Ensino de Araguaína – DREA licitaria a compra de um gerador a óleo diesel para ser enviado à escola, assim propiciando o uso da escola no período noturno além do uso de alguns eletroeletrônicos.

Apesar de todos os percalços enfrentados pelos professores e alunos da extensão da Escola Indígena Txualet, um bom trabalho tem sido realizado junto à comunidade. Em discursos do cacique da aldeia Capitão do Campo o que se houve são elogios voltados às práticas pedagógicas que os professores indígenas e não indígenas adotam em sala de aula, reiterando sempre a parceria existente entre à escola e a aldeia.

Por compreenderem a importância do ensino formal, as lideranças locais fizeram uma petição ao Governo do Tocantins que criasse uma escola indígena sede na aldeia, que inclusive já foi nomeada pelos indígenas da comunidade, a Escola Indígena *Itótxi*. Nada ainda saiu do papel, mas eles nutrem esperança por uma educação cada vez mais eficiente em sua terra, percebendo que a pareceria entre escola e comunidade só acrescenta em seu modo de viver e de reconhecer o mundo.

4. Conclusão

Neste artigo fizemos uma breve reflexão acerca da educação escolar indígena da aldeia Capitão do Campo do povo krahô, percebendo como ela tem sido efetivada e quais as implicações dela na comunidade. A educação escolar indígena no Brasil é um tema que em constante precisa ter o seu lugar de discussão, pois as realidades dos povos indígenas são contrastantes, embora a lei que os resguarda seja única.

Entender o conceito de bilinguismo é essencial, e para isso nos utilizamos de autores como Quadros (1999), Albuquerque (2013), Yahé Krahô (2017), que juntos trazem a completude do entendimento da educação escolar indígena bilíngue e intercultural. Embasamo-nos também no entendimento de Maher (2006) sobre a eficácia da educação indígena quando instruída em sua língua materna.

A educação bilíngue e diferenciada é um grande desafio às comunidades indígenas, e para o povo krahô isto não é exceção, pois as mes-

mas são bombardeadas pelo português em todos os aspectos do ensino, desde o livro didático que é oferecido pelo Governo Federal, até as necessidades básicas de assistência estudantil, como os cardápios da merenda escolar, que ainda não estão de acordo com a culinária tradicional do povo.

A aldeia Capitão do Campo tem mostrado seu lugar na educação indígena tocantinense, respeitando o ensino bilíngue e intercultural e cobrando das autoridades competentes o que ainda precisa ser alavancado. Não é uma comunidade estática que se estagnou no que lhes era oferecida, mas tem se mostrado um povo guerreiro e resistente que luta por uma educação cada vez mais eficaz.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Marta Virginia de Araújo Batista. *Situação sociolinguística dos Krahô de Manoel Alves e Pedra Branca*: uma contribuição para a educação escolar. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2012.

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. Índios do Tocantins: aspectos históricos e culturais. In: SILVA, Norma Lúcia da; VIEIRA, Martha Victor (Orgs). *Ensino de história e formação continuada*: teorias, metodologias e práticas. Goiânia: PUC-Goiás, 2013.

_____; _____. *Contribuição da fonologia ao processo de educação indígena Apinayé.* Tese de doutorado. UFF – Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2007.

_____; _____. *Contato dos Apinayé de Riachinho e Bonito com o português*: Aspectos da situação sociolinguística. Dissertação de mestrado. UFG – Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 1999.

ALMEIDA, Severina Alves de; ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. Educação Bilingue, Bilinguismo e Interculturalidade no Contexto Escolar Apinayé: o professor de língua materna em perspectiva. In: ALBUQUERQUE, Francisco Edviges (Org.). *Educação Escolar Apinayé na Perspectiva Bilingue e Intercultural.* Goiânia/Goiás: PUC, 2011.

ARAUJO, Marcilene de Assis Alves. *Eventos de interação nos rituais Krahô (jê):* Contribuições para o ensino bilíngue na Aldeia Manoel Alves Pequeno. Tese de doutorado, 2015. 272p.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9394-1996*. São Paulo: SINPRO, 1996.

_____. Ministério da Educação – MEC. *Alfabetização e Diversidade.* Referenciais para a formação de professores indígenas. 2 ed. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

_____. Ministério da Educação. *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Indígena – DPNEEI*. Brasilia: MEC 1993.

_____. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI*. MEC, Brasília: MEC,1998.

CUNHA, R.B. Políticas de línguas e educação escolar indígena no Brasil. *Educar*, n. 32, p. 143-59. Curitiba: UFPR. 2008.

Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar / Elaborado pelo comitê de Educação Escolar Indígena. 2. ed. Brasília: MEC/ SEF/DPEF, 1994. 24 p. (Cadernos de Educação Básica. Série Institucional; 2)

DSEI – TOCANTINS. *Distrito Sanitário Especial Indígena.* 2016.

KRAHO-YAHÈ, R. *Proposta de Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual 19 de Abril.* Dissertação de mestrado. PPGL – UFT. Araguaína, 2017.

LOPEZ, L. E.; SICHRA, I. Educação em áreas indígenas da America Latina: balanços e perspectivas. *Educação e diversidade*: experiências e desafios na educação intercultural bilíngue. Hernaiz, I. (Org). 2. ed. Brasilia: MEC. 356 p. 2007.

MAHER, Terezinha Machado. Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). *Formação de professores indígenas:* repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

MELATTI, Julio Cesar. *Índios e criadores:* a situação dos Krahô na área pastoril do Tocantins. (Monografias do Instituto de Ciências Sociais). Rio de Janeiro, UFRJ, 1967.

OLIVEIRA-KARAJA, Raquel Palmeira de. *Aspectos fonéticos e fonológicos da Língua Karajá-Xambioá*. Monografia, Universidade Federal do Tocantins. 2018. 43 p.

QUADROS, R. M. de. Phrase Structure of Brazilian Sign Language. Tese de Doutorado. PUC/RS. Porto Alegre. 1999.

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

SANTOS, Líliam Abram dos. Considerações sobre o ensino de Português como segunda língua a partir da experiência com professores Wajãpi. *Cadernos de Educação Escolar Indígena*, v. 1/4, p. 149-64, Unemat, Barra do Bugres, 2005.

SILVA, Márcio Ferreira de; AZEVEDO, Marta Maria. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luis Donizete B. (Orgs). *A temática indígena nas escolas:* novos subsidies para professors de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/MARI/ UNESCO, 1995. p. 149-61

SEDUC-TO, Secretaria Estadual de Educação do Tocantins, *Sistema de gerenciamento escolar (SGE)*, Palmas, 2018.

TOCANTINS**,** Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena. Relatório da SEDUC, Palmas, 2018.

A FORMAÇÃO DE NOVOS ALUNOS ESCRITORES NO CONTEXTO DIGITAL

Ana Carolina Alves de Lima Oliveira (SEE-TO)
acalofashion@gmail.com
Andrea Martins Lameirão Mateus (UFT)
andreamateus@mail.uft.edu.br

RESUMO

A tecnologia tem um papel fundamental para a formação de novos alunos escritores, e fazer uso do *Wattpad* como uma prática cotidiana – incentivada e mediada por profissionais do ensino – significa potencializar o sujeito em sua procura por mais independência. Entendemos que muitas vezes recursos tecnológicos são tidos como um fator de distração e mero entretenimento em seu uso estudantes, tornando ainda maior a resistência dos educadores quanto à sua aplicação. Este trabalho remete a uma proposta de ensino de escrita criativa efetuada em sala de aula, com o objetivo de romper com esse tipo de expectativa negativa, de maneira que o uso de aplicativos digitais com possibilidade de difusão midiática seja repensado por profissionais do ensino. Tais recursos passam a fazer parte de uma metodologia didática executada sem danos, podendo alcançar a conscientização do aluno no que diz respeito ao contato direto com a leitura e escrita de forma prazerosa e dinâmica. Sabemos que aplicar as mídias pedagogicamente pode ajudar quanto à falta do hábito de leitura. Este artigo traz uma discussão acerca das contribuições da tecnologia para a formação do aluno e futuro leitor-escritor nas escolas regulares da cidade de Araguaína-TO, problematizando o modo como ela pode ser mediada no ambiente escolar, e discutindo ainda a questão da acessibilidade digital na região. Metodologicamente, desenvolvemos uma pesquisa-ação, com viés qualitativo. Para embasamento teórico, utilizamos os seguintes autores: Chartier (2002), Koch (2003), Fávero (2008), Ribeiro (2018), Fiorin (2011), Paulino (2009) e Rildo Cosson (2009). Como resultado, apontamos que o ensino mediado por esta tecnologia (aplicativo *Wattpad*) é efetivamente significativo, pois muitos horizontes se abrem e se desenvolvem no ensino da leitura literária com auxílio de aparelhos tecnológicos.

Palavras-chave:
Tecnologia. Formação de Leitores. Ensino de escrita criativa.

ABSTRACT

Technology has a fundamental role in the formation of new student writers, and making use of Wattpad as a daily practice - encouraged and mediated by teaching professionals – means empowering the subject in his search for more independence. We understand that these resources are seen as distractions or mere entertainment in their use by students, giving rise to some resistance from teachers. Our work brings a proposal for Creative Writing teaching tested in the classroom, aimed at breaking with negative expectations, making the use of digital apps with the possibility of media diffusion to be reconsidered by teaching professionals. Such resources are part of a didactical methodology executed without harm and may reach students's awareness

about reading and writing in a pleasant and dynamic way. We know that using media pedagogically can help with the lack of reading habits. This article discusses the contributions of technology to the education of the student and future writer in regular schools in the city of Araguaína / TO, questioning how it can be mediated in the school environment, since access is still precarious in the region. Methodologically, we developed an action research, with a qualitative bias. For theoretical support, we used the following authors: Chartier (2002), Koch (2003), Fávero (2008), Ribeiro (2018), Fiorin (2011), Paulino (2009) and Rildo Cosson (2009). As a result, we point out that technology through the application is an effectively significant tool for education, as well as for the formation of readers and writers, since many horizons that develop in teaching come from literary reading with the aid of technological devices.

Keywords:
Technology. Creative Writing. Training of new writers.

1. Introdução

Ao pensarmos a leitura digital e o aprimoramento das tecnologias como recursos que elevam o nível de ensino–aprendizagem do aluno, quando bem manuseados, propomos nos ater às responsabilidades quanto à formação de cidadãos conscientes, mesmo sendo conhecedores das imensas dificuldades presentes durante todo o percurso. Essas dificuldades não impediram que a estratégia utilizada numa escola da Rede Pública de Araguaína, Estado do Tocantins, se configurasse como uma nova prática diante da expansão da rede de inovações tecnológicas, podendo contribuir para a compreensão dos dados. Dessa forma, é possível observar também que as plataformas existentes, ou redes onde os usuários de fato interagem e produzem conteúdos, são meios para partilhar conhecimentos e exposições em diversas linguagens, seja em vídeos, em áudios, em imagens ou textos verbais.

Quando sistematizamos um estudo alicerçado em uma sequência didática, é imprescindível que os educandos tenham contato direto com uma pluralidade de textos, já que

> De modo geral, os textos são produzidos, lidos e ouvidos em razão de finalidades desse tipo. Sem negar a importância dos que respondem a exigências práticas da vida diária, são os textos que favorecem a reflexão crítica e imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. Cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los. (BRASIL, 1997, p. 25-6)

A procura por atividades que abrangem o uso de tecnologias é grande e subsidia o aprimoramento e a formação de leitores e escritores

que consigam resistir às determinações da sociedade moderna. Os educadores desta geração contemporânea permanecem conectados a um mundo virtual e buscam cada vez mais o acesso ao conhecimento imprescindível para a prática da cidadania. Para isso, os capítulos foram construídos com o objetivo de alcançar um passo singular à formação do leitor literário, e a proposta é que posposto à análise linguística de livros e à criação dos roteiros e temas sugestivos, os alunos possam dar início à construção de textos em aplicativos ou plataformas.

É importante ressaltar que a sequência desta etapa foi executada sob a visão do *Wattpad*, e sua prática possibilita a transcrição no modo digital, proporciona ao educando reflexão sobre a relevância da comunicação para o convívio humano e contribui com projetos colaborativos que envolvem a criatividade nos diversos ambientes educativos. Anne Jamison sugere um método de escrita, a *fanfiction*, que é acessível ao uso desta plataforma:

> O mundo da fanfiction é muito grande e muito misturado [...] deu a muitos escritores permissão e encorajamento para fazer algo que nunca imaginaram que poderiam fazer – em parte porque podem fazê-lo de forma privada, sem parecer que estão arrogantemente reivindicando o título culturalmente valioso e pomposo de "escritor". (JAMISON, 2017, p. 32, 34)

A tecnologia, tal como apresentada na participação da sequência didática, nos traz uma percepção de que as práticas sociais são dinâmicas, especialmente no contexto cultural que é permeado pelo digital. O método investigado de produção de novos textos pode ser apoiado em um recurso tecnológico que trabalha a construção textual, o *Wattpad*, por meio de um dispositivo móvel, uma das tecnologias mais utilizadas atualmente, para que o aluno possa desempenhar diversas tarefas simultaneamente, como, por exemplo, acessar as redes sociais, escrever textos em espaço virtual, dentre outras.

Um outro modo de encarar a diversidade de pensamento sobre a leitura e a escrita é trazê-la como forma de expressão, principalmente a escrita, que é, possivelmente, uma das mais complexas. Ler e escrever são premissas indispensáveis para que pessoas possam viver na sociedade contemporânea e, para tanto, são muitos os casos de comunicação que se põem frente ao sujeito. Diante disso, percebemos a variedade de gêneros discursivos existentes, bem como os gêneros digitais, e sua devida relevância para proporcionar momentos específicos em situações distintas de interação social.

Objetivamos também possibilitar que a proposta abordada venha a um encontro metodológico que consiga didatizar os recursos da linguagem literária e a produção de textos literários, mantendo o aluno um ser pensante enquanto desenvolve suas habilidades de leitura e escrita; pois organizar o pensamento dos educandos e inserir de maneira natural e dinâmica a leitura e a escrita no cotidiano deles é estimular o hábito de leitura e de escrita como momentos de prazer, e não de obrigação.

O aluno precisa compreender que a leitura é o objeto fulcral para alcançar as habilidades primordiais a uma vida de qualidade, produtiva e com realização. No entanto, a Instituição de Ensino também deve procurar resgatar o valor da leitura como ato de prazer e condição para autonomia social e progresso da cidadania. A afirmação de Yunes (1984) se aproxima dessa concepção, quando ela aponta que:

> É através da leitura do livro que o homem brasileiro terá possibilidades de proporcionar a si próprio a ampliação de conhecimentos e, por conseguinte, a libertação do analfabetismo cultural que atinge grande parte da população do nosso país. (YUNES, 1984, p. 58)

Para tal, o uso da tecnologia aplicada a esse processo assume um notável papel, observando a admiração que ela desempenha sobre os jovens. Com isso, buscar formas e alternativas didático-pedagógicas que incentivem os alunos a ler implica mostrar que todos, professores e estudantes, precisam efetivar ações que levem à leitura prazerosa e a uma escrita competente.

O artigo está organizado em três partes. Posteriormente a esta introdução, a segunda parte, "A textualidade eletrônica no modo *Wattpad*", estabelece um breve histórico dos saberes sobre a origem do *Wattpad*. Ao longo do segundo capítulo, Roger Chartier é apontado como autor que contribui para o ensino da leitura e escrita como práticas sociais, com o uso de gêneros e formatos de textos diversificados. A relação entre o leitor, leitura e o texto eletrônico culminou em diferentes transformações no decorrer da existência do ser humano.

A terceira parte, "A formação do leitor literário e o desenvolvimento da capacidade cognitiva por meio dos gêneros digitais", corresponde a leitura que se expressa na tela do computador, o texto assumindo a forma eletrônica e substituindo o modo de ler, além das formas de socialização interativa dos gêneros da web e a tecnologia na sala de aula. Nesse panorama, considerando o contexto educacional, estamos alinhados a pesquisadores como Roger Chartier (2002), Ingedore Grunfeld Villaça Koch (2003), Leonor Lopes Fávero (2008), Daniel Ribeiro

(2018), José Luiz Fiorin (2011), Maria das Graças Rodrigues Paulino (2009) e Rildo Cosson (2009). Chartier (2002, p. 23) explica as transformações das práticas de leitura e escrita estabelecidas sobre a comunicação eletrônica, afirma que "o mundo eletrônico provoca uma ruptura tríplice: propõe uma nova técnica de difusão da escrita, incita uma nova relação com os textos, e impõe-lhes uma nova forma de inscrição".

A ideia de que o texto eletrônico poderia ser empregado em sala de aula é contemporânea, e sabemos que mudanças ocorrem nos diversos setores da vida social, ocasionando alterações econômicas, sociais, políticas, culturais, atingindo também Instituições de Ensino e o próprio professor. Ao observar o panorama do sistema educacional, percebemos a existência de inúmeras divergências, devido a um ambiente social mesclado por uma vasta diferença cultural, ou seja, um local heterogêneo no qual a sala de aula passa a ser um espaço incerto. Deste modo, trabalhar uma boa sequência didática, visando um melhor aproveitamento quanto à formação de leitores, é fundamental.

2. A textualidade eletrônica no modo Wattpad

A internet trouxe à sociedade um enorme universo virtual repleto de informações e de conhecimento, foram criados ambientes ajustados para relacionar sujeitos de todas as partes do mundo, fazendo com que a leitura e a escrita atinjam uma velocidade extraordinária e transformadora. O leitor contemporâneo optou por trabalhá-la usando o computador e, ao obter a prática de leitura, que é o ponto fundamental para o avanço da criticidade e da parte social de todo cidadão, a construção de cada época foi se transformando.

Ao analisar a textualidade digital, é necessário pensar as questões distintas que ela estabelece e as perspectivas que abrange; contudo, a literatura eletrônica[32] é apenas uma delas. São inúmeras as formas de criação literária após a implantação das tecnologias digitais, pois desperta também sua ligação com as atividades artísticas dos meios de comunicação precedentes a ela. Nesse cenário, pode-se incluir ao ambiente literário a expectativa de criações de vários tipos de obras em espaços diversificados.

[32] Por definição da Organização Literatura Eletrônica, literatura digital, ou eletrônica, é aquela nascida no meio digital, um objeto digital de primeira geração criado pelo uso de um computador e (geralmente) lido em uma tela eletrônica.

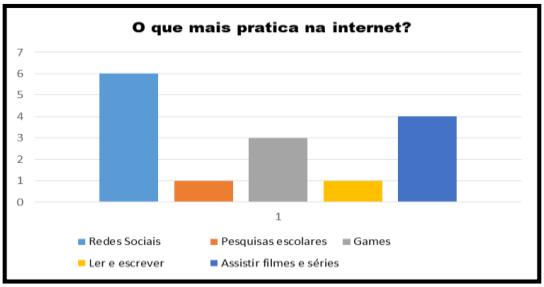
A noção de textualidade que trazemos à baila nesta discussão baseia-se em um projeto com estudos textuais da linguagem utilizando como pretexto a leitura e reescrita da obra "As crônicas de Nárnia" no formato *fanfiction*. Ao compreenderem a textualidade como propriedade inerente ao texto, os educandos passam a ser capazes de socializar, construir e redefinir sentidos com base no processo de enunciação de interlocutores a partir de uma manifestação dotada de sentidos (FÁVERO, KOCH, 2008, p. 38; KOCH, 2003, p. 20). Tais referências versam sobre a preponderância de questões textuais na construção de sentidos para a elaboração de uma escrita legível e inteligível. Koch (2003) mostra, de uma maneira prática e didática, métodos que o leitor utiliza para exercer os procedimentos relacionados à leitura e à construção de sentidos, como o linguístico, o enciclopédico e o interacional, alicerçado na visão de que o texto é espaço de comunicação e interatividade entre os indivíduos que nele se integram e são formados naturalmente.

É essencial analisar as concepções modernas de texto, para que, assim, possa ser modificada a conduta atual da escola quanto à construção de textos. Mas não basta apenas dispor de ideias novas como parâmetro, se a prática escolar segue atuando de maneira obsoleta; é necessário diversificar a forma de trabalho e as propostas pedagógicas, que hoje têm ligação direta com o processo tecnológico emergente.

Configurar técnicas de ensino da produção escrita apoiadas em perspectivas a respeito da textualidade exige a aprovação de que o texto não é um objeto e, sim, um processo, uma vez que é desenvolvido em circunstâncias perceptíveis de relação comunicativa e por interlocutores concretos.

Para obter uma boa construção textual, foi aplicado um questionário e as resposta foram:

Gráfico 1: O que mais pratica na internet?



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Gráfico 2: Quais recursos para leitura o incentivam a ler textos literários?

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

No gráficos acima, quando perguntado sobre as atividades mais praticadas usando a *internet* e os recursos que o incentivam para o ato da leitura, alcançamos os seguintes resultados, ou seja, as redes sociais prevaleceram, seguido apenas de assistir filmes ou séries e jogos, e quanto aos instrumentos de apoio, o livro ainda é o mais preferido, seguindo dos sites noticiários e os gibis.

A capacidade de comunicação é imprescindível para se tornar bem sucedido no século XXI e básica em todos os ciclos da existência humana. Saber ler, escrever e ouvir são elementos primordiais e que podem ser avançados mediante as inovações do universo digital. Os aparelhos eletrônicos estão realizando um papel significativo no aperfeiçoamento das habilidades de comunicação dos alunos, além disso a prática de leitura e escrita deles pode alcançar e potencializar ainda mais ao usar a tecnologia com a condução dos educadores.

Em suma, as tecnologias de informação e/ou comunicação proporcionam ao sujeito ter acesso a muitos conhecimentos e problematizações de circunstâncias sejam elas próximas ou distantes de sua realidade que, num procedimento educativo, pode adequar-se como parte de aprendizagem, como ambiente de socialização, constituindo saberes informações científicas. Nesse sentido, a *internet* deve ser trabalhada como um instrumento de apoio na obtenção da leitura e da escrita, instrumento este que a instituição educacional e o professor devem inserir na vida escolar do estudante, uma vez que faz parte de seu dia a dia.

Roger Chartier (1945) trabalha a leitura como uma prática social, e analisa o suporte como objeto transformador, pois, à medida que o texto muda de suporte, muda também a sua significação e interpretação, o texto impresso é visto de maneira diferente do texto digital e os modos de apropriação desse texto também são diferentes.

O autor mostra a importância de como se constrói a história, a partir dessas práticas sociais, o que é comum na história cultural para estudar práticas do cotidiano, como, por exemplo, a escrita. Ele analisa ainda a revolução das revoluções e menciona três delas, pelas quais passaram a história da leitura e da escrita, e a fase do impresso para o digital, que é considerada a mais revolucionária, por transformar as variações de leitura. A criação dos textos eletrônicos difere-se de todas as outras revoluções da leitura. Chartier considera que,

> A textualidade eletrônica permite desenvolver as argumentações e demonstrações segundo uma lógica que já não é necessariamente linear nem dedutiva, tal como dá a entender a inscrição de um texto sobre uma página, mas que pode ser aberta, clara e racional graças à multiplicação dos vínculos hipertextuais [...]. (CHARTIER, 2002, p. 24)

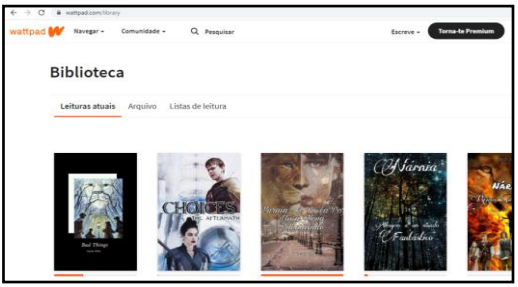
Sua obra traz muitas contribuições para o campo do ensino da leitura e da escrita, esclarece os interesses e os usos diferenciados que associam leitores e autores a gêneros e a modelos de textos também diversificados. Na leitura, por exemplo, destaca-se o espaço entre o significado concedido pelo autor e por seus leitores, observando que em uma narrativa há várias possibilidades de compreensão, conforme o suporte, o tempo e a comunidade em que circula. O autor analisa a estrutura da linguagem, bem como suas transformações retiradas a partir de momentos históricos significantes, e investiga o modo como o mundo digital se relaciona com a leitura, colocando-o, sobretudo, como forma diferente e passando a se designar uma língua principal, a fim de que aqueles que utilizam o meio

consigam propagar e absorver significados. Partindo dessa premissa, Chartier corrobora ao afirmar que:

> As transformações das práticas de leitura, as novas modalidades de publicação, a redefinição da identidade e da propriedade das obras, ou o imperialismo linguístico estabelecido sobre a comunicação eletrônica são todos pontos da maior importância em nossa época. (CHARTIER, 2002, p. 7)

Sobre a plataforma *Wattpad*, apresenta-se como recurso didático, desligando-se da "rede social" e passando a ser aliado na educação. Segundo Ribeiro (2018), ***Wattpad*** é um serviço que oferece acesso a uma plataforma digital com milhares de livros e contos gratuitos, reunindo uma das maiores comunidades de leitores do mundo. O aplicativo possui um enorme acervo de obras virtuais em dezenas de línguas diferentes, funcionando como uma espécie de rede social literária e possibilitando também a divulgação de livros; além de viabilizar a interação entre leitores, incentiva a exploração de diferentes obras.

Figura 3: Biblioteca de *fanfics* da página *Wattpad*.



Fonte: Plataforma wattpad.

Autores que atualmente já estão firmados no mercado editorial foram apresentados à sociedade por meio do *Wattpad*, assim como Anna Todd; Lilian Carmine; Taran Matharu; Mila Wander; Camila Moreira, entre outros; por isso, percebe-se que grandes oportunidades começaram a surgir da interação com outros usuários com o mesmo perfil de leitura, devido ao grande número de acessos.

O aplicativo em destaque é fundamental para compreender de forma simples a produção moderna no ambiente digital, porque, na prática, se estabelece o incentivo à leitura literária e à aquisição de conhecimento; é um momento agradável em que o protagonismo e o reconhecimento do leitor passam a ser consentidos. Podemos pensar o universo

soberano da *internet* compreendendo o mundo da leitura digital como flexível, em ampla propagação e que interage com os mais distintos coletivos humanos, ligando-os por inúmeros interesses.

Relacionando o *Wattpad* ao texto, faz-se necessário falar um pouco sobre este. Para os estudos da linguagem, o texto é um elemento capaz de intermediar situações e de promover interlocuções aptas a semiotizar perspectivas interacionais, é um recurso que parte do pressuposto do sentido para se fazer existir.

A textualidade no meio eletrônico é construída a partir da relação entre o texto em si e as condições enunciativas advindas do conjunto de forças ideológicas constituídas dentro de uma situação complexa de interação. Já as plataformas eletrônicas contemporâneas agregam valores de enunciação e sentidos construídos a muitas mãos, o que assegura um perfil de leitores também muito específico (FIORIN, 2011, p. 78).

De acordo com o autor, a base interlocutiva é essencial na construção de sentidos e da própria escrita em si, pois parte do princípio de que a textualidade no *Wattpad*, construída a partir da interação dos leitores e de maneira não organizada, contra-argumenta acerca das concepções do enredo da história, criando conflitos advindos de suas perspectivas ficcionais próprias.

Podemos associar a plataforma digital aos leitores que desejam escrever em diversos gêneros, revelando-se como um provável trajeto de auto desenvolvimento e estímulo literário. Assim, o argumento é apresentar um escopo para a criticidade e para o progresso do ser enquanto individualidade proativa de críticas.

O constante recombinar de ideias e de informações é, na verdade, uma característica peculiar do desejo de reinvenção típico desses meios de interação movimentados na *web*.

Esperamos que a construção de sentidos advinda dessa interação possa viabilizar construções de sentidos cada vez mais imediatistas e efêmeras, partindo da hipótese de que a plataforma ora designada é, na verdade, uma ferramenta pedagógica para a compreensão e problematização de uma escrita criativa.

3. A formação do leitor literário e o desenvolvimento da capacidade cognitiva por meio dos gêneros digitais

O processo de desenvolvimento da leitura é algo contínuo. Em outras palavras, se trata de algo construído paulatinamente, que resgata informações sensoriais, emocionais, afetivas, cognitivas e culturais de maneira simultânea. Ingedore G. Villaça Koch (1933–2018) – cujo trabalho é significativo para o papel de formação de alunos de graduação, mestrado e doutorado, foi uma das responsáveis pela implantação da linha de pesquisa textual no Brasil, considerada não só para a Linguística como também para a Literatura – refere-se à percepção de leitura em sua dimensão mais ampla possível, capaz de recombinar vertentes de significados, mas que no final refletem no mesmo objeto: a construção de sentidos (KOCH, 2003, p. 21-51).

É interessante entender que a literatura apresenta concepções particulares de construção de significados, e que o bom leitor literário diverge dos padrões de bons leitores de outros segmentos não literários (PAULINO; COSSON, 2009, p. 75). Rildo Cosson propõe métodos de ensino que direcionam o educador a obter a sequência básica de letramento literário como reflexões sobre a literatura e o seu ensino, a didatização, a seleção de textos e o processo de leitura literária que leva à construção de sentidos. É importante compreender que o letramento literário é bem mais do que uma habilidade pronta e acabada de ler textos, porque propõe um avanço definitivo do leitor em relação ao mundo literário. Não é só um saber que se obtém a respeito de literatura, mas a vivência e a possibilidade de fornecer sentido ao universo mediante as palavras que falam de palavras.

Usufruir os sentidos do texto literário é, na verdade, incentivar a viagem por mundos imaginários nunca visitados antes pelo leitor. Torna-se algo convidativo, em que esse universo lida com uma alta ocorrência de jogos criativos de linguagem e de fatores que acarretam ricas interpretações, sendo um bom leitor ou não. No entanto, Ferreiro e Palacio (1987) revelam que "Não existe um modo diferente através do qual os maus leitores, em comparação com os bons leitores, obtêm sentido a partir de um texto. A diferença reside na maneira como cada leitor utiliza este único processo" (p. 14). As autoras completam ainda que "O êxito da leitura dependerá também do modo como leitor e escritor concordam quanto às maneiras de utilizar a linguagem, tanto em seus esquemas conceptuais como em suas experiências vitais" (p. 15).

> Essa fluidez semântica a que nos referimos acima é difundida pelos meios digitais, já a compreensão dos textos como elemento crucial para a propagação da nova literatura, uma literatura mais fluida, acarreta um desenvolvimento cognitivo por parte do aluno, que o faz fixar, em uma perspectiva mais direta, os verdadeiros mecanismos de caracterização das ficções. (ANTUNES, 2010, p. 95; STEPHANI, TINOCO, 2019, p. 47-80)

Pensar em formação do leitor literário frente ao desenvolvimento cognitivo na era digital, considerando as fases de leitura dos alunos, novos suportes de leitura e novos gêneros textuais, permite compreender como letrá-los digitalmente para que possam participar e interagir com essa nova cultura digital. A capacidade cognitiva se encontra em franca expansão, mas os conhecimentos mobilizados no ato de ler o texto literário é que se tornam os responsáveis pela reelaboração dos pressupostos semânticos do texto criado.

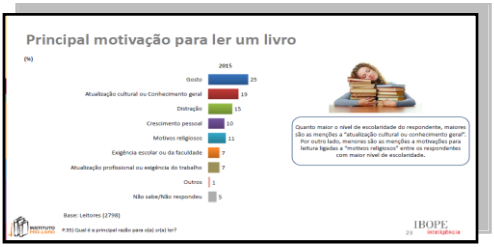
Tanto a leitura quanto a escrita são práticas sociais de extrema relevância para o desenvolvimento da cognição[33] humana, ambas viabilizam o progresso do intelecto e da imaginação, além de possibilitarem a obtenção de novos conhecimentos. Nesse sentido, a partir do momento em que fazemos a leitura, várias ligações começam a ser ativadas no cérebro, levando-nos ao fortalecimento do raciocínio e até mesmo do senso crítico, mediante a técnica de interpretação, que é uma das respostas fundamentais da leitura, pois não basta ler ou decodificar os códigos linguísticos, é preciso compreender e interpretar essa leitura. Como diz Ferreiro e Palacio (1987), "A leitura é uma conduta inteligente, e o cérebro é o centro da atividade intelectual humana e do processamento de informação" (p. 18).

Diante do dinamismo e do progresso exposto pelas **novas tecnologias**, é normal que os estudantes procurem informações mais rápidas e acessíveis, fazendo-os acreditar que ler é perda de tempo. Então, é interessante levar aos alunos um pensamento contrário, pois a leitura associada aos recursos tecnológicos contribui para aprimorar a prática e o ensino–aprendizagem. Quanto a isso, a Fundação Pró-Livro e o Instituto Ibope Inteligência aperfeiçoaram a pesquisa em relação a 2011, informando os dados dos Retratos da Leitura no Brasil, de 2015, em que a maioria dos entrevistados, 25%, apontados como leitores, dizem ler porque gostam. A ideia é reforçar que, a partir do "gosto pela leitura", é

[33] Cognição é o processo através do qual o mundo de significados tem origem (MOREIRA; MASINI, 2001, p. 13).

preciso influenciar os educandos através de um ambiente prazeroso, que atraia olhares de diversas faixas etárias.

Figura 4: Principal motivação para ler um livro.



Fonte: http://prolivro.org.br/home/atuacao/28-projetos/pesquisa-retratos-da-leitura-no-brasil

Figura 5: Motivação para ler por faixa etária.

Fonte: http://prolivro.org.br/home/atuacao/28-projetos/pesquisa-retratos-da-leitura-no-brasil

No entanto, percebemos obstáculos existentes para formar um leitor crítico, como o número de livros insuficiente, o pouco tempo e o espaço físico inadequado. A partir desses levantamentos, cabe-nos ressaltar a necessidade do apoio familiar, trabalhando em conjunto com a instituição educacional e visando formar um cidadão consciente do mundo em que vive, apto a fazer suas próprias escolhas e a refletir criticamente a respeito dos mais diversos temas.

A leitura não pode estar associada a algo desgastante para o educando, porque as inúmeras distrações do cotidiano irão fazer com que ele perca a atenção no que está lendo, e a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio-BNCC, homologada em 2018, presume o que é fundamental para o aluno, permitindo que a escola seja flexível, que promova práticas com metodologias ativas, desenvolva conhecimentos e que con-

temple o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação. O aluno se utiliza da tecnologia em benefício da constituição do próprio conhecimento e das suas interações, como, por exemplo, os gêneros digitais a serem aplicados em sala de aula mediante a escrita de *fanfic* "como forma de dialogar crítica e/ou subjetivamente com o texto literário"; além disso, o uso de tecnologia possibilita "Mobilizar as práticas de linguagem no universo digital (...) e engajar-se em práticas autorais e coletivas (...)". No tocante à competência de número 6 da BNCC, esta afirma ser necessário compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica, significativa e ética, para que os estudantes sejam capazes de se comunicar, acessar, produzir informações e conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria. (BRASIL, 2018, p. 65, 490, 526).

É necessário, portanto, que os jovens se aprofundem na investigação dos interesses que despertam o campo midiático, na relação entre conhecimento e concepção, com ênfase na autenticidade. É importante também que passem a desenvolver competências, a apropriar-se de mais estratégias comprometidas com o apoio de informações, a estender a ligação com propostas de escritas autorais e a conscientizar-se de que os meios de comunicação e de informação são requisitos básicos para a democracia.

4. Considerações finais

Existem inúmeras estratégias de leitura e de escrita voltadas para o processo de ensino–aprendizagem do aluno: uma delas busca na técnica da escrita criativa a integração da voz do estudante na sociedade contemporânea, mesmo como iniciante. Para demonstrar como isso pode acontecer, este artigo mostra que o uso do aplicativo *Wattpad* alcança a formação de leitor literário e a construção de vozes da ficção. Ao se aproximar da literatura, pegando-a para si, o aluno teve a oportunidade de se relacionar com o texto ficcional e com a tecnologia, ressignificando a narrativa de forma inovadora e analisando a textualidade do autor, levando-a para dentro de sua própria história.

Ao executar este estudo, pude compreender também que a leitura vai muito além da capacidade de inserir vocabulários ou de aprimorar o sistema linguístico, conforme pensava anteriormente, entendo que ela fornece reflexões intensas, mesmo as leituras feitas por mero prazer. Ela pode estimular a nossa curiosidade e nos levar a querer conhecer e de-

senvolver o nosso conhecimento, possibilitando ainda mais a interação dos alunos com o autor da obra, sua era, suas ideologias e seus sentimentos. Os alunos poderão ser futuros escritores e transformarem sua individualidade com o acesso aos livros literários e, segundo o escritor italiano Ítalo Calvino (2007, p. 8-13), uma obra ou um clássico passa a deixar marcas na memória que, porventura, servirão como conhecimento prévio para um escritor.

Dessa forma, ao longo da pesquisa, a leitura e a escrita são tratadas como um processo de construção de sentido que se inicia apoiado nas interações ou no diálogo existente entre o leitor (aluno-participante) /texto/autor. A partir desse argumento, percebemos que o texto sem o leitor não obtém significado, pois ele é quem dá voz e vida ao texto, conforme já mencionamos anteriormente, mesmo sabendo que "a realidade, nada virtual, da nossa educação cobra uma significativa mudança no sistema educacional e no papel docente" (CARVALHO, 2008, p. 15).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Análise de Textos*: Fundamentos e Práticas. São Paulo: Parábola, 2010.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais*: língua portuguesa. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria da Educação Básica, 2018.

CALVINO, Italo. *Por que ler os clássicos*. Trad. de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CARVALHO, Gracinda Sousa de. *Histórias Digitais*: Narrativas no século XXI. O Software Movie Maker como Recurso Procedimental para Construção de Narrações. Dissertação de mestrado: São Paulo, 2008. Biblioteca digital Scribd. Disponível em: https://pt.scribd.com/document/423832008/HISTORIAS-DIGITAIS-NARRATIVAS-DO-SEC-XXI-pdf. Acesso em: 29 de dezembro de 2019, 18h.

CHARTIER, Roger. *Os desafios da escrita*. Trad. de Fúlvia M. L. Moretto. São Paulo: UNESP, 2002.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore G. Villaça. *Linguística Textual*: Introdução. São Paulo: Cortez, 2008.

FERREIRO, Emilia; PALACIO, Margarita Gomez. *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. Trad. de Luiza Maria Silveira. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. 276p.

FIORIN, José Luiz. *Elementos de Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2011.

JAMISON, Anne. *Fic*: Por que a fanfiction está dominando o mundo. Trad. de Marcelo Barbão. 1. ed., 2017. Copyright: 2013.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. (Orgs). *Escola e leitura*: velha crise; novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

RIBEIRO, Daniel. *Wattpad oferece biblioteca e uma das maiores comunidades de leitores*. Disponível em: https://www.techtudo.com.br/tudo-sobre/wattpad.html Acesso em: 26 de janeiro de 2018.

STEPHANI, A. D.; TINOCO, R. C. A Leitura Literária como Resposta e o Papel do Professor Mediador nesse Diálogo. In: SILVEIRA, E. L.; BATISTA, M. R. (Orgs). *Ensino de Literatura e de Leitura Literária*: Desafios, Reflexões e Ações. Porto Alegre-RS: Fi, 2019. p. 47-80

YUNES, Eliane. *A leitura e a formação do leitor*: questões culturais e pedagógicas. Rio de Janeiro: Antares, 1984.

A GAMIFICAÇÃO COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO INCENTIVO À LEITURA INFANTIL

Pablo Mozer de Pinho (SEEDUC)
mozerpablo@hotmail.com
Giulia Silva de Almeida Pinho (FAFIMA)
giuliaalmeida@gmail.com

RESUMO

A afirmação de que ler é importante está presente não só no senso comum, como também é confirmada pelo meio acadêmico. Pesquisas recentes apontam que a leitura na infância está associada com um desempenho escolar superior dos alunos, com um maior desenvolvimento do léxico, maior memória de trabalho e até maior QI (quociente de inteligência). Tendo em vista essa gama de benefícios, além do fato de que, segundo Antonio Candido, o acesso à literatura deve ser considerado um direito humano, pensarem estratégias para o desenvolvimento leitor é de suma importância. Dessa forma, um elemento que pode contribuir para o interesse dos alunos na leitura é a gamificação, uma vez que ela permite mesclar as mais diversas características dos *games*, como enredo, resolução de problemas a partir de um objetivo, design, etc. Um dos recursos mais interessantes é o protagonismo, pois, como ocorre nos games, onde o jogador assume as decisões da personagem, as crianças também assumem essa função ao escolher o melhor caminho para o herói, ao percorrer espaços do colégio atrás de pistas que as levarão a um novo capítulo desta aventura, ou até mesmo ao participar do processo criativo da narrativa do jogo. Ou seja, elas precisam se imergir no mundo da leitura para pensar em estratégias criativas a realização da atividade. Através dessa ludificação, o aprendizado se torna mais orgânico e significativo.

Palavras-chave:
Gamificação. Incentivo. Leitura.

ABSTRACT

The statement that reading is important is present not only in common sense, but is also confirmed by the academic world. Recent research shows that reading in childhood is associated with students' superior academic performance, with a greater development of the lexicon, greater working memory and even greater IQ (intelligence quotient). In view of this range of benefits, in addition to the fact that, according to Antonio Candido, access to literature should be considered a human right, thinking about strategies for reader development is of paramount importance. Thus, an element that can contribute to the students' interest in reading is gamification, since it allows mixing the most diverse characteristics of games, such as plot, problem solving from a goal, design, etc. One of the most interesting resources is the protagonism, because, as in games, where the player assumes the character's decisions, children also assume this role when choosing the best path for the hero, when walking through school spaces behind clues that will lead to a new chapter of this adventure, or even to participate in the creative process of the game's narrative. That is, they need to immerse themselves in the world

of reading to think of creative strategies to carry out the activity. Through this ludification, learning becomes more organic and meaningful.

Keywords:
Gamification. Incentive. Reading.

1. Introdução

Um dos maiores desafios que permeiam a educação hoje é a dificuldade de formar leitores. Quando são incentivados pelos pais, ou outros familiares, as crianças chegam à escola com um extenso vocabulário, facilitando a inserção da criança no ensino fundamental.

A leitura possui diversos benefícios como aumentar o vocabulário e a escrita, mas sabemos que, apesar desses inúmeros benefícios, é difícil competir com os programas de televisão, *smartphones* e vídeo games nas quais as crianças são expostas diariamente.

Tendo em vista todos esses aspectos, enxergamos na gamificação possíveis propostas para incentivar crianças, jovens e até adultos a ler, buscar um prazer na leitura, já que saber ler é diferente de gostar de ler.

2. A importância da leitura

Brito (2010) afirma que o ato de ler pode ser representado através da escrita, do som, da arte, dos cheiros. Cada leitor possui uma experiência única e pessoal, e neste fato reside o seu grande encanto.

É possível relatar uma infinidade de benefícios da leitura, mas vamos nos ater aos apresentados por Freitas (2020) como: melhorar e aumentar o vocabulário, quanto mais se conhece melhor será a leitura e a compreensão da mesma. Melhora a escrita, facilitando a produção de textos. Amplia a visão do mundo, desenvolvendo a parte cultural. Contribui para o pensamento e leitura crítica, nos fazendo pensar sobre os mais diversos assuntos. Estimula a criativa e curiosidade, segundo relatos de alguns professores do grupo interpretar e aprender, alunos que possuem contato com o jogo de interpretação de papeis, RPG em inglês, trabalhado em colégios como Objetivo em São Paulo, são os primeiros a serem escolhidos para trabalhos em grupo e afins, pois eles têm um enorme contato com a leitura, e durante o jogo são estimulados a tomar ações que exigem criatividade, o contato semanal dos discentes com essas aulas no

contra turno, faz com que os alunos desenvolvam essa parte. Por fim, quando a leitura é feita em conjunto, ela fortalece os vínculos.

Para Freire (1989) não há fronteira para leitura, compreendendo todo processo de aprendizagem, iniciando-se no instante do nosso nascimento. Quando se trata das crianças, um conto de fadas acaba atraindo sua atenção devido à magia, ao universo fantástico, e a gamificação pode ser de grande ajuda para o engajamento destes em novas leituras. Candido (2004) afirma que todos sonham todas as noites, e que ninguém é capaz de passar vinte e quatro horas sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado.

3. Gamificação como recurso pedagógico para o incentivo da leitura.

Neste trabalho optamos pela gamificação como recurso pedagógico atual e de grande potencialidade para incentivar a leitura infantil. O neologismo gamificação, segundo Navarro (2013), é uma tradução direta do termo *gamification* criada pelo programador britânico Nick Pelling no ano de 2003. Ele tem ganhado importância no cenário da educação brasileira. O termo tem a ver com jogo (game) e é composto pelo lúdico, jornada, desafio e recompensa.

3.1. O que é gamificação.

Segundo Santaella *et al*. (2018) os games são a maior indústria do entretenimento atualmente, na forma de expressão cultural são comparadas com arte e cinema, fascinando e envolvendo milhões de jogadores há várias décadas.

Fadel, Ulbricht e Bussarelo (2014) atribuem o termo gamificação ao fato de se pensar como em um jogo, apropriando-se das sistemáticas e mecânicas que existem nos jogos para serem usadas em contextos fora deles. Então podemos utilizar tais estímulos com o objetivo de incentivar a leitura, neste documento, infantil, mas que pode ser aplicada a qualquer faixa etária.

Um dos conceitos mais difundidos é o de Vianna *et al*. (2013) considerando que a gamificação abrange a utilização de mecânicas de jogos para a resolução de problemas, motivação e engajamento de um determinado público. Apesar de o conceito ser voltado para empresas as premissas são as mesmas considerando uma aplicação na educação. A

motivação e o engajamento são os fatores que consideramos de extrema importância para construção de atividades que possuem a leitura e interpretação como seu foco principal.

3.2. Narrativa e gamificação

Quando se fala de gamificação na educação, uma das formas de inserção dos conteúdos é através da narrativa, pois ela proporciona a criação de ambientes que interagem com as emoções e os desejos dos usuários. Zichermann e Cunning (2011) identificam dois tipos de elementos que contribuem para a motivação do usuário. A intrínseca e a extrínseca.

As motivações intrínsecas vêm de dentro do próprio sujeito, e necessariamente não estão baseadas no mundo externo, onde o indivíduo liga-se as atividades por própria vontade, pois estas despertam prazer, interesse, envolvimento e desafio. Em oposição, as motivações extrínsecas são externas, baseadas no mundo que envolve o indivíduo. Os autores também afirmam que em alguns casos, recompensas extrínsecas podem prejudicar a motivação intrínseca, afetando diretamente a motivação do individuo.

Fadel *et al*. (2014) comentam que a experiência narrativa no indivíduo é gerada tanto pelo ato de acompanhar – ler, assistir e ouvir – uma história como o de jogar. Essa experiência narrativa se liga a uma experiência cognitiva, levando o indivíduo a um constructo emocional e sensorial.

3.3. Estrutura da gamificação

Nos jogos, os comportamentos intrínsecos, segundo Zichermann e Cunninghan (2011), estão baseados nas relações de mecânica, dinâmica e estética.

Mecânica: São os elementos para o funcionamento do jogo, permitindo orientações nas ações do jogador.

Dinâmica: São responsáveis pela interação entre jogador e mecânica.

Estética: São responsáveis pelas emoções do jogador durante a interação com o jogo. Aqui também podemos chamar de design, ou até design motivacional, pois é um importante fator de engajamento doaluno.

Para os autores, conhecer o comportamento dos indivíduos pode proporcionar a experiência desejada, dessa forma, assim como Viana *et al*. (2013), destacam quatro perfis de jogadores, os exploradores, os empreendedores, também conhecidos como realizadores, socializadores e predadores.

Exploradores: Como o próprio nome sugere são indivíduos que estão interessados em descobrir as possibilidades e os porquês do ambiente. Estão interessados em estudar e desenvolver habilidades para solucionar desafios do jogo.

Empreendedores: Buscam sempre a vitória, são motivados pela execução de todos os desafios apresentados no jogo.

Socializadores: Buscam a interação social por meio dos jogos. Indivíduos desse perfil preferem jogos cooperativos. Tem uma grande potencialidade educacional, já que a socialização está sempre presente nas propostas pedagógicas. Outro fator que chama atenção é a quantidade de jogadores que jogam jogos desse tipo, sucessos recentes como *Fall Guys* e *Among Us* mostraram que a comunidade que brinca com jogos cooperativos é grande, mesmo em jogos cujo *design* é mais simples que os apresentados pela nova geração.

Predadores: São motivados a derrotar os adversários, são extremamente competitivas, suas escolhas às vezes sobrepõe o cooperativo. O que difere esse grupo dos empreendedores é o fato de que não basta ganhar, mas alguém tem que perder.

Cabe ressaltar que, por liberdade, os autores utilizam outros nomes, mas os perfis permanecem os mesmos. É fato também que a maioria dos jogos contém aspectos que atendem a todos os perfis, contudo sempre há um que se sobressai.

4. Gamificação e leitura

Garofalo e Munhoz (2018) afirmam que inserindo a estrutura de um game na leitura de um texto pode-se sedimentar o conteúdo e gerar engajamento através, principalmente, do protagonismo.

Segundo as autoras se o objetivo é a promoção da leitura, um exemplo de atividade é começar com uma narrativa curta explorando uma fábula. Após a leitura pode-se explicar que existem elementos, como códigos QR espalhados pelo colégio e que a missão deles é encontrar tais pistas que os levarão ao objetivo final. Através de atividades lúdicas os alunos não só leem como também encontram sentido naquilo que estão lendo, promovendo imersão, protagonismo e autoria.

4.1. Gamificando em sala de aula

A gamificação incentiva os alunos a vivenciar a lógica da experimentação e descoberta, que podem ter como suporte, narrativas, textos, e outras propostas de acordo com a intenção do aplicador.

Serão apresentadas abaixo algumas dicas para aplicar atividades de leitura gamificadas em sala de aula.

Referências: O professor pode levar materiais com referências em jogos, filmes e histórias buscando ampliar a imaginação e criatividade dos estudantes.

QRCode: Se houver celulares ou outros aparelhos para realizarem o escaneamento, pode ser uma alternativa interessante com o intuito de aumentar a interação dos alunos, o código pode ser usado dentro ou fora de sala de aula.

Objetivos: é importante determinar qual o objetivo para a aplicação da atividade. No caso da leitura, pode explorar repertório, conhecimento sobre o assunto, inferências e aspectos não implícitos, mas que podem fazer toda diferença na compreensão de um enredo.

Tema: Juntos, os alunos podem escolher um tema, uma ideia, ou narrativa que será usada até no final do processo de aprendizagem ligando bem todas as etapas.

Jogo: Monte um roteiro com estrutura de um jogo. Pode-se imaginar uma atividade onde os alunos são separados em grupos e cada grupo deve produzir um tabuleiro de trilha. Ao iniciar o jogo, quando uma peça cair em determinada casa, o aluno deve responder perguntas sobre o texto que está sendo trabalhado ou alguma questão relativa ao assunto.

Design: Vivenciar neste caso uma aprendizagem criativa, após a leitura de determinado texto, os alunos podem produzir os personagens ou cenários, utilizando os mais diversos materiais.

Grupos: Estimular a cooperação dos alunos. Podendo trabalhar questões como igualdade, ética e resolução de problemas.

Avatar/personagem: Nesta parte o professor pode trabalhar de duas formas, criar os personagens com os alunos, sugerindo uma determinada obra ou tangram, ou, à medida que um determinado grupo conclui certas missões, vão ganhando partes de um determinado avatar, o grupo que terminar todas as missões, finalizando o avatar, ganha a gamificação.

Roteiro: Estabelecer um roteiro, definindo o passo a passo da atividade, as missões, premiações etc.

5. Considerações finais

A gamificação é a principal aposta educacional desta última década, muito artigos, atividades e cursos estão sendo produzidos e/ou ofertados a fim de formar e informar mais profissionais que desejam aplicar diferentes metodologias na sala de aula.

As multifaces que a gamificação proporciona se encaixam em diversas atividades que podem promover o incentivo e engajamento na leitura de crianças, jovens e adultos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARRETO, Gabrielle. *Gamificação*: A transformação do conceito do termo jogo no contexto de pós-modernidade, São Paulo, 2013.

BRITO, Daniele Santos. A importância da leitura da formação social do indivíduo. *REVELA* – Periódico de Divulgação Científica da FALS, São Paulo. 2010.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades, 2004. p. 174-5

FADEL, Luciane Maria; ULBRICHT, Vania Ribas; BATISTA, Claudia Regina; VANZIN, Tarcísio. *Gamificação na educação*. 2014.

FADEL, Luciane Maria; ULBRICHT, Vania Ribas; BUSSARELO, Raul Inácio. *A gamificação e a sistemática dos jogos*: conceitos sobre a gamificação como recurso motivacional. 2014.

FREITAS, Juliana. *Tudo o que você precisa saber para criar um pequeno leitor*. Leiturinha. Minas Gerais 2020.

FREIRE, Paulo. A importância do Ato de ler. São Paulo: Cortez, 1989.

GAROFALO, Débora; MUNHOZ, Gislaine Batista. Como incentivar a leitura através da gamificação. *Nova Escola*. 2018. https://novaescola.org.br/conteudo/10843/como-incentivar-a-leitura-atraves-da-gamificacao. Acesso em: 27/11/2020.

SANTAELLA, Lucia; NESTERIUK, Sérgio; FAVA, Fabricio. Narrativa e gamificação ou, com quantos pontos se faz uma boa história?. In: ____ (Orgs). *Gamificação em Debate*. São Paulo: Blucher, 2018. p. 67-82

VIANNA, Ysmar; VIANNA, Maurício; MEDINA, Bruno; TANAKA, Samara. *Gamification Inc*: como reinventar empresas através dos jogos. Rio de Janeiro, 2013. https://www.passeidireto.com/arquivo/ 30841089/livro-gamification-como-reinventar-empresas-a-partir-de-jogos-mjv-press. Acesso em: 20/11/2020.

ZICHERMANN, Gabe; CUNNING, Christopher. *Gamification by Design*: Implementing Game Mechanics in Web nad Mobile Apps. Sabastopol, CA: O'Relly Media. 2011. https://oniria.com.br/gamificacao-como-reconhecer-os-4-perfis-de-jogadores/Acesso em: 25/11/2020.

A *GRAMMATICA PORTUGUEZA*, DE JÚLIO RIBEIRO, À LUZ DA HISTORIOGRAFIA LINGUÍSTICA[34]

Cleide Melo (UFF)
cleidemelo@id.uff.br

RESUMO

A gramática portuguesa de Júlio Ribeiro confere um papel inovador na gramatização brasileira no século XIX, tanto a obra como o autor figuram como elementos emblemáticos desse momento histórico para estudos linguísticos no Brasil. Neste trabalho pretende-se interpretar e comentar as páginas iniciais da *Grammatica portugueza* (1885) e tecer comentários a respeito das concepções linguísticas do autor com base ns princípios de Konrad Koerner (2014).

Palavras-chave:
Historiografia Linguística. Júlio Ribeiro. Gramatização do século XIX.

RESUMEN

La gramatica portuguesa de Júlio Ribeiro confiere un papel innovador en la gramatización brasileña del siglo XIX, tanto la obra como el autor son elementos emblemáticos de este momento historico para los estudios linguisticos en Brasil. En este trabajo pretendemos interpretar y comentar las páginas inicales de la Grammatica portugueza (1885) e comentar las concepciones linguisticas del autor com base en los pricipios de Konrad Koerner (2014).

Palabras clave:
Historiografía lingüística. Júlio Ribeiro. Gramatización del siglo XIX.

1. Introdução

Neste trabalho, pretendemos interpretar e comentar as páginas iniciais da segunda edição da *Grammatica portugueza* (1885) de Júlio Ribeiro. Autor consagrado nos estudos da gramatização do português brasileiro, destaca-se por suas concepções linguísticas com base em ideias positivistas atuando, com expressivo impulso, como um propagador dos modelos científicos, concebendo a língua semelhante ao ser vivo, tornando-se um marco do "período científico" (CAVALIERE, 2002).

Nosso estudo resume-se em uma análise historiográfica dos textos que se encontram nas páginas iniciais da gramática portuguesa de 1885, correspondentes, principalmente, à folha de rosto, à epígrafe e ao prefá-

[34] Agradeço à CAPES pelo fomento.

cio. Decidimos, antes disso, tecer uma breve descrição da obra enquanto material físico, além de expor um pequeno comentário a respeito da estrutura organizacional. Essa abordagem é feita com embasamento em Konrad Koerner (2014) no eixo da Historiografia Linguística. Com base em suas teses, o estudo do texto antigo deve ser pautado em uma metodologia adequada, que interprete fidedignamente a obra analisada, respeitando os princípios da contextualização, imanência e adequação (KOERNER, 2014, p. 58).

2. A importância de Júlio Ribeiro na gramatização do século XIX

A gramática portuguesa de Júlio Ribeiro é parte do *corpus* de nossa dissertação de mestrado, que se encontra em andamento, cuja investigação visa ao estudo verbal em cinco gramáticas do século XIX. Neste artigo decidimos focar no texto de Ribeiro, sobretudo as primeiras páginas que apresentam ao público leitor suas ideias inovadoras em face do pensamento gramatical da época. A escolha dessa obra deu-se pelo fato dela inaugurar um novo paradigma gramatical brasileiro no século XIX e por apresentar o método histórico-comparativo na descrição do vernáculo. Coube a Júlio Ribeiro introduzir nos estudos gramaticais brasileiros os parâmetros científicos.

O termo gramatização refere-se à obra *A Revolução Tecnológica da Garamatização*, em que Sylvain Auroux conceitua-o como "o processo que conduz a descrever e instrumentar uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário" (AUROUX, 1992, p. 65). Esse processo é considerado por ele um marco na história da humanidade: "trata-se propriamente de uma revolução tecnológica que não hesito em considerar tão importante para a história da humanidade quanto a revolução agrária do Neolítico ou a Revolução Industrial do século XIX" (AUROUX, 1992, p. 9). Na referida obra, ele traça um panorama histórico sobre o desenvolvimento das concepções linguísticas de um período que vai do século V ao XIX, em que ocorre o processo da gramatização massiva das línguas do planeta, que é a segunda revolução técnico-linguística, considerando como a primeira, a escrita.

No Brasil é Júlio Ribeiro que inicia a gramatização do português brasileiro, porquanto, não há poucos estudos relacionados a ele. Impressiona a quantidade de teses, dissertações, inúmeros artigos que tratam sobre sua vida e obra, suas concepções, conflitos pessoais, diversas ques-

tões, que envolvem sua atividade na política, na sociedade e na linguística. Seus textos, concepções e atuação como gramático, romancista, jornalista e filólogo no Brasil servem de objeto de estudo a diversos pesquisadores.

Vejamos algumas definições sobre essa personalidade tão polêmica, a começar por Silva (2010), que destaca a natureza sarcástica de Ribeiro e sua inclinação ao modelo científico, que aflorava no século XIX:

> Tendo publicado sua célebre Grammatica Portuguesa em 1881 – que, por ser de herança positivista, consolida no Brasil uma concepção da linguagem como conjunto de regras científicas, positivas, as quais devem ser seguidas como normas prescritivas invariáveis –, Júlio Ribeiro desde cedo envolveu-se nas mais diversas disputas acerca de fatos linguístico-gramaticais e literários, destacando-se como um dos mais inspirados e sarcásticos polemistas da virada do século. (SILVA, 2010, p. 65)

Em Marins (2011), encontramos um destaque às concepções cientificistas do autor:

> Júlio Ribeiro inaugurou o modo de encarar os fatos gramaticais como método de investigação científica, modernizando os estudos dessa área, partindo do exame objetivo e imparcial da realidade idiomática, afastando as orientações do ensino de nossa língua materna da gramática filosófica. (MARINS, 2011, p. 30)

Cavaliere, em síntese, diz: "Júlio César Ribeiro Vaughan foi, sem dúvida, uma das personalidades mais controversas e inquietantes do cenário político-cultural brasileiro na segunda metade do século XIX." (CAVALIERE, 2016, p. 96).

Diante de tantas colocações e definições sobre a figura de Ribeiro e sua obra, qualquer consideração adicional seria redundante e não se afastaria das acima expostas, preferimos apegar-nos às próprias palavras do autor, para defini-lo, mostradas em sua própria obra. Os textos de Ribeiro revelam conhecimento, objetividade, quanto ao que se pretende teorizar e apresentam uma postura incisiva no que se refere às críticas recebidas de outros gramáticos e estudiosos de sua época.

Em resumo, sua personalidade e atuação como gramático evidenciam a pessoa forte, segura, destemida que demonstra ser, com fôlego e pronta para defender suas ideias. A exemplo disso, citamos o seguinte:

> Com effeito, á parte os trabalhos monumentàes de Adolpho Coelho, de Theophilo Braga e de Pacheco Junior (trabalhos desgraçadamente pouco vulgarisados), o que vem á luz em Portuguez sobre grammatica é repetição do que disse Sotero dos Reis, que repetiu o que disse Soares Barbosa, que repetiu o que disse Lobato, que repetiu o que disse o padre Bento Pe-

> reira, que repetiu o que disse Amaro de Roboredo, que repetiu o que disseram os Affonsinhos, que repetiram o que lhes ensinou Noé, que o aprendeu de Mathusalem, que o aprendeu de Henoch, que o aprendeu de Seth, que o aprendeu de Adão! (RIBEIRO, 1887, p. 38)

Extraídas da obra *Questão Gramatical* (1887), as palavras do autor, opostas à doutrina da gramática filosófica, são irônicas e causam uma situação desconfortável entre os que eram julgados por ele. Ao expor esses autores, reduzindo suas gramáticas a cópias de cópias, Ribeiro inicia uma longa disputa entre os envolvidos. Essa discordância é levada adiante por Augusto Freire da Silva, que se sentiu afrontado pelas colocações de Ribeiro, defendendo suas ideias e de seus pares.

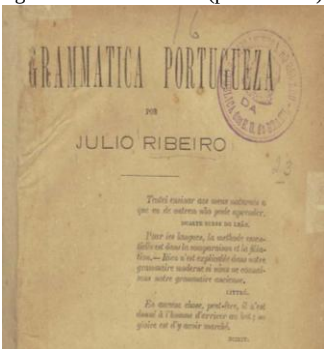
Esse confronto elucida o embate que se formou entre duas doutrinas gramaticais presentes naquele momento histórico: a gramática racionalista, baseada nos estudos filosóficos, e a científica que despontava com as publicações de Ribeiro, duas vertentes em concorrência no contexto da gramatização do Brasil.

3. Leitura interpretativa da folha de rosto da gramática em estudo

Nesta parte, apresentaremos uma breve descrição do detalhamento físico e das divisões e subdivisões em que a obra está organizada, em seguida, teceremos um comentário sobre as descrições à luz da Historiografia Linguística.

3.1. Breve detalhamento físico

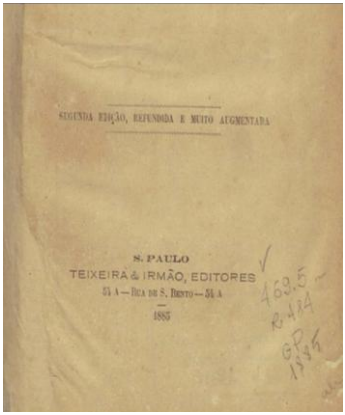
Figura 1: Folha de rosto (parte inicial).



Fonte: Júlio Ribeiro (1885).

A folha de rosto apresenta-se conforme a seguinte descrição: Grammatica portugueza/por/Julio Ribeiro/vinheta/epígrafe de Duarte Nunes Leão, Littré e Guizot/vinheta/segunda edição refundida e muito augmentada/ São Paulo/ Teixeira e Irmão, editores/ 54 A – Rua de S. Bento – 54 A/ vinheta/ 1885. Do lado superior direito, há o carimbo da Biblioteca do Senado, da República dos Estados Unidos do Brasil.

Figura 2: Folha de rosto (parte final).


SEGUNDA EDIÇÃO, REFUNDIDA E MUITO AUGMENTADA

S. PAULO
TEIXEIRA & IRMÃO, EDITORES
54 A — RUA DE S. BENTO — 54 A
1885

Fonte: Júlio Ribeiro (1885).

O livro é a segunda edição de 1885, publicado em São Paulo e editado por Teixeira e irmão, pertencente à Biblioteca do Senado Federal e acha-se registrada sob o número 1013 do ano de 1943.

As quatro primeiras páginas não são numeradas e correspondem, na ordem, à folha de rosto (1ª), a um texto alertando contra a reprodução fraudulenta da obra (2ª), a um texto de reverência a Luiz de Camões, Friedrich Diez e a Émile Littré (3ª e 4ª). Em seguida, o prefácio, escrito em cinco páginas, numeradas em romanos de II a V, apresenta as principais ideias do autor. Após essas páginas, temos as que são numeradas em algarismos indo-arábicos (de 2 a 362) na parte superior do lado esquerdo de cada uma. Essa paginação inicia-se na página que corresponde à sexta do livro. O livro é dividido em duas grandes partes, 'Parte Primeira' e 'Parte Segunda', em cada uma há várias subdivisões, descritas a seguir. A *Parte Primeira* é composta pelo *Livro Primeiro* e pelo *Livro Segundo*, o último trata dos elementos mórficos das palavras e é composto por três seções, a Taxionomia, Campenomia ou Ptoseonomia e Etimologia e o primeiro expõe os elementos materiais das palavras, que tratam da fonética, prosódia e da ortografia. A *Parte Segunda* é composta por 'livros'

também, do *Livro Primeiro* ao *Livro Quatro*. O primeiro trata da sintaxe léxica; o segundo, sintaxe lógica; o terceiro, das regras da sintaxe; e o quarto trata dos adiantamentos e anexos.

3.2. Leitura comentada

As observações e análises feitas a partir dessa breve descrição conferem um papel primordial no trabalho historiográfico, pois pinçando um elemento aqui e outro ali, adicionam-se informações necessárias à investigação do material, por conseguinte, o trabalho vai resultando numa excelente fonte de contribuição para a comunidade acadêmica em termos historiográficos. Neusa e Batista (2016) buscam refletir sobre as definições e horizontes a respeito da prática historiográfica, encontrando agasalho nas reflexões de Bloch (2011) e Swiggers (1991), sobre o ofício do historiador:

> O movimento é semelhante ao do arqueólogo, já que, como este, o historiógrafo não retira a "terra" em busca somente de vestígios por eles mesmos, mas afasta a poeira dos saberes solidificados em posicionamentos canonizados para compreender estágios de formação e desenvolvimento do conhecimento sobre a linguagem, tendo em mente interpretações que possam ampliar nossa percepção dos alcances do passado em relação com preocupações do presente, em um movimento contínuo de retroalimentação, e não de imediata causalidade ou implicação, caracterizando, assim, a atividade histórica como uma busca direcionada por interrogações e problematizações. (BASTOS; BATISTA, 2016)

A metáfora da arqueologia do saber linguístico, em que o pesquisador precisa escavar nas camadas mais superficiais para atingir com profundidade o que está aparente, revela uma imagem do ofício do historiador. É olhando com mais atenção as epígrafes da página em estudo, que colocamos em prática esta atividade, sendo possível escavar mais fundo e depreender alguns efeitos de sentido que o autor pretende provocar no leitor. É com o movimento 'semelhante ao do arqueólogo' que se alcança a resposta para questão 'qual era a intenção de Ribeiro em seu texto?'.

Ribeiro escolheu alguns textos para colocar nesta parte inicial de sua gramática. Esses textos são sinais da pretensão de remeter-se a personalidades célebres, consagradas no âmbito das línguas vernáculas. Ao epigrafar Duarte Nunes Leão, Camões e Littré, Ribeiro confere à sua obra prestígio de um saber intelectual. Uma das epígrafes é dedicada ao grande nome da língua portuguesa, Camões, fato que demonstra total

apreço à língua e seus representantes consagrados. O nome de Émile Littré reforça a concepção positivista encontrada nas ideias desse enciclopedista do século XIX, dando à gramática o reconhecimento de um texto científico por parte de seus leitores. Quanto a Duarte Nunes Leão, esse gramático tem "como referência a língua latina e o uso correto da língua vernácula, como expressão da identidade nacional portuguesa, e rompe com os trabalhos gramaticais de seus contemporâneos." (BASTOS; PALMA, 2017, p. 35). As autoras, Bastos e Palma, fizeram um estudo sobre *A Origem da Lingoa Portvgvesa* (1606) de Leão, analisando a estrutura, dedicatória e capítulos da gramática e constataram que trata-se de uma obra de caráter inovador e de continuidade à tradição greco-latina presente na gramaticografia portuguesa dos séculos XVI e XVII.

Buscar essas informações é como exercer a tarefa de 'escavar' para recolher o material a ser analisado e construir uma narrativa do conhecimento linguístico que se formou nesse recorte epistemológico em que o autor se inseriu. Esses dados permitem ao pesquisador interpretar mais profundamente o texto antigo, que aqui se faz à luz da Historiografia Linguística. Koerner propõe uma metodologia adequada para se fazer esse tipo de interpretação, em nosso caso, trabalhamos nas páginas iniciais da gramática de Júlio Ribeiro e encontramos um terreno de farto estudo sobre o pensamento gramatical do autor com base em seus estudos nas línguas europeias. As teses de Koerner definem alguns princípios que norteiam o ato de historiografar. Essa tarefa, semelhante à do arqueólogo, que nos propusemos seguir, sintetiza-se em três princípios, o da contextualização, da imanência e da adequação. Ao aplicá-los em nosso trabalho, partimos do primeiro, em que se deve observar o "clima de opinião" da época investigada, ou seja, final do século XIX. Nesse sentido, é preciso estar atento a algumas questões, tais como: 'Quais autores Ribeiro mencionava em seu texto?', 'Que momento da história intelectual a sociedade da época vivia?' 'Quais personalidades o autor prestigiava?'. Para buscar essas e outras respostas, necessário se faz ater-se às notas de rodapé, conhecer autores e obras citados, sentir o 'clima de opinião', ou seja, conhecer o pensamento filosófico, artístico, político e cultural, do fim do século XIX.

No prefácio da gramática, Ribeiro introduz suas concepções sobre o 'sistema de sintaxe' como 'o sistema germânico de Becker' e diz 'modificado e introduzido na Inglaterra por C. P. Mason e adotado por Whitney, por Bain e por Homes. Whitney buscava entender a origem da linguagem humana, seus estudos pautavam-se em órbita paradigmática das

leis fonéticas universais e sua obra é reconhecida como a que deu surgimento à linguística geral[35].

As ideias inovadoras que Júlio Ribeiro apresenta em sua gramatização resultado da influência doutrinatária que ele experimentou em sua formação intelectual, debruçando-se nos estudos comparativistas. Um dos nomes citados no prefácio da *grammatica portugueza* é Whitney, que "assim como Max Müller, utilizou o método comparativo como pilar de sua teoria acerca da origem da linguagem humana" (CAVALIERE, 2000, p. 83). Em sua obra *The life and growth of language*, ele apresenta o estudo histórico-comparativo e considera a linguagem humana como fenômeno social. Milani (2000) aborda em sua tese as seguintes informações sobre o neogramático:

> Ele nasceu durante o auge do Romantismo e foi educado pelo pensamento da Gramática Comparada. A parte mais importante de sua obra está situada entre 1850 e 1875, período em que o Cientificismo como fato social atingia todos os pensadores e, na literatura, o Realismo ganhava forma repudiando a fantasia e a ingenuidade idealizada dos românticos, preocupando-se essencialmente com o presente e o materialismo. Como neogramático, Whitney teve todos os comparatistas como fonte de pesquisa. Sua obra teve como uma das fontes básicas a obra linguística de Humboldt. (MILANI, 2000, p. 13)

O cientificismo presente em Whitney é acolhido por Ribeiro, gramático brasileiro que como ele bem disse não "se poupou a trabalho", trouxe novos rumos à gramaticografia brasileira com o objetivo de descrever os fatos linguísticos com base nos estudos mais recentes de sua época, conforme assevera Cavaliere:

> Com a chegada do paradigma histórico-comparativo às páginas gramaticais brasileiras, cujo pioneirismo se atribui à Gramática portuguesa (1911 [1881]) por Júlio Ribeiro (1845–1890), o propósito eminentemente pedagógico das gramáticas cede espaço para publicações de caráter bivalente, a um tempo prescritivas e descritivas, visto que a nova visão com que se buscava enxergar o fenômeno da linguagem humana impunha uma postura dita "científica", em que o escopo de ensinar a norma linguística- padrão irmanava-se ao de descrever as regras de funcionamento da língua. (CAVALIERE, 2016, p. 96)

Essas afirmações nos autorizam dizer que Ribeiro representava para o Brasil, já em sua época, uma figura extraordinária, pessoa que detinha de um vasto conhecimento linguístico, com vistas largas para o

[35] Segundo Cavaliere (2000), Mattoso Camara atribuiu a Whitney essa notoriedade.

mundo científico. Ele foi a afirmação do saber metalinguístico disponível para a população brasileira.

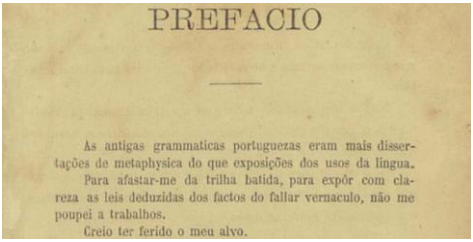
Com intuito de prosseguir na leitura historiográfica da página em estudo, observamos que a edição da gramática é a segunda, e, na parte central da folha de rosto, abaixo das epígrafes, escreve-se *refundida e augmentada*. Analisamos a escolha desses adjetivos e notamos que a intenção foi dar crédito à obra, como uma produção inédita e não, meramente, uma reprodução da primeira edição, pois certamente (subentende-se) é neste livro que o leitor encontrará um conteúdo ampliado e com reformulações que fazem da obra um compêndio insubstituível em termos de gramática.

Na próxima informação a examinar, temos os editores Teixeira e irmão e o ano de publicação da obra, 1885, em São Paulo. Segundo Pina (2015), a atividade editorial dos irmãos portugueses Antônio Maria e José Joaquim Teixeira é frequentemente citada nos estudos sobre história do livro impresso em São Paulo no final do século XIX. A autora destaca que eles foram os primeiros editores da obra "A carne" de Júlio Ribeiro, dentre outras celebridades. Continuou seu trabalho na edição de livros até o início do século XXI, passando por várias gerações acompanhando o desenvolvimento do mercado livreiro da cidade de São Paulo.

O ano de edição é uma época de muitos conflitos no Brasil. Época do período científico, que corresponde aos anos de 1881 a 1941 (CAVALIERE, 2002, p. 111). Momento este, em que ocorrem muitas transformações culturais, sociais, econômicas, políticas e históricas, no país, por exemplo, a abolição da escravatura em 1888, a Proclamação da República em 1889, os fluxos migratórios de estrangeiros, além de diversas mudanças, sobretudo educacionais, momento em que D. João VI inicia o processo de desenvolvimento intelectual no país, que se estende ao período imperial, posteriormente. Como se pode notar, o 'clima de opinião' da época dessa gramática foi conturbado, no entanto, Ribeiro trabalhou intensivamente, como ele mesmo disse 'não me poupei a esforços'. Segundo Cavaliere (2016), Ribeiro, surpreendentemente, antes da primeira edição da *Grammatica portugueza*, apresentou uma obra intitulada *Traços gerais de linguística*, abeberando-se de fontes estrangeiras da linguística comparativa, de Bopp, Schleicher, Grimm, Max Müller, Bréal, Friedrich Diez, dos portugueses Teófilo Braga e Adolfo Coelho e um brasileiro, Pacheco da Silva Junior, autores, como já dissemos, que reforçam o compromisso acadêmico e intelectual que tinha com os leitores de suas obras.

4. Leitura do Prefácio

Figura 3: Parte inicial do prefácio da gramática (Parte I).



PREFACIO

As antigas grammaticas portuguezas eram mais dissertações de metaphysica do que exposições dos usos da lingua.

Para afastar-me da trilha batida, para expôr com clareza as leis deduzidas dos factos do fallar vernaculo, não me poupei a trabalhos.

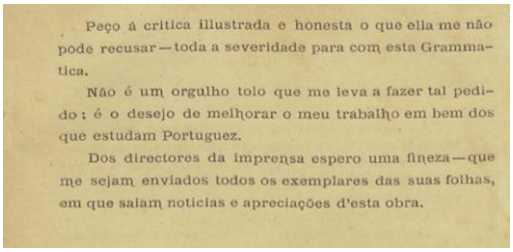
Creio ter ferido o meu alvo.

Fonte: Júlio Ribeiro (1885).

A partir da atenta leitura da parte inicial do prefácio (figura 1), percebe-se que Júlio Ribeiro se coloca em posição de distanciamento das teorias vigentes, 'trilha batida' portanto, lança aquela que concebeu nas leituras e estudos que representam o que existe de mais inovador em seu campo de estudo, ou seja, a língua como organismo vivo, uma nova forma de pensar os fatos linguísticos. Com essa nova tendência, as 'gramáticas antigas', aquelas das teses filosóficas, são definidas pelo autor como 'dissertações de metaphysica'. E esclarece seu objetivo que é 'expor com clareza as leis deduzidas dos factos do falar vernaculo'.

Não obstante, seu trabalho tenha sido árduo para dar conta de algo tão dessemelhante, diz 'Creio ter ferido meu alvo'. Não há dúvida de que ele estava na trilha certa que o levaria a uma posição de prestígio, de gramático conceituado entre seus pares, não somente em sua época como ao longo dos anos.

Figura 4: Prefácio (Parte II).



Peço á critica illustrada e honesta o que ella me não pode recusar—toda a severidade para com esta Grammatica.

Não é um orgulho tolo que me leva a fazer tal pedido; é o desejo de melhorar o meu trabalho em bem dos que estudam Portuguez.

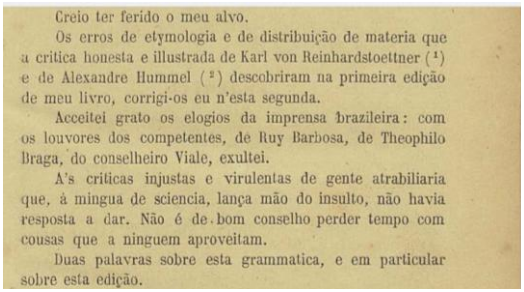
Dos directores da imprensa espero uma fineza—que me sejam enviados todos os exemplares das suas folhas, em que saiam noticias e apreciações d'esta obra.

Fonte: Júlio Ribeiro (1885)

Reforça-se, nesses dizeres, o quão seguro estava Ribeiro de suas ideias, mostrando seu texto para quem desejasse criticar. Quando diz 'toda severidade para com esta Grammatica' seja dada, demonstra estar seguro de suas teses. Ele faz um pedido àqueles que queiram criticá-lo, porque é seu 'desejo de melhorar', mas que as críticas sejam daqueles que conheçam o português. Deseja que as notícias de apreciação de sua gramática lhe sejam enviadas.

Havia uma prática muito comum na época, em que os escritores, em geral, tomavam conhecimento, por meio das notícias dos principais jornais da cidade, sobre comentários ou dúvidas enviados a respeito das obras publicadas por eles. A imprensa fazia críticas e apreciações dessas publicações.

Figura 5: Prefácio (Parte III).



Creio ter ferido o meu alvo.

Os erros de etymologia e de distribuição de materia que a critica honesta e illustrada de Karl von Reinhardstoettner (1) e de Alexandre Hummel (2) descobriram na primeira edição de meu livro, corrigi-os eu n'esta segunda.

Acceitei grato os elogios da imprensa brazileira: com os louvores dos competentes, de Ruy Barbosa, de Theophilo Braga, do conselheiro Viale, exultei.

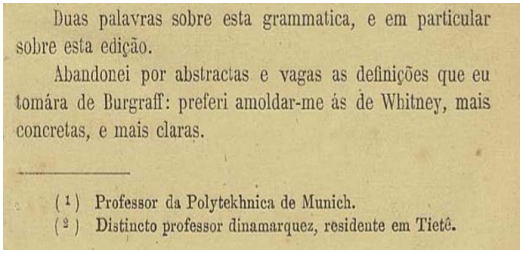
A's criticas injustas e virulentas de gente atrabiliaria que, á mingua de sciencia, lança mão do insulto, não havia resposta a dar. Não é de bom conselho perder tempo com cousas que a ninguem aproveitam.

Duas palavras sobre esta grammatica, e em particular sobre esta edição.

Fonte: Júlio Ribeiro (1885).

4.1. As novas tendências das notas de rodapé

Figura 6: Prefácio (Parte IV).



Duas palavras sobre esta grammatica, e em particular sobre esta edição.

Abandonei por abstractas e vagas as definições que eu tomára de Burgraff: preferi amoldar-me ás de Whitney, mais concretas, e mais claras.

(1) Professor da Polytekhnica de Munich.
(2) Distincto professor dinamarquez, residente em Tietê.

Fonte: Júlio Ribeiro (1885).

Ao dizer "Abandonei por abstratas e vagas as definições que eu tomara de Burgraff: preferi amoldar-me às de Whitney", Ribeiro inscreve-se no modelo científico do saber gramatical. Burgraff era gramático francês da corrente racionalista. Não somente neste trecho, mas em outros fragmentos ele também enfatiza o seu distanciamento das doutrinas filosóficas, as que são pautadas na gramática (1822) de Jeronimo Soares Barbosa, ideias que foram abandonadas para percorrer uma nova trilha, a científica.

Ribeiro estreia uma nova tendência, atestando, por meio das notas de rodapé, as origens dos textos e autores aos quais se referia. Esse novo modelo de citação garantia a autenticidade e legitimidade às colocações dele, influenciando os trabalhos posteriores.

Na página seguinte do prefácio, ele continua apresentando as doutrinas em que se pautou para expor os fatos linguísticos, o sistema sintático adotado era fruto de estudos 'do sistema germânico de Becker' que foi modificado e introduzido por Mason e adotado por Whitney, por Bain e por Holmes. Seu modo de expor, diz ele, 'a ordem que segui em distribuir as matérias' afirma que 'é de Bain', de quem "absorve o minucioso modelo de apresentação da teoria gramatical, mediante visão binária em lexeologia e sintaxe. (CAVALIERE, 2000, p. 54).

Mais adiante, Ribeiro acrescenta que, ao publicar em 1881 a primeira edição de sua gramática, 'ainda não tinha visto a *Higher English Grammar*', ou seja, ainda não estava a par das correntes mais recentes. A partir da segunda edição da Gramática portuguesa, Ribeiro envolvia-se na nova tendência e seu intuito era introduzi-la no Brasil, como o fez. Suas ideias iam de encontro às de Whitney, ou seja, ele já perseguia doutrinas de cunho científico, seguindo o método de análise gramatical da língua como um organismo vivo. As teses do evolucionismo linguístico, que buscava explicar a natureza das línguas a par das teorias darwinistas, foram estudos realizados por Ribeiro, que esteve em contato com o naturalismo linguístico, principalmente, por meio de Max Müller, discípulo de Schleicher.

Ribeiro também faz referência aos textos de Bailly e Bain, sobre suas abordagens linguísticas (a divisão gramatical em lexiologia, taxionomia e campenomia) e menciona dois importantes gramáticos portugueses, Paulino de Sousa e Theophilo Braga. Faz um elogio a Adolpho Coelho: "quem poderá escrever hoje sobre philologia portuguesa sem toma-

lo por guia, sem se ver forçado a copia-lo a cada passo?"[*sic*] (RIBEIRO, 1885, p. III).

Ao final do prefácio, ele apresenta 'os louvores de três homens venerandos', Rui Barbosa, o conselheiro Viale e André Lefévre. As palavras de elogios, feitos sobre a gramática de Ribeiro, servem para dar ainda mais credibilidade à obra, pois esses 'homens venerandos' representavam a elite letrada, conhecedora da língua.

5. Considerações finais

As breves colocações feitas neste trabalho abarcam, parcialmente, as inúmeras questões que o texto das páginas iniciais da Grammatica Portugueza de Júlio Ribeiro proporciona. As exposições feitas são breves descrições que esboçam, sutilmente, uma leitura de teor historiográfico de alguns fragmentos da obra, objeto de estudo de incansáveis pesquisadores no campo linguístico.

Cremos, portanto, que produzimos uma pequena mostra da atividade historiográfica, com esse 'movimento semelhante ao do arqueólogo' podemos compreender os estudos do passado linguístico para interpretar melhor o pensamento do presente.

Há muito o que se aprender e se pesquisar sobre Júlio Ribeiro. Atestamos, em seus textos, a veracidade de suas palavras 'não me poupei a trabalhos', resta-nos seguir seu exemplo de perseguir incansavelmente o objetivo que pretendemos, seja contribuir de forma adjetiva, seja ampliar o conhecimento linguístico, ou buscar soluções para os hiatos que se formaram ao longo dos anos nos estudos gramaticais brasileiros e permaneceram nos dias de hoje. Se Júlio Ribeiro mudou os rumos do pensamento gramatical de sua época, deixando um legado de tão vasto conhecimento para o português brasileiro, quando definiu a gramática como "a exposição metódica dos fatos da linguagem" (RIBEIRO, 1885, p. 1), não o fez para que fosse esquecido. Cabe entender que esse legado deve ter seu merecido lugar na história do saber linguístico e servir de contributo para a ampliação do conhecimento atual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUROUX, Sylvain. *A revolução tecnológica da gramatização*. Trad. de Eni Puccinelli Orlandi São Paulo: UNICAMP, 2009.

BARBOSA BASTOS, Neusa Maria Oliveira; BATISTA, Ronaldo de Oliveira. Entre a História e a Ciência: a constituição da historiografia da Linguística como área de pesquisa e ensino nos estudos sobre a linguagem. In: ____. *Rumos da linguística brasileira no século XXI*. São Paulo: Blucher, 2016. p. 57-72 (DOI 10.5151/9788580391824-03)

BARBOSA BASTOS, Neusa Maria Oliveira; PALMA, Dieli Vesaro. As ideias linguísticas de Duarte Nunes do Leão: contribuições à gramaticografia em língua portuguesa. *Confluência*, [s.l.], p. 35-56, dec. 2017. Disponível em: http://llp.bibliopolis.info/ confluencia/rc/index.php/rc/ article/view/221/123. Acesso em: 30 Nov. 2020. doi: http://dx.doi.org/ 10.18364/rc.v2i53.221.

CAVALIERE, Ricardo Stavola. Um passo inaugural da linguística teórica no Brasil. *Todas as Letras*, São Paulo, Edição Especial, p. 95-110, 2016. Disponível em: http://editorarevistas.mackenzie.br/index. php/tl/ article/view/9978/6378 . Acesso em: 29 de jan. 2020.

_____. Uma proposta de periodização dos estudos linguísticos no Brasil. *Confluência*: Revista do Instituto de Língua Portuguesa, n. 23, p. 102-20, Rio de Janeiro, 1º sem. 2002.

_____. Gramaticografia da língua portuguesa no Brasil: tradição e inovação. *Limite*: Revista de Estudios Portugueses y de la Lusofonía. Universidade de Extremadura. n. 6, p. 217-36, 2012. Disponível em: http://www.revistalimite.es/volumen%206/11cava.pdf. Acesso em: 19 de out. 2019.

_____. *A gramática no Brasil:* ideias, percursos e parâmetros. Rio de Janeiro: Lexikon, 2014.

MARINS, Anderson Rodrigues. *A visão sintática de Júlio Ribeiro*. *Soletras*, Ano XI n. 21, p. 30-8, São Gonçalo, jan./jun. 2011. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/view/5292 doi: https://doi.org/10.12957/soletras.2011.5292. Acesso em: 29 de jan. 2020.

KOERNER, Ernst Frideryk. *Quatro décadas de historiografia linguística***:** estudos selecionados. Vila Real: Prefácio de Carlos Assunção, sel. e ed. textos Rolf Kemmler e Cristina Altman, UTAD, 2014.

_____. Questões de persistem em historiografia linguística. *Revista da ANPOLL*, n. 2, p. 47-70, 1996.

MILANI, Sebastião Elias. *Humboldt, Whitney e Saussure*: romantismo e cientificismo-simbolismo na história da Linguística. São Paulo-SP. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo, 2000. Disponível em: https://portais.ufg.br/up/156/o/2000_sebasti_o_2011.pdf. Acesso em: 31 de jan. 2020.

PINA, Paulo Simões de Almeida. *Uma história de Saltimbancos*: os irmãos Teixeira, o comércio e a edição de livros em São Paulo, entre 1876 e 1929. 2015. Dissertação (Mestrado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. (Doi:10.11606/D.8.2016.tde-16032016-140819)

RIBEIRO, Júlio. *Grammatica portugueza*. 2. ed. São Paulo: Teixeira & Irmão, 1885.

_____. *Questão grammatical.* São Paulo: TYP. J. Lousada & Comp., 1887.

SILVA, Mauricio. Júlio Ribeiro polemista: um capítulo da história das querelas linguísticas no Brasil. *Polifonia*, v. 22, n. 1, p. 34-74, Cuiabá, 2010.

A IMAGEM DA MULHER EM ANÚNCIOS DE CERVEJA: UM ESTUDO SEMIÓTICO

Larissa Silva Pereira (UFMS)
larhy.s@hotmail.com

RESUMO

Mais do que produtos, os anúncios publicitários vendem ideologias, desejos, sensações e, para que o objetivo almejado seja alcançado, utilizam recursos verbais e não verbais, a fim de persuadir o consumidor. Nessa conjuntura, este trabalho tem o propósito de analisar, por meio da mobilização de conceitos semióticos, textos que consolidam a cultura machista, reproduzidas em campanhas publicitárias de cerveja. O aparato teórico para o desenvolvimento da pesquisa está presente nos estudos de Barros (2005), Fiorin (2002), Greimas e Cortés (2008), Maingueneau (2004), Pietroforte (2004), entre outros. A pesquisa se justifica pela necessidade de problematizar impactos negativos devido à veiculação na sociedade de determinados textos publicitários por meio da mídia. Este artigo compreenderá as seguintes etapas: exposição do objeto (anúncios das marcas Schin e Schlitz) e, posteriormente, haverá a descrição da relação entre o plano do conteúdo e o plano da expressão presente nesses textos.

Palavras-chave:
Cerveja. Mulher. Semiótica Greimasiana.

ABSTRACT

More than products, commercials sell ideologies, desires, sensations and, in order to achieve the desired objective, they use verbal and non-verbal resources in order to persuade the consumer. In this context, this work aims to analyze, through the mobilization of semiotic concepts, texts that consolidate the macho culture, reproduced in beer advertising campaigns. The theoretical apparatus for the development of the research is present in the studies of Barros (2005), Fiorin (2002), Greimas & Cortés (2008), Maingueneau (2004), Pietroforte (2004), among others. The research is justified by the need to problematize negative impacts due to the placement in society of certain advertising texts through the media. This article will include the following steps: exhibition of the object (advertisements for the Schin and Schlitz brands) and, later, there will be a description of the relationship between the content plane and the expression plane present in these texts.

Keywords:
Beer. Woman. Greimasian semiotics.

1. Introdução

O presente artigo, vinculado à linha de pesquisa *Práticas e Objetos Semióticos*, tem como objetivo mobilizar conceitos semióticos, a fim de refletir acerca dos discursos machistas reproduzidos em anúncios de

cerveja que estiveram em circulação. Tais discursos contribuíram e ainda contribuem na construção de uma imagem negativa da mulher na sociedade, a qual, na maioria das vezes, é retratada como objeto de consumo.

Os anúncios das marcas de cerveja Schin e Schlitz, que serão aqui objeto de análise, caracterizam-se como textos sincréticos, ou seja, há um conteúdo manifestado por diferentes substâncias da expressão. De acordo com Hjelmslev, o conteúdo e a expressão correspondem aos dois planos da linguagem e a reunião entre ambos permite explicar a existência dos enunciados providos de sentido.

> Nos domínios do conteúdo, a significação é descrita pela semiótica no modelo do percurso gerativo do sentido, que prevê a geração do sentido por meio do nível semio-narrativo, geral e abstrato, que se especifica e se concretiza na instância da enunciação, no nível discursivo. O plano da expressão passa a ser tomado como objeto de estudo quando uma categoria do significante se relaciona com uma categoria do significado, ou seja, quando há relação entre uma forma da expressão e uma forma do conteúdo. (PIETROFORTE, 2004, p. 8)

Logo, ao considerarmos que, nas campanhas publicitárias há uma única enunciação manifestada pela complementaridade entre os enunciados verbal e visual, podemos constatar que tal relação é denominada semi-simbólica. Objetiva-se, por meio da análise das figuras que compõem os anúncios, realizar uma breve incursão nos procedimentos da categoria plástica.

2. Uma luta incessante

Desde a colonização, numerosas são as funções desempenhadas por mulheres. Tal abundância de afazeres não se restringe a um ou outro aspecto, mas sim aos diversos setores em que elas atuam. Inúmeras e necessárias garantias foram conquistadas por esta classe, principalmente durante os séculos XIX e XX, quando algumas reivindicações do movimento feminista foram acatadas, como o direito ao voto, por exemplo, no entanto, a mulher ainda ocupa posições secundárias em relação ao sexo oposto.

Os desprestígios e as desigualdades enfrentados por elas não são vistos apenas no ambiente profissional, mas se amplia ao meio social e, consequentemente às campanhas publicitárias. Vários anúncios, que têm o público masculino como alvo, utilizam o "humor" e a ironia para reproduzirem àquilo que a maioria acredita, exterioriza através de palavras

e/ou atitudes e deseja escutar; porém de forma intencional, ou não, eles cristalizam ainda mais discursos e pensamentos machistas que perduram desde a antiguidade.

A escolha da pesquisa se dá pela observação e análise de elementos visuais e verbais, que consolidam a cultura machista, presentes em anúncios de cerveja; estes, por sua vez, emitem sua mensagem por meio de revistas, *internet* (publicidade *on-line*), televisão, cartazes, entre outros meios de comunicação. Tais campanhas publicitárias atingem diariamente milhares de espectadores, inclusive crianças e adolescentes. Por mais que seja discutido, as pesquisas e debates acerca deste tema ainda são bastante escassos.

Mais do que produtos, os anúncios publicitários vendem ideologias, desejos, sensações e, para que o objetivo almejado seja alcançado, eles utilizam inúmeros recursos verbais e não verbais. Os de cerveja, por exemplo, reúnem vários elementos voltados para o interesse (de uma parte) do público: verão, praia, churrasco, futebol, mulheres com corpos esculturais, ou seja, tudo aquilo que provoca prazer na maioria dos brasileiros. A partir daí, fica subentendida a ideia de que ao consumir a bebida o sujeito estará desfrutando de momentos prazerosos.

É fundamental que o enunciatário lance um olhar crítico em relação àquilo que é emitido pelo enunciador. Estamos cercados de uma infinidade de anúncios publicitários e, muitas vezes não nos preocupamos em compreender os implícitos, tampouco realizar uma análise semiótica de seus elementos; entretanto, precisamos estar atentos aos discursos que ferem, discriminam e denigrem não somente a imagem da mulher, como também de todos os indivíduos que vivem a margem da sociedade.

> As leis do discurso não são normas de uma conversação ideal, mas regras que desempenham um papel crucial no processo de compreensão dos enunciados. Pelo simples fato de serem supostamente conhecidas pelos interlocutores, elas permitem a transmissão de conteúdos implícitos. (MAINGUENEAU, 2004, p. 32)

Os implícitos mencionados por Maingueneau são justamente os subentendidos presentes no discurso e se evidenciam pelo confronto do enunciado com o contexto de enunciação. Vale ressaltar o quão importante é que o anunciante, ao divulgar o seu produto, tenha consciência do público que terá acesso a ele, das inúmeras interpretações possíveis da mensagem que será transmitida e do contexto de circulação desta mensagem.

3. Análise do corpus

As campanhas publicitárias estão inseridas nos mais variados meios de comunicação. Sua importância se dá nos níveis social, cultural, político e econômico. Elas têm como objetivo divulgar uma marca, promover uma ideia, estimular o consumo, entre outros fatores, a fim de persuadir o consumidor:

> Viver no mundo contemporâneo implica ser confrontado a uma multidão de textos tão efêmeros quanto invasores: panfletos, catálogos, jornais, cartazes, guias turísticos, malas diretas de propaganda, etc. Enunciados aos quais geralmente lançamos um olhar distraído, que apenas folheamos, consultamos, sem lhes conceder a atenção de uma leitura, no sentido pleno da palavra. (MAINGUENEAU. 2004, p. 11)

Para abordar o tema, os planos de expressão e de conteúdo, que compõem as propagandas de cerveja, serão descritos, e, para que o sentido produzido pelos discursos por elas manifestados seja compreendido, realizar-se-á a análise dos três níveis do percurso gerativo de sentido: *o fundamental, o narrativo e o discursivo*, organizado do mais simples e abstrato ao mais complexo e concreto. O plano da expressão será delimitado por meio de seus componentes: *topológico, cromático e eidético.*

Figura I

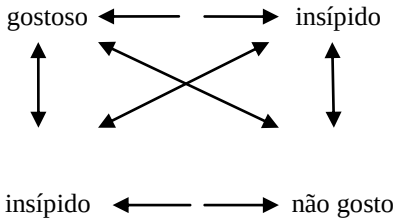
Disponível em: http://www.politize.com.br/o-que-e-objetificacao-da-mulher/Acesso em: 09 nov 2020.

Segundo o linguista e pesquisador brasileiro Jose Luiz Fiorin, na obra *Elementos de análise do discurso,* o Nível Fundamental é baseado na relação de oposição entre categorias semânticas e tais categorias podem ser classificadas como *Eufóricas*, quando for atribuído um valor positivo e *Disfóricas*, quando houver um valor negativo.

A semântica do nível fundamental abriga as categorias semânticas que estão na base de construção de um texto. Uma categoria semântica

fundamenta-se numa diferença, numa oposição. No entanto, para que dois termos possam ser apreendidos conjuntamente, é preciso que tenham algo em comum e é sobre esse traço comum que se estabelece uma diferença (FIORIN, 2002, p. 18).

Neste anúncio da marca de cervejas *Schin*, em circulação durante o ano de 2008, constituem a categoria semântica os adjetivos *Gostoso* (termo euforizado) e *Insípido* (termo disforizado), visto que, de acordo com o dicionário *on-line* Caldas Aulete, o verbete *Insípido* recebe as seguintes acepções: 1. Que não tem sabor, gosto. [Antôn.: gostoso, saboroso.] 2. Fig. Sem interesse, graça ou animação; [Antôn.: interessante, animado].[36]



Em relação ao Nível Narrativo, Fiorin (2002, p. 21) argumenta que "a narratividade é uma transformação situada entre dois estados sucessivos e diferentes. Isso significa que ocorre uma narrativa mínima, quando se tem um estado inicial, uma transformação e um estado final".

Este segundo nível é responsável pelo enunciado elementar, neste enunciado há a transitividade, que é a relação transitiva entre os actantes *sujeito* e *objeto* e por meio dessa relação ocorre a junção e a transformação.

No anúncio da Schin, pode-se considerar que, inicialmente, o sujeito se encontra em disjunção com o objeto de valor (a cerveja), no entanto, por meio do anúncio, ele pode e deve ficar em conjunção com esse objeto e, consequentemente, tornar-se um sujeito realizado.

> Para que um sujeito comece seu percurso da ação ele precisa ser manipulado para isso. O manipulador é chamado de destinador e o manipulado, de destinatário da manipulação. Quando o destinador manipulador usa seu poder sobre o manipulado, pode oferecer a ele um objeto de valor positivo ou negativo. (PIETROFORTE, 2004, p. 17)

[36] INSÍPIDO. Dicionário Aulete digital, 09 nov. 2020. Disponível em < http://www.aulete.com.br/insipido>. Acesso em: 09 nov. 2020.

Pode-se inferir que o *destinador* é o anunciante da marca de cervejas Schin, o *destinatário*: o consumidor e o *contrato fiduciário* seria a aquisição do produto, ou seja, o destinatário acata aquilo que é proposto pelo enunciador e assim continua sendo valorado positivamente como um *bom bebedor*.

> Quando o destinador manipulador usa de um saber sobre o destinatário, ele sabe fazer uma imagem positiva ou negativa dele. Na positiva, ele busca incitar um querer por parte do destinatário, já que, com uma imagem positiva, ele se vê com vontade de confirmá-la. Esse processo é chamado sedução (PIETROFORTE, 2004, p. 17)

A *manipulação*, uma das quatro fases da narrativa, pode ser observada no anúncio por meio da *sedução*, pois, além da figura da modelo, no texto verbal em que há a seguinte mensagem *Para bom bebedor, meia palavra basta,* o destinatário é capaz de compreender e decifrar a palavra "cortada", portanto é possível constatar que ele é, de fato, um bom bebedor.

A análise do terceiro e último nível do Percurso Gerativo de Sentido é realizada por meio dos percursos *figurativo* e *temático* e, em consonância com a definição apresentada por Barros (2005):

> As estruturas narrativas convertem-se em estruturas discursivas quando assumidas pelo sujeito da enunciação. O sujeito da enunciação faz uma série de "escolhas", de pessoa, de tempo, de espaço, de figuras, e "conta" ou passa a narrativa, transformando-a em discurso" (BARROS, 2005, p. 53)

Pode-se depreender o tema da *sedução* por meio da figura da mulher, a qual aparece em trajes ínfimos e é personificada como sensual e desejada, assim como o produto divulgado. Atualmente, essa mesma temática pode ser observada em outras campanhas publicitárias de cerveja, como as da marca Itaipava, por exemplo. Desde o ano de 2014, a Itaipava adota o bordão "Vem verão", que remete à passagem da personagem "Vera" entre os homens presentes em um bar; a bebida se torna um fator secundário em relação à presença da modelo no ambiente.

Em relação ao Plano da Expressão, a disposição das figuras da modelo, da cerveja e da palavra em destaque permite que se determine uma categoria topológica, própria do plano da expressão. Enquanto a bebida encontra-se posicionada à direita, ocupando parcialmente o espaço, a figura da mulher está centralizada, complementando a palavra que, de certa forma, também faz referencia a ela. Portanto, em relação às figuras da cerveja e da modelo, pode-se descrever a expressão em termos

da categoria topológica *marginal* vs. *central*. O adjetivo *Gostosa*, ao contrário da figura que o complementa, ocupa verticalmente a totalidade da largura da página, no entanto, ambos preenchem totalmente a largura do anúncio, enquanto os outros elementos estão distribuídos em tamanhos menores; posto isto, podemos depreender como traço mais saliente a *totalidade* que se opõe ao traço da *parcialidade*.

A temática da estação do ano *verão* é figurativizada, além dos trajes da modelo, pelo cromatismo que compõe o anúncio. Em relação aos elementos não verbais, há a predominância das cores quentes, como a cor amarela e a cor vermelha; quanto aos elementos tipográficos, há a recorrência da cor preta, com exceção da frase no modo imperativo "Peça Schin" e o logotipo da marca localizado no canto inferior. Logo, no que diz respeito aos elementos verbais e não verbais, poderíamos estabelecer a categoria *incolor vs. colorido* para dar conta da relação estabelecida entre as cores presentes no anúncio.

3.1. O discurso comparado

Figura II

Disponível em: https://www.propagandashistoricas.com.br/2013/09/cerveja-schlitz-anuncio-machista-1955.html.

A fim de comparar discursos reproduzidos em diferentes épocas, este anúncio da marca de cervejas Schlitz, em circulação durante a década de 1950, será também utilizado como objeto de análise.

Nele, as figuras (da visualidade) ajudam a construir o ambiente doméstico, tornando-se a mulher a "dona de casa" e o homem retratado como o "executivo", provedor e consolador. Em virtude disso, torna-se palpável a problemática da submissão feminina ao homem, apresentando-se, até com certa ironia, a figura da cerveja para consolá-la de sua "incompetência" para os afazeres domésticos. Os elementos verbais estão articulados de acordo com a fala e o silêncio. Enquanto o homem faz uso

do sarcasmo ao "consolar" a esposa, esta permanece calada, apenas chorando.

Em relação à configuração topológica, a figura do homem ocupa horizontalmente a totalidade da largura da página, na da mulher, por sua vez, isso não ocorre. Podemos então inferir que há um semi-simbolismo entre a categoria *opressão* vs. *liberdade*, do plano do conteúdo, e a categoria *menor vs. maior*, do plano da expressão. É possível também identificar que os elementos que figurativizam a liberdade (as figuras do homem e da cerveja) estão posicionados à direita, em contrapartida, os que figurativizam a opressão, encontram-se à esquerda, como, por exemplo, as figuras da mulher e do fogão.

4. Considerações finais

Buscou-se apresentar, por meio da análise dos anúncios publicitários, categorias do plano do conteúdo e relacioná-las com as categorias *topológica*, *eidética* e *cromática* do plano da expressão. Pôde-se constatar o quanto a figura feminina é um elemento emblemático nos anúncios de cerveja. Na campanha da marca Schin, ela é personificada como sensual e desejada, o que foi possível inferir por meio de vários elementos, como, por exemplo, a disposição da figura da modelo e da palavra em destaque, as quais ocupam uma posição central em relação aos outros elementos. No anúncio da Schlitz, a temática do patriarcado se faz presente: as figuras da cozinha, da mulher retratada como "dona de casa" e a do homem como "executivo", "provedor" permitem que este tema seja construído.

Reiterando o que foi dito, a relação semi-simbólica ocorre quando uma forma da expressão é articulada com uma forma do conteúdo, como foi o caso dos textos apresentados. A relação entre esses dois planos por meio de categorias são possibilidades da semiótica. Espera-se, com as análises realizadas, que a pesquisa contribua com as discussões acerca da problematização do papel do indivíduo não apenas na aquisição de determinado produto, mas também no "consumo" das ideias propagadas por ele.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria semiótica do texto*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2005.

FIORIN, José Luiz. *Elementos de análise do discurso*. 13. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, J. *Dicionário de Semiótica*. São Paulo: Contexto, 2008.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PIETROFORTE, Antonio Vicente. *Semiótica Visual, os percursos do olhar*.

A IMPORTÂNCIA DA PRODUÇÃO TEXTUAL NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: A ESCRITA COMO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

Claudia Lucia Coelho Lopes (UFT)
claudia.lucia.coelho@gmail.com
Davi Pereira Gomes (UFT)
dvgomesuft@gmail.com
Márcio Araújo de Melo (UFT)
marciodemelo33@gmail.com

RESUMO

Neste texto, vamos abordar o processo de produção textual na educação básica, assim sendo, vamos apresentar como a escrita produz sentidos. Dessa forma, vamos entender o que os PCN de língua portuguesa nos apresentam no processo de escrita e na produção de sentidos, nosso foco de pesquisa é a escrita escolar, abordaremos como os PCNs e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orientam sobre a produção de textos na educação básica. Para nos ancorar nesse trabalho, vamos mobilizar os PCNs de Língua Portuguesa (1997–1998), Base Nacional Comum Curricular (2017) além das contribuições de autores como Celso Ferrarezi Jr. e Robson Santos de Carvalho (2015), Ingedore Koch (2001) Irandé Antunes (2003). Com essas contribuições queremos apresentar um texto de cunho qualitativo que tome o processo de escrita nas aulas de língua portuguesa para produção de sentidos, ou seja, a escrita não é um produto pronto e acabado, ela é um processo em continuo aprender, e os movimentos que fazemos com a escrita de alunos na educação básica em busca de produzir efeitos estético e de sentidos.

Palavras-chave:
Língua portuguesa. Escrita em Processo. Produção de textual.

ABSTRACT

In this text, we will approach the textual production process in basic education, therefore, we will present how writing produces meanings. In this way, we will understand what the Portuguese-speaking NCPs present to us in the writing process and in the production of meanings, our research focus is school writing, we will approach how the NCPs and the National Common Curricular Base (BNCC) guide about the production of texts in basic education. In order to anchor ourselves in this work, we will mobilize the Portuguese Language NCPs (1997–1998), Curricular Common Base (2017) in addition to the contributions of authors such as Celso Ferrarezi Jr. and Robson Santos de Carvalho (2015), Ingedore Koch (2001) Irandé Antunes (2003). With these contributions we want to present a bibliographic and qualitative text that takes the writing process in Portuguese language classes to produce meanings, that is, writing is not a finished and finished product, it is a process in continuous learning, and the movements we make with the writing of students in basic education in search of producing aesthetic and sense effects.

Keywords:
Portuguese language. Textual production. In Process Writing.

1. Introdução

O primeiro contato que se tem da escrita foram as pinturas rupestres feitas pelo homem primitivo. A partir daí a escrita abriu espaço e adentrou na vida de toda sociedade, tornando-se o meio que todos usamos para interagir e nos comunicar.

Nos primeiros anos de estudo, temos o primeiro encontro com a escrita e, nesse momento, embora sua abordagem seja apenas a decodificação de símbolos começamos a compreender que para dominar a escrita precisamos também igualar nosso discurso com a sociedade para Irandé Antunes (2003).

> Uma visão interacionista da escrita supõe, desse modo, encontro, parceria, envolvimento entre os sujeitos, para que aconteça a comunhão das ideias, das informações e das intenções pretendidas. Assim, por essa visão, se supõe que alguém, com quem pretendeu interagir, em vista de algum objetivo. (ANTUNES, 2003, p. 45)

Aprender a escrever não é uma atividade difícil, mas para que aconteça, precisamos dominar a linguagem e isso se torna possível quando as competências linguísticas são ensinadas de forma sistemática, constante, metódica e progressiva. Conforme Ferrarezi Jr. e Carvalho (2015):

> Ninguém tem obrigação de nascer sabendo escrever. Como dissemos, escrever não é um dom ou uma inspiração: é uma competência. É algo artificial, que se aprende, desde que haja o método corretamente aplicado para ensinar. Porém, quando nossos alunos não sabem escrever – e isso sem ter sido corretamente ensinados – são tratados como burros, incompetentes e despreparados para a vida. (FERRAREZI JR.; CARVALHO, 2015, p. 17)

Para Bakhtin (1923) o texto deve ser trabalhado enquanto atividade discursiva, visando atender às necessidades de comunicação social das pessoas. As ideias de Bakhtin fundamentaram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) no Brasil.

1. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)

Desde início da década de 80 que o ensino de língua portuguesa tem sido alvo de discussões em relação à necessidade de se melhorar a

qualidade da educação no país. Nos anos iniciais do processo de escolarização, a preocupação tem sido referente ao processo de aquisição do domínio da leitura e da escrita, e, a partir dessa preocupação, passa-se a pensar na necessidade de se construir um documento que sirva como parâmetro para a mudança da forma de se ensinar e de como o ensino pode ser melhorado. Esse documento foi denominado de *Parâmetros Curriculares Nacionais*, de Língua Portuguesa. Então, pensa-se que não era o ensino em si que vinha contribuindo para o aumento de repetências, mas como era transmitido o ensino, ou seja, como se ensinava. Essa preocupação por muito tempo norteou o pensamento de que o ensino tinha que passar por uma reestruturação para conter o fracasso escolar, e que deveria haver uma reformulação curricular no ensino de língua portuguesa, para que todos, de alguma forma, pudessem aprender a dominar a leitura e a escrita, os quais são eixos da aprendizagem dessa língua.

Estes Paramentos Curriculares Nacionais (PCN) soaram como uma espécie de síntese do que foi possível aprender e avançar nesta década, em que a democratização de oportunidades, em termos educacionais, começa a ser levada em consideração, em suas dimensões políticas, também no que diz respeito aos aspectos intra-escolares[37] (BRASIL, 1998, p. 19). A partir da criação e da circulação dos PCN, começa-se a pensar como se dava o processo de ensino e de aprendizagem e como se estabelecia a receptividade do ensino por parte dos alunos. Começou-se, então, a pensar e a questionar como se dava o domínio da linguagem e como se manifestava esse domínio nos educando; inclusive, a fomentar um processo de formação continuada dos professores e em melhorar a qualidade da escola, no sentido de preocupar-se não só com o repasse de conhecimentos, mas em investigar o porquê do não aprender. Surge, então, a preocupação de saber que tipo de público a escola estava recebendo e como isto afeta o processo de ensino e de aprendizagem.

> O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade plena de participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso às informações, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo e produz conhecimento (BRASIL, 1998, p. 21)

Esse documento oficial orienta os níveis e a forma como deve acontecer o processo ensino–aprendizagem de escrita e leitura. É esse documento também que nos conduz e ensina acerca do aprendizado da produção textual. Os PCN's direcionam que se deve, desde a alfabetiza-

[37] No âmbito dos PCN, os aspectos intraescolares dizem respeito aos acontecimentos que ocorrem dentro da escola.

ção, promover vivência de produção textual aos alunos, de modo que estes possam adquirir conhecimentos importantes.

A partir daí, o professor deverá desmistificar o ato de produção textual fazendo com que esta ação se torne simples e descomplicada para os alunos, uma vez que para se tornar um bom escritor é necessário que o aluno seja capaz de selecionar, planejar; escrevendo de forma coesa e coerente e principalmente que possa produzir um texto realmente significativo.

Conforme os PCN's ainda na alfabetização o aluno precisa construir conhecimentos de natureza conceitual, compreender o que a escrita representa e, acima de tudo, que a escrita representa a linguagem, a interação entre os sujeitos. Ferrarezi Jr. e Carvalho (2015) explicam que quando o aprendiz se dá conta de que para escrever precisa não apenas de símbolos, mas de fazer escolhas como: o que escrever, por que escrever, para quem escrever, como escrever, que tipo de texto produzir; aos poucos a produção textual vai se consolidando e assumindo característica de vivências, de conhecimentos prévios, tornando-se muito mais fácil e significativa para o aluno. A produção textual requer prática e construção de habilidades constantes e frequentes.

É também os PCN's que preconizam que o ensino de produção textual tem como objetivo formar escritores competentes e capazes de escrever com coesão e coerência, sabendo organizar seu material, adequando o tipo de linguagem a ser utilizada e ainda quais os objetivos de sua produção textual.

Em 2014 começou a ser estruturada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e aberta ao público em 2015, quando muitas escolas puderam dar sua opinião sobre o texto, que sofreu mais duas correções. Fundamentada na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, esse documentou pretende que a educação seja igual para todos os indivíduos; que sejam valorizadas as diferenças; a diversidade cultural; a inclusão social de todos os educandos.

Assim sendo, com vistas a garantir educação igual para todos a BNCC centralizou seu enfoque em 10 competências, as quais direcionam para que o conhecimento atenda às necessidades de interação social (o sujeito torna-se capaz de resolver problemas do dia a dia) de cidadania, e profissional. Conforme Antunes (2003) a produção textual em sala de aula apresenta grandes falhas por não valorizar os conhecimentos prévios do aprendiz, pela prática de escrita mecânica, pela artificialidade; pela

prática da escrita que não valoriza o discurso, e principalmente por servir de prática de exercícios gramaticais, sendo, portanto tão somente improviso, sem objetivo e sem planejamento prévio. A educação no Brasil ainda precisa melhorar. Muito. Nem os PCN's, nem a BNCC foram implantadas no país com a eficiência necessária. Nem tampouco foram estruturados com a participação efetiva dos professores, os quais deveriam ser os primeiros a fazer valer o que estes documentos preceituam. Acreditamos que para tornar o ensino igual, não podemos igualar para baixo. Uma educação de alta qualidade deve permitir todos os indivíduos sejam capazes de concorrer a vagas, adentrar ao ensino universitário e permanecer nele, e não apenas resolver problemas cotidianos, de cidadania e profissionais. O ensino de produção textual que defendemos permitirá que os alunos sejam capazes de buscar respostas, de ir além, de defender seus direitos.

2. Considerações Sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A primeira versão da Base Nacional Comum Curricular brasileira foi escrita em 2014. No ano seguinte foi colocada à disposição do público para a devida apreciação e realizadas as alterações oportunas. Esse documento tem como base legal a Constituição Federal brasileira de 1988, artigo 205, o qual reconhece a educação como direito fundamental e obrigação do Estado e da família. Ainda na Carta Magna, o artigo 210 reconhece a necessidade de se fixar conteúdos mínimos a fim de garantir a todos os indivíduos uma formação básica comum, independente do lugar onde o indivíduo receba essa educação.

Seguindo esses direcionamentos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em seu artigo nono, inciso IV, preconiza que é dever da União, estabelecer em colaboração com os Estados e o Distrito Federal as competências e diretrizes para todos os níveis da educação básica.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) promulgou em 2010 novas DCN as quais ampliaram e organizaram o conceito de contextualização incluindo aí a inclusão, valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e diversidade cultural, respeitando-se as especificidades de cada comunidade.

O Plano Nacional de Educação (PNE), em 2014 afirma sobre a relevância de se estabelecer (União, DF e Estados) bases comuns a cada nível de ensino, respeitando-se as diversidades: regional, estadual e local.

A BNCC tem como fundamento pedagógico o enfoque no desenvolvimento de competência, o qual também é adotado pelas avaliações internacionais (dentre estas o PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos) da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Conforme Brasil (2017):

> Nesse sentido, espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esperas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental. (BRASIL, 2017, p. 8)

O enfoque "competência" adotado pela BNCC indica o direcionamento dado às decisões pedagógicas que devem sempre estar orientado para o desenvolvimento de competências. Assim, os educadores precisam conduzir os alunos para que estes adquiram conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que os subsidiem a resolver problemas do cotidiano, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Para isso o documento normativo (BNCC) descreveu dez competências gerais da Educação Básica, as quais resumimos a seguir. A primeira diz respeito a valorizar e utilizar os conhecimentos científicos já construídos a fim de subsidiar a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva; a segunda se refere à construção do hábito de pesquisa em diferentes áreas visando resolver problemas e criar soluções; a terceira trata sobre o respeito e utilização das diferentes manifestações artísticas.

A quarta competência e objeto deste estudo se refere à utilização de diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras e escrita), corporal, visual, sonora e digital de modo que possa interagir em situações discursivas quaisquer que sejam os contextos.

A quinta diz respeito ao aprendizado das tecnologias digitais; a sexta promove a valorização de conhecimentos e vivências culturais objetivando a formação para o trabalho e cidadania; a sétima competência está relacionada ao aprendizado de argumentação e aquisição de informações que permitam ao aprendiz oportunidades de manifestar-se em relação aos direitos humanos, à preservação do meio ambiente bem como de posicionar-se em relação ao cuidado consigo mesmo.

A oitava competência prevê a aquisição de conhecimentos relacionados ao próprio aprendiz, à sua saúde física e emocional, compreen-

dendo e respeitando as diferenças individuais de cada ser humano. A nona competência trata a respeito do processo ensino–aprendizagem da empatia, da solidariedade; a décima se traduz no aprendizado para viver em sociedade, respeitando as leis e os princípios éticos, a democracia.

Para o aprendizado de linguagem a BNCC estruturou o processo ensino–aprendizagem em quatro eixos distintos: 1) leitura; 2) produção de textos; 3) oralidade e 4) análise linguística/semiótica. O eixo leitura abrange as práticas de linguagem que acontecem na interação discursiva e envolve o aprendizado de leitura de todos os textos.

O eixo produção textual abarca as práticas de linguagem referentes às interações e à autoria de qualquer tipo de texto, inclusive oral e multisemiótico. Nesse eixo, objetiva-se que o aluno seja capaz de produzir com autonomia diferentes tipos de texto, sabendo o propósito de cada um deles. Brasil (2017):

> Da mesma forma que na leitura, não se deve conceber que as habilidades de produção sejam desenvolvidas de forma genérica e descontextualizadas, mas por meio de situações efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana. Os mesmos princípios de organização e progressão curricular valem aqui, resguardadas a mudança de papel assumido frente às práticas discursivas em questão, com crescente aumento da informatividade e sustentação argumentativa, do uso de recursos estilísticos e coesivos e da autonomia para planejar, produzir e revisar/editar as produções realizadas. (BRASIL, 2017, p. 78)

No eixo oralidade, pretende-se promover a capacidade discursiva do aluno em interações face a face ou à distância, com ou sem utilização de tecnologias. O eixo análise linguística/semiótica prescreve o educando adquira conhecimentos referentes às estruturas linguísticas capazes de promover sentido na leitura e produção de textos de modo que possa usar essas estruturas com autonomia e eficiência nas diversas modalidades de interação social.

É importante salientar que mais uma vez pode-se evidenciar que o ensino da língua, conforme direciona a BNCC se apoia nas interações que os indivíduos estabelecem. Compreendemos a relevância do documento supracitada e da necessidade de formar o cidadão para o convívio consigo mesmo, com a sociedade, para o trabalho, para a nação. Chamamos a atenção para a educação voltada para a eficiência. Uma aprendizagem eficiente capacita o indivíduo para a pesquisa constante, para hábitos de aprendizagem de leitura e produção textual diárias. Para a busca incessante de aprender. Não apenas para o trabalho ou para atingir certo

nível de escolaridade. Mas aprender pelo prazer, pela necessidade cada vez maior de conhecer o desconhecido. Esse hábito não pode faltar, e deve estar intrínseco em toda educação que se preze.

3. A construção de sentidos no texto

Apresentaremos o conceito de texto em sua modalidade escrita e como, a partir dele, constroem-se sentidos. Apresentaremos, também, como essa construção se dá por meio da escrita, pois trataremos da coesão e da coerência textual e de seus processos de textualidade. Como já destacamos anteriormente, baseados nos PCN, os sentidos do texto se dão a partir da *interpretabilidade do leitor*. O leitor é quem vai definir e atribuir sentidos ao texto, mas, para que isso aconteça, o texto tem que apresentar características de textualidade. Para tanto, no desenvolvimento desta seção, vamos nos orientar a partir das seguintes perguntas: O que é texto? O que é textualidade? O que é um texto coerente? Existem textos sem coerência? E o que são sentidos? Ancorar-nos-emos em Koch e Travaglia (2001), em Graça Val (1999) e em Charolles (1978).

É sabido que, conforme a perspectiva teórica que se adote, um objeto pode ser concebido de diversas maneiras. O conceito de texto não foge a essa regra. O modo de conceituação do objeto "texto" varia conforme autor e/ou orientação teórica, tendo por base as diferentes fases de desenvolvimento pelas quais passou a Linguística textual.

O texto foi tomado de diversas formas e conceitos, desde precursores da Linguística textual, nos anos 60 até a atualidade. O conceito de texto ainda é um mistério a ser desvendado por todos nós, pois ele é tomado como matéria primordial do trabalho do professor em sala de aula, conforme vimos considerando até este ponto do texto. E, em muitos momentos, essa diversidade conceitual pode ser improdutiva para o professor, já que a formação teórica e metodológica leva tempo, inclusive para se realizar a apropriação dos conceitos.

Dessa forma, o texto deixa de ser uma estrutura acabada (produto), passando a ser abordado no seu processo de verbalização, de planejamento e de construção. Consideremos, a seguir, as palavras do próprio Isenberg (1976) sobre as quais repousam a pertinência das referidas considerações:

> A relação existente entre os elementos dos textos deve-se à intenção do falante, ao seu plano textual prévio, que se manifesta por meio de instru-

> ções do ouvinte para que realize operações cognitivas destinadas a compreender o texto em sua integridade, isto é, o seu conteúdo e o seu plano global; ou seja, o ouvinte não se limita a "entender" o texto no sentido de captar seu conteúdo referencial, mas atua no sentido de reconstruir os propósitos do falante ao estruturá-lo, isso é, descobrir o "para que" do texto. (ISENBERG, 1976, *apud* KOCH, 2010, p. 18)

Até este ponto, vimos que o produtor/escritor precisa construir uma arqueologia de saberes para acessar a composição do texto. Daí se faz necessário levar em conta os aspectos linguísticos, socioculturais e interacionais que constituem a produção do texto. Isenberg (1976) orienta que o texto não é produzido por mera vontade, mas existe um objetivo em produzir e em conceituá-lo. Schmidt (1971 *apud* KOCH, 2010, p. 33) afirma que: "a linguagem... já não é considerada primeiramente como um sistema de signos, denotativos, mas como sistema de atividades ou de operações, cuja estrutura consiste em realizar, com a ajuda de um repertório aberto de variáveis".

No âmbito dessa perspectiva, o texto pode ser entendido como resultado da atividade verbal de indivíduos socialmente atuantes, a partir da qual estes coordenam suas ações no intuito de alcançar um fim social. E essas ações estão alinhadas às condições sob as quais a atividade verbal se realiza. Até este ponto do texto, vimos como alguns teóricos definem "texto", e que todo texto está em função de uma atividade social para determinados fins. Atentemo-nos, a seguir, para o conceito que Koch e Travaglia (2001) apresentam sobre texto. Eis o conceito:

> *Texto* será entendido como unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa, como unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente de sua extensão. (KOCH; TRAVAGLIA, 2001. p. 10) (grifos dos autores.)

Partindo, então, desse conceito de texto, buscamos entender os processos que fazem de um texto ser um texto e de como ele se constrói a partir dos elementos coesivos e coerentes, bem como de suas funções. E como o texto pode ser considerado consistente, contendo todos os elementos de textualidade.

3.1. O que é textualidade?

> *"Chama-se textualidade ao conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto, e não apenas uma sequência de frases." (COSTA VAL, 1999, p. 05)*

Beugrande e Dressler (1983) apontam sete características responsáveis pela textualidade de um discurso qualquer, a saber: a coerência e a coesão, que se inter-relacionam como material conceitual e linguístico no texto; a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a informatividade e a intertextualidade, que têm a ver com os fatores pragmáticos do texto no processo comunicativo. Faremos um breve relato de cada fator de textualidade para podermos entender como um texto deixa de ser um amontoado de frases e se torna um processo comunicativo em que se constroem sentidos e como o escritor/produtor consegue manter a consistência textual.

3.2. Coesão e coerência

A coerência resulta da configuração que assumem os conceitos e as relações subjacentes à superfície textual. Considerada fator fundamental da textualidade, Koch e Travaglia (2010) definem coerência da seguinte forma:

> Coerência está diretamente ligada à possibilidade de se estabelecer sentidos para o texto, ou seja, é o que faz com que um texto faça sentido para os usuários, devendo, portanto, ser entendido como um princípio de interpretabilidade, ligada à intelegibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido deste texto. (KOCH; TRAVAGLIA, 2001. p. 21)

Neste sentido, a coerência é tomada como princípio de interpretabilidade de um texto, ou seja, o sentido que o texto carrega não está no texto, é construído a partir do texto, pois este só será inteligível, quando apresentar uma configuração conceitual pertinente ao mundo do leitor. Apresentaremos mais considerações sobre a coerência no capítulo dedicado somente ao fator de coerência e sua relação como elemento de interpretabilidade. Acreditamos que um texto só assume uma carga de sentidos, quando o leitor pode relacionar o texto com seu conhecimento de mundo (enciclopédico), e, a partir dele, passar a fazer relações fundamentadas. Por isso que, como apresentamos anteriormente, na composição textual, entra em jogo não só elementos linguísticos, mas também

outros elementos que ativem no leitor uma relação de sentidos. Koch (2001) vai chamar essa relação de conhecimentos partilhados (mundo).

Por sua vez, a coesão textual, segundo Costa Val (1999, p. 06), diz respeito à "manifestação linguística da coerência; advém da maneira como os conceitos e as relações subjacentes são expressos na superfície textual. Responsável pela unidade formal do texto constrói-se através de mecanismos gramáticas e lexicais". Dentre os primeiros elementos que compõem a coesão, podemos citar os pronomes anafóricos, os artigos, a elipse, a concordância, a correlação entre os tempos verbais e as conjunções. Todos esses dispositivos fazem parte dos elementos coesivos, pois é por meio deles que percebemos os elementos de clareza e de expressão sequencial no interior de uma frase.

Há, também, a coesão lexical, que, por sua vez, faz-se pela reiteração, pela substituição e pela associação. Costa Val (1999) explica-nos como cada elemento da coesão lexical se desenvolve. Utilizaremos a fala dela para exemplificar cada item:

> A reinteração lexical se faz pela simples repetição de um item léxico e também por processo como a nominalização (ex.: a retomada, através de um substantivo cognato, da ideia expressa por um verbo, como em adiar/adiamento ou promover/promoção). A substituição inclui a sinonímia, a antonímia, a hiponímia (quando o termo substituído representa uma parte ou um elemento e o substituidor representa o todo ou a classe – ex.: carroça/veículo) [...] Finalmente, a associação é o processo que permite relacionar itens do vocabulário pertinentes a um mesmo esquema cognitivo (por exemplo, se falarmos *aniversário*, podemos em seguida mencionar *bolo*, *velinha* e *presentes*, tais termos são interpretados como alusivos ao mesmo evento). (COSTA VAL, 1999, p. 07)

Por usa vez, vimos, neste ponto, como os elementos coesivos são fundamentais no processo de produção textual, pois, muitas vezes, ao analisarmos um texto, somos capazes de dizer que ele não está coerente muito menos coeso. Essa avaliação sobre o texto acontece, segundo Koch (2010), porque não conseguimos estabelecer uma continuidade/unidade de sentidos. Nestes casos em que não conseguimos construir os sentidos do texto dizemos que o texto não é consistente e que não produz sentidos; a coesão e a coerência têm em comum a característica de promover a inter-relação semântica entre os elementos do discurso, respondendo pelo que se pode chamar de conectividade textual. Assim, a coerência diz respeito ao nexo, a coesão se refere à expressão desse nexo no plano linguístico. Mas não significa dizer, como estamos considerando neste trabalho, que um texto que não apresenta elementos coesivos não estabeleça coerência, pois a coesão não é garantia de se obter um

texto coerente. De acordo com Charolles (1989, p. 42) "(...) os elementos linguísticos da coesão não são nem necessários, nem suficientes para que a coerência seja estabelecida".

Assim, entendemos que há textos que não se utilizam dos elementos coesivos, ou seja, da conectividade textual, mas que são textos que possuem sentidos e que podem ser trabalhamos e entendido pelo leitor. Trata-se do caso, por exemplo, de textos com linguagem poética, que, muitas vezes, não se utilizam dessas conexões, mas que estabelece uma gama de sentidos. Halliday e Hassan (1976) afirmavam que o que dá textualidade é a coesão; nos estudos atuais, não se aceita mais essa perspectiva, visto que essa afirmação não se sustenta empiricamente. Dada à tônica do que vimos considerando, há muitos textos sem coesão, que apresentam coerência, e são classificados pelo falante como textos.

4. Considerações finais

Esse texto, visa contribuir para que educadores possam de alguma forma pensar a produção de texto nas aulas de Língua portuguesa como um processo de contante construção, e que os sentidos do texto não se fixa no texto propriamente, mas nas possiveis leituras que se podem fazer, ou seja, o leitor não encontra sentidos no texto, ele descontroi o texto para uma leitura possivel de acordo com seu conheciemnto de mundo, assim, o texto é a base material dos processos de contrução e descontruçao de sentidos.

Operando com seus processos de siginificação, como coerênca e coesão e a textualidade, o texto se torna um processo e não um produto, ele apresenta as leituras possíveis do produtor/escritor e visa uma interação com os mundos e as leituras possiveis do leitor/receptor para uma construção de sentidos e significados.

Ainda assim, queremos intensificar o proceso de escrita na educação básica como uma importante ferramenta para construção de de alunos com responsabilidade social por meio da escrita e na construção social e educacional de todos os alunos da educação básica e para vida. Entender que ler e escrever, é um importante exercicio de construção de sentidos e que o ato de escrever deve ser uma prática diária e permanente por toda vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Aula de português encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental: Brasília, 1998.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

Charolles, M. 1978. Introdução aos problemas da coerência dos textos (Abordagem teórica e estudo das práticas pedagógicas). Trad. de Paulo Otoni. *Langue Française*, n. 38, Paris, 1978. In: D. Coste *et al*. (Org.). *O texto – leitura e escrita*. Pontes, 1988.

COSTA VAL, Maria das Graças. *Redação e textualidade*. 3. ed. São Paulo: Martins Pontes,1999.

FERRAREZI JR., Celso; CARVALHO, Robson Santos; MARCIONILO, Marcos. *Produzir textos na educação básica*: o que saber, como fazer. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2015.

KOCH, Ingedore Grunfield Villaça; Luiz Carlos Travaglia. *A coerência textual*. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita*: atividades de retextualização. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

A IMPORTÂNCIA DO CONTEXTO SOCIOCULTURAL PARA A ADEQUAÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA À CONCORDÂNCIA VERBAL DE 3ª PESSOA DO PLURAL

Eliara Rodrigues Duarte (UESB)
aracoquinho@hotmail.com
Valéria Viana Sousa (UESB)
valeriavianasousa@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho é parte de uma Pesquisa sobre a Concordância Verbal de 3ª pessoa do Plural, bem como a influência do contexto familiar e as habilidades de leitura para a adequação do uso da língua escrita à norma culta da língua em uma turma do 7º do Ensino Fundamental de uma determinada escola de zona rural. Tendo como objetivo estudar a Concordância Verbal como regra variável na terceira pessoa do plural, consideramos o contexto sociocultural como um dos fatores condicionantes significativos, sendo então guiados a responder a seguinte questão: Há relação entre o contexto familiar e a habilidade de leitura com a utilização da regra padrão de concordância verbal de 3ª pessoa do plural? Para comprovar nossa hipótese relacionamos o grau de escolaridade dos familiares dos informantes da pesquisa, o hábito de leitura dentro do contexto sociocultural dos envolvidos, a adequação ou não da escrita dos alunos com a gramática normativa. Consideramos de fundamental importância reconhecer o contexto sociocultural como influenciador direto na aquisição da norma padrão, o que deve ser objeto de reflexão para a prática pedagógica. Como suporte teórico, fundamentamos o nosso estudo em Cunha e Cintra, Silva, Bagno, Labov, Perini, Faraco.

Palavras-chave:
Língua. Concordância Verbal. Contexto sociocultural.

ABSTRACT

The present work is part of a Plural 3rd Person Verbal Concordance Survey as well as the influence of the family context and reading skills to adapt the use of written language to the cultured norm of the language in a class of 7th grade school in a rural 2 area. In order to study Verbal Concordance as a variable rule in the third person plural, we consider the socio-cultural context as one of the significant conditioning factors, and are then guided to answer the following question: Is there a relationship between the family context and the ability to read with the use of standard 3rd person plural verbal agreement rule? To prove our hypothesis, we related the level of education of the family members of the research informants, the reading habit within the sociocultural context of those involved, the adequacy or not of the students' writing with the normative grammar We consider it of fundamental importance to recognize the socio-cultural context as a direct influence on the acquisition of the standard norm, which should be the object of reflection for the pedagogical practice. As theoretical support, we base our study on Cunha e Cintra, Silva, Bagno, Labov, Perini, Faraco.

Keywords:
Language. Sociocultural context. Verbal agreement.

1. Introdução

Esta pesquisa fundamenta-se nos estudos sociolinguísticos, os quais têm por objeto de estudo os padrões comportamentais da língua, observáveis dentro de uma comunidade de fala, grupo de pessoas que compartilham traços linguísticos semelhantes entre si e distintos de outros grupos. Para os sociolinguistas, nas comunidades de fala, sempre existem formas linguísticas em variação, isto é, formas em coocorrência (quando duas formas são usadas ao mesmo tempo) e em concorrência (quando duas formas concorrem). O que faz com que a Sociolinguística Variacionista seja também denominada de Teoria da Variação.

Dessa forma, a Teoria da Variação considera a língua dentro do seu contexto sociocultural, explicando aspectos relacionados à heterogeneidade por meio dos fatores internos (linguísticos), mas, também, por meio de fatores externos ao sistema linguístico. Segundo Mollica (2003, p. 10), a Sociolinguística "(...) parte do pressuposto de que toda variação é motivada, isto é, controlada por fatores de maneira tal que a heterogeneidade se delineia sistemática e previsível".

Assim, atentando para a Teoria da Variação, a heterogeneidade linguística e a correlação entre fatores internos e externos para a compreensão dos fenômenos linguísticos, consideramos significativo, para verificar a realização da Concordância Verbal, todos os conhecimentos dos utentes advindos de seu contexto familiar e, dessa forma, neste artigo, nós focamos nas questões sociais e para tanto escolhemos três variáveis extralinguísticas, buscando analisar a possível relação delas com a aquisição ou não da norma culta da língua. São elas: i. Diazonalidade; ii. Nível de escolaridade dos pais (responsáveis); iii. Habilidades de leitura.

Observamos essas variáveis por considerarmos relevante sua influência na vida estudantil, mais precisamente no uso/desuso da norma culta da língua. Os dados colhidos para a análise foram provenientes de uma turma de 7º ano "B" localizada em uma zona rural. Os alunos desenvolveram atividades diagnósticas escritas e orais direcionadas para o uso da terceira pessoa do plural e responderam questionários sobre a habilidade de leitura. Os pais e responsáveis, também, responderam questionários sobre a habilidade de leitura, grau de escolaridade.

Considerando, então, que o aluno traz para a escola uma série de conhecimentos oriundos de seu contexto sociocultural, buscamos analisar a importância desses saberes para a adequação da língua escrita à Concordância Verbal de 3ª pessoa do plural. Para tanto, tentamos responder a seguinte questão: Há relação entre o contexto familiar e a habilidade de leitura com a utilização da regra padrão de concordância verbal de 3ª pessoa do plural? Buscando comprovar nossa hipótese de que o contexto no qual o educando está inserido é um fator condicionante significativo para aquisição bem como o uso da norma culta da língua, relacionamos o grau de escolaridade dos familiares dos informantes da pesquisa, o hábito de leitura dentro do contexto sociocultural dos envolvidos à adequação ou não da escrita dos alunos com a gramática normativa e, em especial, ao fenômeno da Concordância Verbal.

2. A influência do contexto social na utilização/ou não da norma culta da língua

O estudo da Concordância Verbal faz parte do currículo das aulas de Língua Portuguesa e o seu aprendizado é de grande relevância para o sucesso da vida estudantil. A realização da concordância sujeito/verbo, devido a sua importância no contexto social, é um fator distintivo entre os usuários da norma culta da língua e dos falantes da variedade popular, sendo aqueles que não utilizam a norma padrão, muitas vezes, alvo de preconceito linguístico.

Esse fenômeno, segundo Vieira (2009), embora seja estudado há muito tempo no Brasil, merece ainda a nossa atenção. Nessa direção, a linguista afirma "O forte contraste entre o uso ou não do mecanismo de concordância e as políticas de ensino (...) indicam a necessidade de se 4 conhecerem as regras em uso pelas diversas comunidades de falantes" (VIEIRA, 2013, p. 85).

Salientamos a importância dos aprendizes reconhecerem que a função da língua vai além da comunicação, perpassando também pelo ato de refletir os aspectos sociais dos indivíduos que as usa. A língua funcionar como um instrumento de ascensão social ao educando, tendo em vista que a norma padrão é símbolo de escolaridade e que, em muitas situações, esse conhecido é exigido ao indivíduo.

É válido, ainda, ressaltar que o indivíduo, na verdade, adequa a sua fala a diferentes situações, o que caracteriza a língua, ainda mais,

como uma forma de comportamento social. Trazemos Labov (2008, p. 215) para iluminar o que mencionamos, quando argumenta que "(...) a língua é uma forma de comportamento social" em que todos os indivíduos assumem diferentes papeis em diferentes posições sociais. Pensamento que é, também, comentado por Nogueira (2015):

> Por ser a língua um instrumento de comunicação que serve a uma coletividade e que, por isso, sofre variação constantemente a critério de seus agentes, estes, ao utilizá-la, com ou sem consciência explícita de sua estrutura, trazem para seu discurso características socioculturais que podem facilmente identificar a sua origem. (NOGUEIRA, 2015, p. 17)

Urge salientar que a comunicação não sofre alteração ou perda de sentido em virtude da variação linguística e, nesse caso específico, da presença ou da ausência de Concordância Verbal. O aluno, a rigor, traz para a escola marcas da variante linguística utilizada em seu contexto social, no qual nem sempre as marcas da concordância verbal, como rege a gramática tradicional, estão presentes. Se o aluno traz a marca do seu contexto social, é necessário que a escola também deixe suas marcas em sua clientela e "abrace" as variedades linguísticas de cada aluno, uma vez que é visível a supervalorização dos aspectos gramaticais de acordo com a norma culta da língua.

Acreditamos que o contexto social exerce grandes influências na vida estudantil de todos os alunos, sendo considerado por nós, nesta pesquisa, um fator de grande relevância no público em questão, visto que a maioria da turma compartilha de muitos aspectos em comuns no que se refere a condições socioeconômicas, hábito de leitura, grau de instrução dos pais, enfim, fatores relacionados ao ambiente em que estão inseridos. Acreditamos, assim, que, não por coincidência, também, compartilham outros aspectos como a não realização da Concordância Verbal de terceira pessoa do plural.

Compreendemos que, a rigor, um ambiente que proporcione aos filhos o contato com materiais de leitura, no qual a família acompanha as atividades escolares dos filhos, estes tendem a ter facilidade na assimilação, bem como desempenho positivo nos conteúdos escolares em relação aos alunos que são desprovidos dessas questões. Assim, a parceria família e escola tenderiam, geralmente, a levar ao sucesso do educando.

Nesse contexto, abordamos a dificuldade que muitas famílias encontram para acompanhar o desenvolvimento de seus filhos. O primeiro ponto a ser discutido é a diazonalidade, supomos que o local no qual o individuo resida pode ser favorável ou não ao acesso a diversos elemen-

tos que levam ou que contribuam para a obtenção de conhecimentos. Em uma cidade, por exemplo, podemos ter bibliotecas públicas, espaços culturais, ambientes nos quais há um contato contínuo com a leitura e a escrita, mas, por outro lado, em uma zona rural, a existência de uma biblioteca já caracteriza algo mais raro. Em nossa pesquisa contamos com um público alvo oriundo da zona rural, o qual percorre uma distancia de 40 a 50 km para chegar até o munícipio. Atentamo-nos para as dificuldades apontadas para o desenvolvimento das atividades escolares em relação ao local de habitação de cada aluno.

Em seguida, dando sequência a nossa investigação, abordamos o grau de instrução dos pais. Infelizmente, muitos pais, situação do público alvo, têm apenas o Ensino Fundamental incompleto, alguns possuem somente o Ensino Fundamental I, o que lhes dificulta acompanhar o desenvolvimento dos filhos. Supomos que, quando a família tem um nível de conhecimento escolar maior, possivelmente, os pais terão mais condições de acompanhar e auxiliar as atividades escolares do filho, considerando que compreenderão as atividades e, consequentemente, poderão ajudar os filhos a resolvê-las.

O terceiro fator estudado foi o hábito de leitura. Locais em que é frequente o contato com livros é comum uma familiarização com o universo tanto da escrita como da leitura. Dificilmente, em ambientes, nos quais as pessoas têm pouco domínio da escrita, vão existir materiais de apoio à leitura.

Assim, defendemos que o contexto social exerce grande influência na vida do indivíduo. Tudo o que o rodeia vai deixar marcas em sua forma de falar, agir, aprender. Com isso, contudo, não queremos dizer que um contexto social seja melhor que outro, mas que são apenas diferentes. Falamos de influências na questão da familiarização com conteúdos escolares, pois sabemos que, em todos os contextos, há aquisição de conhecimentos, afinal, reconhecemos as diversidades culturais.

Relacionando, agora, o objeto de estudo, Concordância Verbal, com o contexto histórico, entendemos que o ensino da Gramática Tradicional, presente em nossas escolas, não faz parte do conhecimento linguístico de muitos indivíduos escolarizados, muito menos de pessoas que frequentaram o espaço educativo por pouco tempo e que, no ambiente familiar, fazem uso de outra variedade linguística.

Dessa forma, é mais que normal compreender a utilização da mesma variedade por parte dos filhos. Hipotetizamos, a partir da nossa

experiência docente, que a família exerce influência direta na linguagem utilizada pelas crianças. A linguagem utilizada pelos alunos é a comumente usada nos locais em que convive. Assim, acreditamos que esses ambientes com maior letramento podem ser criados ou ampliados e que isso possa vir a contribuir com a formação do aluno.

Os alunos participantes do projeto responderam a uma entrevista em relação a esses fatores, cujos resultados se encontram na Tabela a seguir:

Tabela 01: Grau de instrução dos responsáveis pelos informantes da pesquisa.

Alunos	Grau de instrução dos pais	Contato com livros em casa	Responsáveis
BAS	Ensino Fundamental	I Nenhum	Pais
CLB	Ensino Fundamental	I Muito pouco	Pais
MFA	6ª série Ensino Fundamental II	Nenhum	Avós
DCS	7ª série Ensino Fundamental II	Nenhum	Pais
AGS	Ensino Fundamental I	Nenhum	Mãe
DCS 7ª	série Ensino Fundamental II	Muito pouco	Pais
RESS	8ª série Ensino Fundamental II	Muito pouco	Avós
RTS	Ensino Fundamental I	Nenhum	Pais
LCSS	Ensino Fundamental I	Nenhum	Mãe
MVP	6ª série Ensino Fundamental II	Nenhum	Avós
JGA	Ensino Fundamental II	Muito pouco	Pais
JJG	Ensino Fundamental I	Pouco	Pais

Fonte: Elaborado pela pesquisadora através de entrevista realizada em agosto de 2018 com os alunos.

Podemos notar que nenhum pai, ou melhor, responsável, possui Ensino Médio e que, em nenhuma situação, temos um ambiente com muito contato com materiais de leitura. O que nos leva a supor que a não realização da Concordância Verbal de 3ª pessoa pelos alunos envolvidos tenha, também, influência direta com o contexto em que estão inseridos.

Sabendo da possível influência do contexto social no aprendizado, pensamos, então, no compromisso da escola na formação de um cidadão crítico capaz de atuar na sociedade e na importância dos conhecimentos dispensados por essa instituição para a ascensão social dos alunos.

2.1. Diazonalidade

É sabido que o ambiente rural reúne peculiaridades socioculturais que tornam os seus padrões linguísticos e culturais diferenciados dos padrões urbanos, característica advinda de muitos fatores como as condições de formação da realidade linguística brasileira, já que habitantes dos

locais mais afastados dos centros urbanos tiveram/têm menos oportunidades que os levem à aquisição de padrões linguísticos da norma culta.

Consideramos, assim, relevante o controle da variável diazonalidade em virtude da escola estar situada em um povoado com mais características rurais do que urbana e a maioria dos alunos da turma envolvida na pesquisa residir em locais circunvizinhos do ambiente escolar. Baseando em Silva (2005), hipotetizamos que os falantes urbanos tendem a realizar mais Concordância Verbal do que os falantes rurais, em virtude de que muitos dos falantes rurais frequentaram pouco ou não frequentaram a escola, condições inerentes aos familiares dos envolvidos no projeto. Araújo (2014), ao abordar as variedades linguísticas dos falantes rurais, argumenta que as variedades rurais trazem traços característicos próprios o que distingue das variedades utilizadas pelos falantes urbanos. Isso ocorre em virtude de que a população rural "(...) têm/tiveram menos acesso a instâncias que levem à aquisição de padrões linguísticos da norma culta" (ARAÚJO, 2014, p. 221).

Realizamos uma roda de conversa com os alunos que expuseram as dificuldades enfrentadas para o desenvolvimento das atividades escolares em relação ao local em que residem. Eles alegaram que não possuíam um local de apoio, como uma biblioteca e nem mesmo colegas que fossem vizinhos para que pudessem compartilhar as atividades. E fizeram menção ao "ritmo" da vida no campo, em que muitas vezes a prioridade é o auxílio nas atividades de sustento da família. Realizamos algumas atividades escritas e orais observando o uso/desuso da norma culta da língua no tocante à terceira pessoa do plural.

A partir dos nossos dados, constatamos que a variedade utilizada no local de convivência exerce influência direta na fala do indivíduo, afinal é, nesse ambiente, que ele passa a maior parte do tempo. Observamos que o tempo escolar, principalmente o período das aulas de Língua Portuguesa, é mínimo para possibilitar ao aluno uma aprendizagem efetiva, considerando a importância das atividades extraclasse, ou seja, a prática da variedade culta da língua nos demais ambientes.

Analisamos um total de 210 atividades nas quais se fazia necessário o uso da terceira pessoa do plural como um diagnóstico para averiguar a situação da turma na aplicação da norma culta da língua. O resultado se encontra na tabela abaixo:

Tabela 03: Nível de concordância com a forma padrão.

	Ocorrência / total	Percentual
Padrão	80 / 210	38%
Não padrão	130 / 210	62%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Podemos observar que a incidência de aplicação de concordância verbal é menor que 50 %%, totalizando 38 % e a partir das entrevistas, rodas de conversas, intuímos que o fato de a turma do sétimo ano "B" não utilizar em seus ambientes familiares a variedade culta da língua, 9 bem como as dificuldades para o acesso ao conhecimento em relação ao local em que residem favoreçam a não realização da Concordância Verbal nas produções escritas.

Dessa forma, supomos que a diazonalidade é um dos condicionadores para a realização ou não da Concordância Verbal de terceira pessoa do plural.

2.2. Nível de escolaridade dos responsáveis

Sabendo da importância da família na vida do indivíduo em todos os aspectos consideramos relevante à análise da possível influência do nível de escolaridade dos pais ou responsáveis na utilização da Concordância Verbal de terceira pessoa do plural nos textos escritos, hipotetizamos que, quando os pais têm um nível de escolaridade maior, os filhos se desenvolvem melhor na escola, conseguem realizar as atividades extraclasses e, considerando o nosso objeto de estudo, conseguem também, realizar a Concordância Verbal indo ao encontro da norma culta.

É relevante analisar o papel da escola dentro do contexto social, pois se configura como um espaço para aquisição do saber e, consequentemente, de transformações sociais. A instituição escolar se faz presente desde o início da história do país e, aos poucos, foi tendo sua clientela ampliada como forma de democratização do conhecimento. Sobre essa questão, Silva (2005) comenta que,

> Embora a escola brasileira não tenha cumprido seu papel de democratização do conhecimento, provando esse fato o grande número de reprovação e repetência e, mais do que isso, a constatação de que ela tornou se pouco responsável pelas alterações sociais em grande escala, julgamos que a passagem do estado de iletramento para o letramento apresenta-se para o cidadão como a certidão de nascimento para o mundo civilizado, dando-lhe chances de enfrentar situações no trato cotidiano. (SILVA, 2005, p. 282)

O que nos leva a refletir sobre o potencial da instituição educativa para a vida do cidadão e, embora o papel da escola não consiga ser cumprido com êxito para toda clientela, sabemos que os conhecimentos por ela fornecidos podem ser relevantes para ascensão social.

Acreditamos, dessa forma, que o nível de escolaridade dos pais e responsáveis compactua para um ambiente familiar propenso a hábitos escolares como leituras, acompanhamento do dever de casa, preocupação 10 com o desenvolvimento estudantil do filho. É claro, que sabemos que pais com histórias difíceis que impediram o seu progresso nos estudos, zelam pela aprendizagem dos filhos, o que queremos enfatizar é que por não terem uma condição de apoiar, corrigir as atividades dos filhos, esses muitas vezes, têm somente o professor (que também tem suas dificuldades em acompanhar tantos alunos) para orientar as atividades.

Em nossa análise, delimitamos três situações: Ensino Fundamental I; Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

Consideramos o Ensino médio como condição de um maior suporte ao desenvolvimento das atividades escolares dos filhos, no entanto, em nossa pesquisa não encontramos pais ou responsáveis com esse grau de instrução.

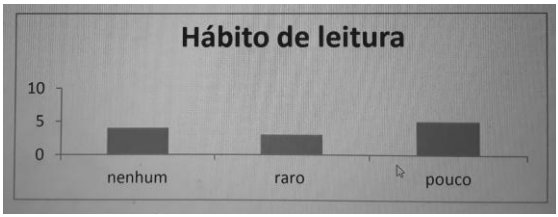
2.3. Habilidades de leitura

A importância da leitura no processo de aprendizagem é indiscutível. O aluno que tem habilidades de leitura consegue facilmente compreender tudo ao seu redor. Além de ampliar o vocabulário, a leitura auxilia na produção de textos escritos, auxilia no desenvolvimento da imaginação, da criatividade, do senso crítico fornecendo uma variedade de conhecimentos, sendo um desses a utilização da aplicação das regras de Concordância Verbal.

Acreditamos que o letramento possibilita a mudança de comportamento linguístico do indivíduo, levando a língua escrita a um ideal de correção a ser imitado pelos leitores, sendo o acesso à ausência de leitura um possível fator para a perpetuação do recorrente uso da língua popular, lembrando que língua popular relaciona-se ao social como enfatiza Silva (2005 p. 15) "(...) a caracterização da língua popular no Brasil está diretamente ligada à classe social de seus falantes".

Partindo da necessidade de leitura complementar às atividades escolares e da crença da leitura como instrumento de ascensão social, buscamos verificar a acessibilidade de leitura dentro e fora do espaço educativo pelos discentes público alvo de nossa pesquisa. Pudemos perceber nas atividades de leitura que a turma em questão apresenta dificuldades na compreensão textual e na realização da leitura. Observamos que não conseguiram desenvolver alguns exercícios, porque não entendiam as questões, ou seja, há uma habilidade não desenvolvida na leitura e na resolução de atividades. Questionados sobre os hábitos de leitura, concluímos que a frequência era pouca, rara ou nenhuma. O resultado da análise desse hábito encontra-se no gráfico a seguir:

Gráfico 01: Hábito de leitura dos informantes da pesquisa.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Como percebemos os utentes que possuem o hábito de leitura, o faz de uma forma mínima. Menos da metade da turma realiza alguma leitura extraclasse. Consideramos a habilidade em leitura um fator relevante para a aplicação da regra padrão no que se refere à concordância verbal de P6. Constatamos, também, que a ausência de habilidade em leitura reflete no desinteresse dos alunos em atividades escritas, as quais são realizadas com desânimo.

3. Considerações finais

Objetivamos, nesta pesquisa, investigar a importância do contexto sociocultural para o uso/ou não da Concordância Verbal de 3ª pessoa do plural. Após analise dos dados obtidos, consideramos de grande relevância os aspectos como diazonalidade, escolaridade dos pais, a habilidade de leitura, fatores relacionados ao contexto no qual o educando está inserido, o que comprovou a nossa hipótese de que o contexto social contribui significativamente para a assimilação dos conteúdos escolares. Concluímos, ao analisar os dados, que a realização ou não da concordância

de 3ª pessoa do plural pelo aluno é influenciada diretamente pelos hábitos linguísticos da família, o que nos levou a reconhecer a importância desse contexto como elemento bastante significativo para o uso/desuso da norma culta da língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Silvana Silva de Farias. *A concordância verbal no português falado em Feira de Santana-BA*: sociolinguística e sócio-história do português brasileiro. Tese (Doutorado) – Instituto de Letras. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014. 341f.

BAGNO, Marcos. *A norma oculta*: língua & poder na sociedade brasileira. São Paulo: Parábola, 2003.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luís F. Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira*: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola, 2008.

LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. Trad. de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.

MOLLICA, Maria Cecília. *Da linguagem coloquial à escrita padrão*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

NOGUEIRA, Maria Zélia Alves. *Variação da concordância verbal de terceira pessoa do plural na escrita de estudantes do Ensino Fundamental II*. Dissertação de Mestrado. Programa de Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras, UESB – Vitória da Conquista-BA, 2015. 158f.

PERINI, Mário Alberto. *Gramática descritiva do português*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2007.

SILVA, Jorge Augusto Alves da. *A concordância verbal de terceira pessoa do plural no português popular do Brasil*: um panorama sociolinguístico de três comunidades do interior do estado da Bahia. Tese (Doutorado). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005. 340f.

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE ORALIDADE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Raquel França Freitas (UENF)
raquelfreitas_@hotmail.com
Sonia Maria da Fonseca Souza (UENF)
soniafon1@gmail.com
Eliana Crispim França Luquetti (UENF)
elinafff@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo mostrar a importância da inserção do ensino da oralidade no processo de alfabetização. Sabe-se que a alfabetização é uma etapa importante de aquisição de habilidades de leitura e escrita, em que o aluno sai de um processo com muitas atividades orais para uma fase com mais atividades voltadas para a escrita. Dessa forma, é muito importante que a escola esteja pronta para se adequar a essas mudanças que o aluno sofre. Para isso, os principais autores que fundamentaram a pesquisa foram Soares (2003), Batista (2003) e Mortatti (2006). A linha metodológica do trabalho é de base qualitativa, fundamentada na revisão de literatura. Além disso, valeu-se também de uma análise nos principais documentos oficiais, como a BNCC, PCN e LDB. Parte-se da hipótese que a oralidade é importante para o desenvolvimento do aluno, visto que ela faz parte do seu cotidiano e necessária para a interação em sociedade. Dessa forma, certifica-se que o instrumento em questão pode ser uma importante ferramenta no processo de ensino–aprendizagem, de forma que forme um aluno mais crítico e mais atuante em sua sociedade.

Palavras-chave:
Alfabetização. Ensino. Oralidade.

ABSTRACT

The present work aims to show the importance of inserting orality teaching in the literacy process. It is known that literacy is an important stage of acquiring reading and writing skills, in which the student leaves a process with many oral activities to a phase with more activities focused on writing. Thus, it is very important that the school is ready to adapt to these changes that the student undergoes. For this, the main authors who supported the research were Soares (2003), Batista (2003) and Mortatti (2006). The methodological line of the work is of a qualitative basis, based on the literature review. In addition, it also used an analysis in the main official documents, such as the BNCC, PCN and LDB. It starts from the hypothesis that orality is important for the development of the student, since it is part of their daily lives and necessary for interaction in society. In this way, it is guaranteed that the instrument in question can be an important tool in the teaching-learning process, in a way that it forms a more critical and more active student in his society.

Keywords:
Literacy. Orality. Teaching.

1. Introdução

Cientes de que a alfabetização é um dos processos mais importantes para o ser humano, é necessário que haja um cuidado maior quando for colocada em prática. Ela trata-se de um indivíduo ser capaz de ler e escrever, dentro de suas aptidões. Tendo em vista que a leitura e a escrita são habilidades primordiais para se obter uma boa comunicação dentro de uma sociedade, torna-se importante que a fase seja analisa e ensinada com maior clareza possível. Além disso, uma fase que exige habilidades e competências peculiares. Sendo assim, o presente trabalho está problematizado na seguinte questão: de que modo ocorre o ensino de oralidade no processo de alfabetização?

De tal questionamento, traçou-se o seguinte objetivo geral: demonstrar a importância do ensino sistematizado da oralidade no processo de alfabetização. A partir desse intento, alguns objetivos específicos se tornam relevantes, como: 1) mostrar como se dá o processo de alfabetização atualmente e seus impactos para seu público; 2) tecer considerações acerca da importância da oralidade no âmbito escolar, com enfoque na alfabetização; 3) analisar os documentos oficiais que regem à educação no período de alfabetização, tal como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O presente trabalho tem como linha metodológica uma revisão bibliográfica, de base qualitativa, fundamentada por autores como Soares (2003), Batista (2003) e Mortatti (2000), dentre outros autores citados no *corpus* do trabalho.

O desenvolvimento do trabalho inicia-se com ponderações acerca do processo de alfabetização e seus impactos nos alunos, bem como se dá esse procedimento atualmente. Em seguida, apresentam-se considerações relevantes para enfatizar a importância da oralidade nessa fase em questão. Por fim, discorre-se sobre os documentos oficiais que norteiam a educação no processo de alfabetização.

2. O processo de alfabetização e seus impactos

A escola é um ambiente que recebe diversos tipos de alunos, com suas diversidades, dificuldades e desejos diferentes. Entende-se então, que esse *locus* é heterogêneo, ou seja, a forma como os indivíduos vão adquirir e assimilar suas informações, consequentemente também serão diferentes.

Sendo assim, é importante que todas as instituições tenham essa consciência e façam o uso devido de metodologia própria para cada aluno, e isso também vale para a alfabetização. Esse processo pode acontecer em qualquer idade, mas acontece com mais frequência no primeiro ano do Ensino Fundamental 1, quando a criança acaba de sair da Educação Infantil, segmentos esses que lidam com realidades muito distintas, com rupturas bem pertinentes. Mas é importante destacar que o processo de alfabetização, segundo o Ministério da Educação, baseia-se em um ciclo, englobando 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental 1.

A alfabetização "(...) realiza-se quando o aprendiz descobre como o sistema da escrita funciona, isto é, quando aprende a ler." (CAGLIARI, 1998, p. 33). Ainda segundo o autor, a alfabetização é um dos momentos mais importantes que as pessoas fazem na escola e até mesmo na vida. Pois quando essa habilidade é adquirida, torna-se mais fácil a comunicação. Além de que quando se apropria da leitura e escrita, o indivíduo já está com uma base mais consolidada.

Dessa forma, a alfabetização assume um papel muito importante, pois ela é capaz de colocar o sujeito em sociedade para entender de fato como é o sistema alfabético, como dominar as práticas de escrita e leitura de forma eficiente. Afirmam Paula e Brotto (2011):

> Logo, o papel da alfabetização é propiciar a apropriação da leitura e da escrita de modo que os sujeitos ao saírem desse processo compreendam como efetivamente nosso sistema alfabético funciona, isto é, dominando as habilidades de leitura e escrita de forma proficiente. Compreendendo que a função social da linguagem não é o aprendizado da letra "A" como letra solta, ou compondo palavras apenas como significado de algo, ao contrário, seu aprendizado deve possibilitar o entendimento de que a letra "A", "B" e "C", ao comporem palavras, produzem sentidos e interpenetram as relações em sociedade. (PAULA; BROTTO, 2011, p. 3)

Sendo assim, compreende-se que a questão da aprendizagem de leitura e escrita está diretamente ligada na questão sociedade. Pois só é possível haver entendimento dentro da sociedade, se nela houver comunicação, ou seja, um desses mecanismos se dá através da leitura e escrita. Ainda, não adianta compreender as letras meramente como soltas, mas compreender que elas em conjunto formam novos sentidos.

Fazendo um breve levantamento histórico sobre a forma como se deu a alfabetização até chegar a esse padrão que se tem hoje, tem-se que, segundo Mortatti (2006), na década de 50 e 60 o ensino era basicamente voltado para metodologias mistas ou ecléticas, ou seja, a escrita estava inteiramente relacionada à caligrafia e a escrita. Já nos anos 60 e 70,

surgem os livros didáticos, com temas voltados para a união de conteúdos envolvendo Ciências e Estudos Sociais, os textos ganharam um novo formato, para saciar a questão da televisão, que subia rapidamente como preferência da população. Mortatti (2006) salienta que na década de 80 a escrita foi o foco principal da alfabetização, iniciando uma nova proposta de ensino, que é baseada no pensamento construtivista.

Segundo dados fornecidos pelo IBGE (CENSO, 2017), há 11,8 milhões de analfabetos no Brasil. Vale ressaltar que eles consideram analfabetos aqueles que não conseguem produzir um bilhete simples. Sem contar o número elevado de analfabetos funcionais. Além disso, há alfabetizados tecnicamente, que sabem ler e escrever, mas não compreendem bem o que lêem, ou seja, encontram dificuldade para interpretar algum texto e atribuir significado para aquilo que eles leem.

Conforme salienta Geraldi (1996),

> Aprender a ler é, assim, ampliar as possibilidades de interlocução com pessoas que jamais encontraremos frente a frente e, por interagirmos com elas, sermos capazes de compreender, criticar e avaliar os seus modos de compreender o mundo, as coisas, as gentes e suas relações. Isto é ler. E escrever é ser capaz de colocar-se na posição daquele que registra suas compreensões para ser lido por outro e, portanto, com eles interagir. (GERALDI, 1996, p. 70)

Desta feita, torna-se claro que a escrita e a leitura são práticas sociais e essenciais no processo de interação, dentre as relações estabelecidas socialmente. Para tal fato, a alfabetização assume um papel muito importante, o de promover a comunicação, o de inserir o indivíduo em corpo social, para que assim, ele seja capaz de interpretar, assimilar, opinar e criticar. No entanto, é importante que essa etapa não seja superficial, que ele seja de fato alfabetizado em sua plena competência.

3. Oralidade e Alfabetização

A alfabetização pode ocorrer em qualquer idade, como foi dito anteriormente. Porém, o foco deste trabalho é averiguar a alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental I. Tendo em vista que essa fase é muito delicada, pois os alunos saem de uma fase com muitas brincadeiras, rodas de conversas, poucas escritas e muitas músicas, é muito importante que não haja um choque de realidade, ao se depararem com um "novo" modelo de ensino. É importante que não ocorra uma ruptura de

metodologia. Assim sendo, trata-se de uma necessidade em que o ensino de oralidade seja contemplado, em suas diversas funções.

Consoante Paula e Brotto (2011),

> O trabalho em alfabetização exige o cumprimento das dimensões que constituem a linguagem: a oralidade, a leitura, a escrita/produção textual e a análise linguística. Essas dimensões interpenetram-se nas relações discursivas em sala de aula. Se o ensino da leitura, da escrita, da produção escrita e da análise linguística depende de um ensino organizado e sistematizado, o mesmo ocorre em relação à oralidade. (PAULA; BROTTO, 2011, p. 4)

Em suma, a oralidade não pode ser descartada nesse sentido, ademais, ela não pode ser vista apenas como uma conversa dentro da sala de aula. É fundamental que haja um sistema, ou seja, um ensino organizado para sua contemplação.

Bem como diz Bakhtin (2004), quando aborda sobre os Gêneros do Discurso, enuncia que as atividades humanas se encontram em distintos campos, mas que todas estão relacionadas ao emprego da linguagem, isto é, as relações sociais só são possíveis através da linguagem, que penetra e organiza os pensamentos.

O ser humano se depara em toda a sua vida com tipos de textos, tanto dentro da escola, como principalmente fora dela; sejam textos escolares, textos jornalísticos, textos oficiais, textos literários, textos pessoais, incluindo textos verbais e não verbais. Como disse Bakhtin (2004), acerca dos gêneros do discurso, que elucida que o ser humano em suas atividades está atrelado a palavras. Segundo o Filósofo Russo,

> A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2003, p. 262)

Posto isso, verifica-se que os gêneros discursivos fazem parte do cotidiano, pois cada gênero tem sua intenção de comunicação, fazendo com que o indivíduo se comunique, e assim, se estabeleça em sociedade.

Para que haja uma contemplação totalitária desses gêneros, é importante que o mediador da aula desvele a natureza que se fez no gênero, podendo agregar valor representativo para a mesma, que não seja algo isolado e descontextualizado. Além disso, que faça sentido e relevância

para quem faz seu uso. Até porque há locutores que usam vários gêneros discursivos, mas não entende sua proposta, não sabe que o faz.

Sob esse viés, entende-se que a oralidade é uma manifestação da linguagem, usada pelo indivíduo com a intenção de interação em sociedade. Porém, segundo Bakhtin, na outra é o diálogo que se revela como a forma mais significativa,

> [...] o diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra "diálogo" num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 123)

Por essa razão torna-se evidente a importância do trabalho envolvendo a oralidade, pois ela é o suporte para desenvolver práticas de escrita e leitura. Afinal, ela é capaz de simbolizar a linguagem ativa, que se movimenta, capaz de relacionar-se com todos os tipos de ligações sociais. Por conseguinte, a forma como será abordada a dependerá de como o ensino de língua é feito dentro do contexto escolar.

Consoante Smolka (1996),

> Como, então, dentro da escola, a criança pode ocupar os espaços de leitora e escritora? Primeiro, ou concomitantemente, ela precisa ocupar o espaço como protagonista, interlocutora, como alguém que fala e assume o seu dizer. (SMOLKA, 1996, p. 93)

Desta feita, entende-se que a criança só é capaz de ocupar o papel de leitora e escritora, se antes houver seu espaço em destaque, ou seja, que consegue entender a função dessas habilidades para sua vivência de mundo fora do *locus* escolar, que entende o que fala e entende o que lê. E para tal fato, colocar a oralidade no seu devido lugar, como eixo norteador de outras atividades.

O autor Goodman (1987) diz que as duas formas de linguagem, oral e escrita, dispõem da mesma gramática pressuposta e fazem seu uso pela mesma ideia, porém, o que a diferenciam são suas situações de uso. Por exemplo, a língua oral é mais corriqueira em situações comunicativas mais imediatas, enquanto a língua escrita é para se comunicar mediante ao tempo e espaço. O autor ainda salienta que falar e escrever são processos produtivos e ler e escutar são receptivos, mas os dois são providos de significados.

Ainda na perspectiva da importância da oralidade na alfabetização, Golbert (1998) explica que se a alfabetização é um auxílio para a criança se mover da linguagem oral para a escrita, então é necessário que haja conhecimento dos mecanismos que adquirem a oralidade, pois assim poderão ser elucidativos ao adquirirem o domínio da escrita.

Dessa forma, é possível compreender a importância da oralidade no âmbito escolar no período em que ocorre o processo de alfabetização, pois é muito pertinente que ainda é uma fase de muitas descobertas e seria importante adequar o ensino à realidade dos educandos, ou seja, uma realidade voltada também para a língua oral.

4. O ensino de oralidade à luz dos documentos oficiais

No Brasil, atualmente pode-se contar com alguns documentos que são recomendados no âmbito escola, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Leis de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional (LDBEN), dentre outros. Vale salientar que os PCN não são regras a serem seguidas, mas sim guias para uma educação mais homogênea por todo o país. O PCN é um acervo de documentos que constituem a grade curricular de uma coorporação com fins educativos. Esse utensílio foi criado com o objetivo de auxiliar o docente em seu trabalho, orientando as tarefas efetuadas na sala de aula. É importante ressaltar que cada entidade deve ter o seu "Projeto Político Pedagógico", adequando-se a sua realidade.

Outro documento a ser analisado, é a LDBEN. Esse é a lei brasileira que diz respeito à educação, ratificada em dezembro de 1996, com o número 9394/96. Ela tem com objetivo garantir que todo aluno tenha acesso à educação, prescrever os deveres do Governo Federal, Estados e Municípios responsáveis pela educação, além de designar as funções das instituições de ensino e dos especialistas da educação.

Diante desses conceitos, é notória a importância desses documentos na área da educação. Dentre as orientações descritas, há recomendações para se valer do uso da oralidade no processo de alfabetização. Como por exemplo, o PCN enfatiza e destaca a língua oral, dentro da análise e reflexão sobre a língua, sendo ela um dos eixos básicos para a formação do aluno. O documento ainda enfatiza que não é papel da escolar ensinar o aluno a falar, isso deve ser algo trazido com ele já, e indaga que talvez seja por isso que a escola não tenha contemplado inteiramente seu

uso, e quando faz, ocorre de maneira errada, como por exemplo, corrigir uma fala "errada" do aluno. Analisando ainda, que por isso surgem os preconceitos linguísticos.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 32) há muitas maneiras de contemplar a oralidade no âmbito educacional, como:

• atividades em grupo que envolvam o planejamento e realização de pesquisas e requeiram a definição de temas, a tomada de decisões sobre encaminhamentos, a divisão de tarefas, a apresentação de resultados;

• atividades de resolução de problemas que exijam estimativa de resultados possíveis, verbalização, comparação e confronto de procedimentos empregados;

• atividades de produção oral de planejamento de um texto, de elaboração propriamente e de análise de sua qualidade;

• atividades dos mais variados tipos, mas que tenham sempre sentido de comunicação de fato: exposição oral, sobre temas estudados apenas por quem expõe; descrição do funcionamento de aparelhos e equipamentos em situações onde isso se faça necessário; narração de acontecimentos e fatos conhecidos apenas por quem narra, etc. Esse tipo de tarefa requer preparação prévia, considerando o nível de conhecimento do interlocutor e, se feita em grupo, a coordenação da fala própria com a dos colegas – dois procedimentos complexos que raramente se aprendem sem ajuda.

Após essas sugestões, torna-se claro que há caminhos para se trabalhar a oralidade na escola, tendo em vista que é algo naturalizado pelo aluno, sendo mais um motivo positivo para sua realização.

Consoante ao PCN (1998, p. 27), "é comum pensar em Língua Portuguesa como se fosse um foguete de dois estágios", como um primeiro que deve se desconectar da Terra, enquanto o outro para se locomover no espaço. O primeiro é a alfabetização e o segundo é o estudo da língua. Ou seja, a alfabetização é o pontapé inicial, que faz com que o indivíduo se aproprie de sua língua materna. Conforme o documento citado, há alguns gêneros relevantes para se trabalhar a oralidade, como:

• Contos (de fadas, de assombração, etc.), mitos e lendas populares;

• poemas, canções, quadrinhas, parlendas, adivinhas, trava-línguas, piadas;

• saudações, instruções, relatos;

• entrevistas, notícias, anúncios (via rádio e televisão).

Ainda no ponto de vista dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 73), recomenda-se a língua oral, dentro de seus usos e formas, as seguintes propostas, recomendada no bloco de conteúdos:

• Participação em situações de intercâmbio oral que requeiram: ouvir com atenção, intervir sem sair do assunto tratado, formular e responder perguntas, explicar e ouvir explicações, manifestar e acolher opiniões, adequar as colocações às intervenções precedentes, propor temas.

• Manifestação de experiências, sentimentos, idéias e opiniões de forma clara e ordenada.

• Narração de fatos considerando a temporalidade e a causalidade.

• Narração de histórias conhecidas, buscando aproximação às características discursivas do texto-fonte.

• Descrição (dentro de uma narração ou de uma exposição) de personagens, cenários e objetos.

• Exposição oral com ajuda do professor, usando suporte escrito, quando for o caso.

• Adequação do discurso ao nível de conhecimento prévio de quem ouve (com ajuda).

• Adequação da linguagem às situações comunicativas mais formais que acontecem na escola (com ajuda).

Sendo assim, pode-se constatar que os documentos são pertinentes no assunto oralidade na escola, e isso não difere dentro do processo de alfabetização. Além de recomendar, o documento aponta alternativas de uso.

A Base Nacional Curricular (BNCC) é um documento que foi disponibilizado ao público em 2016, cujo objetivo é oportunizar o redesenho curricular da Educação Básica. Tendo como pilar as Diretrizes Curriculares Nacionais, o documento deve contemplar a intertextualidade

entre os outros elementos curriculares e o direito à aprendizagem, bem como ao progresso do aluno.

Consoante a BNCC (2016), ao planejar sua aula, é interessante que o professor leve em consideração, "(...) as tradições orais e seus gêneros, considerando-se as práticas sociais em que tais textos surgem e se perpetuam, bem como os sentidos que geram" (BRASIL, 2016, p. 94). Assim, é papel do educador promover o contato com os novos gêneros, possibilitando-lhes que eles reflitam acerca de como essas duas modalidades são articuladas, "(...) as semelhanças e as diferenças entre o modo de falar e de registrar o escrito e os aspectos sociodiscursivos, composicionais e linguísticos" (BRASIL, 2016, p. 94).

Mais uma vez, deparamo-nos com a proposta de um ensino sistematizado e planejado, isso é, que a oralidade não seja trabalhada apenas no sentido de que o aluno fale livremente, sem um encaminhamento. Portanto, é imprescindível que as práticas envolvidas sejam organizadas a ponto que o aluno aprenda a monitorizar sua fala e compreenda que é necessário promover uma adequação da mesma.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. M. (VOLOCHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20.12.69, Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, in Diário da União, ano CXXXIV, n. 248, 23.12.96.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Curricular Comum, http://basenacionalcomum.mec.gov.br, 2016. Acesso em: 08 de novembro de 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília, 1998. Diponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf. Acesso em: 25 de outubro de 2020.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetizando sem o ba-bé-bi-bó-bu*. São Paulo: Scipione, 1998.

CENSO 2017. Disponível em: www.ibge.gov.br/*censo*/. Acesso em: 25 de outubro de 2020.

GOLBERT, Clarissa S. *A evolução psicolinguística e suas implicações na alfabetização*: teoria-avaliação-reflexões. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

GOODMAN, Kenneth S. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e dodesenvolvimento. In: FERREIRO, Emília; PALACIO, M. Gomes (Cord.). *Os processos deleitura e escrita*: novas perspectivas. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. p. 11-22

MORTATTI, Maria Rosário Longo. *História dos Métodos de Alfabetização no Brasil.* 2006. Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em: 25 de outubro de 2020.

PAULA, Carla Ramos. BROTTO, Ivete Janice de Oliveira. *O ensino da oralidade em alfabetização*: a possibilidade de uma postura política no ensino da língua. 2011.

SMOLKA, M. L. B. *A criança na fase inicial da escrita*: a alfabetização como processo discursivo. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO COM GÊNEROS PERMEADOS PELO TIPO TEXTUAL NARRATIVO PARA O DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE NA ESCOLA BÁSICA[38]

Miliane Moreira Cardoso Vieira (UFT)
milianevieira@uft.edu.br
Juliana Leal Facundes (UFT)
julianalealfacundes@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho pretende discorrer sobre a necessidade de se manter o trabalho com a oralidade e com os gêneros orais ao longo de toda a educação básica, reconhecendo sua importância para o desenvolvimento de habilidades não apenas orais, mas com influência no desenvolvimento da escrita do aluno. O trabalho com textos narrativos orais pode impactar positivamente no desenvolvimento da oralidade em sala de aula, da consciência quanto ao uso dos recursos linguísticos mais adequados para se fazer entender, e da autoavaliação, vista como mais um instrumento para o avanço das habilidades narrativas dos alunos. Este artigo, de cunho teórico, faz um levantamento teórico sobre a dualidade fala versus escrita e os dilemas que envolvem o trabalho com eles na escola. A abordagem teórica se embasa em Travaglia (2013), Brasil (2017), Santos; Cruz; Antunes (2017) e Pauliukonis e Cavalcante (2018). Partindo do pressuposto de que as narrativas orais são abandonadas gradativamente pela escola com o avanço da escolaridade dos alunos, neste artigo faz-se uma discussão teórica sobre o tipo textual narrativo e uma breve abordagem sobre a contação de histórias, desde a tentativa em conceituá-los, quanto os desafios que envolvem seus usos na escola. Cremos que esta pesquisa tem sua importância na medida em que não encara a oralidade como mera participação oral dos alunos, mas reconhece a existência de rigor no ensino de gêneros orais e a necessidade de se criar critérios de trabalho e avaliação dos textos orais.

Palavras-chave:
Histórias. Texto narrativo. Oralidade *versus* Escrita.

ABSTRACT

This paper intends to discuss the need to maintain the work with orality and oral genres throughout basic education, recognizing its importance for the development of skills not only oral, but with influence on the development of the student's writing. Working with oral narrative texts can positively impact the development of orality in the classroom, awareness of the use of the most appropriate linguistic resources to make oneself understood, and self-assessment, seen as another instrument for the advancement of students' narrative skills. This article, of a theoretical nature, makes a theoretical

[38] Agradecimento à CAPES: o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

survey about the duality between speech versus writing and the dilemmas that involve working with them at school. The theoretical approach is based on Travaglia (2013), Brasil (2017), Santos; Cruz; Antunes (2017) and Pauliukonis and Cavalcante (2018). Based on theassumption that oral narratives are gradually abandoned by the school with the advancement of students' schooling, in this article there is a theoretical discussion on the textual narrative type and a brief approach on storytelling, from the attempt to conceptualize it as well as the challenges that involve their use at school. We believe that this research has its importance insofar as it does not regard orality as mere oral participation by students, but recognizes the existence of rigor in the teaching of oral genres and the need to create criteria for the work and evaluation of oral texts.

Keywords:
Stories. Narrative text. Orality versus Writing.

1. Introdução

Nas séries iniciais, durante o trabalho para o desenvolvimento das habilidades das crianças, ficam claras as preferências, em geral, dos professores pelo trabalho com a oralidade, até porque nas séries pré-escolares e iniciais do Ensino Fundamental, a criança ainda está aprendendo ou ampliando a escrita. É comum também, que para incentivar a participação da criança, os professores se utilizem de músicas, contação de histórias e instrução oral. No entanto, com a evolução da criança nas séries seguintes, as práticas de letramento com textos narrativos orais dão lugar àquelas com textos escritos, resultando em um trabalho, nas séries finais do ensino médio, pautado primordialmente, na leitura e escrita de textos.

Ao longo dos anos, alguns documentos oficiais foram criados para guiar e orientar o trabalho do professor de língua portuguesa, no que concerne aos objetivos de aprendizagem ao longo da educação básica. No tocante à oralidade no ensino básico, dois documentos serão abordados: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Os PCN para a língua portuguesa no ensino fundamental reconhecem a importância da fala adequada às situações contextuais nas aulas de língua portuguesa, ao eleger a língua oral como conteúdo escolar e sugere, quanto ao trabalho com a oralidade, que o papel da escola não tenha o foco em "corrigir" a fala coloquial e familiar dos alunos, mas que a oralidade aconteça de forma contextualizada e em projetos de trabalhos em grupos, de resolução de problemas, de produção oral e de comunicação (BRASIL, 1997).

Não se trata, em outras palavras, de ensinar a norma considerada padrão. Se ao longo de toda a evolução escolar básica o aluno não for capaz de se fazer entender e ouvir pelo outro, de comunicar suas vontades e opiniões e respeitar as do outro, de argumentar, de participar ativamente da sociedade produzindo gêneros orais ao mínimo coerentes e coesos, a escola não cumprirá parte de seu papel. É preciso questionar "o que o aluno precisa conhecer?", "de que maneira e em que contextos este conhecimento será útil no futuro?" e planejar um ensino voltado para objetivos práticos.

Todas as práticas com o texto oral ou escrito, segundo os PCN, devem levar em conta os objetivos da aprendizagem, o contexto, a intenção comunicativa e os interlocutores a que se destinam. Quanto à produção oral, o referido documento deixa claro que, "não basta deixar que as crianças falem apenas o falar cotidiano e a exposição ao falar alheio; isto não garante a aprendizagem necessária. É preciso que as atividades de uso e as de reflexão sobre a língua oral estejam contextualizadas" (BRASIL, 1997, p. 39).

Os PCN ainda orientam que o trabalho com o texto oral seja realizado em um contexto de aprendizagem significativa que imite situações práticas da vida diária e que, ao mesmo tempo em que promova um ambiente propício para a produção oral, favoreça situações de escuta atenta e ativa (BRASIL, 1997). Neste sentido, o documento sugere que

> [...] é preciso, às vezes, criar um ambiente que convide à escuta atenta e mobilize a expectativa: é o caso, por exemplo, dos momentos de contar histórias ou relatos (o professor ou os próprios alunos). A escuta e demais regras do intercâmbio comunicativo devem ser aprendidas em contextos significativos, nos quais ficar quieto, esperar a vez de falar e respeitar a fala do outro tenham função e sentido, e não sejam apenas solicitações ou exigências do professor. (BRASIL, 1997, p. 40)

Portanto, essa tomada de turnos entre falar e ouvir, dentro de um ambiente propício à prática da produção de gêneros orais, traz benefícios não apenas à aprendizagem dos alunos, mas também pessoais e ao caráter, como o respeito ao outro e à opinião do outro, a participação ativa a partir do trabalho para a perda do medo de falar em público e o aprimoramento de habilidades comunicativas.

A BNCC, por sua vez, ao tratar das práticas de linguagem envolvendo a oralidade, aponta que um trabalho com a oralidade compreende a reflexão e consideração das condições de produção, a compreensão e produção de textos orais e os efeitos de sentidos provocados pelos usos

de recursos semióticos e linguísticos em textos de diferentes gêneros (BRASIL, 2017). Em outras palavras, a prática com gêneros orais na escola não deve partir da aleatoriedade, nem da visão da oralidade como mera participação, mas requer tanto cuidado quanto o trabalho com o texto escrito.

A BNCC ressalta ainda que a produção de textos pertencentes a gêneros orais diversos deve envolver planejamento, produção, *redesign* (que no texto escrito corresponde à reescrita) e avaliação da produção. Ou seja, não apenas o texto escrito deve ser pensado e reescrito, mas também o oral. Este não deve ser visto como algo sem o mínimo rigor, no sentido de possuir características próprias e específicas (BRASIL, 2017).

A BNCC propõe ainda, como um dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a educação infantil, no que diz respeito a crianças entre 4 e 5 anos e 11 meses, a produção de histórias orais em situações com função social significativa que incentive a escuta, a fala, o pensamento e a imaginação. Naturalmente, quando a criança ainda não domina a escrita, é comum que se priorize o trabalho com gêneros orais e parte do ensino envolva a contação de histórias, seja pelo professor, como pelos alunos. Mas se percebe que com o avanço da escolarização esta prática e mesmo o trabalho com gêneros orais permeados pelo tipo narrativo é deixado de lado para dar lugar ao trabalho com gêneros considerados mais úteis para a vida social futura do aluno, como o debate oral e o seminário.

O presente trabalho pretende discorrer sobre a necessidade de se trabalhar a oralidade e os gêneros orais na educação básica, reconhecendo sua importância para o desenvolvimento de habilidades não apenas orais, mas com influência no desenvolvimento da escrita do aluno. O trabalho com textos narrativos orais pode impactar positivamente no desenvolvimento da oralidade em sala de aula, da consciência quanto ao uso dos recursos linguísticos mais adequados para se fazer entender, e da autoavaliação, vista como mais um instrumento para o avanço das habilidades narrativas dos alunos.

Cremos que esta pesquisa tem sua importância na medida em que não encara a oralidade como mera participação oral dos alunos, mas reconhece a existência de rigor no ensino de gêneros orais e a necessidade de se criar critérios de trabalho e avaliação destes textos. Este artigo, de cunho teórico, faz um levantamento teórico sobre a dualidade fala

versus escrita e os dilemas que envolvem o trabalho com eles na escola. Partindo do pressuposto de que as narrativas orais são abandonadas gradativamente pela escola com o avanço da escolaridade dos alunos, se faz uma discussão teórica sobre o tipo textual narrativo e uma breve abordagem sobre a contação de histórias, desde a tentativa em conceituá-los, quanto os desafios que envolvem seus usos na escola.

2. Gêneros textuais nos documentos oficiais da educação

O Ensino da Língua Portuguesa por meio dos gêneros textuais (GT) tem se popularizado, alimentado pela crença de que estruturar o ensino em torno dos gêneros torna mais eficiente e localizado o aprendizado. Santos, Cruz e Antunes (2017) corroboram esta ideia ao defenderem que o ensino de língua por meio de gêneros é a uma maneira de compreendê-la como objeto amplo e se apropriar dela. Embora não creiamos que uma única receita será a solução para todas as dificuldades e obstáculos enfrentados no processo de aprendizagem da língua, acreditamos que o ensino da língua portuguesa deva envolver uma variedade de gêneros textuais para que ocorra de forma mais eficaz.

Os principais documentos da educação brasileira, os PCN e a BNCC, também defendem o ensino da Língua Portuguesa a partir dos gêneros. Os PCN (BRASIL, 1997), por sua vez, também em uma perspectiva Bakhtiniana, asseveram que os gêneros são famílias de textos que compartilham algumas características em comum e são determinados historicamente. O documento afirma que como parte das condições de produção dos discursos, as intenções comunicativas geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos.

É por isso que, explica o documento (BRASIL, 1997), quando um texto começa com "era uma vez", todos sabemos que se trata de um conto, porque conhecemos este gênero. Diante da expressão "senhoras e senhores", esperamos ouvir um pronunciamento público ou uma apresentação de espetáculo, pois se sabe que nesses gêneros o texto tem essa fórmula inicial.

Os PCN (BRASIL, 1997, p. 23) afirmam ainda que todo texto pertence a um determinado gênero e define gênero como "formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura." Em conformidade com o pregado nos PCN, também a BNCC (2017) elenca o texto como elemento central na definição dos conteúdos, habilidades e objeti-

vos, reconhecendo que todo texto pertence a um gênero discursivo que circula nas diferentes esferas sociais de uso da linguagem. O documento afirma que

> Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas. (BRASIL, 2017, p. 63)

A BNCC (BRASIL, 2017), quanto ao ensino e estudo da língua portuguesa, dentro do eixo da produção de textos no Ensino Fundamental, também reconhece ser importante desenvolver habilidades, e elenca como um dos objetivos, nesse sentido, estabelecer relações entre as partes do texto, considerando a construção composicional e o estilo do gênero, buscando evitar repetições e usando adequadamente elementos coesivos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática.

No eixo de produção textual, oralidade e leitura, em relação a textos narrativos e a gêneros que utilizam esse tipo textual, o mesmo documento sugere o trabalho com determinadas habilidades. Nesse sentido, a BNCC sugere que o aluno do ensino fundamental seja capaz de analisar:

> 1) as formas de composição próprias de cada gênero;
>
> 2) os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes;
>
> 3) a escolha lexical para a caracterização dos cenários e dos personagens e seus efeitos de sentido;
>
> 4) a identificação do enredo e do foco narrativo;
>
> 5) a caracterização dos espaços e tempos; e
>
> 6) o uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo. (BRASIL, 2017)

O campo da oralidade e da análise linguística e semiótica também estão previstos no referido documento. A BNCC, nesse sentido, sugere o trabalho com a habilidade de ler em voz alta textos literários diversos de pouca ou maior extensão, compartilhadas ou não com o professor. A BNCC ainda prevê contar e recontar histórias tanto da tradição oral quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente (BRASIL, 2017).

3. O Trabalho com a Oralidade e a Escrita na escola: como dosar?

Mesmo quando se preceitua o ensino pelos gêneros, ainda se percebem divergências na literatura quanto ao modo como os gêneros devem ser trabalhados em sala de aula; quanto a que gêneros priorizar no ano letivo; e quanto à duração do trabalho com cada um deles. E essas discordâncias devem ser vistas como normais, no sentido de que o trabalho, em direção à aquisição da linguagem, deve-se pautar nas necessidades próprias de cada contexto de aprendizagem.

Santos, Cruz e Antunes (2017) reconhecem a existência de um consenso de que os professores devem trabalhar gêneros diversificados em sala de aula, de modo a fazer com que o aluno aprenda a interpretá-los e a conhecer sua organização por meio da leitura, análise e produção de textos orais e escritos. No entanto, nota-se ainda, dentro deste contexto, certa priorização do trabalho com gêneros escritos na escola, em detrimento dos gêneros orais. O desconhecimento, por parte do professor, de como avaliar objetivamente os gêneros orais pode ser um dos motivos para a ocorrência deste fato. Santos, Cruz e Antunes (2017, p. 174) complementam que "parte dessa dificuldade de aplicação dos GT orais na escola decorra da própria heterogeneidade desses textos – o que é inerente a qualquer GT, mas, no caso dos orais, parece ser mais nítido".

Um problema discutido pelos supracitados autores é o fato de que, no caso da escola, por haver um consenso de que os alunos sabem falar, a oralidade é deixada em segundo plano, não apenas por professores, mas também pelos manuais didáticos. Isso se deve, em muitos casos, ao desconhecimento da distinção entre oralidade e fala, apontam os autores. Além disso, a oralidade na sala de aula é muitas vezes interpretada como mera participação e confundida com uma fala espontânea. Santos, Cruz e Antunes (2017) acrescentam:

> Acreditamos que os empecilhos para o professor abordar gêneros orais na escola decorram não apenas de problemas de infraestrutura, de turmas cheias e da complexidade de gerenciar a agitação dos alunos em atividades como debate e seminário, mas também da dificuldade de elaborar as atividades. Por isso, muitos professores desistem, ou sequer tentam trabalhar oralidade em geral em sala de aula. (SANTOS; CRUZ; ANTUNES, 2017, p. 193)

O debate que se propõe não é quanto à eficácia dos gêneros orais sobre os escritos, ou vice-versa, mas a necessidade e a valorização do trabalho com ambos, respeitando as especificidades de cada contexto. Se por um lado trabalhar a escrita é, de certa forma, mais cômodo ao profes-

sor, por outro, se planejado, um trabalho voltado para a oralidade poderá trazer benefícios que aquele, por meio da escrita, não alcançaria. E a própria avaliação de uma proposta que envolva a oralidade, se pensada durante o planejamento, pode se basear sobre critérios objetivos, os quais devem ser estabelecidos pelo professor.

Porém, com o julgamento cada vez mais frequente dos gêneros orais na escola como sendo pouco importante, o que temos são muitos alunos com deficiências de leitura e também comunicativas. Deficiências em termos de capacidade argumentativa, narrativa e descritiva, e que concentram bastantes elementos da fala espontânea na produção de GT. Muitas vezes, as mesmas dificuldades que eles apresentam em reconhecer as características de diferentes gêneros escritos podem ser percebidas quanto aos gêneros orais.

Para Marcuschi e Dionísio (2007), ao partir da fala para um trabalho com a escrita, há uma melhor compreensão de questões que parecem difíceis na produção escrita. Ou seja, realizar atividades envolvendo gêneros orais poderia facilitar, mesmo por parte do aluno, uma compreensão mais ampla sobre o processo de produção oral e escrita e de suas disparidades. Conscientes das singularidades da fala e da escrita, os autores supracitados afirmam ainda que entre fala e escrita, uma das grandes diferenças enunciativas é o fato de a fala apresentar uma sintaxe em construção, ou seja, emergente no ato deprodução. Segundo Marcuschi e Dionísio (2007), a fala

> [...] trata-se da *produção em tempo real*. Isso se liga à *presença física dos interlocutores* e organiza a gestualidade, a mímica, os olhares e os movimentos do corpo como recursos simbólicos significativos para efeitos de sentido. Também temos a *qualidade da voz* que, ao produzir o som audível, comanda a prosódia (entoação, tom, velocidade, etc.). O certo é que, no caso da produção oral, se verifica um sistema de múltiplos níveis em atuação. (itálicos do texto original). (MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2007, p. 75-6)

Além disso, nas palavras de Marcuschi e Dionísio (2007, p. 75), "a fala é uma forma de produção textual interativa por excelência e por isso exige *cooperação* e envolvimento direto. Muitos dos processos e atividades devem ser vistos nessa perspectiva". Marcuschi e Dionísio (2007) adicionam ainda que

> [...] não há razão alguma para desprestigiar a oralidade e supervalorizar a escrita. Também não há razão alguma para continuar defendendo uma divisão dicotômica entre fala e escrita, nem se justifica o privilégio da escrita sobre a oralidade. Ambas têm um papel importante a cumprir e não

> competem. Cada uma tem sua arena preferencial, nem sempre fácil de distinguir, pois são atividades discursivas complementares. Em suma, oralidade e escrita não estão em competição. Cada uma tem sua história e seu papel na sociedade. (MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2007, p. 15)

Partir da oralidade é, portanto, aproveitar o próprio desenvolvimento da linguagem do aprendiz em prol do aperfeiçoamento das suas capacidades comunicativas. Discutir e estudar os gêneros orais pode contribuir para um trabalho nas escolas com gêneros como: o debate regrado, o seminário, o discurso de defesa e de acusação, presentes no júri simulado, os relatos, contos e fábulas.

Cumpre-se ressaltar que se deve respeitar e considerar as características próprias dos gêneros orais, que em muitos contextos escolares atuais, tem consistido em mera leitura, sem reflexão ou discussão. Marcuschi e Dionísio (2007), a esse respeito, nos lembram de que leituras em voz alta ou oralização da escrita não tornam o texto oralizado um texto falado e não se deve confundir oralização com oralidade.

Em conformidade com o pensamento acima, Travaglia (2013) apresenta uma definição para gêneros orais. Segundo ele, gênero oral é aquele que tem como amparo a voz humana e que é produzido para ser realizado oralmente, mesmo que possua uma versão escrita e segundo ele, a simples oralização de um texto escrito não faz dele um gênero oral.

Para Travaglia (2013), os elementos característicos da língua oral, como entonações, altura de voz, tom, e outros, são característicos de todo e qualquer gênero oral. O autor afirma ainda que também são gêneros orais aqueles que possuem uma versão escrita, mas que se realizam prioritariamente de forma oral, citando exemplos como: as conferências, as notícias faladas em telejornais e no rádio e as representações de peças de teatro.

Outro equívoco em contextos de ensino de língua está relacionado, segundo Marcuschi e Dionísio (2007), ao fato de que a fala não seria planejada e a escrita, sim. Eles ponderam que o que há na verdade são diferentes níveis de planejamento, tanto na escrita, quanto na fala e que "mesmo a conversa mais informal entre amigos segue um plano de formulação muito claro e um plano linguístico que pode ser observado" (MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2007, p. 62). O uso da língua, por mais espontâneo e informal que possa parecer, segue algum tipo de planejamento, pois, defendem os autores, quando falamos, seguimos regras e não podemos fazer qualquer coisa. Logo, não só a escrita, mas também a fala ocorrem em um contexto de produção textual.

Nos contextos de alfabetização, por exemplo, existe uma preferência por gêneros orais, em detrimentos dos gêneros escritos, até mesmo pelo fato de os alunos ainda estarem aprendendo a escrita. Nessa fase da vida dos alunos, os gêneros orais também, de modo geral, fazem parte do cotidiano do aluno no ambiente familiar de contação de histórias pelos pais, e na escola são geralmente produzidos pelo professor para atrair a atenção dos alunos, para gerar questionamentos, para incentivar a oralidade das crianças.

No entanto, nas séries finais do ensino fundamental, o que se verifica na maioria das vezes, é exatamente o contrário, um trabalho com gêneros escritos de forma prioritária pela escola. À medida que as séries avançam, percebe-se um abandono dos gêneros orais em prol do trabalho mais preocupado com a escrita.

Um dos desafios está em como trabalhar os gêneros orais na escola, uma vez que, segundo Brockmeier e Harré (2013, p. 532), "não se dá instruções específicas aos mais jovens sobre como contar uma estória.[39]„ Os referidos autores defendem que esta capacidade de produzir uma estória deve ser construída por meio do hábito e contato com o gênero, que deve ocorrer desde a infância, através do envolvimento deles por estórias pelas quais tenham um gosto ilimitado, não apenas pelas estórias em si mesmas, mas por sua infinita repetição.

Pode-se inferir do pensamento acima exposto que o desenvolvimento da capacidade de narrar está atrelado às leituras de mundo, de experiências ao longo da vida, bem como pelo contato com gêneros escritos e orais. A leitura de textos de diferentes gêneros escritos, por si só, não basta para adquirirmos confiança em performar gêneros orais[40]. Em uma pesquisa na educação infantil com ênfase na produção oral pela professora e pelos alunos sem o apoio de livros, Girardello (2004, p. 10) afirma que "é ouvindo histórias e sendo ouvidas as suas próprias histórias que eles aprendem desde muito cedo a tecer narrativamente sua experiência, e ao fazê-lo vão se constituindo como sujeitos culturais".

Para Girardello (2004) ao contar uma história, emerge, junto com ela, nossa própria cultura, intencionalidade e motivação, através de nosso corpo, de nossa voz e essa entrega ao jogo narrativo tem implicações

[39] Usaremos estória e história como sinônimas, respeitando os usos dos autores.

[40] Por possuírem características diferentes, a simples leitura de um conto escrito, por exemplo, não garante a competência para produzir contos orais.

positivas tanto no âmbito pessoal, como também no social e cultural de cada envolvido. A autora ressalta, porém, que embora todos nós tenhamos algum nível de habilidade em contar histórias, esta capacidade deve ser exercitada. A autora afirma ainda que

> Se o estudo minucioso de um texto permite que agreguemos densidade e sentido à nossa versão oral, ele não dá conta, por si só, do caminho que teremos que percorrer até sentirmos que a história está como que encarnada em nós. E a melhor forma de fazê-lo é através da interação: no contar e recontar da história. (GIRARDELLO, 2004, p. 4)

Em outras palavras, a simples leitura de um gênero escrito não resulta em desenvolver habilidade narrativa. Oralizar um texto e narrá-lo são competências diferentes. A atenção de quem ouve será alcançada muito mais a partir do desprendimento do que está escrito. A produção oral envolve riscos, pois ela é construída no momento da fala, pode conter incoerências, problemas de coesão e de manutenção do tema. E por esse motivo a produção de gêneros orais deve ser incentivada e trabalhada em sala de aula.

Torres e Tettamanzy (2008), em uma abordagem teórica sobre os impactos da produção oral sobre a memória e a imaginação daqueles que a realizam, asseveram que, ao utilizar a contação de histórias em sala de aula, todos saem ganhando: os ouvintes serão instigados a imaginar e criar; o contador terá a oportunidade de recriar um ambiente de resgate da memória. Desta forma, tanto os alunos como os professores podem usufruir de uma aula muito mais atrativa e motivadora.

É importante enfatizar, no entanto, que o desempenho em uma produção oral leva em conta a afinidade entre o narrador e o texto, como explicam na sequência Torres e Tettamanzy (2008).

> É necessário que exista identificação entre conto e contador, para que este possa conduzir a narrativa da melhor forma. Cada contador coloca nas histórias um pouco de sua personalidade, priorizando passagens que, de alguma forma, dialogam mais com seu íntimo. É essa identificação entre o conto e seu contador que faz a diferença, pois dessa integração dependerá o sucesso da performance. É como se o conto escolhesse o contador e não o contrário. (TORRES; TETTAMANZY, 2008, p. 5-6)

No entanto, a maioria dos estudos sobre o GT estória oral envolve crianças em fase de alfabetização ou com algum tipo de necessidade especial, o que leva a supor que o trabalho com esse GT ocorre majoritariamente com fins lúdicos ou que não ajudaria na tomada de consciência sobre o processo de produção de estórias não apenas escritas, mas orais. Reconhecendo que em muitos gêneros textuais, sejam escritos ou orais,

há a presença dos tipos textuais narrativo e descritivo, reconhecemos ser importante fazer algumas considerações acerca desses tipos textuais.

4. Algumas considerações sobre os textos narrativos e descritivos

Todos nós temos uma ideia do que seja um texto narrativo, sendo uma exposição de um acontecimento ou de uma série de acontecimentos mais ou menos encadeados, reais ou imaginários, por meio de palavras ou de imagens. Porém, quando se trata de apontar características precisas para distinguir um texto narrativo de um não narrativo, podem surgir dúvidas (MELO, 2008). Isto porque, continua Melo (2008), ele pode ser encarado sob pontos de vista diversos, como em seus elementos constitutivos, em termos de conteúdo, de sua organização interna, de sua coerência, ou ainda de sua coesão, entre outros. Além disso, o tipo de texto narrativo não é um produto da modernidade. Nas palavras de Gancho (2002),

> [...] narrar é uma manifestação que acompanha o homem desde sua origem. As gravações em pedra nos tempos da caverna, por exemplo, são narrações. Os mitos – histórias das origens (de um povo, de objetos, de lugares) –, transmitidos pelos povos através das gerações, são narrativas; a Bíblia – livro que condensa, história, filosofia e dogmas do povo cristão compreende muitas narrativas: da origem do homem e da mulher, dos milagres de Jesus etc. Modernamente, poderíamos citar um sem-número de narrativas: novela de TV, filme de cinema, peça de teatro, notícia de jornal, gibi, desenho animado... Muitas são as possibilidades de narrar, oralmente ou por escrito, em prosa ou em verso, usando imagens ou não. (GANCHO, 2002, p. 4)

Quanto aos elementos de um texto narrativo, Gancho (2002) elenca enredo, espaço, tempo, narrador e personagens como sendo os essenciais. A autora se refere ao enredo como o conjunto de fatos que compõem uma história; a personagem como um ser fictício responsável pelo desempenho do enredo – quem pratica a ação; ao tempo como algo interno ao texto, entranhado ao enredo, podendo ser cronológico ou psicológico; ao espaço como o local em que se passa a ação; e ao narrador como elemento estruturador da história.

Segundo Silva (2002), um texto narrativo consiste em uma sucessão de eventos, caracterizados por relações de causalidade, redundando na transformação de predicados, relativos a um ou mais sujeitos (que garantem a unidade temática), e contém uma avaliação final explícita ou implícita. Em uma revisão sobre as teorias que deram origem ao conceito

de estrutura narrativa, Vieira (2001) defende que é essencial para uma narrativa que haja uma relação lógico-semântica entre funções e atores; que os fatos denotados pelas proposições narrativas estejam ligados por uma relação cronológica e lógica; e que haja uma transformação entre uma situação ou estado inicial e a situação ou o estado final que funcione como uma conclusão do texto narrativo.

Essa relação cronológica que marca a sucessão dos fatos na narrativa é caracterizada, segundo Travaglia (2007) por verbos dinâmicos e enunciativos e por outros marcadores temporais, tais como

> a) expressões: era uma vez;
>
> b) datas: em 1997, no dia 25 de outubro de 2003;
>
> c) conectivos de valor temporal: conjunções e locuções conjuntivas (quando, enquanto, logo que, assim que, depois/antes que, etc.); preposições ou locuções prepositivas (após, antes de, depois de, etc.); sequenciadores ou encadeadores temporais no tempo referencial, tais como: aí, daí, então, etc.;
>
> d) advérbios e adjuntos adverbiais de tempo: há muito tempo atrás, à noite, em três dias, por muitos anos, dali a algum tempo, naquele momento;
>
> e) nomes (substantivos e adjetivos) indicadores de tempo: dia, mês, semana, ano, década, atrasado, adiantado, temporário, transitório, etc.), entre outros;
>
> f) tempos verbais: passado, presente, futuro (TRAVAGLIA, 2007, p. 67)

Em relação aos tempos verbais usados nos textos narrativos em português, Silva (2002) constatou em sua pesquisa que o passado é o tempo mais usado. O autor reafirma sua conclusão justificando que parte das narrativas consiste em estruturar verbalmente um conjunto de experiências, perspectivadas a partir de um intervalo de tempo posterior àquele em que ocorreram.

Spinillo e Martins (1997), a partir de um estudo sobre a coerência em narrativas produzidas por crianças, concluíram que, para que haja um mínimo de coerência em um texto narrativo, é necessária a presença dos seguintes elementos estruturais: descrição da cena e dos personagens, cadeia de eventos/tramas, desfecho e resolução da trama. Segundo os autores, são estes os elementos que diferem este tipo de texto do descritivo e dissertativo. Para eles, o nível de coerência de um texto narrativo e sua estrutura estão intimamente ligados, de forma que se o narrador omite um desses elementos estruturais ou não os articula de forma adequada, o texto resultante será menos coerente.

Os autores supracitados exemplificam que, em termos de avaliação da coerência, por exemplo, é possível, sem grandes dificuldades, classificar-se uma história em coerente ou incoerente e que mais que o simples avanço em escolaridade, o que influencia o nível de coerência da história produzida é a aquisição da leitura e da escrita. Para Spinillo e Martins (1997), o nível de coerência e o domínio dos elementos estruturais do texto narrativo são conexos e a dificuldade está em identificar os critérios que norteiam a classificação de um texto em coerente ou não.

Brockmeier e Harré (2003, p. 526), ao questionarem o que faz de um discurso um texto narrativo, consideram que "ao menos e como uma condição necessária, deve haver personagens e um enredo que evolua ao longo do tempo". Os autores entendem ainda o texto narrativo como "uma estória contada de acordo com certas convenções.". E apresentam ainda alguns motivos, que segundo eles, dificultam a elaboração de um significado para o termo. O primeiro motivo elencado pelos supracitados autores deve-se à multiplicidade de formas que a narrativa assume, constituindo os gêneros: as fábulas, os conselhos, os contos, as desculpas, o romance, entre outros. Em segundo lugar, há elementos ou estruturas do texto narrativo presentes na maioria dos outros textos, como os científicos, jurídicos, históricos ou religiosos.

Uma terceira dificuldade, em delinear um limite preciso para o conceito de texto narrativo está ligada à questão da definição do autor. No gênero estória, segundo Brockmeier e Harré (2003), não acontece simplesmente, ela é contada. Contudo, nem sempre fica claro quem é e onde está a pessoa que conta a história. Às vezes, o narrador é uma só pessoa, que domina os ouvintes e ao mesmo tempo é determinada por ela e pela situação em que o texto narrativo acontece.

O quarto motivo refere-se à onipresença do texto narrativo, que para os referidos autores, permeia tudo que dizemos, fazemos, pensamos e imaginamos. Mesmo os nossos sonhos são organizados como um texto narrativo. Esta onipresença é construída historicamente, de forma que a própria existência da narrativa passa a ser considerada algo natural. E ela se torna natural uma vez que desde a infância crescemos em meio ao repertório de contar estórias, típico de nossa linguagem e de nossa cultura e utilizamos esse repertório de forma familiar e espontânea assim como usamos a linguagem em geral.

Finalmente, os autores conceituam o termo narrativo como "uma variedade de formas inerentes em nossos processos de alcançar conheci-

mento, estruturar a ação e ordenar as experiências" (BROCKMEIER; HARRÉ, 2003, p. 533), embasados na afirmação de que é por meio de nossas estórias que construímos a nós mesmos como parte de nosso mundo. A narrativa é guia para a nossa fluida e variável realidade, a qual é natureza do próprio texto narrativo. Os autores acrescentam ainda que as estruturas narrativas, seus constituintes e elementos como enredo, linha de estória, ponto de vista, voz, são "estruturas abertas e adaptáveis que mudam sua organização e suas características em seu contexto discursivo e em sua subjacente função social e estética" (BROCKMEIER; HARRÉ, 2013, 532).

Antes que um texto narrativo seja construído, porém, segundo Labov (2006, p. 47), "ele deve ser pré-construído por um processo cognitivo que começa com a decisão de que um dado evento é relatável". E esse processo de pré-construção começa quando se procede a uma busca, no tempo, de eventos que tenham uma relação causal com um evento seguinte e termina com a localização de um evento não relatável (que ele explica como sendo aquele autoexplicativo ou que não necessita de explicação). Segundo ele, se um evento é relatável, significa que ele não acontece todo dia, como um produto de uma atividade diária. Labov (2006) entende que todo texto narrativo é sobre algo, no sentido de que ela só existe quando uma pessoa sente um ímpeto de contar aos outros sobre alguma coisa motivada por um estímulo externo ou interno e o autor a define como "uma forma de relatar eventos passados, em que a ordem das orações narrativas corresponde à ordem dos eventos como eles ocorreram" (LABOV, 2010, p. 546).

Segundo Travaglia (2007), muitas vezes, os gêneros podem estar ligados aos tipos textuais que os compõem. Nesse sentido, o autor declara que podemos encontrar gêneros permeados por características predominantes da narração, mas também com a presença de características da descrição. Em gêneros como o romance e o conto, por exemplo, os tipos narrativo e descritivo se conjugam, ou seja, aparecem lado a lado na composição desses gêneros, sem haver, no entanto, uma fusão de características no mesmo trecho. Em geral, em narrações, os personagens, o espaço, o lugar, e o tempo em geral podem ser apresentados, dentre outros meios, por descrição (TRAVAGLIA, 2007).

Para Pauliukonis e Cavalcante (2018), descrever é enumerar aspectos de um objeto, de um lugar, de personagens, de acontecimentos, levando em conta princípios de caracterização, ou de denominação ou de definição, com o intuito de defini-lo, caracterizá-lo, apresentá-lo ou sim-

plesmente enquadrá-lo dentro dos objetivos de um texto. O texto descritivo, nesse sentido, apela para a competência lexical do leitor/ouvinte, e muito mais do produtor do texto. Essa competência envolve possuir um inventário necessário à caracterização do objeto descrito, mas também envolve a necessidade de essa escolha produzir um efeito de coerência ao conjunto (PAULIUKONIS; CAVALCANTE, 2018).

5. A arte de contar histórias

Segundo Silva (2011), a arte de contar histórias se inicia com nossos ancestrais, que em torno de uma fogueira e dispostos a ouvir e a contar histórias, começaram a compartilhar seus feitos, aventuras e a explicar o surgimento do mundo. Essas histórias ficariam gravadas na memória de quem as ouvia e, sendo essas histórias atemporais, a cada estágio da vida, passaram a se renovar e a nos trazer novas perspectivas de mundo.

Silva (2011) afirma que o homem deixou sua condição primitiva exatamente quando descobriu sua capacidade de se comunicar por meio da narração e quando passou a protagonizar a sua própria história, a fabular, a sonhar. Foi através das histórias, carregadas de magia, de sacralidade, que o ser humano encontrou uma maneira de explicar sobre o mundo, o céu, a terra, os seres e os fenômenos em geral.

As crianças também faziam parte desses momentos de contação, como ouvintes, aprendendo, com as histórias contadas pelos adultos, valores importantes para seu povo. Assim, o hábito de contar histórias contribuía para que as novas gerações aprendessem a identificar valores como o bem e o mal, o certo e o errado, ajudando-os a desenvolver um senso crítico que as acompanharia para o resto de suas vidas (BLOS, 2007).

Com o passar do tempo, o homem passou a narrar sobre valores humanos, como a honestidade, a compaixão, a lealdade, entre tantos outros valores correspondentes a cada cultura. Passou, também, a explicitar o duelo entre o bem e mal e sobre os males do mundo moderno (SILVA, 2011). Blos (2007) acrescenta a este pensamento o fato de que estas histórias, mesmo com o passar do tempo, ficaram marcadas na memória das pessoas. Elas foram passadas de geração a geração, até o ponto de serem compiladas, quando houve a necessidade de se registrar por escrito a sabedoria e esse conhecimento transmitido ao longo dos anos.

Antigamente, o contador de histórias tinha por objetivo principal compartilhar ensinamentos, costumes, e o conjunto imaterial que integra uma cultura, para as próximas gerações. O contador de histórias atual, por outro lado, não só testemunha as transformações na sociedade, mas que também permite uma autotransformação (SILVA, 2011). Da mesma forma, os encontros em torno das fogueiras foram se transformando em rodas de histórias em salas de aula, em casas de cultura, em bibliotecas. E o que antes era transmitido de geração em geração, hoje é compartilhado nesses ambientes em uma tentativa de se resgatar e dar continuidade a essa forma de comunicar, carregada de encantamento (SILVA, 2011).

Para Araújo (2009), todas as pessoas são potenciais contadores de histórias, por disporem da palavra para dar forma ao pensamento e à imaginação, podendo transitar entre o real e a ficção, reelaborando histórias e recriando narrativas. Também na escola acreditamos que o papel de contador e de ouvinte de histórias deve ser compartilhado entre o professor e o aluno, acreditando na capacidade do aluno, desenvolvendo seus conhecimentos, e incentivando o respeito mútuo.

O contador de hoje se vale de uma rica variedade de recursos que o ajudam a contar suas histórias. Segundo Silva (2011) ele encontra novos caminhos e se aventura no uso de recursos externos que possam colaborar com seu ofício, tais como figurinos, fantoches, objetos variados, painéis, instrumentos musicais, entre outros.

Silva (2011) ressalta, porém, que os recursos mais relevantes são certamente os internos, que se encontram impressos no corpo do contador de histórias, em sua voz, seus gestos e em seu olhar, na maneira com que interage com os seus ouvintes, no contato que estabelece com o outro e principalmente consigo. Também, a história escolhida deverá ser significativa para o contador, antes de qualquer pessoa.

Blos (2007) elenca alguns benefícios da prática de narrar histórias:

> [...] a narração de histórias orais pode aprimorar a capacidade de observação, desenvolver a memória e a imaginação, promover a criatividade, despertar ou expandir o gosto pela leitura, fazer vencer a timidez, enriquecer o vocabulário, apurar e aprimorar a linguagem, habituar a organização das palavras, [...] adquirir fluência, a fim de expressar-se melhor oral e corporalmente, sincronizar o desenvolvimento da trama com o tom de voz e o ritmo, organizar verbalmente sequências temporais e, principalmente, ser uma maneira de dar voz à liberdade das pessoas para que possam desenvolver também seu lado social, político e econômico. (BLOS, 2007, p. 9)

Araújo (2009), em complementação ao acima exposto, defende que situações de contação de histórias são oportunidades ricas para o desenvolvimento da capacidade de expressão, argumentação, de expressão de opiniões e de estabelecimento de diálogos com a própria história, bem como com os colegas, negociando diferentes possibilidades de sentido. É o caráter polissêmico das histórias que possibilita os ouvintes preencherem os vazios, as lacunas, de acordo com suas experiências e contatos com outras narrativas.

Em outras palavras, mesmo aquele que ouve uma história se beneficia de alguma maneira. O ouvinte pode desenvolver sua capacidade de atenção, respeito, silêncio, memorização, relacionamento e diálogo (BLOS, 2007). Portanto, o trabalho com a produção oral de histórias na escola não deve ser visto apenas como um momento lúdico e sem rigor algum. Os adolescentes que chegam à escola conhecem e dominam sua língua, necessitando de aprofundamento e ampliação de seus conhecimentos. Nesse sentido, a contação de histórias pode acompanhar e nortear a aprendizagem intelectual e também afetiva (BLOS, 2007).

Araújo (2009) defende que a contação de histórias pode se apresentar para a educação como um caminho para desenvolver não apenas a linguagem oral, mas também a escrita, visto que a formação do leitor passa pela atividade inicial do escutar e do dizer. A autora defende o uso mais amplo de textos narrativos orais em sala de aula para a formação do leitor crítico, instigador, reflexivo e criativo. Nesse sentido, Blos (2007) afirma que

> [...] a escola que realiza um trabalho no sentido de promover leitores tem, na narração oral, um forte aliado para que os livros comecem a sair das prateleiras da biblioteca e passem a circular [...], pois o público da palavra oral independe da idade. A audição atenta por parte de alunos [...] pode se tornar possível, porque as narrações provocam isto: soltam as palavras da boca das pessoas e fazem dos ouvidos um espetáculo de mistérios, de fantasias, de imaginação. (BLOSS, 2007, p. 54-5)

Uma das maneiras pelas quais as histórias podem contribuir para transformações no aluno é através da estrutura que elas têm – elas permitem que haja uma identificação do aluno com os personagens, fazendo com que ele se projete na trama e passe a viver o jogo ficcional. Além disso, o contato com histórias enriquece a linguagem. A linguagem por sua vez, constitui o pensamento, e vice-versa, constituindo, assim, a significação (ARAÚJO, 2009). O trabalho com a narração oral de histórias pode favorecer ainda a formação de leitores na escola.

6. Considerações finais

As histórias fazem parte do universo dos alunos e eles se identificam com o universo de contação de histórias. Priorizar o trabalho com a escrita nos ensinos fundamental e médio significa deixar em segundo plano práticas de letramento importantes para o desenvolvimento de habilidades necessárias ao aluno.

Esperamos que nossa breve abordagem possa contribuir com outros professores, para que encarem a oralidade como algo além da fala e da simples participação oral nas aulas. Para que vejam nos gêneros orais, tão pouco trabalhados em sala, tanto rigor e normas de funcionamento como nos gêneros escritos.

Como sugestões para trabalhos futuros, cremos que o uso de autores e textos que retratam e representam o contexto local, bem como explorar outros gêneros orais, como o cordel e o causo, podem trazer para a sala de aula uma maior riqueza em discussões, em rodas de conversas, no compartilhamento de pontos de vistas e contribuições dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Ana Nery Barbosa de. *A narrativa oral literária na educação infantil*: quem conta um conto aumenta um ponto. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2009.

BLOS, Anelise Toni. *Narrativa oral*: uma arte milenar. Dissertação (Mestrado em Letras). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo, 2007.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais*: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BROCKMEIER Jens; HARRÉ, Rom. Narrativa: problemas e promessas de um paradigma alternativo. *Psicologia*: Reflexão e Crítica, v. 16, n. 3, p. 525-35, 2003.

GANCHO, Cândida Vilares. *Como analisar narrativas*. 5. ed. São Paulo-SP: Ática; 2002. Disponível em: <http://www.udc.edu.br/libwww/udc/

uploads/uploadsMateriais/11102018092641Como%20Analisar%20Narrativas.pdf>. Acesso em: fev 2020.

GIRARDELLO, Gilka. *Voz, Presença e Imaginação*: a narração de histórias e as crianças pequenas. Poços de Caldas: ANPED, 2004.

LABOV, William. Narrative pre-construction. In: Michael Bamberg (ed.). Narrative – state of the art. *Narrative Inquiry***,** 16:1, p. 47-56, 2006.

_____. Oral narratives of personal experience. In: Patrick Colm Hogan (Ed.). *Cambridge Encyclopedia of the Language Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 546-8, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Angela Paiva (Orgs). *Fala e escrita.* Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MELO, Lélia Erbolato. Produção de narrativa oral infantil e memória construtiva a partir da leitura de imagens. *Calidoscópio*, v. 6, p. 20-7, 2008.

PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Texto e Ensino*, Natal: SEDIS-UFRN, 2018.

SANTOS, Leonor Werneck dos; CRUZ, Welington de Almeida; ANTUNES, Vanessa. Oralidade e gêneros textuais orais em sala de aula: uma questão ainda pouco falada. *Olhares & Trilhas*, vol. 19, n. 2, p. 170-98, jul./dez, 2017.

SILVA, Paulo Nunes da. A expressão de valores temporais numa sequência narrativa. *Vidya*, v. 21, n. 37, p. 179-95, 2002.

SILVA, Rosimeire Cardoso Farias Soares da. *Histórias para ler o mundo*. Artigo científico. Pós-Graduação em Mídia, Informação e Cultura do Centro de Estudos Latino-americanos sobre Cultura e Comunicação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

SPINILLO, Alina Galvão; MARTINS, Raul Aragão. Uma análise da produção de histórias coerentes por crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica.* v. 10, n. 1, p. 219-48, 1997.

TORRES, Shirlei Milene; TETTAMANZY, Ana Lúcia Liberato. Contação de histórias: resgate da memória e estimulo à imaginação. *Nau literária*, v. 4, n. 1, p. 1-8, Porto Alegre-RS, jan./jun. 2008.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A caracterização de categorias de texto:* tipos, gêneros e espécies. *ALFA*, v. 51, n. 1, p. 39-79, São Paulo, 2007.

Disponível em: http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1426 e www.ileel.ufu.br/travaglia. Acesso em: mar 2020.

_____ *et al*. Gêneros orais – Conceituação e caracterização. *Simpósio Internacional de Letras e Linguística IV*, Anais, v. 3, n. 1, Uberlândia: EDUFU, p. 1-8, 2013.

VIEIRA, André Guirland. Do conceito de estrutura narrativa à sua crítica. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 14, n. 3, p. 599-608, 2001.

A INDIVIDUAÇÃO: UMA REFLEXÃO ONTOLÓGICA ACERCA DA LÍNGUA EM MEIO ÀS NOÇÕES DE FORMA E INFORMAÇÃO

Carlos Eduardo Herculano Jardim (UFT)
cadujardim01@gmail.com
Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (UFT)
luizpeel@uft.edu.br

RESUMO

A individuação é um termo filosófico que em conjunção aos estudos da língua, nos implica refletir o processo de ontogênese do ser para a compreensão dos modos de constituição da gênese no aprendizado linguístico-gramatical. Para que isso ocorra de modo profícuo e eficaz, elucidamos as noções de transdução e alagmática, bem como suas funções na operação de individuação, que ocorre como fases de atualizações do ser vivente e singular. Pretende-se com este artigo, experimentar sob novas perspectivas, as noções que circundam o processo de aquisição do conhecimento da língua, assim como suas múltiplas e rizomáticas transformações e/ou metamorfoses que fluem no cerne da individuação.

Palavras-chave:
Alagmática. Individuação. Transdução.

RESUMEN

La individuación es un término filosófico que, en conjunción a los estudios de la lengua, consiste en reflejar el proceso de ontogénesis del ser para la compreensión de los modos de constituición de la génesis en el aprendizado linguístico-gramatical. Para que eso ocurra de modo fructífero, profícuo y eficaz, aclaramos las nociones de transdución y alagmática, así como las funciones en la operación de individuación, que ocurre como en las etapas de atualizaciones del ser vivo y singular. Está destinado con este artículo, experimentar sob nuevas perspectivas, las nociones que rodean el proceso de aquisición del conocimiento de la lengua, así como sus múltiples y rizomáticos cambios y/o metamorfosis que fluen en el cerne de la individuación.

Palabras clave:
Alagmática. Individuación. Transdución.

1. Introdução

A filosofia sempre foi e sempre será um princípio criador de conceitos e pressupostos, relacionando teorias e experimentações, além de novos olhares e/ou percepções sobre aquilo que circunda e contempla um novo aprender. A filosofia requer sempre um "*pensar criante*", uma vez

que filosofar é criar, conceber, fabular e /ou construir conceitos, dando-lhes consistência para elucidar aquilo que os fazem ter sentido, os problemas. Afinal "todo conceito remete a um problema, a problemas sem os quais não teria sentido, e que só podem ser isolados ou compreendidos na medida de sua solução" (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 27).

Contemplando esta premissa filosófica de criação e resolução de problemas, buscamos um alicerce na filosofia da individuação Simondoniana, com passeios pelos conceitos filosóficos de Deleuze e Guattari, para assim, esclarecer noções de uma nova perspectiva que relaciona a gênese do aprendizado da língua.

Pretendemos ainda, deslindar enquanto flanamos nas possíveis problemáticas que integram, envolvem e complementam este trabalho de pesquisa. Tomamos como ponto de partida um importante e fundamental processo na teoria da individuação de Gilbert Simondon, o processo transdutivo-alagmático. Planeamos ainda, estabelecer relações entre os processos de individuações do ser com os modos de aprendizagem da língua. Entretanto para que possamos mergulhar e degustar as multiplicidades filosóficas enquanto linguísticas do processo transdutivo-alagmático, faz-se necessário perceber e compreender suas distintas particularidades, ou seja, seus aspectos conceituais na teoria da individuação.

Para que nossos objetivos sejam alcançados, serão consultados grandes estudiosos da área, como por exemplo, Gilbert Simondon (2005, 2020), Deleuze & Guattari (1995), Damasceno (2007), Chateau (2008), Jungk (2017) e Barthélémy (2012). Ainda, apoiamo-nos nos grandes estudiosos da língua como Tedesco (2001), Oliveira; Duarte; Peel (2019), Bagno (2007), entre outros que também investigam noções que nos permitem experimentar a língua a partir de novas perspectivas.

2. Alagmática e transdução

Alagmática e transdução são termos apresentados por Gilbert Simondon[41] para explanar os processos de individuações do ser. A alagmática é o processo que opera a individuação, sendo responsável pelo modo

[41] Os conceitos acerca de transdução e alagmática foram explanados pelo filosofo francês Gilbert Simondon em sua tese principal *L'individuation: à la lumière des notions de forme et d'information* (A individuação à luz das noções de forma e informação)e em sua tese complementar *Du mode d'existence des objets techniques* (O modo de existência dos objetos técnicos) de 1958.

de construção individual da estrutura do indivíduo a partir da operação de individuação, ou seja, a alagmática é uma teoria que compreende a realidade do ser por meio de trocas e relações com o meio. De acordo com Oliveira, Duarte e Peel (2019) a individuação:

> É o acontecimento que dá forma a uma nova fase do ser. A individuação pode ser entendida como a teoria da constituição/formação do indivíduo, e essa formação ocorre em quatro esferas: física, biológica, psíquica e coletiva. No cerne da individuação, encontram-se as operações alagmáticas, que promovem a atualização constante do ser por meio de trocas. (OLIVEIRA; DUARTE; PEEL, 2019, p. 100)

Pode-se dizer que a alagmática é a base central da teoria Simondoniana da individuação, uma vez que sua aplicabilidade enquanto processo permeia toda a corporificação da gênese dos objetos técnicos, tais como suas as ponderações acerca das relações entre os seres humanos e suas composições técnicas. Vale salientar que os preceitos transdutivos circundam todas as noções e/ou as elaborações alagmáticas pertinentes ao processo de individuação (JUNGK, 2017).

Acerca da transdução, Simondon (1958; 2005) a define como um princípio geral, que possibilita por meio da condução interna de energia ressonante, a individuação, ou seja, a transdução é um processo alagmático responsável pela condução de energia interna entre ordens de estruturas da matéria. Transdução é energia e intensidade, é conduzir através e acima de tudo, transdução é alagmática. Simondon (1964 apud DAMASCENO, 2007) ressalta ainda, a necessidade de compreender o ser individuado a partir do seu princípio de individuação e que, deve-se apreender a individuação conforme o ser pré-individual (não havendo conveniência em apreender a individuação segundo o ser individuado). A transdução é imprescindível no princípio de individuação na teoria Simondoniana, uma vez que

> Por transdução entendemos uma operação física, biológica, mental, social, pela qual uma atividade se propaga gradativamente no interior de um domínio, fundando esta propagação sobre a estruturação do domínio operado de região em região: cada região de estrutura constituída serve de princípio de constituição à região seguinte, de modo que uma modificação se estende progressivamente ao mesmo tempo que esta operação estruturante. (SIMONDON, 2005, p.18).

Os conceitos que envolvem alagmática e transdução caminham juntos no cerne da individuação, uma vez que os preceitos transdutivos

proporcionam a formação de rizomas[42] aos princípios alagmáticos. A conjectura transdutivo-alagmática opera e/ou permite uma atualização energética dos fluxos constituintes de formas da matéria, o que faz com que o ser existente disponha e/ou desperte para si sua hecceidade, sua verdade enquanto singularidade, o tornando diferente de todos demais seres. O que possibilita a diferenciação do ser não é sua forma e nem sua matéria, mas a operação por meio da qual propiciou a constituição da sua matéria em forma, afinal são as operações que formam o princípio de individuação (SIMONDON, 2005). Segundo Simondon (*Apud* JUNGK, 2017),

> O princípio de individuação é a operação que leva a cabo um intercâmbio energético entre a matéria e a forma até que o conjunto desemboca em um estado de equilíbrio. Poderia dizer-se que o princípio de individuação é a *operação alagmática comum entre matéria e forma através da atualização da energia potencial*. Essa energia é energia de um sistema; pode produzir efeitos em todos os pontos do sistema de maneira igual, está disponível e se comunica. Esta operação se apoia sobre a singularidade ou as singularidades do *hic et nunc* concreto; as envolve e as amplifica. (Estas singularidades reais, ocasião da operação comum, podem ser chamadas de *informação*. A forma é um dispositivo para produzi-las). (SIMONDON, 2005 *apud* JUNGK, 2017, p. 86)

Na base ontológica de Simondon, as operações alagmáticas se transformam e se ampliam por meio da transdução, essa ampliação de energia e/ou energia potencial transdutiva desvela ao ser uma sensibilidade perceptiva ao campo das multiplicidades. De fato, o pensar simondoniano exige e/ou propõe sempre uma percepção múltipla acerca de suas convenções. Entretanto, o que permite que o ser deguste de uma sensibilidade perceptiva múltipla é a chamada "*conversibilidade alagmática da transdução*" que ocorre quando as operações e as estruturas se instituem e/ou se convergem de maneira geral e universal mediante aos princípios transdutivos, possibilitando que o ser se determine e/ou se estabeleça como um e múltiplo ao mesmo tempo (CHATEAU, 2008).

De acordo com Simondon (2020), todos os seres possuem dentro de si uma unidade transdutiva que proporciona a percepção da individua-

[42] Rizoma é um termo oriundo na botânica e utilizado por Deleuze e Guattari para representar um fluxo de linhas sem formas. Rizomas originalmente representa um emaranhado de raízes, uma rede que se dá a partir de uma planta. Deleuze e Guattari na obra "Mil Platôs I" nos apresentam o rizoma como uma rede de fluxos que proporcionam em suas linhas conexões e agenciamentos. O rizoma pode ser compreendido como sistema sem formas lineares que possibilita ao ser percepções e experimentações das suas multiplicidades por meio de conexões.

ção que por sua vez, se dá como um *devir* do ser com suas múltiplas perspectivas e/ou possibilidades, não limitando-se apenas a uma unidade de identidade impassível de transformações e em estado estável. Em "*A individuação à luz das noções de forma e informação*", o autor elucida que as transformações decorrentes de uma individuação só são possíveis devido à unidade transdutiva presente no ser, pois é a partir dela que o ser consegue desdobrar-se em si mesmo e de um lado a outro desde o seu centro. Vale salientar que a unidade transdutiva permite a individuação constante do ser, uma vez que a individuação nunca se dá por completa e/ou acabada, proporcionando transformações aos seres viventes em resultado de suas inesgotáveis potencialidades e/ou competências intelectuais.

Um exemplo claro dos preceitos transdutivos em Simondon é o processo de cristalização da água em gelo, representando o domínio físico transdutivo a partir de uma substancia e/ou solução em equilíbrio metaestável [43], que por sua vez, desempenha uma primordial função aos anseios da individuação, interligando e excedendo os preceitos de forma e informação expostas em seu estado clássico de contestação harmoniosa ([des]estabilidade), mas que consigo carrega potenciais de devir (BARTHÉLÉMY, 2012).

Neste modo, o devir se dá em estado de gênese e/ou como processo de criação, o que possibilita ao ser, a gênese de estímulos metamórficos, propiciando as operações transdutivas que por sua vez, se darão a partir de formações amplificantes de estruturas decorrentes de uma estrutura inicial. Simondon (2005) nos apresenta essa estrutura inicial como um "gérmen" em tamanho extremamente pequeno e que, a partir de suas estruturas cresce e se expande e/ou se estende em diversas direções. Este processo exprime com clareza e de maneira simples a operação transdutiva da individuação. Vejamos:

[43] O equilíbrio metaestável representa um equilíbrio que não está em equilíbrio (equilíbrio falso). De acordo com CABEZAS; SCHON; SINATORA; GOLDENSTEIN (2000, p. 3), uma substância em equilíbrio metaestável pode ser compreendida como uma falsa indicação de um estado equilibrado. O estado metaestável se dá quando algo parece estar em constante equilíbrio, quando de repente ocorrem reações que são muitas das vezes, violentas e que podem ser químicas e/ou físicas. Um simples e claro exemplo desse falso equilíbrio acontece quando colocamos uma bebida no freezer (como uma cerveja), ela atinge uma certa temperatura, mas não se solidifica, mas quando a pegamos, com a mão ao meio da garrafa, a bebida simplesmente se congela diante dos nossos olhos (e mãos).

Figura 1: Cristalização da água.

Fonte: Somente coisas legais (2014).

A imagem acima remete claramente a operação transdutiva da individuação a partir de uma substância metaestável e exteriorizada por Simondon ao denominar os princípios físicos de uma operação transdutiva. Com isso, o autor (2005 [1958]) ainda evidencia que o estado e/ou equilíbrio metaestável é a conjectura energética que proporciona por meio da ressonância interna de um sistema, a individuação (SIMONDON, 2005, p. 83). Ao observarmos a figura, percebemos extensões que se dão a partir de seu centro e em diversas direções o que, particularmente, intensificam as afirmações de Simondon a respeito da individuação e seus princípios transdutivos. É importante notar que neste exemplo, as vertentes já constituídas exercem a função de apoio e/ou alicerce das estruturas em formação, resultando em uma rede amplificante de estruturas. Simondon (*Apud* JUNGK, 2017, p. 91) ressalta que ao campo físico, as operações transdutivas se dão de modo simples, uma vez que se desenvolvem sob o aspecto progressivo de repetição e que:

> Em domínios mais complexos, como os domínios de metaestabilidade vital ou de problemática psíquica, pode avançar com passo constantemente variável e estender-se em um domínio de heterogeneidade; existe transdução quando há atividade que parte de um centro do ser, estrutural e funcional, e se estende em diversas direções a partir desse centro, como se múltiplas dimensões do ser aparecessem ao redor desse centro; a transdução é o aparecimento correlativo de dimensões e de estruturas em um ser em estado de tensão pré-individual, quer dizer, em um ser que é mais que unidade e mais que identidade e que ainda não se defasou em relação a si mesmo em múltiplas dimensões. (SIMONDON, 2009, p.38 apud JUNGK, 2017, p. 91).

É importante notar que os preceitos transdutivos imanam em seus compêndios uma flexibilidade múltipla em relação às fases de individuações do ser, visto que, seus módulos e/ou fluxos de energias ressonantes não são restritas ao campo físico da matéria, mas desdobram seu potencial em diferentes níveis de significação e estados, o que faz surgir no ser,

múltiplas dimensões. Sua flexibilidade permite uma amplificação criativa e/ou evolutiva que decorre em domínios e/ou campos relacionados ao plano vital e/ou mental cognitivo do ser.

A flexibilidade da noção transdutiva implica experimentações em diversos níveis de individuações, esses níveis de individuações podem ser compreendidos como modos de estados da individuação. Em seu modo vital/mental e/ou psíquico, a noção transdutiva corresponde a uma tessitura de fluxos que se formam por meio de relações oriundas ao ser e com gênese na individuação (SIMONDON, 2005). Neste modo, os fluxos de energias amplificantes e ressonantes se dão e/ou se formam de maneira rizomática ao ser, e seu sentido na operação mental e/ou psíquica relaciona o sentido transdutivo como domínio do saber, distinguindo-o dos métodos e/ou modos indutivos e dedutivos.

Em termos cognitivos, a distinção do sentido transdutivo dos demais métodos que envolvem o saber se dá no pensar, pois o pensamento transdutivo implica o pensar analógico, o pensar que remete e/ou representa as relações existentes e presentes entre seres humanos e objetos, ou seja, àquelas relações que proporcionam experimentações, sensações e devires durante as fases metamórficas de individuações do ser e que devém em seu sentido à gênese, à criação e à descoberta do novo. Enquanto os métodos tradicionais indutivos e/ou dedutivos necessitam de estudos comprobatórios para estabelecer uma noção em relação ao domínio do saber. Em vista disso Simondon (2005) ressalta que

> No domínio do saber, define a verdadeira marcha da invenção que não é nem indutiva nem dedutiva, mas transdutiva, quer dizer, corresponde a um descobrimento das dimensões segundo as quais pode ser definida uma problemática; é a operação analógica naquilo que ela tem de válida. Esta noção pode ser empregada para pensar os diferentes domínios da individuação: se aplica a todos os casos em que se realiza uma individuação, manifestando a gênese de um tecido de relações fundadas sobre o ser. A possibilidade de empregar uma transdução analógica para pensar um domínio de realidade indica que esse domínio é efetivamente a sede de uma estruturação transdutiva. A transdução corresponde a essa existência de relações que nascem quando o ser pré-individual se individua: expressa a individuação e permite pensá-la. [...] (SIMONDON, 2005, p. 49)

O pensar analógico proposto pela noção transdutiva ao domínio mental do saber, não se submete à analises e/ou observações de formações entre estruturas e/ou sistemas, muitos menos se trata de estudos relacionados a um simples conjunto de assimilações de ideias, pois a noção transdutiva implica em seu sentido encontrar e explicar as relações entre suas diferenças (diferenças estruturais acometidas na individuação)

(CHATEAU, 2008). A transdução é o modo que exige a multiplicidade em suas relações, proporcionando a individuação em vários (múltiplos) e diversos sentidos, desdobrando-se para além dos domínios físicos, ao domínio do saber e como dito anteriormente, a individuação se dá de maneira rizomática, o que permite que o ser metamórfico/individuante (e vivente) se transforme e/ou se desdobre por meio de fluxos imanentes de energias ressoantes e amplificantes.

É necessário pensar de maneira rizomática, múltipla e perceptiva dos modos que regem e envolvem as noções que transformam as formas e/ou os modos de experimentar e sentir o novo, o conhecer. Todavia são nas linhas constituintes que traçam e formam um rizoma que essa experimentação é sentida, vivenciada e/ou permitida. Os rizomas em Deleuze e Guattari (1995) funcionam como linhas de fuga, "são linhas". Além do mais, são fluxos de energias intensas (e seus fluxos nos remetem às energias amplificantes que circundam o principio transdutivo) e que, em sua constituição possuem formas diversificadas não possuindo em sua forma exatidão, uma vez que suas linhas se ramificam por todo um determinado território e em todos os sentidos possíveis. Em suas organizações estruturantes, os rizomas constituem cadeias que formam agenciamentos que, por sua vez, representam o crescimento de dimensões em um múltiplo sentido (as multiplicidades) e que se transformam e/ou se metamorfoseiam à medida que suas conexões aumentam.

Podemos pensar então nos rizomas como um aporte transdutivo de fluxos amplificantes que proporcionam de maneira profícua, a individuação. Em vista disso, e no domínio do saber, é imprescindível meditarmos e/ou relacionarmos a transdução em conjunção com a alagmática para que possamos elucidar as concatenações individuantes que regem o aprendizado acerca da língua, bem como, os territórios que envolvem e/ou circundam os princípios de ensino e aprendizagem linguístico-gramatical.

3. A individuação: a língua, o vital e o psíquico

Expressamos no item anterior, as particularidades conceituais acerca dos termos que nortearão este trabalho de pesquisa (transdução e alagmática). É notável perceber que a teoria Simondoniana da individuação e seus preceitos filosóficos em relação à transdução se desdobram sob diferentes perspectivas e/ou campos de estudos como o físico, o

biológico e/ou vital, o químico e ao campo linguístico (que devém do campo vital/psíquico da individuação).

Atentos aos preceitos filosóficos de Simondon planamos sobre as particularidades individuantes da língua e suas relações com a linguagem. Entretanto, para que isso ocorra de modo profícuo e eficaz, é interessante e necessário relembrar que o princípio de individuação transdutivo do cristal se dá e/ou ocorre em um meio homogêneo (cujo elementos constituintes do meio possuem características similares), gerando a individuação por repetição progressiva. Ao meio e/ou sistema heterogêneo, o princípio transdutivo se desdobra ao campo vital e psíquico da individuação, o que provoca por meio de amplificações energéticas (energias transdutivas), o desenvolvimento de dimensões estruturantes que por sua vez, comportam duas escalas de realidades (uma representada pela metaestabilidade (força maior) e outra pela matéria (força menor). No cerne entre essas duas escalas de realidades se desenvolve por meio da condução de energias potenciais e amplificantes (comunicação amplificante), o indivíduo e/ou ser singular (SIMONDON, 2005).

Compreendemos como um sistema heterogêneo e que nunca se dá por completa e/ou acabada, a língua. Uma língua emprega um grande território vital e psíquico de um ser vivente e proporciona por meio da linguagem, a comunicação. Em seu compêndio, a língua exprime diversas fases e variações, não possuindo aspecto uniforme e seu aprendizado se dá e/ou ocorre de modo contínuo. Convém ressaltarmos ainda que a língua é múltipla e além de variável é também instável (ou melhor dizendo, metaestável), permanecendo sempre em estado de (des)(re)construção (BAGNO, 2007).

Como parte do ser, a língua corresponde e/ou compõe uma singularidade imanente que resulta dos princípios e dos meios de individuação, ou seja, a língua compõe uma unicidade individual, particular e distinta presente em cada ser que a constitui, e se torna um constructo imanente a partir do momento que implica na individuação, experimentações e devires, um vir a ser que deve ser pensado, sentido e experimentado. A língua é um sistema vivo e metamórfico que se transforma, se defasa e está sempre em continua atualização.

O princípio de individuação linguística é pertinente ao campo vital e psíquico da individuação dos seres viventes, uma vez que a noção de individuação em Simondon possui em seu conceito uma bifurcação análoga, dividindo sua noção entre os seres viventes (ordem de magnitu-

de vital) e não viventes (sem magnitude vital, como o cristal). Os processos que ocorrem na noção individual dos seres não viventes em Simondon atendem como ponto de partida para a compreensão de sua noção ao campo dos seres viventes, uma vez que para que o mecanismo de individuação ocorra é necessário que haja antes da individuação, um aspecto e/ou um fator ontogenético. Sobre isso Simondon (2005) Afirma que

> [...] a realidade primeira é pré-individual, mais rica que o indivíduo entendido como resultado da individuação; o pré-individual é a fonte da dimensionalidade cronológica e topológica. As oposições entre contínuo e descontínuo, partícula e energia, expressam então não tanto os aspectos complementares do real como as dimensões que surgem no real quando se individua; a complementariedade ao nível da realidade individual seria a tradução do fato de que a individuação aparece por uma parte como ontogênese e por outra como operação de uma realidade pré-individual que não dá luz somente o indivíduo, modelo da substância, senão também à energia e ao campo associado ao indivíduo; só os pares indivíduo-campo associados dão conta do nível de realidade pré-individual. (SIMONDON, 2005, p. 219)

Podemos perceber então que o indivíduo (vivente e não vivente) em Simondon é pensando a partir de uma realidade pré-individual que por sua vez, nos possibilita refletir e/ou compreender *os conjuntos*[44] que formam o indivíduo a partir da individuação. O nível de individuação que se dá a partir da realidade pré-individual, e que define o indivíduo como um conjunto se estabelecerá de acordo com as relações obtidas no chamado processo de interação comunicativa, definindo o grau de ressonância interna de um determinado conjunto (SIMONDON, 2005).

Como parte do processo de *individuação vital dos seres viventes*, a língua perpassa uma dualidade interna e mista, acarretando sempre um aspecto contínuo e descontínuo. Essa dualidade aspectual da língua neste campo só se torna possível devido a realidade individuante ser mais vasta (diferente do campo físico) se encontrando principalmente na realidade psíquica do ser. Nesta realidade vital e/ou psíquica de individuação do ser, as operações de modo algum se dão por completas e/ou acabadas, pois enquanto parte do ser vivente, a língua (bem como o indivíduo) carrega consigo uma capacidade de atualizar-se constantemente que

[44] Simondon utiliza o termo "conjunto" para pensar e definir a formação do indivíduo físico (e seres viventes) a partir das especificidades da realidade pré-individual como gênese da individuação. A individuação ocorre por meio de interações entre as energias ressonantes e internas dos conjuntos e sua constituição se dá a partir do grau e/ou intensidade dessas interações.

ocorre por meio dos processos transdutivos e alagmáticos. Em nota, Simondon (2020) ressalta que se

> [...] o ser vivo pode ser completamente apaziguado e satisfeito por si mesmo, onde é indivíduo individuado, no interior de seus limites somáticos e em relação ao meio, não haveria recurso ao psiquismo; mas quando a vida, ao invés de poder abarcar e resolver na unidade a dualidade da percepção e a ação, torna-se paralela a um conjunto composto pela percepção e a ação, o vivente se problematiza. (SIMONDON, 2005, p. 241)

Neste sentido, podemos relacionar o aspecto linguístico do ser como um prólogo individuante que comporta relações estridentes entre as forças amplificantes das matérias vitais e psíquicas do ser, integrando-se de modo rudimentar no íntimo de cada ser e/ou constituindo-se por intermédio de relações biológicas e/ou sociais entre outros seres viventes. Sobre isso, Cabral (2016, p. 123) afirma que o pensar simondoniano pressupõe a ideia de organização e integração dos sistemas vivos que se fazem presentes na individuação e que por sua vez ocorrem de dois modos, sendo o primeiro "no interior de cada ser, e o segundo através das relações orgânicas entre vários seres" (ibidem, p. 123). Vale salientar a existência de uma tensão de ordem quântica[45] entre as forças vitais e psíquicas do ser, gerando por meio das relações entre as forças, significações, e constituindo no ser a cada tensão, uma nova camada de individuação (SIMONDON, 2020).

Em relação com a linguagem, atribuímos essa noção que se dá entre as forças, (e que forma no ser uma "*nova camada de individuação")* às variações que recorrem à variante padrão portuguesa (brasileira). Assim, pensemos a língua como um sistema vivo de fluxos e energias e que, mesmo individuada receberá uma certa carga advinda da realidade pré-individual, permitindo que seus potenciais se expandam, ou seja, possibilitando e/ou propiciando novas individuações (SIMONDON, 2020, p. 243). Esta capacidade de expansão dos potenciais do sistema linguístico implicará automaticamente nas noções de aprendizagem do ser que se darão de modo transdutivo e alagmático, visto que, o movimento contínuo de evolução da língua entre os falares ocasiona o surgimento de redes constituintes de variedades dialetais que se interligam e se encon-

[45] A noção quântica em Simondon compete no pensar as relações de descontinuidade que ocorrem na individuação. Sua função quântica na individuação se dá nas relações entre ser e meio, se efetuando por meio de potenciais descontínuos que se distanciam do seu núcleo, permitindo assim, o processo de individuação (SCHROEDER, 2017).

tram num fluxo constante, "proporcionando diferentes formas de utilização do sistema idiomático" (JARDIM; OLIVEIRA, 2020, p.02).[46]

Segundo Simondon (2020, p. 242), os campos vital e psíquico da individuação não estabelecem relações entre forma e matéria, mas entre individuações (que se dão de modo transdutivo), sendo a individuação psíquica uma extensão e/ou uma expansão precoce da individuação vital. As convenções vitais e psíquicas da individuação nos proporcionam experimentar uma nova percepção do paradigma de constituição da língua, bem como, suas proposições com a linguagem. Segundo Oliveira; Duarte; Peel (2019), a gênese metamórfica da língua, tal como, os encadeamentos enunciativos que compõem as expressões da linguagem (sons e traços) advém de relações entre forças singulares heterogêneas que de modo limiar, percorrem um traçado entre planos de experimentações do fora composto por diagramatizações cartográficas e rizomáticas da matéria, permitindo por meio de relações e movimentos contínuos de afetos, a criação intensiva de expressões do pensar.

O vital-psíquico na teoria Simondoniana nos permite a compreensão dos aspectos estruturantes da língua sob perspectivas distintas e unificantes, elencando em seu princípio as noções de forma e informação, e suas relações (operações técnicas) para com a individuação. Assim, Simondon (2020) nos permite perceber a individuação como lugar para a formação e o desenvolvimento dos anseios linguísticos, ou seja, a experimentação de um aprender que ocorre por vias transdutivas e alagmáticas e que, por meio de fluxos energéticos e amplificantes nos proporciona percepções contínuas nos modos de apreender e compreender a realidade linguística presente e existentes em cada ser que em si mesmo, se defasa.

4. Considerações finais

A filosofia torna-se um campo fundamental para a criação de elos metamórficos acerca das percepções relacionadas aos estudos da língua. Ainda, nos proporciona refletir, sentir e experimentar o conhecido sob novas perspectivas. Assim, reunimos neste trabalho noções importantíssimas da teoria da individuação de Gilbert Simondon que, ao campo dos

[46] Citação retirada do artigo "Estigmas na escola: Ressignificando as variedades linguísticas", submetido à editora Pontes em outubro de 2020 como primeiro capítulo da obra "Diálogos Etnossociolinguísticos".

estudos linguísticos, nos ajudou a elucidar inquietações primeiras (conceitos acerca da individuação (transdução e alagmática), além dos princípios de individuação da língua).

Os princípios que circundam a individuação nos permitem refletir a gênese do aprendizado linguístico-gramatical, bem como, as relações (operações técnicas) que proporcionam no ser sua expansão e/ou a sua atualização constante, atualização de preceitos, convicções e/ou conhecimentos. Observa-se, a partir deste trabalho, a necessidade de traçar novos caminhos e flanar sob novos campos de percepção da língua, a fim de compor e desvelar novas inquietações e refletir sobre práticas profícuas para o ensino da variante padrão, que por sua vez, torna-se alvo de críticas e insatisfações em relação ao seu processo de ensino–aprendizagem.

Em síntese, é importante notar que os preceitos de constituição e metamorfoses (transdutivas-alagmáticas) da língua em contato com as diversidades, desencadeiam estruturas rizomáticas, nos permitindo um conhecer significativo dos vastos e múltiplos campos e/ou territórios que cercam, compõem e se desdobram diante da língua. Além do mais, tais preceitos nos permitem refletir e *pairar* sobre os sentidos e as significações das palavras, criando estilos e experimentando novos mundos (TEDESCO, 2001).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso*: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007.

BARTHÉLÉMY, J-H. *Du mort qui saisit le vif*: Simondonian Ontology Today. Gilbert Simondon: Being and Technology. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2012.

CABEZAS, C. S; SCHON, C. G; SINATORA, A; GOLDENSTEIN, H. Os diagramas de fase estável e metaestável do sistema Fe-C-X (X=Cr, Si) e a solidificação dos ferros fundidos. *Anais do Congresso Brasileiro de Engenharia e Ciência dos materiais*, São Paulo, 2000.

CABRAL, Caio. *A teoria da individuação de Gilbert Simondon*: os modos físico e biológico de individuação. Tese de Doutorado – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Filosofia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

CHATEAU, Jean-Yves. *Le vocabulaire de Simondon*. Paris: Ellipses Édition, 2008.

DAMASCENO, V. Notas sobre a individuação intensiva em Simondon e Deleuze. *O que nos faz pensar*, 21, 2007.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Platôs*: capitalismo e esquizofrenia. Trad. de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. (V. 1.)

JUNGK, Isabel Victoria Galleguillos. *Por uma ontologia plana*: Harman, Simondon, Peirce. Tese (Doutorado em Tecnologia da Inteligência e Design Digital) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Tecnologia da Inteligência e Design Digital, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. 247f.

OLIVEIRA, Luiz Roberto Furtado de; DUARTE, Layssa de Jesus Alves; PEEL, Misleine de Andrade Ferreira. *A experimentação das palavras*: da imagem-percepção à imagem-relação (da transdução à alagmática). João Pessoa: Ideia, 2019.

SCHROEDER, Carlos Augusto Pires. *A filosofia da técnica em Gilbert Simondon*: analogia, alagmática e cibernética. Dissertação de Mestrado em Filosofia – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017. 108f.

SIMONDON, Gilbert. *A individuação à luz das noções de forma e informação*. Trad. de Luís Eduardo Ponciano Aragon & Guilherme Ivo. São Paulo: Editora 34, 2020.

_____. L'individuation: à la lumière des notions de forme et d'information. S.l.: *Editions Jérôme Millon*, 2005 [1958].

_____. *La individuación a la luz de las nociones de forma y de información*. Trad. De Pablo Ires). Buenos Aires: La Cebra y Editorial Cactus, 2009.

TEDESCO, Silvia. Estilo-Subjetividade. *Psicologia em Estudo*, v. 6, n. 1. Maringá: Departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá, 2001.

A LEGITIMAÇÃO DO CONSTRUCTO DO FALANTE NATIVO NO PROCESSO DE COMODITIZAÇÃO DA LÍNGUA INGLESA

Allan Cordeiro da Silveira (UFF)
allancordeiro2@hotmail.com

RESUMO

As trocas transnacionais têm se intensificado em grande parte do globo, bem como a mercantilização da língua inglesa, impactando no ensino de idiomas globalmente. O principal objetivo deste trabalho é refletir criticamente sobre as mudanças dos discursos do inglês como língua franca em um contexto de globalização educacional, com ênfase na idealização prestigiosa da persona do falante nativo do inglês, tendo em vista seus elementos simbólicos comercializáveis agregados de mentalidade neoliberal. Uma análise qualitativa foi realizada em dois anúncios de ofertas de ensino de língua inglesa tendo em vista construtos teóricos de escalas, cronotopos, indexicalidade e policentricidade. Os resultados apontam que elementos do discurso do mito do falante nativo estão presentes nos materiais analisados e acabam fomentando diversas tensões entre falantes nativos e falantes não nativos, mesmo com a tendência de descentralização da legitimidade da língua inglesa e do ensino de língua em um contexto policêntrico global. A hipervalozação de experiências transnacionais pela elite econômica alimenta o imaginário da legitimidade do falante nativo, que se reifica como um produto de alto valor e prestígio no mercado.

Palavras-chave:
Legitimidade linguística. Inglês como Língua Franca.
Mercantilização da língua inglesa.

ABSTRACT

Transnational relations have intensified in the globe, as well as the commoditization of the English language, impacting language teaching globally. The main aim of this work is to critically reflect on the changes in the discourses of English as a Lingua Franca in the context of educational globalization, with an emphasis on the prestigious idealization of the persona of the English native speaker, considering its aggregated marketable symbolic elements of neoliberal mentality. A qualitative analysis was carried out in two advertisements offering English language teaching and training given theoretical constructs of scales, chronotopes, indexicality, and polycentricity. The results show that elements in the speech of the native speaker myth are present in the analyzed materials and end up fomenting several tensions between native speakers (NS) and non-native speakers (NNS), even with the tendency to decentralize the legitimacy of the English language learning and teaching in a polycentric context. The hypervalozation of transnational experiences by the economic elite feeds the imagery of the native speaker legitimacy, which is reified as a product of high value and prestige in the market.

Keywords:
Linguistic legitimacy. English as a lingua franca.
Commodification of the English language.

1. Introdução

A expansão da língua inglesa tem gerado uma robusta literatura na linguística aplicada tendo em vista o processo de globalização em diversas partes do mundo. Blommart (2010, p. 13) compreende "globalização" como "aumento das relações humanas e financeiras em todo o mundo, impulsionado pelo avanço tecnológico no campo da mídia e da informação que a humanidade conquistou nos últimos séculos". Na mesma linha, Santos (2000, p. 23) entende que esse fenômeno é "o ápice do processo de internacionalização do mundo capitalista", em uma visão mais pessimista, pois deveria ser mais humanista para promover de forma mais solidária as relações humanas. A globalização não é "linear" tampouco "universalmente experienciada" de acordo com Coupland (2010, p. 5), ou seja, trata-se de um fenômeno dinâmico que pode ser concebido por meio de escalas, intensidade e escopo e que não deve ser excluído dos projetos político-econômicos contemporâneos (BLOMMAERT, 2010).

Para Fairclough (2006), a linguagem está vinculada ao fenômeno da globalização por meio de redes de influência e contatos (*networking*) que transcendem o espaço em um fluxo representativo do discurso. O papel do discurso, que se expressa em diferentes formas, se projeta na língua para legitimar ações governamentais. O discurso pode representar conceitos de forma errônea e que podem justificar a hegemonia de um idioma perante o outro. Como consequência desse processo, criam-se mitos acerca de representações semióticas de um mundo segundo às normas ditadas por entidades dominantes. Esse discurso é o mais conveniente para as economias capitalistas hegemônicas, pois se baseia em mercados que experimentaram um processo de liberalismo econômico, segundo o qual o estado deve interferir no mínimo na economia. Fairclough (2006) afirma que os estados mais poderosos, políticos influentes, agências internacionais[47], empresas privadas adotaram esse tipo de política, tendo como países precursores os Estados Unidos da América e o Reino Unido.

Esses dois centros polarizadores são responsáveis pela divulgação da língua inglesa por meio de produções cinematográfica, materiais didáticos, *internet*, jornais, ciência, dentre outras entidades. De acordo com

[47] Algumas dessas agências são: o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização Mundial do Comércio (OMC), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), dentre outros (FAIRCLOUGH, 2006).

Moita Lopes (2008), o inglês funcionava quase como uma língua missionária, uma conversão religiosa, no sentido de ofertar a esses povos a oportunidade de se tornarem bilíngues e gozarem de uma vida cheia de oportunidades, um passaporte para um mundo novo. Na África anglófona, 90% do trabalho educacional estava nas mãos de missionários que trabalhavam para diferentes denominações religiosas segundo Phillipson e Skutnabb-Kangas (2013). A manutenção do imperialismo educacional atual depende das exportações de produtos educacionais e da língua inglesa como um produto pelos estadunidenses e britânicos, isso se reifica em exames internacionais, livros didáticos, *know-how* e professores nativos (PHILLIPSON; SKUTNABB-KANGAS, 2013, p. 502).

Essa marca da contemporaneidade pós-nacional é característica desse processo de multilinguismo que tem ocupando espaço nos projetos políticos e se configurando no mercado como uma vantagem competitiva perante o outro, uma característica que agrega valor à existência do ser e a sua identidade dentro de um contexto contemporâneo marcado pela superdiversidade (VERTOVEC, 2007) e pelas relações econômicas entre sujeito, vendas, *commodities* e lucro (DUCHÊNE; HELLER, 2012). Esta perspectiva multilíngue e multicultural está de acordo com o processo de mercantilização do inglês em um cenário de um capitalismo neoliberal. A língua inglesa tem sido tratada e comercializada como uma *commodity*, um "item de exportação", e movimenta um total de mais de £10 bilhões de libras, ou mais, na economia do Reino Unido, de acordo com Lord Neil Kinnock (GRADDOL, 2006). No Brasil, o grupo de mídia e educação britânico Pearson comprou o Grupo Multi[48], por 1,7 bilhão de reais (440 milhões de libras) de acordo com Antonioli (2013). Segundo a autora, a empresa está se reorganizando para dar ênfase em serviços digitais e em economias que estão se expandindo. Ainda segundo a reportagem, o Brasil tem um mercado para o idioma inglês ainda em crescimento e avaliado em mais de 2 bilhões de libras, o quarto maior do mundo.

Apesar da escassez de recursos financeiros, mais de um bilhão de pessoas aprendem inglês, sendo o número de não nativos superior ao de nativos do idioma de acordo com Moita Lopes (2008). Tratar a língua inglesa com um produto de exportação faz parte de estratégias de grupos hegemônicos e pode ser vista como uma forma de capital simbólico

[48] O Grupo Multi foi fundado em 1987 e possui as marcas Wizard, Yázigi, Microlins e Skill. A empresa ostentou um lucro de 42 milhões de libras em 2012. Trata-se da maior rede de ensino de idiomas no Brasil.

(BOURDIEU, 1998) que consolidam relações de poder por meio da atribuição do elevado valor social que essa língua adquire.

O aumento do número de instituições educacionais que se autointitulam "escolas bilíngues" é notório no país. Rajagopalan (2005) afirma que, em determinados setores da sociedade, quem não fala inglês ou procura adquirir proficiência nessa língua se torna rapidamente obsoleto. O prestígio da língua inglesa colabora para a formação de uma elite econômica nacional no caso do Brasil, pois as escolas privadas mais bem equipadas não estão disponíveis para grande parte da população. Segundo Nogueira *et al*. (2008), falar inglês e participar de programas de mobilidade internacional é uma forma de se distinguir academicamente na sociedade brasileira. Assim, ter esse privilégio se torna uma vantagem competitiva quando se está inserido em um contexto neoliberal, tendo em vista a tendência de desvalorização e inflação dos diplomas, pois os grupos economicamente mais privilegiados precisam disputar as oportunidades de emprego entre eles mesmos e tornam essa competição inatingível para pessoas fora desse círculo (HALSEY *et al.*, 2009). Esse grupo seleto se enquadra no que Ball (2010) classifica como a Classe Média Global [49] (CMG), um novo grupo de pessoas que surgiu devido a intensificação do processo de globalização. Esse grupo tem relações com grandes corporações multinacionais e fomentam valores cosmopolitas e a mobilidade entre nações, ou seja, a CMG tem uma orientação internacional e multicultural (BALL, 2010). Essa elite econômica dispõe de acesso a intercâmbios culturais e viagens internacionais ao valorizar essas experiências cosmopolitas, bem como a cursos livres de idiomas de qualidade (no Brasil e no exterior) e escolas internacionais ou bilíngues. Segundo Windle e Nogueira (2015, p. 186), ter acesso a esses serviços e oportunidades é um fator de distinção exclusivo e capital cultural. A tendência é a terceirização do ensino de idiomas que tem lucrado cada vez mais com a venda de produtos relacionados à língua que prometem resultados robustos em pouco tempo.

Essa busca se relaciona com o desejo de se tornar um cidadão global. Byram (2008) afirma que "tornar-se internacional" é um complemento aos valores, comportamentos, crenças e uma extensão do que se concebe identidade nacional e a necessidade de ser aceito em determinados ciclos sociais. Esse desejo não está disponível para todos, pois acarreta reavaliação de crenças, valores e atitudes perante ao mundo,

[49] *Global Middle Class (GMC).*

além de ter um preço alto que está além das fronteiras para a maioria da população no Brasil. O inglês é a moeda de troca nos ambientes frequentados pela elite econômica, é onde a "natureza não democrática do inglês" fica mais presente (WINDLE; NOGUEIRA, 2015, p. 187). A reprodução de um estilo de vida de seres bem-sucedidos é retratada em diversos livros didáticos, que são impressos em países do Norte Global e exportados internacionalmente para perpetuar práticas. O desejo de se tornar internacional e a necessidade de ser multilíngue são tendências, por vezes uma exigência, tendo em vista os crescentes números de imigrantes em todo o mundo e um desafio para a crescente produção acerca do tema relacionado à internacionalização da educação.

2. Transculturalidade

Um conceito basilar relacionado ao fenômeno da globalização é o de transculturalidade; Welsch (1999) afirma que ela é uma consequência da complexidade interna das sociedades, das relações por meio da qual a cultura interage com processos de contatos e mesclas culturais. O autor sugere que o termo transculturalidade abarca tanto os conceitos de interculturalidade e o de multiculturalidade, que implica uma interligação de culturas tendo em vista fenômenos mais amplos e complexos, tais como a hibridização e a imigração. Se as culturas fossem concebidas como ilhas, não seria possível se livrar nem do problema de suas coexistências nem de sua cooperação, a visão de "cultura como ilhas" é falaciosa e incorreta, pois as culturas estão em permanente contato e seus membros são culturalmente híbridos (WELSCH, 1999).

A questão da identidade está diretamente relacionada às experiências culturais de cada indivíduo dentro do fenômeno da globalização. Hall *et al.* (2014, p. 20) afirma que a "identidade" ou a "crise da identidade" sinaliza ser característica da modernidade tardia (GIDDENS, 1999). Essa crise está relacionada com o distanciamento da identidade no âmbito comunitário que pode levar ao aparecimento de novas posições identitárias ou ao fortalecimento de culturas locais. Hall *et al.* (2014) cita o desmantelamento da União Soviética como exemplo de afirmação identitária de diversos grupos étnicos e de busca de identidades apagadas, o comunismo deixaria de existir e os conflitos locais passaram a substituir esse vácuo. Um exemplo de afirmação identitária é o renascimento celta com os movimentos nacionalistas no Reino Unido ganhando força, como no País de Gales (Cymru). Outro exemplo é o caso do idioma

Manx, falado na Ilha de Man, que era uma língua morta em 1975 e passou por um processo de revitalização. Ó Hifearnáin (2015, p. 60) afirma que idiomas amplamente falados têm comunidades de fala delimitadas pela prática social e pela ideologia da linguagem, línguas como o Manx ilustram exemplos de limites muito porosos que são norteados, principalmente, pela competência linguística. Embora grande parte dos ativistas do Manxcite seu orgulho por sua própria herança e afirmem possuir profundas raízes em sua cultura, como seus próprios fatores motivacionais iniciais, cada núcleo também tem membros que tinham pouca ou nenhuma conexão com o país antes de começar a estudar o idioma. Por outro lado, idiomas minoritários como o gaélico escocês, que estão em um estágio muito inicial da institucionalização, têm muito mais limites no que concerne à comunidade e rede social. Em suma, as comunidades estão aprendendo a lidar com a fragmentação do presente buscando no passado a reafirmação de sua identidade.

Essa crise identitária fortalece a hegemonia linguística de grupos mais consolidados dentro do sistema capitalista e os países anglófonos do Norte Global têm vantagens competitivas. A maioria das revistas científicas e periódicos de impacto no meio acadêmico é escrita em língua inglesa, bem como a maioria dos dados compilados em *websites* das maiores corporações multinacionais. Publicar em periódicos de língua inglesa é quase uma "validação" do trabalho realizado, pois eles são "os melhores" na área segundo Altbach (2004, p. 11). A língua inglesa atinge um nível elevado de abrangência e de relevância, sendo a segunda língua de muitos países. Diversas nações usam a língua inglesa como idioma principal de instrução, por exemplo, Índia, Paquistão, Cingapura, Etiópia e muitos países da África anglófona. Altbach (2004, p. 10) afirma que muitas universidades enfatizam a necessidade de seus professores e pesquisadores lecionarem e publicarem em inglês, o que confere mais prestígio à língua inglesa. Muitos institutos já têm em seu currículo diversos cursos ofertados em língua inglesa em países como o Brasil, o Japão, a Holanda, a Alemanha, dentre outros. Essa é uma estratégia para atrair estudantes estrangeiros e investimentos financeiros de agências de fomento nacionais e internacionais.

Essa expansão da língua inglesa se dá fora dos círculos de Kachru (*Inner, Outer e Expanding Circles*) (1992)[50] de forma mais híbrida e

[50] As nações do Círculo Interno (*Inner Circle*) são, por exemplo, o Reino Unido, os Estados Unidos, a Austrália, a Nova Zelândia, a Irlanda, o Canadá anglófono. As nações do Círculo Externo (*Outer Circle*) são, por exemplo, a Índia, a Singapura, a Nigéria dentre ou-

multicultural, apesar do policentrismo desse idioma, a influência dos padrões normativos da língua ainda emanam do Círculo Central. Essa predominância foi, por vezes, imposta militarmente, culturalmente e politicamente durante o processo de colonização em todo o mundo. Está em andamento um audacioso projeto de neocolonização por meio da língua inglesa sob a égide de uma promoção da diversidade cultural e do multilinguismo (BLOMMAERT *et al*., 2005). Seguindo uma linha de pensamento mais globalista, tem se observado uma produção robusta de literatura sobre o assunto no sentido de usar o termo "global English" (JENKINS, 2006; O'REGAN, 2014; KUBOTA, 2015, IVES, 2006; MUFWENE, 2010).

O "inglês global" foi definido por Phillipson (2004) como "a língua do império neoliberal servida pelo sistema financeiro global quaisquer que sejam as consequências para outras culturas e língua. Esta visão não é muito diferente do entendimento sobre "imperialismo linguístico" apresentada por Phillipson (1992), que afirma que:

> [...] o domínio do inglês é confirmado e mantido pelo estabelecimento e pela contínua reconstituição de desigualdades culturais e estruturais entre o inglês e outras línguas. Aqui, estruturais refere-se, em um sentido amplo, às propriedades materiais (por exemplo, instituições, alocações financeiras) e culturais se refere a propriedades imateriais ou ideológicas (por exemplo, atitudes, princípios pedagógicos). O imperialismo linguístico inglês é um exemplo de linguicismo, que é definido como 'as ideologias, estruturas e práticas que são usadas para legitimar, efetuar e reproduzir uma divisão desigual de poder e de recursos (tanto materiais, quanto imateriais) entre grupos que são definidos com base na língua' [...] O imperialismo linguístico inglês é visto como um subtipo de linguicismo. (PHILLIPSON, 1992, p. 47)

Nem tão "global" assim, a visão mercadológica trata o professor nativo como um produto demarca e incentiva o crescimento dos cursos livres de inglês, das escolas internacionais e bilíngues, bem como de cursos ministrados em língua inglesa em universidades no mundo todo é o resultado dessa hipervalorizarão linguística (WINDLE; O'BRIEN, 2019). Segundo Phillipson (1992), o inglês suplanta as línguas nacionais em áreas estratégicas, tais como: educação, cultura, comércio, turismo e academia. É o que o autor chama de "*lingua frankensteinia"* ao criticar o termo "*língua franca*". Porém essa denominação carrega vantagens no

tros. As nações do Círculo em Expansão (*Expanding Circle)* são, por exemplo, a China, A Rússia, o Brasil, a Alemanha, o Japão dentre outros.

sentido de desterritorializar a língua inglesa, que pertence aos falantes e não a um determinado país ou povo.

3. Inglês como língua franca

Diversos estudos acerca de inglês como língua franca (ILF) têm sido desenvolvidos nas últimas décadas (JENKINS, 2006; O'REGAN, 2014; SEIDLHOFER, 2005). Segundo Seidlhofer (2005, p. 339), ILF não é um tipo de inglês, mas uma forma de utilizar essa língua para se comunicar entre pessoas de culturas diferentes cuja língua materna não é o inglês, mas isso não impede a participação dos falantes nativo (NS)[51] na interação, ou seja,não se trata de uma variação.

De acordo com O'Regan (2014, p. 533) o termo ILF se situa dentro do paradigma *Global Englishes* tendo em vista que os falantes não nativos (NNS) são aceitos pelos falantes nativos (NS) em sua complexidade, flexibilidade e características. O autor critica o movimento em torno da ILF no sentido de ser conservador e inconsistente nos argumentos relativos à sua teorização, apesar dos alinhamentos teóricos do conceito com pressupostos e perspectivas da globalização e de teorias pós-coloniais e pós-estruturalistas. Widdowson (2012) afirma que um constructo que está relacionado com o ILF é o de que os NNS são, geralmente, rotulados de "incompetentes" tendo em vista seu desempenho se comparados com os NS de uma determinada língua. A não conformidade do uso com a norma padrão é equiparada à incompetência ou à inabilidade de articular línguas estrangeiras. No entanto, essa "incompetência", em muitos casos, não atrapalha os NNSs de se comunicar de forma eficiente. A proposta e os recursos linguísticos aplicados são diversos, porém de forma pragmática.

A relação entre como a globalização se apresenta e os fenômenos que circundam o aprendizado e a mercantilização da língua inglesa, vão de encontro ao que Milton Santos (2000) afirma sobre o desigual processo de globalização. Para o autor, esse modelo se expressa pelas tensões das relações norte-sul global. Esses conflitos têm sido marcados por lutas relacionadas à necessidade de inclusão de partes da população desprovida de recursos financeiros. Essas relações se refletem em conflitos em diversas esferas de poder centro-periferia no âmbito global. As benécias da globalização não estão disponíveis para todos democraticamente e

[51] NS é a abreviatura de Native Speaker (falantes nativos) e NNS é a abreviatura de Non-native Speaker (falantes não nativos). O autor preferiu utilizar a abreviatura em inglês.

privilegia o Norte Global, inclusive no processo da adoção do inglês como língua franca. A oferta de oportunidades e o acesso às ferramentas de comunicação e informação são setorizadas e seletas globalmente.

As nações do Sul Global têm obstáculos a serem transpostos e um deles é o de constante inferiorização de seu estilo de vida, língua, *habitus* (conhecimento e disposições culturais) e cultura. Essa desvalorização é evidente no processo de reificação da língua inglesa em um bem simbólico (BOURDIEU, 1991, 1998), bem como a promoção de um sistema ideológico baseado em padrões de abundância e prosperidade de classes abastadas do Norte Global. Esse aparato mercadológico-cultural é balizada por relações semióticas que alimentam o discurso meritocrático em um nível transnacional. Apesar dessas fronteiras estarem se apagando ou se tornando borradas, a integração entre as nações Norte-Sul não implica uma equidade de acesso a recursos (CONNELL, 2007). O conhecimento produzido no Sul Global tem menos impacto de acordo com Connell (2007), como um reflexo do processo de colonização das principais nações europeias.

4. A legitimação da mística do falante nativo

A globalização produz modelos identitários desejados e mudanças na percepção da identidade pessoal e dos outros por meio de um imaginário social (rituais, histórias, mitos, lendas) segundo Rizvi e Linguard (2010). A sensação de que o mundo semioticamente interligado organizado por meio de comportamentos coletivos, mas também preservadas as liberdades individuais, sendo múltiplo na sua unicidade. O imaginário social do falante nativo de língua inglesa é uma questão que é pertinente ao trabalho tendo em vista sua ligação com o tema da globalização, desigualdades Norte-Sul e identidade. A ideologia do falante nativo se refere aos professores falantes nativos de uma determinada língua que representam os ideais da cultura ocidental por terem nascido em um país no qual essa língua é falada (HOLLIDAY, 2005). Essa crença causa tensões e alimenta o imaginário social de superioridade das nações do Norte Global, criando mais desigualdade entre esses profissionais. O ideal do "falante nativo" desempenha um papel generalizado, icônico e complexo dentro e fora do Ocidente de língua inglesa segundo Holliday (2005).

Em conformidade com esse pensamento, Jordão e Martinez (2015, p. 62) afirmam que essa ideologia não é neutra ou apolítica e ela exerce um papel relevante na construção identitária do professor não nativo de inglês no Brasil, como se esses profissionais estivessem nas

margens do centro de um círculo seleto. Essa divisão nos remete às metrópoles e às colônias, sendo os produtos oriundos das colônias de qualidade duvidosa. Siqueira e Da Silva Souza (2014, p. 47) pontuam que no caso do Brasil, um país periférico do Sul Global, onde as consequências da predominância da tradição do ILF são nefastas, o contato com novas teorias sobre o ensino de línguas estrangeiras pode ser benéfica para os professores.

5. As camadas da falácia do falante nativo

A globalização acarreta a criação e modificação de padrões de cultura globais e uma reorganização das populações mundiais segundo Blommaert e Rampton (2012). Essa nova configuração pode ser analisada tendo em vista conceitos de escalas, cronotopos, indexicalidade e policentricidade.

O uso de escalas permite ao cientista responder a questões relacionadas a textos e imagens relacionadas ao contexto dos elementos linguísticos e as relações semânticas presentes em um determinado quadro, ou seja, "as escalas seriam reconstituídas constantemente e podem gerar outras relações e conexões fluídas entre escalas e outras construções sociais e materiais, relações imprevisíveis de causa/efeito e mudanças nas configurações de processos e práticas sociais" (CANAGARAJAH; COSTA, 2016, p. 2). Segundo Blommaert (2010), a importância do trabalho em escalas se assenta sobre a possibilidade de compreender fenômenos em ambientes estratificados nos quais relações de poder ficam evidenciadas por meio de recursos semióticos e as evoluções realizadas por entidades de um nível para outro dentro de um espaço sociolinguístico em saltos escalares.

Acerca de cronotopos, Blommaert (2015, p. 111) afirma que são um aspecto da contextualização pelo qual entidades históricas são retiradas do discurso em um contexto temporal tendo em vista uma invocação de um trabalho discursivo. Os tropos têm efeito no discurso e recursos semióticos podem invocar cronotopos que agregam uma marca ou um símbolo a um determinado povo dentro de um contexto sócio-temporal.

Outro constructo relevante é a noção de indexicalidade que implica em reconhecer características que indicam algum aspecto dentro de um ordenamento. Segundo Silverstein (1992), a indexicalidade ou ordem indexical indica valores implícitos de poder e de identidades relacionados

com poderes convencionalizados chamados de "tropos". "A ordem indexical é o princípio organizacional metapragmático por trás do que é amplamente entendido como pragmática da linguagem." Segundo Blommaert (2010, p. 38), a ordem indexical se relaciona a aspectos de organização social e estratificação, ou seja, é um constructo que aponta para aspectos de poder no campo da semiose.

O constructo de policentricidade aponta para a existência de diversos centros em que a autoridade norteia os indivíduos em eventos semióticos e sua relevância se encontra na análise dos discursos que estão implicados nas imagens apresentadas, que seguem um discurso central, apesar da tendência descentralizadora da língua inglesa no mundo.

Esses constructos mencionados estão relacionados ao contexto da globalização e sugerem que existe um mundo menos "inocente" no qual existe diversidade social, cultural e linguística. No entanto, essa diversidade pode facilmente transformar-se em desigualdade ou se tornar um instrumento que pode contribuir efetivamente para a manutenção das disparidades sociais já existentes (BLOMMAERT, 2010, p. 41).

Após a exposição de conceitos e seus pontos principais, são apresentados dois exemplos para análise. São eles: um anúncio de aulas particulares confeccionado por uma pessoa anônima e que foi fixado em uma rua no centro da cidade do Rio de Janeiro e um anúncio de uma série de materiais e cursos de uma empresa criada em 2006, líder mundial em aulas de elocuções, livros, aplicativos e cursos em vídeos da série "Get Rid of Your Accent".

O primeiro exemplo é uma fotografia que foi tirada em uma rua no Rio de Janeiro.

Exemplo 1:

Fonte: Fotografia de arquivo pessoal do autor (2018).

As frases no anúncio foram numeradas na seguinte ordem:

(1) Aprenda inglês com um falante nativo!
(2) Eu sou um falante nativo, pega um sotaque natural.
(3) Aulas particulares em seu escritório, ou outro lugar.
(4) Inglês geral, para negócios, ou conversação.

O folheto anuncia aulas de inglês particulares com um falante nativo de língua inglesa (1) e (2). Segundo o autor da propaganda, o contratante/aluno "pega um sotaque natural" (2), ou seja, fica implícito que o anunciante acredita que o professor não nativo de língua inglesa tem um sotaque artificial, o que corrobora a teoria acerca da superioridade e legitimidade do professor nativo. O professor oferece aulas particulares no "escritório" (3) do aluno, invocando um cronotopo de sucesso. O anunciante ensina "inglês geral, para negócios ou conversação" (4), ou seja, direciona seu anúncio para um público que tradicionalmente tem mais recursos financeiros, evocando cronotopos de prestígio, tendo em vista o status social que homens de negócio têm na sociedade brasileira.

A palavra "nativo" aparece com uma fonte maior que o resto da frase (1), o que evidencia símbolos de poder, tendo em vista a condição de ser nativo de língua inglesa, o que o faria superior aos outros professores se apresentando e se reificando em um produto de maior valor, ele se coloca em uma posição superior em uma relação escalar profissional. O ponto de exclamação no final serve para enfatizar esse recurso semiótico.

Neste tipo de anúncio, ficam pequenos papéis pendurados com telefone de contato para que as pessoas destaquem e neste anúncio todas foram retiradas. Esse tipo de propaganda ainda tem muito espaço entre os aprendizes brasileiros, por mais apelativo que possa parecer. A presença de falantes nativos em uma escola de idiomas é sinal de prestígio e transmite confiabilidade ao estudante de que a escola tem qualidade. É uma marca, um selo de qualidade, um produto de grife. O aluno/cliente compra/contrata não somente as aulas/serviços, mas a natividade do professor. A fala de Schmitz (2016, p. 605) corrobora esta afirmação ao declarar que é "lamentável" que alguns NSs usam um local de nascimento para se projetar como sendo a única autoridade na língua que falam. Dessa maneira, segundo o autor, alunos ou NNSs poderiam ser somente considerados "nativos" fracassados e falantes de segunda categoria por não falar o inatingível padrão "puro" e "perfeito".

Outro ponto é que noções tais como as de "falante nativo", "sotaque natural", "superior", "mais correto" estão no modelo de mentalidade de agentes poderosos do círculo interno que tomam como verdade que o inglês britânico ou o inglês estadunidense são "os melhores ou os mais

corretos", o que estratifica de forma escalar essa relação conflituosa.Ainda conforme Schmitz (2016), a remoção da atribuição do termo "falante nativo" pode contribuir para a redução das desigualdades entre os falantes de língua inglesa, bem como reduzir as tensões entre acadêmicos no Norte e do Sul global. O processo de multilinguismo e policentricidade exigem uma mudança de mentalidade monolíngue por parte de usuários da língua do Círculo Central.

O segundo exemplo foi retirado de uma biblioteca em Londres que fica dentro de uma universidade de prestígio.

Exemplo 2:

Fonte: Fotografia de arquivo pessoal do autor (2016).

As frases para foram numeradas e traduzidas na seguinte ordem:

(1) Get rid of your accent[52].

(2) 'Get rid of your accent' is a very effective, proven system to master British English pronunciation. ['Getridofyouraccent' é um sistema comprovado e muito eficaz para dominar a pronúncia do inglês britânico.]

(3) This system has been used in London drama schools for many years. [Este sistema tem sido usado nas escolas de teatro de Londres por muitos anos.]

(4) It has helped actors with foreign and provincial accents to learn and speak perfect English. [Ajudou atores com sotaque estrangeiro e provinciano a aprender e falar um inglês perfeito/falar inglês perfeitamente.]

(5) In a few weeks, you can change the way you speak English forever. [Em algumas semanas, você pode mudar a maneira como fala inglês para sempre.]

(6) No more being asked to repeat yourself. [Não precisará mais se repetir.]

[52] Trata-se do nome do sistema, a tradução livre é: "Livre-se do seu sotaque".

(7) No more being disadvantaged by your pronunciation.[Chega de ser prejudicado por sua pronúncia.]

(8) "The biggest single factor that affect people's first impression of you is your speech and accent". ["O maior fator que afeta a primeira impressão que as pessoas têm de você é a sua fala e o seu sotaque".]

(9) Pronunciation can be fun with: humorous sentences, tongue twisters, period verses, rhyme exercises. [A pronúncia pode ser divertida com: frases humorísticas, trava-línguas, poesia de época, exercícios de rima.]

(10) "Research shows that 99% of foreign students want to get a rid of their accent". ["Pesquisas mostram que 99% dos estudantes estrangeiros querem se livrar do sotaque".]

Este anúncio é da Business and Technical Communications Services (BaTCS) Global. Segundo o *website* dessa empresa, seus produtos são comercializados em uma escala global, além de oferecerem treinamentos para políticos, diplomatas e profissionais em seus escritórios em Londres e em todo o mundo via *Skype*. A empresa oferta aulas de elocução, treina pessoas para falar em público, dá dicas para dominar os sotaques britânico e estadunidense e ensina como perder um sotaque forte por meio de técnicas de redução de sotaque.

É relevante observar que as únicas duas variantes de inglês ofertadas para o treinamento (estadunidense e britânica) estão dentro do Círculo Interno de Kachru (1992). No entanto, a variedade britânica ofertada se afunila, pois é ensinada a variedade padrão chamada de RP (Received Pronunciation)[53]. Por mais que a globalização tenha propiciado uma abordagem mais policêntrica da língua inglesa, o maior número de falantes dessa língua não é de falantes nativos, o centro de poder continua emanando de cidades globais[54] do Norte global como Londres e Nova Iorque. A empresa tem sede nessas cidades e essa escolha da localização exerce influência na escolha dessas sedes, ainda mais relevante e influente é o fluxo de capital financeiro nessas cidades.

[53] Received Pronunciation (R.P.), também chamado de inglês Oxford (Oxford English), Inglês da Rainha (Queen's English) ou Inglês da BBC (BBC English), é o nome atribuído à pronúncia padrão da língua inglesa utilizada no Reino Unido, apesar de haver diversos sotaques diferentes na Grã-Bretanha.

[54] De acordo com Sassen (1998), a cidade global é o centro no qual a globalização econômica se mostra mais aparente, tendo em vista as esferas de poder criando um nexo entre o que é local e global.

Segundo Schmitz (2016, p. 603), o problema está no status de prestígio que as variedades internas do Círculo de Kachru adquiriram, especialmente as variantes britânicas e americanas. Para o autor, as variantes canadenses, australianas e neozelandesas também são consideradas variedades de falantes nativos, porém as variantes nigerianas, indianas e de Cingapura são consideradas variedades NNS. Na mesma medida, o módulo de pronúncia estadunidense promete fazer o aprendiz soar fluente e mais parecido com um falante nativo estadunidense dentro de 1 a 3 meses ("em algumas semanas, você pode mudar a maneira como você fala inglês para sempre") (5), aumentar sua confiança pessoal ("não vai precisar mais repetir o que você falou") (6), além de melhorar perspectivas de trabalho e vida social ("chegar de ser prejudicado pela sua pronúncia") (7), "O maior fator que afeta a impressão que as pessoas têm de você é a sua fala e sotaque") (8). Os clientes em potencial desse serviço são oriundos de países periféricos ou de regiões menos abastadas dentro do próprio país, pois "o curso ajudou atores com sotaques estrangeiros ou provincianos a aprender e falar um inglês perfeito". Essa busca por um "sotaque ideal ou cristalino" nos remete ao clássico de Goffman (1956), que afirma que o ser humano tenta realizar performances de forma teatral para transmitir determinado papel para seu interlocutor por meio de escolhas lexicais, postura,aparência, prosódia, bem como de sotaque com o intuito de fomentar uma imagem positiva.

A empresa promete adequar o aluno/cliente segundo lista Lippi-Green (1997) acerca das características do falante padrão de inglês dos Estados Unidos, ou seja, esse falante ideal não tem sotaque regional, reside no meio-oeste ou no nordeste (jamais no sul) do país, possui instrução acadêmica acima da média nacional, se preocupam com a adequação gramatical e são possuem total inteligibilidade em uma conversa. Apesar de não apresentar fontes bibliográficas, a empresa afirma que "as pesquisas mostram que 99% dos estudantes estrangeiros querem se livrar do sotaque" e esse tipo de promessa soa como uma oportunidade de melhoria de *status* social por meio da redução de sotaque. Além disso, a empresa oferece audiolivros com redução de sotaque adaptados às necessidades de "nichos de mercado" das potências consolidadas (França e Alemanha) e emergentes (China e Rússia).

No cartaz e no *website*, cronótopos de prestígio, de realeza e de sucesso são evocados em todas as frases, com a alusão da variedade britânica ensinada com o "inglês da rainha", associando o produto vendido com padrões superiores de qualidade e prestígio no âmbito social.

Dessa maneira, a variante de inglês falada não seria uma barreira para este falante para acessar a posições político-sociais mais elevadas e não seria mais um marcador de classe.

Por fim, ambos os anúncios alimentam o que Phillipson (1992) chama de "falácia do falante nativo", que se trata da enganosa associação de competência e qualidade a modelos de falantes nativos. Esse tipo de prática educacional presta um desserviço para todos os profissionais que estudam o ensino de língua estrangeiras baseada em Linguística Aplicada.

6. Considerações finais

O principal objetivo deste estudo foi elaborar uma reflexão crítica acerca das mudanças das perspectivas do inglês como língua franca no processo de globalização da educação, com ênfase na idealização prestigiosa da persona do falante nativo do inglês, tendo em vista seus elementos simbólicos comercializáveis agregados de mentalidade neoliberal. O estudo foi realizado para analisar dois anúncios de ofertas de ensino de língua inglesa, um no Rio de Janeiro e o outro em Londres, sob os constructos teóricos de escalas, cronotopos, indexicalidade e policentricidade.

A principal contribuição da pesquisa aponta que elementos do discurso do mito do falante nativo estão presentes no material analisado e fomentam diversas tensões entre NS e NNS, mesmo com a tendência de descentralização da legitimidade da língua inglesa e do ensino de língua em um contexto policêntrico global. A supervalorização de experiências transnacionais pela elite econômica no país alimenta o imaginário da legitimidade do NS, que se reifica como um produto de alto valor e prestígio no mercado. Dessa maneira, muitas instituições e indivíduos vendem essa natividade como um diferencial mercadológico no processo de mercantilização do idioma inglês. Os recursos semióticos e linguísticos utilizados nos anúncios refletem formas de capital simbólico por meio da evocação de cronótopos de sucesso, de poder, de prestígio, e de realeza nas frases dos anúncios. Diversos itens lexicais fazem um nexo da natividade com qualidade refinada alçando a posições escalares superiores irreais o ensino feito por um nativo de língua inglesa.

Portanto, os dados sugerem que os pesquisadores e profissionais voltados para o ensino de inglês devem optar por abordagens mais abrangentes e democráticas no sentido de compreender que existe um imaginário que tende a privilegiar falantes oriundos do Círculo Central.

Diferentes vozes e discursos devem ser ouvidos, principalmente, provenientes do Sul Global para que o ensino de língua inglesa seja mais significativa, real e democrática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTBACH, Philip. Globalisation and the university: Myths and realities in an unequal world. *Tertiary Education & Management*, v. 10, n. 1, p. 3-25, 2004.

BALL, Stephen. Is there a global middle class? The beginnings of a cosmopolitan sociology of education: a review. *Journal of Comparative Education*, v. 69, n. 1, p. 137-61, 2010.

BLOMMAERT, Jan. *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

_____; RAMPTON, Ben. Language and superdiversity. *Diversities*, v. 13, n. 2, 2011.

BOURDIEU, Pierre. *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press. 1991.

_____. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BYRAM, Michael. *From Foreign Language Education to education for Intercultural Citizenship*: essays and reflections. Clevedon, Bufalo, Toronto: Multilingual Matters, 2008.

CANAGARAJAH, Suresh; DE COSTA, Peter I. Introduction: Scales analysis, and its uses and prospects in educational linguistics. *Linguistics and Education*, v. 34, p. 1-10, 2016.

CONNELL, Raewyn. *Southern theory*: The global dynamics of knowledge in social science. Cambridge: Polity, 2007.

COUPLAND, N. Introduction: Sociolinguistics in the global era. In: ____ (Org.). *The handbook of language and globalization*. Hoboken: Wiley-Blackwell, 2010. p. 1-27.

DA SILVA, JULIANA SOUZA**.** *Brazilian accents of english*. 2016. Dissertação de mestrado. Universidade Federal da Bahia.

DUCHÊNE, Alexandre; HELLER, Monica (Ed.). *Language in late capitalism*: Pride and profit. Routledge, 2012.

FAIRCLOUGH, Norman. *Language and globalization*. London: Routledge, 2006.

GOFFMAN, Erving. *The presentation of self in everyday life*. Nova York: Garden City, 1959.

GIDDENS, A., 1991. *Modernity and Self-Identity*. Cambridge: Polity Press, 1991.

GRADDOL, David. *English next – Why global English may mean the end of 'English as a Foreign Language'*. London: British Council, 2006.

HALSEY, H. A., LAUDER, H., BROWN, P; WELLS, A. S. *Education – Culture, Economy, and Society*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença*. Belo Horizonte: Vozes, 2014.

JENKINS, Jennifer. 'Current perspectives on teaching world Englishes and English as a lingua franca'. *TESOL Quarterly*, v. 40, n. 1, p. 157-81, 2006.

KACHRU, Braj B. Teaching world englishes. *The other tongue*: English across cultures, v. 2, p. 355-66, 1992.

KUBOTA, Ryuko. Inequalities of Englishes, English speakers, and languages: a critical perspective on pluralist approaches to English. In: TUPAS, R.; RUBDY, R. (Eds). *Unequal Englishes*: the politics of Englishes today. Palgrave: Macmillan, 2015. p. 21-42

MUFWENE, Salikoko. Globalization, global English, and world English (es): Myths and facts. *The handbook of language and globalization*, 2010.

LIPPI-GREEN, R. English with an accent: language, ideology, and discrimination in the United States. *The standard language Myth*, p. 53-62. London: Routledge, 1997.

NOGUEIRA, M. A., AGUIAR, A. M. S., RAMOS, V. C. C. Fronteiras desafiadas: a internacionalização das experiências escolares. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 29, n. 103, p. 355-76, maio/ago. 2008.

Ó HIFEARNÁIN, Tadhg. Sociolinguistic vitality of Manx after extreme language shift: Authenticity without traditional native speakers. *International Journal of the Sociology of Language*, v. 2015, n. 231, p. 45-62, 2015.

O'BRIEN, Sarah. *Linguistic Diasporas, Narrative and Performance*. London: Palgrave, 2017.

O'REGAN, John. 'English as a lingua franca: an immanent critique'. *Applied Linguistics*, v. 35, n. 5, p. 533-52, 2014.

PHILLIPSON, Robert; SKUTNABB-KANGAS, Tove. 'Linguistic Imperialism and Endangered Languages'. In: BATHIA, T.K., RITCHIE, W. C. (Eds): *The handbook of bilingualism and multilingualism*. 2nd edition. Oxford: Wiley-Blackwell. p. 495-516, 2013.

RAJAGOPALAN, K. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: poruma política prudente e propositiva. In: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (Orgs). *A Geopolítica do Inglês*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 135-59

RIZVI, Fazal; LINGARD, Bob. *Globalizing education policy*. New York: Routledge, 2010.

SEIDLHOFER, Barbara. English as a lingua franca. ELT journal, v. 59, n. 4, p. 339-41, 2005.

SILVERSTEIN M. *The indeterminacy of contextualization*: When is enough enough? p. 55-76, 1992.

SIQUEIRA, Sávio; DA SILVA SOUZA, Juliana. Inglês como língua franca e a esquizofrenia do professor (english as a lingua franca and teacher schizophreny). *Estudos Linguísticos e Literários*, n. 50, 2014.

SCHMITZ, John Robert. On the native/nonnative speaker notion and World Englishes: Debating with K. Rajagopalan. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 32, n. 3, p. 597-611, 2016.

WIDDOWSON, Henry G. ELF and the inconvenience of established concepts. *Journal of English as a Lingua Franca*, v. 1, n. 1, p. 5-26, 2012.

WINDLE, Joel; NOGUEIRA, Maria Alice. The role of internationalisation in the schooling of Brazilian elites: Distinctions between two class fractions. *British Journal of Sociology of Education*, v. 36, n. 1, p. 174-92, 2015.

A LEITURA DO TEXTO IMAGÉTICO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Felipe Gonçalves Carneiro (IFTO)
felipegcarneiro@yahoo.com.br
Andreia Nascimento Carmo (SEDUC-TO)
andreianascimentocarmo@yahoo.com.br

RESUMO

Propomo-nos, neste trabalho, analisar e problematizar a produção de texto escrito, oriunda das aulas de Língua Portuguesa na Educação Básica, a partir da leitura do texto imagético. Assim, preconizamos a prática de leitura do não verbal em sala de aula, considerando-o como a base material de sentidos e, por conseguinte, apartando-o da ideia reducionista, que o vincula como ilustração do texto verbal. Para tanto, mobilizamos a Análise de Discurso (AD) pecheuxtiana como pressuposto teórico-metodológico, para pensarmos a materialidade não verbal como objeto simbólico. Assim sendo, dada a maneira como consideramos o não verbal, tocamos a opacidade destes textos por meio de um exercício de produção textual na aula de Língua Portuguesa, em que os discentes foram demandados a elaborar uma narrativa, ancorados no texto imagético. Em nossa análise, dada a heterogeneidade constitutiva da linguagem não verbal, pudemos entrever a inscrição de diferentes discursividades produzidas pelos discentes. Compreendemos que mobilizar a AD nas aulas de língua portuguesa é dar um novo tratamento para o texto imagético.

Palavras-chave:
Análise de Discurso. Texto imagético. Aula de Língua Portuguesa.

ABSTRACT

In this work, we propose to analyze and problematize the production of written text, originating from Portuguese Language classes in Basic Education, based on the reading of the imagery text. Thus, we recommend the practice of reading the non-verbal in the classroom, considering it as the material basis of meanings and, therefore, separating it from the reductionist idea, which links it as an illustration of the verbal text. For that, we used the Pecheuxtian Discourse Analysis (AD) as a theoretical-methodological assumption, to think of non-verbal materiality as a symbolic object. Therefore, given the way we consider the non-verbal, we touch the opacity of these texts through an exercise in textual production in the Portuguese language class, in which the students were asked to elaborate a narrative, anchored in the imagery text. In our analysis, given the constitutive heterogeneity of non-verbal language, we were able to glimpse the inscription of different discursivities produced by the students. We understand that mobilizing AD in Portuguese language classes is giving a new treatment to the image text.

Keywords:
Discourse Analysis. Imagery text. Portuguese Language Class.

1. Introdução

Nas aulas de língua materna, o docente didatiza os saberes por meio dos diversos gêneros textuais que circulam em nossa sociedade. Nesse sentido, entendemos que se lida com o processo de leitura e interpretação da linguagem verbal e da não verbal. Nessa medida, a depender do gênero textual abordado na prática pedagógica docente, presentifica-se a imbricação dessas diferentes formas de linguagem.

Nesse cenário, a partir da perspectiva discursiva a qual nos filiamos, a Análise de Discurso inaugurada por Michel Pêcheux (AD, doravante), observamos que a conjunção de diferentes formas materiais de linguagem traz implicações no processo de engendramento de sentidos. Segundo Souza (2001, p. 69), "ao se entender o não verbal através do verbal, ocorre um reducionismo na própria conceituação de linguagem", o que resvala no entendimento de que ao ler-interpretar a imagem pela linguagem verbal, acarreta a redução de sua significação.

Em atenção à instância discursiva da aula de língua materna, a partir dessas formas materiais de linguagem em circulação no livro didático de Língua Portuguesa, vemos que, a depender do modo como o não verbal é didatizado, o texto imagético pode ser tratado como ilustração da linguagem verbal (Cf. AGUSTINI; ARAÚJO; LEITE, 2017), o que endossa a suposta subordinação da materialidade imagética ao sistema linguístico, provocando o reducionismo do texto não verbal.

Assim sendo,dadas as considerações que viemos apontando, motivamo-nos em verificar como ocorre o funcionamento discursivo da materialidade imagética na prática docente, sem o direcionamento da linguagem verbal na produção de sentidos. Portanto, neste artigo, interessa-nos compreender como se dá o processo de leitura do texto imagético a partir de uma proposta de produção textual, em que os alunos foram demandados a construir um texto narrativo com o apoio de uma materialidade imagética.

2. Leitura e produção textual na perspectiva discursiva

Nesta seção, mobilizamos algumas concepções concernentes ao dispositivo teórico-metodológico da AD francesa, de modo a possibilitar-nos analisar e problematizar a produção de texto escrito, oriunda das aulas de Língua Portuguesa na Educação Básica, a partir da leitura do texto imagético. Para tanto, ancoramo-nos nas noções de sujeito e de

leitura, a fim de compreendermos o processo de produção de sentidos do texto imagético que apresentaremos. Em seguida, direcionaremos o nosso olhar discursivo ao texto imagético, com vistas a tecer considerações acerca do funcionamento discursivo da materialidade não verbal.

O campo epistemológico pecheuxtiano considera a linguagem, seja ela verbal ou não verbal, como materialidade opaca e equívoca, tendo em vista a relação constitutiva entre linguagem, sujeito e história. Nessa medida, rechaçamos a ideia de imanência dos sentidos, uma vez que o sentido não é intrínseco à materialidade da linguagem, de modo que a produção de sentidos se dá por meio de sua inscrição na historicidade (Cf. ORLANDI, 2015).

A partir da perspectiva discursiva, há que se considerar o ritual de interpelação de indivíduo em sujeito, na medida em que há o efeito ideológico na produção de evidência e de transparência do sentido para o sujeito interpretante. De acordo com Pêcheux,

> [...] o funcionamento da Ideologia em geral como interpelação dos indivíduos em sujeitos (e, especificamente, em sujeitos de seu discurso) se realiza através do complexo das formações ideológicas (e, especificamente, através do interdiscurso intrincado nesse complexo) e fornece 'a cada sujeito' sua 'realidade', enquanto sistema de evidências e de significações percebidas – aceitas – experimentadas. (PÊCHEUX, 2014 [1975], p. 149)

Com base na citação acima, podemos observar o efeito ideológico na constituição dos sujeitos e dos sentidos. Sendo assim, ponderamos que nos processos discursivos, "a questão da *constituição do sentido* se junta à da *constituição do sujeito*" (PÊCHEUX, 2014 [1975], p. 140, grifos do autor). A partir dessa noção, compreendemos que tanto os sentidos quanto os sujeitos são constituídos ideologicamente, por meio do complexo de formações ideológicas.

Dessa forma, cumpre considerar que as formações ideológicas são representadas pelas formações discursivas (Cf. PÊCHEUX, 2014[1975]), as quais viabilizam a formulação do dizer. Em outras palavras, as formações discursivas "são a projeção, na linguagem, das formações ideológicas" (ORLANDI, 2017, p. 20). Por esse viés, é importante mencionar que, para dizer, o sujeito assume uma tomada de posição. É nesse sentido, em consonância com a nossa perspectiva teórica, que entendemos a noção de posição-sujeito.

Neste espaço, dando sequência ao nosso recorte teórico, evocamos a ideia de sujeito oriunda do quadro teórico pecheuxtiano. É relevan-

te pontuar que estamos considerando, para este artigo, o sujeito discursivo. Em vista disso, além do assujeitamento ideológico, conforme já circunstanciamos, o sujeito é também constituído por uma clivagem, pelo não saber. Nas palavras de Pêcheux (2014 [1975], p. 124), "*o recalque inconsciente e o assujeitamento ideológico* estão materialmente ligados, sem estar confundidos".

Dada a centralidade de nosso artigo, em que enfocamos a produção de texto escrito a partir da leitura do texto imagético, é fundamental pensarmos a noção de leitura, na medida em que a consideramos como "um processo de instauração do(s) sentido(s)" (ORLANDI, 2012, p. 8). Isto é, a leitura na perspectiva discursiva é concebida como um processo de engendramento de significação, o que nos permite alinhavar com a posição-sujeito, conforme salientamos anteriormente. De forma a compreendermos este processo, mobilizamos um excerto de Pêcheux (2014 [1975]), qual seja:

> [...] a tomada de posição não é, de modo algum, concebível com um 'ato originário' do sujeito-falante: ela deve, ao contrário, ser compreendida como o efeito, na forma-sujeito, da determinação do interdiscurso como discurso-transverso, isto é, o efeito da 'exterioridade' do real ideológico-discursivo, na medida em que ela 'se volta sobre si mesma' para se atravessar. (PÊCHEUX, 2014 [1975], p. 159-160)

Nesta passagem, notamos que o processo leitura se dá a partir de uma tomada de posição do sujeito discursivo frente a um objeto simbólico, de modo que a relação com a exterioridade é constitutiva dos sentidos e dos sujeitos. Assim, à luz desses apontamentos, cabe ressaltar que a noção de leitura é marcada pela heterogeneidade, uma vez que "a constituição do texto, do ponto de vista da ideologia, não é homogênea" (ORLANDI, 2012, p. 71). É nesta perspectiva que estamos considerando o texto imagético em estudo, de maneira que ele é marcado por uma heterogeneidade constitutiva. Por conseguinte, dada a natureza opaca da linguagem, podemos entrever as inúmeras (im)possibilidades de construção de sentidos.

Neste ponto, vamos dar decorrências ao funcionamento discursivo da materialidade imagética. Para tanto, acionaremos as considerações de Barthes (2015 [1980]), de Fernandes (2013; 2017) e de Orlandi (1995). Dada a nossa filiação teórica, não podemos perder de vista que o engendramento de sentidos se dá na e pela historicidade, o que implica considerarmos a materialidade imagética a partir desta perspectiva.

Sendo assim, tomamos o não verbal como materialidade significante, de modo que ele não seja concebido, meramente, como ilustração do verbal, numa relação de subordinação à língua para significar. Podemos corroborar esta ideia a partir da assertiva orlandiana, qual seja, "há uma necessidade no sentido em sua materialidade que só significa por exemplo na música, ou na pintura, etc. (...). São diferentes posições do sujeito, são diferentes sentidos que se produzem" (ORLANDI, 1995, p. 39).

Fernandes (2013; 2017), na esteira de Barthes (2015[1980]), tematiza acerca do *punctum*, que conforma o elemento visual que alicerça o leitor no processo de significação do texto imagético. Segundo a referida autora, "o *punctum* pode servir de 'ponto de ancoragem' para leitura e direcionar o sentido para as outras imagens da sequência narrativa" (FERNANDES, 2017, p. 221). Ou seja, há elementos visuais no tecido do texto imagético que captam o olhar do sujeito leitor. Nessa medida, compreendemos que a partir da historicização do *punctum* há o acionamento de uma memória discursiva que passa a significar o texto imagético, e neste artigo, estamos ponderando em termos de *rede de formulações visuais* (Cf. FERNANDES, 2013; 2017).

Passemos, a seguir, para as nossas considerações analíticas.

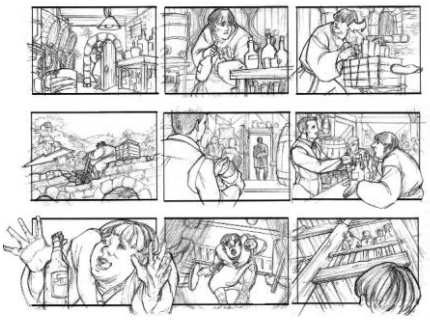
3. Gestos de leitura-interpretação do texto imagético

Esta seção contempla os nossos apontamentos analíticos que versam sobre a produção de texto escrito, nas aulas de Língua Portuguesa da primeira série do Ensino Médio da Educação Básica. O material de análise consta da elaboração de um texto narrativo pelos discentes, com base no texto imagético na instância discursiva da aula. Interessa-nos, portanto, o modo como os alunos discursivizam o texto imagético, a partir da atividade de elaboração de um texto narrativo, proposta pelo professor regente.

Neste artigo, estamos considerando que as (im)possíveis discursividades inscritas na materialidade verbal, produzida pelos alunos na aula de Língua Portuguesa, concernem ao modo como eles significam a materialidade imagética. Assim, levando em consideração a produção do material de análise, conforme circunstanciamos, efetuamos um recorte discursivo para configurar o nosso *corpus* analítico. Apresentamos, a

seguir, o texto imagético[55] (Figura 1) que foi ponto de partida para a produção de texto escrito.

Figura 1: Texto imagético apresentado para a produção de texto escrito.



Em atenção à constituição de nosso *corpus* analítico, realizamos recortes discursivos no texto imagético e no texto narrativo, os quais denominamos como sequência discursiva imagética (SDI) e sequência discursiva verbal (SDV), respectivamente. Assim, com o objetivo de entrever as (im)possíveis discursividades inscritas no *corpus* analítico, que resvalam no modo de leitura do texto imagético, efetuamos um batimento entre as sequências discursivas oriundas do material de análise.

Para tanto, em continuação às nossas considerações analíticas, tendo em vista o jogo discursivo na relação entre o verbal e o não verbal, apresentamos duas SDIs e duas SDVs, para que possamos efetuar os nossos gestos de interpretação.

> SDI1: Homem abrindo a porta de um depósito (adega) – quadro1;
>
> SDI2: Homem pegando as garrafas – quadro2.
>
> Vejamos, na sequência, as duas SDVs.
>
> SDV1: "Um jovem chamado Magno, que morava na Noruega, com seus 18 quase 19 anos, decidiu largar as coisas banais e fúteis que estavam matando aos poucos, como o seu vício em bebida alcoólicas. [...] Mas um dia normal ele vai até a cozinha da igreja, onde tinha os vinhos, na qual ele pega algumas garrafas e coloca dentro de uma cesta. [...] ele leva as garrafas em sua bike até um bar. Nesse bar estava tendo uma festa como tema 'Medieval' [...]" (Edna).

[55] Disponível em: http://mediafilmproduction.blogspot.com/2013/10/the-art-of-storyboard.html. Acesso em: 20 de novembro de 2020.

> SDV2: "Em meados do século XIX, em uma pequena cidade, estava Mariana uma nobre camponesa que lutava para cuidar de seus filhos Adame Bernardo, comum trabalho mal remunerado e a alta taxa de impostos, teve com ideia para ajudar ela e seus filhos pegar alguns pertences no trabalho. Mariana decidiu colocar sua ideia em prática. Logo quando chegou no bar que trabalhava, dirigiu para o depósito que ficava guardado todos os pertences vendidos no bar, com muita cautela tomou posse de alguns objetos depositando-os dentro da bolsa [...]" (Josefa).

> Na SDV 1, considerando o batimento entre os seguintes sintagmas nominais, quais sejam: "Magno", "jovem", "vício", "bebida alcoolica", "festa", podemos entrever que as SDI1 e SDI2 são discursivizadas a partir da perspectiva do jovem aventureiro e alcoólico. Nesse sentido, aventamos a hipótese de que as SDIs em tela acionam, para o sujeito do discurso, uma rede de formulações visuais que atendem a uma formação discursiva boêmia. Por outro lado, já na SDV 2, com ancoragem nos sintagmas nominais "Mariana", "camponesa", "filhos", "trabalho" e "impostos", observamos que no batimento entres esses significantes discursivos, o tecido imagético em questão é discursivizado a partir da perspectiva socioeconômica, em que apresenta a circunstância de uma mãe de família que tem dificuldades em criar seus filhos. Portanto, vemos duas posições-sujeito que produzem diferentes gestos de leitura-interpretação a partir das mesmas SDIs.

Outro ponto que nos chama a atenção, são os sintagmas verbais "pegar" e "tomar posse", presentes na SDV 1 e na SDV 2, respectivamente. No primeiro recorte, entrevemos o efeito de um ato ilícito, em que endossa a ideia de roubo e de ilegalidade. Já no segundo sintagma verbal, "tomar posse", engendra-se o efeito de ato praticado em virtude da necessidade de sobrevivência, de forma que há a justificativa para tal feito.

4. Considerações finais

No decorrer deste artigo, objetivamos analisar e problematizar a produção de texto escrito, oriunda das aulas de Língua Portuguesa na Educação Básica, a partir da leitura do texto imagético. Dessa forma, ancorados na AD pecheuxtiana, mobilizamos a noção de sujeito e de leitura, bem como esse campo epistemológico concebe o funcionamento discursivo da materialidade imagética.

Em nossas considerações analíticas, efetuamos recortes discursivos tanto do texto imagético como do texto narrativo, e no batimento entre o verbal e o não verbal pudemos entrever as discursividades inscritas pelos discentes na instância da aula de língua materna. Nesse sentido, observamos que os sujeitos interpretantes se filiam a diferentes redes de

significação, o que desencadeia em diferentes gestos de leitura-interpretação do texto imagético em estudo.

Além do mais, em nosso movimento de análise, pudemos verificar a questão da heterogeneidade constitutiva do texto imagético, o que atesta a opacidade e a equivocidade da linguagem não verbal. Assim, dado o modo como os discentes discursivizam a materialidade imagética, observamos que não há um fechamento pleno dos sentidos. Por conseguinte, ressaltamos a importância de o docente levar em consideração as múltiplas posições-sujeito dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUSTINI, C. L. H.; ARAÚJO, É, D.; LEITE, J. D. A leitura do texto não verbal imagético em livros didáticos: reflexões a partir de um olhar discursivo. *Entremeios*, v. 14, p. 213-31, Pouso Alegre, jan./jun., 2017.

BARTHES, R. *A câmara clara*: nota sobre a fotografia. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015 [1980].

FERNANDES, C. *A resistência da imagem*: uma análise discursiva dos processos de leitura e escrita de textos visuais. Tese de doutorado. Porto Alegre: Instituto de Letras/ UFRGS, 2013.

_____. *O visível e o invisível da imagem*: uma análise discursiva da leitura e da escrita de livro de imagens. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2017.

ORLANDI, E. P. Análise de Discurso. In: ORLANDI, E. P.; LAGAZZI, S. (Orgs). *Introdução às ciências da linguagem* – discurso e textualidade. 3. ed. Campinas-SP: Pontes, 2017.

_____. *Análise do discurso*: princípios e procedimentos. 12. ed. Campinas-SP: Pontes, 2015.

_____. *Discurso e Leitura*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. Efeitos do verbal sobre o não verbal. *Rua*. Campinas, Labeurb, Nudecrei, n. 1, p. 35-47, 1995.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso*: uma crítica à firmação do obvio. 5. ed. Campinas-SP: Unicamp, 2014 [1975].

SOUZA, T. C. C. A análise do não verbal e os usos da imagem nos meios de comunicação. *Rua*, Campinas: 7, p. 65-94, 2001.

A LEITURA NA/ALÉM DA ESCOLA: PRÁTICAS DE SIGNIFICAÇÃO DA REALIDADE

Francisca Ramos-Lopes (UERN)
franciscaramos@uern.br
Cleber Luiz de Sousa Lima (SME/SEE)
cleberllima2013@gmail.com
Hely Cantalice Neto (SME/SEE)
helycantalice@hotmail.com

RESUMO

A leitura e a escrita são essenciais ao desenvolvimento humano. A primeira, consideramos uma prática intrínseca ao sujeito, posto que podemos ler, a partir dos sons ouvidos ainda no ventre materno. A outra emerge da necessidade do homem, além de se comunicar com outros da mesma espécie, registrar e deixar para a posteridade sua memória. *A priori*, ambas são de responsabilidade da escola. Esse capítulo registra experiências docentes em salas de aula da educação básica ao ensino superior, as quais são reveladoras de que, mesmo escolas desenvolvendo projetos de leitura, há situações nas quais nem sempre se atinge o propósito "da participação significativa e crítica dos discentes nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens" (BRASIL/PCN, 2008; BNCC, 2018, p. 67). Partindo dessa compreensão, o capítulo apresenta uma reflexão a mais sobre a importância do ato de ler e escrever na/além da escola. Observa-se os postulados teórico-metodológicos de Antunes (2003), Cagliari (1998), Freire (1981), Geraldi (2008), Kleiman (1989), Lajolo (1993), Martins (1982) dentre outros que compreendem "a linguagem como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades" (BRASIL/BNCC, 2019, p. 65).

Palavras-chave:
Subjetividades. Construção humana. Práticas sociais.

ABSTRACT

Reading and writing are essential to human development. The first, we consider a practice intrinsic to the subject, since we can read, from the sounds heard in the mother's womb. The other emerges from man's need, in addition to communicating with others of the same species, registering and leaving his memory for posterity. A priori, both are the responsibility of the school. This chapter records teaching experiences in classrooms from basic education to higher education, which are revealing that, even schools developing reading projects, there are situations in which the purpose of "meaningful and critical participation of students in several social practices permeated/constituted by orality, writing and other languages" (BRASIL/PCN, 2008; BNCC, 2018, p. 67). Based on this understanding, the chapter presents one more reflection on the importance of the act of reading and writing in/beyond the school. The theoretical and methodological postulates of Antunes (2003), Cagliari (1998),

Freire (1981), Geraldi (2008), Kleiman (1989), Lajolo (1993), Martins (1982) are observed, among others that understand "language as human construction, historical, social and cultural, of a dynamic nature, recognizing and valuing them as ways of signifying reality and expressing subjectivities" (BRASIL/BNCC, 2019, p. 65).

Keywords:
Subjectivities. Human construction. Social practices.

1. Introdução

Desde os primeiros momentos de vida ou até antes, no ventre materno, quando se inicia a gestação, o contato com o outro, inicia-se também a necessidade de comunicação. Extraventre materno, no contexto familiar, é que se ouve os primeiros enunciados, os quais passam a fazer parte do dia a dia, somando-se a tantos outros que passam a fazer parte do desenvolvimento da criança.

Por conseguinte, durante o desenvolvimento infantil, surge a necessidade de se aprender a decodificar as primeiras palavras escritas, começa então o processo chamado de alfabetização, que ajudará na aprendizagem do código escrito, a compreender as primeiras letras, resultando no aprendizado.

A partir das ideias de Freire (1981, p. 9) ao enfatizar que "a leitura do mundo precede a da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele", nossa defesa é de que durante o processo de decodificação do signo linguístico, deve-se aprimorar a compreensão do indivíduo com relação às informações contidas nos textos, dando-lhe o devido suporte para que ele possa desenvolver a sua competência leitora.

No sentido exposto, linguagem e realidade se prendem dinamicamente. Ou seja, a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção e imbricação das relações entre o texto e a situação de uso. Questionamo-nos de que forma a escola pode agenciar a "palavra mundo"? Como fazer para que o professor perceba que não há neutralidade no ato de ler, de escrever? Não há neutralidade em nenhum ato em nossas vidas, muito menos em um ato educativo?

A partir de vivências pedagógicas, pensamos em estratégias didáticas manuseadas enquanto docentes, a favor de um ensino e aprendizagem de uma leitura para/além da escola. A esse respeito, norteamo-nos sobre a importância de nosso papel político, visto que não se ensina no

vazio. Há sempre uma intenção consciente ou não, seja naquele que ensina, seja no que aprende. Posto que, mesmo na leitura do texto escrito, não é apenas o conhecimento da língua que conta, mas sim todo um sistema de relações interpessoais e entre as várias áreas do conhecimento e da expressão do homem e das suas circunstâncias de vida (MARTINS, 1982).

Para esse empreendimento acadêmico, o artigo está organizado, além das considerações iniciais e finais, em cinco sessões, a saber: ler é interagir; a leitura e a formação humana; leitura e escrita são indissociáveis; práticas pedagógicas que estimulam o ato de ler e escrever e experiência leitora e escritora na/ para além da escola. Essas são reveladoras de que ato de ler, na experiência existencial, vem primeiramente como a "leitura do mundo, depois a leitura da palavra". Desta implica a continuidade da leitura daquele (FREIRE, 1981), perpassando pela compreensão de que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundomais certa de forma de criticar, argumentar, se posicionar "escrevê-lo" ou de "reescrevê-lo".

2. Ler é interagir

A definição de que a leitura é um processo que envolve a extração e a atribuição de significado ao texto, leva a concepção segundo Leffa (1996), de que para que a leitura se processe se faz necessário que haja, portanto, a interação ente o texto e o leitor. Ler é interagir com o texto. Partindo dessa concepção é preciso considerar um terceiro elemento que ocorre quando leitor e texto se encontram (a) o papel do leitor, (b) o papel do texto e (c) o processo de interação entre o leitor e o texto.

Para que aconteça o processo de interação do leitor para com o texto, são necessárias certas condições que envolvam esse processo, entre algumas está o desejo do leitor em praticar um determinado tipo de leitura, que se configura em uma motivação para que envolva o processo de interação do leitor para com o texto, pois isso proporcionará a busca pela compreensão. E isto só ocorrerá se de fato houver uma relação profunda do leitor para com o texto.

Na medida em que o processo de leitura prossegue, o leitor se envolve na busca pelo significado que o texto possa conter, e é nesse momento que o leitor começa a adentrar nas camadas mais profundas de extração do sentido contido no texto. O leitor e o texto na medida em que

a interação acontece, o leitor se preocupa com o significado do texto.

Para Leffa (1996, p. 19) quando o leitor utiliza o seu conhecimento prévio, passa a interagir com a informação básica do texto, para estruturar um determinado padrão silábico. Pois ele "sabe que combinações como, por exemplo, AS, GA, MA (ou seja a junção dessas letras), formam padrões silábicos possíveis de se ler na língua portuguesa – ao contrário de combinações impossíveis como CF, DX, JG – e usa esse conhecimento para negociar e renegociar as informações obtidas do texto".

> Uma das características do processo de interação entre os vários níveis que se estabelecem entre o leitor e o texto é justamente a dispensa de informação de um determinado nível por informação de um outro nível. Leitura implica uma correspondência entre o conhecimento prévio do leitor e os dados fornecidos pelo texto. Leitor e texto são como duas engrenagens, correndo uma dentro da outra; onde faltar encaixe nas engrenagens leitor e texto se separam e ficam rodando soltos. (LEFFA, 1996, p. 22)

Para que a leitura possa continuar de maneira fluente, se faz necessário então, que o leitor recue no texto, retorne num ponto anterior, e faça uma nova tentativa de encaixe das engrenagens, no intuito obter o real significado do texto. Leffa (1996) conclui:

> Ler é um fenômeno que ocorre quando o leitor, que possui uma série de habilidades de alta sofisticação, entra em contato com o texto, essencialmente um segmento da realidade que se caracteriza por refletir um outro segmento[...] leitor e texto, reagem entre si, num processo de interação para formar um terceiro elemento, que é a compreensão. (LEFFA, 1996, p. 24)

Sendo assim, ler é um processo que exige do sujeito, que ele possua habilidades que o possibilite adentrar em consonância com o seguimento da realidade contida no texto. Isso ocorre através do processo de interação do leitor para com o texto que é o elemento denominado de a compreensão.

3. A leitura e a formação humana

A leitura é uma ação importante à formação dos discentes, bem como dos docentes, pois através daquela existirá um diálogo e uma interação entre o leitor e o texto o qual ele lê. A leitura realizada com uma finalidade e um propósito definidos, teremos um exercício de busca ao conhecimento. Assim, o ato de ler vem a proporcionar que o leitor tenha

maior domínio de sua língua além de oportunizar um posicionamento crítico sobre assuntos diversos.

Por meio da leitura, que é considerada um hábito sadio, as pessoas podem usufruir de momentos que terão a possibilidade de raciocinar e ponderar acerca de valores, princípios que o cercam além de estarem em contato com outras culturas, elevando seus conhecimentos e construindo uma estrutura intelectual mais ampla.

A leitura é importante e, acerca disso, Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998) discorrem a seguinte redação:

> A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível sem proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (BRASIL, 1998)

Em nossa prática de sala de aula, percebemos que existem ainda muitos obstáculos a serem superados quando nos referimos à leitura. Nas várias escolas, pelas quais transitamos como professores, grande parte dos alunos desconhecem o espaço destinado à pesquisa escolar, à leitura e ao estudo individual. Entretanto, diante dessas diversidades, entendemos que o papel do professor é, sobretudo, incentivar o hábito da leitura, motivando e encorajando os alunos a assim o fazerem.

Hoje, em quase tudo o que fazemos, em maior ou menor grau, necessitamos da leitura e sabemos que esta prática é de grande importância para a formação das pessoas, pois este hábito traz para o seu praticante melhorias na compreensão e na forma de se expressar em situações comunicativas formais e informais, além de proporcionar também momentos de prazer. Perissé (2011), afirma que: “a leitura gera reflexão, faz germinar ideias, etc.”.

Em alguns espaços, o problema de não haver materiais disponíveis subsiste. Não existem, no entanto, justificativas para a não leitura em sala de aula mesmo quando não há livros diversos disponíveis. O professor pode, por exemplo, valer-se do uso dos mais diversos gêneros de textos presentes no dia a dia disponibilizando-os na sala de aula e apresentando aos seus alunos.

Podemos contar também com vários portadores de gêneros discursivos tais como: o jornal, a revista entre outros cujo interior coleciona vários outros tantos gêneros não burocráticos e acessíveis à leitura em sala de aula. Devemos ler para nos enriquecer culturalmente, dialogar e interagir através das diversas formas de linguagem.

4. Leitura e escrita são indissociáveis

Segundo Abaurre & Abaurre (2012) as atividades de leitura e escrita são complementares, uma não existe sem a outra. É na escola que essas atividades são praticadas de modo organizado e sistemático.

Em relação a escrita, os indícios datam de aproximadamente cinco mil anos na Mesopotâmia. Percebemos, portanto, a grande importância da escrita para o desenvolvimento dos povos. Através desta técnica, foi viável que as civilizações pudessem se aperfeiçoar trazendo consigo o desenvolvimento e a construção de suas identidades e a cultura de outros povos. Com a escrita, surge a conveniência da leitura e por se tratar de uma técnica sofisticada, vinculava-se a apenas alguns na sociedade. Sendo assim, não era uma competência comum entre as pessoas.

> Quem inventou a escrita foi a leitura: um dia, numa caverna, o homem começou a desenhar e encheu as paredes com figuras, representando animais, pessoas, objetos e cenas do cotidiano. A humanidade descobria assim que quando uma forma gráfica representa o mundo, é apenas um desenho, quando representa uma palavra, passa a ser uma forma de escrita. (CAGLIARI, 1998, p. 13)

Fischer (2006) afirma que "a escrita se trata da sequência de símbolos padronizados (caracteres, sinais, ou componentes de sinais), destinados a produzir a fala, o pensamento humano e outras coisas em parte ou integralmente". A escrita surge da necessidade não apenas do homem se comunicar com outros de sua espécie, mas de registrar e deixar para a posteridade a sua memória. Nesse sentido, a leitura aproxima aquele que lê daquele que escreve e deve propiciar a reflexão. A leitura e a escrita elevam o ser humano em seus variados aspectos, ambos constitutivos para a formação e desenvolvimento de uma sociedade.

De acordo com Antunes (2003), a interação entre sujeitos supõe muito mais que simples decodificação de sinais gráficos. Leitura e escrita são de certo modo complementares e estão sempre presentes no cotidiano do ser humano. Para a estudiosa, ao ato de escrever deve-se também levar em conta o conhecimento do assunto, saber o que vai ser dito, para

quem será direcionado e o objetivo.

A leitura e a escrita se imbricam! Inicialmente, o sentido, parece saltar das letras, das palavras. De repente, estas já não são mais letras, nem palavras e sim enunciados vivos que ganham novos sentidos em cada situação de uso. Isso foi mágico para a realidade por nós vivenciada e ainda é mágico para a realidade da maioria de nossos estudantes pobres, alguns residentes em cidades do interior e outros na zona rural do nordeste brasileiro, muitos deles, os primeiros de suas famílias a frequentarem a escola, a descobrirem e a fazerem uso efetivo das práticas sociais de uso da leitura e da escrita.

5. Práticas pedagógicas que estimulam o ato de ler e escrever

Nessa seção, pensamos a escola, como um espaço onde deveria reinar as práticas de leitura e escrita, posto que a partir de nosso nascimento ou até mesmo antes, somos rodeados por variadas atividades verbais e não verbais, a exemplo do choro, do beijo, do abraço, do banho, do toque, do cheiro, das palavras, dentre outras, que nos põem em contato com as pessoas, com os sons, com as imagens, com os enunciados. Ou seja, com o mundo da oralidade, da leitura e da escrita. Gradualmente, vamos aprendendo a descobrir, a interagir e construir sentidos.

Em nossa prática de sala de aula, quando falamos em leitura e em escrita, percebemos que há muitos obstáculos a serem superados. A exemplo disso, em uma das escolas onde desenvolvemos o exercício da docência, os alunos não convivem com um espaço, além da sala de aula, destinado à pesquisa, à leitura, ao estudo individual ou coletivo. Não há biblioteca, sala de vídeo, laboratório. Muito existe para ser avançado!

Mesmo assim, não há omissão em relação às práticas leitoras. Fazemos uso dos mais diversos "gêneros discursivo-textuais" (GERALDI, 2008). É comum trabalharmos gêneros consagrados pela escola, a exemplo de editorial, crônica, quadrinhos, propagandas, letras de músicas, vídeos, desenhos, poemas, artigos de opinião, receitas, como também gêneros digitais: *memes*, *gifs*, *fanfic*, *blog* etc. O uso dos gêneros digitais na escola é uma demanda emergente. Brasil/BNCC (2017) evidência:

> [...] contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. –, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práti-

> cas e usos. É preciso saber reconhecer os discursos de ódio, refletir sobre os limites entre liberdade de expressão e ataque a direitos, aprender a debater ideias, considerando posições e argumentos contrários. (BRASIL/BNCC (2017 p. 69)

Para Geraldi (1997) na prática escolar as atividades linguísticas acontecem de forma simulada, artificial. Ou melhor, os papeis entre professor e aluno são marcados. Há sempre aquele que ensina e aquele que aprende. Assim, é fácil os alunos, na escola, cada vez mais se distanciarem e se desmotivarem em relação às práticas de leitura e de escrita.

Oportunizar espaços de diálogo para o aluno, formar bons leitores e escritores é imprescindível a sociedade pós-moderna. Para tanto, precisamos de um trabalho que ultrapasse a identificação de características. É relevante envolvermos o discente com as mais variadas situações de uso da língua, oportunizando-lhes o direito de, por meio da leitura e escrita, viverem um mundo ora imaginário, ora real: ler e escreve não só para se informar e informar, mas também para descobrir, sonhar, planejar, propor, argumentar, reivindicar, sonhar, viajar, criar um mundo de sonhos. Ler e escrever para se envolver, para selecionar, fazer escolhas, se posicionar.

Para tanto, no espaço escolar precisamos relacionar a leitura e a escrita ao conhecimento sociocultural dos alunos, permitindo-lhes o acesso aos variados "gêneros discursivo-textuais" e a compreensão de que a linguagem verbal e não verbal, norteada pelas variadas práticas de leitura e escrita, é inerente a todas as áreas do conhecimento humano.

Cagliari (1994, p. 25) afirma que "o objetivo fundamental da escola é desenvolver a leitura para que o aluno se saia bem em todas as disciplinas, pois se ele for um bom leitor, a escola cumpriu em grande parte a sua tarefa".

O autor considera que a leitura, e nós estendemos a escrita, deve ser a extensão da escola na vida das pessoas para que elas sejam capazes de entender a sociedade em que vivem e transformá-la, inscrevendo-se e a reescrevendo de forma positiva.

Se na escola não se lê e não se escreve, dificilmente poderemos mudar as situações atuais das práticas leitoras e escritora na sociedade. Ela é o alicerce de apoio sobre a divulgação da leitura e da escrita. É nela que se espera ver os alunos trabalhando com livros e outras fontes de leitura. Ela necessita ter o cuidado, para não etiquetar os erros que surgem nas atividades de leitura e escrita como dissociados às questões

individuais do leitor e produtor de texto.

Nessa perspectiva, destacamos o posicionamento de Geraldi (2008):

> Há um lugar, no entanto, que todo o esforço de normalização poderia acabar por se perder: aquele da construção de discursos e suas materializações textuais. Privilegiar o estudo do texto, em sala de aula ou em outros espaços, é aceitar o desafio do convívio com a instabilidade, com um horizonte de possibilidades de dizer que em cada texto se concretiza em uma forma a partir de um trabalho de estilo. E ainda mais: é saber que a escolha feita entre os recursos expressivos não afasta as outras possibilidades e que seguramente algumas delas serão manuseadas no processo de leitura. Um texto é sempre uma possibilidade dentre múltiplas possibilidades. (GERALDI, 2008, p. 2-3)

É necessário estarmos vigilantes e flexíveis às mudanças para que os desvios estruturais e de normatização não sejam impedimento nas produções de sentidos dos alunos e dos próprios professores. Como também para que a escola não se transforme no espaço onde a discriminação é procriada e as práticas de leitura e escrita perdem a força de objeto essencial de construção da cidadania.

Kleiman (1989) lembra que a leitura é considerada um processo interativo, no sentido de que os diversos conhecimentos do leitor interagem em todo momento com o que vem da página para chegar à compreensão.

Admitimos que a compreensão acontece mediante o envolvimento do leitor tanto com os elementos linguísticos que se materializam nas páginas de um texto, como com os extralinguísticos, a partir das experiências e do aprendizado. Contribui para isso fatores variados como as oportunidades que temos, as opções que fazemos, o grupo social no qual estamos inseridos, como também as leituras que nos cercam e que realizamos.

Nessa esteira discursiva, as autoras Abaurre (2012), Antunes (2003) e Kleiman (1989), ao se posicionarem a respeito do ato de ler e escrever, os apresenta como singulares, mas que têm um caráter sociocultural. Tanto a leitura quanto a produção de textos, não são processos simples realizados só pelo leitor ou só pelo escritor, mas implica uma combinação entre o leitor, escritor e o texto.

6. Experiência leitora e escritora na/ para além da escola

Quando falamos em leitura e em escrita, percebemos que há muitos, obstáculos a serem superados. A exemplo disso, em uma das escolas onde desenvolvemos o exercício da docência, os alunos não convivem com um espaço, além da sala de aula, destinado à pesquisa, à leitura, ao estudo individual ou coletivo. Não há biblioteca, sala de vídeo, laboratório.

Mediante as dificuldades expostas, compreendemos que há muito a se avançado. Assim, nas práticas cotidianas procuramos desenvolver um trabalho com a leitura e escrita de forma diversificada, oportunizando aos discentes o contato com gêneros diversos, dentre eles poesia, notícia, crônica, tirinha, propaganda, letra de música etc. Também, estamos, paulatinamente, inserindo gêneros da seara das novas tecnologias: *e-mail*, *memes*, *GIF*, *blog*, *posts*. Esta metodologia tem despertado o interesse de muitos de nossos alunos. Esclarecemos que a variação de gêneros em sala de aula, não dispensa a leitura dos clássicos literários.

Em nosso exercício como docente, priorizamos um trabalho voltado para temáticas sociais, a exemplo da temática da diversidade étnico-racial por entendermos que o assunto é uma pauta urgente de não apenas leitura, mas também de discussão entre os alunos,observando-se também a recomendação da lei nº 10.639/03, que versa sobre o ensino da história, cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e particulares do ensino fundamental ao médio. Essa mesma lei discorre e ressalta a importância da cultura negra na formação da sociedade brasileira.

Em uma de nossas práticas, propusemos aos discentes a leitura de uma matéria de internet por se tratar de um gênero discursivo hospedado em um ambiente virtual que, atualmente, é bastante aceito e amigável a jovens e adolescentes. Por ser um meio de comunicação muito utilizado hodiernamente, torna-se um ato capaz de prender a atenção do público jovem por ser de acesso relativamente fácil entre eles. Utilizamos como atividade de leitura em sala de aula um texto ressaltando a discussão da discriminação étnico-racial:

> Rapaz é vítima de discriminação racial em restaurante de Valadares.
>
> Leandro Rodrigues foi maltratado enquanto se preparava para almoçar. Racismo e injúria racial ainda são comuns diz Polícia Civil de Valadares.
>
> Há duas semanas, o técnico de informática Leandro Rodrigues, de 18 anos, foi maltratado dentro de um restaurante na cidade de Governador Valadares leste de Minas Gerais. Ele acredita que a motivação foi a cor da

> pele.
>
> "Com certeza foi uma situação de discriminação por eu ser negro. Eu não estava bem vestido, mas estava fazendo o meu prato normalmente para almoçar e quando levei o prato para ser servido pelo churrasqueiro do restaurante ele disse que aquela carne não era para mim. Antes eu já senti um preconceito quando ele deixou outras pessoas passar na minha frente na fila de pesagem", conta Leandro.
>
> O técnico em informática revela que ficou tão chateado e aborrecido que desistiu de almoçar no local. Leandro chegou a pensar em entrar na justiça, mas acabou desistindo. "Pensei em processar o restaurante, mas como fiquei muito constrangido preferi não levar adiante e esquecer esta situação", afirma Leandro.
>
> Assim como o caso de Leandro, muitos outros não chegam ao conhecimento das autoridades. Racismo e injúria racial são comuns, segundo a Polícia Civil, mas quem comete este tipo de crime está sujeito à prisão de 1 a 3 anos.
>
> Tanto injúria racial quanto o racismo têm a mesma pena, mas o racismo é mais grave porque é crime inafiançável, imprescritível e de ação incondicionada, ou seja, as autoridades podem ingressar com o processo sem a vítima dar queixa. As autoridades tomando conhecimento, já podem iniciar o processo. "Já a injúria racial depende de uma representação da vítima", explica a delegada Juliana Flávia Borges Fiúza.

Em nossa rotina, fizemos a leitura do texto transcorrendo por várias etapas aplicando algumas estratégias: antes da leitura, durante a leitura e após a leitura a fim de motivar os alunos durante o processo e criar uma atmosfera de compreensão acerca do texto. Segundo Solé (1998), "o professor deve promover a motivação antes dequalquer atividade de leitura". Como estratégia antes da leitura, solicitamos que os alunos fizessem primeiramente uma leitura silenciosa e exploratória da manchete (quando relativa à notícia que fosse ser lida).

Pedimos que observassem as figuras quando disponíveis no texto. Depois dessas estratégias, os alunos poderiam formular previsões sobre aquilo que tinham observado. Durante a leitura, percebemos em sala de aula que os alunos podiam confirmar ou refutar hipótese antes levantadas durante a leitura exploratória. A respeito da estratégia após a leitura, Solé (1998) aborda a importância de continuar compreendendo e aprendendo após o processo da leitura, pois conforme assevera Kleiman (2013), os significados próprios do texto perpassam em um fator primordial que é a experiência do leitor no estabelecimento de sentidos.

A partir das leituras em sala de aula pudemos oportunizar a ressignificação da temática da diversidade étnico-racial, explorando os di-

versos conhecimentos que o aluno traz consigo aplicando as estratégias de leituras, ajudando-os a compreender que também são sujeitos participantes e construtores de sentido dentro da sociedade.

Perscrutando as etapas descritas, constatamos que os alunos puderam compreender, a partir da leitura da matéria da internet, sobre a temática da diversidade étnico-racial tão presente na sociedade, além de fazerem conexões e estruturarem novos pontos de vista dando sentido ao texto.

Ao nosso ver, a sala de aula de qualquer disciplina do currículo escolar é palco para um trabalho com foco na realidade, expressão das subjetividades e ampliação das possibilidades de compreensão e atuação social, conforme a BNCC (2018, p. 64) propõe nas competências específicas de linguagens para o ensino fundamental:

> **1.** Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como **formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais;**
>
> 2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo**, ampliar suas possibilidades de participação na vida social** e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva;
>
> 3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e **produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação;**
>
> 4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, **atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo;**
>
> 5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como **participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas,** da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas;
>
> 6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação ecomunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para **se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos,** resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos (**grifos nossos**).

Oportunizar espaços de diálogo para o aluno, formar bons leitores e escritores é imprescindível a sociedade pós-moderna. Para tanto, precisamos de um trabalho que ultrapasse a identificação de características. É relevante envolvermos o discente com as mais variadas situações de uso da língua, oportunizando-lhes o direito de, por meio da leitura e escrita, viverem um mundo ora imaginário, ora real: ler e escreve não só para se informar e informar, mas também para descobrir, sonhar, planejar, propor, argumentar, reivindicar, sonhar, viajar, criar um mundo de sonhos. Ler e escrever para se envolver, para selecionar, fazer escolhas, se posicionar.

Para tanto, no espaço escolar precisamos relacionar a leitura e a escrita ao conhecimento sociocultural dos alunos, permitindo-lhes o acesso aos variados "gêneros discursivo-textuais" e a compreensão de que a linguagem verbal e não verbal, norteadas pelas variadas práticas de leitura e escrita, é inerente a todas as áreas do conhecimento humano

7. Considerações finais

O ato da leitura e da escrita são relevantes na formação dos discentes e docentes. O primeiro se concretiza pelo deleite, a busca, o sonhar, o prazer, o verdadeiro diálogo, a verdadeira construção de sentidos entre o autor, o leitor e o texto. O outro é disseminador de novos registros e, intermediado pelo ato de ler, favorece um maior domínio de alguns dos aspectos formais da língua, propiciando a construção clara, concisa e coerente de pontos de vistas, intenções tanto para quem ensina quanto para quem aprende.

Nossa defesa é de que o trabalho com temáticas sociais culturais possibilita um ensino mais significativo e dinâmico, mais próximo da realidade e tem mostrado que enquanto docentes, se estivermos bem fundamentados teoricamente, poderemos desenvolver práticas pedagógicas que contribuam significativamente para o desenvolvimento das competências de leitura e escrita dos alunos de forma motivadora, interativa e dialógica, as quais contribuirão para o êxito dos alunos não apenas nas atividades escolares, mas também nas interações sociais.

Os professores em formação e em serviço precisam aliar suas competências e habilidades leitoras e escritoras, a um fazer pedagógico constituinte do processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita

na/para/além da escola, a fim de não deixar os alunos dissociados da realidade que os cerca cotidianamente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, Maria Luiza M. *et al*. *Um olhar objetivo para produções escritas:* analisar, avaliar, comentar. (Cotidiano escolar: ação docente), 1. ed. São Paulo: Moderna, 2012.

ANTUNES, Irandé. *Aula de português*: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003.

AUTHIER-REVUZ, J. Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours. *Revue de Linguistique*, p. 91-151, DRLAV, 1982.

BAKHTIN, M./VOLOSHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2004.

_____. Os gêneros do discurso. In: ____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, Jacqueline Peixoto, ROVAI, Célia Fagundes. *Gêneros do discurso na escola*: rediscutindo princípios e práticas. 1. ed. São Paulo, FTD, 2012.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, MEC, 2018.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais:* terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF/ 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. "*Parâmetros curriculares nacionais:* terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa". Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL / Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais:* pluralidade cultural, orientação sexual. MEC/SEF, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf

CABRAL, Marlucia Barros Lopes. Os gêneros do discurso/textuais e o ensino-aprendizagem da linguagem. In: GOMES, J.B.F.; OLIVEIRA, R.R.F.; ARAÚJO, S.P. (Orgs). *Práticas linguageiras, literatura e ensino*. Mossoró-RN: UERN, 2011.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística*. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1994.

COSCARELLI, Carla Viana. *A produção de gêneros textuais. Veredas on-line* – Ensino, n. 2, p. 78-86, 2007.

FREIRE, Paulo. FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. 49. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. *A importância do ato de ler*: em três textos que se completam. 3. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1983. p. 11-24 (Coleção Polêmicas do nosso tempo)

FISHER, Steven Roger. *História da Leitura*. São Paulo: Unesp, 2006.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997.

KLEIMAN, Ângela. *Leitura:* ensino e pesquisa. Campinas-SP: Pontes, 1989.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo.* Série Educação em Ação. São Paulo: Ática, 1993.

LEFFA, Vilson. J. *Aspectos da leitura*. Porto Alegre: Sagra, 1996.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

PERISSÉ, Gabriel. *Ler, pensar e escrever*. São Paulo: Saraiva, 2011.

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

A LINGUAGEM COMO ATRIBUTO ESSENCIAL PARA A EXISTÊNCIA HUMANA

Clodoaldo Sanches Fofano (UENF)
clodoaldosanches@yahoo.com.br
Eliana Crispim França Luquetti (UENF)
elinafff@gmail.com
Edilaine da Silva Freitas (UENF)
edilainefreitas_21@hotmail.com
Roberta Santana Barroso (UENF)
robertasbf@hotmail.com
Sinthia Moreira Silva Ribeiro (UENF)
sinthia_moreira@hotmail.com

RESUMO

O homem é o único ser que nasce com a necessidade de se comunicar por meio da fala. A linguagem, como transmissão de símbolos do pensamento, é a principal característica que distingue o ser humano dos outros animais, sem ela o pensamento seria vazio, nada estaria perceptível, uma vez que a linguagem é característica exclusiva do ser humano. Este estudo objetiva refletir sobre a importância da linguagem como faculdade necessária para a existência humana. Na construção deste artigo, realizou-se pesquisa bibliográfica de base qualitativa por meio de fontes teóricas que embasam a busca de respostas sobre o tema abordado. Sabe-se que a necessidade de se comunicar nasceu com o ser humano e para isso fazia o uso da linguagem que se concretiza por meio da língua, como instrumento ligado ao indivíduo em sociedade, que agrega pessoas a um mesmo grupo de falantes. Assim sendo, a linguagem possibilita a troca de conhecimentos específicos, compartilhados por vários indivíduos. Somente o homem desenvolveu tal habilidade que lhe permite compreender várias mensagens, e registrar aquilo que permanece no mundo como fato humano, construindo sentidos específicos à vida.

Palavras-chave:
Sociedade. Existência humana. Língua e linguagem.

RESUMEN

El hombre es el único que nace con la necesidad de comunicarse a través del habla. El lenguaje, como transmisión de símbolos del pensamiento, es la principal característica que distingue al ser humano de los demás animales, sin que el pensamiento estaría vacío, nada se notaría, ya que el lenguaje es la característica exclusiva del ser humano. Este estudio tiene como objetivo reflexionar sobre la importancia del lenguaje como facultad necesaria para la existencia humana. En la construcción de este artículo se realizó una investigación bibliográfica de base cualitativa a través de fuentes teóricas que sustentan la búsqueda de respuestas sobre el tema abordado. Se sabe que la necesidad de comunicarse nació con el ser humano y para eso hacía uso

del lenguaje que se realiza a través del lenguaje, como instrumento vinculado al individuo en la sociedad, que suma a las personas al mismo grupo de hablantes. Por tanto, el lenguaje permite el intercambio de conocimientos específicos, compartidos por varios individuos. Solo el hombre ha desarrollado tal habilidad que le permite comprender varios mensajes y registrar lo que queda en el mundo como un hecho humano, construyendo significados específicos a la vida.

Palabras clave:
Sociedad. Existencia humana. Lengua y lenguaje.

1. Introdução

O termo linguagem apresenta uma variedade de significados. Entre eles o mais utilizado é aquele que se refere a qualquer processo de comunicação, como a linguagem corporal, a linguagem da sinalização, a linguagem escrita, etc. (CUNHA; COSTA; MARTELLOTA, 2008). Já na concepção de Bagno (2014) é todo e qualquer sistema de signos empregados pelos seres humanos na produção de sentido, isto é, para expressar a faculdade de representação da experiência/conhecimento. Logo, a linguagem possibilita a troca de conhecimentos específicos, compartilhado por vários indivíduos. Somente o homem desenvolveu tal habilidade que lhe permite compreender várias mensagens, e registrar aquilo que permanece no mundo como fato humano.

Desse modo, os linguistas, estudiosos da linguagem, geralmente estabelecem uma distinção entre os conceitos de língua e linguagem. Assim, entendem a linguagem como uma habilidade; a linguística define o termo como capacidade que apenas os seres humanos possuem como instrumento de se comunicar por intermédio de línguas. Do mesmo modo, tal palavra "língua" é geralmente definida como um sistema de signos vocais utilizados como meio de comunicação por membros de uma comunidade linguística ou grupo social.

Pretende-se, nesta pesquisa, refletir sobre a linguagem como faculdade necessária para a existência do homem, uma vez que a linguagem é característica exclusiva do ser humano, diferenciando-o dos outros animais, a fim de se responder à seguinte questão-problema: Qual a importância da linguagem como atributo essencial para a existência humana?

Esse artigo traz consigo como objetivo geral refletir sobre a importância da linguagem como atributo necessário para a existência humana. Já como objetivos específicos foi necessário: 1) Compreender o significado de se aprender uma língua, que por sua vez, depende do co-

nhecimento profundo dos falantes sobre esse sistema de signos e símbolos. 2) Analisar a gramática como instrumento de competência linguística, já que para se apreender a natureza da língua faz-se necessário adquirir conhecimento desse interiorizado e inconsciente sistema que faz parte da gramática de qualquer língua. 3) Apresentar diversas teorias sobre o surgimento da linguagem, ligando-a ao nascimento da humanidade, mas de maneira que se leve em consideração que nada possibilita alguém "aprovar" ou "negar" tais hipóteses, por serem de natureza complexa.

A justificativa desta investigação evidencia-se pela busca da importância da linguagem como faculdade necessária para a existência humana. Nesse sentido, cabe ressaltar que o homem é o único ser que nasce com a necessidade de falar. A linguagem, como transmissão de símbolos do pensamento, é a principal característica que distingue o ser humano dos outros animais. Logo, a linguagem é essencial para o homem, visto que permite interação, interlocução, ao construir sentidos específicos, relação com o meio social em que ele pertence.

A metodologia utilizada para este estudo é a revisão bibliográfica, que se constitui do acervo bibliográfico científico de contribuições sobre o determinado tema. De posse desse material, são estabelecidas considerações sobre suas ideias, articulando-as no que converge e no que diverge entre elas.

Muitos pesquisadores se debruçam nos estudos sobre a linguagem, visto que é uma faculdade essencial para a existência humana na qual partilha de um sistema linguístico que agrega pessoas a um mesmo grupo de falantes, de forma que o meio social influencia o uso da linguagem. Portanto, a linguagem não é adquirida de uma só vez, tal atributo é desenvolvido ao longo da vida de um indivíduo em contato com o meio que ele pertence. Nesse sentido, infere-se que uma pessoa se torna humana por meio do convívio social, de maneira que a linguagem se torna o instrumento de ação e interação humana como produto social.

Entre os estudiosos da linguagem, destaca-se Ferdinand Saussure como o pai da Linguística moderna, por meio dos estudos sincrônicos, em contraste com os estudos históricos produzidos nos séculos anteriores. No entendimento de Faraco (2005), os trabalhos do genebrino representam um divisor de águas no que tange ao estudo da linguagem, são resultados de um processo histórico que iniciou quando os primeiros homens começaram a se questionar sobre as línguas humanas e a registrar algumas reflexões importantes. Dessa forma, o referido teórico foi o

primeiro a estruturar o estudo da língua como sistema de signos independentes e, seu legado passou para as gerações seguintes.

Assim, Saussure, por meio dos seus esboços, deixa uma grande contribuição quando percebeu que o fenômeno linguístico podia ser estudado não apenas como produto histórico de sucessivas mudanças, mas também como um sistema sincrônico, de maneira que se compreenda as relações das estruturas internas da língua de acordo com suas funções.

2. O significado de se aprender uma língua

Saussure, por meio da linguística comparativa e histórica, pela primeira vez, começa a tratar a linguagem por si mesma e em si mesma. Sendo assim, esclarecia-se uma língua por intermédio de outra, como pôde se perceber ao comparar o grego com o latim, criou-se a possibilidade de que tais semelhanças não eram fruto do acaso. Antes do genebrino, outros intelectuais, pré-saussurianos, em especial europeus, contribuíram para o nascimento da linguística, estudavam a língua com outros interesses, como a poética, a lógica e o bom uso, que costumam datar finais do século XVIII.

Através do pressuposto saussuriano que se deve dizer que a linguagem é o meio de comunicação mais importante. Para justificar tal assertiva, Benveniste (1988) sugere duas razões importantes:

> Uma consistiria em que a linguagem, sem dúvida, se encontra de fato assim empregada porque os homens não encontram um meio melhor nem mesmo tão eficaz para comunicar-se. [...]. Poderíamos também pensar em responder que a linguagem apresenta disposições tais que a tornam apta a servir de instrumento: presta o que lhe confio – uma ordem, uma pergunta, um anúncio –, e provoca no interlocutor um comportamento, cada vez, adequado. (BENVENISTE, 1988, p. 284-93)

Bakhtin trilhou um caminho diferente de Saussure, ao criticar a objetividade abstrata do linguista, que trata a língua como um sistema monológico. Para tanto, o filósofo afirma que a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de forma linguística, mas pelo fenômeno social da interação, realizada por meio da enunciação e das enunciações. Alega Bakhtin (1979):

> Não tomo consciência de mim mesmo senão através dos outros, é deles que eu recebo as palavras, as formas, a tonalidade que forma a primeira imagem de mim mesmo. Só me torno consciente de mim mesmo, revelando-me para o outro, através do outro, com a ajuda do outro. (BAKHTIN, 1979, p. 163)

Sendo assim, a linguagem revela essa relação entre o EU-TU de forma interacionista, por meio da fala. Na concepção de Fromkin e Rodman (1993, p. 3), "A posse da linguagem, mais do que qualquer outro atributo, distingue os seres humanos dos animais.". Logo, quando um indivíduo aprende a falar, estimulado pelo meio em que convive, consequentemente, aprende uma língua, uma vez que tal habilidade é um fator social. Por isso Bagno (2014) declara que

> Essa **faculdade de linguagem** é muito poderosa, porque nasce da aguda necessidade que nós, seres humanos, seres **sociais e culturais**, temos de interagir com os nossos **coespecíficos** (membros da nossa mesma espécie), de aprender com eles, compartilhar nossas experiências e transmitir o conhecimento acumulado por nosso grupo social. (BAGNO, 2014, p. 60)

A fim de ratificar tal ponto de vista, Cunha; Costa e Martellota (2008, p. 18) salientam: "(...) a linguagem é um dos ingredientes fundamentais para a vida em sociedade. Dessa maneira ela está relacionada à maneira como interagimos com os nossos semelhantes, refletindo tendências de comportamento delimitadas socialmente". Do mesmo modo, dentro de um processo comunicativo, na relação entre o EU-TU, a capacidade de se desenvolver uma conversa, mesmo que seja simples, depende de um conhecimento profundo dos falantes sobre a língua. Mas tais falantes não possuem consciência desse fato.

Aprender uma língua vai muito mais além do que conhecer sons. Assim, conhecer sons e sistemas de sons de uma determinada língua é apenas uma parte do conhecimento linguístico que o sujeito necessita, já que a relação entre sons e significados são arbitrários. Portanto, vale destacar que os sons das palavras de uma língua só possuirão significado na língua em que pertencem, inclusive as onomatopeias, em que as pronúncias das palavras sugerem sons.

No pensamento de Fromkin e Rodman (1993), conhecer uma língua é possuir capacidade de criar frases que nunca foram ditas e compreender frases jamais ouvidas. Tal fenômeno é possível, de acordo Chomsky, pelo aspecto criativo do desenvolvimento da capacidade linguística de um indivíduo. Por conseguinte, toda pessoa possui um conhecimento que a permite apreender e produzir frases compridas, sendo até mesmo impossível colocar um limite ao comprimento de uma frase em qualquer que seja a língua.

Quando os seres humanos falam, estão transmitindo uma mensagem. No qual é possível, no processo de produção/elaboração da fala a existência de erros. Erros estes que estão ligados ao conhecimento e a

forma com que cada um utiliza esse conhecimento. Logo, aprender uma língua é aprender os seus sons, as unidades básicas de significado, como palavras e regras que permitem combiná-las de modo a construir novas frases.

3. A gramática como instrumento de competência linguística

Conforme Fromkin e Rodman (1993), a gramática representa a competência linguística do indivíduo. Para compreender a natureza da língua tem-se que compreender a natureza desse interiorizado e inconsciente sistema que faz parte da gramática de qualquer língua. Todo ser humano que fala uma língua tem um entendimento, ou seja, sabe a gramática, possuindo um conhecimento que permite os mesmos a falarem e compreenderem-se de acordo com suas capacidades. Na concepção de Travaglia (2009),

> A competência gramatical ou linguística é a capacidade que tem todo usuário da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor) de gerar sequências linguísticas gramaticais, isto é, consideradas por esses mesmos usuários como sequências próprias e típicas da língua em questão [...]. Essa competência está ligada ao que Chomsky chamou de 'criatividade linguística', que é a capacidade de, com base nas regras da língua, gerar um número infinito de frases gramaticais. (TRAVAGLIA, 2009, p. 17-18)

Sendo assim, compreende-se que existem regras para serem seguidas para os diferentes usos da língua, que formam as normas gramaticais relacionadas ao falar e escrever. Tais regras podem ser postuladas, em especial, pela gramática normativa ou pela gramática descritiva. A gramática descritiva, como o próprio nome já diz, possui o papel de descrever a forma e o funcionamento da língua e registrar as variedades existentes, estudando os seus mecanismos, construindo hipóteses que expliquem seu funcionamento.

A língua é dinâmica e no Brasil é possível encontrar uma grande variedade linguística, devido tanto a características regionais, como também por diferenças sociais. Um exemplo notável é a mudança do padrão oral que se observa no meio urbano e rural. Junto com a variação, o contato linguístico é outro fator social importantíssimo para a implementação das mudanças linguísticas que possui atuação em toda e qualquer comunidade, uma vez que se vinculam ao processamento da linguagem no cérebro dos falantes e à construção conjunta da língua.

Já a gramática normativa se ocupará em estudar somente os fatos relacionados à língua padrão, que se torna língua oficial. Para Travaglia (2009),

> Baseia-se, em geral, mais nos fatos da língua escrita e dá pouca importância à variedade oral da norma culta, que é vista, conscientemente ou não, como idêntica à escrita. Ao lado da descrição da norma ou variedade culta da língua (análise de estruturas, uma classificação de formas morfológicas e lexicais), a gramática normativa apresenta e dita normas de bem falar e escrever, normas para a **correta** utilização oral ou escrita do idioma, prescreve o que se deve e o que não se deve usar na língua. (TRAVAGLIA, 2009, p. 30)

Desse modo, tal gramática funciona como uma espécie de lei que organiza o uso da língua em uma sociedade. Perante tal fato, vale destacar que a descrição da norma culta não se transforma em regras da gramática normativa de imediato. Para isso, antes, é necessário que seja dito que a língua só se apresenta daquela maneira, principalmente pela escola que é o espaço social institucionalizado que primeiro privilegia a padronização dessa língua – aponta Neves (2006). Soares, apoiando-se em Labov, afirma,

> [...] os professores, em geral, ignoram inteiramente o conceito de variedades linguísticas, são preconceituosos em relação aos dialetos não padrão, que não vêem como sistemas estruturados e coerentes; este é o principal obstáculo a um ensino do dialeto-padrão que não pretenda substituir nem menosprezar os dialetos dos alunos (SOARES, 2002, p. 50)

Mas em sentido geral, linguistas entendem que a gramática inclui tudo que os falantes sabem da língua, a fonologia, semântica, morfologia, sintaxe, léxico. E com isso encontram-se o sistema sonoro, de significados, o sistema de formação das palavras e o de formação das frases. Assim, sabe-se que onde existem seres humanos existe linguagem.

4. Diversas teorias sobre o surgimento da linguagem

A língua deveria ser vista como atrelada ao indivíduo, porque as mudanças linguísticas se originam nele. Se a língua pertence ao indivíduo e a linguagem é característica exclusiva do ser humano, seria possível levantar hipóteses de como a linguagem surgiu, vinculada ao nascimento da humanidade. Pensou-se que essa ligação seria o ponto de partida para descobrir como, quando e onde o homem nasceu, afinal, se o homem e a linguagem estão intimamente ligados, a descoberta da origem de um levaria ao descobrimento do outro.

Apesar de todas as especulações, percebeu-se que não seria tão simples assim e muitas dúvidas surgiram acerca do surgimento da linguagem, pois o homem existe há milhões de anos, mas os primeiros registros escritos datam apenas de seis mil anos atrás, ou seja, ficaria impossível tomar esses registros como esclarecedores para a descoberta da origem da linguagem, porque foram manifestações tardias.

A questão do surgimento da linguagem é apresentada em várias religiões que têm narrativas distintas para explicar sua origem. Há várias teorias nascidas das crenças que atribuem à linguagem a definição de dom divino para a humanidade, ou seja, Deus ou deuses são responsáveis pelo surgimento da linguagem.

Essa ideia persistiu durante tempos. Lester Grabbe nas palavras de Faraco (2005, p. 21), ao revelar a existência de histórias como a da Torre de Babel em culturas antigas concluiu: "(...) ainda não foi proposta nenhuma teoria aceitável que explique satisfatoriamente essa faculdade que o homem tem de falar – ou seja, a linguagem – sem a existência de um Criador. Por outro lado, a descrição de Gênesis ajusta-se inteiramente a todos os factos científicos conhecidos".

Em todas as culturas e crenças, ao analisar mitos, costumes e superstições é possível perceber a importância da linguagem e das suas propriedades atribuídas pelo homem. É evidente que essas análises não dizem muito sobre a origem da linguagem, apenas ressaltam sua relevância para a humanidade.

Johann Preter Sussmilch, em 1756, apresentou uma comunicação à Academia Prussiana, na qual acreditava "que o homem não poderia ter inventado a linguagem sem pensamento e que o pensamento depende da existência prévia da linguagem. A única saída desse paradoxo é presumir que Deus deve ter dado a linguagem ao homem", de acordo com Fromkin e Rodman (1993, p. 22).

Ainda, os mesmos autores ressaltam que Sussmilch apresentou argumentos importantes, porém nada que esclarecesse ou encaminhasse para a descoberta do surgimento da linguagem e, sim, da linguagem propriamente dita. Dessa forma, não seria possível "negar" nem " provar" a teoria da origem divina, assim como argumentar cientificamente sobre a origem de Deus.

Os defensores da teoria da origem divina da linguagem despertaram interesse por saber qual seria a primeira língua, ou seja, qual seria a

língua falada por Deus. Durante milênios conceberam experiências para encontrar uma resposta. Para tanto, Fromkin e Rodman (1993, p. 23), evidenciam que o grego Heródoto narra que o Faraó isolou duas crianças em uma cabana na montanha, que eram cuidadas por um criado que não poderia articular nenhuma palavra. Segundo as crônicas, a primeira palavra foi "*bekos*". Após consultas aos sábios, descobriram que significava pão e era uma língua falada na província da Frígida. Consideram, então, essa como a língua original.

Os autores supracitados, afirmam que outras experiências similares foram produzidas, Jaime IV da Escócia (1473–1513) fez o mesmo e alcançou resultados diferentes. As crianças cresceram e falaram de forma perfeita o hebraico. Assim, considerou-se o hebraico a língua falada por Deus. Dois séculos antes dessa experiência, Frederico II de Hohenstaufen fez semelhante prova, mas sem sucesso; as crianças morreram antes de articularem qualquer palavra. No ponto de vista de Faraco (2005),

> A novidade da linguística do século XIX está em dar um caráter sistemático para o trabalho de comparação gramatical, e estabelecer, depois, a tese de que correlações sistemáticas apontam para uma origem comum. Como lemos no próprio Curso (p. 8): "[...] foi ele Bopp quem compreendeu que as relações entre línguas afins podiam tornar-se matéria duma ciência autônoma. Esclarecer uma língua por meio da outra, explicar as formas duma pelas formas da outra, eis o que não fora feito". (FARACO, 2005, p. 29)

É possível encontrar na narrativa de Gêneses também a ideia de que as línguas são todas originárias de uma mesma fonte. De acordo com o autor mencionado anteriormente, o texto sagrado destaca "(...) toda a terra era de uma só língua e de uma só fala". O surgimento de línguas distintas explica-se ainda na Bíblia com a "confusão" ocorrida na Torre de Babel, que como salienta o referido autor em Gênesis temos: "(...) Por isso lhe foi dado o nome de Babel; pois foi lá que o Senhor confundiu a linguagem de todos os habitantes da terra: e daí o Senhor os dispersou por toda a face da terra".

A descoberta de uma língua ou línguas originais é algo ainda distante. As experiências de isolamentos apresentadas estão condenadas ao fracasso, por isso nem foram repetidas por nenhum linguista. A capacidade humana de adquirir a linguagem requer um estímulo linguístico adequado, isso fica evidente ao analisar os casos das crianças que cresceram isoladas que, ao serem encontradas, não sabiam falar nem conheciam qualquer linguagem. Uma criança nessas condições não aprenderá a falar nenhuma língua. Afirma Herder (1772, p. 117): "O homem é um ser em

atividade, que pensa livremente, e cujas forças atuam em progressão; por isso é uma criatura de linguagem.".

Inerente ao ser humano, quando diferenciado das demais espécies com as quais ele convive, a linguagem é, sem dúvidas, um instrumento de grande poder e valia, sem o qual não se pode nem mesmo imaginar uma vida em sociedade, tal qual conhecemos hoje. Contudo, longe de ser de fácil compreensão, a linguagem, quanto a seu início e mesmo quanto à dinâmica de seu desenvolvimento, adquire um caráter bastante enigmático e ao que nos parece, intransponível.

Ao longo da história, foram muitas as tentativas de se chegar a uma conclusão sobre muitas perguntas, ao se passar pelo uso da mitologia e finalmente pelo uso da razão propriamente dita. Nesse sentido, Fromkin e Rodman (1993), garantem que Platão, em sua obra Crátilo, já havia tentado desvendar esses mistérios e indicar algumas conclusões a respeito da função e do desenvolvimento da linguagem.

Sendo assim, por meio do discurso entre Sócrates, Hermógenes e Crátilo, ele desenvolve e tenta chegar à origem de diversos nomes, com o intuito de discernir sobre a "naturalidade" e/ou "convencionalidade" deles, enquanto argumenta sobre a grande importância da linguagem para o estabelecimento da cultura humana e sobre seu provável início. Esse debate naturalistas e convencionalistas constituía um dos maiores problemas linguísticos.

O surgimento da linguagem é um fato fundamental na história humana. Não seria possível a organização dos seres humanos em sociedade sem a linguagem e vice-versa. Isso indica que a linguagem e a vida em sociedade devem ter surgido praticamente ao mesmo tempo. É difícil determinar qual a origem da linguagem, visto que não há muitas pistas a seguir.

O filósofo Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) supôs que a linguagem humana teria evoluído gradualmente, a partir da necessidade de exprimir os sentimentos, até formas mais complexas e abstratas. Para Rousseau, a primeira linguagem do homem foi o "grito da natureza", que era usado pelos primeiros homens para implorar socorro no perigo ou como alívio de dores violentas, mas não era de uso comum.

Logo, a linguagem propriamente dita só teria começado quando as ideias dos homens começaram a estender-se e a multiplicar-se, e se estabeleceu entre eles uma comunicação mais íntima, procuraram sinais mais

numerosos e uma língua mais extensa; multiplicaram as inflexões de voz e juntaram-lhes gesto. Conforme Rousseau, não é a habilidade humana do pensamento que difere o homem dos animais, porém, o seu "desejo de ser livre", o mesmo afirma que foi essa liberdade que levou à invenção da linguagem.

Aproximadamente duzentos anos após Rousseau ter sugerido que os "gritos da natureza" e os gestos formavam a base do desenvolvimento da linguagem, Sir Richard Paget (1930) citado por Fromkin e Rodman (1993) argumentou a favor de uma "teoria do gesto oral",

> A fala humana nasceu da linguagem gestual pantonímica inconsciente e generalizada que se especializou em gestos dos órgãos de articulação, devido ao fato de as mãos humanas (e olhos) estarem cada vez mais ocupadas com o desenvolvimento dos utensílios. Os gestos dos órgãos de articulação eram reconhecidos pelo ouvinte pois o ouvinte reproduzia inconscientemente no seu espírito o gesto que de fato havia produzido som. (FROMKIN; RODMAN, 1993, p. 27)

A concepção de que a linguagem humana procede de um sistema gestual nasce na obra de Gordon Hewes. Uma outra suposição relativa ao desenvolvimento da linguagem humana afirma que a linguagem surgiu de sons ritmados que os homens produziam quando trabalhavam em grupo. Além disso, em 1970, o afasiologista soviético A.R. Luria (1970) mencionado por Fromkin e Rodman (1993) defendia a ideia de que

> Tudo nos leva a crer que a fala tem a origem em atividade produtiva e surgiu primeiro com a forma de moções curtas que representavam certas atividades no trabalho e gestos que permitiam aos homens apontar e comunicar. (LURIA, 1970 *apud* FROMKIN; RODMAN, 1993, p. 27)

Uma outra teoria da linguagem que merece destaque foi postulada por Otto Jespersen. O referido estudioso acreditava que a linguagem derivava do canto como uma necessidade de expressão e não propriamente comunicativa, sendo o amor o maior estímulo para o desenvolvimento linguístico.

Chomsky denomina o conjunto de princípios e regras que definem o uso da linguagem como "gramática universal". Logo, trata-se de um sistema de princípios, condições e regras que são subsídios ou propriedades de todas as línguas humanas. Tal sistema seria o resultado de um extenso processo de desenvolvimento biológica, que formaria a essência da linguagem humana.

Sendo assim, a gramática universal seria uma estrutura anterior ao aprendizado de qualquer gramática específica, pertencendo a um estágio

inicial do cérebro. Desse modo, como aconteceu com as teorias da origem divina da linguagem, muitas dessas propostas são inconclusivas, quer defendam a ideia de que o homem inventou a linguagem, quer a forma de gritos da natureza, imitação vocálica de gestos, canções de amor ou gritos de trabalho. A discussão está aberta e assim continuará.

5. Considerações finais

Sabe-se que a necessidade de se comunicar nasceu com o ser humano e para tal fazia o uso da linguagem. Assim sendo, a linguagem é o fio condutor que permite ao homem acesso ao mundo da sociedade e da cultura. É o universo da comunicação que dá sentido à vida do homem. Além do sentido à vida, a comunicação permite ao ser humano registrar o que existe no mundo como fato humano, como sujeito constitutivo de uma história, de uma cultura. Nesse sentido, a linguagem é essencial para a existência humana, visto que permite interação, interlocução, possibilitando construir sentidos específicos.

Essa linguagem se materializa por meio da língua. Diante disso, conhecer uma língua significa falar e ser compreendido por todas as pessoas que reconhecem essa língua. Desse modo, sons e símbolos constroem sentido, combinando palavras, de forma que se forme frases, constituindo a gramática de uma língua. Tal gramática representará a competência linguística dos seus falantes.

Logo, a gramática inclui tudo que os falantes sabem da língua, a fonologia, semântica, morfologia, sintaxe, léxico. E com isso encontram-se o sistema sonoro, de significados, o sistema de formação das palavras e o de formação das frases. Sabendo-se que onde existem seres humanos existe linguagem.

A mudança linguística é consequência da interação constante e intensa de fatores socioculturais, atreladas à história social dos falantes da língua. Sendo assim, aquilo que se consegue expressar em uma língua, pode-se expressar em qualquer outra língua ou dialeto, apenas será necessário recorrer a outros meios e outras palavras.

Dessa maneira são as gramáticas que determinam a natureza das línguas e toda gramática é capaz de produzir um número infinito de frases destinadas a desenvolver qualquer pensamento. Igualmente, a humanidade está bem longe de compreender que a maior evolução no desenvolvimento da linguagem se deva a alterações no desenvolvimento no

cérebro e que muitos progressos no entendimento da natureza da linguagem humana já aconteceram.

Portanto, diante do que foi apresentado, não se pode dizer que uma teoria linguística pré-saussurianos superou a outra, mas sim, que existe um processo de desenvolvimento das teorias, que, por sua vez, provocou o surgimento de pontos de vistas epistemológicos distintos. Contudo, a busca para se conseguir cientificidade nos estudos linguísticos inicialmente se deu em Saussure.

Para chegar a essas verificações se construiu este artigo, que por certo servirá de enriquecimento de estudos linguísticos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. *Língua, linguagem, linguística*: pondo os pingos nos ii. São Paulo: Parábola, 2014.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1979.

BENVENISTE, Émile. Da subjetividade na linguagem. In: ____. *Problemas de linguística geral I*. Campinas: Unicamp; Pontes, 1988. p. 284-93

CUNHA, Angélica Furtado da; COSTA, Antonio Marcos; MARTELOTTA, Mário Eduardo *et al.* (Org.). Linguística. In: ____. Manual de linguística. São Paulo: Contexto, 2008.

FARACO, Carlos Alberto. Estudos pré-saussurianos. In: MUSSALIM, Fernanda. Bentes, Anna Christina (Orgs). *Introdução à linguística*. v. 3. 2. ed., São Paulo: Cortez, 2005. p. 27-42

FROMKIN, Victória; RODMAN, Robert. Introdução à Linguagem. Tradução: Isabel Casanova. Coimbra: Almedina, 1993.

HERBER, Johann Goafried. 1772. *Ensaio sobre a origem da linguagem.* Trad. de José M. Justo, Lisboa, Edições Antígona, 1987.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Que gramática estudar na escola?* Norma e uso na língua portuguesa. São Paulo: Contexto, 2006.

SOARES. Magda. *Linguagem e escola*: uma perspectiva social. 17. ed. São Paulo: Ática, 2002.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação*: Uma proposta para o ensino de gramática. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

A LINGUAGEM EXPRESSIVA E SUA INTER-RELAÇÃO COM O CARNAVAL DO MUNICÍPIO DE SÃO JOÃO DA BARRA-RJ: BLOCO "INDIANOS"

Jhonatan Martins (UENF)
jhonatan_martins19@hotmail.com
Lilian Sagio Cezar (UENF)
lsagio@hotmail.com

RESUMO

O carnaval do interior do Rio de Janeiro contextualiza-se como um fenômeno cultural mesmo com todas as transformações ao longo do tempo. Em São João da Barra, o bloco "Indianos" mantém-se como atrativo cultural durante os dias de folia, envolvendo diferentes personagens em suas ações para a realização do carnaval de rua, assim como a linguagem carnavalesca que possibilita a expressão corporal, visual e oral dos integrantes do bloco, contribuindo para a construção da identidade dos nativos e da tradição local. Esta comunicação tem como objetivo descrever a trajetória e a linguagem corporal dos integrantes do bloco "Indianos", associado ao contexto do carnaval de rua do município de São João da Barra-RJ. Como estratégia metodológica, utilizamos pesquisa qualitativa a partir de revisão bibliográfica, descrevendo a história dessa importante manifestação cultural do carnaval do interior do Estado do Rio de Janeiro. Observamos que o bloco "Indianos" faz parte da tradição local e colabora com o desenvolvimento da linguagem corporal por meio da expressão e da performance dos foliões sanjoanenses durante o carnaval de rua, sendo uma característica específica do povo local.

Palavras-chave:
Bloco "Indianos". Carnaval de rua. Linguagem corporal.

ABSTRACT

The carnival in the interior of Rio de Janeiro is contextualized as a cultural phenomeno neven with all the transformations over time. In São João da Barra, the "Indianos" blockremains a cultural attraction during the days of revelry, involving different characters in their actions for the realization of street carnival, as well as the carnivalesque language that enables body, visual and of the members of the bloc, contributing to the construction of the natives' identity and local tradition. This communication aims to describe the trajectory and body language of the members of the "Indianos" block, associated with the context of street carnival in the municipality of São João da Barra-RJ. As a methodological strategy, we used qualitative research based on a bibliographic review, describing the history of this important cultural manifestation of carnival in the interior of the State of Rio de Janeiro. We observed that the "Indianos" block is part of the local tradition and collaborates with the development of body language through the expression and performance of Sanjoan revelers during street carnival, being a specific characteristic of the local people.

Keywords:
Body language. "Indians" block. Street carnival.

1. Introdução

São João da Barra[56] tem uma relação constante entre os nativos e a cultura, uma tradição de anos, como o carnaval de rua do interior, que mantém a tradição das agremiações que se apresentam na "avenida do samba", sobrevivendo no tempo e as transformações culturais. O carnaval é uma verdadeira *ação coletiva* (BECK, 1977), envolve diversos personagens na sua realização, como: o poder público via políticas culturais, a organização e participação da população local, que tradicionalmente com sua criatividade dá um tom de alegria e vida à folia de rua.

Neste artigo, buscou-se focalizar na festa do carnaval, notadamente, o de São João da Barra, apresentado sua história e tradição; buscamos com isso descrever a trajetória e a linguagem corporal dos integrantes do bloco "Indianos", associado ao contexto do carnaval de rua do município de São João da Barra-RJ. Para isso, realizou-se revisão bibliográfica sobre o tema, mapeamento da marcha rancho e *observação direta* da marcha rancho através do bloco "Indianos".

O carnaval, aqui, é apresentado na condição de linguagem corporal e analisado mediante sua configuração enquanto corpo que expressa-se na avenida do samba e seu modo de constituir-se enquanto linguagem. O contexto escolhido para o aprofundamento das noções e percepções teórico-conceituais é o do desfile de rua do carnaval da cidade de São João da Barra, interior do Rio de Janeiro, mais especificamente o âmbito dos desfiles do bloco "Indianos".

Inicialmente, apresentamos, de forma breve, a história e as expressões do carnaval de rua no Brasil, pois entendemos a importância de se ressaltar as primeiras manifestações carnavalesca no país e todo seu contexto histórico. Utilizamos a contextualização histórica embasada em grandes autores que abordam a temática do carnaval e suas vertentes que compõem a história do carnaval de rua.

[56] Município com população estimada em 36.102 habitantes (IBGE, 2019), localizado na região Norte Fluminense. Seus primeiros relatos de povoamento datam do início da colonização portuguesa no Brasil. Sua fundação ocorreu em 1676 quando o povoamento é elevado à Vila em 1850 torna-se cidade.

Logo em seguida, a partir dos registros históricos por meio de autores como: Tinhorão (1928), Cabral (1996) e Cunha (2001), os quais descrevem o carnaval do interior do Rio de Janeiro; relacionaremos com os primeiros registros do carnaval da cidade de São João da Barra ,assim, fica perceptível o aparecimento do entrudo, das brincadeiras de rua, bailes de máscara e do carnaval de rua, os quais formam a identidade dos foliões sanjoanenses.

Por fim, apresentamos a tradição da marcha rancho, o bloco "os Indianos" na cidade de São João da Barra, elucidando fatos importantes sobre o carnaval do interior do Rio de Janeiro, destacando o bloco os "Indianos". O bloco os "Indianos" permaneceu desde o seu início como bloco, com a marcha-rancho. Identificamos fatos importantes sobre o fundação do bloco e o fundador, o agente funerário Luiz Malvino, entre outros fatos que marcaram a história dos "Indianos".

2. Breve histórico do carnaval de rua

A história do Carnaval foi marcada desde a sua oficialização pelas disputas entre a realização dos eventos em seus diferentes ambientes e classes sociais. Os bailes dos salões se transformaram em cortejos de rua quando a elite não quis mais deixar o ambiente nas mãos do povo. Assim, o entrudo inicia sua construção, que por diversas vezes no limite das janelas, com invasões dos espaços internos e externos quando a brincadeira se acirrava, ninguém segura os foliões.

O carnaval brasileiro partiu sempre de manifestações coletivas, com exceção dos mascarados e dos fantasiados presentes, em sua maioria, no século XIX. A presença do carnaval nas músicas José de Assis Valente (1908–1958) faz referência exclusivamente a essas formas de folia coletivas. Em certa medida, os mascarados e fantasiados, tendem a uma manifestação individual, pois são práticas, em sua maioria, únicas. Ou seja, não precisam de outros para obter sentido dentro do contexto em que se propõe a representar. Claro, a brincadeira individual não deixa de ter seu significado dentro da folia.

No século XX, a participação no carnaval de rua da população pobre, majoritariamente negra e mestiça, foi nos Ranchos e blocos carnavalescos, organizações baseadas na solidariedade grupal, com seus membros cotizando-se financeiramente, enfrentando dificuldades para a legalização de suas agremiações junto às autoridades policiais, pois na época

era necessário ter licença para desfilar. "Até o aparecimento das escolas de samba, o carnaval carioca – na área popular, naturalmente – era a festa mais caótica e violenta do mundo" (TINHORÃO, s.d, p. 78).

Mas, na verdade, só mais tarde, nas duas primeiras décadas do século XX, a música de carnaval fixará, manifestando-se, inicialmente, na forma de marchinha e marcha-rancho ou de samba, batucada e, com o surgimento das escolas de samba, na forma de samba-enredo[57]. Tinhorão (idem) aponta o surgimento dos ranchos no mesmo viés que Gonçalves (2003), com o detalhe do surgimento da música junto a estes grupos:

> Foram os ranchos que, ao adotarem a formação das procissões religiosas, instituíram um mínimo de disciplina em meio ao caos do carnaval, sugerindo desde logo à Maestrina Chiquinha Gonzaga, em 1899, a marcha *Ó abre alas*, declaradamente inspirada na cadência que os negros imprimiam à passeata, enquanto desfilavam cantando suas músicas "bárbaras". (TINHORÃO, s.d, p. 119)

Eles guardavam uma distinção básica em relação ao cordão, "os ranchos desfilavam com enredos fixos que integravam o conjunto de componentes, ao passo que os cordões no máximo apresentavam uma cantiga unificada, composta para a ocasião especial" (CUNHA, 2001, p. 152).

Os ranchos cresceram em um processo natural, devido a sua melhor condição de representar o ideal de carnaval civilizado e moderno, oposto às formas adotadas pelos cordões e outros tipos de brincadeira. Ao contrário dos ranchos, aceitos de forma mais amigável, os cordões para poderem sair às ruas tinham que portar uma licença. Gonçalves (2003) aponta que os ranchos surgiram na última década do século XIX e, para muitos, sua criação é atribuída à figura de Hilário Jovino (1873-1933). Atribuiu-se ao baiano, Jovino, a adaptação dos ranchos de sua terra para o contexto carioca. O ápice desse processo seria a criação de um rancho carnavalesco, aproximadamente em 1893, inaugurando a tradição de sair com os ranchos no período do carnaval.

Os ranchos e cordões são, na verdade, blocos carnavalescos com organizações e, consequentemente, aceitações diferentes por parte da

[57] Vale ressaltar que na formação dos ranchos, música não era problema, na medida em que muitos dos participantes eram músicos das bandas militares e dos conjuntos de chorões que se estruturavam desde o final do século XIX.

imprensa e da elite. Enquanto o entrudo[58], os mascarados e o cordão foram atacados pela imprensa, os ranchos deram brecha para os críticos vislumbrarem uma evolução no carnaval do povo, através de um esquema de organização previamente montado, diferente do cordão que saia mais ao gosto do momento (CUNHA, 2001; SOIHET, 2008; GONÇALVES, 2003).

3. O carnaval de rua do interior do rio de janeiro de são joão da barra

O carnaval em São João da Barra usufruiu do entrudo, das brincadeiras de rua, dos bailes de máscaras, formando sua identidade que, ao longo dos anos, sofreu influências e mudanças importantes e grandiosas de características religiosa, jurídica e moral. Segundo Cabral (1996), o Entrudo foi trazido de Portugal no século XVII e perdurou até início do século XX. No século XIX surgem os Cordões, o Zé-pereira, as Grandes Sociedades e os Ranchos.

Há relatos dos primeiros registros conhecidos do carnaval sanjoanense que abordam como principal brincadeira o entrudo de acordo com a publicação do jornal Parahybano (1868). "Para o Entrudo – cera em pão, verdete, óleo essencial de alfazema. Vende-se na casa do Moraes". No mesmo periódico, datado de 21 de fevereiro de 1868, temos alguns anúncios:

O entrudo exemplifica essa questão da diversidade social participando do carnaval. A brincadeira que vem de longa data no carnaval brasileiro, a partir das décadas de 1850 e 1860, atravessou uma grande parte do desenrolar da festa no país. O entrudo das ruas, tido como selvagem e anárquico, não era o mesmo dos salões. O entrudo era a expressão do extravasamento de recalques. Durante os três dias que antecediam a *Quarta-Feira de Cinzas*, o tumulto dominava as ruas das cidades brasileiras. Na maior parte do tempo, ele foi ferrenhamente atacado pela imprensa.

O entrudo era, por assim dizer, contra o carnaval, não combinava com o elemento de sofisticação e civilização que o primeiro empunha. O

[58] Segundo Góes, "as festividades carnavalescas, chamadas de entrudo (palavra de origem latina que significa "entrada"), eram uma verdadeira guerra na rua em que as armas utilizadas variavam entre bisnagas de lata, cabaças de cera, chamadas também de limões de cheiro, farinha ou gesso, cartuchos de pós de goma, bombinhas de mau-cheiro, enfim, toda sorte do que se pudesse lançar nos transeuntes desavisados" (2002, p. 573).

entrudo, com a característica da diversidade, e as constantes tentativas, através da imprensa, de desmobilizá-lo, mostram a importância assumida pela brincadeira. Tendo em vista as diversas tentativas de deixar transparecer o significado que a festa tinha para o povo, sendo assim, uma manifestação cultural do povo e dele não podia ser tirada (CUNHA, 2001; TINHORÃO, 1928).

O entrudo não tinha rosto nem individualismos, uma brincadeira onde todos que saem as ruas estão sujeitos a ser molhados por uma vasilha ou seringa de água ou algum líquido mal cheiroso, a ser acertados por um limão de cheiro ou a outra pegadinha qualquer, seja voluntariamente ou não (CUNHA, 2001). A crítica ao entrudo vinha sendo deixada de lado no final do século XIX e, especialmente, no início do XX, para focar nas novas formas carnavalescas nascentes, os ranchos e cordões.

Para a imprensa, as mudanças nas formas de participação no carnaval eram positivas.

> As transformações visíveis ano a ano em sua organização não eram vistas de forma negativa. Ao contrário, evidenciavam sua atualidade como forma carnavalesca, diferenciada dos ranchos dos Reis, pelo seu caráter profano, e do entrudo e dos blocos carnavalescos mais informais, tidos como grupos barulhentos e desorganizados. (GONÇALVES, 2003, p. 92)

O carnaval vai passar por outro momento a partir do final do século XIX e início do século XX, através do Entrudo, do Zé-pereira, dos Cordões[59] como o dos Velhos e dos Cucumbis, ambos com predominância negra (CABRAL, 1996). Nessa época, os foliões brincavam de maneira desordenada e mesmo violenta, e eram perseguidos pela polícia. Os Ranchos[60], fundado por negros e mestiços, porém bem organizados, assim ganhariam a tolerância das autoridades.

Segundo Soihet (2008), os cordões saiam em grupos de mascarados – palhaços, velhos, diabos, etc. – guiado por um mestre, com o apito e assim, liderava a todos. (...). "Os 'velhos' cantavam marchas lentas e

[59] O Entrudo e o Zé-pereira já entravam em decadência. Os Cordões, segundo Renato Almeida, em geral, eram grupos de mascarados, velhos, palhaços, diabos, rei, rainha, sargento, baianas, índios, morcegos, mortes etc. Vinham conduzidos por um mestre a cujo apito de comando obedeciam a todos. O conjunto instrumental era de percussão: adufos, cuícas, reco-reco etc. (ALMEIDA *apud* CABRAL, 1996, p. 22).

[60] Originários dos Ranchos de Reis do folclore nordestino (Tinhorão, s.d.), teve como um dos seus mais importantes organizadores, o negro pernambucano, criado na Bahia, Hilário Jovino Ferreira [1852-1933], influente na comunidade baiana do Rio e também "feito no santo".

ritmadas, enquanto os palhaços cantavam chulas em ritmo acelerado. Nesse embalo, atravessavam as ruas nos dias e noites de carnaval" (SOIHET, 2008, p. 93).

Para Mendes e Júnior (2008) a chula[61] é representada de forma ritualística:

> [...] Nela não está inserido apenas canto e dança, melodia e expressão corporal. É também um canto de fé, de reverência às tradições e de saudações ao espírito. Nela está a essência de cada um, a ancestralidade histórica e genética, que somadas formam tudo o que somos hoje, como indivíduo e povo (MENDES; JÚNIOR, 2008, p. 21)

Os ranchos ficam em evidência no carnaval do Rio de Janeiro no final do século XIX e início do século XX, os ranchos carnavalescos era um tipo de cortejo e era mais organizado e evoluído que os blocos e cordões de carnaval. O carnaval no Brasil acontece com muitas facetas e máscaras, além de aspectos ligados à ritualização e à individualidade de cada folião. Para Roberto DaMatta (1997):

> No caso brasileiro, sabemos que tal individualidade é fortemente marcada pelo carnaval como um momento em que se pode totalizar todo um conjunto de gestos, atitudes e relações que são vividas e percebidas como instituindo e constituindo o nosso próprio coração. O carnaval está, portanto, junto daquelas instituições perpétuas que nos permite sentir (mais do que abstratamente conceber) nossa própria continuidade como grupo. (DAMATTA, 1997, p. 30)

Segundo DaMatta (1997), a transformação proporciona igualmente uma construção de coletividade diferenciada, assim, a ritualização ganha influência e papel importante na ação de comunicação simbólica para produzir e transmitir valores, em uma ligação entre ritual e poder. Os bailes carnavalescos, apesar do distanciamento das camadas mais populares, tiveram uma enorme importância para a formação do Carnaval Brasileiro. A principal delas foi a de fornecer à folia das ruas toda uma série de modelos a serem imitados e recriados pelos foliões que não tinham condições de frequentar as festas dos teatros e salões.

Para o autor Araújo (2003), ao citar o surgimento dos blocos e cordões, como um ponto para o início dessa festa com características brasileira. A cidade também se modificou fisicamente, criando novos

[61] Compreende-se Chula como um tipo de samba de roda, observando os conceitos e a visão de Doring (2016) e Nobre (2009). Esta opinião contrasta com a de Roberto Mendes (2008), que considera que a Chula e o samba de roda são manifestações diferentes, inclusive crendo que a Chula é anterior ao samba de roda.

espaços para os desfiles e ajuntamento dos grupos, as ruas mais largas acompanharam as proporções que a festa ganhava à medida que os anos se passavam. Ao mesmo tempo, a modernidade trazia novamente a segregação do Carnaval e a exclusão do povo dos grandes espaços carnavalescos. Então, a formação dos cordões, blocos e ranchos que reuniam grandes grupos populares passaram a desfilar pelas ruas.

O carnaval também permite que diferentes atores sociais ganhem centralidade e notoriedade, como é o caso dos artistas plásticos, ferreiros, carpinteiros, mecânicos, escultores, costureiros, aderecistas, bordadeiras que produzem coletivamente a festa. No caso específico do carnaval sanjoanense, o espetáculo é realizado pela população local que desfila com suas fantasias, adereços e carros alegóricos confeccionados durante o ano anterior com término próximo aos dias de folia, além de utilizarem a rua para demonstrar sua relação com a festa (CAVALCANTI, 2006).

Portanto, o carnaval constitui um momento especial, um período em que o mundo social fica pleno de potencialidades e deixa de ser focalizado por meio de seus mediadores sociais ordinários (como profissão, bairro, riqueza, poder, etc.). "O carnaval (...) é, então, um período em que se ganha em liberdade e anonimato, vale dizer, em campo de manobra social" (DAMATTA, 1997, p. 163). Por fim, o autor ressalta ainda que mesmo no período carnavalesco podemos observar tensões e hierarquização entre os personagens praticantes da festa.

4. Bloco os "indianos": ritual, linguagem e tradição

O carnaval é considerado como forma de comunicação perpetuada pelas sociedades, traz consigo uma série de concepções no seu fazer que foram historicamente construídas no seu contexto histórico. Desta forma, compreender o carnaval, o ritual e o corpo como linguagem é suma importância. O corpo, nesse ponto de vista, deve ser considerado como instrumento de linguagem corporal expressiva dos foliões desfilam pela escola, uma vez que a construção do conhecimento se dá pelas experiências dos participantes e as mesmas estão ligadas diretamente à ideia de sujeito-corpo. Se a base da comunicação é o uso, como explica Peirce (1977), a linguagem empreendida pelo corpo deve ter sempre como referência as aplicações simbólico-contextuais aos quais o mesmo está vinculada diretamente ao carnaval.

Segundo Mauss, em seu livro:

> Sociologia e Antropologia" que referência à condição de uso do corpo mediante as necessidades demandadas pelo ambiente, sintetiza: "creio que a educação fundamental das técnicas [...] consiste em fazer adaptar o corpo a seu uso. (MAUSS, 2003, p. 420-1)

Deste modo, podemos entender que linguagem, corpo e uso são noções que se aproximam de forma íntima uma vez que, para Rodrigues (1975), o corpo é um complexo de informações que estão altamente codificadas e que variam de sociedade para sociedade, às quais lhe fazem constituir-se numa linguagem "tão coletiva como qualquer outra".

Em São João da Barra, a festa do carnaval é uma das manifestações culturais e expressivade maior potência para o crescimento local, sendo importante para a cultura enquanto tradição, linguagem e expressão cultural do povo. O litoral sanjoanense é frequentado por turistas de todos os lugares, principalmente veranistas da cidade de Campos dos Goytacazes, muitos se deslocam para a praia no período do verão e do carnaval, muitos são proprietários de casas no município. Nesse período, aumenta a circulação de pessoas e intensifica as formas de sociabilidades entre os nativos e os veranistas.

O carnaval contextualiza o maior fenômeno cultural da cidade, mesmo com todas as transformações ao longo do tempo, mantém-se como forte atrativo de turistas durante os dias de folia. São João da Barra tem em sua manifestação carnavalesca uma série de características que ao longo do tempo foram se reinventando às novas ordens sociais e aos processos globais. O município teve seu carnaval de clube e, hoje, com forte expressão no carnaval de rua com mascarados, blocos de carnaval, desfile das escolas de sambas, trios elétricos e a música baiana que participam das atividades carnavalescas.

Desde a fundação dos "Indianos", até os dias atuais, o bloco vem apresentando na avenida do samba um exponente crescimento enquanto bloco de carnaval. Segundo Joaquim, atual presidente da escola os "Indianos", relata que em 1930, o agente funerário Luiz Malvino, criou o bloco os "Indianos" como bloco de salão, saindo da própria residência e fábrica de caixões, na Rua do Rosário, em frente à escola de samba "Congos" – onde hoje é sede da ENEL (Empresa Nacional de Energia Elétrica), atual fornecedora de energia elétrica do município.

O bloco os "Indianos" sempre participou das festas de salão na cidade vizinha, em Campos dos Goytacazes, até se tornar um bloco de rua com marcha rancho. Enquanto o entrudo, os mascarados e o cordão foram atacados pela imprensa, os ranchos deram brecha para os críticos

vislumbrarem uma evolução no carnaval do povo, através de um esquema de organização previamente montado, diferente do cordão que saia mais ao gosto do momento (CUNHA, 2001; SOIHET, 2008; GONÇALVES, 2003).

O bloco "os Indianos" esbanjava animação na avenida do desfile. Todos pintados de preto, "palhões" na cabeça, cintura, nas pernas, em todo o corpo, era sempre a mesma marcha, conhecidas nos dias atuais como "chefe indiano". O primeiro carro colocado pelos "Indianos" foi em uma "carroça de burro" enfeitada de palha e uma rede atravessada com uma índia deitada. Esse bloco permaneceu até meados de 1958.

Por volta dos anos 1970, o carnavalesco Geraldo Costa, que é tio do atual presidente, Joaquim Moreira ou "Quinzinho", como é conhecido na cidade, juntamente com sua equipe reorganizaram os "Indianos". Destaca-se Luiz Malvino como fundador e autor da música do bloco[62]. Segue a letra da música do bloco carnavalesco "os Indianos", que é tocada todos os anos desde a sua composição.

Chefe indiano não chora
Tenha fé, tenha esperança
Aguenta a mão, rapaziada
Quem espera sempre alcança.
Sou indiano, sou indiano
Somos guerreiros, somos guerreiros
Batemos macumba, batemos macumba
Em qualquer terreiro
Chefe indiano,
Interesseiro,
Ele afirma ponto e desmancha ponto
Em qualquer terreiro.

Segundo DaMatta (1997): "As fantasias distinguem e revelam, já que cada um é livre para escolher a fantasia que quiser" (DAMATTA, 1997, p. 60). Ao entrar em contato com a beleza e originalidade das indumentárias que a elite desfilava pelas ruas antes de entrar nos salões, o povo das cidades conheceria outro tipo de folia e associaria a ideia de fantasia à brincadeira carnavalesca. Assim, segue a tradição com fantasias do bloco os "Indianos" que são confeccionadas pelos próprios participantes, como acontece todos os anos, utilizando penas coloridas nas roupas, nos adereços de cabeça e nos carros. O bloco desfila sempre

[62] Disponível em: <http://www.sjb.rj.gov.br/noticia-2023/bloco-%E2%80%9Cos-indianos % E2%80%9D-mantem-a-tradicao-do-carnaval-em-sao-joao-da-barra>. Acesso em: 09 jul. 2020.

deslumbrante e com muita empolgação, é notório que a maior preocupação não é trazer o luxo para a avenida e sim, ficar evidente a intenção de mostrar o bloco por meio da representatividade coletiva, força, coragem e alegria na avenida do samba.

Figura 1: Os "Indianos" na avenida do samba.

Fonte: Fernanda Amaral.

A imagem acima foi cedida por Fernanda Amaral, filha de João Antônio, que participou da diretoria do bloco os "Indianos" e foi é uma de nossas *interlocutoras*. Essa imagem que postada por ela na internet e explica quem são as pessoas da foto: o presidente da época João Antônio Gaiato – o índio de verde –, o tio dela Ivanildo Gaiato – o índio com roupa estampado – e o índio de calça branca, ela não sou soube dizer quem é. Segundo Fernanda, seu pai ficou a frente do bloco por mais ou menos uns 20 anos. Não soube informar quem tirou a foto ou ano exato, mas acredita que ter sido na década de 80, porque têm lembranças da época do pai no bloco que relaciona com sua infância.

Fernanda mencionou que antigamente no bloco os "Indianos" era composto somente por homens e os mesmos desfilavam na avenida do samba. Não era permito que as mulheres participassem naquela época, entretanto, foi permitida a participação de uma mulher como porta-estandarte do bloco, pois a mesma tinha como responsabilidade carregar a bandeira do bloco na avenida. Esse período só permitia a participação dos homens, era visto como momento apenas deles brincarem o carnaval de rua sozinho, as esposas não tinham ciúmes por ser um bloco composto somente de homens.

A filha do João Gaiato destaca na foto as roupas diferentes, pois na época os integrantes recebiam roupas diferentes de acordo com a hierarquia que os mesmos ocupavam no bloco. Quanto mais tempo tinham de participação nos "Indianos", "melhor" era a roupa. Assim acontecia com os índios chefes – pai de Fernanda, tios e os participantes mais antigos –; eles tinham um penacho grande e colorido, porque eram os índios chefes que organizam tudo relacionado ao bloco. Fernanda ainda explicou sobre as fantasias, disse que boa parte das fantasias, acessórios de mãos e cabelo eram produzidas pelo pai e sua família e posteriormente eram vendidas para sair na avenida do samba.

Fernanda contou que era muita diversão e alegria na avenida, lembrou até de um fato interessante que marcou os "indianos" e o seu pai, João Antônio Gaiato, que na época os participantes utilizavam pólvora, jogavam no caldeirão e acendiam – caldeirão esse que fazia parte do desfile – no momento a letra dizia: "Batemos macumba em qualquer terreiro..." assim como utilizavam lanças pontiagudas. Depois de um acidente com um dos integrantes com a pólvora, foi proibido usá-la na avenida e tiveram que mudar as lanças para cabos de vassouras pintados com ponta maleável, pois o acidente levou ao óbito do integrante que se acidentou com a pólvora. Assim, por conta do ocorrido, o pai de Fernanda deixou de colocar o bloco na avenida do samba e acabou sendo assumido por Quinzinho (ENTREVISTADA FERNANDA AMARAL, 2019).

Depois da morte de um dos integrantes, a escola ficou uns 3 (três) anos sem apresentar na avenida, retornando com o atual presidente, Quinzinho. Nesse momento, a escola permanece com a tradição da marcha rancho – a repetição da letra do bloco desde seu início de fundação, em 1930, até os dias atuais -, começou a colocar na avenida do samba de São João da Barra os carros alegóricos, as fantasias cada vez mais deslumbrantes e coloridas e as mulheres começaram a participar dessa grande festa que acontecia na avenida do samba, mas mantendo a diversão, alegria e fraternidade que os "Indianos" trouxe para todos os amantes do bloco.

O bloco de carnaval os "Indianos" passou por grandes mudanças, nossos interlocutores disseram que o envolvimento dos participantes se baseia no princípio de "companheirismo". Percebe-se ainda em sua história a "família", que sempre "encabeçam" e assume o papel do "chefe índio", isso demonstra como esta tradição está centrada na reputação e

prestígio do parentesco, mantendo a história e a tradição da do bloco de carnaval com todo charme, glamour e elegância.

5. Considerações finais

As políticas culturais voltadas para a realização do carnaval de São João da Barra são importantes na continuação da tradição, além do fomento cultural, social, tradicional e econômico com foco na cultural local. O carnaval viabiliza a promoção e criação dos sujeitos ao meio que vive, como resultado, temos a apresentação luxuosa na avenida do samba. São João da Barra tem no carnaval a possibilidade de aplicar recursos para o desenvolvimento social, fomento à cultura e a tradição, com possibilidades manifestas de retorno para os munícipes que participam.

A participação do poder público além de promover o carnaval, garante a questão da sobrevivência das escolas de samba e blocos de carnaval que dependem da municipalidade. Assim, ao promover o carnaval de rua, gera resultados significativos para a população e perpetuação da tradição local. Nota-se também que os comerciantes veem no carnaval uma oportunidade de atração de turistas, os quais investem seu dinheiro na cidade, aquecendo a economia e gerando um impacto positivo e significativo.

Percebe-se também o cenário nas ruas do carnaval do interior do Rio de Janeiro, em São João da Barra, ora pendia para o luxo e o sofisticado, com as Escolas de Samba Congos e Chinês, ora para as brincadeiras simples e descontraídas com os blocos de rua, o que acaba por mostrar a abrangência dessa festa de rua, que oferecia prazeres para quem participa e para todas as classes sociais. Por vezes, trocando de papéis, invertendo comportamentos e posições sociais, uns espelhando-se nos outros.

É notório que no bloco de carnaval os “Indianos” faz parte da tradição local do carnaval de São João da Barra e traz consigo a perpetuação da marcha-rancho, que deu origem ao bloco e continua até os dias atuais. O bloco também contribuiu na formação de uma identidade dos foliões, que é fortalecido e revitalizado com a participação de todos anualmente. Por consequência, os “Indianos” seguem as origens de seus antepassados e perpetuam com os novos integrantes trazidos por aqueles que amam o carnaval de rua.

REFERÊNCIA BIBLIOGRAFIA

ARAÚJO, Hiran. *Carnaval Seis Milênios de História*. Rio de Janeiro: Gryphus, 2003.

ARÉVALO, Javier Marcos. *La tradición, el patrimonio y la identidad*. Disponível em: http://www.dipbadajoz.es/publicaciones/reex/rcex_3_2004/estudios_02_rcex_3_2004.pdf. Acesso em: 10 jan. 2018.

BAUER, Martin W; GASKELL, George (Org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*: um manual prático. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

BECK, Howard. *Uma teoria da ação coletiva*. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

CABRAL, Sérgio. *As Escolas de Samba do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Lumiar, 1996.

CASCUDO, Luis da C. *Civilização e Cultura*. Rio de Janeiro, José Olympio Editora, 1973. (V. I.)

CAVALCANTI, Maria Laura Viveiros de Castro. *Carnaval carioca*: dos bastidores ao desfile. 3. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EdUFRJ. 2006.

CUNHA, Maria Clementina Pereira. *Ecos da folia*: uma história social do carnaval carioca entre 1880 e 1920. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

COELHO, Teixeira. *Dicionário crítico de política cultural*. São Paulo: Iluminuras, 1997.

CHAUI, Marilena. *Cidadania Cultural, o direito à cultura*. 1 ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006.

DAMATTA, Roberto. *Carnavais, malandros e heróis*: para uma sociologia do dilema brasileiro. 6. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GONÇALVES, Renata de Sá. Cronsitas, folcloristas e os ranchos carnavalescos: perspectivas sobre a cultura popular. *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, n. 32, p. 89-105, 2003.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 25 de outubro de 2019.

MAUSS, Marcel. Noção de Técnica do Corpo. *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

MENDES, Roberto; JÚNIOR, Waldomiro. *Chula*: Comportamento traduzido em canção. Salvador: Fundação ADM, 2008.

TINHORÃO, José Ramos. *Música Popular*: um tema em debate. 2. ed. Rio de Janeiro: JCM, [s.d.].

_____. *Pequena história da música popular brasileira*. São Paulo: Círculo do livro, [s.d.].

PARAHYBANO. São João da Barra-RJ, 07 de fevereiro de 1868.

_____. São João da Barra-RJ, 21 de fevereiro de 1868.

PEIRCE, Chales S. Escritos Coligidos. *Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

PRINS, Gwyn. História Oral. In: BURKE, Peter (Org.). *A escrita da história*: novas perspectivas. São Paulo: UNESP, 1992.

RODRIGUES, José Carlos. *O tabu do corpo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Achiamé, 1975.

SOIHET, Rachel. *A subversão pelo riso*: estudos sobre o carnaval carioca, da Belle Époque ao tempo de Vargas. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2008.

TRIGUEIRO, Osvaldo Meira. Festas Populares. In: GADINI, Sérgio Luiz; WOLTOWICZ, Karina Janz (Orgs). *Noções Básicas de Folkcomunicação*. Ponta Grossa-PR: UEPG, 2007. p. 107-11

A LINGUAGEM LÚDICA DO JOGO JUST DANCE COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO PARA AULAS DE DANÇA NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Priscilla Gonçalves de Azevedo (UENF)
prigoncalves78@gmail.com
João Luiz Lima Marins (UENF)
marins.joaoluiz@gmail.com
Bianka Pires André (UENF)
biankapires@gmail.com

RESUMO

Nos dias atuais, em meio à crise sanitária mundial, provocada pelo vírus conhecido como COVID-19, a educação apresentou uma necessidade de adaptação e aceleração do uso das tecnologias digitais. Para o ensino da dança, a linguagem lúdica promove a relação dos aspectos visual, oral e corporal na construção do conhecimento. O presente trabalho tem como objetivo se valer dessa linguagem atrelada ao jogo, visando investigar o significado dessa estratégia lúdica e expressiva no contexto do ensino da Dança no curso de graduação em Educação Física em aulas remotas. Como estratégia metodológica, foi utilizado o relato de experiência da prática docente utilizada nas aulas, especificamente através do uso da linguagem lúdica do jogo eletrônico Just Dance, um jogo virtual no qual o indivíduo reproduz os movimentos expressivos dos vídeos propostos pelo aplicativo. Este jogo foi utilizado como uma orientação para práticas corporais através da plataforma *Google Classroom*, que se destaca por ser um ambiente virtual, onde professores e alunos se conectam através de salas institucionais. No final do semestre letivo, os resultados relacionaram-se a participação e ao desempenho dos alunos, bem como o desenvolvimento de coreografias apresentadas pelos vídeos enviados de forma assíncrona. Concluímos que por meio dos jogos eletrônicos, podemos desenvolver a linguagem corporal das atividades relacionadas a dança, bem como uma atividade específica do conteúdo sobre a disciplina, possibilitando o desenvolvimento dos alunos da graduação.

Palavras-chave
Dança. Educação Física. Just Dance.

ABSTRACT

Nowadays, in the midst of the global health crisis, caused by the virus known as COVID-19, education has shown a need to adapt and accelerate the use of digital technologies. For the teaching of dance, playful language promotes the relationship of visual, oral and body aspects in the construction of knowledge. The present work aims to make use of this language linked to the game, aiming to investigate the meaning of this playful and expressive strategy in the context of Dance teaching in the Physical Education undergraduate course in remote classes. As a methodological strategy, the experience report of the teaching practice used in classes was used, specifically through the use of the playful language of the electronic game Just Dance, a virtual

game in which the individual reproduces the expressive movements of the videos proposed by the application. This game was used as a guide for body practices through the Google Classroom platform, which stands out for being a virtual environment, where teachers and students connect through institutional rooms. At the end of the academic semester, the results were related to the participation and performance of students, as well as the development of choreographies presented by the videos sent a synchronously. We concluded that through electronic games, we can develop the body language of the activities related to dance, as well as a specific activity of the content about the discipline, enabling the development of undergraduate students.

Keywords
Dance. Just Dance. Physical Education.

1. Introdução:

Nos dias atuais, desde março de 2020 no Brasil, nos vemos em meio à crise da pandemia mundial, provocada pelo vírus SARS-coV-2, mais conhecido como COVID-19. Nesse contexto, foram tomadas medidas de isolamento, entre elas o fechamento temporário das instituições de ensino, entre elas as de educação superior, através da Portaria nº 342, de 17 de março de 2020, autorizando a substituição das disciplinas presenciais, por aulas utilizando as tecnologias de informação e comunicação nas instituições públicas ou privadas (DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, 2020).

Toda educação nacional de forma geral, recebeu um grande impacto com a paralisação das aulas presenciais e uma notável aceleração do uso das tecnologias digitais como principal instrumento para aulas online, especialmente por meio de reuniões virtuais.

Todavia, as instituições de ensino não poderiam simplesmente anular o ano letivo, e entre as opções, a alternativa para aulas em isolamento foi utilizar o *Google Classroom*, tendo como uma escolha de trabalho com os alunos de forma virtual. O presente trabalho busca apresentar a dinâmica da linguagem lúdica por meio do jogo Just dance como um dos instrumentos para aulas do curso de graduação em Educação Física, mas especificamente como conteúdo para as aulas da disciplina "Danças", um recurso utilizado principalmente pela ausência das aulas presenciais.

Nesse sentido, entendemos a necessidade das atividades presenciais por meio de aulas práticas no curso citado. O papel do professor nesse caso é planejar e propor aos alunos novas situações didáticas, mesmo no ambiente virtual, favorecendo momentos de aprendizagem ativa. Essen-

cialmente ao tratar da disciplina "Danças", o jogo Just dance opera como uma ideia e o meio para interações entre os professores e alunos, pois exibe vários modelos de coreografias e ritmos, sendo uma ferramenta auxiliar no aprendizado dos alunos.

Na atual concepção, em meio a todas as dificuldades atuais, as aulas *on-line* e ao vivo, ou seja, síncronas, por consequência do afastamento social, buscou manter a qualidade das aulas ministradas para os alunos, como uma proposta da docente, pensando como um dispositivo que possa contribuir no processo ensino–aprendizagem.

2. A plataforma Google Classroom

Sem as aulas presenciais devido à pandemia relacionada ao COVID-19, basicamente o professor interage digitalmente, com tecnologias de diversos tipos, utilizando ambientes virtuais, organizados até mesmo por redes sociais, onde há uma linguagem mais familiar, com grande naturalidade, com uso de imagens, ideias e vídeos regularmente.

A tecnologia traz hoje uma interligação entre o ensinar e o aprender, a associação é intensa e simbiótica entre o mundo físico e o mundo digital. A educação formal está cada vez mais híbrida, pois hoje está em múltiplos espaços, incluindo os digitais (MORAN, 2015).

Segundo Silva *et al*. (2020), o *Google Classroom* é uma plataforma que coordena conteúdos para as instituições de ensino em qualquer nível e para profissionais da educação, como uma forma de criar atividades de ensino de forma diversificada, além de uma ferramenta de avaliações de acordo com a turma selecionada. Essa plataforma existe desde 2014, porém poucos docentes usavam como auxilio educacional. O *Google Classrooms* e tornou um dos principais instrumentos educacionais, diante da pandemia sanitária no Brasil e no mundo.

A partir desse ponto de vista, os cursos de Graduação dos Institutos Superiores de Ensino do Centro Educacional Nossa Senhora Auxiliadora – ISECENSA definiram a implantação do G-suite for Education, disponibilizando a plataforma como forma a favorecer uma possibilidade de aulas virtuais, basicamente de forma síncrona, com oportunidade de comunicação, interação e produção de conteúdo dentro das ementas das disciplinas de cada curso. Nesse caso, dialogaremos especificamente sobre a disciplina "Danças", do curso de graduação em Educação Física, onde há uma necessidade de aulas práticas, além das aulas teóricas.

O *Google Classroom* é um ambiente virtual, onde professores e alunos se conectam por meio de salas virtuais, facilitando a interação e a criação, distribuição, comunicação e organização de tarefas, arquivando e orientando trabalhos através daquilo que o professor posta na plataforma (SILVA *et al*., 2015). Para acessar os materiais e os conteúdos inseridos no sistema, os alunos e professores devem estar devidamente cadastrados e possuir um *gmail*, no caso citado, a instituição forneceu um e-mail cadastrado exclusivo ao domínio da instituição, criou as turmas e forneceu um treinamento aos professores de forma a facilitar a utilização da plataforma. Essa plataforma também envia o material de toda sala de aula para o *Google drive* como forma de arquivamento nas nuvens do sistema. Também podem ser exibidos pelo *Google Classroom*: *Power Points*, vídeos do *YouTube*, câmera de celulares e *notebooks*, documentos, PDFs, páginas da *internet*, atividades assíncronas, entre outros recursos.

Todo material permanece à disposição dos alunos, inclusive as aulas que são gravadas simultaneamente com os chats, que ao final de cada aula são inseridos como atividade para aqueles alunos que não conseguiram assistir as aulas ao vivo. As atividades também ficam registradas, bem como seus prazos e formas de envio, que podem respondidas de preferência na própria atividade, pelo *e-mail* institucional ou por qualquer outra proposta de interação com os alunos (Exemplo: o aplicativo *WhatsApp*).

Todavia, quem não está inserido na instituição, ou não está matriculado na turma, não tem nenhum acesso às aulas síncronas e nem as atividades assíncronas. Uma grande vantagem da utilização deste dispositivo é que não há necessidade de instalação de aplicativo, apenas deve possuir um *g-mail*, nesse caso o institucional gerado pelo sistema, tendo acesso computador, *notebook* ou celular.

3. *O jogo Just Dance, a Dança e o uso das tecnologias digitais nas aulas da graduação em Educação Física*

A disciplina de Educação Física não se limita apenas ao uso de jogos, fazem parte da disciplina diversas habilidades e competências, dentro de vários temas e atividades que constituem a cultura corporal de movimento. Segundo a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018), a Educação Física está inserida na área de Linguagens e suas Tecnologias, sendo dividida em seis eixos temáticos: Brincadeiras e Jogos; Esportes; Ginásticas; Danças; Lutas e Práticas Corporais de Aven-

tura. Esses temas têm como principal objetivo o trabalho com a prática corporal no seu contexto cultural, trabalhada de forma diversificada, ampliando a consciência corporal, o cuidado do aluno com si mesmo e com os outros, desenvolvendo a autonomia para apropriação e utilização da cultura corporal de movimento (BRASIL, 2018).

Para Souza e Ramalho (2020), o ensino de Educação Física vai além de ensinar apenas jogos, esporte, ginástica, atividades rítmicas expressivas, gestos e técnicas, entre outros. Este ensino consiste também em incluir valores subjacentes a essas práticas, refletindo sobre as atitudes que norteiam essas atividades, além de mostrar o significado do mesmo, proporcionado o saber por que ele está fazendo tal movimento. Com a proposta do ensino online, veio a necessidade do uso das tecnologias digitais para as aulas, e com isso a necessidade de se adaptar as práticas dos jogos eletrônicos e digitais aliados a disciplina Danças.

Para Gadelha (2020), os jogos eletrônicos podem ser utilizados por pessoas de todas as idades. Consegue-se jogar sozinho, com mais um jogador ou até mesmo em rede, no caso dos jogos online. A *internet* diminuiu a distância entre os jogadores, permitindo que estejam no mesmo ambiente virtual, mesmo não estando no mesmo espaço físico, sendo possível jogar com vários adversários em qualquer lugar do mundo. Quando o jogo eletrônico requer movimento, há a utilização de avatares com sensores, no qual o jogador demanda maior gasto energético, ou seja, maior ação do indivíduo, realizando os movimentos corporais relacionados ao jogo, desenvolvendo também o raciocínio rápido, agilidade, velocidade e coordenação motora.

Smouter e Coutinho (2016) afirmam que a dança é expressada por meio do movimento corporal que revela significados, hábitos, costumes, materializando códigos sociais. A dança é uma linguagem que representa algo, constituída de movimentos, expressões e sentimentos. Na Educação Física, temos que reconhecer sua importância, buscando alternativas para maior envolvimento dos alunos.

O uso dos Jogos eletrônicos na BNCC (2018) relaciona-se a unidade brincadeiras e jogos, traz para os profissionais de Educação Física a sua importância como instrumento didático, buscando, reconhecendo e trabalhando as tecnologias e, aliados a unidade dança, poderá fazer com que o aluno experimente diferentes ritmos de forma natural, através de uma linguagem lúdica e prazerosa.

Para o curso de graduação em Educação Física do ISECENSA, a disciplina "Danças" é conteúdo inserido no 4º período, entre as atribuições do currículo apontam estudos como, por exemplo: conceito e história da dança, o mercado de trabalho profissional, a dança esportiva, danças populares do Brasil e do mundo, preparação física para a dança. Entretanto, a dança em sua totalidade de expressão na universidade, compete, entre outros conhecimentos, a produção de conhecimento da prática docente e desenvolvimento da dança na escola.

Sendo assim, de acordo com Santos e Andrade (2020), trazer reflexões acerca da disciplina acadêmica, nos faz refletir e discutir sobre seus fundamentos teóricos e metodológicos para o ensino da dança, essencial para o curso de graduação em Educação Física. Smouter e Coutinho (2016), afirmam ainda que o uso do jogo Just Dance transforma a aproximação de um contexto cultural em um artifício tecnológico, deixando a aula mais dinâmica e de fácil entendimento, de acordo com a repetição dos movimentos do jogo.

O Just Dance é um jogo eletrônico que foi lançado em setembro de 2014, para o *appstore* e *google play*, no qual se usa o corpo para jogar, imitando os movimentos dos vídeos propostos e conta-se pontos. Para jogar, é necessário um dispositivo móvel (celular, smartphone, tablet) para ser usado como um controlador de movimento e uma tela principal, computador, notebook, *smart* TV, onde o jogo é exibido. Há uma contagem de pontos a cada acerto de movimento, que pode ser controlado pelo controle do vídeo game compatível (Nintendo Wii, Xbox, Playstation 4) ou pelo celular baixando o aplicativo no celular e entrando no site "www.justdacenow.com". O jogador segue as coreografias como se tivesse se olhando no espelho (ATHAYDE, 2016).

De acordo com o autor acima, o objetivo do jogo é se mexer conforme as coreografias que os avatares executam na tela. À medida que os movimentos do jogador são efetuados de maneira correta, vai acumulando pontos. Trata-se de uma forma do aluno de dançar aquelas músicas que está acostumado, usando o próprio *smartphone* e qualquer tela que conseguir conectar à *internet*. Entretanto, caso os alunos não tenham nenhum desses recursos, a proposta pode ser pelo uso do site "*youtube*", pois há uma lista de vídeos do Just Dance para poder praticar as danças, a única diferença é que pelo site não há a possibilidade de contagem de pontos por acerto de movimento corporal.

4. Metodologiade trabalho nas aulas

A proposta para o curso em questão, pensando que nem todos os alunos teriam os games para execução do jogo, consistiu em baixar e exibir no próprio *Google Classroom* os vídeos através do site *YouTube* com as coreografias propostas.

Nosso objetivo principal foi criar, por meio dos vídeos, o entendimento dos alunos em relação aos movimentos exibidos para a aula. A partir daí, fizeram a contagem das repetições dos mesmos, reproduzindo e filmando a sua execução. Posteriormente, os alunos foram desafiados a produzir suas próprias coreografias a partir do repertório motor que possuíam e aprenderam com os vídeos.

Durante as aulas, geralmente a maioria dos alunos se diz não apto para praticar a dança, nas aulas à distância através do *Google Classroom*, os relatos se tornaram ainda mais incisivos. Porém, a partir da ideia de um jogo eletrônico, essa prática tornou-se maissignificativa e divertida, possibilitandoa construção de novos saberes.

Esse exposto trata-se de um relato de experiência, descritivo e reflexivo, através de um projeto, onde expõe a atividade desenvolvida na disciplina de Danças, conteúdo do 4º período do curso de graduação em Educação física. No decorrer das aulas, foi explicitado a importância de trabalhar com os jogos eletrônicos, bem como o trabalho de dança no contexto da Educação Física.

Durante o primeiro semestre de aulas síncronas, foram sugeridos vídeos do jogo eletrônico Just Dance, como uma proposta prática de trabalho lúdico e um desafio de aprender os movimentos, reproduzindo-os e gravando vídeos e enviando-os para a professora. Os vídeos foram escolhidos com a turma, sendo propostas simples e objetivas, não passando do tempo de dois minutos cada vídeo.

Para Marconi e Lakatos (2003), a escolha do assunto para a pesquisa, podem proceder da "experiência pessoal ou profissional, de estudos e leituras, da observação, da descoberta de discrepâncias entre trabalhos ou da analogia com temas de estudo de outras disciplinas ou áreas científicas" (p. 45).

Consideramos que a expectativa sobre o resultado final do semestre síncrono, deveria ser o sucesso dos alunos a partir do seu desempenho de forma participativa nas aulas e por meio de envios dos vídeos de forma assíncrona. Foi proposto que ao final do semestre, com base no con-

teúdo discutido e nos vídeos enviados, a edição de um vídeo comemorativo da turma 2020.1, que foi exibido nas redes sociais.

Para Merleau-Ponty (1999), não há movimento sem um corpo vivo, as relações entre sujeito, corpo e mundo são mediadoras de expressões entre o corpo, sua essência e o mundo. O corpo é aquele que é tátil e tocante, vidente e visível, sente e é sentido. Soares (2014), afirma que a dança é uma forma de expressão artística que pode ser aprendida e discutida. Na dança não apenas se reproduz gestos, passos e estilos, mas produz uma representatividade da cultura que a dança traduz e simboliza. A expressão da dança é caracterizada por ideias, emoções, sentimentos e intenções, provocando uma percepção da dança como forma de comunicação e por consequência como linguagem.

5. Resultados e discussão

A pandemia trouxe aos profissionais da educação, alguns desafios, e, especificamente aos profissionais de Educação Física, o principal desafio foi como fazer o aluno participar das aulas práticas, sem prejuízos para seu aprendizado. Além disso, a preocupação sobre o acesso e domínio da plataforma utilizada foi priorizada e utilizaram-se métodos atrativos, na tentativa de ser o mais semelhante possível aos utilizados nas aulas presenciais.

Para Castaman e Rodrigues (2020), as instituições precisam investir mais na formação docente e auxiliar no aprendizado das novas tecnologias, como parte integrante do cotidiano escolar. Da mesma forma, torna-se necessário o trabalho de conscientizar e potencializar a tecnologia como aliada as aulas e estudos.

O resultado do semestre 2020.1, do curso de Educação Física, especificamente da disciplina Danças, através da plataforma *Google Classroom*, se constituiu de forma positiva, pois o objetivo do trabalho era que os alunos entendessem que o jogo Just Dance pode ser utilizado como estratégia de conteúdo para suas aulas, e como não poderia deixar de ser, uma nova forma de prática de atividade física, bem como o aprendizado de ritmos e várias formas de dança.

A experimentação e fruição, conforme os códigos da BNCC (2018), são propostas de práticas por meio de atividades prazerosas, ressignificando as diferentes dinâmicas e linguagens lúdicas por meio do jogo Just Dance. Associar a prática da dança ao jogo eletrônico de forma

lúdica, carrega elementos educativos estimulando a participação dos alunos, por meio do movimento corporal, organização da atividade e o produto cultural, associado às vivencias corporais ligadas a educação e o lazer.

6. Conclusão

A partir da experiência nas aulas virtuais que ocorreu em meio à crise da pandemia, a realidade de estudantes e professores mudou de forma brusca, a modalidade de ensino à distância de forma emergencial, tornou-se elemento fundamental para a prática das aulas. Não podemos esquecer que se trata de uma situação atípica, e que os problemas estão sendo minimizados na medida do possível. Nesse sentido, a pandemia nos trouxe desafios tendo em vista a prática docente, nos fazendo criar estratégias que pudessem nos aproximar e auxiliar no aprendizado dos alunos, ou seja, todos se adaptaram a essa nova realidade, de acordo com cada processo educativo.

Sobre a disciplina "Danças", inserida do curso de graduação em Educação Física do ISECENSA, as aulas remotas ocorreram de forma síncrona, nos fazendo perceber uma nova forma de interação e abordagem curricular principalmente relacionada às práticas através do jogo Just Dance.

Esse trabalho não significa que não haja a necessidade de um método presencial, tendo em vista que um dos pilares do curso de educação física é aprender as técnicas através da prática nas aulas. Na verdade, o que criamos foi uma alternativa para minimizar os prejuízos de estarmos em isolamento social.

O que percebemos foi que consideravelmente houve um bom número de participantes nas aulas e na execução das atividades através do jogo Just Dance, o que gerou o resultado final de acordo com o objetivo proposto, um vídeo de encerramento do semestre 2020.1, pela primeira vez, remoto e em tempos de pandemia.

Concluímos que há muitas possibilidades na missão de ensinar, como, por exemplo, a provocação, o desafio, o ato e a atitude de aprender e ensinar. Possuir esperança e coragem nos oferece oportunidade de crescimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ATHAYDE, Rafael. Jogos digitais na Educação Física escolar: *Just dance now* vai pra sala de aula. *Repositório UFSC*, Florianópolis-SC, 2016. 43 p. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/167303/TCC_Athayde.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 25 out. 2020.

BRASIL. Diário Oficial da União. Ministério da Educação, gabinete do Ministro. Portaria n. 343, 17 de março, 2020. Ed. 53. p. 39, publicado em 18 de março de 2020. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376. Acesso em: 03 nov. 2020.

_____. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 01 nov. 2020.

CASTAMAN, Ana Sara; RODRIGUES, Ricardo Antonio. Educação a Distância na crise COVID. Research, Society and Development, v. 9, n. 6, e180963699, 2020. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/3699/3909. Acesso em: 25 out. 2020.

GADELHA, George Tawlinson Soares. Os jogos eletrônicos na educação física escolar: uma possibilidade na abordagem crítico-emancipatória. Dissertação de Mestrado em Educação Física. Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Centro de Ciências da Saúde, Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Natal-RN, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/28935/1/Jogoseletronicoseducacao_Gadelha_2020.pdf. Acesso em: 03 nov. 2020.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

Merleau-Ponty, Maurice. Fenomenologia da Percepção. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. V. II. Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (Orgs). PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: http://

www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 20 out. 2010.

SANTOS, Carlos Afonso Ferreira dos; ANDRADE, Welison Alan Gonçalves. Formação docente em Educação Física: saberes propósitos para o ensino de dança na escola. *Corpoconsciência*, v. 24, n. 01, p. 57-70, Cuiabá-MT, jan./abr., 2020. Disponível em: file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/9833-Texto%20do%20Artigo-36175-1-10-20200324.pdf. Acesso em: 18 out. 2020.

SILVA, Douglas dos Santos; ANDRADE, Leane Amaral Paz; SANTOS, Silvana Msria Pantoja. Alternativas de ensino em tempo de pandemia. Research, Societyand Development, v. 9, n. 9, 2020. Disponível em: https://play.google.com/store/apps/details?id=com.google.android.apps.classroom&hl=pt_BR&gl=US. Acesso em: 22 out. 2020.

SOUZA, O. T. de; RAMALHO, C. Base Nacional Comum Curricular e os Exergames: o que licenciandos de educação física falam sobre a sua aplicabilidade. *Revista Eletrônica Nacional de Educação Física*, v. 9, n. 14, p. 54-67, 18 jun. 2020. Disponível em: https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/renef/article/view/2068. Acesso em: 03 nov. 2020.

SMOUTER, Leandro; COUTINHO, Silvano da Silva. Just dance como possibilidade na dança criativa em contexto escolar. *Cadernos de formação RBCE*, p. 68-77, set. 2016. Disponível em: http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/2219. Acesso em: 18 out. 2020.

SOARES, Mariana. O corpo que dança: a linguagem artística como forma de expressão e tomada de consciência, uma leitura da abordagem fenomenológica. *Revista Transformações em Psicologia*. São Paulo, v. 5, n. 1, 2014. Disponível em: https://www.ip.usp.br/site/wpcontent/ uploads/2018/09/6%C2%AA_Ed.Artigo_7_-_O_corpo_que_dan%C3%A7a.pdf. Acesso em: 20/11/2020.

A LINHA E O CORTE: ANÁLISE DO POEMA "CASO DO VESTIDO"

Brenda da Silva Dias (UEMASUL)
bdias8008@gmail.com
Kátia Carvalho da Silva Rocha (UEMASUL)
katiacarvalho@uemasul.edu.br

RESUMO

A poesia sugere, expõe e, também, denuncia. Drummond, na sua fase de poesia social, na metade do século XX, expôs e explorou a condição do ser humano, no livro "A rosa do povo" (1945). O objetivo deste trabalho é analisar o poema "Caso do vestido" dentro do contexto drummondiano, social e religioso da época, anunciando as denúncias dos papéis de gênero e investigando as ações femininas e masculinas, o que as movem e as justificam. Para isso, servirão de aporte teórico as considerações de Affonso Romano Sant'Anna sobre o "Poeta de sete faces" (1992), os estudos de Pierre Bourdieu sobre a dominação simbólica (1999), e as considerações de Theodor Adorno (2003) acerca do papel social da lírica.

Palavras-chave:
Feminino. Poesia. Sociedade.

ABSTRACT

Poetry suggests, exposes and also denounces. Drummond, in his phase of social poetry, in the middle of the 20th century, exposed and explored the condition of the human being, in the book "A rosa do povo" (1945). The objective of this work is to analyze the poem "Caso do vestido" within the Drummondian, social and religious context of the time, announcing the denunciations of gender roles and investigating the female and male actions, which move and justify them. For that, Affonso Romano Sant'Anna's considerations on the "Poeta de sete faces" (1992), Bourdieu's studies on symbolic domination (1999), and Teodor Adorno (2003) considerations about the social role of the lyric.

Keywords:
Feminine. Poetry. Society.

1. Introdução

Este trabalho faz parte do projeto *Permutas Estéticas* fomentado pela FAPEMA. Foi desenvolvido pelo Grupo de Estudos Literários e Imagéticos de Imperatriz (GELITI), cadastrado no Diretório de Pesquisa do CNPq. Neste contexto, será feito uma análise do poema "Caso do vestido" de Carlos Drummond de Andrade (2011).

O grito feminino, por muito tempo, esteve vedado à parede de casa. O mundo de fora era do domínio masculino como se, exclusivamente, tudo fosse criado para o homem: as profissões, as religiões, todos os prazeres e todas as mulheres. Essa configuração dispôs, na sociedade, uma estrutura em que seus alicerces se voltavam para a vontade do homem e, a partir daí, surgiam todas as ações: da igreja, da política, da mulher, da história. Ana Colling (2004) vai dizer que a história da mulher é uma história recente porque, até então, a história foi escrita por homens, que escreveram a história dos homens[63]. A partir disso, podemos perceber como foi construído o mundo do protagonismo masculino e podemos, agora, repensá-lo para, assim, o destruir.

Olhando brevemente pela história, o trajeto da desigualdade sexual começa na Idade Antiga. Segundo Aquino (1980) com o surgimento das classes sociais, fruto da propriedade privada, a maternidade foi "santificada", pois passou-se a valorizar a descendência com o fim de dispor aos filhos o direito a herança. Assim, da mulher, passou-se a exigir a virgindade e a fidelidade conjugal para garantir a legitimação dos filhos (AQUINO, 1980, p. 82).

A partir daí, a mulher passa a ser tratada como propriedade do homem. Ao homem era atribuído o poder. Na cultura grega, a civilização do conhecimento, a mulher estava excluída do meio dos saberes. E, com os romanos, o código jurídico instituía a *paterfamilia* que atribuía ao homem ser a espinha dorsal da família[64]. Então, o funcionamento da sociedade antiga legitimava a posição de inferioridade atribuída à mulher (COLLING, 2004, p. 14).

O sociólogo Bourdieu (2010) faz uma leitura da mulher como bem simbólico do homem, ou seja, a mulher ocuparia a posição de objeto no mercado matrimonial e faria aumentar o capital simbólico que representaria o poder masculino. Assim como na Idade Antiga, o homem ainda trata a mulher como objeto de valor, podendo exibi-la como um troféu, ou tratá-la como uma servente, a seu gosto.

O declínio romano não significou o declínio do pensamento que estava começando a se enraizar. Tudo se inicia na Idade Média e como

[63] Enquanto isso, a história das mulheres acontecia à margem.

[64] Hoje, prova-se que não, posto que mesmo no contexto do abandono paterno, tão comum ao desgosto geral, a família continua acontecendo.

este período foi dominado pelo pensamento cristão[65] que, no senso comum, dizia que a mulher, como Eva, era a causadora do mal do mundo e, para ser boa e santa como Maria, tinha que ser virgem e casta. Além disso, a diminuição da mulher na legislação permanece. Cláudia Optiz conta que as mulheres eram podadas das atividades públicas e não podiam participar de muitas delas sem um 'tutor' e para as mulheres solteiras, o tutor era, por norma, o pai, e, entre as casadas, o marido. Por morte destes, a tutela recaía no parente masculino mais próximo pertencente à família do pai" (OPTIZ *apud* AGUIAR 2012 p. 21). Mais que isso, a mulher também representava perigo, pois era uma "sedutora do mal", já que os padres, homens "santos", eram seduzidos por seus "encantos inescapáveis". Por isso, a mulher teve o espaço limitado na sociedade e sua existência deveria ocupar, unicamente, o ambiente doméstico.

Uma vez que essa mulher ficava enclausurada em casa, os homens ficavam mais seguros, pois, um de seus medos era a traição, porque, se a traição masculina revelava virilidade, caso ela o traísse, demonstraria sua falta de virilidade:

> A defesa da honra consistia em primeiro lugar em erguer um anteparo diante do público: o temor de ser desonrado pelas mulheres da casa explica ao mesmo tempo a opacidade arranjada em torno da vida privada e o dever de vigiar de perto as mulheres, de mantê-las, tanto quanto possível, enclausuradas. (DUBY, 1990, p. 93)

Com a Idade Moderna e a Revolução Francesa, veio uma nova imagem para a mulher. Agora, como figura, nas artes de corpos nus, simbolizando a representação do *novo*. Contudo, a igreja católica escandaliza-se com os novos lugares associados ao ser feminino, então, a mulher passou a ser caçada e nomeada de "bruxa", "essa medida mostra o medo da instituição frente às novas ideias da nascente classe burguesa quanto às relações sociais e o papel da mulher" (AGUIAR, 2012 p. 28).

Ainda, na Revolução Francesa, Rousseau, grande pensador iluminista desta época, pregava a distinção entre os sexos, atribuindo à mulher a posição de frágil, uma vez que sua natureza era assim (SCHMIDT, 2012). Com a predominância desses pensamentos, a mulher continuava a ocupar somente o ambiente privado com impossibilidade de se sobressair.

[65] Um pensamento distorcido, posto que Cristo nunca rebaixou as mulheres e, pelo contrário a Bíblia defende, em Gálatas 3:27, a igualdade entre homens e mulheres.

Na Idade Contemporânea, isto é, da Revolução Francesa aos nossos dias, aconteceu uma sequência de eventos no meio social e político. Com a Revolução Industrial, as mulheres passaram a trabalhar nas indústrias (recebendo metade do salário que um homem ganhava com o mesmo trabalho) (AGUIAR, 2012, p. 33). Muito tempo depois, com a globalização, intensificaram-se as lutas femininas/feministas. Surgiram vozes combativas de mulheres que não aceitavam a condição que lhe infligiam, trazendo incômodo ao sistema e despertando a consciência em outras mulheres.

Esse rápido apanhado histórico teve o objetivo de demonstrar que qualquer denúncia social sobre a condição da mulher, mais que legítima, é necessária. O passado formou uma estrutura de funcionamento da sociedade em que à mulher se destinam papeis bem claros de maternidade, dona do lar, posse do homem. Além disso, ainda existem casos de violência doméstica, abandono familiar, subjugação e imposição. Nada disso são casos excepcionais e raros, pelo contrário, tornaram-se cotidianos. Isso será demonstrado na análise do poema a seguir. As mulheres aqui apresentadas não são mulheres notadas, não por serem excepcionais, heroínas, revolucionárias ou mártires, mas, exatamente, por serem mulheres comuns, gerais, apagadas.

2. O livro "A rosa do povo"

> "Tal uma lâmina, o povo, meu poema, te atravessa." (*Consideração do Poema, Carlos Drummond de Andrade*)

A arte é influenciada pelo espaço social em que foi produzida e, mais que uma criação consequencial, como se fosse automática, o artista tem a responsabilidade com a sociedade uma vez que a arte é sobre ela e para ela. Antônio Cândido no seu livro *Literatura e sociedade* afirma:

> Ora, tanto quanto sabemos, as manifestações artísticas são inerentes à própria vida social, não havendo sociedade que não as manifeste como elemento necessário à sua sobrevivência, pois, como vimos, elas são uma das formas de atuação sobre o mundo e de equilíbrio coletivo e individual. (CANDIDO, 2006)

Assim, a arte nasceria da influência do meio social, uma vez que é indissociável o sentimento coletivo da expressão do mundo – a poesia. Sendo a arte um processo social, existe uma influência mútua, a arte sendo influenciada pela sociedade e a sociedade sendo influenciada pela

arte. A arte exerce papel transmissor ideias e, em gerar, no expectador/leitor, efeitos práticos que modificam sua conduta ou concepção do mundo (CANDIDO, 2006, p. 29).

O sociólogo alemão Theodor Adorno em seu ensaio "Palestra sobre a lírica e sociedade" aborda a temática social da poesia como sendo a expressão de um sentimento coletivo que faz do poema, poema: "Um poema não é mera expressão de emoções e experiências individuais. Pelo contrário, estas só se tornam artísticas quando, justamente em virtude da especificação que adquirem ao ganhar forma estética, conquistam sua participação no universal" (ADORNO, 2003, p. 66). Assim, a poesia seria o individual que traduz o que todos sentem. Portanto, a voz do poeta seria uma voz geral, ou seja, social.

No livro "A Rosa do Povo", escrito entre 1943 e 1945, os poemas revelam os sentimentos de todas as pessoas que vivem esse período: "Em verdade temos medo"[66], "As coisas talvez melhorem / São tão fortes as coisas! / Mas eu não sou as coisas e me revolto"[67], "Crimes da terra, como perdoá-los?"[68]; esses sentimentos são gerais tendo em vistas os acontecimentos da época, sobretudo, as guerras.

Tal simbiose entre a sociedade e poema se confirma nas considerações de Affonso Romano de Sant'anna sobre o 'homem por trás dos óculos e do bigode'. No prefácio da 45° ed. de "Rosa do Povo" da Editora Record, Sant'anna (2011, p. 10) faz reflexões sobre o título "rosa" e "povo" onde ele diz que é a fusão de dois sentidos onde, no "povo" está presente "o cotidiano, o medo, a guerra e a vida" e a "rosa" é a esperança, a poesia, a flor que rompe o asfalto, o tédio, o nojo e o ódio. O livro de Drummond seria uma manifestação pura e agressiva sobre o que o povo estava passando e sentindo, mas também é poesia, portanto, belo, lírico e inquietante.

Assim, observamos que a poesia é a tradução do mundo, o que o revela e o acalenta e o livro "A rosa do povo" tal como diz o título, é o que pertence ao povo. A poesia social e cotidiana neste livro faz papel também de denúncia, tomando parte nas dores femininas trazidas de lágrimas passadas (e presentes) e necessárias de serem discutidas quer em poemas, quer em artigos.

[66] Retirado do poema "O medo".

[67] Retirado do poema "Nosso tempo".

[68] Retirado do poema "A flor e a náusea".

3. "Caso do vestido"

O poema é composto por 75 dísticos de versos regulares e tem uma estrutura teatral com enredo, narração, diálogos, personagens (aspecto que contribuiu para adaptação cinematográfica). O poema conta a história de uma mulher explicando para as filhas a história de um vestido, pendurado em um prego, na parede de casa. A inquietação das filhas, diante da existência desta peça de roupa, vai ser a motivação para deflagrar a memória de sofrimento da mãe por seu marido que "sumiu no mundo" com a mulher que iria "aplacar sua vontade". O poema aborda, sobretudo, a existência do feminino no mundo cotidiano.

4. O título

A palavra "caso" pode ser utilizada em vários sentidos e, entre eles "caso: Episódio/história" e caso: relação amorosa (geralmente clandestina) e estes dois sentidos nos interessam por dar uma ambiguidade ao título. Por este caso ser atribuído a um vestido ao invés de uma personagem, percebemos logo que o vestido funciona como representação na história.

5. Análise do poema e das personagens

> Nossa mãe, o que é aquele
> vestido, naquele prego?
>
> Minhas filhas, é o vestido
> de uma dona que passou.
>
> Passou quando, nossa mãe?
> Era nossa conhecida?

As três primeiras estrofes são a introdução para invocação do caso. O começo do poema com pronome de tratamento "nossa mãe" evidencia uma linguagem quase arcaica e uma abordagem respeitosa que revela uma educação lúcida quanto às posições sociais. Ainda, na primeira estrofe, o vestido é usado como introdução da história e ele vai resgatar a imagem de tudo que aconteceu. O segundo fato interessante é ele estar em um prego. Ninguém deixaria tão exposto algo que não quisesse lembrar. Então, com tudo isso, chegamos a primeira descoberta interessante: o vestido é um objeto memorial. Como um digno memorial, a cena

acontece no passado e a exposição do vestido desperta a curiosidade das filhas para o que poderia ter acontecido.

A partir daí entra, na história, a personagem chamada de "dona" (outra dualidade que pode dizer respeito a dona como tratamento de mulher normal ou como possuidora de algo) e é ligada a relação entre a dona e o vestido. A segunda pergunta delas "era nossa conhecida?" apresenta o sentido de "qual a nossa relação com ela para sua roupa estar tão à mostra em nossa casa?" Essas perguntas não só irão revelar o caso, como já nos revelam um pouco dessas personagens, caracterizando-as como meninas que talvez pelo auge da adolescência são curiosas.

> Minhas filhas, boca presa.
> Vosso pai e vem chegando.
>
> Nossa mãe, dizei depressa
> que vestido é esse vestido.
>
> Minhas filhas, mas o corpo
> ficou frio e não o veste.
>
> O vestido, nesse prego,
> está morto, sossegado.

Na 4ª estrofe, temos a entrada do pai na trama, que já chega com a figura de intimidação: "boca presa", notemos que além de ameaçador, quando o homem chega, acaba a liberdade da mulher. Isso pode significar tanto o resgate de uma exigência histórica, segundo a qual a mulher perde sua liberdade à voz, por causa do homem, ou pode, também, sugerir o próprio momento contemporâneo em que a voz feminina, ainda, não consegue manifestar-se livremente. No poema, a mulher-mãe mostra-se sempre preocupada com a possibilidade do marido ouvir o que diz às filhas e, com isso, percebe-se o sistema de perpetuação de uma "ordem" (inclui-se aqui ambiguidade no termo "ordem") que, segundo a tendência natural, tende a ser reproduzida, entre as gerações. A intimidação gerada por este homem nessa casa, em específico nessa mulher, pode ter algumas razões possíveis. A primeira é da educação, pois percebe-se que o contexto em que foi reproduzido o poema é tradicional e, como veremos mais tarde em alguns fragmentos do poema, também é religioso. Então podem ter sido "valores" ensinados pela história ou pela família ou ainda pela igreja. A outra possibilidade é a intimidação e o medo serem uma consequência traumática da violência doméstica "Estados de tristeza, ansiedade e medo foram os mais destacados como consequências psicológicas deste tipo de violência" (FONSECA; LUCAS, 2006, p. 19). As-

sim, o medo teria sido despertado fruto da convivência intimidante e temível.

Na 5ª estrofe, o temor pelo pai aliado à curiosidade faz as filhas, quase imprudentemente, solicitarem com insistência no "Que vestido é esse vestido". A resposta da mãe é, outra vez, um processo metonímico, em que o vestido se posiciona em lugar de uma ideia. O conjunto dessas estrofes tem um teor assombroso, parte pela tensão que emana do pai, parte pela morbidade da história. Esse tom trágico acaba se tornando um recurso que o poema faz uso para atrair o leitor.

Nossa mãe, esse vestido
tanta renda, esse segredo!

Minhas filhas, escutai
palavras de minha boca.

Era uma dona de longe,
vosso pai enamorou-se.

E ficou tão transtornado,
se perdeu tanto de nós,

se afastou de toda vida,
se fechou, se devorou,

chorou no prato de carne,
bebeu, brigou, me bateu,

me deixou com vosso berço,

Mas a dona não ligou.
Em vão o pai implorou.

Dava apólice, fazenda,
dava carro, dava ouro,
foi para a dona de longe

beberia seu sobejo
lamberia seu sapato

Como em outras partes do texto, foi utilizada a metonímia para se referir à dona, através do vestido, podemos nos arriscar a dizer que a qualidade de "renda/segredo" também pode referir-se não só ao vestido, mas também à dona. Sendo assim, a personagem iria ganhar a característica de bonita e misteriosa. Adiante, a mãe vai contar a elas a história do pai (respondendo à pergunta, informando a história do vestido). O vestido, outra vez, como representação de um personagem ou da história, no caso, o pai que se apaixonou por uma dama "de longe" (podendo ter o sentido relacionado ao espaço ou à diferença entre a dona e eles), mas que por não ser correspondido, se revoltou e, na sua revolta, pune o seu redor.

Após séculos consecutivos de concessões para suprir qualquer vontade, os homens não foram acostumados a receberem "não", por isso, quando recebem, tendem a fazer algo contra isso. No poema, o homem fica tão transtornado que "chorou no prato de carne, bebeu, brigou, me bateu", ou seja, o que é manifesto é a violência. O problema da não concessão gera, ao longo dos tempos, casos sérios tanto de violência como de violação. Segundo Cabral (1999) a prática da violência foi sustentada

ao longo dos anos porque, na idade média era permitido ao marido "corrigir" e "punir" a mulher com chibata e isso, embora depois de um tempo ter sido contestado, a ideia deixou sérias marcas e costumes, e, como ainda era pregado que a mulher deveria servir seu marido em suas vontades, não era *admitido* que o contrariasse.

Ainda no tema da violência contra a mulher, uma observação importante é que a violência é um resultado da dominação masculina, pois a violência acontece quando um ser exerce uma relação de poder sobre o outro:

> A violência de gênero produz-se e reproduz-se nas relações de poder onde se entrelaçam as categorias de gênero, classe e raça/etnia. Expressa uma forma particular de violência global mediatizada pela ordem patriarcal, que delega aos homens o direito de dominar e controlar suas mulheres, podendo para isso usar a violência. Dentro dessa ótica, a ordem patriarcal é vista como um fator preponderante na produção da violência de gênero, uma vez que está na base das representações de gênero que legitimam a desigualdade e dominação masculina internalizadas por homens e mulheres. (ARAÚJO, 2008)

Em conclusão, a violência é sustentada pelo sistema que atribui ao homem o domínio sobre o corpo e mente feminina, podendo exercer autoridade sobre as ações dela e, quando os comandos não forem atendidos, ou elas se desviarem do "percurso natural", o homem a "corrige".

Esses versos também contemplam o problema do abandono efetivo paterno. Como foi dito antes, o pai, a partir da cultura grega, foi considerado o âmago da família, mas, depois de tantos quadros de abandono paterno, observa-se que nada é uma regra geral e assim como podem existir pais preocupados com o bem estar familiar, também existem pais que sua prioridade é sobre si mesmo, como no caso do poema. O abandono do pai à família mostra que suas decisões não incluíam sua mulher e filhas, visto que eram escolhas baseadas unicamente em seus interesses masculinos. E pelo fato de sua família, sobretudo sua mulher, não mais satisfazê-lo, ele simplesmente abandona-a, para ir atrás de outra mulher que, na sua concepção, pode suprir seus desejos e sua desenfreada paixão. Assim, a traição é naturalizada e admitida com base na escusa do desejo que necessita ser suprido. Salem (2004) afirma que a traição é uma necessidade justificada na 'vontade' sexual e, sendo uma necessidade, é natural, e, portanto, o homem não pode ser julgado, uma vez que não tem como controlá-la. Então, como é feito no poema, a mulher precisa aceitar a "condição natural à traição" do esposo.

Mas a dona nem ligou.
Então vosso pai, *irado*[69],

me pediu que lhe pedisse,
a essa dona tão perversa,

que tivesse paciência
e fosse dormir com ele...

Nossa mãe, por que chorais?
Nosso lenço vos cedemos.

Minhas filhas, vosso pai
chega ao pátio. Disfarcemos.

Nossa mãe, não escutamos
pisar de pé no degrau.

Minhas filhas, procurei
aquela mulher do demo.

E lhe roguei que aplacasse
de meu marido a vontade.

Nessas estrofes temos uma parte essencial história, o pedido que o pai faz à esposa para ela pedir a outra que fique com seu marido. O absurdo aqui não é exatamente o pedido do esposo à esposa, pois já foi comprovado que a prioridade dele não é o outro, nem a ética ou a consciência, mas, seus desejos. Porém, cabe aqui fazer uma consideração acerca de ela ter cumprido o pedido. Isso pode ter acontecido por simples medo diante da ameaça explícita no "irado", pois, além da violência física, um dos artifícios usados para que a vontade do violentador seja cumprida é a violência psicológica. Outro possível motivo é o costume. Através do ensinamento de que a mulher pertencia ao homem, foi colocado no psicológico feminino que a ele devia obediência e, talvez, por pressão da sociedade ou influência dos discursos que imperavam, esse comportamento continuou (e continua) existindo.

Há uma queda das reminiscências (interrompida pelo choro da mãe). O verso 21 manifesta o coração machucado desta mãe e a inocência das filhas. Na 22ª estrofe, a menção ao pai vem outra vez com produção de temor e fuga da narrativa. Notemos que ela usa a figura do pai que vem vindo, sempre diante de algum embaraço e isso, para além do medo, pode ser interpretado como tentativa de fuga para não contar a história.

Minhas filhas, procurei
aquela mulher do demo.

E lhe roguei que aplacasse
de meu marido a vontade.

Eu não amo teu marido,
me falou ela se rindo.

Mas posso ficar com ele
se a senhora fizer gosto,

[69] Grifo nosso.

só pra lhe satisfazer,
não por mim, não quero homem.

Essa parte do texto mostra a interação que a mãe tem com a dona. No primeiro momento, temos a opinião da mulher-mãe sobre a dama: "mulher do demo", ou seja, ela a enxerga como inimiga e maligna. Entretanto, a dona resolve fazer a vontade da mãe, e isto torna confuso, para nós, o sentimento desta mulher pela mãe, podendo ser interpretado como um compadecimento, pena e/ou ainda ironia vinda da sensação triunfante de poder que a dona poderia estar sentindo. Apesar deste momento expresso pelo texto dizer respeito à relação entre as duas, nada oculta que, até mesmo neste ponto, a figura central, por onde gira a história e a circunstância, é a do homem e suas vontades.

Olhei para vosso pai,
os olhos dele pediam.

Olhei para a dona ruim,
os olhos dela gozavam.

O seu vestido de renda,
de colo mui devassado,

mais mostrava que escondia
as partes da pecadora.

Eu fiz meu pelo-sinal,
me curvei... disse que sim.

A mãe está, nesse momento, sofrendo pendurada nos dois braços de sua cruz: de um lado o homem a quem deveria se submeter, de outro a "dona ruim", triunfando sobre sua miséria. Humilhada duplamente. É, neste momento da história que o vestido entra, ou seja, este vestido é fruto da ocasião de maior humilhação. Na estrofe 30ª, o vestido é mais uma vez associado à dona, só que desta vez numa representação mais carnal. O vestido. A modelagem do corpo. O corpo da dona.

A narração dos versos 32 e 33, evidenciam um forte senso religioso desta mulher-mãe. A partir disso poderíamos dizer que ela foi persuadida, pelo pensamento cristão, a reconhecer dois tipos de mulheres: bruxa/santa; esposa/meretriz; e como ela (que era devota) buscava seguir o modelo cristão (pura e mãe), classificava a outra como o lado oposto: "pecadora". Podemos analisar essas mulheres, no ideal religioso, pelos modelos de Eva e Maria. O contraste de Eva e Maria acontece na ideia de "santidade" e "pecado", a Dona de longe é correspondente à Eva, uma

mulher "culpada da queda do homem" e desobediente às regras (nesse caso, o comportamento, que fugia à regra, diz respeito a seu envolvimento com um homem casado), e por isto, ela é associada ao mal. Enquanto isso, a esposa é associada à Maria (santa e mãe). Essas concepções fazem com que a mulher seja reduzida a estereótipos e associada a rótulos distribuídos conforme a visão do sistema sobre ela: se for obediente, é relacionada à santa Maria, se for oposta ao modelo vigente, a pecadora Eva.

Ao fazer o pelo-sinal, a Mãe demonstrava sua obediência cristã ao marido, a visão religiosa da situação (fazer isso por obediência à Palavra Sagrada) e a possível "entrega nas mãos de Deus" do caso. Quando ela se curva, não sabemos se faz isso a Deus (a quem deve obediência), ao marido (a quem deve submissão) ou à dona (mulher que, nessa ocasião tinha e exercia o poder), mas é inegável o nível de miséria e de inferioridade em que a mães e encontra.

Sai pensando na morte,
mas a morte não chegava.

Andei pelas cinco ruas,
passei ponte, passei rio,

visitei vossos parentes,
não comia, não falava,

tive uma febre terçã,
mas a morte não chegava.

Fiquei fora de perigo,
fiquei de cabeça branca,

perdi meus dentes, meusolhos,
costurei, lavei, fiz doce,

minhas mãos se escalavraram,
meus anéis se dispersaram,

minha corrente de ouro
pagou conta de farmácia.

Querendo morrer, faz todo o trajeto de suicídio ("Passei pela ponte, passei pelo rio") entra em um estado de entorpecimento e petrificação ("não comia, não falava"). "Mas a morte não chegava". Neste momento, é interessante notarmos que o motivo do sofrimento dela é o marido obcecado por outra mulher, no entanto, ela não procura a vingança ou deseja a morte deles, mas a de si própria. Isso revela o caráter ingênuo e o sentimento de autopunição decorrente do desvio da verdadeira culpa. A partir da estrofe 38º, ela entra no processo de degradação, de envelhecimento. Começa a perder as faculdades e os sentidos ("perdi meus dentes, meus olhos") o que, no sentido figurado, pode remeter à ação de ignorar o caso e não falar sobre ele. E agora, sozinha, todos os atrativos e sentidos de autocuidado lhe vão indo embora. Vender seus bens para pagar contas da farmácia, abre espaço para duas possíveis leituras: ela se fartava de remédios (por causa das doenças que chegavam), podendo também ser analgésicos e sedativos (para lhe tirar de si mesma) ou, num sentido material, de vender o que tinha para cuidar das necessidades da família.

Vosso pai sumiu no mundo.
O mundo é grande e pequeno.

A expressão "o mundo é grande" abarca vários sentidos: o pai teria sumido, podendo estar em qualquer lugar, e, dado ao tamanho do mundo, existiriam muitos lugares a serem explorados e conhecidos pelos dois amantes. "Grande" também sugerindo que a mãe não sabe onde o marido está e nem onde o encontrar, e, ainda, "grande" indicando que ela, agora sozinha, tem muito o que fazer, apesar do ocorrido. "E pequeno". Pequeno significando apertado, sufocante e, além disso, pequeno pode também dar abertura para o que vai acontecer em seguida: o surpreendente reencontro dela com a dona.

Um dia a dona soberba
me aparece já sem nada,

pobre, desfeita, mofina,
com sua trouxa na mão.

Dona, me disse baixinho,
não te dou vosso marido,

que não sei onde ele anda.
Mas te dou este vestido,

última peça de luxo
que guardei como lembrança

daquele dia de cobra,
da maior humilhação.

Um dia a dona aparece. Na estrofe 43ª, fica perceptível a primeira queda da dona: quem era soberba, agora está sem nada. Outra mudança brusca de posição é que antes, a mãe foi atrás da mulher, agora, a dona que "me aparece". Os adjetivos em seguida evidenciam a condição não só social, mas interior também. Ela então começa a falar e o pronome de tratamento "dona" é agora referente à mulher (troca de posição das duas). Quando ela vai falar, fala baixo como quem reconhece a sua condição indigna ou como que envergonhada e oferece à mãe o vestido, lembrança da humilhação, do "dia de cobra": dia venenoso. Depois disso, a Dona Soberba vai contar o que aconteceu.

Eu não tinha amor por ele,
ao depois amor pegou.

Mas então ele enjoado
confessou que só gostava

de mim como eu era dantes.
Me joguei a suas plantas,

fiz toda sorte de dengo,
no chão rocei minha cara,

me puxei pelos cabelos,
me lancei na correnteza,

me cortei de canivete,
me atirei no sumidouro,

bebi fel e gasolina,
rezei duzentas novenas,

dona, de nada valeu:
vosso marido sumiu

O amor que aparece no poema é sempre maldito: o amor que sofre, que despreza, que não é correspondido. E então, como a desgraça é privilégio dos vivos e, nesse caso, das mulheres, chegou a vez dela, senhora-suprema-dona-de-todas-as-súplicas, também sofrer por causa de homem. E agora, pobre, resta-lhe, quando muito, o desespero. Uma coisa notória nessa parte da história, é a devastação produzida por esse homem, como um rastro. Esta situação também revela uma face do homem marido: sua cobiça destina-se às coisas proibidas, as que não deveria ter, talvez por ser considerado, por ele, "afrodisíaco" uma vez que desafia sua posição. Acostumado a ser-lhe concedido os seus desejos, é atraído pelo que lhe é negado. Após ser conquistado, ele retorna à "posição entediante" em que antes vivia: servido por mulheres. A dona, como um brinquedo depois de satisfazer o usuário, é descartada.

> Aqui trago minha roupa
> que recorda meu malfeito
>
> de ofender dona casada
> pisando no seu orgulho.
>
> Recebei esse vestido
> e me dai vosso perdão.

Ela reconhece o "pecado" e o vestido se torna objeto de expiação, tentativa de remissão. A recordação da transgressão é agora a oferta de sacrifício na tentativa de purificação. O vestido era a personificação do momento de iniquidade. Se livrar dele seria descartar o seu malfeito. Para mãe, a partir daí, começa a inédita sensação de triunfo. O vestido, neste momento, se torna galardão e, para além disso, o que antes estava acima dela agora está em suas mãos.

> Olhei para a cara dela,
> quede os olhos cintilantes?
>
> quede graça de sorriso,
> quede colo de camélia?
>
> quede aquela cinturinha
> delgada como jeitosa?
>
> quede pezinhos calçados
> com sandálias de cetim?

Ela olha a dona, estupefata. Mas isso não é só uma observação, é também quase um deleite. Ela visualmente a percebe fora da posição de glória que antes tinha e, por isso, faz observações irônicas.

Olhei muito para ela,
boca não disse palavra.

Peguei o vestido, pus
nesse prego da parede.

Após a mudez, a mãe pega o vestido e põe num prego. Numa leitura religiosa, podemos comparar com a ideia de crucificação: o vestido sendo castigado pelos pecados das personagens, para, a partir disso, trazer a simbologia da redenção – perdão – para dona e um renovo para a mãe. Numa leitura soberba, poderíamos dizer que é como se exibisse um troféu: o galardão recebido pelo seu sofrimento. Mas, de qualquer forma, o vestido é um memorial dos tormentos. Não é um vestido comum para ser guardado (ou esquecido) no armário, é um vestido-história para ficar pendurado na parede ("da memória, o quadro que dói mais"[70]).

Ela se foi de mansinho
e já na ponta da estrada

vosso pai aparecia.
Olhou pra mim em silêncio,

mal reparou no vestido
e disse apenas: Mulher,

põe mais um prato na mesa.
Eu fiz, ele se assentou,

comeu, limpou o suor,
era sempre o mesmo homem,

comia meio de lado
e nem estava mais velho.

O barulho da comida
na boca, me acalentava,

me dava uma grande paz,
um sentimento esquisito

de que tudo foi um sonho,
vestido não há... nem nada.

Minhas filhas, eis que ouço
pai subindo a escada.

A "mulher do demo" vai embora e o pai volta. Isso tudo acontece seguidamente, o que talvez comprove a eficiência do ritual anterior (o vestido "crucificado" em favor da restauração do cenário). Ela pediu perdão, devolver o vestido, o homem voltou. É como se o pai estivesse seguindo inconscientemente o vestido. Ao voltar para casa, o retorno dele acontece de forma natural, e isto reforça a ideia da liberdade, que como homem, ele sabe que tem, além da imposição ao ser feminino (a mãe aceitando com naturalidade seu retorno). E assim como ele torna a ser o mesmo homem, ela torna a ser a mesma mulher. Com a impressão de que "tudo foi um sonho/ vestido não há" e isso abre interpretação para que o vestido na parede seja para que ela fique consciente do que sofreu. E a história é fechada, voltando para realidade das coisas não tão distante

[70] Referência à música "Como nossos pais", composta por Belchior, do álbum "Alucinação" (1976).

das lembranças, pois, a presença deste tipo de homem que reina em casa, ainda impõe medo e apreensão, ainda pode se repetir.

6. Considerações finais

Através da análise histórica, podemos concluir que, mesmo depois da era primitiva, inúmeras circunstâncias ainda continuam a oprimir o ser feminino, forçando-o a ocupar o lugar inferioridade na relação com o masculino. O discurso continua sendo legitimado com a separação de papeis entre os sexos, atribuindo à mulher a concepção de "frágil", portanto, não tão forte quanto o homem, fraca. Paralelo a isso, outro argumento discutido por Bourdieu (2010) é que, durante muito tempo, foi usado o princípio que o curso do mundo estava em acordo com a natureza. A argumentação baseia-se no fato de que, biologicamente, as mulheres são diferentes dos homens, possuindo menos "força" e isso, no consciente coletivo, concorda com a "ordem das coisas".

Verifica-se, também, que a violência é a mais verdadeira comprovação da dominação masculina, sustentada pelo pensamento de que um ser tem primazia em relação ao outro e, por isso, tem a autoridade de "castigá-lo". Este pensamento de inferiorização da mulher pode ser respaldado com fatores como educação, cultura, estrutura histórica, propagação pela família, igreja, mídia. Além disso, ainda há estudos que apresentam causas que, além de sociais são psicológicas[71].

Além disso, é explícita, no poema, a relação de "dono" e "objeto', fazendo diálogo com a tese de Bourdieu (2010) sobre a mulher ser um bem simbólico do homem. No relacionamento das personagens do poema é tão clara a submissão das mulheres (a dona e a mãe) que fazem a vontade do marido e agem de acordo com a determinação dele, que a leitura que impera é delas como objeto (de desejo, de satisfação, de manipulação) do homem.

No poema, além de exposto a estrutura machista do meio social, ainda são incluídos temas como a violência psicológica e física, o abandono familiar paterno, traição e a grande importância atribuída às vontades masculinas. Os personagens são desenvolvidos para corresponder à expectativa e ao modelo social: o homem como dominador, com vasta

[71] Recomenda-se, em especial, o artigo "Violência Contra a Mulher: Perfil dos Envolvidos em Boletins de Ocorrência da Lei Maria da Penha" (2013) dos autores Charlize Naiana Griebler, e Jeane Lessinger Borges, publicado pela revista Psico.

liberdade e privilégio; a mulher "ideal", com seus sofrimentos e práticas de obediência cotidianos; a mulher "do demo", caracterizada assim por ser responsabilizada pela "queda" do homem e não realizar plenamente os desejos deste que, num momento a quer, mas, infelizmente, um dia, também, rejeita-a. Assim, ela é vítima, mais tarde, da mesma norma dominador/dominada causa da entrada daquele homem em sua vida.

O livro "A rosa do povo" carrega a poesia social nas linhas e entrelinhas e Drummond alcança a posição de escritor célebre, lugar ocupado por sua responsabilidade social. O poeta faz reflexões sobre os problemas brasileiros da década de 1940 e de aspectos que infelizmente ainda existem nos dias de hoje. Theodor Adorno (2003) tece que a universalidade da voz lírica é essencial e só escuta o que o poema diz, quem escuta, na sua solidão, a voz da humanidade. Portanto, o poema "Caso do Vestido" não é uma particularidade do que acontece às personagens, mas a representação do que acontece a muitas mulheres na vida cotidiana. Drummond escreve sobre um assunto que, durante muito tempo foi emudecido, para tentar, assim como esse artigo, produzir efeito sobre uma crença que desvaloriza um ser humano por questões de gênero.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor. *Palestra sobre lírica e sociedade*. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2003. p. 65-89

AGUIAR, Tâmar Mossamann. *Mulher*: "inferiorização" e violência doméstica: história da posição social feminina e a análise da violência doméstica contra a mulher na atualidade. Porto Alegre, 2012. p. 28-33

ANDRADE, Carlos Drummond. *A rosa do povo*. 45. ed. Rio de Janeiro: Record, 2011. p. 23; p. 96-03

AQUINO, Rubim Santos Leão de *et al*. *História da sociedade: das comunidades primitivas às sociedades medievais*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1980.

ARAÚJO, Maria de Fátima. Gênero e violência contra a mulher: o perigoso jogo de poder e dominação. *Psicol. Am. Lat.* [*On-line*], n. 14, 2008.

BOURDIEU, Pierre. *A Dominação Masculina*; tradução de Maria Helena Kúhner. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

CABRAL, Mara Aparecida Alves. *Prevenção da violência conjugal contra mulher*. Ciência e Saúde Coletiva, Rio de Janeiro. 1999

COLLING, Ana. *A construção histórica do feminino e do masculino*. gênero e cultura: questões contemporâneas. Porto Alegre; EDIPUCRS; 2004.

DUBY, Georges. A vida privada nas casas aristocráticas da França feudal. Convívio. In: DUBY, Georges (Org.). *História da vida privada 2*: da Europa feudal à Renascença. Trad. de Maria Lúcia Machado. São Paulo: Cia das Letras, 1990.

FONSCECA, P.; LUCAS, T. *Violência doméstica contra a mulher e suas consequências psicológicas*. Fundação Bahiana para o Desenvolvimento das Ciências. 2006

SALEM, T. "homem já viu, né?": representações sobre sexualidade e gênero entre homens da classe popular. In: HEILBORN, M.L. *Família e sexualidade*. FGV: Rio de Janeiro, 2004.

SANT'ANNA, Affonso Romano. *Prefácio* – A rosa do povo. 45. ed. Rio de Janeiro: Record, 2011. p. 10-11

SCHMIDT, Joessane de Freitas. As Mulheres Na Revolução Francesa. *Revista Thema*, v. 9, n. 2, 2012. p. 8. Disponível em: http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/147. Acesso em: 27 nov. 2020.

A LITERATURA INFANTIL E O LÚDICO NO TRABALHO PEDAGÓGICO: A AQUISIÇÃO DA LEITURA E A FORMAÇÃO DE LEITORES NO CONTEXTO DA PRÉ-ESCOLA

Liz Daiana Tito Azeredo da Silva (UENF)
jolizdaiana@gmail.com
Andrea Rose Alves (UENF)
alvesandrea946@gmail.com
Caroline de Almeida Delgado (UENF)
mademoiselle.caroline82@gmail.com
Carlos Henrique Medeiros de Souza (UIENF)
chmsouza@gmail.com

RESUMO

O presente estudo, realizado por meio de um relato de experiência, teve como tema central abordar a contribuição da literatura infantil e seus impactos no processo de aprendizagem, na contemplação lúdica. Para a configuração do estudo, foram utilizados procedimentos metodológicos qualitativos, apoiados sobre as contribuições de Lajolo (1996), Filho (2011), Cagliari (2011), Kishimoto (2011) dentre outros, além de alguns exemplos de práticas pedagógicas, por meio de observação e da ação participante no âmbito da escola, realizadas no ano letivo de 2019, no contexto da educação infantil, localizada no município de Cardoso Moreira-RJ. Dessa forma, vislumbramos o papel do educador como agente motivador na aquisição da leitura e formação de leitores e suas responsabilidades no processo educativo, uma vez que a abordagem de contação de histórias é uma atividade que traz muitos benefícios para a criança, pois estimula a leitura, desenvolve a imaginação e enriquece o vocabulário escrito e oral, ocorrendo de forma leve e descontraída.

Palavras-chave:
Aprendizagem. Lúdico. Literatura infantil.

ABSTRACT

This study carried out through an experience report, had as its central theme to address the contribution of children's literature and its impacts on the learning process, in playful contemplation. For the configuration of the study, qualitative methodological procedures were used, we approached the contributions of Lajolo (1996), Filho (2011), Cagliari (2011), among others, and some examples of pedagogical practices, through observation and action participant within the school held in the academic year 2019, in the context of the preschool, located in the municipality of Cardoso Moreira-RJ. In this way, we envision the role of the educator as a motivating agent in the acquisition of reading and training readers and their responsibilities in the educational process, since the storytelling approach is an activity that brings many benefits to the child, stimulates reading, develops the imagination, enriches the written and oral vocabulary and all this in a light and relaxed way.

Keywords:
Learning. Ludic. Children's literature.

1. Introdução

O presente estudo, realizado por meio de um relato de experiência, teve como tema central abordar a contribuição da literatura infantil e seus impactos no processo de aprendizagem, além de apresentar as formas de contato com o texto literário no contexto da educação infantil. A metodologia adotada foi em relato de experiência, por meio de observação participante, trazendo experiências e vivências contidas em uma unidade escolar privada no município de Cardoso Moreira/RJ. O embasamento consistiu com pesquisas bibliográficas, por meio das contribuições de Lajolo (1996), Filho (2011), Cagliari (2011), Kishimoto (2011), dentre outros.

Esta pesquisa foi subdividida em quatro partes. A primeira conta com uma breve apresentação da trajetória da educação infantil, percorrendo sobre os aspectos do reconhecimento desse segmento de ensino no Brasil, visto que foi um processo marcado por concepções assistencialistas, que visava apenas ao cuidado e à higienização de crianças pequenas, sem cunho pedagógico. A segunda parte, que investiga a literatura infantil no trabalho pedagógico, destaca que esta é bem ampla e abrange diferentes gêneros literários, tradicionais e modernos, por meio de uma perspectiva histórica, com a finalidade de formar o caráter da criança, sem um viés pedagógico.

A terceira parte, sobre o lúdico na contação de histórias, disserta sobre a utilização de jogos e brincadeiras, atividades que divertem e atraem, para o processo de aprendizagem. Por fim, a última parte, apresenta um relato de experiência, com vivências de práticas de contação de histórias na educação infantil, trazendo, por meio de observação e da ação participante no âmbito da escola, algumas práticas realizadas no ano letivo de 2019.

2. Breve trajetória da educação infantil

No século XVI, as crianças não eram tratadas com suas particularidades. Eram vistas como um adulto em miniatura, participando dos mesmos lugares que os adultos. Em alguns casos, eram consideradas "objetos de prazer e distração" e também auxiliavam em afazeres domés-

ticos, além de trabalhar para contribuir com a renda familiar. (ARIÉS, 1986). Nesse contexto, iniciamos com uma breve trajetória do reconhecimento da educação infantil no Brasil, visto que foi um processo marcado por concepções assistencialistas, que visava apenas ao cuidado e à higienização de crianças pequenas, sem cunho pedagógico. Os primeiros conceitos baseavam-se na concepção apenas de cuidado, para que suas mães fossem trabalhar fora para auxiliar a renda da família e necessitavam de um local para deixarem seus filhos.

Foi a partir do século XVIII que uma preocupação com as crianças começou a existir quanto a sua formação escolar. Nesse período, elas foram separadas dos adultos, assim como os ricos dos pobres (ARIÉS, 1986). Essa preocupação com a juventude se deu por causa da revolução social imposta pelas guerras, fazendo modificar os costumes entre a Idade Média e os tempos modernos. Com a ascensão da burguesia, começou a existir um investimento na educação, no qual a infância virou o centro das atenções. Com isso, percebeu-se que esta é um período de fragilidade do ser humano e, dessa forma, precisa contar com acompanhamento e proteção contra doenças e problemas sociais.

Foi assim que a educação infantil assumiu um caráter assistencialista, de modo que a criança era tratada como um ser frágil, indefeso e completamente dependente. Os profissionais que atuavam nesses espaços não tinham formação nenhuma, agindo somente perante os cuidados básicos de higiene e regras de bom comportamento, sem a preocupação de cunho pedagógico, nos aspectos do desenvolvimento da criança.

3. A literatura infantil além do trabalho pedagógico

A Literatura infantil surgiu com a finalidade de formar o caráter da criança nos aspectos humanístico, ético, intelectual e cívico, com o propósito de transmitir ensinamentos conforme a visão do adulto. Esse procedimento ainda é adotado nos dias atuais, porém essa visão embaça a capacidade de dar condições ao indivíduo deconstruir uma percepção autônoma e crítica perante os problemas da vida. Trata-se de uma concepção de manutenção de pensamento por meio de um caráter doutrinário em discursos políticos ou religiosos.

Nesse sentido, o século XIX é considerado o momento em que se iniciou uma maior preocupação com a criança, quanto às suas necessidades e seu desenvolvimento, tornando-se, assim, campo de estudo das

ciências, entre elas, a Sociologia, a Psicologia e a Educação. Diante disso, a literatura infantil se desenvolveu de modo mais preciso, começando a pensar na criança e sua relação com os livros, com a pretensão da separação do universo adulto do infantil.

A literatura infantil no Brasil conta com uma origem muito recente, datando o século XIX, mas sendo uma literatura engajada, com um direcionamento pedagógico escolar, sem as qualidades e os atributos estéticos de um conto. Foi somente no século XX, por volta dos anos 20, que surgiu um escritor compromissado com a infância e suas particularidades: Monteiro Lobato (1882–1948), com a publicação da sua primeira obra, "A menina do narizinho arrebitado", seguida pela criação do "Sítio do Pica Pau Amarelo", foi o percursor de uma nova literatura destinada ao público infantil no Brasil (BRITO, 2013).

Autores como Pedro Bandeira (1942), Carlos Queiroz Telles (1936–1993), Lúcia Pimentel Góes (1934), Roseana Muray (1950) e Ziraldo (1932), entre outros, trazem as vozes das crianças e o universo cotidiano com seus conflitos para serem lidos, vistos e sentidos na literatura infantil, conflitos estes levados às crianças com a proposta de diálogo, não somente de imposição de valores, como era empregado no século anterior, passando a assumir a literatura como a arte (FILHO, 2009).

Para entender porque a literatura infantil é tão recente, seja no Brasil, seja no restante do mundo, é preciso compreender que antigamente a criança era vista como um adulto em miniatura e participava de atividades que eram próprias dois maiores, sem que houvesse nenhuma diferenciação ou adaptação para se enquadrarem à realidade das crianças. Isso aconteceu também na literatura que era direcionada para o público infantil e adulto, praticamente igual em suas origens, não levando em conta a faixa etária ou as etapas de maturidade dos dois públicos.

A noção de faixa etária em etapas ocorre também na atribuição da leitura. Os tipos de leitores variam de acordo com a idade e as fases do aprendizado, aspecto que está estritamente vinculado ao amadurecimento da criança. Isto nos confirma, portanto, que não se deve ignorar o universo em que a criança se insere. Como se pode observar a seguir, são quatro as fases de tipos de leitor, de acordo com Filho (2009, p.47, grifos do autor): "**Pré-leitor:** quinze meses aos cinco anos / Educação Infantil; **Leitor iniciante:** a partir dos cinco ou seis anos/ Ensino Fundamental; **Leitor em processo:** a partir dos dez anos/ Ensino Fundamental; **Leitor critico:** a partir dos doze anos/ Ensino Fundamental".

Para este estudo, limitar-nos-emos ao **pré-leitor,** caracterizado por ainda não ter a competência de decodificar a linguagem verbal escrita. Essa fase se inicia pelo reconhecimento da imagem, sem texto verbal, por meio de livros de figuras, sequências de cenas com alguns elementos estruturais da narrativa. Assumindo que um livro não é feito somente de linguagem verbal, as ilustrações, em uma obra literária infantil, são de grande importância e, por isso, faz-se importante classificá-las. De acordo com Filho (2009, p. 53-4), elas podem ser caracterizadas como:

- "**Pontual**: a ilustração tem como objetivo destacar aspectos do texto ou assinalar seu início e fim ponto Bom exemplo dessa função são as letras capitulares, que marca o início dos textos, às vezes de maneira artística e remetendo as características textuais de uma época como nos contos de fada.

- **"Descritiva**: O texto visual cumpre um papel semelhante ao da função descritiva da linguagem, Isto é, permite por meio de uma intersemiose, descrever objetos, cenário, personagem etc.

- "**Narrativa:** a ilustração tem a função de narrar, por meio de uma linguagem, uma ação, cena ou outro fato mostrado pela linguagem verbal, um ponto alto desse tipo de função está nos livros em cuja construção se utiliza apenas é ilustração para contar história, ou seja, todas as ações são contadas por meio de uma sequência de textos visuais.

- **"Simbólica:** é aquela ilustração que representa uma ideia, chamar a atenção para o caráter metamórfico da história ou é a própria história metáfora do texto verbal essa função, por sua própria característica muito vinculada a aspectos de ordem cultural, está presente em vários livros, mas o leitor crítico terá condições de perceber lá e de ampliar a possibilidade em prestação do texto.

- **"Dialógica**: bastante utilizada na Literatura Infantil contemporânea de qualidade, está presente nas ilustrações que promovem diálogo com emoções, por meio de postura, gestos e expressões de personagens e outros elementos estruturais da narrativa, além de expressar valores do destinador de caráter social e cultural, apresentando novos significados ao texto verbal.

- **"Estética:** o texto visual é construído de tal modo que a atenção do leitor se volta de maneira com a ilustração foi realizada, os materiais e as técnicas nela utilizadas, é bastante frequente, também na Literatura Infantil contemporânea com a ampliação das possibilidades de construção de projetos gráficos inovadores.

- **"Lúdica**: função se a própria ilustração pode se transformar num jogo para o leitor receptor de um texto, um bom exemplo são livros cujas indústrias são esportes servido tabuleiros para brincar.

- **"Tradutora**: contribui sobremaneira para as definições e para o entendimento do texto verbal, é a ilustração auxiliando para ampliar o texto

> verbal de maneira criativa e inovadora para o leitor infantil muito próxima da função descritiva. A ilustração como esta função pode ampliar as possibilidades de interpretação do livro.
>
> - **"Imersiva:** bastante utilizada nos suportes hipermidiáticos, ela promove a interação do leitor com a obra, apontando caminhos e deixando algumas escolhas para o leitor no seu caminhar pela obra toda essa estética da hipertextualidade tem ganhado terreno nos livros de papel, modificando a maneira de conceber estrutura textual."

Não se pode ignorar que as escolas vinculam a literatura infantil ao processo de alfabetização. É importante, porém, ultrapassar o uso dessas obras restritamente a esse fim. Defendemos aqui a construção de uma identidade cultural, em que a literatura ocupa um veículo de informação e lazer para a formação de um indivíduo, sendo capaz de estimular a argumentação e a interação com o mundo que o rodeia. Sobre a aquisição de linguagem por meio do contato com os adultos, Cagliari (2011) afirma que

> A criança aprende a falar porque convive com outras pessoas que falam e porque tem uma faculdade da linguagem, também chamada de pensamento ou de mente humana. Aprender a falar depende, pois, da racionalidade humana que é dada a todo o ser humano pela natureza e da interação com outras pessoas. Como as pessoas com as quais a criança convive falam, ela acaba adquirindo a linguagem oral dessas pessoas. (CAGLIARI, 2011, p. 72)

Para a criança tornar-se uma leitora, o primeiro passo é ouvir histórias. Por isso, é tão importante esse trabalho de contação na sala de aula desde a educação infantil, pois é nessa fase que será plantada a semente do gosto pela leitura, já que o primeiro contato que as crianças têm com as histórias é pela oralidade, por meio de outras pessoas.

A contação de histórias é uma atividade que traz muitos benefícios para a criança: estimula a leitura, desenvolve a imaginação e enriquece o vocabulário escrito e oral, ocorrendo de forma leve e descontraída. As narrativas infantis, além de entreterem, também contribuem para a criação de paralelos mentais entre as dificuldades encontradas pelos personagens e os desafios das próprias crianças, que, assim, passam a ter a noção dos problemas, sendo eles graves ou não, a serem enfrentados no cotidiano do mundo real (KISHIMOTO, 2011).

Para Cagliari (2011), a atividade fundamental desenvolvida pela escola para a formação dos alunos é a leitura. É muito mais importante saber ler do que saber escrever. Com essas bases, é possível proporcionar às crianças uma leitura adequada de acordo com a sua maturidade. A

atividade de leitura é uma ação cognitiva, e, durante seu processo de deciframento de signos do texto, a criança realiza o esforço de abstração, na qual se veem as voltas da progressão da leitura em sua interpretação global. Dessa forma, o professor assume um papel fundamental nesse processo, fazendo com que o aluno possa dialogar com as diversas linguagens que compõem o livro e perceba as múltiplas linguagens construtoras dos textos. Lajolo (1996) explicita que

> A leitura é, fundamentalmente, processo político. Aqueles que formam leitores – alfabetizadores, professores, bibliotecários – desempenham um papel político que poderá estar ou não comprometido com a transformação social, conforme estejam ou não conscientes da força de reprodução e, ao mesmo tempo, do espaço de contradição presentes nas condições sociais da leitura, e tenham ou não assumido a luta contra aquela e a ocupação deste como possibilidade de conscientização e questionamento da realidade em que o leitor se insere. (LAJOLO, 1996, p. 28)

Levando em consideração os pontos aqui abordados, é importante salientar que essas ações vão além de uma proposta pedagógica na perspectiva de caráter de afazeres escolares. O prazer da leitura e a experiência prazerosa têm de fazer parte das dimensões do cotidiano da escola sem a preocupação avaliativa. Assim, a perspectiva com a abordagem da literatura infantil deve visar às propostas lúdicas e artísticas, como forte aliado das práticas escolares principalmente no desenvolvimento da criança, não pondo a literatura infantil meramente ao seu uso, em datas comemorativas ou em momentos específicos.

4. O lúdico na contação de histórias

O lúdico é uma ação que se utiliza de jogos, brincadeiras e atividades que divertem e atraem para o processo de aprendizagem. Esse recurso pode ser aplicado em qualquer faixa etária. É na educação infantil, entretanto, que ele é primordial, pois é por meio de brincadeiras e simulações do cotidiano que as crianças vão aprendendo as diferentes formas de interagir e de se posicionar frente a alguns problemas (KISHIMOTO, 2011).

Como afirma as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (BRASIL, 2010), as práticas pedagógicas devem garantir diferentes experiências. Em seu capítulo 11, que versa sobre as Práticas Pedagógicas da Educação Infantil e apresenta-as como Eixos do currículo, está escrito que "As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as intera-

ções e a brincadeira" (BRASIL, 2010, p. 25) e visa, com isso, garantir experiências, dentre outras, que: promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança (BRASIL, 2010).

Por isso, o brincar é uma atividade de importância. É por meio dela que a criança vai formando o seu aprendizado, sua forma de ver o mundo. Crianças e jovens que não brincam se tornam adultos duros, que não sabem trabalhar coletivamente, que não conseguem desenvolver atividades coletivas e possuem dificuldades em lidar com o outro (KISHIMOTO, 2011).

O lúdico é uma das ferramentas mais importantes para a aprendizagem das crianças, além de ser uma forma de integrá-las e socializá-las. Partindo da premissa de que brincar é uma importante atividade executada pela criança na infância, em que, pela simplicidade e espontaneidade, ela desenvolve suas ações nas brincadeiras, é possível estabelecer e desenvolver estruturas cognitivas, físicas, afetivas e sociais, sem as quais o desenvolvimento da criança estaria comprometido parcialmente. Dessa maneira, Kishimoto (2010, p. 11), nos remete à seguinte reflexão:

> É preciso desconstruir essa visão equivocada para pensar na criança inteira, que, em sua subjetividade, aproveita a liberdade que tem para escolher um brinquedo para brincar e a mediação do adulto ou de outra criança, para aprender novas brincadeiras. A criança não nasce sabendo brincar, ela precisa aprender, por meio das interações com outras crianças e com os adultos. Ela descobre, em contato com objetos e brinquedos, certas formas de uso desses materiais. (KISHIMOTO, 2010, p. 11)

A brincadeira não é só importante na educação, mas para o ser humano como um ser em desenvolvimento. Brincar deve ser algo a ser resgatado tanto na família como na escola. Deve-se brincar mais. O aprender em si, quando lúdico, é um processo prazeroso, de descoberta e de curiosidade. Nesse sentido, precisa-se resgatar a brincadeira como uma forma de conhecer o mundo, como caminho para ampliar os horizontes, uma maneira de poder enriquecer a vida. Na concepção de Kishimoto (2010, p. 7),

> Há diferentes gêneros de histórias que encantam as crianças. As histórias do mundo encantado dos contos de fadas, de reis, bruxas e super-heróis contêm expressões que marcam sua estrutura, como "Era uma vez", "Depois", "E viveram felizes para sempre". O começo, o meio e o fim proporcionados por esse gênero de literatura auxiliam a criança a ampliar narrativas. Ao agregar a natureza lúdica no recontar histórias, a livre expressão de experiências, vivências e formas de ver o mundo penetra nas

> narrativas infantis. Nas histórias recriadas pelas crianças, a Branca de Neve vira Morena das Neves, trazendo as questões da diversidade; o lobo da história de Chapeuzinho Vermelho desdobra-se no lobo do "bem" e do "mal". (KISHIMOTO, 2010, p. 7)

Sendo assim, é importante que o professor utilize-se da ludicidade em sala de aula. Para isso, ele precisa ter um bom planejamento, com objetivos claros, que tenham intencionalidade de atingir aquelas expectativas de aprendizagem. Então, quando é levada uma proposta lúdica para a sala de aula, os objetivos desse trabalho devem estar acordo com o conteúdo com que se pretende envolver a criança, pois é no lúdico que esta vai interagindo e conseguindo fazer essas relações com a aprendizagem.

Essa proposta irá criar um ambiente estimulador da aprendizagem a partir do interesse da criança. Se esta tem o prazer de brincar, ela vai aprender brincando, e, assim, o clima de sala de aula fica muito mais agradável e atrativo. Dito isso, como então trazer esse prazer das brincadeiras no momento da contação de histórias? O uso de fantoches, bonecos e, até mesmo, outros brinquedos pode ser um ótimo recurso nesse momento. Usar a imaginação e deixar que a criança se sinta confortável em ser criativa no decorrer da história, seja cantando, mudando a entonação de voz, imitando o som ou uma atitude do personagem, envolvendo a criança na história contada por meio de perguntas, fazendo-a refletir, imaginar e criar novas possibilidades. Tudo isso engloba a ludicidade.

A contação de histórias é uma atividade cercada de magia aos olhos dos pequenos e que envolve todos que estão nesse momento de fantasia. Ao contar histórias, o professor estabelece com o aluno um clima de cumplicidade, que remete ao período dos antigos contadores de histórias, os quais, envolta da fogueira, contavam aos ouvintes, atentos, os valores e costumes do seu povo. Assim também nas escolas as crianças se reúnem em volta dos professores para ouvirem as histórias. Depois de escutá-las, os alunos querem continuar sentindo aquele prazer e, consequentemente, pedem para ler o livro novamente. Esse momento é muito importante, quando o professor,por meio da narração, faz despertar nas crianças o desejo de ouvir, ler e descobrir novas histórias.

5. Relato de experiência: vivências de práticas de contação de histórias na educação infantil

Destinamos esta parte à apresentação de algumas experiências vivenciadas na prática de contação de histórias no contexto da sala de aula de educação infantil. A finalidade do trabalho com a contação de histórias é proporcionar às crianças um momento para refletir a sua relação com o mundo, como também suas atitudes com o outro, e favorecendo, assim, a cultura de valorização da leitura. Esse momento, portanto, precisa ser bem planejado e executado.

Foi durante a disciplina intitulada *Infâncias, brincadeiras e aprendizagem*, cursada na licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) e ofertada pela professora Liz Daiana, que aflorou o interesse em desenvolver um trabalho para se debruçar sobre o lúdico e a literatura infantil, pois os conteúdos e as atividades desenvolvidos pela professora motivava-nos a repensar sobre nossa identidade, voltada a uma prática profissional significativa. Tais práticas trouxeram à luz a compreensão do papel do professor na formação de leitores e a diferença de ler e contar histórias, além de reflexões que norteiam a ação docente.

Dessa forma, os momentos da leitura foram estabelecidos como fundamentais nas suas concepções e execuções, o que destaca a necessidade de se romper com "uma tradição escolar pobre e improvisada" na contação de histórias (LAJOLO, 1996). Evidenciou-se também que a modalidade das linguagens não verbais na obra infantil, como a tátil, é uma estratégia na formação de leitores. A literatura infantil é, desse modo, além de um instrumento pedagógico, uma arte, funde sonhos e imaginário (FILHO, 2011; KISHIMOTO, 2010).

> O contato com diferentes formas de letras em cartazes, propagandas, embalagens, refrigerantes, revistas e jornais auxilia a entrada no mundo letrado. Brincar de colecionar, comparar e fazer álbuns com letras, verificar se uma tem perna de um lado ou de outro, partes abertas e fechadas, diferenciar os números são brincadeiras interessantes que se podem fazer na sala. Brincar de fotografar ou desenhar letreiros, placas de carros, sinais de trânsito, propagandas, visitar um supermercado e verificar sua sinalização e as marcas dos alimentos são interessantes "passeios" para iniciar a criança no mundo dos diferentes textos. Desenhar, pintar, dançar, cantar e imitar a mãe que dá comida ao bebê são outras formas de letramento, textos que enriquecem as experiências das crianças. Nesse percurso, é importante que a criança seja agente, tenha iniciativa e oportunidade de falar, de se expressar e participar do mundo letrado. (FILHO, 2011; KISHIMOTO, 2010).

O período relatado foi referente ao ano letivo de 2019, no contexto de atuação profissional que consiste 18 anos de experiência na educação infantil, em uma escola da rede privada de ensino, localizada no município de Cardoso Moreira-RJ. As atividades de leitura estão previstas no cronograma da escola, porém se procura ir além, como, por exemplo, na confecção de material, figurino, decoração da sala e caracterização dos personagens de acordo com a história contada. Para estimular bastante a formação de leitores, toda semana, em especial às sextas-feiras, é o dia do varal de história.

A hora da história é algo que estimula a curiosidade das crianças, podendo adotar vários modos de exposição e interação com elas.Nas figuras 1 e 2, exibem-se partes da contação da história "Chapeuzinho Vermelho". Nos momentos de história, é pensada toda a adequação do ambiente, com a caracterização da personagem, entonação da voz e expressão corporal. Posteriormente, as crianças são convidadas a encenar a história, momento que mergulham no universo da imaginação.

Figura 1: História do Chapeuzinho Vermelho.

Fonte: Acervo pessoal.

Figura 2: História do Chapeuzinho Vermelho.

Fonte: Acervo pessoal.

Nessa atividade, trabalhou-se a questão do comportamento e das linguagens interativas. Foi explicado às crianças que a mãe da Chapeuzinho Vermelho pediu a ela que tomasse cuidado e não se desviasse do caminho conhecido. Quando a Chapeuzinho desobedeceu à mãe e ouviu o lobo, colocou a avó em perigo. Por meio desse enredo, buscamos oferecer um olhar mais atento às múltiplas linguagens, evidenciando que as atividades de leitura sugerem um diálogo com as crianças com a reflexão sobre a concepção dos alunos perante os personagens da história.

Na figura 3, contou-se a história "Branca de Neve e os sete anões". Nessa historinha, foi mostrado às crianças como a rainha má sentia inveja da Branca de Neve e tentou matá-la, porém esta foi salva por um caçador e depois acolhida pelos sete anões. Desde a educação infantil, a contação de história desperta a autonomia e o pensamento, tudo por meio vivencias obtidas durante o momento da história, despertando as emoções, medo e euforia, que acaba amparando a criança das sobrecargas emocionais. Por isso, é de suma importância dar voz a criança, fazer com que ela se sinta ouvida e amparada, o docente por sua vez, tem que possuir uma postura atenta e interagir sempre com os pequenos, expondo cada parte do texto com coerência, clareza e objetividade.

Figura 3: História da Branca de Neve e os Sete Anões.

Fonte: Acervo pessoal.

Nessa história, foi abordado o modo como devemos ser gentis, bondosos e carinhosos. O momento também foi aproveitado para abordar um pouco de matemática com as crianças, falando dos numerais de 1 a 7, porém de maneira lúdica e descontraída. Tendo em vista a importância do letramento literário na alfabetização, os momentos de contações de histórias são um fator estratégico para se iniciar o gosto e hábito à leitura, além de promover nas crianças o desenvolvimento da imaginação, a capacidade de sequência lógica aos fatos, ampliação das experiências sociais e do vocabulário.

Esses momentos promoveram muita interação e múltiplos desenvolvimentos. De forma lúdica, as crianças aprenderam brincando. Na figura 4, foi contada a historinha "O Rei Leão", na qual se narra a aventura de um pequeno leãozinho, que acaba envolvido nas artimanhas do seu tio e é acusado pela morte de seu pai, que era, até então, o Rei. O filhote foge do reino, encontra dois amigos, um javali e um suricate, e, juntos, vivem várias aventuras.

Figura 4: História do Rei Leão.

Fonte: Acervo pessoal.

Nessa história, buscou-se apresentar às crianças o valor de ter amigos verdadeiros e a importância do respeito e da lealdade. Realizando uma conexão com a disciplina Ciências, comentou-se sobre os animais, por meio do reconhecimento das vozes dos bichinhos: a professora questionava o som que o leão faz, e todas as crianças imitavam; perguntava o que a borboleta faz, e os alunos simulavam o bater das asinhas.

Durante a contação, os alunos participaram entusiasmados. É incrível ver, ao final do processo, as crianças fazendo perguntas, pedindo para repetir, manusear os livros e explanar ideias. Isso nos revela onde e como podemos prosseguir nas próximas contações, pois é o público que nos direciona no fazer pedagógico. Por fim, as próprias crianças dão sugestões sobre o tipo de história que elas gostariam de ouvir .Nas nossas propostas por meio do contato com as obras literárias, desenvolvem-se também a expressão corporal, com objetivo de que o aluno possa aprender diferentes maneiras de se expressar. Ele é inserido nas atividades de dança, pintura e contatos com músicas afro-brasileiras, proporcionando desenvolvimento de capacidades motoras, além da promoção e da valorização de nossa cultura popular.

A figura 5 exibe a caracterização da história "Bela e a Fera". Durante a contação, foi explicitada a relação entre pessoas e a importância

de não se julgar o outro pela a aparência, trabalhando o respeito à diversidade. As histórias lidas buscam, assim, inserir, no contexto infantil, questões relacionadas ao respeito às relações étnico-raciais, valorizando o outro em suas diferenças. É importante salientar que todo figurino e confecção do material é fruto de uma elaboração própria da professora da turma, tudo pensado na articulação, interação e adequação da leitura para os alunos.

Figura 5: História da Bela e a Fera.

Fonte: Acervo pessoal.

Na figura 6, foi a contação da história "Pequeno Príncipe". Desse modo, a leitura proporciona o desenvolvimento emocional, social e cognitivo dos alunos. Formar leitores não é uma tarefa fácil. Requer engajamento, planejamento e uma postura motivadora, mas o retorno é motivador. Conforme aponta Lajolo (1996),os textos literários realçados, ao contrário da leitura fechada do sistema escolar, oferecem ao leitor um conceito múltiplo de leitura. Enquanto os sistemas de ensino reforçam a repetição, os leitores dos textos literários analisados questionam essa repetição, traduzindo o ato de ler como atividade criadora.

Figura 6: História do Pequeno Príncipe.

Fonte: Acervo pessoal.

Foi montado o cenário e contado as aventuras do "Pequeno Príncipe", cuja trama narra um piloto que cai com seu avião em um deserto e encontra o personagem principal. Juntos, vão em uma viagem entre os planetas,vivenciando muitas aventuras. Com essas experiências, que envolve os alunos de maneira lúdica e atrativa, fica mais fácil atraí-los no universo da leitura, de maneira afetiva, além de estimular a confiança e autoestima.

É válido dizer que sempre ao final de cada contação, gosto de fazer uma grande roda de conversa, com perguntas e as crianças vão interagindo com as situações e personagens que apareceram na história. Neste momento elas se soltam, fazem seus questionamentos, dão suas opiniões, imitam os personagens e sempre pedem para que a história seja contada novamente.

6. Conclusão

O presente estudo, realizado por meio de um relato de experiência, teve como tema central abordar a contribuição da literatura infantil e apresentar as formas de contato com o texto literário no contexto da pré-escola. Diante de algumas práticas citadas ao longo do trabalho, com intuito de estimular a leitura desde a primeira infância e estabelecer a possibilidade de os alunos acessarem novos mundos por meio da leitura, foi possível estreitar o contato das crianças com os textos, uma vez que se estabeleceram alguns critérios: planejamento, cenário, entonação da voz, encenação, expressão corporal, adequação do material, confecção de roupas e a busca da participação das crianças.

Portanto, este trabalho teve como objetivo apresentar de como se permeou a literatura infantil no contexto de práticas educativas desenvolvidas no âmbito de uma rede privada no município de Cardoso Moreira. As atividades tiveram o intuito de promover uma aproximação da criança com o universo da leitura por meio de estratégias lúdicas tornando o aluno protagonista desse processo de aprendizagem.

É válido dizer que, sempre ao final de cada contação, é feita uma grande roda de conversa, com perguntas, e as crianças vão interagindo com as situações e personagens que apareceram na história. Nesse momento, elas se soltam, fazem seus questionamentos, dão suas opiniões, imitam os personagens e sempre pedem para que a história seja contada novamente.

Ainda dentro da roda de conversa, é gratificante envolvê-los com músicas que falam da história, esse momento é muito importante, pois a musicalização aumenta a capacidade de memorização, a afetividade, além de estimular a confiança e autoestima, tornando o momento muito mais agradável e proveitoso. Algumas histórias já eram conhecidas por algumas crianças; outras passaram a conhecer em sala de aula. Dessa forma, a prática adotada, auxiliou na ampliação do repertório linguístico, aperfeiçoamento da capacidade da imaginação e da criatividade, além habilidades socioemocionais.

A partir deste trabalho, confirmou a certeza, através das pesquisas feitas e relembrando as experiências vividas, a importância de se trabalhar o lúdico com as crianças vendo na prática o desenvolvimento delas, de como elas aprendem melhor e se socializam mais através da aplicação destas práticas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÈS, Phillippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1961.

BRITO, Rosa Suzana Alves de. *Literatura infantil no processo de aquisição da leitura e da escrita*. Mamanguape: [s.n.], 2013.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Algumas questões de Linguística na alfabetização*. São Paulo: Unesp, 2011.

FILHO, José Nicolau Gregorin. *A literatura infantil hoje*: múltiplos olhares, diversas leituras. Rio de janeiro: Dialogarts, 2011.

FILHO, José Nicolau Gregorin. Literatura infantil: breve percursos histórico. In: ____. *Literatura infantil*: múltiplas linguagens na formatação de leitores. São Paulo: Melhoramentos, 2009. p. 22-37

KISHIMOTO, T. M. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 2011.

LAJOLO, Maria. *A formatação do leitor no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.

_____. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.

A LITERATURANO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Valdivina Telia Rosa de Melian (UFT)
teliarosa@hotmail.com
Andreia Nascimento Carmo (SEDUC-TO)
andreianascimentocarmo@yahoo.com.br

RESUMO

Neste trabalho, propomos uma reflexão sobre o papel da literatura para o ensino de Língua Portuguesa. O nosso objetivo principal é discutir como os modos de ler os textos literários nas instâncias escolares podem se constituir como uma forma de se ensinar línguas. Desse modo, em nossas considerações analíticas fundamentamo-nos pelos pressupostos teóricos desenvolvidos no âmbito da Teoria Literária e do Ensino de Língua e Literatura. Assim sendo, preconizamos que a literatura não deve ser utilizada exclusivamente para o ensino linguístico, no entanto, atentamos para ela como possibilidade de práticas de ensino interdisciplinar. Assim, dada a potencialidade que a literatura tem, destacamos a necessidade de um olhar crítico para esse campo que ultrapassa a mera fruição de textos. Compreendemos que a literatura é parte integrante da língua, portanto, ela deve ser reconhecida como tal.

Palavras-chave:
Interdisciplinaridade. Literatura. Ensino de Língua Portuguesa.

ABSTRACT

In this work, we propose a reflection on the role of Literature for the teaching of Portuguese Language. Our main objective is to discuss how the ways of reading literary texts in school in stances can be constituted as a way of teaching languages. Thus, in our analytical considerations we are based on the theoretical assumptions developed within the scope of Literary Theory and the Teaching of Language and Literature. Therefore, we recommend that Literature should not be used exclusively for language teaching, however, we pay attention to it as a possibility for interdisciplinary teaching practices. Thus, given the potential that Literature has, we highlight the need for a critical look at this field that goes beyond the mere enjoyment of texts. We understand that Literature is an integral part of the language, therefore, it must be recognized as such.

Keywords:
Interdisciplinarity. Literature. Portuguese Language Teaching.

1. Para começar

Neste trabalho, buscamos refletir sobre a possibilidade da prática pedagógica de forma interdisciplinar entre o ensino de literatura e de língua portuguesa. Nesse sentido, compreendemos a literatura como

meio tanto para fruição como para o aprendizado. Por esse viés, ensinar a língua portuguesa ancorada na literatura, a depender do modo como esse processo ocorre, não faz desta um pretexto, mas oportunidades para se alcançar o aprendizado de forma plena.

A fruição de uma leitura literária está ligada ao aprendizado da língua, em nosso caso, da língua portuguesa. Assim, consideramos que as maneiras de ler os textos literários promovem meios para os estudos que envolvem os conhecimentos linguísticos. Conhecer o significado das palavras, por exemplo, é um fator importante para a produção de sentidos. É relevante mencionar que o ensino da língua, também está atrelado ao contexto social do educando e suas leituras de mundo. Respeitar isso é fundamental para o aprendizado. Como explica Freire (1995, p. 46), "não é possível pensar a linguagem sem pensar o mundo social concreto em que nos constituímos".

Aprender a norma culta demanda interação social e as leituras literárias possibilitam essa prática. Dessa maneira, compreendemos que o ensino de língua portuguesa em interdisciplinaridade com o ensino de literatura facilita o aprendizado dos dois campos de ensino. Todavia, não defendemos essa prática como fim para o uso da literatura em sala de aula. O espaço para o ensino de literatura deve ser respeitado e, exercido com atividades para a reflexão da leitura literária.

Assim, objetivamos lançar luz a uma discussão sobre como os modos de ler os textos literários na escola podem se constituir também como instrumento para o ensino de Língua Portuguesa[72]. Para tanto, destacamos que o tempo dado para a literatura em sala de aula deve ser ampliado, de forma que ela seja reconhecida como parte da língua, como de fato a literatura é, com toda a sua potência.

A literatura, concebida como a arte da palavra, desenvolve no leitor várias habilidades, tais como: melhora a retórica, aumenta o vocabulário, alarga a compreensão de mundo e desenvolve o senso crítico do sujeito. Ela é lazer, é fruição. Para Lois (2010, p. 77) "relacionar-se com a literatura é relacionar-se com a palavra. E a palavra é nosso veículo no mundo".

A palavra é que nomeia, que dá vida aos nossos sentimentos, visões e pensamentos. Assim, quando o texto literário é trabalhado também

[72] Escrita com letras iniciais maiúsculas para se referir ao componente curricular Língua Portuguesa na Educação Básica.

para se ensinar aspectos linguísticos, ele não perde o seu valor. A questão que estamos propondo é: olhar para essa prática no âmbito do ensino, em especial da educação básica e, refletir sobre as maneiras que essas práticas estão ocorrendo.

Por essa linha de pensamento, a partir da leitura reflexiva de um texto literário, após uma discussão proveitosa com os alunos, o professor pode proceder com um trabalho voltado para outros aspectos que não apenas a leitura. Poderia, por exemplo, ser feito um estudo de vocabulário, o que possivelmente acarretaria em uma compreensão mais ampla do texto. Não se trata de uma atividade obrigatória com todo e qualquer texto literário que será lido, mas daqueles que em momentos oportunos podem ser utilizados tanto para a leitura e discussão como para a reflexão sobre os usos da língua.

Nessa esteira, compreendemos que a associação desses dois campos de ensin–aprendizagem viabiliza formas de se efetivar a literatura como integrante da Língua Portuguesa. Portanto, como parte desse "mundo" da língua, a literatura não deve ser vista apartada dela, tão pouco a língua não deve ser tomada como algo distanciado da literatura. A simbiose entre esses dois campos torna-se o encontro perfeito para o ensino da língua portuguesa.

2. Literatura e ensino de Língua Portuguesa

As leituras literárias realizadas em sala de aula de modo interativo possuem um papel relevante para o desenvolvimento de práticas pedagógicas, que são igualmente eficazes para o processo de ensino e de aprendizagem tanto de literatura como de línguas. Nesse sentido, compreendemos que a leitura, sobretudo, a leitura literária proporciona o desenvolvimento cognitivo do aluno.

Calvino (1990, p. 13) afirma "que há coisas que só a literatura com seus meios específicos nos pode dar", essa afirmação nos permite declarar que a literatura é o equilíbrio entre o ser humano e o mundo. É impossível viver sem interagir com as artes, as leituras literárias, sem a beleza da poesia, ao contrário, a vida seria monótona. Ler, e ler literatura, produz novos significados para o mundo do leitor.

> O ato de ler, na medida em que vem apelar ao receptor por sua participação, acaba provocando suas memórias e nelas, suas posturas, seus sonhos, suas opiniões antes tão encobertas ou desconhecidas por ele próprio. O

> ato de ler convoca ao exercício de pensar e neste, ao de se encontrar. (YUNES, 1995, p. 192)

Desse modo, a leitura é fundamental para a vida do homem. Lemos quando estamos sós, quando estamos doentes, quando estamos ociosos, quando estamos felizes. Ou lemos quando estamos tristes, quando precisamos aprender algo, quando precisamos seguir uma orientação ou uma prescrição. A leitura faz parte da vida. Ousamos dizer que as leituras literárias são sim indispensáveis para viver, uma vez que o ser humano é feito de sonho e realidades.

O ser humano procura construir sua identidade a partir do convívio com o outro, mesmo que este outro seja fictício. Nesse sentido, as leituras literárias são passivas de serem aprendidas e consequentemente também podem ressignificar a vida do leitor, uma vez que, segundo Britto (2016), o ser humano é uma realização histórica e não biológica.

A leitura literária nunca é zona de conforto, mesmo sem o querer ela produz reflexão, produz pensamento crítico e modifica a realidade. De acordo com Coelho (2000, p. 29), "no encontro com a literatura (ou com a arte em geral), os homens têm a oportunidade de ampliar, transformar ou enriquecer sua própria experiência de vida". A literatura tem uma boniteza, copiando Freire (1995), boniteza no sentido amplo da palavra defendido pelo autor como a capacidade de ser estética e ética, de ser arte pela arte e ser crítica, política e formativa.

A literatura e as artes de um modo geral acompanharam e acompanham o desenvolvimento do ser humano, ora sendo arte pela arte, ora sendo denúncia, ora sendo crítica, ora sendo resolução de conflitos e ora sendo educativa e formativa. Por exemplo, por meio das escolas literárias é possível acompanhar o processo de descoberta do Brasil, sua independência e seu crescimento.

Por meio da literatura a escravidão no Brasil colônia, e a política dentre outros assuntos, foram criticados, ajudando, assim, a história ser construída de outro modo. Foi por meio da literatura que um dos relatos mais fidedigno da Guerra de Canudos ficou conhecido. "Os sertões", de Euclides da Cunha é uma obra realista com descrições tão reais que o leitor se vê envolvido na trama. Segundo Coelho (2000, p. 15) "parece já fora de qualquer dúvida que nenhuma outra forma de ler o mundo dos homens é tão eficaz e rica quanto a que a literatura permite".

Assim como os demais componentes curriculares, a Língua Portuguesa também precisa ser ensinada de forma interativa. De acordo com

Gadotti (1996, p. 72), Paulo Freire defendeu que "não basta saber ler que "Eva viu a uva", diz ele. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho". Isto é, ler é mais que uma ação mecânica, é uma compreensão de contexto. Por esse viés, compreendemos que o ensino de Língua Portuguesa deve ser trabalhado de uma maneira em que haja a participação ativa dos alunos.

Nesse sentido, sendo a escola um espaço de aprendizado mútuo, ela deve propiciar oportunidades para a realização de atividades direcionadas ao ensino de língua, que envolvam a articulação com outros campos do saber. Por essa perspectiva consideramos pertinente levar em conta o ensino interdisciplinar. Posto que "a interdisciplinaridade procura tecer os possíveis pontos de contato entre as várias áreas, promovendo as interconexões que facilitarão a apreensão dos conteúdos de forma integrada" (CAVALCANTE, 2014, p. 330).

Dessa forma, consideramos relevante o papel que a literatura pode exercer nessa prática. Não estamos defendendo a leitura literária como uma prática centrada na leitura "bancária", distanciada da vivência do aluno. Ou ainda, a utilização dos textos literários, unicamente para se chegar ao fim de ensinar gramática. Acreditamos que a literatura também é um meio para se ensinar outros aspectos linguísticos, visto que ela faz parte de língua.

Assim sendo, destacamos a pertinência de se pensar a noção de letramento para o ensino de Língua Portuguesa. Para Soares (2014, p. 47), o letramento é "estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita". Isto é, o letramento configura realizar uma leitura concebida como interpretação, reflexão e, utilizar a língua de maneira adequada para cada situação.

Desse modo, o ensino pensado a partir da noção de letramento, envolve a compreensão de que as metodologias de formação do aluno da educação básica carecem de um olhar mais amplo, ao que se refere ao ensino tanto de Literatura como de Língua Portuguesa. Em vista de que no Brasil, é comum se deparar com o ensino de literatura pautado apenas em textos fragmentados, na resolução de questões explícitas e no preenchimento de fichas de leitura. Ao passo que o ensino de língua portuguesa está regulado pela análise estrutural de frases fora de um contexto de uso da língua.

Dada a natureza da literatura, seu ensino interdisciplinar com a língua portuguesa é uma associação que fortalece a ambas, independentemente de haver espaços separados ou uma servir de suporte para o aprendizado da outra. Segundo Freire (1990, p. 35), "a língua também é cultural. Ela é a força mediadora do conhecimento; mas também é, ela mesma, conhecimento". Assim, a língua precede o ensino da escrita, portanto, o ensino que visa à participação recíproca entre os alunos e o professor configura-se pertinente para o estabelecimento de práticas de leitura em que se possa desenvolver tanto o ensino de literatura como o aprendizado de aspectos linguísticos.

Durante um debate de leitura, no qual o aluno possa expressar sua opinião, ouvir o outro, e refletir sobre essas leituras em discussão, ocorre o aprimoramento do senso crítico. Para Freire (1990, p. 32), "a leitura do mundo precede mesmo a leitura da palavra. Os alfabetizandos precisam compreender o mundo, o que implica falar a respeito do mundo". Nesse sentido, as leituras literárias possibilitam que os próprios alunos vejam sentido para o aprendizado de todos os componentes do currículo escolar básico.

Dessa maneira, a nível de exemplificação, como já mencionamos, pensemos a ampliação do vocabulário, a qual viabiliza maior alcance a informações e ao léxico necessário para as diversas situação de interatividade verbal. Por essa perspectiva, a inserção da literatura nas práticas de ensino de Língua Portuguesa prepara o aluno para aprender de forma plena os demais componentes do currículo. Pois a partir de uma leitura para fruição, o aluno estará mais preparado para compreender e apreender as demais leituras possíveis para os diversos textos, que são essenciais para o seu desenvolvimento intelectual.

Saber ler e compreender o lido é o primeiro passo para aprendizado. O gosto pelas leituras literárias ou não literárias está intrinsecamente ligado ao conhecimento dos significados das palavras. Compreender os significados dicionarizados e formas de usos das palavras está relacionado com o modo em que o sentido é dado a elas. As palavras também são carregadas de significados ideológicos e, o seu aprendizado precisa estar ligado à realidade do aluno. A partir dessa compreensão, asseguramos o lugar de relevância da literatura no ensino da língua portuguesa.

Assim, a leitura literária não deve ser restrita à fruição, também não deve ser utilizada de maneira fragmentada para a amostragem dos estudos gramaticais. Do mesmo modo, o ensino de línguas não deve estar

limitado à gramática. Isso não é o bastante. É preciso lembrar também, que há "um conjunto relativamente extenso de palavras, à disposição de falantes, as quais constituem as unidades de base com que construímos o sentido de nossos enunciados" (ANTUNES, 2007, p. 42).

A literatura não foge à regra de ser também responsável pela formação do aluno. De acordo com os estudos de Bakhtin (2014, p. 202), "a palavra, como fenômeno ideológico por excelência, está em evolução constante, reflete fielmente todas as mudanças e alterações sociais. O destino da palavra é o da sociedade que fala". Diante disso, uma prática pedagógica mediada pelo ensino da Literatura é tão importante para o desenvolvimento econômico do país, tal como o ensino de Matemática e Língua Portuguesa. O ensino de Literatura também prepara o aluno para ressignificar seu lugar no mundo.

> Fala-se em promover o gosto pela leitura como se o problema fosse não gostar de ler, de não ter interesse. Na verdade, o problema, para a maioria, é não poder ler – seja porque não dispõe de condições objetivas (tempo, lugar, material apropriado) seja porque não dispõe de condições subjetivas (conhecimento, competência, formação). (BRITTO, 2016, p. 36)

Conforme demonstrado, o gosto da leitura está ligado às condições de (não) realização dessa leitura. A escola precisa ser um lugar de aprendizado de forma integral. As condições objetivas, que são os livros e espaços, são problemas que atingem a maioria dos estudantes brasileiros. Porém, mesmo em face dessa problemática, é possível ensinar a ler de modo que a fruição seja possível e, a partir dessa fruição, novos caminhos sejam traçados rumo a uma leitura-interpretação reflexiva para finalmente depreender-se os usos da língua nas práticas sociais.

Desse modo, é necessário aproveitar o tempo que o aluno está na escola e desenvolver momentos de leituras, para que este desenvolva suas condições subjetivas. Importa-nos reiterar que o estudo de uma língua não se limita ao estudo de sua gramática.

> Ora, a língua, por ser uma *atividade interativa, direcionada para a comunicação social,* supõe *outros componentes além da gramática,* todos relevantes, cada um constitutivo à sua maneira e em interação com os outros (ANTUNES, 2007, p. 40)

É nesse sentido que compreendemos o ensino da língua portuguesa em interdisciplinaridade com a literatura. Um ensino interativo, no qual o aluno possa expressar seu pensamento, adquirindo assim competências de leituras, retórica e pensamento crítico. Compreendemos o texto literário, sendo objeto da leitura e do ensino de língua, como opor-

tunidade para um trabalho, ao mesmo tempo, sistematizado e livre. Isto é, com o aluno no centro das práticas pedagógicas, a escola pode partir das práticas já institucionalizadas de ensino e estabelecer novos modos de se construir saberes.

Por meio das leituras literárias e da interação com o outro, seja esse outro fictício ou real, é que construímos nossa identidade. De acordo com Moita Lopes (2002, p. 64), "os conhecimentos que construímos sobre a vida social são marcados pela ação dos atores sociais nas histórias que vivemos, ouvimos e contamos". Assim sendo, destacamos, mais uma vez, a importância da convivência em experiências de leitura por meio das estratégias que visem a participação ativa dos alunos nas aulas de Língua Portuguesa.

3. Para terminar de começar

Neste trabalho, buscamos mostrar como a literatura pode possibilitar formas de se ensinar a Língua Portuguesa no âmbito da escola básica. Entendemos que o ensino pensado de forma interdisciplinar agrega condições eficazes para todos os componentes que abrangem o currículo escolar referente à educação básica.

Ao trabalhar um texto literário para a leitura-interpretação e reflexão, o professor já está trabalhando a língua portuguesa. Ao tomar consciência disso, ele pode direcionar esse estudo inicial para o aprendizado de outros aspectos além da prática da leitura para usufruição. Como, por exemplo, a formas e situações de usos de determinadas palavras ou expressões e o significado institucionalizados dessas palavras, direcionando-se, em seguida, para uma leitura-interpretativa reflexiva.

A partir da leitura de um texto literário é possível observar modos de se expressar – oralmente ou pela escrita – em determinados contextos, considerando a adequação da língua para cada situação como forma de alcançar os objetivos almejados nas práticas sociais de usos da língua. Para além disso, o professor poderá utilizar o mesmo texto para uma aula de literatura de forma ampla, planejada com atividades artísticas, oficinas de leituras ou rodas de leituras. Desta forma, os textos literários serão melhores compreendidos e seus significados apreendidos pelos educandos.

A forma de ensinar língua é determinante para o seu aprendizado. Construir sentido e, compreender modos de usos da língua a partir do

texto lido, está intrinsecamente ligado à habilidade de ler, pois ler é mais que saber decodificar. Ler é interpretação e reflexão do lido. Ler também está ligado à leitura de mundo do leitor.

Não é possível compreender e interpretar algo desconectado das leituras de mundo. A relação teoria e prática social é fundamental para o ensino e para a aprendizagem do aluno. Nesse sentido, para terminar de começar, convidamos os professores para lerem textos literários de forma participativa com seus educandos.

É na leitura do mundo mesclada com a leitura literária que o leitor se constitui, descobre sua identidade. A literatura quando trabalhada de forma interativa conduz o leitor para um nível transdisciplinar, de modo que a convivência com o outro passa a ser com mais alteridade, possibilitando mais respeito para com a diversidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática*: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2014.

BRITTO. Luiz Percival Leme. *No lugar da leitura – biblioteca e formação.* [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Edições Brasil Literário, 2015. Disponível em: http://www.euqueserminhabiblioteca.org.br/wpcontent/uploads/2019/04/nolugardaleitura_percivallemesbritto_PDFDIGITAL.pdf. Acesso em: 24 de set. 2020.

CALVINO, Italo. *Seis propostas para o próximo milênio*: lições americanas. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CAVALCANTE, Márcia Suany Dias. Interdisciplinaridade e livro didático: uma teia de relações (im)possíveis? In: PINHO, Maria José de. SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. SUANNO, João Henrique (Orgs). *Formação de professores e interdisciplinaridade*: diálogo investigativo em construção. Goiânia: América, 2014.

COELHO, Nely Novaes. *Literatura infantil*: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

FREIRE, Paulo. *Alfabetização*: leitura da palavra leitura do mundo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

_____. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1995.

GADOTTI, Moacir. A voz do biógrafo brasileiro: a prática à altura do sonho. In: GADOTTI, Moacir (Org.). *Paulo Freire: Uma bibliografia*. São Paulo: Cortez – Instituto Paulo Freire, 1996.

LOIS, Lena. *Teoria e prática da formação do leitor*: leitura e literatura na sala de aula. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Identidades fragmentadas*: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas-SP, Mercado das Letras, 2002.

SOARES, Magda. *Letramento*: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

YUNES, Eliane. Pelo avesso*:* A leitura e o leitor. *Revista de Letras*, n. 44, p. 185-96. Curitiba, 1995.

A MORTE DO DEUS-AUTOR: O USO DE METALINGUAGEM EM *CLUBE DA LUTA 2*[73]

Diane Nascimento de Oliveira (UNEB)
dianen18oliveira@hotmail.com
Thiago Martins Prado (UNEB)
minotico@yahoo.com.br

RESUMO

"Clube da luta 2", de Chuck Palahniuk, com ilustração de Cameron Stewart, continuação em quadrinhos de "Clube da luta", comemora vinte anos do romance. A narrativa do volume 2 se passa dez anos após o desfecho do volume 1 e gira em torno da vida de Sebastian e seu alterego, Tyler Durden. Um dos elementos que chama a atenção na continuidade da história, além da mudança do meio em que a narrativa é transmitida, é a presença da metalinguagem – Palahniuk insere-se também como personagem dessa nova história e a escreve paralelamente ao desenrolar da narrativa. A partir disso, este trabalho se propõe a realizar uma breve discussão sobre como a metalinguagem é utilizada para ironizar a autoridade do autor e a recepção de *Clube da luta 2* pelos fãs. Assim, Palahniuk problematiza a relação com a sua autoridade de autor, pois tenta dar continuidade à narrativa, mas falha ao ser desautorizado pelos leitores, pela equipe com que escreve e pelos personagens. E para fundamentar essa discussão, dentre os autores que influenciaram e deram suporte teórico, destacam-se Michel Foucault (2002) e Roland Barthes (2004). As conclusões apontam para questionamentos de Palahniuk em relação a sua autoridade como autor, utilizando-se de muita ironia, bem como trazendo a presença de seus leitores para também compor a ficção.

Palavras-chave:
Metalinguagem. Chuck Palahniuk. Clube da luta.

ABSTRACT

"Clube da luta 2", by Chuck Palahniuk, with illustration by Cameron Stewart, comic continuation of *Clube da luta*, celebrates twenty years of romance. The narrative of volume 2 takes place ten years after the out come of volume 1 and revolves around the life of Sebastian and his alter, Tyler Durden. One of the elements that draws attention to the continuity of the story, in addition to the change of the environment in which the narrative is transmitted, is the presence of metalanguage – Palahniuk is also part of this new story and writes it in parallel to the unfolding of the Narrative. From this, this work proposes to conduct a brief discussion on how metalanguage is used to mock the author's authority and the reception of "Clube da luta 2" by fans. Thus, Palahniuk problematizes the relationship with his author authority, as he tries to continue the narrative. From this, this work proposes to conduct a brief discussion on how meta-

[73] Artigo elaborado na disciplina Teorias de Linguagens, do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens (PPGEL), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

language is used to mock the author's authority and the reception of "Clube da luta 2" by fans. Thus, Palahniuk problematizes the relationship with his author authority, as he tries to continue the narrative, but fails to be disauthorized by the readers, the team with which he writes and the characters. And to support this discussion, among the authors who influenced and gave the oretical support, we highlight Michel Foucault (2002) and Roland Barthes (2004). The conclusions point to Palahniuk's questioning of his authority as an author, using a lot of irony, as well as bringing the presence of his readers to also composefiction.

Keywords:
Fightclub. Metalanguage. Chuck Palahniuk.

1. Introdução

Escrito por Chuck Palahniuk e ilustrado por Cameron Stewart, "Clube da luta 2" foi publicado em 2015 e é uma sequência, em quadrinhos, do romance "Clube da luta", do mesmo autor. O volume 2 comemora vinte anos da publicação do romance, que ocorreria em 2016.

A narrativa de "Clube da luta 2" acontece dez anos após o desfecho de "Clube da luta" e trata sobre o retorno de Tyler Durden, bem como dos projetos envolvendo o clube da luta – grupo que reunia homens que lutavam por esporte, aliviando as pressões e imposições sociais e visava ao elogio à liberdade, ao autoconhecimento e ao crescimento individual – além disso, traz os novos dilemas de Sebastian, narrador-persona-gem do volume 1, que agora tem nome, está casado com Marla e é pai de Júnior.

Nesse sequência, persistem temas muito recorrentes na escrita de Palahniuk, como discussões em torno da moral padrão e críticas ao consumismo desenfreado, contudo outros elementos também chamam a atenção no volume 2 da obra, por exemplo, a mudança do meio em que a narrativa é transmitida – a sequência é em quadrinhos e não em romance – ou o uso da metalinguagem – Palahniuk e sua equipe aparecem como personagens e vão escrevendo o enredo paralelamente ao seu desenrolar. Esse último será o objeto de discussão deste artigo.

À vista disso, no livro *Linguística e comunicação*, Roman Jakobson (2003, p. 127), afirma que há metalinguagem: "sempre que o remetente e/ou o destinatário têm necessidade de verificar se estão usando o mesmo código, o discurso focaliza o CÓDIGO; desempenha uma função METALINGUÍSTICA (isto é, de glosa)", além disso Jakobson (2003) salienta que a metalinguagem é de extrema importância na linguagem cotidiana por sua ampla presença. Samira Chalhub (1998), no livro *A*

metalinguagem, reforçando o conceito, reitera que "(...) a linguagem *b* refere-se, em sua própria linguagem, à linguagem *a*" (CHALHUB, 1998, p. 7). Ou seja, a metalinguagem emprega o próprio código para explicá-lo.

Dessa forma, por meio de metalinguagem, linguagem que descreve ela mesma, Palahniuk insere-se também como personagem dessa nova história e a escreve paralelamente ao desenrolar da narrativa, que é atravessada por questionamentos de seus fãs e até dos personagens. Assim, o presente trabalho pretende apresentar uma breve discussão sobre como a metalinguagem é utilizada para ironizar a autoridade do autor e até mesmo a recepção de "Clube da luta 2" pelos leitores. Para tanto, servirão de suporte para a reflexão os textos "O que é um autor?", de Michel Foucault (2002), "A morte do autor", de Roland Barthes (2004) e "O autor como gesto", de Giorgio Agamben (2007). As discussões de Foucault (2002) em torno dos questionamentos sobre o que é um autor corroborarão para entender a relação do texto com seu autor, bem como a noção de obra, de escrita que são necessárias à apreciação de "Clube da luta 2". O debate de Barthes (2004) gira em torno da premissa de que para a escrita nascer, o autor tem de morrer, além de evidenciar a importância do leitor – tese que se aproxima da relação entre o autor e os leitores retratados nessa história em quadrinhos. Já os estudos de Agamben (2007) contribuirão para compreender sua noção de autor, bem como a relação que é feita entre autoria e gesto, que amplia as questões argumentadas por Foucault (2002) e Barthes (2004) e observadas nessa narrativa de Palahniuk.

2. A metalinguagem e a relação do autor com o texto

De início, considerando esse panorama referente ao uso da metalinguagem, na primeira cena em que Palahniuk aparece como personagem de sua história, ele recebe uma ligação de Tyler, um dos personagens protagonistas de "Clube da luta 2", o qual avisa que está de volta (Fig. 01).

Fig. 01. Palahniuk e Stewart, p. 28.

A partir daí, a presença de Palahniuk é recorrente até ao final da narrativa. Quase como um deus-autor, ele é acionado pelos personagens que o procuram na tentativa de resolução de seus dilemas. Isso ocorre, por exemplo, quando Marla, uma de suas personagens, vai à casa do autor, onde ele e sua equipe estão reunidos escrevendo "Clube da luta 2", para perguntar para onde o filho dela foi levado – ainda nessa página, uma das integrantes da equipe questiona se a narrativa não está ficando "meta" demais (Fig. 02); ou quando Sebastian liga para o autor solicitando ajuda para conseguir resolver o desfecho da narrativa – sua equipe discute possibilidades e se compara a deuses (Fig. 03). Em alguns momentos, Palahniuk aparece também reunido com sua equipe, escrevendo o volume 2 de "Clube da luta". Em uma dessas ocasiões, o autor aparece dialogando com o grupo sobre a impossibilidade de um final para a história (Fig. 04).

Fig. 02. Palahniuk e Stewart, p. 89.

Fig. 03. Palahniuk e Stewart, p. 233.

Fig. 04. Palahniuk e Stewart, p. 188.

Ao se fazer presente, juntamente com toda uma equipe que o auxilia na escrita – mas ao mesmo tempo com diversas barreiras para a construção da narrativa – Palahniuk tenta ensaiar o seu desaparecimento. Seja por achar que não sabe o que escrever, seja por ser contestado quando escreve cenas que não são tidas como politicamente corretas – por

exemplo, quase matar o cachorro (p. 64-5) ou mandar crianças para lutar (p. 206) – ele ironiza sua própria condição de autor, sua autoridade diante do texto que tenta construir.

Na tentativa de compreender a relação que Palahniuk estabelece com sua obra, por meio do uso de metalinguagem, trazem-se as ideias de Foucault, quando discute a relação do texto com o seu autor. Foucault (2002, p. 36), ao ressaltar que o sujeito da escrita sempre está a desaparecer, argumenta que: "(...) por intermédio de todo o emaranhado que estabelece entre ele próprio e o que escreve, ele retira a todos os signos a sua individualidade particular; a marca do escritor não é mais do que a singularidade da sua ausência".

Com base isso, Foucault (2002, p. 38 e 39) vai problematizar a noção de obra: "Como definir uma obra entre os milhões de vestígios deixados por alguém depois da morte?" e a noção de escrita que "(...) faz substituir, na luz cinzenta da neutralização, o jogo das representações que configuram uma certa imagem do autor". Segundo o filósofo tais noções destinam-se a suceder o privilégio do autor e acabam bloqueando-o. Contudo Foucault não acredita que, com isso, o autor morra. Segundo ele: "Trata-se, sim, de localizar o espaço deixado vazio pelo desaparecimento do autor, seguir de perto a repartição das lacunas e das fissuras e perscrutar os espaços, as funções livres que esse desaparecimento deixa a descoberto" (FOUCAULT, 2002, p. 41).

Próximo desse pensamento de Foucault sobre a relação do autor com o texto, Giorgio Agamben, no capítulo "O autor como gesto", contido no livro *Profanações*, associa o conceito de gesto ao de autoria. Agamben (2007, p. 59) frisa que "(...) o autor está presente no texto apenas em um gesto, que possibilita a expressão na mesma medida em que nela instala um vazio central". Assim sendo, é o gesto que marca, ao mesmo tempo, a expressão do autor e o vazio criado por ele no texto.

Em artigo intitulado "A noção de autor em Barthes, Foucault e Agamben", Joachin Azevedo Neto (2014, p. 161), salienta que os gestos que Agamben associam ao autor "(...) seriam essas ações espontâneas e enigmáticas que conseguem ultrapassar os limites da linguagem". Com isso, o gesto do autor é indispensável ao texto e, conforme Agamben, na mesma medida, que torna o texto possível, anula sua intenção e lhe excede. Nessa perspectiva, Agamben (2007, p. 61) reforça que: "o gesto do autor é atestado na obra a que também dá vida, como uma presença incongruente e estranha (...) também o gesto do autor garante a vida da

obra unicamente através da presença irredutível de uma borda inexpressiva".

Diante disso, nota-se que Palahniuk ironiza sua condição de autor, de deus da obra, porém acaba evidenciando ainda mais o quanto ele é necessário para a trama. Apesar das barreiras que o próprio constrói para a escrita da narrativa, Palahniuk e sua equipe sabem que são eles quem comandam o desenrolar da história. De forma igual, satirizam a soberania que detêm ao se compararem com deuses: seus personagens sempre são controlados. Até quando eles procuram o autor para pedir sugestões de como agirem em determinadas situações é porque o autor e a equipe quis assim. Por outro lado, ao mostrar que escreve em grupo, ele renuncia, em certa medida, intencionalmente ou não, à imagem de única autoridade de seu texto; assim, de alguma forma, Palahniuk enquanto gesto e até sua presença física, por meio da metalinguagem, também o fazem ausente, ou, ao menos, traz à luz outros deuses-autores.

3. A morte do autor e o nascimento do leitor

Mais radical que Foucault e Agamben quanto à relação do autor com o texto e no que diz respeito ao desaparecimento do autor, Barthes alega que o autor precisa morrer para a escritura nascer. Segundo esse semiólogo: "(...) a escritura é a destruição de toda voz, de toda origem. A escritura é esse neutro, esse comporto, esse oblíquo pelo qual foge o nosso sujeito, o branco-e-preto em que vem se perder toda identidade, a começar pela do corpo que escreve" (BARTHES, 2004, p. 57). Para Barthes, o autor morre, porque é a linguagem quem fala, não ele.Por outro lado, apesar de ser muito drástico quanto ao tema da morte do autor, Barthes antevê a importância do leitor para a obra. Conforme Barthes (2004):

> [...] o leitor é o espaço mesmo onde se inscrevem, sem que nenhuma se perca, todas as citações de que é feita uma escritura; a unidade do texto não está em sua origem, mas no seu destino [...] ele é apenas esse *alguém* que se mantém reunido em um mesmo campo todos os traços de que é construído o escritor. (BARTHES, 2004, p. 64)

Para pensar na importância do leitor, sinalizada por Barthes, é interessante analisar também os leitores de Palahniuk, que igualmente são trazidos para *Clube da luta 2*.Nessa HQ, há a junção da tríade autor–leitor–obra. Após o autor escrever o desfecho desse volume 2, no qual Tyler destruía todo o mundo, que está corrompido, dezenas de fãs, com

tatuagens e botons com frases do romance "Clube da luta" vão para a porta de sua casa questionar o final ruim da história (Fig.05). Essa reação é tão grande que, contrariando Palahniuk, os leitores e a equipe do autor decidem mudar o desfecho da narrativa (Fig. 06).

Fig. 05. Palahniuk e Stewart, p. 248.

Fig. 06. Palahniuk e Stewart, p. 250.

A partir desse momento, Palahniuk é levado a parar de escrever e torna-se quase um personagem coadjuvante de sua própria história, e os leitores do volume 2 passam a reescrever o final de "Clube da luta 2" – muitos desses leitores conheciam o filme "Clube da luta", de DaivdFincher, mas alguns nem haviam lido o romance homônimo. Neste instante da narrativa, literalmente, o nascimento do leitor é pago com a morte do autor, como defendia Barthes.

Esse leitor que nasce sai da inércia que até então estava imerso e assume uma importância que antes era legada somente ao autor. Sobre o papel ativo e participativo dos leitores, Henry Jenkins, no capítulo "Por que Heather pode escrever", do livro *Cultura da convergência*, afirma que os leitores passaram a sentir a sensação de posse em relação às obras que se tornaram fãs e a reivindicarem o direito de participar dela. Ademais, Jenkins (2009) também acredita que essa cultura participativa dos fãs desmistifica a aura do autor e faz questionar a compreensão que se tem sobre o que é ser autor.

Dessa maneira, esse leitor que surge com a morte do autor, como acreditava Barthes (2004), se torna um fã que reivindica uma presença ativa numa cultura mais participativa, como propõe Jenkins (2009). Também sobre a relação que se estabelece entre o texto, o autor e o leitor, Agamben (2007), discorrendo sobre poema, enfatiza que o ter lugar do poema não está nem no texto nem no autor nem no leitor, mas no gesto no qual esses dois últimos se põem em jogo. Assim sendo,

> O autor não é mais que a testemunha, o fiador da própria falta na obra em que foi jogado; o leitor não pode deixar de soletrar o testemunho, não pode, por sua vez, deixar de transformar-se em fiador do próprio inexausto ato de jogar de não ser suficiente. (AGAMBEN, 2007, 63)

Em consequência dessa relação de interdependência do texto com o autor e o leitor, Agamben afirma ainda que o autor estabelece o limite de até onde a interpretação do leitor pode ir. Ou seja, quando a leitura "(...) encontra, de qualquer modo, o lugar vazio do vivido, ela deve parar" (AGAMBEN, 2007, p. 63). Nessa medida, para ele tanto o autor quanto o leitor devem continuar inexpressos no texto.

Com isso, apesar de ironizar seus leitores por buscarem uma experiência de falsa redenção, contra as próprias ideias que Tyler cultivava, Palahniuk coloca-se no mesmo nível de importância dos leitores e dos personagens. Em certa medida, os leitores e os personagens até têm mais relevância e poder de decisão na trama: os leitores e a equipe do autor modificam o final genocida escrito por ele; após o desenrolar do novo desfecho escrito pelos fãs (o fim depois do fim), após Palahniuk dizer a Tyler que Marla está grávida e que ele vai escrever a cena de aborto que foi cortada do filme, Tyler mata-o para ele não escrever essa cena (Fig.07 e Fig. 08).

Fig. 07. Palahniuk e Stewart, p. 261.

Fig. 08. Palahniuk e Stewart, p. 262.

Aqui, é possível retornar a Foucault (2002, p. 37) quando explana que: "(...) é-lhe necessário representar o papel de morto no jogo da escrita". Ao matar seu deus-autor, Tyler prova o quanto é forte e independente do criador, de modo igual, as potencialidades e as capacidades pouco compreensivas e criativas dos leitores são exploradas pelo autor. Assim, por meio de metalinguagem, Palahniuk desmonta, inclusive, sua aura de autor, constatando, talvez, que, para a obra sobreviver, "suas armações de segunda, suas retribuições de terceira, suas reviravoltas de quinta" (PALAHNIUK, 2016, p. 262), precisam desaparecer.

4. Considerações finais

Por meio de uma história "meta demais" – como é assinalado pela própria equipe de criação e roteirização durante a escrita. Palahniuk problematiza a relação com a sua autoridade de autor, pois tenta dar continuidade à narrativa, mas falha ao ser desautorizado pelos leitores, pela equipe com quem escreve e pelos personagens. Dessa forma, verifica-se também que toda a construção desse percurso que leva à sua "morte" é permeada por muita ironia: ele contesta seu lugar, contudo, igualmente, põe em questão o sentimento de posse dos leitores que, ao optarem por uma experiência de falsa redenção, demostram o pouco conhecimento que têm sobre a narrativa da qual se dizem fãs. Contudo, apesar da pre-

sença física de Palahniuk e dos leitores em "Clube da luta 2", quem tem a última ação para o desfecho dos quadrinhos é Tyler Durden que, literalmente, mata o autor (a criatura sobrevive ao criador) e, assim, tomas as rédeas de sua história e de suas ideias. Palahniuk é um mero gesto, que, através da sua irredutível necessidade, marca um vazio – como entende Agamben (2007) – e desaparece no jogo da escrita – como propõe Foucault (2002).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAMBEN, G. O autor como gesto. In: *Profanações*. São Paulo: Boitempo, 2007. p. 55-63

BARTHES, R. A morte do autor. *O rumor da língua*. ed. 2. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 43-62

CHALHUB, S. Ler o universo em linguagens. *A metalinguagem*. São Paulo: Ática, 1998. p. 5-10

FOUCAULT, M. *O que é um autor?*. Lisboa: Veja, 2002. p. 29-87

JAKOBSON, R. Linguística e poética. *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, ed. 19, 2003. p. 118-62

JENKINS, H. Por que Heather pode escrever. *Cultura da convergência*. ed. 2. São Paulo: Aleph, 2009. p. 247-94

NETO, J. A. A noção de autor em Barthes, Foucault e Agamben. *Floreema – Caderno de Teoria e História Literária*, Ano VIII, n. 10, p. 153-64, Vitória da Conquista, jan./jun. 2014.

PALAHNIUK, C. *Clube da luta 2*. Ilustração de Cameron Stewart. São Paulo: LeYa, 2016.

A MULTIMODALIDADE E A INOVAÇÃO NAS PRÁTICAS DOCENTES COM FOCO NA ORALIDADE E ESCRITA A PARTIRDAS MÍDIAS DIGITAIS

Amaro Sebastião de Souza Quintino (UENF)
amarotiao@yahoo.com.br
Jackeline Barcelos Corrêa (UENF)
jack.barcelos1@hotmail.com
Aline Peixoto Vilaça Dias (UENF)
alinepeixoto16@hotmail.com
Luiz Cláudio da Silva Velasco (ISEPAM)
luizvelasco36800@gmail.com

RESUMO

Com o avanço tecnológico, é notória a necessidade de buscar alternativas interativas para tornar o ensino/aprendizado mais eficaz. Com isso, percebe-se que a multimodalidade influencia diretamente na vida do professor, alterando sua forma de ensinar, o que reflete nasmudanças das práticas pedagógicas. O objetivo da pesquisa é investigar como a multimodalidade dos professorescontribui significativamente para o aprimoramento da escrita dos alunos com o intuito de estimular as práticas interativas virtuais, buscando analisar elementos que facilitamas práticas docentes. Como metodologia, foi realizada uma pesquisa semiestruturada com perguntas abertas e fechadasecom entrevista pelos meios virtuais, contando com a participação de 10 professores das redes municipais e estaduais, escolhidos aleatoriamente. As escolas são situadas em Barcelos, 6º distrito de São João da Barra-RJ. Apoiada de uma pesquisa bibliográfica com ênfase em Dornyei (2014), Knupel (2016), entre outros. Com esta pesquisa, percebeu-se que o ambiente virtual favorece as práticas pedagógicase que o professor necessita fazer uso dessas mídias para obter sucesso no desenvolvimento da oralidade e escrita dos alunos, com uma perspectiva sistêmica e complexa, que deve estar presente nas práticas dos professores.

Palavras-chave:
Multimodalidade. Mídias digitais. Práticas docentes.

ABSTRACT

With technological advances, there is a clear need to seek interactive alternatives to make teaching/learning more effective, and it is clear that multimodality directly influences the teacher's life, changing the way he teaches, which reflects the changes in practices pedagogical. The objective of the research is to investigate how the multimodality of teachers contributes significantly to the improvement of students' writing, with the aim of stimulating virtual interactive practices, seeking to analyze elements that facilitate teaching practices. As a methodology, a semi-structured survey was conducted with open and closed questions and an interview by virtual means, with the participation of 10 teachers from the municipal and state networks, chosen at random, the schools are located in Barcelos, 6th district of São João da Barra-RJ. Supported by a

bibliographic research with emphasis on Dornyei (2014), Knupel (2016), among others. With this research it was realized that the virtual environment favors pedagogical practices and that the teacher needs to make use of these media to be successful in the development of students' orality and writing, with a systemic and complex perspective, which must be present in the practices of teachers .

Keywords:
Multimodality. Digital media. Teaching practices.

1. Introdução

O ato de ensinar e aprender é algo que motiva professores e alunos cotidianamente, buscar novos conhecimentos expressa a importância de se usar diferentes linguagens, com múltiplos modos e recursos semióticos. Com astecnologias presentes cada vez mais na vida de toda a sociedade, essa contribuição agrega conhecimentos com a ampliação da leitura, da escrita e comprodução de hipertextos multimodais voltados para o processo de ensino–aprendizagens.

A presente pesquisa visa investigar como a multimodalidade dos professores contribui significativamente no aprimoramento da escrita dos alunos, com o intuito de estimular as práticas interacionistas virtuais, buscando analisar elementos que facilitam as práticas docentes, inclusive a interdisciplinaridade. A interdisciplinaridade contribui notoriamente nas práticas estudantis interacionistas, mantendo as relações literárias e satisfatórias a partir da inserção da multimodalidade, o que representa uma ligação essencial, quem tem por premissa várias características interligadas.

Diante de tal importância, aderir aos avanços tecnológicos na educação significa, para o professor, investir em si próprio, na ampliação de suas capacidades profissionais e possibilitar aos seus alunoso acesso à informação e ao conhecimento, transformando-o e permitindo que ele próprio seja o agente transformador de seus aprendizados.

Por conseguinte, percebe-se a grande potencialidade das ferramentas virtuais, e que as mesmas facilitam significativamente o processo de ensino/aprendizagem, contribuindo para práticas educativas por meio das redes sociais, interfaces digitais, facilitando a conexão dos alunos com professores e trazendo resultados positivos para o ensino em EaD.

2. Fundamentação teórica

2.1. O multimodalidade com forma intervencionista

A educação, na sociedade tecnológica da informação, vem vivenciando momentos expansivos devido à evolução das novas tecnologias e dos métodos pedagógicos utilizados pelas escolas com o uso de atividades de forma virtual, onde tem surtido resultados surpreendentes Com isso, busca-se investir em formas diversificadas para estimular os alunos a acessarem as atividades e se envolver em um mundo "novo" na intenção de fixar o alunos tornando parazeroso o ato de ensinar e aprender. Kenski (2003) afirma que:

> O ensino mediado pelas tecnologias digitais redimensiona os papéis de todos os envolvidos no processo educacional. Novos procedimentos pedagógicos são exigidos. Em um mundo que muda rapidamente, professores procuram auxiliar seus alunos a analisar situações complexas e inesperadas; a desenvolver a criatividade; a utilizar outros tipos de "racionalidade": a imaginação criadora, a sensibilidade tátil, visual e auditiva, entre outras. O respeito às diferenças e o sentido de responsabilidade são outros aspectos que os professores procuram trabalhar com seus alunos – cidadãos do país e do mundo é uma necessidade advinda com as parcerias nos projetos educacionais em rede (KENSKI, 2003, p. 8)

As novas tecnologias possibilitam à escola novas formas de comunicação, trabalhando um universo diferente e colaborativo, ensinando os alunos em um modelo de união entre sabedoria e prática (MIRANDA; MACHAON, 2010, p. 532), o que corrobora com Leeuwen (2011, p. 668) que aborda a multimodalidade como uma forma explicar a reação das pessoas aos diferentes sentidos, envolvendo a percepção sensorial, motora e cognitiva.

O termo "multimodalidade" passou a ser adotado em diversos estudos, especialmente no que se refere à sua aplicação nos estudos de linguagem e educação, pois ela abrange a escrita, a fala e a imagem e outras ferramentas que propicia diversos recursos de construção de novos sentidos, conforme abordado por Leeuwen (2011).

Dornyei (2014, p. 518) afirma que é "crucial que se utilize a motivação como fator de aprendizado, visto que ela engloba as suas curiosidades e interesses, determinando os diversos fatores e atitudes que influenciam na própria linguagem, de acordo com as relações de aprendizado".

Já Dioníso (2011, p. 140) parte do pressuposto que "a multimodalidade denota uma evolução da linguagem oral para a escrita, de forma que está cada vez diversificada com a mudança de tecnologia, e com isso o acesso ficou mais fácil para todas as classes sociais", corroborando com Amarillha (2012, p. 8), que evidencia que os docentes e discentes precisam estar antenados sobre o uso das mídias digitais, em prol das práticas educacionais, mostrando como a tecnologia e a inovação facilitam o ensino/aprendizagem.

A educação, na sociedade tecnológica da informação, vem vivenciando momentos expansivos devido a evolução das novas tecnologias e dos métodos pedagógicos utilizados pelas escolas com o uso de atividades de forma virtual, onde tem surtido resultados surpreendentes Com isso busaca-se investir em formas diversificadas para estimular os alunos a acessarem as atividades e se envolver em um mundo "novo" na intenção de fixar o alunos tornando parazeroso o ato de ensinar e aprender

A Multimodalidade procura compreender todos os modos de representação que compõem os textos verbais e não verbais. Conforme aborda Pimenta sobre a semiótica:

> A função principal da semiótica é dar conta de troca de mensagens, quaisquer que sejam essas mensagens, ou seja, a comunicação. Uma mensagem pode ser um signo, ou uma cadeia signos transmitidos por um produtor para um receptor de signos ou destinatário, cujo cérebro produz transformações mentais a partir de experiências corporais e as codifica em forma de signos. Nessa comunicação através de signos, o ser humano se distingue das outras espécies dada sua característica única de possuir dois repertórios separados de signos à sua disposição: o verbal e o não verbal. (PIMENTA, 2001, p. 186)

Avirtualização tem sido regida pela transformação tecnológica, globalizada, visando a uma competição acirrada com ênfase na relação de qualidade e satisfação dos usuários, exigindo um foco muito maior na criatividade e na inovação buscando meios e estratégicas suprrendentes a todos que fazem uso das mídias virtuais. Leeweun analisa essas mudanças:

> Todas essas mudanças vêm levando as escolas e os professores a começar a experimentar mudanças, primeiramente, no intuito de tornar as aulas mais atraentes aos alunos, e também de criar ambientes condizentes e coerentes com o mundo que vivemos hoje, um mundo de palavras, imagens e sons: um mundo multimodal. O objetivo é prover o aluno de instrumentos que possam ajudá-lo a desenvolver estratégias para ler (entender) textos e recursos multimodais e produzi-los. Essas iniciativas por parte de professores e escolas estão ocorrendo, mesmo que muitas vezes elas sejam iso-

> ladas ou sem base em conhecimento multimodal sistematizado. (LEEWEUN, 2001 p. 16)

Sendo assim, é fundamental que o docente tenha estratégia para utiliza-láa seu favor. Desta forma, o docente deve buscar utilizar em suas práticas formas inovadoras. De acordo com Libâneo (2002, p. 17), "(...) as mudanças são consideráveis e afetam não apenas a sociedade de um modo geral, como a nossa vida cotidiana".

A educação está mais centrada na dialogicidade das informações, onde há constantemente melhorias no que já existe, e por vezes percebemos baixa originalidade, porém o pensamento criativo servirá como base tanto para um processo de inovação quanto originalidade. E para ser inovador é necessário fazer algo extraordinário, é criar o que ninguém ainda fez, e tentar ousar com os alunos, realizando aquilo que eles já conhecem, mas, feito de outra forma, tornando assim mais prazeroso o ato de ensinar.

A multimodalidade também está na língua/linguagem, como afirma Leeuwen (2001):

> Linguagem, por exemplo, é um modo semiótico porque pode se materializar em fala ou escrita, e a escrita é um modo semiótico também, porque pode se materializar como (uma mensagem) gravada em uma pedra, como caligrafia em um certificado, como impressão em um papel, e todos esses meios adicionam uma camada a mais de significado. (LEEWEUN, 2001, p. 7)

Assim, todo texto pode ser multimodal, mesmo que só tenha texto escrito, o simples destaque do título, os usos de diferentes tipos de letras, tamanho, e cor, tornam qualquer texto escrito multimodal.A presença da multimodalidade traz diferentes possibilidades de leitura e produção de textos para o interior da escola, fazendo-se necessário refletir como esta prática têm influenciado diretamente no aprendizado, refletindo de como se dá a leitura, a compreensão e valorização da produção de textos verbovisuais e principalmente o tratamento recebido nas aulas que têm a escrita como objeto de aprendizagem. Para Knuppel (2016),

> [...] essas novas maneiras de relacionamento com as informações e com a tecnologia podem transformar a relação pedagógica, pois por essa formação digital, alunos conseguem interagir com muitas informações ao mesmo tempo, impingindo a necessidade de práticas pedagógicas que tragam maior relação com as TDIC. (KNUPPEL, 2016, p. 66)

Sendo assim, escola tem a função de proporcionar aos alunos uma oportunidade de conhecer o processo de educação, e orientar que o indi-

víduo tem sempre que utilizar seus princípios para a obtenção de resultados positivos, envolvendo a todos neste contexto. A multimodalidade tem ocupando cada vez mais espaço e facilitado à vida das pessoas, trazendo a tecnologia em favor do homem, auxiliando na comunicação entre pessoas e as diferentes coletividades. Por isso há a necessidade de professores e alunos se adequarem aos novos tempos.

2.2. A adequação pedagógica e as práticas educativas

Para que a interação seja eminente nos ambientes virtuais, há diversas teorias que visam desenvolver uma abordagem, capaz de oferecer o caminho mais adequado, para se empreender o processo de ensino–aprendizado nesta modalidade educacional. Certos casos estão centrados no dilema de encontrar os mecanismos mais apropriados para responder a realidade dos alunos, outros se limitam-se a problematizar o processo de transmissão de conhecimento como um caminho de mão única, processo dentro do qual o aluno se mantém como um objeto passível de manipulação pelo professor.

Kress e Leeuwen (2001) fazem interrogações relevantes que corroboram com a proposta apresentada: "(...) os símbolos têm um efeito nalinguagem em si, no que ela faz, ou tem intenção de fazer? Asimagens são usadas meramente para atrair o leitor, para decorar, para satisfazê-lo? Ou elas têm o papel de intercomunicar?".

Cabe nos centrarmos na especificidade do ensino das mídias virtuais, pautado em uma demanda por participação por parte do aluno, personagem este que pode e deve construir seu conhecimento de modo mais autônomo em relação com o professor.

De acordo com Libâneo (2006),

> À educação escolar compete organizar o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, úteis e necessários para que os indivíduos se integrem na máquina do sistema social global. [...] A escola atua, assim, no aperfeiçoamento da ordem social vigente (o sistema capitalista), articulando-se diretamente com o sistema produtivo [...]seu interesse imediato é o de produzir indivíduos "competentes" para o mercado de trabalho. (LIBÂNEO, 2006, p. 28-9)

A categoria "professor" finalmente se apresenta como o ícone de uma mudança de perspectiva, uma passagem para um posicionamento que é não somente o de um transmissor de conhecimento, mas de um mediador da aprendizagem. Este não se coloca como o responsável pela

difusão das "verdades", mas o incentivador ao estabelecimento de um ambiente de colaboração, "(...) Há uma tendência de intelectualização do processo de produção implicando mais conhecimento, uso da informática e de outros meios de comunicação, habilidades cognitivas e comunicativas, flexibilidade de raciocínio etc." (LIBÂNEO, 2002, p. 15).

O investimento em criação, novas tecnologias favorecem não somente a educação como também diversos outros setores. Pois, através da internet o ensino se torna mais produtivo, já que as mídias virtuais são fundamentais para o estímulo de novas ideias, ocasionando muitos benefícios na intepretação de textos, oralidade e escrita, de forma que nós temos que buscar várias ideias, com o auxílio das diversas ferramentas existentes.

> [...] O novo professor precisaria, no mínimo, de adquirir sólida cultura geral, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional e dos meios de informação, habilidade de articular as aulas com mídias e multimídias. (LIBÂNEO, 2002, p. 28)

Num caminhar rumo à aprendizagem significativa, percebe-que que educar é manter a consciência através do desenvolvimento de instrumentos que garantam à curiosidade, a reflexão, a cooperação, a solidariedade, a ética e a estética. Por isso, verifica-se a importância de se aplicar todos os conhecimentos adquiridos na teoria para que não a prática seja eficaz. Quando se pensa em leitores multimodais, autônomos, capazes de ler e interpretar textos em múltiplas linguagens, automaticamente pensa-se também nas práticas eficazes para alcançar esse fim. Dornyei (2014) afirma que:

> [...] como ser humano inserido num contexto social no qual interage, modificando-o e sendo modificado. A interação com o meio afeta seu sistema de crenças e valores, tornando-os mutáveis. Como os objetivos são escolhas do indivíduo, eles podem variar conforme o momento em que o indivíduo se encontra e podem, também, ter valoração diferenciada, dependendo desse momento. (DORNYEI, 2014, p. 52)

Diante dessa nova demanda social e educacional, que pressupõe novas práticas docentes, voltadas para a pluralidade midiática, com foco na diversidade de linguagens que possibilitam leituras não lineares, o fazer pedagógico precisa levar em consideração o caráter multimodal dos textos e a variedade de sua significação (ROJO, 2015, p. 9). A leitura de textos multimodais é uma ferramenta importante na sala de aula na formação de leitores críticos.

Na atualidade é fundamental que todos se disponham de muitas informações em todas as esferas do conhecimento, já que as formações desses leitores exigem estratégias que resultem em um trabalho de atribuição de sentidos e de interação.

3. Análise das discussões

A multimodalidade tem a intencionalidade de virtualizar os conteúdos de forma dinâmica e didática, isto está sendo desafiador para todos os envolvidos, tantos alunos, responsáveis como os professores.

Para os professores, a cada dia são novas descobertas, pois os mesmos a cada dia tem que reinventar suas aulas com novas formas metodológicas com atividades virtuais e o uso novas tecnologias objetivando avanços no que diz respeito a fala e a escrita. Foram analisados conteúdos de 10 depoimentos nesta pesquisa:

A professora **E1,** do sexo feminino, com 30 anos, de uma escola municipal, afirma que:

> Estou com muito mais atribuições e uma demanda muito maior de tarefas, pois, adaptar alguns conteúdos em ambientes virtuais não é fácil, mas depois de pronto é tão gratificante ver os resultados positivos, pois é muito diferente da dinâmica de sala de aula. Mas percebo que os alunos participam bem. E vejo a melhoria na escrita, os erros diminuíram bastante, deve ser devido ao uso do corretor ortográfico ou a prática literária. Ao meu ver eles estão melhorando bastante. (J. M. S. F)

A sociedade em que vivemos é marcada pelas múltiplas linguagens. Assim, os professores necessitam aprender a utilizar as mesmas para inovar neste cenário, onde as aulas são tomadas por vídeos, onde os professores gravam seus conteúdos, realizam *lives* e se expõem em redes sociais, plataformas ou outras formas de ensino perpassando por alguns medos e anseios, de ser alvo de críticas e ainda tendo que trabalhar a timidez de ter uma câmera para configurar este uso das múltiplas formas da linguagem (SILVA *et al.*, 2010). Por isso é fundamental que os professores se reinventem e aprendam a dominar a tecnologia, a como gravar e editar vídeos e ensinar a distância. Pois bem, muitos professores ainda não conseguem se acostumar com a nova rotina, eu faz tanta diferença na vida do aluno.

O grande desafio de todos é deixar a timidez de lado e gravar vídeos, mas aos poucos todos se envolvem nesta forma didática, e essa prática já vai se tornando rotineira tornando mais fácil a transmissão de

conteúdos e atingindo o ideal, que é levar ao aluno a estar mais próximo do professor.

O segundo depoimento é do Professor **E2**, que é do sexo masculino, com 38 anos, de uma escola pública de ensino médio:

> Tenho dificuldades em lidar com as plataformas de ensino, estou me esforçando pelos meus alunos. O interessante é que a tecnologia está despertando um interesse neles. Eles estão motivados e são motivadores com os demais colegas de turma. Quando fazemos uma atividade onde todos participam juntos, é uma festa. Fazemos diversas atividades, como *quiz*, *weblog*, *blogs*, com a intenção de estimular a fala e a escrita. Eles automaticamente se corrigem e mostram os erros e acertos, tornado a aprendizado mais eficas. Segundo eles as aulas ficam mais didáticas e interativas, proporcionado mais conhecimentos e de várias formas de aprendizado. (A. M. C. Q.)

Muitos professores utilizam nossa ferramenta de criação de *Quiz*- para seus alunos. Criar *Quizzes* para alunos pode ser bem motivador para eles. O uso dos *Blogs* e *Weblogs* é uma maneira divertida e fácil de encorajar os alunos a estudar. De acordo com Komesu (2010, p. 136), *Blog* é "(...) uma corruptela de *weblog*, expressão que pode ser traduzida como "arquivo na rede". Esses gêneros envolvem os alunos que, devido à extrema versatilidade dos ambientes virtuais, é capaz de reunir em um só meio várias formas de expressão multimodal, tais como texto, som e imagem, o que amplia a cada dia o número de pessoas que se tornam usuários desse tipo de comunicação virtual, o que corrobora com Marcuschi (2010), que afirma que esses gêneros apresentam vantagens educativas significativas para o incentivo à interação e colaboração, pois são espaços que permitem associar as práticas de leitura e escrita a práticas sociais de linguagem por meio de recursos interativos e multimodais. Faz-se necessário conceituar essa versátil ferramenta digital.

Mas vale ressaltar que existem professores que têm dificuldades demanusear a ferramenta, e acabam não se apropriando da mesma, pois, além de precisar de um tempo maior para sua elaboração, é necessário deixar os *Feedbacks* para que o aprendizado seja eficaz, com isso deixa-se de lado uma excelente ferramenta de ensino, buscando outras alternativas.

O terceiro depoimento é do Professor **E3,** que tem 30 anos de idade, é do sexo masculino declarou que:

> [...] as mídias digitais ajudam muito no desenvolvimento das aulas. É uma troca muito prazerosa entre nós. O mais interessante é que até a família se envolve nesse processo de ensino aprendizagem. Estou percebendo, um

> grande avanço na escrita e interação da turma, devido as práticas cotidianas, montamos uma rotina para facilitar as tarefas, pois os alunos precisam se acostumar com o uso das tecnologias nos momentos certos. (A. M. L.)

Para faciliatar as aulas, exitem algumas plataformas gratuitas que auxiliam no desenvolvimento das atividades com *Zoom* e *Meet*, pois elas contrubuem dando um suporte para discussões e apresentação dos conteúdos. Essas interações também são fundamentais para manutenção do laço entre professores e alunos, e para proporcionar espaços para o desenvolvimento da compreensão e produção oral dos alunos. Uma apreensão dos professores é que a parte mais difícil das aulas *on-line* é garantir que o conteúdo dado seja assimilado pelos alunos, e que todos possam estar juntos ao mesmo tempo para participar das trocas conjunta. Sendo assim, percebe-se que o tempo de preparação das aulas aumentou de forma considerável e que os professores precisam pensar em atividades que possam fornecer dados/informações importantes sobre o desempenho dos alunos e, dessa forma, repensar as suas práticas ou atividades que possam reforçar os pontos nos quais os alunos tiveram mais dificuldade.

De acordo com Coulmas (2014, p. 162), sãoelencadas uma série de modificações na forma de falar e escrever, que são específicas ao avanço tecnológico. Com o uso das novas plataformas, há um rico crescimento nos seguintes aspectos: escrita mais corretas, dimunição das abreviações, formação de palavras e frases com sentidos, tudo isso mediante o uso das plataforma multimodais.

O quinto depoimento é do Professor **E5**, que tem 40 anos de idade, é do sexo masculino e afirma que:

> Estamos um momento tecnológico na educação, onde é fundamental que nos apropriemos destas ferramentas para uso escolar e facilitar as formas de ensino para os alunos, tornando as aulas mais atraentes, dinâmica e didáticas. Além disso otimizamos mais o tempo, e aproveitamos mais os recursos que nos são fornecidos, e além de tudo o resultado com meus alunos está sendo positivo, pois a escrita melhorou muito, alguns criaram redes sociais para isso, precisa tem uma boa escrita e ser interativo. (A. S. T. M)

Utilizar diferentes linguagens não é uma tarefa fácil, mas o resultado é gratificante. O uso dos múltiplaslinguagens (verbal, visual, motora, escrita, corporal, visual, sonora e digital), bem como conhecimentos das diversas áreas, contribuem significativamente na expressão, no compartilhamento das partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, além de produzir sentidos que levem ao

entendimento mútuo como afirmam (OUERFELLI; GHOURABI, 2015, p. 89).

Desta forma, percebemos que recorrer aos meios digitais tanto para buscar informações como para se comunicar e estabelecer trocas com seus colegas traz resultados posistivos.

Os professores a cada dia se reinventam, trazendo sempre novidades em suas aulas, com propostas diferentes, novas linguagens, com informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos. Utilizamos para exemplificareste progressos, as inovações com músicas, exercícios físicos utilizando materiais cotidianos, informaçãoes atuais, mapas conceituais construídos durante a problematização e sistematização dos conteúdos. Tudo isso para, com eles, produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

O quarto depoimento é da Professora **E4,** que tem 43 anos de idade, é do sexo feminino e afirma que:

> A tecnologia ajuda muito nas atividades escolares, eu como sempre fui tecnológica, e gosto muito de utilizar alguma tecnologia a meu favor, já que o mundo é tecnológico e quase todos tem acesso. Sempre insiro uamatividade em uma mídia virtual, só para eles pesquisarem. Os jovens vivem nelas, então eu insiro em minhas aulas, pesquisas na *internet*, e o uso de diversas ferramentas digitais que contribui para leituras, gravações de vídeos, *webconferência*, facilitando o ato de escrever". (J. B. M)

Santiago e Santos (2014, p. 15) afirmam que professores utilizam as essas ferramentas virtuais, pois contribuem muito para o trabalho, facilita o entendimento e, pois, é mais fácil compartilhar com colegas ficando mais fácil elaborar tarefas. As interfaces digitais disponíveis hoje se destacam devido à aproximação dos alunos com este mundo digital, de forma que a tecnologia da informação permite aprimorar cada vez mais os conhecimentos, de forma que os sistemas computacionais voltados para atividades mediadas por tecnologias da informação e comunicação.

Verifica-se, assim, que a *Web 2.0* caracteriza-se pela simplicidade e pela troca rápida de informações; pela facilidade de publicação e de disponibilização rápida; pela atuação do usuário, agora autor, produtor de conteúdo na *Web* 2.0, que participa, socializa, interage; pela utilização da inteligência coletiva para organizar de modo mais eficaz a rede. (BRANCO, 2008, p. 7).

Essa invasão tecnológica gerou, a partir dos anos 80, os "nativos digitais", crianças que nascem e crescem em meio a essas tecnologias,

manuseando, desde muito cedo, *Videogames, Internet*, celular, *MP3, MP4, MP5... IPOD, Tablet, etc*.

A partir dos depoimentos acima, podemosperceber que os professores entrevistados demonstram uma motivação com o uso dos recursos virtuais. E constata-se que a tecnologia pode ser desenvolvida com os letramentos visual e digital, e este respeito Rojo (2012, p. 13) afirma que o conceito de letramentos, aponta para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de multiletramentos, já Pimenta e Santos (2017, p.396), afirma que "os textos multimodais devem ser vistos, pois, como produção de significado em múltiplas articulações".

Os multiletramentos desafiam a escola a desenvolver novas competências, como negociar como abordado em (ROJO, 2012, p. 14) "com uma crescente variedade de linguagens e discursos, interagir com outras linguagens para criar sentidos para a multidão de dialetos, discursos, estilos, registros presentes na vida cotidiana", porém as atividades devem ser direcionadas, uma vez que os conteúdos levam os alunos a pensar, interagir e discutir criticamente as questões históricas, sociais, políticas e culturais representadas nos diferentes modos e recursos midiáticos que constituem os textos multimodais no contexto da web. Mas ainda são muitos desafios a serem desbravados.

O sexto depoimento é do Professor **E6**, que tem 31 anos de idade, é do sexo masculino e afirma que:

> Olha, não sou muito tecnológico não, mas percebo que quando utilizamos a tecnologia o aluno produz bem mais, atividades são bem elaboradas, a escrita melhora muito, sem falar no vasto conhecimento que as mídias digitais podem fornecer. A questão é saber usar de forma adequada e consciente com materiais didáticos direcionados à leitura de textos e hipertextos disponíveis em sites eletrônicos de livre acesso, visando ampliar os diversos conhecimentos da disciplina. (J. C. M. A.)

Para Blanc (2014 p. 35), as redes sociais são grandes vias de interação reais podendo ser apropriados, portanto, como contextos de ensino–aprendizagem altamente ricos, contribuindo para a oferta de ensino a distância e, sobretudo, para a construção do conhecimento para além das fronteiras espaço-temporais institucionalmente delimitadas. O ciberespaço é uma grande máquina intangível, social onde se realizam diversas trocas criando novas formas comunicacionais, interações sociais, afetivas além de novos processos cognitivos.

As redes sociais são grandes vias de interação reais podendo ser apropriados, portanto, como contextos de ensino–aprendizagem altamente ricos, contribuindo para a oferta de Ensino a Distância e, sobretudo, para a construção do conhecimento para além das fronteiras que são delimitadas.

O sétimo depoimento é do Professor **E7**, que tem 29 anos de idade, é do sexo masculino e afirma que:

> Estou achando interessante usar as ferramentas tecnológicas na educação, com atividades semipresenciais. Lançar atividades nas mídia é bem motivador. Mas percebemos que precisaríamos de uma readequação do currículo paar o uso de atividades remotas. Talvez tenhamos uma geração mais disposta a valorizar o ensino virtual, interligado com os espaços de integração presencial, e acreditamos que a escola não pode perder esse momento. (R. G. N)

Com o "novo normal" surgem as aulas remotas com aulas síncronas e assíncronas, as ferramentas síncronas utilizadas nas mídias tecnológicas são aquelas em que é necessária a participação do aluno e professor no mesmo instante e no mesmo ambiente nesse caso, virtual. Assim sendo, ambos devem se conectar no mesmo momento e interagir entre si de alguma forma para concluírem o objetivo esperado. Já nas ferramentas assíncronas aquelas consideradas desconectadas do momento real e/ou atual. Ou seja: não é necessário que os alunos e professores estejam conectados ao mesmo tempo para que as tarefas sejam concluídas.

Desta forma, percebe-se que a principal diferença entre as ferramentas síncronas e assíncronas é que a segunda oferece maior liberdade tanto aos alunos quanto aos tutores. Isso porque permite que os indivíduos desenvolvam o aprendizado de acordo com o seu tempo, horário e local preferido para aprendizado.

O oitavo depoimento é da Professora **E8**, que tem 33 anos de idade, é do sexo feminino e afirma que:

> Estou achando um máximo por em prática estratégias tecnológicas de aprendizagempara contribuir interpretação de textos, fala e escrita dos alunos... Precisamos nos reinventar. Fico cansada as vezes de buscar tanta inovação, mas o resulta está me alegrando. A situação atual nos faz abraçar a tecnologia como uma ferramenta pedagógica, na qual nos aproxima das crianças e de seus familiares para uma troca fundamental nesse momento. (K. B. C.)

Nesse sentido, Wallon (1975, p. 159) afirma que "o eu e o outro constituem-se, então, simultaneamente, a partir, de um processo gradual de diferenciação, oposição e complementaridade recíproca" confirmado

por (VASCONCELOS, 2004, p. 4) que exitem uma relação mutia entre a cognição e afetividade. Mesmo assim, cada teoria acabou se dedicando mais a um aspecto que ao outro. Além disso, algumas teorias, como, por exemplo, o behaviorismo, insistiram em continuar alimentando uma distinção radical entre cognição e afetividade. Mas vale ressaltar que elas se complementam-se pela a própria oposição. De fato, o Outro faz-se atribuir tanta realidade íntima pela consciência como o Eu, e o Eu não parece comportar menos aparências externas que o Outro.

Por esse motivo é importante tornar os ambientes virtuais de aprendizagem mais próximodos alunos, fazendo com que a sociabilidade corrobore com todos os seus usuários, aprimorando seu potencial como ferramenta comunicacional e, portanto, de construção dialógica do conhecimento.

O nono depoimento é da Professora **E9**, que tem 38 anos de idade, é do sexo feminino e afirma que:

> A tecnologia está trazendo muitos benéficios para a educação, principalmente em relação a integração e escrita dos alunos... Com as mídias digitais eles começaram a trocar bem mais informações, ter conteúdos online é uma forma de diversificar a matéria e envolver o alunado no contexto. Os alunos são muito capazes de se adaptar a novas situações...Nosso compromisso enquanto espaço de educação é se fazer presente como lugar do encontro, da troca, da escuta e da conexão. Estamos interligados. (R. C. T.)

Coscarelli e Ribeiro (2011, p. 15) afirmam que a cultura escrita digital, por sua vez, "reconfigurou certos gêneros e originou outros tantos, conhecidos hoje como o e-mail, a conversa de chat, os gêneros postados em blogs e os textos produzidos para *Webjornais*. E o letramento passa a ser entendido com a "ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital (tanto para ler quanto para escrever). Isto desmitifica à questão da leitura e da escrita, do letramento na chamada cibercultura e tenta uma diferenciação entre a cultura do papel e a cultura da tela, ou cibercultura, uma melhor compreensão do conceito de letramento, confronta tecnologias tipográficas e tecnologias digitais de leitura e de escrita, argumenta que cada uma dessas tecnologias tem determinados efeitos sociais, cognitivos e discursivos.

O último depoimento é da Professora **E10**, que tem 27 anos de idade, é do sexo feminino e afirma que:

> A tecnologia nos aproxima por meio das telas, promovendo afeto, vínculos e abraços virtuais. Utilizo muitas mídias virtuais em minhas aulas,

> sempe deixo atividades para eles possam utilizar alguma ferramenta para eles navegarem neste universo midiático. Sem falar que os erros diminuíram muito, eles estão falando e escrevendo melhor. Estamos em busca de boas performances, objetivando contribuir para o avanço dos alunos na leitura e na escrita, e fazer com que essas marcas deixadas possam agregar experiências no futuro. (J. B. C)

De acordo com os depoimentos, percebe-se que alguns professoresestãotendo dificuldades de manuseio, praticamente todos estão aderindo o uso de atividades virtuais em suas aulas. Por meio de uma crescente exploração de leitura de imagens, áudios, animações, hipertextos, enfim de textos multimodais, mostraram que os alunos correspondem as expectativas, dando um retorno satisfatório, apresentando melhoria na fala, escrita, interpretação de textos.

A partir da literatura e dos depoimentos citados acima, percebese que são muitos os benefícios que professores estão obtendo devido à adesão ao uso da tecnologia em suas aulas. Isso significa, para o professor, que é importante investir na formação continuada possibilitando o acesso à informação e ao conhecimento, permitindo que ele próprio seja o agente transformador de ambas as histórias, dele e do aluno. Fazer educação com competência e sucesso exige formação, cuidados e valorização dos profissionais e ampliação de competências.

Mediante a esta realidade percebe-se que com a a leitura de gêneros textuais diversos, *Postcasts*, vídeos, *Weblogs*, todas essas ferramentas permitem uma significativo resultado positivo na produção de enunciados, situações de comunicação, melhorais na escrita e na comunicação como um todo, favorecendo as práticas sociais.

Portanto, o professor atualmente vive de uma condição multifacetada, onde o mesmo precisa descobrir as potencialidades dos textos multimodaiscom o objetivo de tornar oprocesso de leitura mais dinâmico e atrativo, bem como facilitar sua aplicação aos alunos, buscando estratégias facilitadoras para suavizar o conteúdo criando uma linguagem visual e verbal, utilizados nos ambientes virtuais tornando a leitura mais dinâmica, interativa e, portanto, mais atrativa para os alunos.

4. Considerações finais

É possível afirmar que a linguagem multimodal pode contribuir para a ampliação das práticas educacionais, desde que usada de forma adequada. A inovação é um grande instrumento dos professores comprometidos com a educação, sendo o meio pelo qual eles exploram as

mudanças por meio da criatividade e exploração das ferramentas virtuais, não perdendo a oportunidade de utilizar recursos multimodais existentes para facilitar o processos de ensino–aprendizagem.

As mídias digitais são consideradas cruciais para o desenvolvimento de atividades, trabalhando principalmente com a oralidade, leitura e escrita, sendo um recurso fundamental quecontribui significativamente para alunos e professores, ampliando as suas competências.

Nesta perspectiva, é possível dizer que o uso da multimodalidade, bem como sua aplicação e implementação por meio das TIC's, permite o envolvimento dos alunos em práticas discursivas reais, com a participação e interação de todos nas leituras de múltiplas linguagens, ampliando sua visãode mundo, tornando-os, desse modo, mais aptos a interpretar e interagir com os textos multimodais do seu cotidiano.

A partir dasreflexões abordadas nesta pesquisa, é possível perceber que é fundamental buscar alternativas que reforcem os usos das tecnologias no contexto escolar, visando contribuir para um trabalho voltado ao incentivo de processos formativos no processo de ensino–aprendizagem, da leitura e da escrita, tendo em vista que realizar atividades escolares usando metodologias ativas pode ser uma estratégia atrativa para dar conta dos estudos de conteúdos curriculares.

Por fim, considera-se que a prática educativa se torna eficaz se os conteúdos forem disponibilizados por meio de uma linguagem multimodal, sendo necessário a promoção de novas maneiras e maneiras de ler e escrever, constribuindo para a construção da escrita e da oralidade, já que nesse espaço há uma vasta exploração de diversos recursos como *vídeos, áudios*, *links, hiperlinks, tags*, imagens, entre outras ferramentas digitais que podem ser incorporadas em qualquer mensagem ou enunciado que se queira transmitir ou socializar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARILHA, M. *A multimodalidade na formação do leitor contemporâneo*. *62ª Reunião Anual da SBPC*. Mesa-redonda: a formação do leitor no século no século XXI, Natal, RN, 2012. http://www.sbpcnet.org.br/livro/62ra/mesas_redondas/MR%20Marly%20Amarilha.pdf. Acesso em: 25 set. 2020.

BLANC, M. *Sociabilidades virtuais/sociabilidades periféricas:* o "real" no "virtual" através das navegações pequeno urbanas. Anais do XI Congresso Argentino de Antropologia Social. Rosário: 11° CAAS, 2014.

BRANCO, E. *Educação a distância*: Diferentes possibilidades de aprendizagem. Disponível em: http://egui.escolabr.com/artigos/artigo_ead.pdf. Acesso em: 5 out. 2020.

COSCARELLI, C.; RIBEIRO, A. E. *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2011. Disponível em: https://periodicos.unemat.br/index.php/relva/ article/view/1468. Acesso em 24 set 2020.

COULMAS, F. *Escrita e sociedade*. Parábola, São Paulo, 2014.

DIONÍSIO, Â. 2011**.** Gêneros multimodais e multiletramento. In: BRITO, Karim Siebeneicher; GAYDECZKA, Beatriz; KARWOSKI, Acir Mário (Eds). *Gêneros textuais*: reflexões e ensino. 4. ed. São Paulo: Parábola. p. 137-52

DORNYEI, Z. Motivation in second language learning. In: CELCE-MURCIA, M.; BRINTON, D. M.; SNOW, M. A. (Eds). *Teaching english as a second or foreign language*. 4. ed. Boston: National Geographic Learning/Cengage Learning, 2014. p. 518-31

KENSKI, V. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas: Papirus, 2003.

KNUPPEL, M. A. C. Material Educacional Digital: multi/hipermodalidade e autoria. In: FRASSON, Antonio Carlos *et al*. (Org.). *Formação de professores a distância*: fundamentos e práticas. Curitiba: CRV, 2016. Disponível em: https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/442. Acesso em: 23 set 2020.

KOMESU, Fabiana Cristina. Blogs e as práticas de escrita sobre si na internet. In: MARCUSCHI, Luiz Antonio; XAVIER, Antonio Carlos (Orgs). *Hipertexto e gêneros digitais, novas formas de construção desentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

KRESS, G.; LEEUWEN, T. V. *Multimodal discourse*: The modes and media of contemporary communication. London: Arnold, 2001.

LEEUWEN, T. V. *Multimodal Discourse*: The modesand media ofcontemporary communication. New York: Oxford Press, 2001. Disponível

em: https://www.academia.edu/2378330/Multimodal_Discourse_Analysis_ Media_modes_and_technologies. Acesso em: 22 set 2020.

LIBÂNEO, J. C. *Democratização da Escola Pública:* a pedagogia crítico-socialdosconteúdos. 21. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

_____. *Didática.* 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCUSHI, Luiz Antonio; XAVIER, Antonio Carlos. *Hipertexto e gêneros digitais*: novas formas de construção de sentido. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MIRANDA, M. C.; MACHAON, R. F. G. Uma proposta de inclusão digital com alunos da educação de jovens e adultos. *Anais do II Seminário de Pesquisa do NUPEPE Uberlândia-MG*, p. 532-44. 21 e 22 de maio 2010. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/discursos/article/view/8289/6808. Acesso em: 25 set 2020.

OUERFELLI, T.; GHOURABI, S. (2015). Usage pédagogique des réseaux sociaux: pratique des étudiants en Tunisie. In: LIÉNARD, F.; ZLITNI, S. (Org.). *La communication électronique*: enjeux, stratégies, opportunités. Paris: Lambert-Lucas, p. 89-98. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/tla/v58n3/0103-1813-tla-58-03-1134.pdf. Acesso em: 25 set 2020.

PIMENTA, S. M. A. A semiótica social e a semiótica do discurso de Kress. In: MAGALHÃES, Célia M. (Org.). *Reflexões sobre a análise crítica do discurso*. Série Estudos Linguísticos, v. 2. p. 185-205, Belo Horizonte: FALE: UFMG, 2001. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/discursos/article/view/8289/6808. Acesso em: 25 set 2020.

PIMENTA, S.; BOMFANTE DOS SANTOS, Z. Linguística Textual e a perspectiva sociossemiótica da linguagem: orquestrações multimodais de significados. In: CAPISTRANO JÚNIOR, R.; LINS, M.P.P.; ELIAS, V.M. (Orgs). *Linguística Textual*: Diálogos Interdisciplinares. São Paulo: Labrador, 2017. p. 387-406

ROJO, R. Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.H.R.; MOURA, E. (Orgs). *Multimetramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, R.; BARBOSA, J. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos.* São Paulo: Parábola, 2015. https://core.ac.uk/download/pdf/193294473.pdf. Acesso em: 23 set 2020.

SANTIAGO, M. E. V; SANTOS, R. Google Drive como ferramenta de produção de textos em aulas de inglês instrumental. *Revista Intercâmbio*, v. 34, p. 83-107, 2014. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/intercambio/article/viewFile/20961/1543. Acesso em: 28 set 2020.

SILVA, A. C.; BURGOS, M. P. Inclusão digital na EJA – trilhando os caminhos da autonomia. *I Congresso Internacional da Cátedra Unesco de Educação de Jovens E Adultos*, 2010, João Pessoa: Universitária, 2010. Disponível em: http://www.catedraunescoeja.org/GT12/COM/COM012.pdf. Acesso em: 26 de set 2020.

VASCONCELOS, M. S. *A afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas.* Educ. Soc., Campinas, v. 25, maio/agosto, 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21472.pdf. Acesso em: 24 set 2020.

WALLON, H. (1973/1975). A psicologia genética. Trad. deAna Ra. *Psicologia e educação da infância*. Lisboa: Estampa (coletânea). https://www.ufjf.br/pedagogia/files/2017/12/O-AFETO-QUE-EDUCA.pdf Acesso em: 27 set 2020.

A MÚSICA "CÁLICE" COMO SÍMBOLO DE RESISTÊNCIA POLÍTICA EM UM BRASIL MARCADO PELA DITADURA: UMA ANÁLISE CRÍTICO-DISCURSIVA

Thiago Costa da Silva (UVA)
costasilva300@gmail.com
Cláudia Cristina Mendes Giesel (UVA)
claudia.giesel@uva.br

RESUMO

Este artigo, visando realizar uma análise crítica do discurso presente na música "Cálice", de Chico Buarque e Gilberto Gil, composta durante a época da ditadura civil-militar, tem por objetivo direcionar a atenção da sociedade brasileira para o fato de que até a música, uma das mais populares formas de manifestação cultural de um povo, é capaz de veicular viés ideológico e crítica sociopolítica. Para tanto, basear-nos-emos, principalmente, nas produções de Fairclough (2016), tendo em vista o seu modelo tridimensional para análises do discurso, o conceito de poder e o de hegemonia; Van Dijk (2008), por abordar a importância de se considerar o contexto comunicacional nas análises; Foucault (1979), por tratar sobre a possibilidade de haver resistência (sociopolítica) em situações de relações desiguais de poder. O presente trabalho realizará uma identificação das relações hegemônicas estabelecidas entre os atores sociais contidos na canção e os jogos de palavras empregados para atingir o sentido pretendido pelos compositores.

Palavras-chave:
Cálice. Ditadura. Análise Crítica do Discurso.

ABSTRACT

This article, aiming to perform a critical analysis of the discourse present in the song "Cálice", by Chico Buarque and Gilberto Gil, composed during the time of the civil-military dictatorship, aims to direct the attention of Brazilian society to the fact that even music, one of the most popular forms of cultural manifestation of a people, is capable of conveying ideological slant and sociopolitical criticism. To this end, we will base ourselves mainly on Fairclough (2016) productions, considering his three-dimensional model for discourse analysis, the concept of power and hegemony; Van Dijk (2008), for approach the importance of considering the communicational context in the analyzes; Foucault (1979), for dealing with the possibility of (sociopolitical) resistance in situations of unequal power relations. The present work will identify the hegemonic relations established between the social actors contained in the song and the word games used to achieve the meaning intended by the composers.

Keywords:
Cálice. dictatorship. Critical Discourse Analysis.

1. Introdução

A Ditadura Civil-Militar foi um período da história marcado por grande repressão e censura, que acometeu o nosso país entre os anos de 1964 a 1985, influenciando, inclusive, nas manifestações culturais desenvolvidas à época. A música "Cálice"[74] foi composta no ano de 1973, durante o governo do então presidente Emílio Garrastazu Médici (o mais repressivo do período da Ditadura, pois dispunha de um vasto aparato de controle social), e continha críticas veladas, contudo implacáveis, ao governo vigente. Por meio de metáforas e outros jogos de palavras, esta música tornou-se, nacionalmente, uma das mais conhecidas obras de resistência política.

O presente trabalho irá apresentar uma análise crítica do discurso manifesto na música "Cálice", dos cantores e compositores brasileiros Chico Buarque e Gilberto Gil, composta no ano de 1973 e que foi censurada por fiscais do governo. Independentemente disso, os músicos decidiram tentar driblar o sistema opressor ao apresentarem a melodia da canção no *Festival Phono 73* e tiveram os seus microfones desativados. Somente em 1978, cinco anos após sua produção, a obra foi autorizada a ser lançada, tendo em vista a abertura política com a Emenda Constitucional nº 11[75], que pôs fim ao Ato Institucional nº 5[76] (assim como os demais atos institucionais vigentes neste período).

Sob a ótica da Análise Crítica do Discurso, dar-se-á a investigação e descrição do uso da música como um veículo de propagação de resistência política em um Brasil marcado pela Ditadura. Com a influência da Tropicália, movimento artístico ocorrido entre 1967 e 1968 e que rompia com a Bossa Nova, Chico Buarque e Gilberto Gil representam o povo brasileiro que está sofrendo as dores física e mental da repressão e violência impostas por um grupo tirano, que assegurava salvar o país de uma possível ameaça comunista chefiada pelo então presidente João Goulart.

---

[74] BUARQUE, Chico; NASCIMENTO, Milton. *Cálice*. Gilberto Gil, Chico Buarque. In: BUARQUE, Chico. Chico Buarque. Philips/ PolyGram, 6349 398, 1978. 1 LP, lado A, faixa 2. (A letra da música encontra-se nos anexos).

[75] Documento disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/1970-1979/emendaconstitucional-11-13-outubro-1978-366947-norma-pl.html. Acesso em: 25 out. 2020.

[76] Documento disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/AIT/ait-05-68.htm. Acesso em: 25 out. 2020.

Entretanto, o que seria só uma salvação econômica, tornou-se algo mais obscuro, o qual encobriu a nação brasileira durante vinte e um anos.

De acordo com Van Dijk (2008), o discurso não deve ser analisado somente por seu caráter linguístico, indissociado das interações sociais que estabelece com os fatores extralinguísticos, tais como a prática social, da comunidade, da cultura, da história e da política. Dessa forma, a análise da música *Cálice* deve ir além do fator linguístico, limitado à análise textual, para ser entendida levando em conta o seu contexto sócio-histórico de produção, circulação e consumo pelo público.

A análise crítica do discurso caracteriza-se por, através de sua perscrutação, promover uma mudança social. Van Dijk (2008, p. 15) corrobora esse enunciado quando afirma que o caráter crítico dos Estudos do Discurso provém do comprometimento com "(...) um engajamento em favor dos grupos dominados na sociedade". Sendo assim, entendemos por "grupos dominados" os diversos atores sociais que sofreram, direta ou indiretamente, com a intervenção sociocultural e política dos militares na Ditadura.

Para Pêcheux (1997):

> [...] o *sentido* de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe "em si mesmo" [...], mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas [...] (PÊCHEUX, 1997, p. 160) (Grifo do autor)

Tendo em vista a declaração supracitada, este trabalho tem por objetivo desvendar os jogos de palavras, metáforas e demais recursos linguístico-discursivos utilizados na confecção da música "Cálice", visando a não detecção de viés ideológico por parte dos censores, fiscais do governo. Apesar dessa preocupação, a canção de Chico Buarque e Gilberto Gil foi vetada pela explícita crítica presente na letra, além da melodia tristonha, que representava todo um povo brasileiro cingido pela repressão.

A análise deste *corpus*, pelo viés da metodologia de Fairclough, pertencente à Análise do Discurso Crítica (doravante ADC/ACD) será de suma importância para a compreensão de como a música, uma das mais populares formas de manifestação cultural de um povo, é capaz de veicular a "palavra presa na garganta" de grande parte dos brasileiros à época. O objetivo geral deste artigo é constatar como Chico Buarque e Gilberto Gil fizeram da arte um símbolo de resistência política em um país marca-

do pela Ditadura. Já os objetivos específicos visam identificar as relações hegemônicas entre os atores sociais presentes na canção e os jogos de palavras empregados para atingir o sentido pretendido.

Para o desenvolvimento do presente trabalho, tomar-se-á como base os seguintes problemas: 1 – Sabe-se que foram utilizados mecanismos linguísticos para a realização da crítica ao governo vigente. Como essas estratégias foram empregadas?; 2 – De que forma a música promove a propagação ideológica do oprimido?; e 3 – Quais foram os valores atribuídos aos opressores no período ditatorial?

Para Foucault (1979):

> [...] a partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa. (FOUCAULT, 1979, p. 241)

Partindo do pressuposto foucaultiano, é tomada como legítima a estratégia adotada pelos compositores da música "Cálice" para tentar reverter o quadro hegemônico dos militares na Ditadura. Este trabalho justifica-se por apresentar, à população brasileira, o engajamento sociopolítico apresentado pelos cantores Chico Buarque e Gilberto Gil em pleno período de repressão.

Em meio à greve de caminhoneiros que ocorreu no Brasil, no mês de maio de 2018, houve algumas manifestações, não só nas ruas, mas, principalmente, nas redes sociais, a favor da intervenção dos militares em nosso país. Tendo em vista os perigos à democracia que tal fato pode oferecer à nação, torna-se indispensável haver uma rememoração, por parte dos brasileiros, deste cruel período histórico nacional.

2. A análise crítica do discurso

Ainda recente, a ADC vem desempenhando um papel muito importante no que tange à contribuição para a mudança social dos grupos dominados na sociedade (VAN DIJK, 2008). Este viés politizado dessa ciência linguística é capaz de fazer com que os indivíduos tornem-se mais conscientes em relação às desigualdades socioeconômicas e lutem para promover a equidade nas oportunidades de acesso aos bens e serviços. Relativo a isso, podemos mencionar Melo (2009, p. 14) por afirmar que "(...) os analistas da ACD devem formular pesquisas que exerçam ações de contrapoder e contraideologia, práticas de resistência à opressão

social". Referente à configuração da ACD, torna-se imprescindível a análise da música "Cálice", *corpus* dessa pesquisa.

Tanto Pêcheux (1997) quanto Van Dijk (2008) direcionam a nossa atenção para o fato de que o sentido expresso por uma palavra e/ou de um texto não deve ser desassociado de seu contexto de produção e circulação na sociedade. O texto está contaminado por posicionamentos ideológicos de seu produtor e/ou da organização a qual este é integrante. Em relação a isso, torna-se essencial que, durante esta análise, levemos em conta o contexto sócio-histórico pelo qual o Brasil estava passando no ano de 1973 – situado no famigerado período dos *Anos de Chumbo*[77].

Para Bakhtin (2002, p. 103): "O sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis". A enunciação bakhtiniana ratifica a posição aqui tomada por realizar a análise de modo contextualizado. Caso essa particularidade não seja contemplada na perscrutação, haveria perdas significativas nos sentidos empregados na música alvo da investigação. Posteriormente, Bakhtin (2002) afirma:

> A enunciação monológica fechada constitui, de fato, uma abstração. A concretização da palavra só é possível com a inclusão dessa palavra no contexto histórico real de sua realização primitiva. (BAKHTIN, 2002, p. 103)

Levando-se em conta a imposição do AI-5, em 1968, no governo de Arthur da Costa e Silva, pode-se afirmar que se deu início a um período de repressão e censura aos artistas, aos veículos de comunicação e às canções lançadas no Brasil. Tendo em vista essa condição, Caldas (2010) afirma que:

> O Brasil viveria seus próximos cinco anos em um verdadeiro clima de terror político, revivendo os tempos do Estado Novo, do rádio e do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) do primeiro governo de Getúlio Vargas. Da mesma forma que naquele momento histórico, como já vimos, agora também nossa produção cultural passava por rígidos filtros da censura. Em fins dos anos de 1960 e início dos anos 1970, repetindo antigos esquemas, só viriam a público a música, a peça de teatro, o livro, enfim, o produto cultural, que os censores julgassem adequados ao momento político. Qualquer obra considerada ofensiva ao Estado seria rigorosamente

[77] "Anos de Chumbo" é uma terminologia que se refere ao período mais repressivo da Ditadura Civil-Militar no Brasil, compreendido entre o final do ano de 1968 (com a publicação do AI-5, em treze de dezembro desse ano) e o final do governo Médici, em março de 1974.

> proibida e seu autor ficaria sob a estreita vigilância do Departamento de Ordem Política e Social (DOPS). (CALDAS, 2010, p. 69-70)

Durante os anos de chumbo, as artes, de um modo geral, tinham que passar pela averiguação dos fiscais do governo para que não fosse difundida alguma ideologia contrária a do grupo hegemônico. Indo ao encontro do trecho supracitado, Gregolin (2003) declara:

> Há sempre batalhas discursivas movendo a construção de sentidos na sociedade. Motivo de disputa, signo de poder, a circulação dos enunciados é controlada de forma a dominar a proliferação dos discursos. Por isso, aquilo que é dito tem de, necessariamente, passar por procedimentos de controle, de interdição, de segregação dos conteúdos. Por serem produtos de práticas, social e historicamente determinadas, as maneiras de se utilizarem as possibilidades do discurso são reguladas, regulamentadas: não se pode, absolutamente, falar de uma coisa qualquer num lugar e tempo qualquer. Há, sempre que se submeter à ordem do discurso, articulando aquilo que se pode e se deve dizer no momento histórico da produção de sentidos. (GREGOLIN, 2003, p. 12)

Foucault (1979) afirma que sempre que existir em uma sociedade uma relação de poder, haverá a possibilidade de os atores sociais oprimidos modificarem a condição de dominação mediante o estabelecimento de uma estratégia bem estruturada. A música *Cálice* pode ser considerada uma tentativa de oferecer resistência política ao governo vigente na Ditadura Civil-Militar. A respeito da censura sociomidiática, os compositores devem estar atentos sobre "(...) o que pode e deve ser dito (...) a partir de uma posição dada em uma conjuntura determinada" (MAINGUENEAU, 1997, p. 22). Relativo a isso, fazer uso de recursos linguístico-discursivos, para deixar implícita uma mensagem de crítica sociopolítica, pode configurar em uma técnica engenhosa para ludibriar os governantes e propagar um discurso de resistência por meio da música.

Para Cortez (2003):

> [...] o emprego do discurso é sempre orientado socialmente, ou seja, a linguagem se faz para um uso prático, seja este qual for, de dominação, de conscientização, educativo, reflexivo, de crítica, dentre outros. (CORTEZ, 2003, p. 25)

Este autor atribui um valor prático à lingua(gem) e faz com que esta cause um impacto social, independentemente de sua intenção comunicacional. Chico Buarque e Gilberto Gil utilizam o gênero letra de canção para manifestar a crítica e promover a reflexão social.

Para Fairclough (2016, p. 95): "O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, consti-

tuindo e construindo o mundo em significado.". Corroborando os autores anteriormente supracitados, Fairclough confere ao discurso um valor de ampla importância para a construção e constituição (social) do mundo. Segundo Williams (1979, p. 165): "a linguagem (...) não é apenas um meio: é um elemento constitutivo da prática social". Através da linguagem, o ser humano estabelece relações sociais e realiza manutenção destas, acarretando em um instrumento de manifestação e materialização de poder.

De acordo com Fairclough (2016):

> Hegemonia é liderança tanto quanto dominação nos domínios econômico, político, cultural e ideológico de uma sociedade. Hegemonia é o poder sobre a sociedade como um todo de uma das classes economicamente definidas como fundamentais, em aliança com outras forças sociais, mas nunca atingido senão parcial e temporariamente, como um "equilíbrio instável". (FAIRCLOUGH, 2016, p. 127)

O conceito de hegemonia proposto por Fairclough esclarece algumas questões que serão bastante importantes para o estabelecimento das relações de poder presentes nos atores sociais envolvidos na música "Cálice". A hegemonia manifesta-se sempre que alguns grupos sociais estabelecem o domínio econômico, político, cultural e ideológico sobre outros, configurando em uma distribuição desigual destes na sociedade. Por meio da censura, fica visível a perda de autonomia e a subserviência do grupo dominado em relação ao dominador.

Hegemonia, para Fairclough (1993) é tratado em relação com a inconstância das relações de poder na sociedade. Os indivíduos que possuem o poder precisam, frequentemente, reafirmá-lo, visando a manutenção deste. Para Fairclough, o discurso é uma maneira de permanecer ou de adquirir a hegemonia, além de ser a própria materialização desta. Outro conceito importante que será abordado neste artigo é o de metáfora; esta e outras categorias de análise foram introduzidas na ACD por Norman Fairclough e retomadas em Fernandes (2014), de modo mais conciso e didático.

Além disso, Thompson (2009) traz contribuições para o estudo da ideologia, conceito o qual será utilizado na análise mais à frente como forma de identificar um posicionamento político. Para uma melhor compreensão da metáfora e da transitividade na música de Chico Buarque e Gilberto Gil, utilizar-se-á um trabalho desenvolvido por Fernandes (2008) e Santos (2012), respectivamente.

3. Metodologia

As pesquisas realizadas neste trabalho concentram-se, principalmente, nas produções de Fairclough (2016), tendo em vista o seu modelo tridimensional para análises do discurso, o conceito de poder e o de hegemonia; Van Dijk (2008), por abordar a importância de considerar-se o contexto comunicacional nas análises; Foucault (1979), por tratar sobre a possibilidade de haver resistência (sociopolítica) em situações de relações desiguais de poder.

Este trabalho tem por objetivo constatar como Chico Buarque e Gilberto Gil fizeram da arte, um símbolo de resistência política em um país marcado pela Ditadura Civil-Militar. Paralelo a isso, buscaremos identificar as relações hegemônicas estabelecidas entre os atores sociais presentes na canção e os jogos de palavras empregados para atingir o sentido pretendido pelos compositores.

Houve a escolha de realizar o artigo pelo viés da Análise Crítica do Discurso, visto que esta pesquisa está diretamente ligada aos conceitos de poder e hegemonia, em decorrência da censura imposta no período da Ditadura no Brasil. A seleção dos autores como referenciais teóricos dá-se pela correlação de suas obras à temática desenvolvida neste trabalho. Há a necessidade de especificar que este projeto é de caráter bibliográfico e não irá dispor de uma coleta de dados.

4. Análise e discussão da música

Norman Fairclough, em *Discurso e mudança social*, lançado originalmente em 2001, apresenta um modelo teórico-metodológico mais consistente do que havia sido publicado em seus trabalhos anteriores. Por meio desse fato, o modelo tridimensional constitui uma importante metodologia a qual será utilizada neste presente artigo. Para ilustrar o passo a passo dessa análise, estão dispostas, na figura abaixo, as categorias que serão utilizadas para analisar a música "Cálice".

Quadro 1: Categorização do modelo tridimensional de ACD de Norman Fairclough.

TEXTO	PRÁTICA DISCURSIVA	PRÁTICA SOCIAL
– Lexicalização; – Transitividade.	– Intertextualidade.	– Ideologia (dissimulação: estratégia de eufemização); – Hegemonia (poder e discurso: o poder no discurso); – Metáfora.

Antes de dar início à análise, faz-se necessário conceituarmos as categorias da ACD que serão utilizadas neste trabalho. Para Fernandes (2014, p. 106), a *lexicalização* possibilita "(...) uma análise de como as pessoas constroem/representam o mundo, as outras pessoas, as coisas e os eventos em seus textos". Esta categoria remete-nos à escolha das palavras realizada pelos compositores para, por meio de verbos e demais vocábulos de resistência, realizarem a crítica sociopolítica.

A *transitividade*, para Fernandes (2014), implica em atentarmos em:

> [...] quais participantes e circunstâncias estão associados a esses processos. Essa é uma forma de perceber como as pessoas e os eventos são representados em um texto – quais participantes e circunstâncias o texto inclui/omite e quais efeitos de sentido essas "presenças" e "ausências" podem provocar. (FERNANDES, 2014, p. 103)

Dessa forma, a *transitividade* permite que percebamos a representação social das pessoas e de acontecimentos por meio do texto, o que, provavelmente, está permeado de viés ideológico. A *intertextualidade*, para Fairclough (2016, p. 140), deve-se porque "(...) 'cada enunciado é um elo na cadeia da comunicação'. Todos os enunciados são povoados e, na verdade, constituídos por pedaços de enunciados de outros, mais ou menos explícitos (...)". Todo texto estabelece uma relação com um outro texto e essa referência, na música "Cálice", constitui-se com um caráter crítico bem definido.

A *estratégia de eufemização* – uma das ramificações da *ideologia* –, para Thompson (2009, p. 84), garante que "(...) ações, instituições ou relações sociais são descritas ou redescritas de modo a despertar uma valorização positiva". Os compositores utilizaram deste recurso para encobrir as relações sociais (de poder) entre os militares e os civis na ditadura. Como uma forma de imposição deste poder, o conceito de *hegemonia*, para Fairclough (1993 *apud* FERNANDES, 2014),

> [...] pode ser percebido em três tipos de restrições: 1) quanto ao conteúdo (o que é dito e como é dito) [...] 2) quanto às relações sociais assumidas pelas pessoas no discurso [...] 3) quanto às posições de sujeito que as pessoas podem ocupar [...]. (FAIRCLOUGH, 1993 *apud FERNANDES*, 2014, p. 136-7)

A última categoria a ser conceituada é a *metáfora*. Para Fairclough (2016):

> Quando nós significamos coisas por meio de uma metáfora e não de outra, estamos construindo nossa realidade de um jeito e não de outra. As

> metáforas estruturam o modo como pensamos e o modo como agimos, e nossos sistemas de conhecimento e crença, de uma forma penetrante e fundamental. (FAIRCLOUGH, 2016, p. 250)

A metáfora, por dispor de uma linguagem altamente subjetiva em sua essência, pode ser a categoria que ofereça mais dificuldade ao ouvinte da música de compreender o viés político da música "Cálice". Além disso, para Fairclough (2016), as metáforas apresentam uma tendência forte à naturalização, o que reforça o posicionamento tomado anteriormente. A seguir, será exibido um quadro resumitivo das categorias presentes na música com os seus respectivos recortes e, depois, será dado início à análise.

Quadro 2: Síntese dos recortes em relação às categorias.

CATEGORIAS	RECORTES
Lexicalização	"Cálice", "Pai", "afasta", "tinto", "calada da noite", "Talvez o mundo não seja pequeno", "fato consumado".
Transitividade	"santa", "outra", "mentira", "difícil", "De muito gorda a porca já não anda", "De muito usada a faca já não corta", "Quero inventar o meu próprio pecado", "Quero morrer do meu próprio veneno", "Quero perder de vez tua cabeça", "Minha cabeça perder teu juízo", "Quero cheirar fumaça de óleo *diesel*", "Me embriagar até que alguém me esqueça".
Intertextualidade	"Pai, afasta de mim esse cálice", "De que adianta ter boa vontade".
Hegemonia	"calada", "silêncio", "calado", "atordoado", "pra a qualquer momento", "Mesmo calado o peito".
Ideologia	"realidade menos morta", "Que é uma maneira de ser escutado", "palavra presa na garganta".
Metáfora	"bebida amarga", "engolir a labuta", "força bruta", "grito desumano", "arquibancada", "emergir o monstro na lagoa", "porca", "abrir a porta", "resta a cuca/Dos bêbados do centro da cidade".

Na letra da música composta por Chico Buarque e Gilberto Gil, mais precisamente no refrão, o qual se manifesta cinco vezes no total, temos o trecho "Pai, afasta de mim esse cálice". De acordo com o próprio Gilberto Gil em uma entrevista[78], a palavra *Pai* (lexicalização), a primeira pessoa da Santíssima Trindade (intertextualidade religiosa), promove um prejuízo à autonomia do indivíduo por meio da presença constante da figura paterna. O verbo *afasta* (lexicalização) indica a resistência e o

[78] Referência da entrevista: VALERIABDINIZ. Gilberto Gil explica a música "Cálice". 2013. (6m16s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=8CnSiaP-jL4. Acesso em: 25 out. 2020.

pedido de mudança social e retorno à democracia. A palavra *Cálice* (intertextualidade e lexicalização) representa ao mesmo tempo uma violência física (promovida pelo objeto que continha o sangue de Jesus no Calvário) e uma violência psicológica (promovida pela repressão – verbo pronominal *cale-se*), utilizando como proveito o homônimo homófono cálice/cale-se.

Ainda neste verso, pode-se perceber uma intertextualidade com a *Bíblia Sagrada*[79] (MARCOS, 14:36): "E disse: Aba, Pai, todas *as coisas* te *são* possíveis; afasta de mim este cálice; não seja, porém, o que eu quero, mas o que tu *queres*" (grifos do original). Esta passagem bíblica remete à dor e ao sofrimento de Jesus, ratificando a afirmação realizada no parágrafo anterior. No verso "De vinho tinto de sangue", há a manifestação da violência proveniente do vinho ter sido tingido (lexicalização – palavra tinto) com o sangue de Jesus. É interessante mencionar que a composição da música foi realizada na Sexta-Feira Santa e no Sábado de Aleluia, o que justifica essa forte intertextualidade com o viés religioso.

No verso "Como beber dessa bebida amarga?", de acordo com a entrevista concedida por Gil, a *bebida amarga* refere-se ao *fernet* (bebida alcoólica) servida por seu amigo Chico Buarque, mas desconfiamos dessa versão despretensiosa. Este trecho, provavelmente, estaria estabelecendo uma *metáfora* entre o regime político vigente, devido à dificuldade de "engolir" aquela situação, e o sangue de Jesus contido no cálice. O vinho, por ser uma bebida sagrada na liturgia cristã, está sendo sobreposto pelo sangue derramado pelos inocentes. O trecho *engolir a labuta* também representa uma *metáfora* com o sentimento de não acomodação e assujeitamento à ditadura e a monotonia de um trabalho – labuta –, como se o sofrimento fosse algo quase integrante do cotidiano da população brasileira.

Em "Mesmo calada a boca, resta o peito/Silêncio na cidade não se escuta", faz-se presente, apesar do silêncio (hegemonia) imposto pelo regime militar, sem a liberdade de expressão e a redução da possibilidade de reivindicar, uma representação velada de protesto social. No trecho "De que me vale ser filho da santa?/Melhor seria ser filho da outra", a palavra *santa* (transitividade) remete-se à pátria brasileira (sacralização do país); já o vocábulo *outra* (transitividade) apresenta um caráter profa-

[79] A BÍBLIA. Marcos 14. Tradução de João Ferreira de Almeida. São Paulo: Os Gideões Internacionais no Brasil, 2005. 310 p. Novo Testamento: Salmos e Provérbios. Em Mateus (26:39), também há uma referência ao cálice.

no, como a representação de uma amante, demonstrando a insatisfação mediante à situação do país. Por meio do padrão rítmico das palavras dessa estrofe (lab**uta** – esc**uta** – *outra* – br**uta**), fica implícita a substituição da palavra *puta* (formando a expressão popular *filho da puta*) por *outra*, em decorrência de uma potencial censura da letra da música.

Nos versos "Outra realidade menos morta/Tanta mentira, tanta força bruta", o trecho "realidade menos morta" expressa a *ideologia* dos compositores da canção por meio do suplício de mudança. A palavra *mentira* (transitividade) está representando a inconsistência da veracidade do "milagre econômico[80]", ideia propagada pelos apoiadores do regime. O trecho *força bruta* (metáfora) remete à imposição e autoritarismo dos militares para com o povo brasileiro.

Em "Como é difícil acordar calado/Se na calada da noite eu me dano", as palavras *difícil* (transitividade) e *calado* (hegemonia) expressam a vontade forte de protesto e desencadeamento de uma mudança sociopolítica; já *calada da noite* (lexicalização), assim como retrata a música "Acorda Amor[81]", de Chico Buarque (1974), faz referência à ação dos militares de irem, na surdina, à casa dos indivíduos que manifestaram comportamentos subversivos à ditadura e levarem-nos à força.

Na passagem "Quero lançar um grito desumano/Que é uma maneira de ser escutado", a expressão *grito desumano* (metáfora) remete ao desespero e à violência desencadeados à população em decorrência da repressão; já "Que é uma maneira de ser escutado" (ideologia) diz respeito à vontade do eu lírico de provocar uma mudança através da força de sua voz – por ele estar emudecido –, além do inconformismo perante a situação. Nos versos "Esse silêncio todo me atordoa/Atordoado eu permaneço atento", o *silêncio*" (hegemonia, como já pautado anteriormente) representa a repulsa com o conformismo social; já a palavra *Atordoado* (hegemonia) seguida de *eu permaneço atento* demonstra uma prontidão para uma mudança social. Apesar da aparente estabilidade do governo ditatorial, na primeira oportunidade de transformação, o eu lírico prontificar-se-ia de se rebelar contra o governo.

[80] Período entre 1968 e 1973 que correspondia ao suposto crescimento da economia nacional. Contudo, algum tempo depois, o milagre econômico entrou em colapso.

[81] Referência da letra da música: HOLLANDA, Francisco Buarque de. Cancioneiro Acorda Amor. Disponível em: http://www.chicobuarque.com.br. Acesso em: 30 nov. 2019.

Nos versos "Na arquibancada pra a qualquer momento/Ver emergir o monstro da lagoa", a palavra *arquibancada* (metáfora) e *pra a qualquer momento* (hegemonia) representam a passividade em relação ao "espetáculo" que está ocorrendo no país. Gilberto Gil, na entrevista, dá a impressão de que a escolha da expressão "emergir o monstro da lagoa" foi por acaso, em decorrência do cenário que ele e Chico Buarque dispunham no momento da composição. Contudo, desconfiamos de que haja um motivo mais profundo para essa asserção. De acordo com Fernandes (2008, p. 54): "O monstro da lagoa parece ser o fantasma do torturador que rondava as mentes das pessoas, em especial, dos artistas".

Nos versos "De muito gorda a porca já não anda/De muito usada a faca já não corta", há a presença da categoria *transitividade*. A palavra *porca* (metáfora) estabelece uma relação direta com o governo, em decorrência deste animal possuir a ganância (como pecado) e ser inapto, devido à inércia de não poder mais andar – estagnação do progresso socioeconômico. Em um sentido mais literal, a porca gorda representa um animal pronto para o abate, representando o desejo de cessão do mandato pelo eu lírico. A ineficiência do corte da faca deve-se à extenuação do poder ditatorial, como se de tanta violência acometida contra a população, a faca já estava ficando "cega". Esse aspecto político ficará mais visível a partir de 1978.

No trecho "Como é difícil, pai, abrir a porta/Essa palavra presa na garganta", a expressão *abrir a porta* (metáfora) deve-se ao difícil estabelecimento da liberdade, em sair daquela situação; já a *palavra presa na garganta* (ideologia) remete ao silenciamento de seus ideais e valores em decorrência da ditadura. O verso "De que adianta ter boa vontade?" estabelece uma *intertextualidade* com a *Bíblia Sagrada*. Em Lucas[82] (2:14): "Glória a Deus nas maiores alturas, e paz na terra entre os homens de boa vontade". Esta menção à passagem bíblica, na música, remete à impossibilidade do estabelecimento da paz, devido à tirania dos militares.

Nos versos "Mesmo calado o peito, resta a cuca/Dos bêbados do centro da cidade", a expressão *Mesmo calado o peito* (hegemonia) remete à imposição do silenciamento social, sendo esta iniciada pela conjunção concessiva *mesmo*, demostrando uma arbitrariedade. O trecho "resta a cuca/Dos bêbados do centro da cidade" (metáfora) supõe que, apesar de

[82] Referência de *Lucas*: A BÍBLIA. Lucas 2. Tradução de João Ferreira de Almeida. Disponível em: https://bibliaportugues.com/jfa/luke/2.htm. Acesso em: 25 out. 2020.

dominado o corpo, a mente dos brasileiros preserva a esperança e a não desistência da luta, almejando uma guinada social.

Em "Talvez o mundo não seja pequeno/Nem seja a vida um fato consumado", há a abertura para a perspectiva de mudança e da esperança (coletiva). O verso "Talvez o mundo não seja pequeno" (lexicalização) indica a ampliação da percepção do mundo, como se ele não fosse apenas dor e sofrimento, mas que abrangesse, também, aspectos positivos; já a negação de um *fato consumado* (lexicalização) remete à reivindicação de uma autonomia individualizante.

Nos versos "Quero inventar o meu próprio pecado/Quero morrer do meu próprio veneno", assim como nos restantes, faz-se presente a categoria *transitividade*. Há o desejo de ruptura com os ideais impostos pela ditadura e da busca por uma vida mais livre. Este trecho pode estar referindo-se, também, a uma crítica às prisões, exílios e "desaparecimentos" sem um motivo realmente justificável. Em "Quero perder de vez tua cabeça/Minha cabeça perder teu juízo", há a ratificação da asserção anterior mediante a vontade da autonomia das ações e dos pensamentos da população brasileira.

Por fim, no trecho "Quero cheirar fumaça de óleo diesel/Me embriagar até que alguém me esqueça", há uma referência profunda a uma prática de tortura presente na época da ditadura. Segundo Santos (2012, p. 73): "Uma das formas de tortura adotadas pelos militares era a fumaça de óleo diesel, por isso, na letra (...), é percebida com duplo sentido: o de sufoco registrado e a tortura por que passavam". O ato do esquecimento consiste em uma tentativa de escapar do sofrimento, tanto o físico quanto o psicológico.

4.1. Síntese dos resultados

Por meio dos jogos de palavras e outros recursos (linguístico-discursivos), Chico Buarque e Gilberto Gil fizeram da música "Cálice" um símbolo de resistência política. Para isso, o eu lírico utiliza a letra de canção para relatar alguns fatos da ditadura e para fazer uma denúncia social dessa época tão difícil pela qual passou o nosso país. A música, no ano de sua publicação, foi censurada, mas com a abertura política em decorrência do fim dos *Anos de Chumbo*, a população brasileira pôde prestigiar essa obra que, com toda certeza, permanecerá na memória do povo por muitos anos. "Cálice" foi capaz de representar a voz de grande

parte dos brasileiros à época, de incriminar os opressores e denunciar toda a violência acometida à sociedade.

5. Considerações finais

Mediante a análise, pode-se perceber que para um bom entendimento de uma obra, faz-se necessária a sua contextualização histórico-social. É notável que a música "Cálice" está repleta de um viés político contrário à ditadura e que, para a sua composição, foi dedicada bastante atenção e maestria com as palavras. Para comprovar a proposição anterior, é interessante atentar-se para o fato de que cada verso das quatro estrofes, com exceção do refrão, apresenta dez sílabas poéticas, o que revela o esmero na escolha das palavras para constituir cada linha. Além disso, outro fato que revela a seleção minuciosa das palavras é que, com exceção da palavra "cálice", no refrão, a terminação de cada verso dá-se com um vocábulo paroxítono.

Este trabalho, como uma maneira de demonstrar como a arte pode desempenhar um importante papel social, não se propõe a encerrar as discussões em relação ao viés ideológico em músicas compostas (em especial) por Chico Buarque (devido a sua notória inclinação à música de resistência) na época da Ditadura, mas trazer contribuições ao estudo e promoção do desenvolvimento da ACD. Torna-se necessário ampliar essa investigação em trabalhos futuros. Além disso, pode-se conceber a música "Cálice" como um poderoso instrumento pedagógico nas áreas de Língua portuguesa e História, promovendo a criticidade dos estudantes brasileiros na educação básica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M.. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2002 [1929].

CALDAS, Waldenyr. Tropicalismo: fundem-se a paródia e o talento. *Iniciação à Música Popular Brasileira*. São Paulo: Manole, 2010. p. 69-83

CORTEZ, M. T. *O discurso terapêutico e a análise crítica do discurso*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003. 231f.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. 2. ed. Brasília: UnB, 2016 [1992].

_____. *Language and Power*. New York: Longman, 1993.

FERNANDES, A. C. O modelo tridimensional para análises de discurso críticas. *Análise de discurso crítica*: para leitura de textos da contemporaneidade. Curitiba: Intersaberes, 2014. p. 89-148

FERNANDES, E. G. A persuasão em Médici e Chico Buarque. In: *Revista Ecos (Cáceres)*, v. VI, p. 49-55, 2008.

FOUCAULT, Michel. Não ao sexo rei. Trad. de Roberto Machado. In: ____. *Microfísica do poder*. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979. p. 229-42.

GREGOLIN, Maria do Rosário (Org.). *Discurso e mídia: a cultura do espetáculo*. São Carlos-SP: Claraluz, 2003. p. 12

MAINGUENEAU, D. Introdução. In: ____. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas: Pontes: Unicamp, 1997. p. 9-25

MELO, I. F. Análise do Discurso e Análise Crítica do Discurso: desdobramentos e intersecções. *Letra Magna*, v. I, p. 1-2, 2009.

PÊCHEUX, Michel. Discurso e ideologia (s). In: ____. *Semântica e discurso*: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Unicamp, 1997. p. 141-85

SANTOS, Andreine Lizandra dos. A paródia em "Cálice", de Chico Buarque e Gilberto Gil. *Revista Prâksis*, v. 2, p. 67-75, Novo Hamburgo, aug. 2012. Disponível em: https://periodicos. Feeva le.br/seer/index.php/revistapraksis/article/view/734. Acesso em: 01 dez. 2019. DOI: https://doi.org/10.25112/rp.v2i0.734.

THOMPSON, J. B. *Ideologia e cultura moderna*: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: Vozes, 2009.

VAN DIJK, T. A. Discurso e dominação: uma introdução. In: ____. *Discurso e Poder*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 9-37

WILLIAMS, R. Teoria Literária. In: ____. *Marxismo e literatura*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979. p. 143-211

ANEXO 1: Letra da música Cálice

Cálice

Pai, afasta de mim esse cálice
Pai, afasta de mim esse cálice
Pai, afasta de mim esse cálice
De vinho tinto de sangue

Como beber dessa bebida amarga
Tragar a dor, engolir a labuta
Mesmo calada a boca, resta o peito
Silêncio na cidade não se escuta
De que me vale ser filho da santa
Melhor seria ser filho da outra
Outra realidade menos morta
Tanta mentira, tanta força bruta

Como é difícil acordar calado
Se na calada da noite eu me dano
Quero lançar um grito desumano
Que é uma maneira de ser escutado
Esse silêncio todo me atordoa
Atordoado eu permaneço atento
Na arquibancada pra a qualquer momento
Ver emergir o monstro da lago

De muito gorda a porca já não anda
De muito usada a faca já não corta
Como é difícil, pai, abrir a porta
Essa palavra presa na garganta
Esse pileque homérico no mundo
De que adianta ter boa vontade
Mesmo calado o peito, resta a cuca
Dos bêbados do centro da cidade

Talvez o mundo não seja pequeno
Nem seja a vida um fato consumado
Quero inventar o meu próprio pecado
Quero morrer do meu próprio veneno
Quero perder de vez tua cabeça
Minha cabeça perder teu juízo
Quero cheirar fumaça de óleo diesel
Me embriagar até que alguém me esqueça

ANEXO 2: Concepção tridimensional do discurso

Fonte: Adaptada de Fairclough (2016, p. 105).

A NASALIDADE FONÉTICA DAS VOGAIS ORAIS ATRAVÉS DE *YOUTUBERS* CARIOCAS E PAULISTANOS

Letícia França Martins (UFRRJ)
iamleticiamartins@yahoo.com.br
Marli Hermenegilda Pereira (UFRRJ)
hpmarli@terra.com.br

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar o fenômeno variável da nasalidade fonética da vogal oral na fala de *youtubers* das cidades do Rio de Janeiro e de São Paulo. A pesquisa insere-se na linha da Sociolinguística Variacionista proposta por Labov. Pressupõe-se que a variação linguística é sistemática e pode ser explicada a partir da influência de fatores linguísticos e extralinguísticos. A nasalidade fonética ocorre quando uma vogal oral assimila o traço de nasalidade de uma consoante nasal na sílaba seguinte. A amostra é composta de vídeos da plataforma digital do *Youtube*, contemplando falantes das duas cidades. A metodologia utilizada é da sociolinguística quantitativa. As variáveis investigadas são: status da vogal oral quanto à tonicidade, ponto de articulação da consoante nasal e região geográfica. Assim, pretende-se, com este trabalho, apresentar um estudo acerca da nasalidade fonética por meio do fator regional, pois apresenta variação. Logo, busca-se verificar que a cidade do Rio de Janeiro possui maior ocorrência do fenômeno, enquanto a cidade de São Paulo, a ocorrência é reduzida. Portanto, esta pesquisa se insere no âmbito da variação regional, proporcionando dessa forma reflexões e debates no que concerne à língua portuguesa falada no Brasil.

Palavras-chave:
Nasalidade fonética. Variação fonética. Vogais nasais e nasalizadas.

ABSTRACT

This work aims to analyze the variable phenomenon of phonetic nasality of oral vowel in the *youtubers* speech of Rio de Janeiro and São Paulo cities. The research inserts on variationist Sociolinguistics proposed by Labov. It is assumed that linguistic variation is systematic, and it can be explained by the influence of linguistic and extralinguistic factors. The phonetic nasality occurs when an oral vowel assimilates the nasality trait of a nasal consonant in the following syllable. The sample consists of videos from the digital platform *youtube*, considering speakers from both cities. The methodology used is quantitative sociolinguistics. The variables investigated are oral vowel condition in terms of tonicity, articulation point of a nasal consonant and geographic region. Thereby, this intends to present a study of phonetic nasality through the regional factor, once it shows variation, thus we look to verify that Rio de Janeiro city owns a bigger occurrence of phenomenon, while São Paulo city, the occurrence is reduced. Therefore, this research inserts itself in the scope of region variation, providing reflection and debates regarding the Portuguese language spoken in Brazil.

Keywords:
Phonetic nasality. Phonetic variation. Nasal and nasalized vowels.

1. Introdução

Desde os estudos da linguística histórica, no século XIX, constata-se que a língua é dinâmica e se encontra em constante mudança e variação. Segundo os pressupostos da sociolinguística variacionista laboviana, além dos fatores estruturais, fatores socioculturais e econômicos podem desempenhar um papel decisivo quanto a variações nos níveis lexical, fonético-fonológico, morfológico, sintático e semântico.

Este trabalho tem como objetivo central investigar, com base nos pressupostos teórico e metodológico da sociolinguística variacionista, a nasalidade fonética da vogal oral presente na fala de *youtubers* das cidades do Rio de Janeiro e São Paulo. Esse fenômeno é uma manifestação variável na língua portuguesa, influenciada por aspectos intralinguísticos e extralinguísticos.

Para a realização desta pesquisa, foram selecionados vídeos da plataforma digital, *Youtube*. A seleção da amostra se justifica uma vez que o consumo da internet, em especial o *Youtube*, junto ao contato de falantes de diferentes regiões, está se tornando cada vez mais significativo nos últimos anos, assim a escolha da plataforma no contexto digital se fez pertinente. Desse modo, foram analisadas as falas de dez *youtubers*, cinco da cidade de São Paulo e cinco da cidade do Rio de Janeiro. A seleção dos *youtubers* foi feita apenas em relação à região, fatores como idade, sexo e escolaridade não foram considerados.

A seleção dessas cidades foi motivada a partir do estudo do Projeto NURC[83], que incluiu Rio de Janeiro e São Paulo, e mais três cidades (Porto Alegre, Recife e Salvador). Dessa forma, essa escolha se justifica na medida em que essas duas cidades são dois grandes centros urbanos que apresentam influências sociais, econômicas e culturais significativas em relação ao Brasil.

Assim, com o propósito de apresentar esta pesquisa, este trabalho foi organizado em seis seções: esta introdução que faz uma contextualização e apresenta o propósito deste artigo. A seção 2 traça os pressupos-

[83] O Projeto da Norma Urbana Oral Culta do Rio de Janeiro é um programa de estudos voltado à fala de indivíduos letrados na perspectiva linguística. Mais detalhes podem ser encontrados no site https://nurcrj.letras.ufrj.br.

tos teóricos da sociolinguística variacionista que guiarão o estudo acerca da variação da nasalidade fonética. A seção 3 explicita o fenômeno da variação fonética, apresentando os tipos de processos fonológicos, e a distinção entre nasalidade fonética e nasalidade fonológica. A seção 4 descreve os procedimentos metodológicos baseando-se na sociolinguística variacionista, apresentando, então, as amostras coletadas. A seção 5aponta os resultados da pesquisa, considerando o fator regional como propulsor da variação. E, por fim, têm-se as considerações finais levando em conta estudos anteriores, e o resultado desta pesquisa.

2. Sociolinguística e variação linguística

A sociolinguística é uma abordagem da linguística que recebeu notoriedade na década de 1960 com a Teoria da Variação Linguística, desenvolvida por Weinrich, Labov e Herzog (2006 [1968]). É uma ciência que, além da análise de aspectos estruturais, se preocupa com fatores externos à língua, levando em consideração a sociedade da qual o falante faz parte.Parte do pressuposto de que a língua é heterogênea e passível de ser estudada de forma sistemática. Dessa forma, tem-se como objeto desta ciência a própria variação. Nessa perspectiva, a língua deve ser estudada a partir de contextos concretos reais de uso pelos falantes, considerando aspectos intralinguísticos e extralinguísticos. (CEZARIO; VOTRE, 2020).

Todas as línguas apresentam variações, é possível afirmar, então, que não existem línguas homogêneas. Para a sociolinguística, a variação é inerente às línguas naturais (ALKMIN, 2005). Conforme Mollica (2020), os fenômenos variáveis possuem no discurso dos falantes legitimidade e são previsíveis. Logo, não se realizam de maneira arbitrária e assistemática. No entanto, algumas ocorrências são estigmatizadas, e outras prestigiadas. Assim, é possível verificar o preconceito linguístico sobre determinadas manifestações linguísticas. Diante da perspectiva da sociolinguística, não são atribuídos aos falares dos indivíduos juízos de valor. Todos os usos concretos realizados pelos falantes são coerentes e legítimos. Portanto, a variação é um fenômeno que ocorre de maneira natural e inerente à língua, desse modo, para cada alteração há uma motivação que pode ser explicada cientificamente.

Os estudos sociolinguísticos se iniciaram a partir do final da década de 70 e apresentam grande relevância para descrição do português

brasileiro. Grupos de estudos como Nurc, Peul[84] Varsul[85], ValPB[86], dentre outros,se debruçaram na análise, a partir da sistematização, principalmente, da amostra de fala, e de escrita, de diversos fenômenos variáveis em todos os âmbitos da gramática: fonético, morfológico, sintático e semântico. Esta pesquisa tem como objeto de estudo a nasalização das vogais orais no português brasileiro, portanto, se inclui no nível fonético.

3. Variação fonética e nasalização das vogais orais

Apesar das variações que se sucedem na língua portuguesa, em território brasileiro, os falantes nativos não encontram obstáculos relevantes no que diz respeito ao entendimento nas situações comunicativas. Desse modo, mesmo que ocorram divergências na fala, os falantes são capazes de compreender e ser compreendidos (CALLOU; LEITE, 2005).

Diante de uma situação comunicativa, é comum que os falantes reconheçam os sotaques e dialetos regionais de outros falantes. Dessa forma, há duas ciências que juntas se encarregam do estudo da fala no ambiente sonoro, a fonética e a fonologia. São ciências distintas, e com propósitos, também, distintos, no entanto, são interdependentes e uma complementa a outra.

Conforme Callou e Leite (1994), a fonética preocupa-se em descrever os sons linguísticos concretos, analisando as características articulatórias, acústicas e perceptivas. Enquanto a fonologia assume o papel de pesquisar o caráter distintivo dos fonemas, como funciona a relação entre eles e as circunstâncias nas quais se organizam para formação de vocábulos.

Um dos níveis em que ocorre variação é o do campo fonético-fonológico. Assim, a variação fonética é uma manifestação das diversas formas de se pronunciar determinados sons em determinados contextos linguísticos, influenciada por aspectos linguísticos e extralinguísticos. As mudanças no contexto sonoro são denominadas processos fonológicos, e podem ser agrupadas quanto ao tipo de alteração.

[84] PEUL – Programa de Estudos sobre o Uso da Língua.

[85] VARSUL – Variação Linguística na Região Sul do Brasil.

[86] VALPB – Variação Linguística no Estado da Paraíba.

Lazzarotto-Volcão, Nunes e Seara (2011) classificam os processos fonológicos em quatro grupos: assimilação, quando um segmento do vocábulo assimila traços de um segmento seguinte; estruturação silábica, quando a organização de um determinado segmento do vocábulo se altera, podendo haver inserção ou supressão de um ou mais segmentos sonoros; enfraquecimento e reforço, quando a depender da posição de determinado segmento há alguma alteração; e neutralização, quando segmentos de um vocábulo em um contexto específico perdem o traço distintivo.

A escolha dos processos fonológicos pelos falantes não é arbitrária, no entanto também não é consciente. O falante realiza determinado segmento sonoro buscando facilidade na pronúncia e adequação no seu repertório linguístico.

No português, ocorrem as vogais nasais e as vogais nasalizadas. É importante, então, que as diferenças entre os tipos de nasalização sejam elucidadas a fim de compreender os fenômenos. A nasalidade fonológica é uma manifestação de caráter obrigatório no PB, enquanto a nasalidade fonética possui natureza variável. Dessa forma, consoante Matoso Câmara (1999), a nasalidade fonética não é de caráter distintivo, ou seja, a ocorrência ou não desse fenômeno não interfere no significado do vocábulo, ocorre quando "(...) o falante tende a antecipar o abaixamento do véu palatino, necessário à emissão da consoante na sílaba seguinte, e emite já nasalada a vogal precedente" (CÂMARA JR., 1999, p. 46). Em contrapartida, a nasalidade fonológica possui marca distintiva. Nesse caso a nasalização é obrigatória, independentemente do ambiente linguístico e extralinguístico, pois sua realização irá modificar o sentido do vocábulo, como nas oposições: *senta* e *seta*, *vinda* e *vida* (MORAES, 2013).

A nasalidade fonética, então, é um fenômeno de assimilação regressiva. Da perspectiva da fonética articulatória, ocorre quando uma vogal oral assimila a nasalidade da consoante nasal na sílaba seguinte. Segundo Moraes (2013), as motivações para sua manifestação podem ser linguísticas, "(...) localização do acento vocabular, natureza da consoante nasal subsequente, natureza da vogal nasalizada (...)" (p. 98), e extralinguísticas, o autor aponta que a nasalidade fonética possui como fator exterior à língua a região do falante.

Para Silva (2003), a percepção da nasalidade fonética é mais nítida quando ocorre com a vogal central baixa /a/, e menos perceptível quando ocorre com as vogais médias /e/ e /o/ e as vogais altas /i/ e /u/. O

nível de percepção oscila, pois, no caso da vogal /a/, há uma mudança expressiva no trato vocal durante a realização da vogal nasalizada, tornando a percepção mais compreensível. Enquanto no caso das vogais /e/, /o/, /i/ e /u/, a mudança no trato vocal não é profunda, tornando, assim, a identificação do fenômeno mais difícil de perceber.

Por ter um traço variável, a nasalidade fonética irá depender de aspectos linguísticos e extralinguísticos para ocorrer. Contudo, alguns estudos de Abaurre e Pagotto (2013) e Silva (2003) apontam que, em certos contextos linguísticos, a ocorrência da nasalidade fonética será categórica por definição, quando a vogal oral se encontra em sílaba tônica seguida de consoante nasal, e quando a vogal oral se encontra contígua à consoante nasal palatal /ɲ/ independentemente da tonicidade. Assim,

> [...] o fato de a vogal se encontrar em sílaba tônica favorece quase categoricamente a nasalização, o mesmo acontecendo quando a vogal vem seguida de uma consoante nasal palatal. (ABAURRE; PAGOTTO, 2013, p. 145)

Desse modo, apesar de o fator regional estar ligado diretamente à ocorrência ou não da nasalidade fonética, verifica-se, por meio de trabalhos anteriores de Moraes e Wetzels (1992) e Silva (2003), que nos contextos vogal oral em sílaba tônica seguida de consoante nasal, *n* ou *m*, e vogal seguida da consoante nasal palatal /ɲ/, a realização do fenômeno será categórica. Logo, busca-se, neste trabalho, ratificar essas afirmações e observar a variação da nasalidade fonética no ambiente em que a vogal oral seja pretônica seguida de consoante nasal. Assim, consoante Moraes e Wetzels (1992), na cidade do Rio de Janeiro, há maior índice de ocorrência da nasalidade nas vogais pretônicas. Em contrapartida, na cidade de São Paulo, há uma baixa frequência da ocorrência da nasalidade no contexto das vogais pretônicas, sendo quase nula. Para tanto, este trabalho tem como finalidade apresentar uma análise acerca do fenômeno considerando as regiões das cidades de São Paulo e Rio de Janeiro.

4. Metodologia

A fim de observar a fala em contextos reais de uso, foram selecionados vídeos do *Youtube* para compor a amostra de dados, para então organizá-la e analisá-la. Dessa forma, o propósito da análise é observar a manifestação ou não da nasalidade fonética das vogais orais a partir das

falas dos *youtubers* cariocas e paulistanos, considerando os fatores intralinguísticos e extralinguísticos.

Como fatores intralinguísticos, serão levados em conta a posição da vogal, a tonicidade da sílaba, o tipo de vogal em relação à altura e o tipo de consoante nasal que a sucede. E como fator extralinguístico, será considerado o aspecto regional do falante. Posterior à codificação dos dados, realizamos uma análise quantitativa com o auxílio do software GoldVarb 30b3. Esse instrumento metodológico possibilita a verificação da frequência de cada um dos grupos de fatores além da relevância estatística deles. O programa oferece uma análise em percentual e em pesos relativos[87] (pr.) para a interpretação da variação.

A tabela 1, a seguir, exibe as características relacionadas aos falantes analisados e nome do canal.

Tabela 1: informação dos *youtubers* e nome do canal.

Informação dos *youtubers*	Cidade	Idade	Escolaridade	Nome do canal
Felipe Neto	Rio de Janeiro	32 anos	Ensino médio	Felipe Neto
Fernanda Calheiros	Rio de Janeiro	28 anos	Superior incompleto em Design de Moda	Fer Calheiros
Lucilley Gonçalves	Rio de Janeiro	23 anos	Ensino médio	Luci Gonçalves
Nathaly Dias	Rio de Janeiro	27 anos	Graduanda em Administração	Blogueira de Baixa Renda
Raissa Galvão	Rio de Janeiro	24 anos	Formada em Jornalismo e Moda	Ray Neon
Bruna Martins	São Paulo	26 anos	Maquiadora profissional e formada em Desenho de Moda	NiinaSecrets
Gabriella Moretti	São Paulo	23 anos	Graduanda em Publicidade e Propaganda	Gabriella Moretti

[87] Em relação ao peso relativo, os valores mais próximos a 1 são os que expressam uma maior influência do fator para a ocorrência do fenômeno.

Jessica Tauane	São Paulo	29 anos	Formada em Comunicação e Multimídia	Jessica Tauane
Maíra Medeiros	São Paulo	36 anos	Formada em Publicidade	Nunca Te Pedi Nada
Nátaly Neri	São Paulo	26 anos	Graduanda em Ciências Sociais	Nátaly Neri

Fonte: a pesquisadora.

5. Análise e resultados

Somando a quantidade de dados dos informantes das duas cidades, foram coletadas532 ocorrências passíveis de nasalização da vogal oral, sendo 278 ocorrências realizadas por cariocas, e 254 por paulistanos. As amostras colhidas por meio dos vídeos do *Youtube* foram divididas e analisadas em cinco grupos de fatores, o primeiro grupo se há ou não ocorrência da nasalidade fonética (variável dependente), e os demais grupos quanto à região geográfica, quanto ao tipo de vogal, quanto à tonicidade da vogal e quanto ao ponto de articulação da consoante nasal (variáveis independentes).

Em relação ao grupo de fatores ponto de articulação, o resultado foi categórico, ou seja, diante da consoante nasal palatal, sempre ocorre a nasalização, reiterando os estudos anteriores. Por causa disso, esse grupo foi excluído da rodada para obtenção dos pesos relativos. A tabela 2 a seguir mostra esses resultados.

Tabela 2: Grau de nasalização das vogais orais em relação ao ponto de articulação da consoante nasal.

Grau de nasalização	Dental/alveolar	Palatal	Bilabial	Total
Nasalização	110/174 = 63,2%	144/144 = 100%	105/214 = 49,1%	359/532 = 67,5%
Não nasalização	64/174 = 36,8%	0/144 = 0%	109/214 = 50,9%	173/532 = 32,5%

Após rodarmos os dados, o programa apontou que os grupos de fatores (região geográfica) e (grau de tonicidade) foram os mais relevantes, oferecendo-nos o peso relativo das ocorrências destes grupos. A seguir, discutiremos os resultados para esses dois grupos.

A tabela 3 mostra a distribuição da nasalidade da vogal em relação à região geográfica.

Tabela 3: Grau de nasalização das vogais orais em relação à região geográfica.

Grau de nasalização	Rio de Janeiro	São Paulo	Total
Nasalização	223/277 = 80,5% Pr. = 0.704	136/255 = 53,3% Pr. 0.281	369/532= 67,5%
Não nasalização	54/277 = 19,5%	119/255 = 46,7%	173/532= 32,5%

Considerando o fator regional, foi identificado que na fala dos cariocas há maior incidência da nasalidade fonética (pr. 0.704), enquanto a fala dos paulistanos se mostrou menos favorável à ocorrência do fenômeno (0.281), resultado que reitera os apontados nesta pesquisa.

A tabela 4 apresenta o fenômeno variável quanto ao grau de tonicidade das vogais.

Tabela 4: Grau de nasalização das vogais orais em relação ao grau de tonicidade da vogal.

Grau de nasalização	Pretônica	Tônica	Total
Nasalização	104/273 =38,1% Pr. 0.083	255/259 = 98,5% Pr. 0.927	359/532 = 67,5%
Não nasalização	169/273 = 61,9%	4/259 = 1,5%	173/532 = 32,5%

O fator quanto à tonicidade da vogal também se mostrou relevante. A análise dos dados apresentou a incidência quase categórica da nasalidade fonética em vogais na sílaba tônica com 98.5% dos dados e peso relativo muito próximo de 1 (0.927). Em relação às vogais pretônicas, há pouca incidência das vogais nasalizadas. Assim, esses resultados estão em consonância com as pesquisas anteriores, indicando que a tonicidade possui papel definitivo em relação à ocorrência do fenômeno.

Como as pesquisas, citadas neste trabalho, mostram que há uma realização diferenciada da nasalização das vogais orais pretônicas em relação aos falares do Rio de Janeiro e São Paulo, resolvemos fazer uma tabulação dos dados, cruzando os fatores região geográfica e grau de tonicidade das vogais orais. Os resultados podem ser observados na tabela a seguir.

Tabela 5: Correlação entre região geográfica e tonicidade da vogal nasalizada.

Grau de nasalização	Tônica		Pretônica	
	Rio de Janeiro	São Paulo	Rio de Janeiro	São Paulo
Nasalização	146/147= 99%	109/112= 97%	77/130= 59%	27/143 = 19%

A tabela 5 mostra que as vogais tônicas apresentam um alto grau de nasalização independente da região geográfica. No entanto, podemos observar que a nasalização não é muito favorecida no caso das vogais

pretônicas, mas, ocorre, preferencialmente, no falar carioca. Esses resultados reiteram os encontrados por Moraes e Wetzels (1992).

6. Considerações finais

Conforme os resultados da análise da nasalidade fonética apresentados nesta pesquisa, podemos constatar que corroboram com estudos anteriores de Moraes e Wetzels (2012) e Silva (2003). A partir das análises dos dados coletados, constatamos que há uma maior ocorrência da nasalidade fonética na fala de cariocas, ao passo que, na fala dos paulistanos, há um índice menor da realização do fenômeno. Foi verificado, no entanto, que a nasalidade da vogal oral diante da consoante nasal palatal /ɲ/ é categórica, como atestado em trabalhos anteriores, e, quase categórica, diante das vogais tônicas. Embora a vogal pretônica não favoreça muito o fenômeno, ele ocorre, preferencialmente, na fala dos cariocas.

Apesar de os resultados confirmarem os estudos anteriores, faz-se necessário o aprofundamento do tema, ampliando a amostra e contemplando, também, outras regiões brasileiras. Isso é fundamental para a descrição do fenômeno junto ao mapeamento linguístico do português brasileiro. Além disso, a relevância deste tema pode ainda contribuir em sala de aula na formação dos futuros docentes do português brasileiro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, Maria Bernadete M.; PAGOTTO, Emilio Gozze. Nasalização fonética e variação. In: ABAURRE, Maria Bernadete M. (Org.). *Gramática do português culto falado no Brasil*, v. VII: a construção fonológica da palavra. São Paulo: Contexto, 2013. p. 141-64

ALKIMIM, Tânia Maria. Sociolinguística: parte I. In: BENTES, Anna Christina; MUSSALIM, Fernanda (Orgs). *Introdução à Linguística*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 21-47

CALLOU, Dinah; LEITE, Yonne. Como falam os brasileiros. 3.ed. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

CALLOU, Dinah; LEITE, Yonne. *Iniciação à fonética e à fonologia*. 3. ed. rev. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

CAMARA JR., Joaquim Mattoso. *Estrutura da língua portuguesa*. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

CEZARIO, Maria Maura; VOTRE, Sebastião. Sociolinguística. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (Orgs). *Manual de linguística*. 2. ed., 7. Reimpr. São Paulo: Contexto, 2020. p. 141-55

LAZZAROTTO-VOLCÃO, Cristiane; NUNES, Vanessa Gonzaga; SEARA, Izabel Christine. *Fonética e fonologia do português brasileiro*: 2º período. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011. Disponível em: https://ppglin.posgrad.ufsc.br/files/2013/04/Livro_Fonetica_e_Fonologia.pdf. Acesso em: 15 de nov. de 2020.

MOLLICA, Maria Cecilia. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: BRAGA, Maria Luiza; MOLLICA, Maria Cecilia (Orgs). *Introdução à sociolinguística*: o tratamento da variação. 4. ed., 6. reimpr. São Paulo: Contexto, 2020. p. 9-14

MORAES, João Antonio. Produção e percepção das vogais nasais. In: ABAURRE, Maria Bernadete M. (Org.). *Gramática do português culto falado no Brasil*, v. VII: a construção fonológica da palavra. São Paulo: Contexto, 2013. p. 95-112

MORAES, João Antonio; WETZELS, Willem Leo Marie. (2012). Sobre a duração dos segmentos vocálicos nasais e nasalizados em português. Um exercício de fonologia experimental. *Cadernos de estudos linguísticos*, 23, 153-66

SILVA, Thaís Cristófaro. *Fonética e fonologia do português*: roteiro de estudos e guia de exercícios. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin. 2006[1968]. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. São Paulo: Parábola, 2006.

Links dos vídeos dos *Youtubers*

Não Faz Sentido! – Preconceito [+13] (Felipe Neto): https://bit.ly/3doj6uQ

TAG: Mostre seu celular + dicas de aplicativos (Fernanda Calheiros): https://bit.ly/36U286C

Metas de 2016 + RECADO FOFINHO PRA 2017 (Luci Gonçalves): https://bit.ly/2Ijac6t

MINIMALISMO BAIXA RENDA EP.07 | Minimalismo de papelada (Nathaly Dias): https://bit.ly/3nJDE5V

50 FATOS SOBRE MIM | Ray Neon (Raissa Galvão): https://bit.ly/3iSqmAC

Tutorial Dark Horse – Katy Perry (Bruna Martins): https://bit.ly/310 ZhF9

Maquiagem Elsa (Frozen) (Gabriella Moretti): https://bit.ly/31z0lR2

GORDA DE BOA (Jessica Tauane): https://bit.ly/3dpWpqf

DRAMAS de quem tem TATUAGEM – Nunca Te Pedi Nada (Maíra Medeiros): https://bit.ly/30ZET78

5 MULHERES NEGRAS INTELECTUAIS BRASILEIRAS QUE ADMIRO (e seus escritos) – #PresençaNegra (Nátaly Neri): https://bit.ly/2FlVjzc.

A PANDEMIA E O SABER LITERÁRIO: REFLEXÕES EM TEMPOS DE PANDEMIA

Moisés Pereira da Silva (UENF)
profemoisesppereiradassilva@gmail.com
Peterson Gonçalves Teixeira (UENF)
petersongoncalvesteixeira@gmail.com
Fabrizia Miranda de Alvarenga Dias (UENF)
diasfabrizia@gmail.com
Crisóstomo Lima do Nascimento (UFF e UENF)
crisostomoln@gmail.com

RESUMO

O isolamento social, decorrente da pandemia de COVID-19, é uma importante estratégia na contenção da proliferacão do coronavírus e à preservação dos sistemas de saúde. Com a pandemia, emerge uma nova forma de se relacionar com o mundo, em que o contato físico e as relações foram substituídos pela intensa utilização da estrutura digital. O objetivo deste trabalho é verificar a relevância e benefícios da leitura frente ao isolamento social. Por meio da literatura o homem pode delinear novos caminhos para alterar à sua história e aliviar seu possível sofrimento ao lidar com o isolamento social. Como metodologia foi realizada uma revisão de literatura apoiada de uma pesquisa bibliográfica com ênfase em Lajolo (1996), Maingueneau (2006), Han (2018) entre outros. Com esta pesquisa percebeu-se que a literatura pode ser vista como um recurso para o desenvolvimento do senso crítico na adequação às modalidades de vida impostas pela pandemia, pois permite a viagem a uma historicidade de costumes e hábitos, regidos por suas características de época. Assim, através da literatura, poderemos ter um novo rumo para melhorarmos as relações entre o homem e a sociedade atual, permitindo reflexões interessantes sobre o cenário mundial atual.

Palavras-chave:
COVID-19. Literatura. Pandemia.

ABSTRACT

Social isolation, resulting from the COVID-19 pandemic, is an important strategy in containing coronavirus proliferation and preserving health systems. With the pandemic, a new way of relating to the world emerges, in which physical contact and relationships have been replaced by the intense use of the digital structure. The objective of this work is to verify the relevance and benefits of reading in the face of social isolation. Through literature, man can outline new ways to alter his history and alleviate his possible suffering when dealing with social isolation. As methodology, a literature review was carried out supported by a bibliographic research with emphasis on Lajolo (1996), Maingueneau (2006), Han (2018) among others. With this research it was realized that the literature can be seen as a resource for the development of critical sense in adapting to the life modalities imposed by the pandemic, as it allows the journey to a historicity of customs and habits, governed by their period characteris-

tics. Thus, through literature, we can take a new direction to improve the relations between man and today's society, allowing interesting reflections on the current world scenario.

Keywords:
COVID-19. Literature. Pandemic.

1. Introdução

A pandemia do coronavírus (COVID-19) trouxe diversas mudanças para a sociedade de forma geral. Além disso, envolveu muitas questões: saúde pública, milhares de mortes no mundo inteiro, caos político, isolamento social, *lockdown*, e tantas outras. Essa situação calamitosa destabilizou a sociedade do mundo inteiro, causando diferentes impactos em todas as áreas.

Na educação não foi diferente, por exemplo: os professores tiveram que remanejar o planejamento passando a ensinar por meio de plataformas *on-line*, de forma remota em caráter emergencial. As instituições de ensino precisaram buscar novas formas de aprender e ensinar para dar conta de realizar suas atividades. Sendo assim, mudou também o cotidiano das pessoas: a maneira de trabalhar, de estudar, de se divertir, de conviver e até mesmo a maneira de ler.

A presente pesquisa pretende verificar a relevância e benefícios da leitura frente ao isolamento social durante a pandemia do COVID-19, e confirmar que por meio da literatura o homem pode delinear novos caminhos para alterar a sua história e amenizar seu possível sofrimento ao lidar com a solidão e o isolamento social.

No atual contexto, pode-se refletir sobre as novas formas de ler, o que se torna algo valioso para a sociedade como um todo, com a pandemia a população se viu obrigada a ficar confinada em suas residências, para ocupar de forma lúdica e cultural o tempo ocioso.

Considerando isso, este artigo pretende refletir sobre como a leitura é um processo construtivo neste período pandêmico, entendendo que, com a pandemia, tornou-se mais fácil perceber o quanto literatura contribuiu com suas construções e reconstruções de conhecimento. Fato que acontece de modo constante, em um movimento que não necessariamente tem que terminar, mas que possibilita aos leitores e aprendizes uma ocupação prazerosa de aprendizado contínuo e a expansão do saber liberário.

2. Fundamentação teórica

2.1. A pandemia do COVID-19 e o Isolamento social

N o ano de 2020, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO, 2020), anunciou a nova situação de pandemia da Covid-19, doença que é provocada pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2). Diante dessa situação de ameaça à saúde pública, foram tomadas diversas medidas de prevenção e cuidados que afetam no que afetaram diferentes áreas da sociedade, entre elas a Educação.

Coronavírus é a nomeação de uma família de vírus que causam infecções respiratórias. O SARS-CoV-2 foi descoberto no dia 31 de dezembro de 2019, na China e causa a doença denominada COVID-19. A OMS estima que cerca de um quinto dos infectados pelo SARS-Cov-2 precisem de atendimento hospitalar e destes, 5% necessitem de suporte ventilatório.

Segundo a UNESCO (2020), o quadro clínico apresentado varia de um simples resfriado até uma pneumonia severa. Os sintomas mais comuns são tosse, dor de garganta, coriza, febre e dispneia. O vírus possui como característica uma alta transmissibilidade, ocorrendo de um indivíduo doente para o outro por contato próximo ou através de um aperto de mão, abraço que configura um contato físico. Nesse contexto, a pessoa sadia entra em contato com material biológico infectado via gotículas de saliva, espirro, tosse, catarro. Ademais, o vírus pode permanecer em superfícies contaminadas por tempo variável dependendo da natureza do material.

O isolamento social, decorrente da pandemia de COVID-19, é uma importante estratégia na contenção da proliferação do coronavírus e à preservação da vida. Com a pandemia, emerge uma nova forma de se relacionar com o mundo, em que o contato físico e as relações sociais foram substituídos pela intensa utilização da estrutura digital. A estrutura digital, por sua vez, apresenta inúmeros caminhos distantes da literatura, muito mais sedutores e imediatistas, aonde os vídeos, as imagens e o referencial sobre a vida superficial ganham maior destaque na atualidade. Segundo Gomes (2020):

> Uma das medidas de contenção da pandemia é o isolamento social, que corresponde a uma medida em que o paciente doente é isolado de indivíduos não doentes a fim de se evitar a disseminação da doença. O isolamento pode ser vertical, em que somente pacientes que compõem o grupo

> de risco para a doença ficam isolados, ou horizontal no qual somente os serviços essenciais são mantidos. O isolamento social horizontal é uma medida em que se isola o maior número de pessoas em suas residências e, por esse motivo, é o mais indicado no cenário atual, uma vez que apresenta maior potencial para conter a epidemia. No entanto, apesar de apresentar essa vantagem do ponto de vista epidemiológico, é o que mais afeta economia, tendo em vista que os setores primário, secundário e terciário têm suas atividades reduzidas. Por outro lado, o isolamento social vertical é uma medida que visa isolar os indivíduos que compõem o grupo de risco e, por esse motivo, apresenta o menor potencial para conter a epidemia e menor impacto econômico. (GOMES, 2020, p. 5)

Dentro desse contexto, é importante entender que o isolamento social, que tem o nome popular que "quarentena" é aplicada quando as pessoas foram presumidamente expostas a alguma doença contagiosa, mas que não estão necessariamente doentes, pois pode se tratar de um período de incubação da doença, podendo a pessoa outras sem estar apresentando sintomas. Ela pode durar, no máximo, 14 dias. (WILDER; FREDMAN, 2020).

Segundo Ferrari e Moreira (2020),

> O distanciamento social por sua vez consiste na diminuição de interação entre as pessoas de uma comunidade visando amenizar a velocidade de transmissão de uma doença. Geralmente é aplicada em regiões onde há transmissão comunitária de uma doença. Ele pode ser ampliado ou seletivo. No primeiro, o distanciamento é aplicado para todos, havendo o fechamento de instituições de ensino e qualquer evento que possa gerar aglomeração de pessoas. Nessa modalidade os serviços essenciais são mantidos e o home office é estimulado. Já no segundo, o grupo de risco deve permanecer em domicílio. Embora essa medida seja menos danosa a economia, a chance de aumento da infecção é muito mais alta, e a probabilidade de conter a epidemia é mais baixa. (FERRARI; MOREIRA, 2020, p. 4)

A situação de isolamento social devido a pandemia do Covid-19, passou a ser uma necessidade de adaptação à realidade atual. Assim aumentou-se a pressão atender às expectativas de muitas atribuições. O isolamento social se faz necessário devido à incapacidade de o sistema de saúde acolher todos os potenciais infectáveis, o que afirma Gomes (2020):

> A exposição sem restrições dos indivíduos ao coronavírus pode fazer o sistema de saúde entrar em colapso. Devido à fácil transmissibilidade e a ausência de uma droga específica para esse vírus, medidas que evitem o contato e a circulação de pessoas dificultam a propagação da doença e possibilita que o sistema de saúde consiga tratar de todos os doentes. (GOMES, 2020, p. 7)

Diante desta nova realidade provocada pela pandemia, os indivíduos têm a necessidade de resolver suas demandas cotidianas por meios virtuais. A profundidade da literatura é substituída pela superficialidade das redes sociais. Um entrelaçamento de informações, geradas por algoritmos, nos apresentam uma maneira de seduzir nossa atenção frente a tela de celulares e computadores, com adaptação e improvisação de forma remota. Segundo Silveira (2020):

> O ensino remoto, devido à pandemia da COVID-19, está sendo aplicado como forma emergencial, para dar conta de uma situação até então inesperada, ou seja, os Projetos Pedagógicos das Instituições de Ensino e de seus respectivos cursos não foram construídos para dar conta da modalidade de EaD, a fim de estruturar o currículo e os processos de ensino e de aprendizagem nesta modalidade diferenciada. Desta forma, os professores estão apenas utilizando as TDICs como meio, mantendo as mesmas metodologias de ensino utilizadas no ensino presencial, baseadas, quase que em sua totalidade, na transmissão de conhecimentos, por meio de aulas expositivas e exercícios para fixação do conteúdo. (SILVEIRA, 2020, p. 38)

Estar conectado é o ponto mais importante neste momento, os aparelhos de celulares e os computadores se tornaram a principal forma de se relacionar com o mundo. E onde ficam os valores da sociedade atual? Hoje, somos pressionados por uma sociedade que objetifica o eu, nos obrigando a consumir e a estar preso aos padrões de uma sociedade digital, aonde, o que importa é a imagem. A virtualização tem sido regida pela transformação tecnológica, globalizada, visando uma competição acirrada com ênfase na relação de qualidade e satisfação dos usuários, exigindo um foco muito maior na tecnologia do que na literatura tradicional, que temem o livro físico.

Através desses meios digitais a literatura se distancia do indivíduo ausente de si mesmo. A passividade em frente às telas de celulares e dos computadores não leva ao refletir, a um suporte ao tédio. Leva a uma positividade aonde não refletimos sobre o que vemos. Não há tempo para a reflexão, existe apenas o instantâneo.

Com a pandemia, é fundamental que se analise a forma em que os letramentos acontecem, considerando as contribuições das tecnologias para a comunicação, que o tempo todo são renovadas em face das multimodalidades da linguagem, interligadas "(...) entre o verbal e o visual, entre texto e imagem, que ampliam as possibilidades de cada meio envolvido" (BRASIL, 2006, p. 97), assim como seu usuário, que produz e faz usos diversos da linguagem.

A recompensa dada por isso é uma mistura de padrões robotizados com a satisfação de receber um "like" ou um "coração" a cada imagem ou opinião feita. Assim, o homem, intelectual se distancia da atitude reflexiva e mergulha no positivismo da vida atual.

2.2. O saber literário por diferentes perpectivas

A literatura apresenta esse caráter de resgatar o indivíduo a um pensamento mais reflexivo, observando e vivenciando as atitudes dos personagens que se mesclam com a vida real. Ao mesmo tempo, a literatura nos distancia deste momento doloroso do isolamento, nos privando de nossos hábitos diários para vivermos enclausurados em nossas casas, esta tornou-se nossa única opção.

Nessa perspectiva, quem já tinha o costume de ler está lendo mais, e vale resssaltar que a leitura ajuda a esquecer os problemas, quando o leitor se envolve em outras ideias ele precisa de um tempo para desenvolver o pensamento crítico, então quem tinha o costume de ler muito, provavelmente tem lido mais, **tem buscado nas leituras um alívio, um momento de respirar, e se afastar do que está acontecendo no mundo**.

Segundo Maingueneau (2006, p.323), "as obras significam, mas em que condições o fato literário é possível, e os textos literários podem abrir-se à interpretação". Com isso fica claro que estar no universo da literatura é ir a um não lugar aonde o escritor habita. Na sociedade, as pessoas têm suas posições definidas e seus ganhos definidos, por exemplo, um advogado trabalha em um fórum ou escritório, um médico trabalha em um hospital, já um escritor habita em um lugar indefinido chamado por Mainguenaut (2006) de um "não lugar". Esse não lugar que não é um lugar real habitam pessoas fruto de um universo criado aonde situações imaginárias levam o leitor a um ganho secundário, o da sabedoria.

Estar imerso na literatura é ganhar além do conhecimento o saber literário de diferentes saberes. Desta maneira, percebe-se que ao ler, exercitamos nossa memória, reduzimos o stress, aumentamos nosso vocabulário e melhoramos nossa concentração, benefícios que serão muito válidos para a retomada da vida estudantil e profissional. Han (2017) ressalta que:

> Uma vida ativa que considere a necessidade de espaço para o tédio e a contemplação, de todo modo, se torna imprescindível em uma soci-

> edade em o que o poder tudo é uma realidade e tem como um de seus efeitos a frustração. É por meio do tédio que se abre espaço para o novo, limitando a mera reprodução. Contudo, saber e poder entediar-se tem se tem mostrado como um desafio em uma configuração social em que essa ação é tida como improdutiva. O mesmo acontece com a vida contemplativa. O sujeito do desempenho até pode ter acesso a lugares ou objetos que possuam como finalidade puramente a contemplação, o que não quer dizer que ela ocorra. (HAN, 2017, p 65)

Sendo assim, a literatura tem a função de proporcionar aos leitores uma oportunidade de conhecer o processo de criação e imaginação, e orientar que o indivíduo tem sempre que utilizar seus princípios para a obtenção de resultados positivos, envolvendo a todos neste contexto. Essa progressão remete a novos conceitos sendo um deles o "multiletramentos" que tem ocupando cada vez mais espaço e facilitado à vida das pessoas, trazendo a tecnologia em favor do homem, auxiliando na comunicação entre o leitor e a literatura como afirmam: Koch; Elias (2008) corroborando com Pullin; Moreira (2008) que elucidam:

> Para que um texto tome vida, há que o leitor não só reconheça as informações pontuais nele presentes, mas que aprenda quais sentidos foram produzidos por quem as escreveu. Levantar hipóteses e produzir inferências, antecipe aos ditos no texto e relacione elementos diversos, presentes no mesmo ou que façam parte das suas 12 vivências como leitor. Ao assim proceder, o leitor compreenderá as informações ou interrelações entre informações que não estejam explicitadas pelo autor do texto. Por isso, a leitura é uma produção: a construção de sentido se atrela à realização de pelo menos esses processos, por parte do leitor. A compreensão do texto lido é resultante dessas produções: prévias, por parte de quem as escreveu, e das que ocorrem ao ler, por parte do leitor. (PULLIN; MOREIRA, 2008, p. 35)

O discurso literário constituído histórica e socialmente resulta de uma interação complexa que envolve os aspectos pertinentes ao fenômeno literário quanto a fatores extraliterários como abordado por Han (2017), que em sua teoria aborda que o contexto da obra literária é o da própria instituição literária, quer dizer: trata-se de um campo (o literário), desde quando é nele que se escreve, publica e se organizam identidades em torno da atividade da escritural (MOURA, 2007).

Por outro lado, observa que com a pandemia, quem já não tinha esse hábito pode estar aproveitando o tempo para consumir outros objetos culturais, através da TV, dos *streamings*, das *liv*es, ou ouvindo muita música. A sociedade em que vivemos é marcada pelas múltiplas linguagens. Assim, tudo ao nosso redor nor remete a leitura e com isso é preciso entender que há uma necessidade de aprender a utilizar as mesmas

para inovar neste cenário, onde às vezes há exposição em redes sociais, plataformas ou outras formas de ensino perpassando por alguns medos e anseios, de ser alvo de críticas fato que configurara o uso das múltiplas formas da linguagem (SILVA *et al*., 2010).

Cabe salientar que o leitor, por meio dessas hesitações, constrói narrativas fantásticas, sendo que existem três condições essenciais na composição da narrativa fantástica como interpela Todorov (2007), isto é:

> Primeiro, é preciso que o texto obrigue o leitor a considerar o mundo das personagens como um mundo de criaturas vivas e hesitar entre uma explicação natural e uma explicação sobrenatural dos acontecimentos evocados. A seguir, esta hesitação pode ser igualmente experimentada por uma personagem; desta forma o papel do leitor é, por assim dizer, confiado a uma personagem e ao mesmo tempo a hesitação encontra-se representada, torna-se um dos temas da obra; no caso de uma leitura ingênua, o leitor real se identifica com a personagem. Enfim, é importante que o leitor adote certa atitude para com o texto: ele recusará tanto a interpretação alegórica quanto a interpretação – poética. Essas três condições não têm valor igual. A primeira e a terceira constituem verdadeiramente o gênero; a segunda pode não ser satisfeita. (TODOROV, 2007, p. 38-9)

Dentro desse contexto, "saber ler" contextualiza na prática de decifrar a mensagem simbólica, expressada por meio das sílabas que formam as palavras, enquanto que "formar um leitor", significa o sujeito leitor é induzido a aprender a compreender, interpretar e inserir-se no universo do pensamento de outra pessoa, compartilhando pensamentos, ideias e hipóteses, aceitando, ou contrapondo-se ao que analisa Freire (1994, p. 11), a "leitura precede a palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele".

No entanto, é imprescindível pensar em processos de comunicação literária ou, mais precisamente, a literatura como um discurso constituinte e os textos que dela derivam como dispositivos enunciativos de comunicação. Maingueneau (2008) aborda a construção da discursividade de uma cena enunciativa em uma obra a uma única instância criadora, teoria que se assemelha a Aguiar (1996), que discute sobre a importância de refletir coletivamente sobre sua bagagem cultural absorvida, cruzando novos horizontes, penetrando e acionando os mecanismos de aprendizagens através da leitura e intepretação, a fim de resgatar e fomentar a interdisciplinariedade e planejamento com harmonia e coerência, e obtendo conhecimentos amplos na construção autoral por meio de noção-conceito de paratopia.

Dessa forma, a paratopia conecta o escritor, a obra, o campo literário, o leitor. Com isso ela une a obra e a existência, já que obra só pode surgir se, de uma ou de outra maneira, para assim conseguir tomar forma Maingueneau (2006):

> A pertinência ao campo literário não é, portanto, a ausência de qualquer lugar, mas antes uma negociação difícil entre o lugar e o não lugar, uma localização parasitária que vive da própria impossibilidade de se estabilizar. Essa localidade paradoxal, vamos chamá-la paratopia [...]. A situação paratópica do escritor leva-o a identificar-se com todos aqueles que parecem escapar às linhas de divisão da sociedade: boêmios, mas também judeus, mulheres, palhaços, aventureiros, índios da América, de acordo com as circunstâncias. Basta que na sociedade se crie uma estrutura paratópica para que a criação literária seja atraída para sua órbita. (MAINGUENEAU, 2006, p. 28-36)

Essa fundamentação teórica nos leva a perceber que a leitura, é parte fundamental do saber, dando base as nossas interpretações e nos viabiliza a compreensão do outro e do mundo. O leitor desenvolve o processo de maneira ativa, se apropriando de conhecimentos e fazendo com a leitura possa contribuir com seu saber.

2.3. A leitura virtual versus o saber literário

Atualmente percebe-se que os livros, caneta e o papel estão visivelmente sendo substituídos pelas tecnologias da informação e comunicação (TIC's) e dos conhecimentos oferecidos pela informática, torna-se audacioso tentar intervir nas ações do homem, com foco em competir com os avanços tecnológicos, transformando esse desenvolvimento às nossas necessidades e não vice e versa (LARA, 2010).

Cabe lembrar que o centro do processo é o indivíduo e não à máquina, e a tecnologia leva o indivíduo a entender que:

> A presença de tecnologias mais simples, como os livros impressos, ou de outras mais avançadas, como os computadores em rede, produzindo novas realidades, exige o estabelecimento de novas conexões que as situem diante dos complexos problemas enfrentados pela educação, sob o risco de que os investimentos não se traduzam em alterações significativas das questões estruturais da educação. (PRETO, 2008, p. 81)

Han (2018) em seu livro *A sociedade do cansaço*, aborda em sua teoria que a sociedade atual, está sendo chamada de "sociedade do desempenho", e não consegue realizar uma atividade mais demorada, por ser um indivíduo multitarefal. Não há tempo para essa atividade de refle-

xão sobre a vida, confirmado na já abordada por Kenski (2003) que enfatiza:

> O ensino mediado pelas tecnologias digitais redimensiona os papéis de todos os envolvidos no processo educacional. Novos procedimentos pedagógicos são exigidos. Em um mundo que muda rapidamente, professores procuram auxiliar seus alunos a analisar situações complexas e inesperadas; a desenvolver a criatividade; a utilizar outros tipos de "racionalidade": a imaginação criadora, a sensibilidade tátil, visual e auditiva, entre outras. O respeito às diferenças e o sentido de responsabilidade são outros aspectos que os professores procuram trabalhar com seus alunos – cidadãos do país e do mundo é uma necessidade advinda com as parcerias nos projetos educacionais em rede. (KENSKI, 2003, p. 9)

A educação, na sociedade da informação, vem sofrendo muitas transformações, difíceis devido à diferença da evolução das novas tecnologias e crescente absorção de conhecimentos. Os leitores vêm, quotidianamente, adquirindo muitos conhecimentos com as mídias virtuais, mas será que está acontecendo a leitura propriamente lida? Ou será que as leituras são imagéticas? Será que a praticidade está contribuindo positivamente ou negativamente na, construção do leitor? Diante desses aspectos, é fundamental que a o leitor repense a sua forma de leitura e integre a tecnologia como aborda Oliveira (2007)

> O uso da informática na educação exige em especial um esforço constante do educador para transformar a simples utilização do computador numa abordagem educacional que favoreça efetivamente o processo de conhecimento do aluno. Dessa forma, a interação com os objetos de aprendizagem, o desenvolvimento de seu pensamento hipotético e dedutivo, de sua capacidade de interpretação e análise da realidade tornam-se privilegiados e a emergência de novas estratégias cognitivas do sujeito é viabilizada. (OLIVEIRA, 2007, p. 62)

Orlandi (1995) já refletia sobre a teoria que o leitor deve ser o sujeito responsável pela sua preexistência, se torna produtor da sua interpretação, ao mesmo tempo em que se coloca como mediador de conhecimento, produzindo leitura, especificamente de sentido ou de acordo com seu entendimento, garantindo sua eficácia dos textos, *charges* e imagens organizando-se com seu conhecimento de relacionando-se com ele sem perder sua originalidade.

De acordo com Lajolo (1996), "a leitura é a estratégia eficaz no processo de ensino–aprendizagem, sendo praticada pelos alunos de diversas formas e métodos". A partir deste conceito, é crucial que o leitor tenha certeza que os textos refletidos contribuirá com a absorção de conhecimentos de maneira produtiva. Sendo assim Lajolo (1996) elucida:

> A leitura é, fundamentalmente, processo político. Aqueles que formam leitores – alfabetizadores, professores, bibliotecários – desempenham u papel político que poderá estar ou não comprometido com a transformação social, conforme estejam ou não conscientes da força de reprodução e, ao mesmo tempo, do espaço de contradição presentes nas condições sociais da leitura, e tenham ou não assumido a luta contra aquela e a ocupação deste como possibilidade de conscientização e questionamento da realidade em que o leitor se insere. (LAJOLO, 1996, p. 28)

O homem atualmente vive mais uma vida voltada aos conceitos da superficialidade, da busca desenfreada por sensações imediatistas do que do pensamento profundo e reflexivo que nos faz ver quais valores realmente importam. De acordo com Maingueneau (2006), é importante ressaltar que os ocupantes de lugares paratópicos, assumem uma condição criando possibilidades de negociação entre o pertencimento e o não pertencimento a lugares-limites. Ainda assim Charaudeau; Maingueneau, (2008), enfatizam:

> A paratopia não pode se reduzir a um estatuto sociológico; neste nível, há apenas paratopias potenciais: não basta ser exilado ou órfão para ser criador. Para que a paratopia interesse ao discurso, é necessário que seja estruturante e estruturada pela produção dos textos: enunciando, o locutor se esforça para superar seu impossível pertencimento, mas este impossível pertencimento, necessário para poder enunciar desse modo, é confortado por essa própria enunciação. (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008, p. 369)

Buscar prazer na leitura facilita a aprendizagem e absorção dos conteúdos, principalmente neste período pandêmico, despertando no leitor, perspicácia, autenticidade, munindo-se de artifícios persuasivos, os quais o leitor, relaciona sincera e esmeramente com a narrativa, inicialmente, proposta. Lajolo (1996) observa que:

> A leitura é, fundamentalmente, processo político. Aqueles que formamleitores – alfabetizadores, professores, bibliotecários – desempenham um papel político que poderá estar ou não comprometido com a transformação social, conforme estejam ou não conscientes da força de reprodução e, ao mesmo tempo, do espaço de contradição presentes nas condições sociais da leitura, e tenham ou não assumido a luta contra aquela e a ocupação deste como possibilidade de conscientização e questionamento da realidade em que o leitor se insere. (LAJOLO, 1996, p. 28)

É por meio do texto que adquiri-se e formata-se posicionamentos, questionando acerca da potencialidade e opiniões de autores e assim refletir e formar nossos próprios conceitos e nossas próprias concepções.

Han (2017) aborda em seu livro “Sociedade da Transparência” sobre a importância do leitor ser capaz de extrair da leitura diferentes

percepções ao interpretar o universo escrito, incluindo-se em um contexto reflexivo em que vivências diferentes. Mediante a esta realidade percebe-se que a leitura de gêneros textuais diversos, permitem ampla leitura de mundo, contribuindo significativamente para a melhoria da comunicação.

Portanto, o leitor atualmente vive de uma condição multifacetada, onde o mesmo precisa descobrir as potencialidades dos textos multimodais com o objetivo de tornar o processo de leitura mais dinâmico e atrativo nos ambientes virtuais tornando a leitura prazerosa.

3. Análise das discussões

Este trabalho empenha-se em verificar a relevância e benefícios da leitura frente ao isolamento social. Por meio da literatura o homem pode delinear novos caminhos, para alterar à sua história e aliviar seu possível sofrimento ao lidar com o isolamento social.

A literatura nos convida a pensar e a viver fora deste contexto digital, pois, o escritor de literatura ele vive no chamado "paratopos", conceito descrito por Mainguenaut (2006) na sua obra "discurso literário", aonde o autor habita um não lugar. Um lugar longe aonde não se localiza. Um mundo aonde as histórias nos dão ganhos secundários, nos dão sabedoria.

A literatura pode ser vista como um recurso para o desenvolvimento do senso crítico na adequação às modalidades de vida impostas pela pandemia, pois permite a viagem a uma historicidade de costumes e hábitos, regidos por suas características de época. Assim, muitas questões sobre a sociedade e a vida podem ser levantadas na literatura. Em um ambiente imaginário podemos colocar fatos e situações do cotidiano que através da atitude dos personagens, estes podem ser referência para o leitor.

Este "não lugar" de Mainguenaut afasta o indivíduo do momento de pandemia, afastando ele desse momento de dor, angústia e distanciamento social. Ao mesmo tempo afastando ele dos padrões exigidos pela sociedade que busca no produtivismo, na transparência (imagem), sua forma de relacionar-se no mundo.

A partir da revisão de literaturas supracitadas, percebe-se que são muitos os benefícios que os leitores e "não leitores" estão obtendo neste

período pandêmico. É importante que ela saiba utilizar a tecnologia em seu favor, de forma a conceber a leitura, com sabedoria e discernimento, a fim de promover a construção de sentidos entre elemento humano e narrativa, refletindo sobre o verdadeiro significado do texto.

Portanto, o leitor atualmente vive de uma condição multifacetada, onde o mesmo precisa descobrir as potencialidades dos textos multimodais, com o objetivo de tornar o processo de leitura mais dinâmico e atrativo, buscando analisar os conteúdos lidos criando uma linguagem visual e verbal.

4. Considerações finais

Neste momento de pandemia, vivemos contextos sociais totalmente diferentes, onde, uma parcela da população não tem acesso às estruturas básicas: de alimentação e saúde. A desigualdade se mostra de sua maneira incisiva, pois o processo de educação e cultura se restringe as classes que têm possibilidade de se envolver no mundo digital. A pandemia, assim, mostra sua face, distante de ser igual para todos e restritiva aos que têm baixa renda.

A literatura nos abre essas portas de questionamentos, nos faz pensar sobre a tristeza do real momento triste que vivemos. Não ter acesso a literatura nos distancia da nossa capacidade de reflexão, é necessário que os jovens de hoje conheçam outros saberes literários para refletirem sobre a sua própria história, por meio da literatura.

Assim, através da literatura, poderemos ter um novo rumo para melhorarmos as relações entre o homem e a sociedade, permitindo reflexões interessantes sobre o cenário mundial atual. Se distanciar dos problemas, acrescido pela questão pandêmica, nos faz refletir sobre importantes valores como solidariedade, afetividade, empatia.

O homem distanciando deste maquinifissismo imposto pela sociedade atual, ligado a técnica e estruturas pré-moldadas, por questões ligadas ao produtivismo se distancia da humanidade e se detém aos valores reais da vida. A literatura abre portas ao diálogo vivo dessas relações mais humanizadas trazendo para o homem valores que desenvolvem suas competências cognitivas.

O homem está se distanciando da natureza, imerso nas redes digitais, e necessita de meios de se aproximar mais de si mesmo, perceber os

usos dos contextos tecnológicos e refletir como ele pode viver para estar mais próximo das pessoas, dos livros para se tornar um indivíduo imerso em mundo melhor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, V. T. O leitor competente à luz da teoria da literatura. *Revista Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, v. 124, v. 5/6, p. 23-34, jan./mar. 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília, 2006. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 nov. 2020.

BRASIL. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. O*rientações para serviços de saúde: medidas de prevenção e controle que devem ser adotadas durante a assistência aos casos suspeitos ou confirmados de infecção pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2)*. 2020. 73 p. Disponível em: https://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/wp-content/uploads/2020/10/NOTA_TECNICA_GVIMS_GGTES_ANVISA_04_2020_Reviso_27. 10.2020.pdf. Acesso em: 10 nov. 2020.

CHARADEAU, P.; MAINGUENEAU, D. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2008.

FERRARI, A.; MOREIRA, A. C. *Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A pandemia de Covid-19 e o isolamento social: saúde versus economia.* Acesso em: 18 de abr. de 2020. Disponível em: https://www.sanarmed.com/a-importancia-do-isolamento-social-no-contexto-da-pandemia-de-covid-19. Acesso em: 10 nov. 2020.

FREIRE, P.*A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. 29. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GOMES, F. A. R. *Isolamento horizontal versus isolamento vertical no combate à covid-19.* 2020. Acesso em: 13 abr. 2020. Disponível em: https://www.sanarmed.com/a-importancia-do-isolamento-social-no-contexto-da-pandemia-de-covid-19. Acesso: 10 nov. 2020.

HAN, B. C. *Sociedade da transparência.* 1. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2017. 116p.

HAN, B. C. *Sociedade do cansaço*. 1. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2018, 134p.

KENSKI, V. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas-SP: Papirus, 2003.

KOCH, I. V.; ELIAS, M. V. *Ler e compreender os sentidos do texto.* São Paulo: Contexto, 2008

LAJOLO, M. *A formação do leitor no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.

LARA, P. J. *Os desafios da educação de jovens e adultos na sociedade da informação*. 2010. Disponível em: http://need.unemat.br/4_forum/ artigos/pedro.pdf. Acesso http://need.unemat.br/4_forum/artigos/pedro. pdf. Acesso em: 10 nov. 2020.

MAINGUENEAU, D. *Discurso literário*. Trad. de Adail Sobral. São Paulo: Contexto, 2006.

OLIVEIRA, I. B. de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. *Educar*, n. 29, p. 83-100, Curitiba, 2007.

ORLANDI, E. P.*A linguagem e seu funcionamento.* São Paulo: Brasiliense, 1995.

PULLIN, E. M. M. P.; MOREIRA, L. S. G. Prescrição de leitura na escola e formação de leitores. *Revista Ciências & Cognição*, 2008. Disponivel em: http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/77. Acesso: 10 nov. 2020.

SILVA, A. C.; BURGOS, M. P. Inclusão digital na EJA - trilhando os caminhos da autonomia. *I Congresso Internacional da Cátedra UNESCO de educação de jovens e adultos*, 2010, João Pessoa: Universitária, 2010. Disponível em: http://www.catedraunescoeja.org/GT12/COM/COM0 12. pdf. Acesso em 19 de março de 2015.

SILVEIRA, S. R. *et al*. O Papel dos licenciados em computação no apoio ao ensino remoto em tempos de isolamento social devido à pandemia da COVID-19. *Série Educar Prática Docente*, p. 35, 2020.

TODOROV, T. *Introdução à literatura fantástica.* São Paulo: Perspectiva, 2007.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. *Suspensão das aulas e resposta à COVID-19.* Disponível em: https://pt.unesco.org/news/educacao-escolar-em-tempos-pandemia-na-

visao-professoresas-da-educacao-basica-uma-pesquisa. Acesso em: 07 ago. 2020.

WILDER, S. A; FREEDMAN, D. O. Isolation, quarantine, social distancing and community containment: pivotal role for old-style publich ealth measures in the novel coronavirus (2019-n CoV) outbreak. *Journal of Travel Medicine*, v. 27, n. 2, p. 1-4, mar. 2020.

A PERSPECTIVA DA LINGUAGEM NÃO VERBAL NAS REDES SOCIAIS

Luciano Ribeiro da Silva (IFTO)
luciano.ribeiro@ifto.edu.br
Luciano de Sousa Moraes (IFTO)
lucianomoraes061089@gmail.com
Timóteo de Sousa Lemos (IFTO)
timoteolemes@ifto.edu.br
Vilma Pinheiro de Sousa (SEMED-Davinópolis-MA)
amlivposh@hotmail.com
Paulo Hernandes Gonçalves da Silva (IFTO/UFT)
paulohg@ifto.edu.br

RESUMO

Este artigo evidencia que o desenvolvimento tecnológico transformou a forma de viver dos seres humanos, pois o processo de comunicação na *internet* passou a ser marcado por diálogos com pictogramas e imagens, e por isso, analisa-se a predominância da linguagem não verbal nas postagens das redes sociais. O objetivo foi de avaliar a influência da tecnologia sobre o comportamento dos estudantes adolescentes, no tocante à comunicação utilizadora de linguagem não verbal. Adotou-se a metodologia da pesquisa de campo com observação em postagens específicas realizadas na rede social *Facebook*, e ainda pela revisão bibliográfica, com ênfase em Marcuschi (2011), Neves (2015), Toffler (2014), Halliday e Martin (1993). Os resultados obtidos apontam que no ciberespaço foram surgindo diferentes e dinâmicas linguagens com o objetivo de dar celeridade ao processo de comunicação, com ênfase nos processos não verbais, conforme os estudos sociolinguísticos vislumbram diacronicamente.

Palavras-chave
***Facebook*. Pictogramas. Estudos sociolinguísticos.**

ABSTRACT

This article shows that technological development has transformed the way of life of human beings, as the process of communication on the Internet has been marked by dialogues with pictograms and images, and therefore, the predominance of non-verbal language in posts is analyzed of social networks. The objective was to evaluate the influence of technology on the behavior of adolescent students, with regard to communication using non-verbal language. The field research methodology was adopted with observation in specific posts made on the social network Facebook, and also by the bibliographic review, with emphasis on Marcuschi (2011), Neves (2015), Toffler (2014), Halliday and Martin (1993). The results obtained point out that in cyberspace different and dynamic languages have emerged in order to speed up the communication process, with an emphasis on non-verbal processes, as sociolinguistic studies glimpse diachronicly.

Keywords:
Facebook. Pictograms. Sociolinguistic studies.

1. Introdução

O processo comunicativo contemporâneo perpassa pela conectividade, em função do uso da *internet*, uma vez que os recursos das mídias sociais estão inovando as relações interpessoais, caracterizando-os como atraente e dinâmico. O ser humano vivencia a era dos avanços das tecnologias e das informações, pois para Pinto (2005), o mundo passou por grande desenvolvimento e transformação tecnológica nos últimos cinquenta anos, em que muitos comportamentos humanos foram modificados.

Observou-se que as linguagens instantâneas, que pudessem apresentar fluidez com a rapidez da tecnologia, foi o principal motivo de modificação no processo de comunicação entre os seres humanos. É notório que a tecnologia adentrou na vida das pessoas, gerando formas de entretenimento que não existiam antes, exemplo: televisão, computadores, vídeo *games*, celulares, dentre outros.

Nesta perspectiva, o uso destes aparelhos permitiu também o uso de novos códigos, e a partir disso, passou-se à comunicação com imagens, símbolos, ícones, pictogramas, *likes*, *emoticons* e tantas outros efeitos característicos das redes sociais (BAGGIO, 2015).

O presente artigo possui justificativa em aspectos relacionados à utilização das redes sociais como ferramenta educacional e ainda acerca do processo de comunicação com utilização da linguagem não verbal, cada vez mais frequente neste mundo tão tecnológico. Logo, fundamentada na revisão de literatura e na pesquisa de campo em rede social, objetivou-se demonstrar o uso da linguagem não verbal, por parte dos adolescentes, e também analisar alguns recortes da rede social *Facebok*, sempre numa perspectiva sociolinguística.

2. O percurso metodológico da pesquisa

Tendo por base as prerrogativas metodológicas de Richardson (2002), encaminhou-se uma pesquisa qualitativa, fundamentando-se no fato de que as postagens do *Facebook* ampliam ligações sociais e a possibilidade de absorção de conhecimentos favorecendo o aprendizado e a

troca de experiências entre os usuários dessa plataforma. E para essa consecução, o artigo aportou-se nas contribuições teóricas de Toffler (2014), Halliday e Martin (1993), Bakhtin (2005), Marcuschi (2011) e Neves (2015).

Com o empenho de entender as mudanças que as redes sociais causam no processo de comunicação, inclusive determinando o código a ser utilizado, foi proposta a revisão bibliográfica e a pesquisa de campo na rede social *Facebook*, e sendo um objeto de estudo, as postagens são vistas como um fenômeno social, e como tal deve ser analisado com critério, pois evidencia a linguagem manifestada dentro de um determinado gênero em aspectos comunicativos.

Ainda considerando a celeridade nos discursos, a comunicação e o desenvolvimento de infraestruturas eletrônicas são prioridades para a maioria dos adolescentes, conforme Toffler (2014), e, portanto, para a melhor compreensão do fenômeno, este artigo focou em dois pontos principais: a) a compreensão da força da comunicação do *Facebook* entre os jovens; b) a predominância da linguagem não verbal nos diálogos desenvolvidos nas postagens.

3. Perspectivas conceituais da linguagem não verbal

Segundo Guiraud (2001), a linguagem não verbal é tão importante que, mesmo entre países de idiomas diferentes, entre povos com culturas diferentes, há uma compreensão da mensagem através da expressão não verbal: um sorriso é sempre um sorriso e o choro é sempre choro. Observa-se, conforme Alves (2010), que a comunicação é o processo de troca de informações entre um emissor e um receptor.

Outro aspecto relevante que interfere nesse processo é o código a ser utilizado. Segundo Koch (2005), com os estudos existentes a partir da linguística textual, análise do discurso, sociolinguística, e principalmente da linguística aplicada, é que se passa a considerar de fato, que as manifestações de uma língua, seja escrita ou oral, estão inseridas em um processo de interação comunicativa.

Para Marcuschi (2011), linguagem não verbal é a forma de comunicação em que o código utilizado é repleto de simbologia, por causa de outros meios comunicativos, tais como placas, figuras, gestos, cores, sons, ou seja, através dos signos visuais e sensoriais. E em síntese, não utiliza de palavras, sejam escritas ou faladas.

A linguagem não verbal é predominante nas redes sociais. Por isso, para um melhor esclarecimento acerca da comunicação não verbal, Silva *et al*. (2000) apresentam as prerrogativas:

> A comunicação não verbal exerce fascínio sobre a humanidade desde seus primórdios, pois envolve todas as manifestações de comportamento não expressas por palavras, como os gestos, expressões faciais, orientações do corpo, as posturas, a relação de distância entre os indivíduos e, ainda, organização dos objetos no espaço. Pode ser observada na pintura, literatura, escultura, entre outras formas de expressão humana. Está presente no nosso dia a dia, mas, muitas vezes, não temos consciência de sua ocorrência e, nem mesmo, de como acontece. (SILVA *et al*., 2000, p. 53)

A linguagem não verbal é tão importante que, mesmo entre países de idiomas diferentes, entre povos com culturas diferentes, há uma compreensão da mensagem através da expressão não verbal (BAKTHIN, 2005).

Schelles (2008) concorda com a referida perspectiva, pois para ele, um sorriso será sempre um sorriso, o pranto será sempre um pranto, a timidez será sempre timidez, o próprio nervosismo passado através de gestos como suor nas mãos, atitudes tensas, e tantos outros exemplos confirmam a teoria. Até mesmo assistir a um filme em uma língua desconhecida para o telespectador, não impossibilita totalmente a percepção das emoções representadas pelos personagens existentes na trama.

4. A relação das redes sociais com o processo de comunicação contemporâneo

Os avanços científicos provocaram alterações significativas na forma de comunicação humana, uma vez que novas linguagens passaram a estar presentes nas relações interpessoais, nas escolas, nos escritórios e até mesmo no campo (VIANA, 2014).

O constante uso da linguagem realizada por meio dos pictogramas exige que o ser humano esteja preparado para lidar e compreender a dinâmica dos processos comunicativos comuns às redes sociais. Para Neves (2015), é supreendente e sem precendentes o quanto mudou a forma de comunicar, relacionar, produzir, consumir e manter-se informado.

Cita-se a capacidade das linguagens interligarem milhares de outras pessoas. Porém, conforme Seabra (2015), com a popularização da internet e de diversos dispositivos, verificou-se alterações nos hábitos e

costumes, e em muitos caso, tornando os usuários cada vez mais alienados e dependentes das tecnologias digitais.

Na década de 1990, os indivíduos passaram a trocar informações via texto através de computadores por meio de e-mails, porém nem todos tinham oportunidade a esse acesso, somente as pessoas que faziam parte de seleta elite (BERNARDINO, 2015).

Ainda segundo Bernardino (2015), o retrospecto aponta à tendência que veio a surgir em 1999 – o popularizado Windows Live Messenger – também conhecido como msn, que após a disseminação da internet se adentrou aos lares. Inicialmente, o principal objetivo era o envio de mensagem de textos, mas com o passar do tempo foram se aprimorando, inserindo imagem, animações, chamadas de vídeo e tudo que se tem na atualidade. E assim, a partir do msn, outras redes foram criadas como o *orkut*, *facebook*, *twitter*, *youtub*, dentre outras ferramentas e aplicativos.

É Neves (2015) que evidencia o fato das relações interpessoais serem modificadas pela linguagem utilizada, com grande frequência de uso de imagens e ícones, seja para pedir uma refeição, um transporte, fazer uma compra, uma transferência bancária ou realizar uma reunião.

A definição do termo rede social é um processo, por si só, interdisciplinar, uma vez que o conceito de rede (tecnologia) tem sua origem nos meandros da teoria de Leonard Euler, por sua vez, o termo social remete ao gregário humano, e às suas interações. Logo, os aspectos relacionados ao meio virtual, conforme definem Mira e Bodoni (2011), enfatizando ainda sobre a criatividade humana:

> As Redes Sociais Virtuais sem dúvida representam a globalização do conhecimento, e um aumento sem precedente na velocidade da troca de informações, o que deve levar a humanidade a desenvolver exponencialmente seu potencial criativo. Mas tais Redes não são o agente da mudança social e da agregação política, étnica e religiosa, e sim, uma poderosa ferramenta para tal, que pode produzir dentro e fora do ambiente da IES grandes revoluções. Porém, os agentes de tais mudanças continuam a ser os mesmos de outrora, os limitados e preconceituosos seres humanos. (MIRA; BODONI, 2011, p. 113)

O surgimento das redes sociais trouxe inúmeros benefícios para o ambiente da relação interpessoal, com ênfase na instantaneidade da comunicação, conforme preceitua Maffesoli (2014). Ocorre a possibilidade de relacionamento com um grande número de pessoas, assim como o

encontro e reencontro de amigos e familiares distribuídos por quase todos os lugares do mundo.

Ainda para Maffesoli (2014), as mídias sociais favorecem a mediação, a relação e a inter-relação entre as pessoas. Portanto, a pós-modernidade será marcada pela multiplicidade de tribos urbanas, numa perspectiva relacionista.

Dentre os principais motivos de preocupação tem-se o excesso de exposição por parte dos usuários. Observa-se que algumas postagens realizadas transmitem a sensação de que o sujeito se esquece da necessidade de impor limites ao quanto sua vida ficará exposta para os demais usuários. E por isso, para Amaral (2016), seja por meio de fotografias e vídeos ou textos, cada vez mais a vida cotidiana se transforma num grande espetáculo apreciado por milhões de conectados.

5. O uso da linguagem não verbal no Facebook

As redes sociais são palco de grandes manifestações e mobilizações. Casos de mudança nas decisões tomadas por governos, abaixo assinados entre outros, ganham destaque nas redes e instigam a população, com o intuito de repercutirem na mídia e o objetivo seja alcançado (VIANA, 2014).

Considerando a interatividade, os indivíduos têm-se tornado caracterizadamente audiovisuais, com as linguagens verbal, não verbal e mista. A interação dentro da rede justifica essa postura e esse comportamento atitudinal. As redes sociais não se limitam mais ao relacionamento, mas também como fonte de pesquisa e notícias, tendo como atributos a interatividade e participação, possibilitando não só o acesso à informação, mas a capacidade de produzi-la com liberdade (SAMPAIO, 2011).

O *Facebook* traz inovações de conteúdo e formas de comunicação, segundo Gustavo (2016), e isso se dá numa perspectiva aberta de possibilidades, diferenças e detalhes, ou seja, uma verdadeira "quimera metamórfica da comunicação", consoante à figura 1, que segue, na perspectiva do frequente uso de *gifs* e *emoticons* (linguagem não verbal) pelo indivíduo digital, como transmissão de emoções e reações:

Figura 1: Recorte de postagem com ênfase na linguagem não verbal.

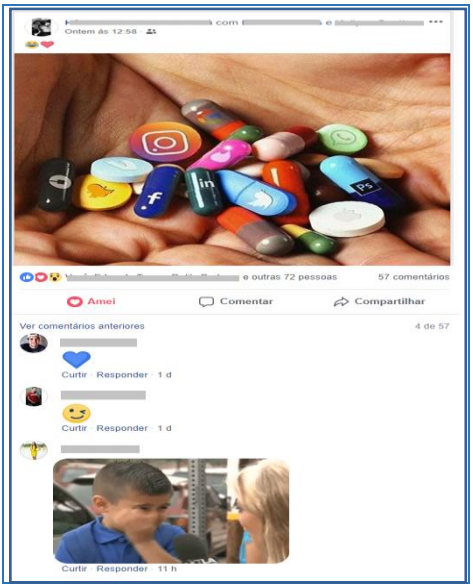
Fonte: Pesquisa de campo, 2018.

Tem-se um fragmento com postagem ocorrida no *Facebook*, obtendo uma quantidade superior a 10 (dez) manifestações de opinião, por meio de simbologias próprias das redes sociais. Considere-se ainda o total de 17 (dezessete) comentários que apresentaram opiniões pictogrâmicas, em que os ícones de flores, sorrisos, dúvidas, espanto, coração, fogo, aperto de mão, olhar apaixonado, e outros, demonstraram a predominância da linguagem não verbal, apesar desses elementos terem sido intercalados ao meio dos vocábulos.

A *internet* e todos os gêneros ligados a ela (tais como *e-mails*, *chat rooms*, fóruns de discussões, *blogs*, dentre outros) são eventos textuais baseados na escrita e em pistas não verbais, de forma que novas formas de comunicação e novos códigos surgem em uma dinâmica muito líquida, segundo Marcuschi (2011).

Na figura 2, tem-se um recorte cuja predominância foi a linguagem não verbal, que são comuns nas redes sociais, ao passo que fomentam a interação de usuários com respostas também repletas de imagens:

Figura 2: Fragmento de postagem com muitas imagens.



Fonte: Pesquisa de campo, 2018.

Consoante ao observado na Figura 2, o fragmento foi postado no *Facebook*, tendo um total superior a 72 (setenta e duas) manifestações, comumente chamada de curtidas ou *likes*, bem como o total de 57 (cinquenta e sete) comentários, e desta forma, as imagens existentes demonstram que as postagens estão preenchendo e substituindo muito o que seriam textos, devido a fluidez e liberdade na comunicação.

Esclareça-se que a comunicação por imagens tem ficado tão rotineira que acabou se tornando a principal forma de interação nas redes sociais. Para Gustavo (2016) os adolescentes fazem o máximo de esforço para gerar algum tipo de conteúdo visual, que seja atrativo para seus seguidores ou usuários ou amigos.

Assim, tanto as imagens quanto os vídeos têm sido utilizados para constituir uma comunicação dinâmica e perceptível. Entretanto, jamais uma rede social pode existir para fazer com que os seres humanos percam uma de suas características naturais, que é o convívio social (GUSTAVO, 2016).

É bom enfatizar que tanto na figura 1 quanto na figura 2, ficou perceptível que as imagens e os pictogramas desempenham função primordial e comum na rede social *Facebook*, pois são elementos que consentem transmitir ideias de um modo muito mais célere e ainda de maneira mais pontual e direta, o que é possível pela própria característica da rede mundial de computadores (SAMPAIO, 2011).

Por conseguinte, conforme o Ammann (2011), predomina uma linguagem que, muitas vezes só os internautas entendem, mas que vem de forma natural sendo construída, tornando a língua quase que um código, uma forma de expressão e traz como essência a simplicidade, simplificando palavras para que a comunicação se torne mais rápida, conveniente ao processo de comunicação ocorrido eletronicamente.

Schaff (2013) estabelece que a *internet* é um ciberespaço que tem corroborado com a dinamicidade e heterogeneidade da língua, quebrando regras tradicionais da norma culta. A aprendizagem hoje não se dá apenas na escola, através dos professores, mas também através de mídias e tecnologias, da mesma forma que uma postagem de *Facebook* pode ser vista como um adequado elemento discursivo.

Por fim, o *Facebook* é um instrumento de entretenimento que se tornou por todo o mundo uma ferramenta política, empresarial e social e por que não educativa. Os educadores e os educandos não podem deixar de acompanhar a evolução tecnológica, pois a mesma gera mudanças no perfil dos educandos que exigem cada vez mais um ensino dinâmico e inquiridor.

6. Conclusão

Concluiu-se que as redes sociais são palco de grandes manifestações e mobilizações, sempre com alguns objetivos pré-estabelecidos. E portanto, as diversas ferramentas e linguagens, ganham destaque nas redes e instigam a população, com o propósito de repercutirem na mídia e, consequentemente, o objetivo ser alcançado.

O término deste artigo levou à conclusão de que a interação com a informação permite também a interação com outros usuários, e que no proceso de comunicação muitas possibilidades de vivências são identificadas, pois assim como as redes sociais são dinâmicas e funcionais, a língua e os códigos também são fluídos e livres.

Compreendeu-se também que conviver, comunicar-se, interagir, ser, fazer são elementos importante para o ser humano. Desta forma, da necessidade de comunicar nas redes sociais muitas funcionalidades vão surgindo, e por isso, o uso de imagens e outros caracteres pictogrâmicos têm um papel fundamental nas redes sociais, para serem mais rápidas e objetivas.

Logo, à luz de Neves (2015), apropriou-se da conclusão de que as novas tecnologias precisam ser usadas apenas como uma necessidade funcional, e não como elemento preponderante, pois a sua utilização não pode fazer o ser humano passar mais tempo nos computadores, vivendo de relacionamentos virtuais e perdendo uma característica natural do ser humano, que é a socialização com os outros indivíduos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, M. *Criação Visual e Multimídia*. São Paulo: Cengage/Thonson learning, 2010.

AMARAL, R. do. *Exposição privada nas redes sociais*: uma análise sobre o *Facebook* na sociedade contemporânea. Tese de Doutorado em Educação – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2016. 215f.

AMMANN, M. *Facebook, eu curto*: uma análise mimética das redes sociais digitais. Dissertação (Mestrado em Educação e Comunicação) Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

BAGGIO, R. *Mapa da exclusão digital*. São Paulo. Centro de Políticas Sociais CPS – Fundação Getúlio Vargas – FGV. Abril/2015. Disponível em: http://www2.fgv.br/ibre/cps/mapa_exclusao/Inicio.htm Acesso em: 11.09.2019.

BAKHTIN, M. (Voloshinov, 1929). A interação verbal. 11. ed. In: ____. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Trad. de M. Lahud e Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2005.

BERNARDINO, F. A. *Tecnologia e educação*: representações sociais na sociedade da informação. 1. ed. Curitiba: Appris, 2015.

GUIRAUD, P. *A linguagem do corpo*. São Paulo: Ática, 2001.

GUSTAVO, E. As diversas formas de expressão dentro das Redes Sociais. *Página do Observatório de Tendências Digitais da PUC-*

PR, 2016. Disponível em: https://medium.com/tendências-digitais. Acesso em: 12.09.2019.

HALLIDAY, M. A. K.; MARTIN, J. R. *Wrinting science*: Literacy and discourse power. London: Palmer Press, 1993.

KOCH, I. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2005.

MAFFESOLI, M. Retrato de uma juventude. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 18 maio 2014. (Jornal impresso)

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita*: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2011.

MIRA, J. E; BODONI, P. S. B. Os impactos das redes sociais virtuais nas relações de jovens e adultos no ambiente acadêmico nacional. *Revista de Educação*, v. 14, n. 17, Valinhos-SP, 2011.

NEVES, R. *O novo mundo digital*: você já está nele. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2015.

PINTO, A. V. *O conceito de tecnologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

RICHARDSON, R. J. *Pesquisa social*: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

SAMPAIO, M. N; LEITE, L. S. *Alfabetização tecnológica do professor*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

SCHAFF, A. *A sociedade informática*. São Paulo: Brasiliense, 2013.

SCHELLES, S. A importância da linguagem não verbal nas relações de liderança nas organizações. *Revista Esfera*, n. 1, jan a jun. 2008.

SEABRA, C. *Inclusão digital*: desafios maiores que as simples boas intenções**.** Centro de Inclusão Digital e Educação Comunitária – CIDEC – USP-SP. São Paulo. 2015, 1p. Disponível em: http://www.cidec.futuro.usp.br/artigos/artigo6.html. Acesso em: 20.10.2019.

SILVA, L. M. G. da *et al*. Comunicação não verbal: reflexões acerca da linguagem corporal. *Rev. Latino-Am*. Enfermagem, Ribeirão Preto, v. 8, n. 4 ago. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rlae/v8n4/12384. Acesso em: 10 jun. 2018.

TOFFLER, A. *A terceira onda*. Rio de Janeiro: Record, 2014.

VIANA, F. *Comunicação Empresarial de A a Z*: temas úteis para o cotidiano e o planejamento estratégico. São Paulo: CLA, 2014.

A PERSPECTIVAÇÃO CONCEPTUAL DE ESCRAVO EM ANÚNCIOS DE UM JORNAL DO SÉCULO XIX

Luciel Pereira de Jesus (UNEB)
luciel.pereira@adventista.edu.br
Elisangela Santana dos Santos (UNEB)
elisangelasantana2008@gmail.com

RESUMO

Este artigo discute o aparato teórico que emoldura a compreensão acerca da Conceptualização e Perspectivação, tal como abordam George Lakoff (LAKOFF; JOHNSON (1980), Lakoff (1987), Langacker (1987; 2008), Talmy (1988; 2000), Silva (2008), Croft (2012), dentre outros pesquisadores da LC. Esta pesquisa trata-se de um recorte da qualificação de Mestrado, cuja dissertação se encontra em elaboração. É um estudo de natureza qualitativa, que visa a mapear os domínios conceptuais subjacentes às manifestações metafóricas e metonímicas e as suas inter-relações nas concepções de *escravo* em anúncios de comercialização e negociação de negros escravizados, no jornal O Estadão, do século XIX. Para isso, busca-se averiguar em que medida o contexto sociocultural em que esses anúncios foram produzidos interfere nas conceptualizações encontradas, pois é possível verificar que, na sociedade escravagista do Brasil colonial, os humanos escravizados eram vistos como objetos ou animais de menor valor econômico que um cavalo. Cabe salientar, ainda, que o estudo da Perspectivação Conceptual é uma abordagem viável para análise e mapeamento de domínios e modelos culturais subjacentes à produção comunicativa.

Palavras-chave:
Conceptualização. Escravo. Perspectivação.

ABSTRACT

This article discusses the theoretical apparatus that frames the understanding about Conceptualization and Perspectivation, as approached by George Lakoff (LAKOFF; JOHNSON (1980), Lakoff (1987), Langacker (1987; 2008), Talmy (1988; 2000), Silva (2008), Croft (2012), among other researchers in Cognitive Linguistics. This research is an excerpt of the Master's qualification, whose dissertation is in writing. It is a qualitative study, which aims to map the conceptual domains underlying metaphorical and metonymic manifestations and their interrelationships in slave concepts in advertisements of commercialization and negotiation of enslaved blacks in the newspaper O Estadão, from the nineteenth century. For that, this paper aims to find out what extent the socio-cultural context in which these ads were produced interferes with the conceptualizations found, as it is possible to verify that, in slave society in colonial Brazil, enslaved humans were seen as objects or animals of less economic value than a horse. It should also be noted that the study of Perspectivation Conceptual is a viable approach for analyzing and mapping domains and cultural models underlying communicative production.

Keywords:
Conceptualization. Slave. Perspectivation.

1. Considerações iniciais

Abordar a Linguística Cognitiva (doravante LC) é, indiscutivelmente, versar sobre uma abordagem que atribui à linguagem uma característica perspectivada para o conhecimento, vinculada à experiência humana de estar no mundo. Vale salientar que a LC surge na década de 80, contrária ao pensamento formalista que imperava à época, e se estabelece em um movimento de investigação amplo, que engloba e partilha inúmeras expressões teóricas de caráter empirista, integrador e conceptualista do significado, com vistas a estudar o fenômeno da linguagem humana não mais como algo autônomo, mas como a expressão do pensamento corporificado que perpassa os mecanismos de processamento cognitivo e da experiência cultural, social e individual. Nesta direção, Silva (2015) afirma que

> [...] também estas perspectivas funcionalistas, mais umas do que outras partilham da ideia fundamental da Linguística Cognitiva: a de que a linguagem é parte integrante da cognição (e não um "módulo" separado), se fundamenta em processos cognitivos, sóciointeraccionais e culturais e deve ser estudada no seu uso e no contexto da conceptualização, da categorização, do processamento mental, da interacção e da experiência individual, social e cultural. (SILVA, 2015, p. 2)

Diante desse cenário, é imperativo dizer que nos últimos trinta anos, a LC, ao lado das ciências cognitivas, tem ganhado destaque e dado lastro para inúmeras pesquisas e metodologias, principalmente em termos multidisciplinares. Portanto, percebe-se que ainda há muito o que se pesquisar, desvendar e contribuir com a sociedade através de sua agenda que, de forma alguma, não se esgotou naquilo que se entende como especial interesse da Linguística Cognitiva: a interrelação entre a linguagem, o pensamento, o corpo, a experiência e a sociedade.

No que diz respeito à experiência, Croft (2012) aduz que ela se refere "(...) a algum aspecto do mundo real, ou de forma mais precisa, à apreensão humana desse aspecto"[88] (CROFT, 2012, p. 13, tradução nossa). Nesse sentido, Gonçalves-Segundo (2017) compreende que essa apreensão humana envolve a atividade dinâmica de funções corpóreas de caráter bioquímico, neurológico e sensório-motor, que emergem da inte-

[88] Tradução do original: (…) to some aspect of the real world, or more precisely, to the human apprehension of that aspect. (CROFT, 2012, p. 13).

ração do corpo vivo com o mundo físico e material, social e cultural; é dessa relação, não simples, mas complexa, da qual, segundo ele, emergem padrões de ação corporificada que criam, mantém e sustentam o conhecimento e a capacidade de significação do ser humano (GONÇALVES-SEGUNDO, 2017, p. 73).

Partindo dessa afirmação, é possível refletir acerca da noção de significado, perspectivação conceptual e conceptualização. Para Costa e Oliveira (2017), o significado é conceptualização associada a uma expressão linguística; todavia não se pode afirmar que significado é conceito, porque Langacker (2013) advoga que a natureza do conceito é estática. A conceptualização, por sua vez, abrange qualquer tipo de experiência mental, cujo fundamento se assenta na realidade física integrada ao cérebro, ao corpo e, consequentemente, ao mundo. Em suma, o significado é uma construção cognitiva e dinâmica, por isso, revela um ato de engajamento no mundo, apreendido ou experienciado a partir da interação humana com o universo que o cerca, num processo de produção e reprodução, dando vida ao que se denomina conceptualização (COSTA; OLIVEIRA, 2017, p. 22).

Segundo Langacker (1987), a perspectivação conceptual, termo também conhecido como *construal*, surge das relações sociais, quando os agentes da atividade comunicativa estabelecem uma negociação ativa, quando os interlocutores lançam mão da capacidade de organizar os conteúdos de maneira alternativa. Segundo o mesmo autor, essa perspectivação é a estruturação semântica da experiência materializada no enunciado, portanto, uma entidade convencional do significado. Para além disso, é importante apontar que do aspecto perspectivista da linguagem emerge a relação sistemática entre os usuários da língua (conceptualizadores) e a cena a ser vista (aparato conceptualizado) (LANGACKER, 1987, p. 487-8).

Nesse arcabouço, portanto, entende-se que as unidades comunicacionais refletem não somente o conteúdo conceptual expresso nas construções linguísticas, como algo transparente, mas também o conhecimento enciclopédico e conjecturas de perspectivas multimodais que subjazem o mesmo objeto de análise. Essa capacidade de perceber as concepções na profundidade das estruturas se dá em função das forças advindas da pressão contextual que se ancora nos aspectos socioculturais, que motivam operações mentais para a produção dos termos denominativos ou conceituais.

Em princípio, de acordo com Gonçalves-Segundo (2017), reverberando Croft (2012), há inúmeras perspectivações conceptuais alternativas que se pode direcionar para uma experiência, de forma que o falante deve escolher qual delas será usual para a sua formulação, o que depende do contexto. Contudo, o autor ainda ressalva que Croft (2012) vai mais além das suas considerações e pontua que a questão não é tão simples assim e que não resulta, tão somente, de um processo de simples escolha, mas de outros fatores mais complexos assujeitados à efervescência sociocultural do enunciadores e interlocutores.

Partindo da apresentação inicial, é importante salientar que o presente trabalho é parte de um projeto maior que se encontra em desenvolvimento, no qual se propõe um estudo sobre as conceptualizações do item lexical *escravo* nos anúncios do jornal O Estadão, no século XIX. No que tange ao caráter desta pesquisa, pode-se dizer que se insere no escopo de uma pesquisa bibliográfica e documental, com abordagem qualitativa de cunho exploratório. No tocante à noção de significado como conceptualização, e da noção em torno da perspectivação conceptual, tem-se como objetivo discutir o aparato teórico que emoldura a compreensão acerca da conceptualização e perspectivação, tal como abordam George Lakoffe Mark Johnson (1980), Lakoff (1987), Langacker (1987, 2008), Talmy (1988, 2000), Silva (2008), Croft (2012), dentre outros.

Busca-se, portanto, com o estudo aqui apresentado, verificar quais as evidências perspectivistas emergem das expressões linguísticas que constroem os enunciados detrêsanúncios de venda e captura de negros escravizados, no jornal O Estadão, do século XIX. Além de averiguar se, em sendo uma realização cognitiva de natureza contextual, é possível aplicar as concepções da perspectivação conceptual na análise do suporte que carrega esses anúncios e, também, como as conceptualizações em relação ao homem e à mulher escravizada se manifestamno contexto sociocultural em que esses anúncios foram produzidos, além de mapear quais domínios também emergem a partir da aplicação do aparato teórico da perspectivação conceptual.

2. A Sociedade escravagista do século XIX

O Brasil vivenciou longos anos de atividade escravagista que, sem dúvida, abriu profundas feridas na sociedade e, mesmo quando remediadas, elas deixaram marcas muitas vezes incompreensíveis, que conferem

à cultura, à história, à sociedade brasileira uma realidade de mazelas e subjugação, até o momento, não superadas.

Diante dos vários estudos levantados pela Ciência sobre a história do Brasil, sobretudo no que concerne à escravidão, a historiografia demonstra que existem muitas particularidades na forma como o processo de escravidão de negros se deu em terras brasileiras comparadas, por exemplo, com o processo escravagista nos países da América Central e América do Norte. Entretanto, vale notar que, tanto aqui como além-mar, a escravidão de africanos foi introduzida com o objetivo de aumentar a produção de riquezas. Porém, no desenrolar desse processo, foram tomadosdiferentes caminhos, principalmente, quando começou o surgimento de leis para "favorecer" os escravizados ou persegui-los (DRESCHER, 2010).

Precisamente, foi a partir do século XVI que o tráfico de africanos para o Brasil tornou-se um negócio altamente lucrativo para comerciantes dos dois lados do Atlântico. Primeiramente, o tráfico era realizado por comerciantes portugueses, que foram sendo substituídos por brasileiros até que, no século XVIII, estes passaram a ter o domínio sobre os negócios do tráfico. Estima-se que cerca de onze milhões de africanos foram trazidos às Américas, na condição de cativos, entre os séculos XVI e XIX. Some-se ao número de onze milhões aqueles que não conseguiram aportar e morreram em alto-mar por circunstâncias de pestes, por assassinato ou por causa da fome, pois, para que coubesse mais carga humana, era necessário diminuir a carga de mantimento. Porém, mesmo submetidos a situações tão adversas, mais de um terço desses africanos aportaram no Brasil, precisamente, cerca de quatro milhões de africanos feitos escravos desembarcaram na colônia portuguesa (AMARAL, 2010, p. 11).

Ao chegarem em terra, os escravizados eram demarcados e entregues aos seus senhores, quando não, eram levados para os mercados públicos para que fossem comercializados. Esse processo atingia homens, mulheres e crianças, e essas últimas, no processo de compra e venda, eram separadas dos seus pais. Tal situação criava uma ferida sociocultural e uma ruptura identitária, no sentido de que esses indivíduos passaram a não ter noção de quem seriam daquele momento em diante. Seus nomes eram trocados, sobrenomes inventados, suas culturas[89]desconsideradas, suas línguas assassinadas.

[89] A palavra está escrita no plural porque os escravizados não vieram de uma única região da África, sendo, portanto, um agrupamento multicultural.

Segundo Amaral (2010), nos portos de Recife, Salvador, Rio de Janeiro e São Vicente, os africanos escravizados eram distribuídos para as diferentes localidades, a fim de realizar todo tipo de trabalho. Começaram trabalhando no litoral, no corte do pau-brasil e, posteriormente, no trabalho em engenhos de cana-de-açúcar. Depois, foram levados para o interior do território e regiões longínquas para trabalhar na mineração, na criação de gado, no cultivo de cacau, nas charqueadas, na exploração das "drogas do sertão". Trabalhavam também no serviço doméstico, nas construções públicas de todos os tipos e no comércio de gêneros alimentícios.

Segundo Amaral (2010), o processo de coisificação daqueles negros escravizados seguia a mesma visão romana, a escravidão seguia o ventre, isso quer dizer que filhos de escravas nasciam escravos, e o aristocrata possuía, pela força da lei, o total direito e poder sobre os filhos daqueles que estavam sob o seu poderio. A coisificação jurídica do escravizado fazia parte de uma estratégia de dominação que buscava desumanizar os escravizados e que, ao mesmo tempo em que os destituíam de todos os direitos, criava uma ideologia de subalternidade, segundo a qual eles seriam incapazes de refletir e contestar a própria condição (AMARAL, 2010 p. 13).

Segundo Rodrigues (2009, p. 300), em 1850, no entanto, com o objetivo de acabarcom o tráfico de negros para o Brasil, foi assinada a Lei Eusébio de Queiróz. Nesse, sentido, os historiadores afirmam que o período de 1850 "reuniu as condições que teriam permitido finalizar o tráfico." Todavia, afirma-se não haver consenso entre os estudiosos sobre quais condições seriam essas, porém Emília Viotti, em seu livro *Da Monarquia a República* elenca algumas delas:

> O empolgamento da questão pelo jogo político partidário, a pressão britânica, o recrudescimento da vigilância nos mares pela marinha inglesa, o fato de setores extensos estarem mais ou menos abastecidos de escravos criaram as condições que serviram de base para que se resolvessem definitivamente a questão do tráfico. (VIOTTI, 1999)

Embora houvesse extinguido o tráfico transatlântico de negros, dentro do Brasil, imperava o tráfico entre regiões do país, e a atuação mercadológica seguia a todo vapor; negros escravizados continuavam sendo vendidos, comprados, alugados, capturados ou, até mesmo, emprestados. Essas práticas eram sistematicamente sustentadas e aprovadas pelas estruturas da sociedade, a saber, igreja, escola, aparato judicial, governamental, militar. Tal estrutura é denominada por Louis Authus-

ser[90] (1970) como os Aparelhos Ideológicos de Estado que, namenorinstância da sua concepção, se prestavam, para além de sua função socioideológica, também oprimir aqueles que constituíam a base da grande estrutura.

A prática de comercialização das mercadorias vivas ganhou nova roupagem, quando a Corte Portuguesa estabeleceu-se na colônia, em 1808.Inúmeros jornais com posicionamentos surgiram com foco em conquistar leitores e atender às necessidades da aristocracia. Essas necessidades perpassavam pelo comércio de mercadorias epelos anúncios de prestação de serviços. Foi com esse novo suporte que os senhores passaram a divulgar suas mercadorias humanas nas páginas dos jornais.

Todavia, foi com a assinatura da Lei Áurea, em 13 de maio de 1888, que a comercialização de escravos decaiu vertiginosamente, é claro, pela força dessa lei. Porém, surgiram outras formas de escravização, as quais submetiam a população negra, mesmo alforriada, a situações de subjugação, em troca de comida e bebida, muitas vezes. Uma vez que, mesmo legalmente livres, não lhes foram dadas condições de trabalho e de sobrevivência para que saíssem da subalternidade e, até de marginalização a que sempre estiveram submetidos.

3. O Estadão na sociedade escravista do século XIX

Foi em meio à efervescência sociocultural da escravidão que nasceu o jornal A Província de São Paulo, hoje, conhecido e comercializado como O Estado de São Paulo ou simplesmente O Estadão. Surgiu ainda no período monárquico brasileiro, precisamente em 04 de janeiro de 1875 e trouxe em sua ideologia o combate à monarquia e à escravidão. Portanto, era uma mídia opositora ao sistema governamental da época, cujos valores atendiam à bandeira republicana. Segundo os seus fundadores[91], a intenção era criar um diário de notícias que deveriam ir de encontro às práticas escravagistas, muito embora, o surpreendente é que, em

[90] Althusser (1970) afirma que toda formação social releva um modo de produção dominante. Os processos de produção deste modo de produção dominante põem em movimento as forças produtivas (a força de trabalho e os meios de produção) e as relações de produção definidas por este modo de produção (como a relação de trabalho *específica do capitalismo* atual expressa na Consolidação das Leis do Trabalho).

[91] Segundo a narrativa histórica publicada pelo próprio Estado de São Paulo, esses fundadores, cujos nomes não foram apresentados, formavam um grupo liderado por Manoel Ferraz de Campos Salles e Américo Brasiliense.

suas folhas de anúncios, era possível encontrar publicidades que se prestavam à compra e venda, ao aluguel, captura e empréstimos de escravos como mercadorias humanas.

Sua tiragem inicial era de 2.000 exemplares, bastante significativa para a população da cidade de São Paulo, estimada em 31 mil. Pode-se dizer que, a partir de então, o jornal foi crescendo com a cidade e influenciando cada vez mais a evolução política do país, com a enorme responsabilidade de ser o principal veículo da mais republicana das cidades brasileiras. No início de 1888, meses antes da proclamação da República, Euclides da Cunha, um jovem redator republicano expulso do Exército passa a colaborar com O Estado, sob o pseudônimo de Proudhon. Nesse mesmo ano, "A Província" atingia a marca de 4.000 assinantes. Em janeiro de 1890, já com o nome de O Estado de S. Paulo, a tiragem havia dobrado: 8 mil. Em 1896, a tiragem não consegue ultrapassar os dez mil exemplares, não por falta de novos leitores, mas devido às limitações do equipamento gráfico. Porém, uma nova máquina é adquirida e a tiragem pula para 18 mil exemplares durante a campanha de Canudos, quando eram ansiosamente aguardadas as reportagens enviadas por Euclides da Cunha através do telégrafo.

De 1875 até os dias hodiernos, percebe-se que O Estadão investiu em tecnologias e em recursos humanos, a fim de tornar-se uma das mídias mais lidas em território brasileiro. Seu editorial vivenciou e noticiou muitos acontecimentos históricos, como a assinatura da Lei Áurea, a queda da monarquia, a Proclamação da República, o avanço econômico por plantações, revoluções industriais e tecnológicas; sofreu com a ditadura, lutou contra os excessos dos militares, testemunhou a queda da opressão e a ascensão da nova democracia; viu o surgimento e o avanço da tecnologia informatizada, e a ela se rendeu. Sua tiragem, atualmente, conta com o aparato impresso e online, em plataforma web, disponibilizando todo seu acervo digitalizado, da primeira tiragem até hoje, o que atende à necessidade do consumidor mais conservador ao mais informatizado.

4. Itinerários: destrinchando a perspectivação conceptual

Segundo Silva e Batoreó (2010), afirmar que o significado é conceptualização se trata de um dos princípios essenciais da Linguística Cognitiva. Ademais, um processo de conceptualização consiste numa determinada perspectivação do conceptualizador relativo a uma entidade

ou situação. Isso quer dizer que o sujeito conceptualizador é uma peça importante no jogo da significação, não podendo deixar somente ao encargo da conceptualização [autônoma] de uma expressão lexical ou gramatical. Para além disso, como afirmam os autores, noções como perspectiva, ponto de vista ou subjetividade mostram-se, assim, perfeitamente adequadas para a descrição e explicação do significado linguístico.

Diferentemente do pensamentosaussureano que propôs as diferenças entre as línguas por meio de conceito de valor, a LC vai designar que há diferenças de interpretação, até mesmo entre as pessoas que falam a mesma língua, porque a interpretação está intimamente ligada com a experiência de vida de cada indivíduo, além dos aspectos culturais; haverá sempre modo e modos alternativos de conceptualizar determinada situação através da perspectivação conceptual (SILVA; BATOREÓ, 2010, p. 233).

Antes de qualquer coisa, é importante afirmar que todo enunciado apresenta uma perspectivação conceptual, pois é simultaneamente o resultado do processo de conceptualização autoral e fonte de reconceptualização por parte do ouvinte/leitor. Não obstante, vale salientar que são vários e diferentes os processos que permitem conceptualizar determinada situação de perspectivas alternativas, essa capacidade de perspectivação conceptual é, pois, um fenômeno multifacetado e multidimensional. É, dessa forma, em Langacker (1987) e Talmy (2000a, b), que a LC tem proposto classificações das operações de perspectivação conceptual, entretanto, é preciso articular sistematicamente as diferentes propostas de classificação (SILVA, 2008, p. 4).

Com foco no produtor textual, a perspectivação conceptual consiste na estruturação semântica de uma experiência, materializada em enunciados concretos, resultado de uma atividade de conceptualização que é possível graças ao funcionamento cognitivo que surge do seu corporeamento, que inclui tanto fatores biológicos quanto fatores sócio-histórico-culturais. Para o consumidor textual, entretanto, a perspectivação conceptual apresenta pistas referenciais e relacionais materializadas no enunciado, as quais possibilitam um modo alternativo para a estruturação semântica da realidade. Essa semântica, por sua vez, possibilitará a ativação de uma rede complexa de conceitos e categorias, que se associam a experiências multimodais corporeadas e simuladas de introspecção, ação e emoção (GONÇALVES-SEGUNDO, 2017, p. 78).

Segundo Silva (2008), falar implica sempre uma escolha, como também considera Langacker (1991)[92], quando afirma que

> [...] um falante que cuidadosamente observa a distribuição parcial de certas estrelas pode descrevê-las então em modos muito distintos: como uma constelação, como um agrupamento de estrelas, como pontos de luz no céu, etc. Tais expressões são semanticamente distintas; elas refletem construals alternados da cena pelo falante, cada um compatível com suas propriedades objetivamente dadas. (LANGACKER, 1991, p. 61) (tradução nossa)

Baseando-se nisso, é possível perceber que tanto o falante quanto o ouvinte, ao se virem diante do mesmo evento, dependendo das dimensões subjetivas impostas, podem perspectivar esse evento com leituras similares ou discrepantes. Percebe-se, ainda, que no mesmo fenômeno, as expressões são semanticamente diferentes, na medida em que refletem diferentes conceptualizações.

Segundo Rocha (2013, p. 317), Langacker (1987) apontou termos ao objeto de apreciação, separando em três operações básicas de perspectivação conceptual:

(i) Seleção (Proeminência a partir do trabalho de 2007): segundo a qual o conceptualizador seletivamente observa uma faceta da conceptualização em detrimento de outras. Por isso, ele se licencia a privilegiar ora a faceta fictiva do fenômeno, ora seu correspondente factivo;

(ii) perspectiva: posição a partir da qual o fenômeno é visto, considerando seus subtipos: (a) Figura e Fundo (tomada como outra parte da Proeminência no trabalho de 2007, (b) Ponto de Vista, (c) Dêixis, (d) Objetividade e Subjetividade. Assim, a compreensão depende do ponto (no tempo e espaço) de onde uma situação é vista no decorrer do fluxo discursivo (Ponto de Vista), de pistas linguísticas cotextuais e contextuais no relevo do fenômeno e de seu caráter objetivo ou subjetivo; e

(iii) abstração (Especificidade a partir do trabalho de 2007): ao notar o que há de comum entre as instâncias, o conceptualizador abstrai-se das diferenças e propõe uma categoria; no caso fictivo e factivo, há

[92] Traduzido do original: A speaker who accurately observes the spatial distribution of certain stars can describe them in many distinct fashions: as a constellation, as a cluster of stars, as specks of light in the sky, etc. Such expressions are semantically distinct; they reflect the speaker's alternate construals of the scene, each compatible with its objectively given properties.

> similaridades formais e de significado que podem ser abstraídas como autocitação, que, por sua vez, já é um subtipo de categoria do discurso direto, um dos possíveis moldes de discurso reportado, como o discurso indireto, o indireto livre e a perspectiva implícita.

Uma quarta classificação é adicionada em Langacker (2007), a Dinamicidade, que se relaciona aos desdobramentos da conceptualização por meio do tempo, entendida como processo, não como tempo concebido. Porém, Langacker, nos trabalhos desenvolvidos em 2007 e 2008, substitui a sua classificação inicial tripartida por uma quadripartida: a) Especificidade; b) Proeminência; c) Perspectiva; d) Dinamicidade.

Mediante os esforços de Langacker (2007) e Talmy (2000), outras importantes operações nas suas classificações ficaram de fora: a metáfora e a metonímia. Ambas são importantes operações de perspectivação conceptual e têm sido estudadas largamente dentro da Linguística Cognitiva, especificamente nos trabalhos de Lakoffe Johnson (1980, 1999), e muitos outros. Diante disso, Silva (2008) aponta que Croft e Cruse (2004) buscam uma articulação entre as classificações de Langacker (2007) e Talmy (2000), acrescentando a metáfora, a metonímia e os esquemas imagéticos como operações, sistematizando-os da seguinte forma: a) Espaço: em cima–em baixo, atrás–à frente, esquerda–direita, perto–longe, centro–periferia, contato; b) Escala: percurso; c) Contentor: contetor, dentro-fora, superfície, cheio-vazio, conteúdo; d) Força: balança, contra-força, compulsão, restrição, possibilitação; e) Unidade/Multiplicidade: mesclagem, coleção divisão, iteração, parte-todo, ligação; f) Identidade: correspondência, sobreposição; g) Existência: remoção, espaço delimitado, ciclo, processo.

As classificações apresentadas, segundo Silva (2008), são exaustivas, mas sugerem ideias importantes sobre a tentativa de classificaras operações de perspectivação conceptual, todavia, ele acrescenta que não se pode esperar uma classificação exaustiva e completa, uma vez que as operações podem surgir de vários e diferentes modos, podendo conter alguma arbitrariedade.

Sendo assim, Silva (2008) acrescenta que "a relação de perspectivação conceptual se estabelece entre o locutor e/ou interlocutor e a situação que ele conceptualiza e descreve e essa relação envolve ajustamentos focais e uma imagética convencional". Portanto, algumas operações de perspectivação conceptual funcionam, sobretudo, em nível do objeto de conceptualização, ao passo que outras funcionam mais em nível do sujei-

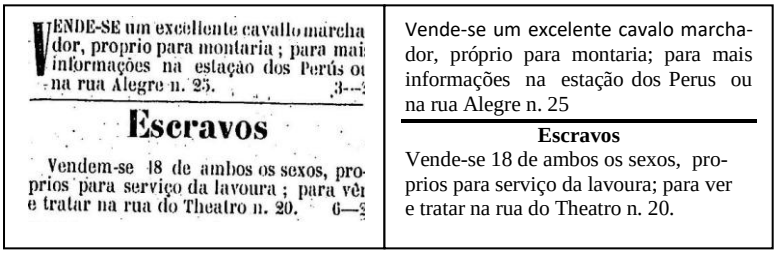
to de conceptualização. Por fim, conclui-se que as operações constituem um componente essencial do conteúdo das expressões linguísticas e, portanto, da sua semântica (SILVA, 2008, p. 14, 24).

5. Costurando a Aplicação e Tecendo o Estudo

Do ponto de vista cognitivo, é preciso retomar a ideia de que a interrelação entre perspectivação conceptual e conceptualização é que sustenta e possibilita a produção e a interpretação. Nesse sentido, sem perder de vista o caráter da compreensão corpórea, a cognição é situada, orientada para a ação e distribuída no ambiente, enfatizando a multimodalidade da percepção, a ação, a introspecção, a afeição e a significação. Considerando esses pontos, seguem alguns resultados do estudo.

5.1. Perspectivação por "Por ponto de vista"

Figura 1: Anúncios de animais e escravos.



VENDE-SE um excellente cavallo marchador, proprio para montaria; para mai informações na estaçao dos Perús ou na rua Alegre n. 25. 3—

Escravos

Vendem-se 18 de ambos os sexos, proprios para serviço da lavoura; para vêr e tratar na rua do Theatro n. 20. 6—

Vende-se um excelente cavalo marchador, próprio para montaria; para mais informações na estação dos Perus ou na rua Alegre n. 25

Escravos

Vende-se 18 de ambos os sexos, proprios para serviço da lavoura; para ver e tratar na rua do Theatro n. 20.

Fonte: Jornal O Estado de São Paulo, 1875.

Ao verificar os anúncios acima, percebe-se que tanto o anúncio de um animal (cavalo) quanto o anúncio de seres humanos escravizados estão situados na mesma linha de impressão ou, possivelmente, dispostos na mesma seção da folha de anúncios. No que tange ao entendimento da perspectivação conceptual, Langacker (1987) vai defender que a compreensão depende do ponto (no tempo e espaço) de onde uma situação é vista no decorrer do fluxo discursivo (Ponto de vista), de pistas linguísticas co-textuais e contextuais no relevo do fenômeno e de seu caráter objetivo ou subjetivo.

Nesse sentido, aplicando os pressupostos defendidos por Langacker (1987), e seguindo as pistas linguísticas co-textuais e contextuais, os

interlocutores podem conceptualizar o negro escravizado como um animal, ativando o domínio-fonte CAVALO, apresentado pelo primeiro anúncio, e o domínio-alvo ESCRAVOS. Esse mapeamento de domínios é possível quando se verifica que ambos os anúncios estão dispostos no mesmo ambiente da página. Dessa forma, amparado em Silva (2008), esse mapeamento cognitivo se dá porque uma das possibilidades da perspectivação conceptual é conceptualizar algo em relação à outra coisa. Entretanto, Croft (2012) pontua que esse processo conceptual não é tão simples assim e que não resulta, tão somente, de um processo de simples escolha, mas de outros fatores mais complexos assujeitados à efervescência sociocultural dos enunciadores e interlocutores.

5.2. Perspectivação Por Metonímia

Baseando-se em Paiva (2010), é importante afirmar que é inegável a interação entre a metáfora e a metonímia. Metonímias conceptuais são os vários tipos de metonímia que se baseiam em relações de contiguidade, de recursividade e, também, de ordem fractal[93], tradicionalmente designada por continente pelo conteúdo; causa pelo efeito; instrumento pelo agente que o utiliza ou pela atividade com ele praticado; matéria pelo objeto fabricado dessa matéria; parte pelo todo; etc. (PAIVA, 2010, p. 14).

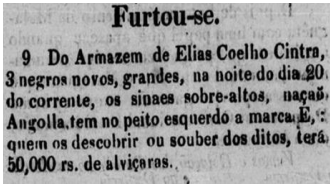
Relativamente aos fatores gerais que favorecem o processo metonímico, Taylor (2003, p. 90) introduz a noção de perspectivação, isto é, a possibilidade de perspectivar determinado componente de uma estrutura conceptual unitária em detrimento de outra(s) ou do todo.

No processo de análise dessa peça, será evidenciado que as metáforas resultam de um conjunto de relações metonímicas que vai estruturar os domínios fonte e alvo das possíveis metáforas. Para Goossens (2003), a metáfora emerge a partir da interação cumulativa relacionada à metonímia. Segundo ele, essa interação acontece porque subjacente à metáfora, há o entendimento de que os domínios podem ser unidos numa única

[93] Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva, em seu artigo "A metonímia como processo fractal multimodal", explica que a palavra fractal foi cunhada pelo matemático Mandelbrot (1982), a partir do adjetivo latino *fractus*, cujo verbo correspondente – frangere – significa quebrar, criar fragmentos irregulares. Ela afirma que os padrões da natureza são fragmentados e exibem diferentes níveis de complexidade. Nesse sentido, compreender a metonímia em termos da fractalidade é entender a sua alma: uma parte que contém o todo, pois ao ser acionada e descompactada se chega ao todo.

cena complexa, situação típica da formação metonímica. (GOOSSENS, 2003, p. 366).

Figura 2: Anúncio para captura de negros furtados.



Furtou-se.

9 Do Armazem de Elias Coelho Cintra, 3 negros novos, grandes, na noite do dia 20 do corrente, os sinaessobre-altos, nação Angolla, tem no peito esquerdo a marca E,: quem os descobrir ou souber dos ditos, terá 50,000 rs. De alviçares.

Fonte: Jornal O Estado de São Paulo, 1875.

A análise da peça mostra que o conjunto dos sintagmas, sistematicamente relacionados entre si, possibilita a criação da metáfora ESCRAVO É PRODUTO. É perceptível que, em sua composição, atuam dois domínios, PRODUTO e ESCRAVO, o primeiro sendo seu domínio fonte e o segundo seu domínio-alvo. Cada domínio é constituído de alguns elementos que podem ser Acessos pela expressão linguística ou pelo conhecimento de mundo do agente conceptualizador.

Percebe-se, também, que há relações metonímicas na composição dessa metáfora, assim, acredita-se que a sua motivação se deu através de um conjunto de metonímias que foram produzidas pela relação dos elementos de cada domínio. Dessa forma, nos domínios PRODUTO e ESCRAVO, existem relações metonímicas PROPRIETÁRIO por PROPRIEDADE (de Elias Coelho Cintra), SÍMBOLO pela COISA SIMBOLIZADA (marca E), COR pela ENTIDADE (negros), LUGAR por ENTIDADE (armazém), LUGAR DE ORIGEM por/pela PERSONAGEM/ENTIDADE (Angolla), ABSTRATO pelo CONCRETO (novos, grandes). Todavia, encontra-se, somente no domínio ESCRAVO a metonímia ETNIA pelo AGENTE (negros).

Para além desses aspectos, é possível perceber que, pelo processo de perspectivação conceptual, considerando o conhecimento de mundo do locutor e do interlocutor, e as experiências envolvidas para o domínio do contexto, a metáfora ESCRAVO É PRODUTO é mapeada também sob o forte apelo assentado na expressão 50,000 rs., que designa o valor monetário inerente à mercadoria furtada; além de, indiscutivelmente, embora de forma arbitrária, é imperioso inferir que somente objetos, mercadorias e produtos são guardados em armazém, porém, naquela sociedade a experiência concebia ou aceitava que humanos escravizados também fossem armazenados. Logo, a relação dos sintagmas *armazém*,

negros (cor), novos, grandes, marca E, Angolla (origem), 50,000 rs., Elias Coelho Cintra (proprietário), possibilita concluir que aquilo que foi furtado era propriedade, estava sob a posse de alguém, portanto, era um objeto.

Ademais, é possível afirmar que metáforas podem ser motivadas pelo conjunto de metonímias que, relacionadas, podem caracterizar o seu domíniofonte e o domínio alvo. Assim, o processo de perspectivação conceptual contribui para que a percepção do interlocutor, permeada pela sua experiência e conhecimento de mundo, signifique de forma arbitrária, porém coerente, o discurso que lhe é oferecido para consumo.

6. Considerações finais

Com base no que foi discutido neste estudo, é possível entender que, para a Linguística Cognitiva, o significado linguístico é um processo de conceptualização, e está intimamente relacionado à experiência, ao modo individual e social de perceber o mundo. É possível entender também que na linguagem operam fatores de perspectivação conceptuais e de ordem cognitiva, tal como argumentam Langacker (1987, 2008), Talmy (1988, 2000) e Croft (2012).

Em vista do que foi mostrado, é possível constatar ainda que a perspectivação conceptual pode variar de tantos modos, o que faz com que a sua classificação não se extinga, abrindo lacunas para outros entendimentos e posicionamentos epistemológicos, o que ocasiona essa situação é o caráter experiencialista que pode variar conforme a percepção humana. Ademais, infere-se que as operações de perspectivação conceptual interferem no conteúdo das expressões linguísticas e, portanto, na sua semântica (LANGACKER, 2007).

Foi objetivo deste texto discutir o aparato teórico que emoldura a compreensão acerca da perspectivação e conceptualização, além de analisar três anúncios do jornal O Estadão, do século XIX, que versam sobre a venda e captura de negros escravizados, o que possibilitou também discutir o processo histórico que tornou possível a sociedade colonialista brasileira tornar-se escravista, além de tecer um panorama acerca do meio de comunicação que dava suporte à divulgação desses anúncios.

Ao analisar os anúncios sob as diretrizes da perspectivação conceptual, foi possível perceber que a compreensão humana é de caráter perspectivista, sendo que o Ponto de Vista, a Abstração, e a Metonímia

foram as classificações que emergiram mediante o estudo apresentado. Portanto, o emissor e interlocutor perspectivam o negro escravizado como animale como produto (objeto), no processo de produção dos anúncios, dos sintagmas que estruturam as expressões linguísticas, vinculadas à visão de mundo que flutuam no tempo e no espaço.

Ademais, os autores Langacker (1987; 2008), Talmy (1988, 2000) e Croft (2012) desenvolveram as suas pesquisas sobre perspectivação conceptual mirando somente elementos linguísticos, porém, foi possível verificar que, simplesmente pelo fato de o negro escravizado estar sendo anunciado em um gênero publicitário, esse indivíduo é perspectivado sistematicamente como um objeto, um produto.

Portanto, como sustentado por Langacker (1987), a compreensão acerca da perspectivação conceptual não chegou à sua exaustão, logo, é forçoso entender que existe uma campo vasto para exploração e para o desenvolvimento desta abordagem, no sentido de compreender-se com mais assertividade o funcionamento da linguagem dentro da sociedade que nela se manifesta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL. Sharyse Piroupo do. *A escravidão no Brasil*. Módulo 2 – História do Negro no Brasil Curso de Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras (CEAO/UFBA), 2010.

COSTA, Emília Viottida. *Da monarquia à república*: momentos decisivos. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

CROFT, William; Allan Cruse. *Linguística Cognitiva*. Cambridge: Cambridge University Press. 2004.

DRESCHER. Seymour. *Abolição*. Trad. de Antonio Penalves Rocha. São Paulo: Unesp, 2010.

GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto. A relevância da noção de perspectivação conceptual (construal) no âmbito dos estudos do texto e do discurso: teoria e análise. *Letras*, v. 27, n. 54, p. 69-100, Santa Maria, jan./jun. 2017.

GOOSSENS, Louis. Metaphtonymy: the interaction of metaphor and metonymy in expressions for linguisitc action. In: DIRVEN, René;

PÖRINGS, Ralf. (Eds). *Metaphor and metonymy in comparison and contrast*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 2003.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Philosophy in the flesh*: The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought. New York: Basic Books. 1999.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press. 1980.

LANGACKER, Ronald W. *Essentials of cognitive grammar*. United States of America/New York: Oxford University Press. 2013.

LANGACKER, Ronald. *Cognitive grammar*: a basic introduction. New York: Oxford University Press. 2008.

LANGACKER, Ronald W. *Cognitive grammar*. In: GEERAERTS, Dirk; CUYCKENS, Hubert. The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics. Oxford: Oxford University Press, 2007. p. 421-62

PAIVA, Vera Lúcia *Menezes de Oliveira. A metonímia como processo fractal multimodal. Veredas on-line* – atemática. Juiz de Fora: UFJF, 2010, p. 07-19

ROCHA. Luiz Fernando M. A perspectivação conceptual em autocitação factiva e fictiva**.** *Delta*, 2013.

RODRIGUES, Jaime. *O infame comércio*: propostas e experiências no final do tráfico de africanos para o Brasil (1800–1850). Campinas: UNICAMP, 2009.

SILVA. Augusto Soares. *A linguística cognitiva uma breve introdução a um novo paradigma em linguística*. Braga: Faculdade de Filosofia. 2015.

SILVA, Augusto Soares da. Perspectivação conceptual e gramatica. *Revista Portuguesa de Humanidades*: estudos linguisticos. Faculdade de Filosofia da UCP, v. 12-1, p. 17-44, Braga, 2008.

SOUSA COSTA, Celiane; Barros de Oliveira, Marilúcia. *Terminologia e perspectivação*: um estudo sincrônico dos termos utilizados no cultivo do cacau. 2017.

TALMY, Leonard. *Toward a cognitive semantics*. 2 volumes. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology, 2000.

_____. The relation of grammar to cognition. In: RUDZKA-OSTYN, Brygida (Ed.). *Topics in cognitive linguistics*. Amsterdam: John Benjamins, 1988a. p. 165-205

_____. *Force dynamics in language and cognition*. Cognitive Science 12, 1988b. p. 49-100

TAYLOR, John. Category extension by metonymy and metaphor. In: DIRVEN, René; PÖRING, Ralf. (Eds). *Metaphor and metonymy in comparison and contrast*. Berlin: New York: Mouton de Gruyter, 2003.

A PICHAÇÃO À LUZ DA ANÁLISE DO DISCURSO: UMA PROPOSTA DE LEITURA

Cristina Lúcia de Oliveira (UFRRJ)
cristinalucia86@hotmail.com

RESUMO

Fundamentado no aporte teórico da Análise do Discurso de linha francesa, neste artigo são desenvolvidas reflexões acerca das pichações vivenciadas no espaço urbano de Volta Redonda-RJ, considerando a construção de sentidos a partir da posição do sujeito em seu contexto sócio-histórico e vinculação ideológica. Para tanto, conta-se com as contribuições de Pêcheux (1995), Orlandi (2001; 2009; 2012; 2015; 2017), Brandão (2004), Indursky (2007; 2010; 2017) e Lagazzi-Rodrigues (2017). E ainda nos estudos acerca dos gêneros do discurso de Bakthin (2016) e estudos sobre as relações de poder em Foucault (1985; 1996). Busca-se compreender, além da materialidade linguística e do pré-concebido como vandalismo, os modos de produção de sentido e ampliar as habilidades discursivas em leituras do espaço urbano.

Palavras-chave:
Pichação. Análise do Discurso. Efeitos de sentido.

ABSTRACT

Based on the theoretical contribution of the Discourse Analysis of the French line, in this article develops reflections about the graffiti experienced in the urban space of Volta Redonda-RJ, considering the construction of meanings based on the subject's position in its socio-historical context and ideological connection. For that, we count on the contributions of Pêcheux (1995), Orlandi (2001; 2009; 2012; 2015; 2017), Brandão (2004), Indursky (2007; 2010; 2017) and Lagazzi-Rodrigues (2017). And yet in studies about the genres of Bakthin's discourse (2016) and studies about power relations in Foucault (1985; 1996). It seeks to understand, in addition to linguistic materiality and the pre-conceived as vandalism, the ways of producing meaning and expanding the discursive skills in readings of the urban space.

Keywords:
Graffiti. Discourse Analysis. Sense effects.

1. Introdução

As reflexões acerca da construção de sentidos a partir da posição do sujeito em seu contexto sócio-histórico e vinculação ideológica inerente às manifestações discursivas permitem o desenvolvimento de um olhar atento à análise de pichações no que se refere às tensões relativas a possíveis relações de poder observadas na materialização de discursos de resistência pela língua. Fundamentado no aporte teórico da Análise do

Discurso de linha francesa (doravante AD), no que afirma sobre a heterogeneidade discursiva e concepção do discurso como prática social, a proposta deste artigo é refletir sobre os sentidos desses enunciados do espaço urbano, especificamente da cidade de Volta Redonda-RJ, considerando, além da materialidade verbal, os aspectos históricos e sociais, condições de produção e forma de recepção dos textos.

Apoiado nos pressupostos da AD, com a colaboração dos estudos defendidos nacionalmente por Eni Orlandi e Freda Indursky, além de seu maior expoente e originário Michel Pêcheux, consideramos de crucial importância os fundamentos defendidos em relação à tomada da leitura e escrita de maneira efetivamente crítica e reflexiva, uma vez que o texto não compreende uma única possibilidade de sentido ou interpretação.

> A noção de texto, enquanto unidade da análise de discurso, requer que se ultrapasse a noção de informação, assim como coloca a necessidade de se ir além do nível segmental. O texto não é soma de frases e não é fechado em si mesmo. (ORLANDI, 2012, p. 28)

Assim, numa leitura tomada discursivamente, a construção de sentidos compreende um contexto e uma ideologia.

Além da perspectiva adotada pela AD, Mikhail Bakhtin, em *Os gêneros do discurso* (2016), ressalta que os campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem (p. 11) e, assim como os campos da atividade humana são multiformes, o uso da linguagem efetua-se em diversas formas de enunciados que refletem condições e finalidades específicas de cada campo, sendo assim particulares, mas elaborados por cada campo de utilização da língua em tipos relativamente estáveis, denominados gêneros do discurso.

Assim, os gêneros discursivos permeiam as práticas sociais, e um sujeito capacitado para interpretar as mais diversas possibilidades de leitura precisa acionar saberes sócio-históricos e ideológicos a fim de produzir significados. E na AD, a leitura, então concebida como processo ideológico, deveria ser desenvolvida nas práticas cotidianas da educação básica, que ainda a prioriza como sendo homogênea e, muitas vezes, desconsidera o conhecimento prévio do aluno. Acerca disso, ainda afirma Orlandi (2012) que, devido à necessária relação da língua com a exterioridade, a ideia de todo não implica a de completude, já que a linguagem não é uma só coisa e nem é completa, sendo qualquer discurso caracterizado pela multiplicidade de sentidos possíveis.

Nessa perspectiva, a produção de sentidos acontece num processo que conjuga o texto a seus contextos de produção e de recepção, colaborando para o desenvolvimento de uma postura ativa por parte do leitor, que aciona seu conhecimento de mundo para associar saberes prévios à interpretação. Assim, falar de leitura, como ressalta Orlandi (2012) pode significar "concepção" e é nesse sentido que é usada quando se diz "leitura de mundo", o que reflete a relação com a noção de ideologia.

Apesar disso, nos textos observados nos muros, interagem diferentes sujeitos sociais, sendo assim, considerados manifestações de um processo discursivo (Orlandi, 2012). Portanto, a escolha das pichações da cidade como objeto de estudo, como *corpus*, para a construção de atividades de leitura, ocorre pelo fato de fazerem parte do universo do aluno, por materializarem a cultura popular, além de apresentar em forte caráter crítico, social e ideológico.

Apesar da extensa possibilidade de variação do gênero pichação, os muros da cidade de Volta Redonda apresentam muitas dessas manifestações em forma de protesto e reclamação social, bem posicionadas em tempo e espaço, gerando sentido especial ao se considerar o contexto sócio-histórico. Por esse motivo, a Análise do Discurso de linha francesa foi escolhida como teoria base deste estudo, uma vez que os sentidos produzidos pelos discursos estudados extrapolam a superfície textual, sendo desenvolvidos a partir de relações entre os enunciados e as condições sócio-históricas de sua produção.

2. A leitura na perspectiva da Análise do Discurso

Fundamentalmente, a AD propõe o estudo do sentido a partir da linguagem em uso, observando a posição do sujeito em seu contexto sócio-histórico e sua vinculação ideológica. Defende que são pelas práticas sociais e discursos que circulam no grupo social em que vive que o sujeito produz sentidos. Então, sujeito e discurso são constituídos pela ideologia, ou seja, o sujeito se insere em uma determinada formação ideológica conforme a posição social ocupada.

Por ser assim, o sujeito, por vezes, possui a ilusão de que a ele pertencem o controle dos sentidos e a origem do seu dizer, isto é, um equívoco, já que nos discursos estão embutidos outros sentidos que são produzidos a partir da posição-sujeito dentro do discurso. Dessa forma, a construção dos sentidos não depende apenas da vontade do sujeito, mas

da relação que a língua estabelece com a história, a divisão de classes e a ideologia.

Acerca disso, ainda afirma Indurky (2010) que

> [...] língua, nesse domínio de saber, vem, desde sempre, entrelaçada à exterioridade e é concebida como uma materialidadeatravés da qual o ideológico se manifesta. (INDURKY (2010)

Nas inúmeras práticas discursivas, produções de efeitos de sentido, em diferentes níveis de formalidade, o interlocutor capta mais que o puro conteúdo de uma mensagem, visto que será afetado por outros sentidos intrínsecos às práticas discursivas. A língua não é fechada em si mesma, à luz da AD, constitui-se ao mesmo tempo que o sujeito, estabelecendo uma relação de composição essencial, na qual o sujeito compreende as relações sociais pela língua, pelo simbólico. Dessa forma, é estabelecida nessa relação com o sujeito, que passa necessariamente pela ideologia e história. Ao falar, o sujeito constitui um sentido e constitui a si próprio, em um processo de formação da identidade na relação com a língua.

Assim, ao passo que a língua é estudada na Linguística Textual como uma estrutura abstrata, e na Gramática Normativa como um sistema fechado de regras formais, o diferencial presente no dispositivo teórico da AD é o trabalho com a categoria *discurso*, que Orlandi define da seguinte forma: "o discurso é o lugar em que se pode observar a relação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos por/para os sujeitos" (2015, p. 15).

A partir dessa perspectiva de estudo, concebe-se a linguagem como mediação fundamental entre o homem e o contexto sócio-histórico em que está inserido, sendo possível perceber, então, "a língua no mundo", relacionando a linguagem à sua exterioridade. Os sentidos não são produzidos pelos sujeitos, e o texto não é uma unidade fechada, já que se conecta com um contexto discursivo. E o texto é, então, objeto de interpretação, sendo responsabilidade da AD o estudo da produção de sentidos, abrangendo não só os sentidos que estão materializados linguisticamente no texto, como também daqueles que podem ser lidos considerando que é o processo discursivo o que traz significado ao texto. De acordo com Brandão (2004):

> O ponto de articulação dos processos ideológicos e dos fenômenos linguísticos é, portanto, o discurso. A linguagem enquanto discurso não constitui um universo de signos que serve apenas como instrumento de comunicação ou suporte de pensamento; a linguagem enquanto discurso é interação, e um modo de produção social; ela não é neutra, inocente e

> nem natural, por isso o lugar privilegiado de manifestação da ideologia. (BRANDÃO, 2004, p. 8)

O discurso é uma das dimensões da história, sendo constitutivo dos embates que acontecem na sociedade entre agentes históricos situados em diferentes lugares econômicos, sociais, políticos e ideológicos. Assim, uma das possibilidades de relação entre o discurso e a configuração histórica na qual ele é produzido se dá ao considerar o sujeito como elemento de mediação entre as diferentes dimensões da realidade histórico-social em que se inclui a dimensão discursiva. O estudo de questões que envolvem fatores como lugar e modo de circulação do discurso, os objetivos e memórias a ele relacionadas pressupõe um tratamento heterogêneo e flexível do ponto de vista teórico e metodológico, visando traçar a trajetória entre a palavra, o homem e a história. Dessa forma, a relativa materialidade da língua cede espaço a sua materialidade.

Consideramos, ainda, o conceito de "cidade", do ponto de vista discursivo, compreendendo-o como espaço simbólico particular, que possui materialidade e dá forma aos sentidos construídos nesse espaço. Orlandi (2001) revela a relação do indivíduo (sujeito individualizado) com a sociedade, e toma a cidade como espaço de interpretação particular a fim de compreender o discurso urbano.

A AD adota a noção de *efeito de sentido*, observada a partir de um deslocamento no qual não considera a transmissão de informação entre os interlocutores, uma vez que não há um sentido prévio caracterizado como único e verdadeiro, isento do mal entendido. Ao invés disso, reconhece que outros sentidos são possíveis, de acordo com as distinções de tempo e lugar em que foram produzidos e, até mesmo, distintas posições ideológicas entre os interlocutores.

3. A posição sujeito e o sentido

A noção de sujeito na Análise do Discurso de matriz francesa não equivale à noção de indivíduo, e sim a uma posição ocupada no discurso, historicamente determinado e constituído pela ideologia. Nessa linha de estudo, o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que produza o dizer, construindo sua identidade na interação com o outro. Não há discurso sem sujeito, da mesma forma que não há sujeito sem ideologia (ORLANDI, 2015). Há, então, uma diferença fundamental entre o indivíduo físico e o sujeito, afetado pelas condições de produção do discurso e seu lugar social, já que o mesmo indivíduo pode construir discur-

sos diversos em lugares sociais distintos. "Na análise do discurso é mobilizado um sujeito social que se inscreve em um lugar ideológico e, a partir dele, exerce a função-autor" (INDURSKY, 2017, p. 79). Então, o discurso do sujeito depende da posição social por ele ocupada.

> O sujeito na análise do discurso não é o sujeito empírico, mas a posição sujeito projetada no discurso. Isto significa dizer que há em toda a língua mecanismos de projeção que nos permitem passar da situação sujeito para a posição sujeito no discurso. Portanto, não é o sujeito físico, empírico que funciona no discurso, mas a posição sujeito discursiva. (ORLANDI, 2017, p. 17)

Dessa forma, os sujeitos do discurso são intercambiáveis. Enunciador e destinatário indicam diferentes posições sujeito ao se constituírem com pontos de relação de interlocução em um jogo de formações imaginárias que regem todo o discurso. A produção e gestos interpretativos do discurso são influenciados por um jogo de imagens que representa o imaginário que se faz de si (emissor), do outro (receptor) e do referente. A partir das imagens que locutor e interlocutor têm de si e um do outro, cria-se a possibilidade de "antecipação" ao se colocarem no lugar do outro a fim de antecipar uma resposta. E é esse jogo de antecipação o maior responsável pela argumentação, visto que todo processo discursivo acredita que, por parte do emissor, há uma antecipação das representações do receptor, sobre a qual se funda a estratégia do discurso.

Em Althusser (1980), a noção de "forma-sujeito" é definida como forma de existência histórica de um indivíduo agente das práticas sociais. O indivíduo humano apenas poderá ser agente de uma prática se estiver revestido da forma-sujeito (ORLANDI, 2017, p.21). O sujeito não é, por si só, senhor do seu discurso, visto que o que se diz está sempre embasado em algo. Uma formação discursiva vem de outras formações discursivas, portanto, nada é original, antes provém de outros discursos.

De acordo com Pêcheux (1995, p. 162), a posição-sujeito constitui-se simultaneamente e transmite ao sujeito a sua "realidade", enquanto sistema de evidências. Assim, ele se constitui pelo esquecimento daquilo que o determina, isto é, da ideologia que, através do interdiscurso, interpela indivíduo em sujeito, logo, este não é a origem de si.

Sobre a interpelação do sujeito, Brandão (2004) observa:

> Na reprodução das relações de produção, uma das formas pela qual a instância ideológica funciona é a da "interpelação ou assujeitamento do sujeito como sujeito ideológico". Essa interpelação ideológica consiste em fazer com que cada indivíduo (sem que ele tome consciência disso, mas,

> ao contrário, tenha a impressão de que é senhor de sua própria vontade) seja levado a ocupar seu lugar em um dos grupos ou classes de uma determinada formação social. (BRANDÃO, 2004, p. 46)

Desse assujeitamento, resulta, então, a chamada forma-sujeito histórica. Para compreender a subjetividade é necessário considerar a sua historicidade. O sujeito, uma vez interpelado, ocupa um lugar social, produz um discurso resultante de um determinado lugar histórico-social-ideológico.

> Ele é sujeito de e é sujeito à. Ele é sujeito à língua e à história, pois para se constituir, para (se) produzir sentidos, ele é afetado por elas. Ele é assim determinado, pois se não sofrer os efeitos do simbólico, ou seja, se ele não se submeter à língua e à história, ele não se constitui, ele não fala, não produz sentidos. (ORLANDI, 2007, p. 49)

Sob esse viés, sentido e sujeito só podem existir mediante o assujeitamento à língua. A esse processo, Orlandi (2015) define como uma contradição, dado que o sujeito é livre para que tudo possa dizer e, ao mesmo tempo, submisso, visto que só poderá dizer caso se submeta à língua. Assim, o assujeitamento acontece proporcionando a ilusão de um discurso oriundo unicamente de seu pensar e capaz de refletir fielmente a realidade, como dotado de uma determinada autonomia.

Como postula Pêcheux,

> [...] o sentido não existe em si mesmo. Ele é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo histórico no qual as palavras são produzidas. (PÊCHEUX, 2006, p. 27)

Na perspectiva da AD, não se pressupõe que a língua seja transparente, negando-lhe, assim, a tarefa de decodificação, ao passo que igualmente não a considera como prática de desocultação, sendo antes a linguagem opaca. É uma relação que concebe a língua como dotada de possíveis significações, contudo não qualquer significação, já que a história e o funcionamento da ideologia constituem o próprio funcionamento da língua e sujeito, ou seja, a ideologia se forma pelas práticas sociais e o discurso materializa a ideologia.

Além disso, as condições de produção não se relacionam apenas ao contexto imediato da enunciação, incluindo o contexto histórico-social e ideológico, mas também ao imaginário produzido pelas instituições sobre o já-dito. É essa memória do dizer, chamada por Orlandi (2009, p. 31) de "interdiscurso" o exterior constitutivo do discurso, responsável pelos sentidos que vieram de outro lugar ou momento, não sendo, portanto, possível a criação de um sentido completamente novo, pois seria

incompreensível, visto que o novo surge a partir de deslocamentos do já-dito. Acerca disso, conceitua Freda Indursky:

> Pode-se pensar o texto como um espaço discursivo, não fechado em si mesmo, pois ele estabelece relações não só com o contexto, mas também com outros textos e com outros discursos, o que nos permite afirmar que o fechamento de um texto, considerado nessa perspectiva teórica, é a um só tempo simbólico e indispensável. Nessa concepção, o texto não se fecha em si mesmo, pois faz parte de sua constituição uma série de outros fatores, tais como relações contextuais, relações textuais, relações intertextuais, e relações interdiscursivas. (INDURSKY, 2017, p. 77)

Nessa relação, é importante refletir que o sujeito é social e historicamente construído e seus elementos de construção estão nas relações sociais, isto é, a partir delas eles se reconhecem como sujeitos. "Uma palavra recebe seu sentido na relação com as outras da mesma formação discursiva e o sujeito-falante aí se reconhece" (2017, p. 77).

Diferencia-se, assim, o lugar dos sujeitos – lugares ocupados pelos sujeitos empíricos em uma sociedade de relações hierarquizadas – da posição dos sujeitos que acontece em momentos de projeções feitas por eles em situações discursivas, que os possibilitam transitar das situações empíricas para as posições de sujeito do discurso. "O que significa no discurso são essas posições. E elas significam em relação ao contexto sócio-histórico e à memória (o saber discursivo já dito)" (ORLANDI, 2009, p. 40).

4. A pichação: um gênero discursivo

O espaço urbano, caracterizado por integrar diferentes atividades sociais, econômicas e culturais da sociedade, é palco das mais diversas manifestações de pensamento; expressões de um povo que carece por comunicar-se, seja com intenções informativas, narrativas, poéticas ou argumentativas, língua e história se articulam a fim de produzir sentidos. No campo da AD, conforme afirma Rodrigues, as pesquisas sobre cidade e discurso produziram um deslocamento teórico para pensar a cidade de um modo diferente daquele como ela é concebida pelos especialistas do espaço urbano (RODRIGUES, 2017, p. 71).

Assim, gestos de interpretação se materializam num espaço em que o simbólico e o político se articulam, estabelecendo a ordem do discurso urbano na qual são definidas questões e possibilidades acerca de sua significação e processamento discursivo.

A cidade, do ponto de vista discursivo pode ser compreendida como espaço simbólico particular, que possui materialidade e dá forma aos sentidos construídos no espaço urbano. Orlandi (2001) ressalta que a cidade põe o olhar em movimento. O que se torna como fragmentário são flagrantes, sentidos em trânsito. Assim, a materialidade da cidade desorganiza o lugar totalizador imaginado pela impressão de arredondamento da paisagem, oriunda de um olhar organizador e totalitário. Tendo isso em vista, observa-se a necessidade de um método como a AD para ir além desses efeitos de sentido e confrontar-se com o lugar em que fazem sentido, onde o simbólico e o político se articulam.

Compreender os flagrantes da cidade, seus modos de aparição, ou seja, os gestos que dão corpo à cidade implica refletir em que sentidos se materializa e a maneira com que o político determina esses sentidos em situações nas quais o sujeito urbano se narra como parte da cena, de dentro das palavras da cidade – a narratividade urbana.

Nesse contexto, há uma sobreposição do urbano sobre a cidade, delimitando-a a ponto de silenciar o seu real e o seu social, dado à generalização do discurso urbanista que integra um senso comum produtor de uma homogeneização ideológica no modo de significar da cidade. Nessa discursividade urbanista, a cidade metaforiza-se em um lugar cujos sentidos se transferem para a violência. Embora o discurso social não seja homogêneo, essa sobreposição é responsável por provocar a verticalização das relações horizontais na cidade, transformando-a em espaço social hierarquizado, o que será refletido na organização social com separações de regiões, fronteiras imaginárias, ou seja, segregação.

Nossa proposta de reflexão é ultrapassar a organização do discurso urbano para procurar entender como o conflito entre simbólico e político configura sentidos. Como afirma Orlandi (2001),

> [...] desorganizando o imaginário do urbano e entregando (se) (a)o real da cidade. Poderemos então compreender como esse sujeito, afetado pela política do dizer, ao 'encontrar' palavras é afetado pela história, tornando um dizer possível. (ORLANDI, 2001, p. 11)

Para além de uma conceituação como ato de vandalismo, não se pode negar que a pichação é um fenômeno discursivo. Ilegal e subversiva, a prática antiga que se popularizou e traz a voz de um povo marginalizado, sendo, muitas vezes na história mundial, utilizada como forma de expressão para reivindicações populares e protestos, aparece como uma das formas de dar vazão ao descontentamento e à falta de expectativas. Muitas vezes, alvo de discriminação, principalmente, pela segregação

discursiva que emerge ao considerar um enunciado como verdadeiro medido pela importância social do enunciador, geralmente figuras de poder.

De acordo com Orlandi (2004, p. 30), as pichações são *narratividades urbanas*, isto é, por ser algo fundamentalmente urbano, elas narram, nos muros e monumentos, por meio de uma escrita, às vezes até indecifrável, a maneira como a sociedade se simboliza e simboliza para o sujeito. São *narratividades* porque materializam linguístico-historicamente, nesse espaço, dizeres daqueles que, "excluídos" do sistema, saem do "silêncio" por meio desse gesto significado politicamente como ilegal.

Despindo-se de julgamentos acerca de sua legitimidade, já que é fato sua presença e permanência nas ruas, é preciso observar que a pichação ultrapassa o vandalismo ao tornar-se um produto ideológico, expressar uma ideia. Como os sujeitos não são inertes, ao pichar um muro, sua existência é atestada através desse gesto simbólico que o liga de algum modo à sociedade. E, sobre a importância de analisar com seriedade essa manifestação discursiva, Orlandi (2012) enfatiza:

> A pichação, o grafite, as camisetas com letras e desenhos, o *piercing*, a tatuagem são manifestações de um mesmo processo discursivo que deve ser pensado em suas condições sócio históricas, produzindo efeitos de sentidos próprios a determinadas condições políticas e ideológicas. (ORLANDI, 2012, p. 211)

Nessa perspectiva, configura-se uma manifestação de contra poder, uma vez que há a proibição da lei, e para se expressar ocorre a transgressão – o sujeito picha –, com isso, a sociedade recrimina a prática, todavia, o que está sendo materializado nos muros, em muitos casos, é a voz da própria sociedade, uma tentativa de denúncia de suas mazelas. Pode ou não ser influenciada por eventos políticos e sociais, nessas situações acontece a interação com acontecimentos na história e acabam assumindo cunho denunciativo, fazendo do espaço urbano um lugar de clara opinião pública e exposição ideológica. Todavia, considerando, ainda, a chamada relação de forças, discorrida por Orlandi, em uma sociedade hierarquizada, o dizer de uma pichação vale menos que um dizer transmitido de maneira não marginalizada, pois são as formações imaginárias que produzirão a imagem do sujeito e do objeto do discurso (ORLANDI, 2015, p. 18).

O embate entre direitos e deveres permeia a linguagem, que é também lugar de poder e tensão. Acerca disso, reflete Suzy Lagazzi:

> O sujeito-de-direito, marcado pela passividade e intercambialidade, inserido no cotidiano das relações interpessoais orientadas pelo senso comum, opõe-se ao sujeito que resiste, marcado pelo desejo. As relações de poder do cotidiano, o jurismo, têm seu respaldo no senso comum. É consenso geral que nós cumpramos com os nossos deveres e reivindiquemos os nossos direitos. É também consenso geral que, se o desejo insurgir contra a ordem, interferindo nos direitos e deveres estabelecidos, deva se calar. (LAGAZZI, 1988, p. 35)

Sobre esse consenso geral é que emergem os questionamentos sobre o gênero discursivo pichação. Ainda que seja uma produção de sujeito anônimo, nesse processo, ele dialoga com a sociedade.

> Nossa finalidade é pensar a cidade no domínio das ciências da linguagem. Do ponto de vista discursivo, a cidade é um espaço simbólico particular tendo sua materialidade que produz sua própria forma de significar. (ORLANDI, 2012, p. 186)

Ou seja, a cidade é espaço em que se materializam gestos de interpretação, onde há articulação do político e do simbólico. A tomada de palavra nessas situações é a apropriação do "seu" espaço, no espaço público "publicizando" sua presença.

5. Lendo (além) (d)os muros

Neste trabalho, um dos objetos de análise são as pichações da cidade Volta Redonda-RJ de características conceituais, como classifica Gitahy:

> – Subversivo, espontâneo, gratuito, efêmero; – Discute e denuncia valores sociais, políticos e econômicos com humor e ironia; – Apropria-se do espaço urbano a fim de discutir, recriar e imprimir a interferência humana na arquitetura da metrópole; – Democratiza a desburocratiza a arte, aproximando-a do homem, sem distinção de raça ou credo; – Produz em espaço aberto sua galeria urbana, pois os espaços fechados dos museus e afins são quase sempre inacessíveis. (GITHANY, 2012, p. 18)

Nas Figuras 1 e 2, a seguir, fica clara a posição do sujeito enunciador ao dialogar com a sociedade, num gesto em que são explicitadas críticas e denúncias, colocando o discurso sobre a cidade em confronto. Exercício da liberdade do pensar e intervir enquanto sujeito no espaço, produzindo sentidos, sendo possível ressaltar o teor argumentativo dessa escrita, funcionando até como mecanismo de antecipação que prevê o que o leitor verá.

Figura 1: Pichação feita no muro de uma escola de Volta Redonda.

Fonte: Fotos da autora (2019).

A Figura 3 mostra o registro que fizemos de uma pichação em Volta Redonda. Essa é uma das inúmeras pichações presentes na cidade em que se percebe um forte posicionamento social. "Com armas, miseráveis se matam! Com educação matamos a miséria!" o jogo de palavras construído através da inversão propõe um jogo de oposição bastante crítico. Além da materialidade linguística, outros fatores cooperam para a peculiaridade dessa produção: a pichação foi feita no muro de uma escola, no período de discussão acerca do decreto de posse de armas de fogo do governo do presidente Jair Bolsonaro.

Figura 2: Notícia de jornal virtual sobre uma pichação em Volta Redonda.

Fonte: disponível https://www.informacidade.com.br/muro-da-igreja-de-sao-sebastiao-da-sessenta-amanhece-pichado-na-vespera-do-dia-de-sao-sebastiao/>. Acesso em: 10 de out. de 2020.

A Figura 4 é uma notícia de jornal local virtual no qual é relatada a produção de uma pichação no muro de uma igreja católica, a Igreja de São Sebastião, às vésperas do feriado de São Sebastião, em que se lê: "Deus bem que gostaria de ver no muro de sua casa a divina poesia! O amor". Em ambas as figuras, as pichações retratadas demonstram a maneira como o discurso se constrói calcado em elementos históricos, sociais e ideológicos, evidenciando um sujeito atravessado por esses fatores.

Nas palavras de Ramos (1994),

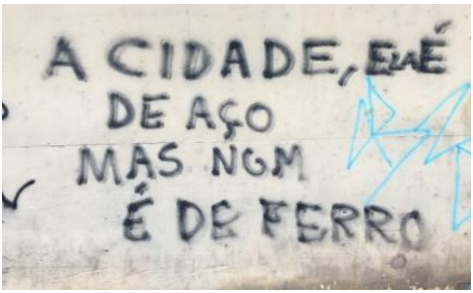
> [...] o espaço visual da cidade se altera, ganha uma outra dimensão pela ação de grupos ou indivíduos que por ali passam e imprimem sua marca. O muro vira mural [...] suporte para manifestações de todo e qualquer cidadão. (RAMOS, 1994, p. 43)

E, para Orlandi:

> Em uma sociedade como a nossa, o sujeito urbano é o corpo em que o capital está investido. Nesse espaço definido pela memória, a história se faz por um "eu" que é urbano. Esse sujeito, tomado na necessidade de produzir sentidos na cidade – pela textualização de sua relação com outro e aos objetos simbólicos no espaço público – estabelece uma realidade significativa estruturada que deixa traços. O trabalho do analista é explicitar por esses traços sua compreensão dos jogos de interpretação que aí estão materializados. (ORLANDI, 2012, p. 193)

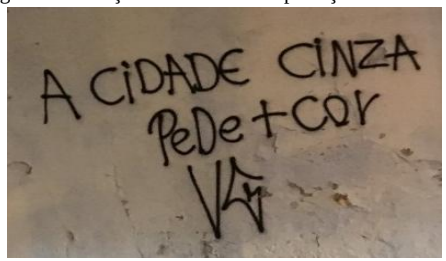
Nessa apropriação de espaço, a pichação excede o limite de um simples ato de rebeldia para constituir uma ação de poder em resposta a imposição de outro poder. Retomando Foucault (1985), o poder não é um lugar social de dominação ou questão de superioridade hierárquica que se estabelece sobre seres passivos, é antes fruto de uma tensão exercida entre os sujeitos, numa relação flutuante. Assim, ao passo em que uma imposição é feita, uma reação contrária é desencadeada, de tal forma que se torna preciso que o poder seja revisto para tentar ser restabelecido, logo, ocasiona-se um jogo de enfrentamentos no qual o discurso se estabelece como mecanismo utilizado para que o poder funcione

Figura 3: Pichação em referência à "cidade do aço", alcunha de Volta Redonda.



Fonte: Fotos da autora (2019).

Figura 4: Pichação em referência à poluição da cidade.



Fonte: Fotos da autora (2019)

De acordo com Orlandi (2012), os três momentos dos processos de produção do discurso são: sua constituição, a partir da memória do dizer; sua formulação, em condições de produção e circunstância específicas; sua circulação, que ocorre em certa conjuntura, segundo certas condições (ORLANDI, 2012, p. 9). Endossados nisso, notamos como o momento de circulação do texto cooperaram para o desenvolvimento dos efeitos de sentido nas respostas dos alunos mencionados, visto que a maneira como os sentidos circulam, o "trajeto do dizer" é igualmente relevante, como os demais momentos do processo de produção.

Compreendemos esses enunciados como um protesto que revela uma manifestação social materializada no texto, a partir da consideração da historicidade, movidos pelo interdiscurso, a partir de uma formação ideológica. Visto que é pelas condições de produção de o sujeito formula o seu dizer, seus sentidos (ORLANDI, 2004, p. 29), procuramos aqui entender de que maneira esse sentido atribuído ao texto é formulado.

Conforme Indursky (2001), o sujeito-leitor produz a sua leitura a partir de seu lugar social que não coincide necessariamente com o lugar social do sujeito-autor do texto, num processo de interlocução que acontece no espaço simbólico desenhado pelo efeito-texto. Dessa forma, cabe ao sujeito-leitor concordar ou discordar com a posição do sujeito-autor. (INDURSKY, 2001, p. 34). Ou seja, o leitor interage com o texto – um espaço discursivo, até então, simbolicamente completo – em uma postura crítica, carregada por sua formação ideológica e historicidade, para introduzir elementos externos, desestabilizando-o, produzindo sentidos que acredita ser transmitidos pelo próprio autor.

> Ou seja, o sujeito-leitor, ao dialogar com o efeito-texto, tem a ilusão de que se trata de uma superfície homogênea e que a única voz com a qual se defronta é a do sujeito autor, quando sabemos que aí estão também representadas outras vozes além da do autor. Refiro-me às outras posições-

> sujeito que aí se fazem presentes através dos recortes que o autor mobilizou e textualizou. (INDURSKY, 2001, p. 35)

Representam-se no texto outras vozes além do autor, como no processo de leitura representam-se outras vozes além do leitor. Analisando a resposta do Aluno 6, é possível observar como o sentido do texto é construído em um posicionamento pautado em suas formações ideológicas, de modo a ressignificar o texto. Essa leitura, então, evidencia as condições extralinguísticas que podem influenciar o processo de leitura.

> A leitura atesta os modos de materialização do político. Ler é fazer um gesto de interpretação configurando esse gesto na política da significação. Leituras diferentes não são gratuitas nem brotam naturalmente. Elas atestam modos de subjetivação distintos dos sujeitos pela sua relação com a materialidade da linguagem, ou melhor, com o corpo do texto, que guarda em si os vestígios da simbolização de relações de poder, na passagem do discurso ao texto, em seus espaços abertos de significação. (ORLANDI, 2012, p. 68)

Assim, pautados no que diz Orlandi, concluímos as possibilidades de leituras outras, que transcendem o espaço material do texto. A expressão "ninguém é de ferro", na "cidade de aço", como é conhecida popularmente a cidade de Volta Redonda, por abrigar a Companhia Siderúrgica Nacional, produz efeitos de sentidos diferentes de outros lugares, evidenciando formações discursivas que atravessam o texto, o que confirma a perspectiva da AD de que o "sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas" (ORLANDI, 2012, p. 77), visto que os sentidos foram produzidos, na leitura do texto, valendo-se de elementos externos à materialidade linguística, como a história da cidade e as formações ideológicas por ela afetada, as condições de produção e circulação. Em um outro lugar, ninguém ser de ferro poderia produzir outros sentidos, no entanto, o ser na cidade do aço acionou a construção de uma leitura relacionada a tantas outras que o aluno traz consigo.

Nesses exemplos, então, são percebidos pontos de interlocução que suscitam reflexões nos quais é estabelecido o jogo imaginário em que locutor se coloca na posição do interlocutor, adiantando-lhe uma resposta que coopera para os efeitos de sentido presentes no discurso. Observando que a abordagem discursiva mencionada e a produção de sentidos acerca das pichações da cidade fornecem subsídios para a construção de gestos interpretativos mais amplos e reflexivos. Ou seja, colabora para a prática de uma leitura que transcende a decodificação linguís-

tica, tomando a leitura como aquilo que acreditamos que é: uma prática social.

6. Considerações finais

Pensando a cidade como lugar de interpretação (ORLANDI, 2004, p. 49), expandimos o nosso trabalho com a leitura trazendo o inesperado típico desse espaço – a pichação – na proposta de um olhar analítico e reflexivo de sua relação com o político e com o histórico. Pautados na Análise do Discurso, no que estabelece a relação da língua com a história e as formações ideológicas, buscamos compreender os sentidos como gestos de interpretação, bem como analisar de que forma os elementos linguísticos, na superfície textual, auxiliam na sugestão dos sentidos e posicionamentos diversos, num jogo discursivo.

A abordagem discursiva desenvolvida neste estudo colaborou para produção de sentidos acerca das pichações da cidade, fornecendo subsídios para a construção de gestos interpretativos mais reflexivos. Ou seja, colaborou para a prática de uma leitura que transcende a decodificação linguística, tomando a leitura como aquilo que acreditamos que é: uma prática social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*. 3. ed. Lisboa: Presença/Martins Fontes, 1980.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

_____. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRANDÃO, Helena Maria Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. Campinas: Unicamp, 2004.

CHAUÍ, Marilena. *O que é ideologia*. São Paulo: Brasiliense, 2008.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Trad. de Roberto Machado. Rio de Janeiro-RJ: Graal, 1985.

_____. *A Ordem do Discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.

GITAHY, Celso. *O que é graffiti*. São Paulo: Brasiliense, 2012.

INDURSKY, F. Discurso, língua e ensino: especificidades e interfaces. In: TFOUNI, Leda Verdiani; MITTMANN, Solange. *Discurso e texto*: na pista de uma metodologia de análise. In: LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina; INDURSKY, Freda (Org.). *Análise do Discurso no Brasil*: mapeando conceitos, confrontando limites. São Carlos: Claraluz, 2007. p. 153-62

INDURSKY, F. *Estudos da linguagem:* língua e ensino. *Revista Organon*, v. 24, n. 48, Porto Alegre: Instituto de Letras/UFRGS, 2010.

_____. Estudos de linguagem: a leitura sob diferentes olhares teóricos. In: TFOUNI, Leda V. (Org.). *Letramento, escrita e leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 163-78

LAGAZZI, Suzy. *O desafio de dizer não*. Campinas: Pontes, 1998.

LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. Texto e autoria. In: ORLANDI, Eni P.; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy (Org.). *Introdução às Ciências da linguagem:* discurso e textualidade. Campinas: Pontes, 2006. p. 81-10

LASSALA, Gustavo. *Pichação não é pixação*: uma introdução à análise de expressões gráficas urbanas. São Paulo: Altamira, 2017.

ORLANDI, E. *Cidade atravessada*: os sentidos públicos no espaço urbano. Campinas: Pontes, 2001.

_____. *Cidade dos sentidos*. Campinas: Pontes, 2004.

_____. *Discurso e leitura.* 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. *Discurso e texto*: formulação e circulação dos sentidos. 4. ed. Campinas: Pontes, 2012.

_____. *Análise do discurso*: princípios e procedimentos. 8. ed. Campinas: Pontes, 2015.

_____; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy (Orgs). *Introdução às ciências da linguagem – Discurso e textualidade*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2017.

PÊCHEUX, Michel. *O discurso*: estrutura e acontecimento. Trad. de Eni Orlandi. Campinas: Pontes, 2006.

_____. *Semântica e discurso*: uma crítica à afirmação do óbvio. 3. ed. Trad. de Eni Puccinelli Orlandi *et al*. Campinas: UNICAMP, 1997 [1975].

RAMOS, Célia Maria Antonacci. *Grafite, pichação & Cia.* São Paulo: Annablume, 1994.

RODRIGUES, Andréa. "Aqui é um lugar de paz": escola e consenso imaginário na cidade do Rio de Janeiro. *REDISCO*: Vitória da Conquista, v. 12, n. 2, p. 71-82, 2017.

A PINTURA COMO TEXTO NA SEMIÓTICA GREIMASIANA: PRINCÍPIOS GERAIS

Évelyn Coêlho Paini Webber (UFMS)
evelynpaini@gmail.com

RESUMO

A semiótica francesa, em especial a greimasiana, trouxe uma nova visão sobre a construção de sentidos nos textos, mais tarde através dos estudos de Floch (1985) essa perspectiva ampliou-se expandindo para análises de textos visuais (pinturas, esculturas etc.). Compreendendo a relevância de se estudar cada vez mais a visualidade pretendemos discutir conceitos teóricos básicos sobre a pintura na perspectiva da semiótica greimasiana, para tanto nos valemos da pesquisa bibliográfica de cunho teórico fundamentada na semiótica discursiva. Esperamos expor informações basilares acerca da teoria na reflexão sobre o texto visual, compondo assim uma fonte para linguistas que se interessem pela temática.

Palavras-chave:
Pintura. Princípios. Semiótica greimasiana.

ABSTRACT

French semiotics, especially Greimasian, brought a new vision about the construction of meanings in texts, later through Floch's studies (1985) this perspective was expanded to analyses of visual texts (paintings, sculptures, etc.). Understanding the relevance of studying visuality more and more we intend to discuss basic theoretical concepts about painting from the perspective of Greimasian semiotics, for this we make use of the bibliographic research based on discursive semiotics. We hope to expose basic information about the theory in the reflection on the visual text, thus composing a source for linguists who are interested in the subject.

Keywords:
Painting. Principles. Greimasian semiotics.

1. Introdução

A todo momento, vivendo em uma sociedade hipermoderna estamos imersos em telas, sejam elas de computadores, televisões ou *smartphones*, dispositivos e inovações que dificilmente percebemos sua enorme influência sobre nossas vidas. Assim, estamos cada vez mais visuais.

Compreender a abundância de sentidos impressa nos textos visuais permanece relevante, já que no processo de sentir, apreender, interpretar e construir uma opinião sobre alo é um processo mais complexo e

requer do indivíduo noções que parecem ainda ser pouco exercitadas atualmente.

É nesse contexto que retomamos a relevância dos estudos semióticos para a compreensão dos textos, já que essa teoria tem como objeto de estudo o texto e assim busca "descrever e explicar o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz" (BARROS, 2005, p. 11), pelo fato de ser uma teoria que tem como foco a construção de sentidos em todas as modalidades discursivas (poemas, telas ou esculturas etc.), não se restringe ao estudo de textos meramente linguísticos, mas de todas as possibilidades de manifestação textual.

Assim, apesar de ser herdeira dos pensamentos de Saussure e Hjelmslev não é uma teoria linguística da língua, mas uma teoria linguística da significação, nesse sentido, a abordagem elaborada por Greimas possibilitou um olhar sobre os mecanismos que engendram o texto, visto como uma totalidade de sentidos (FIORIN, 1995).

Mais tarde, por meio de um de seus desdobramentos a semiótica visual (FLOCH, 1985), os estudos sobre textos visuais foram difundidos, proporcionando novas perspectivas. A pintura compreende esse universo semiótico de sentidos, já que na ausência de palavras o pintor expõe suas percepções na tela e cabe ao indivíduo interpretá-las, já ao analista seu papel surge ligeiramente mais complexo, já que a ele é conferida a tarefa de descrever a pintura por meio da teoria e ao mesmo tempo apreciá-la esteticamente.

Para este breve artigo buscamos discutir conceitos teóricos básicos sobre a pintura na perspectiva da semiótica greimasiana, para tanto nos valemos da pesquisa bibliográfica de cunho teórico fundamentada na semiótica discursiva.

Em um primeiro momento abordamos sobre a semiótica como ciência da significação, expondo alguns pontos iniciais sobre a linguística e traçando um breve histórico até a semiótica como ciência da significação e sua abordagem na construção dos significados.

Após isso, há algumas reflexões sobre a pintura e sua análise na perspectiva semiótica, ilustrando como nossa postura diante dela e a adequação da metodologia ao objeto é relevante.

Por fim, realizamos um sucinto debate sobre este artigo e, em seguida, apresentamos as referências utilizadas.

2. A semiótica como ciência da significação

Antes de tratamos exclusivamente sobre a semiótica cabe realizar um breve panorama linguístico que culminou aos estudos semióticos, para tanto, vamos ilustrar algumas contribuições de linguistas como: Saussure, Benveniste, Hjelmslev, Peirce e, por fim, Greimas.

Saussure foi um estudioso do campo da linguística e contribuiu principalmente para a delimitação do objeto da mesma e instauração do estruturalismo, apesar de suas ideias terem gerado grande impacto por meio de sua obra (através das dicotomias; sintagma X paradigma; sincronia X diacronia; langue X parole etc.), ela não foi produzida por ele, mas por dois autores Sechehaye e Bally, eles reuniram as anotações dos cadernos de alunos que frequentaram os cursos dados pelo mestre.

Durante seus estudos, o pesquisador ao buscar a delimitação do objeto para a linguística precisou distinguir os termos objeto e matéria. A matéria seria um dado empírico, que compreende fatos fisiológicos e sociológicos, instituídos por uma coletividade. Portanto, os fenômenos que constituem a matéria da linguística são muito diversos e poderiam levar o linguista a ser parcial ou deformar a realidade, separando ou compartimentando fenômenos que talvez não pudessem ser isolados (SAUSSURE, 2004).

Assim, Saussure (2004) opta por um objeto, a língua, que é entendida como um sistema de signos, não é uma parte do dado, mas representa um aspecto privilegiado dos fenômenos. Ele esclarece que a fala (parole) não poderia ser o objeto pelo fato de ser a utilização da língua (langue) e de caráter livre e criador, assim dever-se-ia optar por uma ou por outra para o estudo.

Mais tarde, especificamente no ano de 1995, Benveniste por meio de sua obra *Problemas de Linguística Geral I*, inicia os estudos acerca do sentido, demonstrando duas preocupações principais, a primeira com o método de análise e a segunda com o ponto de vista assumido pelo linguista para definição de seu objeto. Em sua obra ele traz uma nova definição de língua, que não se opõe a fala, mas parte da noção da mesma de língua, como sistema de signos. Assim, ele parte da análise formal e atribui um lugar ao sentido e ao discurso.

Em sua obra posterior (1989), Benveniste retoma os estudos sobre forma e sentido na linguagem, por meio do qual o signo deve ser entendido, já que é constituído por um significante (aspecto formal do signo-

parte sonora) e um significado (que é definido pela comunidade de fala). Para o estudioso é necessária a separação entre o sistema semiótico e da língua em uso na comunicação.

Peirce também colaborou com a definição de signo, a definição de semiose e na visão pansemiótica do mundo, das quais abordaremos apenas as duas primeiras de forma breve. Com relação ao signo ele o entendeu de sob três pontos, com algumas particularidades na nomenclatura, desse modo, o signo seria constituído de

> [...] um *representamen*, o elemento perceptível ao receptor [...] o objeto que é o referente, a coisa material ou mental que o *representamen* representa e o interpretante, que é a significação do signo, [...] o efeito do signo na mente do intérprete. (BATISTA, 2003, p. 62)

Já no que diz respeito a sua definição de semiose, seria um processo de compreensão do signo feito pelo interpretante e sem o qual ele não poderia existir; logo a semiótica passaria ao estudo da semiose.

Saussure, no entanto, propôs o termo Semiologia, que surgiu como proposta para a ciência dos signos, assim a linguística seria uma parte da semiologia. No entanto, com o uso do termo semiologia sendo utilizado por linguistas que seguiam o pensamento do mestre genebrino para determinar o mesmo estudo que outros concebiam como semiótica gerou certa confusão entre os estudiosos da área. Com isso, em 1969 por iniciativa de Roman Jakobson os termos foram oficialmente distinguidos e mais tarde melhor esclarecidos por Hjelmslev, assim a semiótica seria o estudo da significação enquanto que a Semiologia seria o estudo do signo (BATISTA, 2003).

A semiótica como ciência da significação, difundida por Greimas e colaboradores da Escola Semiótica de Paris tem início nos anos setenta, essa teoria de ordem estruturalista remonta a influências do pensamento Saussureano e de Hjelmeslev (principalmente). Esse estudioso transformou o signo linguístico expandindo o que Saussure fizera, já que observou o signo nos planos da linguagem, percebendo assim substância e forma em cada plano, logo a significação (conceito chave da semiótica) "(...) entendida então como função semiótica é a relação de dependência que se estabelece entre o plano do conteúdo e o plano da expressão" (BATISTA, 2003, p. 63). Dessa forma, ele esclarece que um termo só existe em relação de dependência com o outro, assim o signo se comporia em duas direções possíveis.

Para Hjelmeslev (1975 *apud* BATISTA, 2003, p. 63) sentido é entendido "(...) como substância de uma forma qualquer, tanto no plano do conteúdo, como no plano da expressão". Com isso, ao refletir sobre os signos considerou a presença dos não signos, que nomeou como figuras, logo pensou a língua como um sistema de figuras. Assim, a língua pode ser compreendida não somente como uma forma, mas uma forma entre duas substâncias: a do conteúdo e da expressão. Batista (2003) nos ajuda a compreender melhor, esclarecendo que

> A forma é semelhante a uma gramática, compreendendo uma morfologia e uma sintaxe. No conteúdo, a relação de dependência estabelecida entre a substancia (que é semântica) e a forma (que é semêmica) produz o significado. Na expressão, a relação que se estabelece entre a substância (fonológica) e a expressão (fonética) dá origem ao significante. (BATISTA, 2003, p. 63)

A partir disso, foi possível entender o objeto de estudo da semântica e da semiótica bem como aquele da fonologia, por conseguinte a partir da metodologia semântica, Greimas teve subsídios para realizar seus estudos semióticos e desenvolver as ideias propostas anteriormente por Hjelmeslev.

A semiótica ganhou mais visibilidade na década de 1970, nessa época, grandes avanços eram feitos no nível narrativo. Mas o que significa semiótica?

No Dicionário de Semiótica Greimas e Coutés (1979) definem o verbete "semiótica" com diferentes sentidos, como objeto, teoria e sistema. A semiótica como sistema pode ser dividida em duas visões, a primeira acerca da oposição do mundo natural em relação ao mundo da linguagem, e a segunda no que diz respeito às diversas linguagens possíveis de serem identificadas.

Nesse sentido, Greimas buscou desenvolver uma teoria semiótica que abrangesse todos os sistemas de significação, assim tomou o texto como objeto dessa significação, esteja ele manifestado em qualquer formato possível, poema, música, fotografia, esculturas. De forma mais específica, ela busca estudar os mecanismos que engendram o texto e que o constituem, desse modo, como um todo de sentidos (BARROS, 2005).

A teoria semiótica, ao observar o estudo da construção do sentido do texto o desdobra em dois planos: o plano de expressão e o plano de conteúdo, esse último que ela teve como foco e fora sumariamente desenvolvido em análises. Para explicar a construção de sentidos do plano

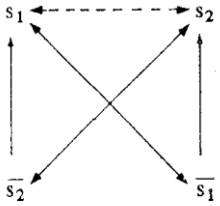
de conteúdo a que a semiótica se atenta, Greimas formulou o percurso gerativo de sentido, este se baseia em três níveis: o nível fundamental, o nível narrativo e o nível discursivo (BARROS, 2005).

Como forma de exemplificar a relevância do percurso gerativo de sentido, Barros (2005) resume o mesmo em cinco pontos os quais estão descritos abaixo:

> a) o percurso gerativo do sentido vai do mais simples e abstrato ao mais complexo e concreto;
>
> b) são estabelecidas três etapas no percurso, podendo cada uma delas ser descrita e explicada por uma gramática autônoma, muito embora o sentido do texto dependa da relação entre os níveis;
>
> c) a primeira etapa do percurso, a mais simples e abstrata, recebe o nome de nível fundamental ou das estruturas fundamentais e nele surge a significação como uma oposição semântica mínima;
>
> d) no segundo patamar, denominado nível narrativo ou das estruturas narrativas, organiza-se a narrativa, do ponto de vista de um sujeito;
>
> e) o terceiro nível é o do discurso ou das estruturas discursivas em que a narrativa é assumida pelo sujeito da enunciação. (BARROS, 2005, p. 13)

Conforme esclarecido acima por Barros (2005) o primeiro nível ou fundamental é onde se situam as relações de oposição semânticas elementares gerais que compõem o texto, essas estruturas são representadas no que é chamado quadrado semiótico, que segundo Greimas e Courtés (1979, p. 364) é a "(...) representação visual da articulação lógica de uma categoria semântica qualquer". Na figura abaixo, podemos ver a totalidade de relações possíveis a serem estabelecidas entre os elementos:

Figura 01: quadrado semiótico.



Fonte: Greimas e Courtés (1979, p. 365).

Em uma breve interpretação, podemos dizer que ter um termo s_1 pressupõe o seu oposto $s_2$em uma relação de contrariedade. A passagem de s_1 para s_2, ou de s_2 para s1 não ocorre de forma direta, mas passa por seus subcontrários -s1 e -s_2.

Ainda acerca do primeiro nível, eles podem ser determinados em negativos ou positivos, ou seja, disfóricas ou eufóricas, que é uma categoria tímico-fórica, ela trata sobre o estado do ser com seu contexto, assim, se tem um estado de euforia indica conformidade; quando de disforia implica desconformidade (MORATO, 2008).

Já no segundo nível, essas oposições tornam-se valores assumidos por um sujeito que age no interior do texto, esta é composta por uma sintaxe e uma semântica narrativa. A primeira se organiza em volta de um *Sujeito*[94] que busca seu *Objeto de Valor*, sendo instigado por um *Destinador* e auxiliado por um *Adjuvante* ou atrapalhado por um *Oponente* (BARROS, 2005).

A relação do sujeito com o objeto se dá por meio do predicado, entendido como "(...) função na qual os termos resultantes e complementares são os actantes". Desse modo, existem dois predicados: o do *ser* que de certa forma, possui um estatismo, e o do *fazer* que apresenta certo dinamismo. Essa relação chamada de juntiva pode se apresentar em forma de conjunção (em que o sujeito tem ou conserva o objeto de valor) e de disjunção (o sujeito não tem ou não consegue manter o objeto) (BATISTA, 2003, p. 66).

Por fim, na última etapa, o das estruturas discursivas coloca em discurso as estruturas narrativas anteriores, dessa forma, compreende as relações que ocorrem na instância de enunciação, que "(...) aparece como a instância de mediação e conversão crucial entre estruturas profundas e estruturas superficiais" e, por meio da discursivização ela atua organizando as estruturas elementares como disponíveis para as estruturas discursivas. Assim como o nível narrativo ela apresenta uma sintaxe uma semântica. Na sintaxe, o sujeito discursivo (enunciador) objetiva transmitir uma mensagem (enunciado) a um *tu* (enunciatário), muitas vezes com a intenção de persuadi-lo, criando uma possível verdade, nessa instância de mediação temos as categorias de enunciação, são elas: a pessoa, o espaço e o tempo (BERTRAND, 2003, p.84).

A esse respeito ainda cabe considerar que no momento em que eu me coloco como eu enunciando (ego é quem diz ego) o faço num espaço o "aqui" e num tempo o "agora" criados por meio da linguagem no mo-

[94] A noção de sujeito aqui, nada tem a ver com o sujeito na visão gramatical, já que para essa teoria o sujeito é aquele que ao se enuciar toma o papel de eu, como nas palavras de Fiorin (1996, p.41) " é 'ego' quem diz 'ego' ".

mento da enunciação. Benveniste (1974 *apud* FIORIN, 2017) complementa que

> [...] o tempo linguístico é radicalmente diferente do tempo físico e do tempo cronológico, porque o tempo linguístico se constitui na e pela linguagem, ou seja, o "agora" é o momento em que se toma a palavra, não importando em qual momento do tempo físico ele esteja colocado. (BENVENISTE, 1974 *apud* FIORIN, 2017, p. 972)

Isto posto, temos ainda a semântica discursiva, em que a figurativização e tematização atuam como fundamentais especialmente na análise de textos visuais. A tematização "(...) é o procedimento de abstração de valores inseridos no texto pelo discurso (...) Tematizar o discurso é uma operação de reformulação de valores que saem do nível concreto e chegam ao nível abstrato" (SILVA, 2019, p. 201), então quando os temas abstratos se valem das figuras ocorre a figurativização, que nas palavras de Moratto (2008)

> Pode ser entendida como a instauração, no discurso, da figuratividade, propriedade semiótica que consiste na cobertura do discurso com figuras de conteúdo de modo a torná-lo um simulacro do mundo natural. Esse percurso isotópico, denominado figurativização, é dividido em duas etapas: a figuração e a iconização. A primeira trata da *mise em place* (ou colocação) das figuras semióticas propriamente ditas. Já a iconização consiste em revestir exaustivamente as figuras de forma a produzir a ilusão referencial, que as transformaria em imagens do mundo (GREIMAS; COURTÉS, 1979, p. 148-9). A iconização, por sua vez, pode ser entendida, em si mesma, como uma instauração de iconicidade, a qual é o conjunto de traços formantes que permitem que um objeto seja tomado como representante do mundo natural. (MORATO, 2008, p. 32)

A partir disso, podemos dizer que a figurativização é a inserção de figuras dentro do discurso que seriam como uma espécie de recipiente dos temas atuando nesse processo de produção de um simulacro do real, para finalizar esse sistema a iconização ancorando a figura ainda mais próxima da realidade.

Após esse breve apanhado conseguimos ter uma noção que mesmo tendo sido elaborado para tratar de textos verbais, a princípio, o percurso gerativo de sentido pode ser empregado a textos visuais, principalmente graças aos estudos de Jean-Marie Floch, uma nova possibilidade de análise ganhou ênfase, já que:

> Os trabalhos de Floch, influenciados também pela história da arte, trouxeram o diferencial de se enfatizar também a análise do plano de expressão, uma vez que este, muitas vezes, não se limita a expressar o conteúdo, mas cria novas relações com este: as relações semi-simbólicas. (MORATTO, 2008, p. 10)

Dessa forma, com os estudos de Floch podemos compreender novos aspectos de textos não verbais, estabelecendo relações do plano da expressão com o plano de conteúdo que iam além de meras representações. O que será mais explorado no subtópico a seguir.

3. A pintura na semiótica plástica

Antes de iniciarmos a tratar sobre o texto pictórico no semiótico, cabe destacar a relevância dos estudos que Jean-Marie Floch realizou par os textos visuais. Esse pesquisador ao semiotizar uma fotografia de R. Doisneau a *Le Fox-terrier sur Pont des Art* analisa a relação entre enunciador e enunciatário e as manipulações empregadas no enunciado. Para isso, esse semioticista

> [...] enumera uma série de mecanismos visuais para destacar como as estratégias enunciativas instalam-se na estrutura comunicativa e assim a *fazem ser* segundo a intencionalidade do enunciador, delegado do destinador no texto. (FLOCH, 1985)

Floch por meio dos recursos da enunciação aponta a iconicidade como um efeito de sentido possível, isto é, o enunciador a utiliza como forma de alcançar um *parecer ser* real criando assim uma relação entre as figuras do mundo natural e as do texto, já que é na figuratividade (outro elemento presente) que esses simulacros são criados, logo "de uma aproximação mais figurativa e icônica desse mundo a um distanciamento, o discurso produz efeitos de sentido que tornam sensível o mundo de referência" (OLIVEIRA, 2005, p. 114; 116).

A semiótica tem um entendimento de texto sob três princípios: "o texto é formado por um plano de conteúdo e um plano de expressão; o texto possui narratividade; a sua estrutura pode ser compreendida pelo percurso gerativo (formado pelos 3 níveis)". Isto posto, precisamos considerar que plano de conteúdo e plano de expressão têm relação e que o plano de expressão não se restringe a mera ilustração do plano de conteúdo (BATISTOTE; COSTA, 2018, p. 138), isso levanta a questão: como observar um texto visual como a pintura sob essa base teórica?

Como já dito anteriormente, a noção de texto para a semiótica é ampla, um de seus desdobramentos, a semiótica plástica (ou visual) busca explicar as construções de sentidos em textos visuais, sejam eles esculturas, monumentos, espaços urbanos ou pinturas. Neste artigo nos restringimos a abordar sobre a pintura tendo em vista o objetivo.

Antes de tratarmos sobre as abordagens possíveis de serem analisadas em uma pintura na perspectiva semiótica devemos refletir sobre essa visualidade e nossa postura diante dela. Para Oliveira (2005) a visualidade demonstra uma luta contínua em que cada elemento visual disputa com os outros a atenção e apreensão do destinatário, para isso se vale de procedimentos próprios, o que autora destaca como um apelo à sensibilidade, assim durante a apreciação de um quadro nossa visão recebe diferentes estímulos, pelas cores, formas, arranjos e enquadramentos, acerca disso a pesquisadora complementa:

> Muito mais do que "representar" ideias, coisas, objetos, sentimentos, sensações, percepções, uma pintura é organizada para ser "imagem" diante de nosso olhar e, por esse modo de existência presentificante, desencadear efeitos de sentido de diferentes ordens. (OLIVEIRA, 2004, p. 117)

Isso nos remete a complexidade em abordar uma pintura, já que como analistas interpretamos e estabelecemos relações semióticas traduzindo o que antes era visual para a linguagem verbal, na expectativa de apreender como os sentidos foram construídos. Mas para isso, precisamos considerar que a tela é um "organismo vivo"; logo, não deve ser entendida como estanque,

> Assim, mais do que uma análise, o que resulta desse fazer, é uma continua descrição da ação pictórica que, incansavelmente, se re-pinta pelo seu conjunto de efeitos de sentido atuando naquele que a apreende. (OLIVEIRA, 2004, p. 116)

Com isso, devemos considerar que o semioticista pretende tornar visível são os processos de estruturação do todo da pintura por meio da apreensão das unidades pertinentes e do destaque como eles são organizados no texto evidenciando assim que "(...) é em função da construção da obra que sua significação é produzida" (OLIVEIRA, 2004, p. 116).

No que diz respeito à linguagem pictórica, esta se constrói por meio da semiose entre os planos de expressão e de conteúdo, essa relação não se baseia em algo arbitrário, isto é, regido por regras, mas "(...) desde a retomada de traços de qualidades até a sua completa mimese". Isso implica dizer que, essas relações dependem do contrato feito entre enunciador e enunciatário baseado em uma estrutura de intersubjetividade que se aproxima ou distancia o sistema semiótico da pintura do mundo natural, criando dessa forma um sistema semi-simbólico (OLIVEIRA, 2004, p. 117).

Isto posto, como forma de análise desse sistema semissimbólico, a semiótica sugere primeiramente a separação dos dois planos (de expres-

são e conteúdo), já que cada um deles são formados por níveis organizacionais próprios. Além disso, também se debruça sobre os dois planos julgando-os em um mesmo nível, isto é, sem permitir que o plano da expressão prevaleça, ou seja, encoberto pelo plano de conteúdo. Oliveira torna mais claro esse modo de análise

> Se estrategicamente, numa primeira etapa, parte-se do estudo do plano de expressão é por ser nele que se presentifica a especificidade da pintura, que é examinada tanto no nível das estruturas de superfície, quanto no das estruturas profundas. Assim, partindo-se do estudo dos *ícones* manifestos no nível superficial da expressão, das *figuras* que se manifestam no nível intermediário, chega-se ao dos traços não figurativos, os *formantes*, no nível da estrutura profunda do plano de expressão. (OLIVEIRA, 2004, p. 118)

Em outras palavras, essa segmentação de interpretação do plano de expressão da pintura parte da análise de regras de procedimentos formais, para em seguida, classificá-las em categorias, essas serão os pilares de uma complexa construção pictórica, assim serão elas as que a constituirão como um todo. A descrição dessas categorias será realizada com base em suas qualidades.

Pietroforte (2008), seguindo o pensamento de Floch (1985), aponta três categorias plásticas, são elas: a topológica, eidética e cromática. A primeira diz respeito ao espaço e sua organização, já a eidética compreende a forma e, por fim a cromática, relacionada ao estudo das cores. Oliveira (2004) expõe as qualidades presentes em cada uma dessas categorias que precisam ser observadas, vejamos:

> Assim, para a dimensão edidética faz-se uso de categorias como: reto/curvo, angular/arredondado, vertical/horizontal, perpendicular/diagonal, culminando num inventário de esquemas de formação, como, por exemplo, os diferentes tipos de simetria, de perspectiva. Por outro lado, para a descrição da dimensão cromática, identificam-se os radicais cromáticos como: amarelo, vermelho, azul; ou cores puras, o emprego do preto e do branco, o das articulações das cores puras formando as complementares; a utilização ou não de totalidades e sub-tonalidades; os graus de saturação da cor, a variação ou a manutenção cromática e tonal; a luminosidade em seus graus variados, e os jogos entre claro *vs* escuro, luminoso *vs* sombrio. [...] Entre outras qualidades da pintura destacam-se as propriedades como a posição (alto *vs*. baixo), a orientação (em direção à parte superior *vs*. à parte inferior *vs*. às laterais; ao centro *vs*. às margens), o formato e seu emprego na horizontal, na vertical e mesmo na oblíqua (como e certas telas de Mondrian), o tamanho e as qualidades matéricas do suporte, assim como todas as matérias constitutivas empregadas com técnicas e procedimentos específicos ou adaptados. Todas essas propriedades são partícipes da dimensão denominada *topológica*. (OLIVEIRA, 2004, p. 121-2)

Por conseguinte, a descrição do plano de expressão abarca a organização tanto sintática quanto semântica, logo é um estudo tanto do enunciado quanto da enunciação, assim é por meio da análise de seus elementos e suas relações semióticas que a interpretação de uma obra pictórica focaliza o estudo das comparações entre os dados do plano de expressão com aqueles que o plano de conteúdo nesse situa.

A partir disso, retomando a autora anteriormente citada, acreditamos que cabe sensibilidade em apreender essas categorias e desenvolver uma forma de olhar a pintura que possibilite a percepção de seus efeitos de sentido considerando-a como "(...) o início e o fim do seu próprio tornar-se visível" é o que nos permite ver suas complexidades (OLIVEIRA, 2004, p. 123).

4. Considerações finais

Ao tratar sobre a significação e construção de sentidos na semiótica greimasiana e em um de seus desdobramentos, a semiótica plástica não é algo de todo fácil, especialmente para estudiosos iniciantes na área, mas esperamos poder contribuir com algumas reflexões iniciais sobre como lidar com textos pictóricos nessa abordagem teórico-metodológica.

Destacamos o fato de que mais do que aplicar uma teoria a um determinado objeto também precisamos apreender nossas próprias visões de mundo, já que ver não é algo espontâneo, desprovido de julgamento que é realizado por meio de um contrato estabelecido entre enunciador e enunciatário, geralmente fundamentado em discursos sedimentados por grupos.

Além disso, para finalizar, ressaltamos as contribuições que a semiótica visual pode proporcionar ao indivíduo, em especial ao campo do ensino, no que diz respeito ao lidar com textos não verbais explorando suas significações na medida em que um espaço é aberto para o desenvolvimento da criticidade dos alunos, impulsionando-os a rever suas percepções sobre os textos e a ressignificar suas posições e ações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATISTOTE, Maria Luceli Faria; COSTA, Flávia de Araújo. Um olhar semiótico sobre autoretrato da artista sul-mato-grossense Lídia Baís. *Revista Linguasagem*, v. 29, n. 1, p.133-46, São Carlos, jul./dez.2018.

BATISTA, Maria de Fátima B. de M. A semiótica: caminhar histórico e perspectivas atuais. *Revista de Letras*, n. 25, v. 1/2, p. 60-8, jan./dez. 2003.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria semiótica do texto*. São Paulo: Ática, 2005.

BENVENISTE, Émille. *Problemas de Linguística Geral I*. São Paulo: Pontes, 1995.

_____. *Problemas de Linguística Geral II*. São Paulo: Pontes, 1989.

BERTRAND, Denis. *Caminhos da semiótica literária*. Trad. do Grupo Casa. Bauru: EDUSC, 2003.

FIORIN, José Luiz. *As astúcias da enunciação*: as categorias de pessoa, espaço e tempo. São Paulo, Ática, 1996.

_____. *A noção de texto em semiótica*. Organon – Revista do Insitituto de Letras da UFRGS, v. 9, n. 23. Porto Alegre: UFRGS, 1995.

_____. *Uma teoria da enunciação*: Benveniste e Greimas. *Gragoatá*, v. 22, n. 44, p. 970-85, set-dez, 2017.

FLOCH, Jean-Marie. *Petitesmythologies de l'oeil et de l'espirit*: pour une sémiotiqueplastique. Paris/Amsterdan: Hadés/Benjamins, 1985.

GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph. *Dicionário de semiótica*. Tradução de Alceu Dias Lima. São Paulo: Cultrix, 1979.

MORATO, Elisson Ferreira. *A pintura como texto*: uma leitura semiótica de Mestre Ataíde. Minas Gerais: UFMG, 2008

OLIVEIRA, Ana Claúdia. *Semiótica plástica*. São Paulo: Hackers, 2004.

_____. Visualidade, entre significação sensível e inteligível. *Educação e Realidade*, p. 107-22, jul/dez, 2005.

PIETROFORTE, Antônio Vicente. *Semiótica visual*: os percursos do olhar. São Paulo: Contexto, 2004.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. 26. ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

SILVA, F.M. da. Uma análise semiótica da tela dos bugres de Julio Cabral: níveis fundamental e discursivo. *Papéis*, v. 23, n. 45, p. 196-208, Campo Grande-MS, 2019.

A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL 2020: COMO ACONTECIMENTO ENUNCIATIVO: EFEITOS DE SENTIDOS DO DISCURSO POLÍTICO DA EDUCAÇÃO EX/INCLUSIVA

Alliny Kássia da Silva (UFT)
alline.uft@gmail.com.br
Janete Silva dos Santos (UFT)
janetesantos@uft.edu.br

RESUMO

Neste artigo analisamos a nova Política Nacional de Educação Especial (PNEE), como um acontecimento enunciativo, pontuando como a memória discursiva e o interdiscurso se revelam no fio do dizer no discurso político da inclusão. Analisamos, discursivamente, excertos da Política Nacional de Educação Especial (PNEE) e enunciados proferidos pelo Ministro da Educação na solenidade de assinatura da nova política, realizada no dia 30 de setembro de 2020. Tomamos como base teórica a Análise de Discurso francesa na perspectiva de Michel Pêcheux (2015) e Orlandi (2017), mobilizando as noções de Interdiscurso e Memória Discursiva, Formação Discursiva (FD) e a noção de acontecimento enunciativo aprofundada por Indursky (2008). No decorrer da pesquisa, foi possível identificar, no que concerne à deficiência, que a FD dominante é a Clínico-Terapêutica (FDCT), que regula as políticas de inclusão e afeta as práticas discursivas educacionais, tendo em vista considerar a deficiência como uma patologia que deve ser curada para normalizar o sujeito. No âmbito do trabalho de análise, consideramos a nova PNEE como um acontecimento enunciativo, pois há a instauração de uma nova Posição-Sujeito, que propõe modalidades de ensino que visam excluir o aluno com deficiência da sala de aula regular e promover o apagamento de uma trajetória histórica, política e social, pela qual percorreram e ainda percorrem as pessoas com deficiência.

Palavras-chave:
Acontecimento enunciativo. Formação discursiva. Análise de Discurso.

ABSTRACT

In this article, we analyze the new National Special Education Policy (PNEE), as an enunciative event, high lightting how discursive memory and interdiscourse reveal themselves in the thread of saying in the political discourse of inclusion. We analyzed, discursively, excerpts from the National Special Education Policy (PNEE) and statements made by the Minister of Educationat thesigning ceremony of the new policy, held on September 30, 2020. We take the French Discourse Analysis as a theoretical basis from the perspective of Michel Pêcheux (2015) and Orlandi (2017), mobilizing the notions of Interdiscourse and Discursive Memory, Discursive Formation (FD) and the notion of enunciative event, further investigated by Indursky (2008). During the research, it was possible to identify, with regard to disability, that the dominant FD is Clinical-Therapeutic (FDCT), which regulates inclusion policies and

affects educational discursive practices, with a view to considering disability as a pathology that must be cured to normalize the subject. Within the scope of the analysis work, we consider the new PNEE as an enunciative event, as there is the establishment of a new Subject Position, which proposes teaching modalities that aim to exclude the disabled student from the regular classroom and promote the erasure of a historical, political and social trajectory through which disabled people have traveled and still travel.

Keywords:
Discourse Analysis. Discursive formation. Enunciative event.

1. Introdução

Nas últimas décadas, a educação tem sido cenário de lutas para garantias de direitos às pessoas com deficiências. A constituição Federal de 1988 (CF88), considerada a constituição cidadã, passou a garantir, no inciso III do artigo 208, o direito das pessoas com deficiência à educação, preferencialmente, em salas regulares. Com a Declaração de Salamanca[95] as práticas discursivas voltadas para a inclusão educacional foram sendo fortalecidas em muitos países, inclusive no Brasil.

Da promulgação da CF88 até hoje, muitos outros atos normativos regulamentam os direitos das pessoas com deficiência na perspectiva inclusiva. Na contramão, no último dia 30 de setembro de 2020, o Governo Federal, por meio do decreto 10.502, lançou a nova Política Nacional de Educação Especial (PNEE), (re)instaurando duas modalidades de ensino para o público da Educação Especial: escola e/ou salas especiais e escolas bilíngues para alunos surdos.

Assim, este artigo problematiza os processos de produção de sentidos do ensino inclusivo de pessoas com deficiência no atual Governo, através da análise de excertos da nova PNEE e, por ocasião da solenidade de assinatura do documento, de recortes de enunciados proferidos pelo Ministro da Educação.

Objetivamos desvelar o modo como a memória discursiva e o interdiscurso se marcam na materialidade do acontecimento enunciativo, e compreender, a partir disso, como a educação inclusiva é significada de acordo com a posição em que os sujeitos se inscrevem na Formação Discursiva dominante, responsável pelas formulações de políticas públi-

[95] Documento norteador da educação inclusiva, resultado das discussões da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, realizada em 1994 na cidade de Salamanca, Espanha.

cas que regularizam discursos sobre a inclusão, sobre a deficiência, e sobre o lugar social da pessoa com deficiência, formando as discursividades que se repetem, pois, já foram produzidos em acontecimentos discursivos anteriores.

Para a análise do *corpus*, tomamos como base teórica a Análise de Discurso francesa na perspectiva de Michel Pêcheux (1983) e Orlandi (2017), mobilizando as noções de interdiscurso e memória discursiva, Formação Discursiva (FD) e a noção de acontecimento enunciativo aprofundada por Indursky (2007; 2008). Ressaltamos, ainda, que a perspectiva que embasa nossa reflexão é tanto teórica quanto metodológica. Desse modo, excetuando-se a introdução e as considerações finais, organizamos o presente texto em três seções: (i) Análise de Discurso: construção do dispositivo analítico; (ii) Deficiência e Educação Inclusiva: condições de Produção; (iii) O Discurso político de (ex)inclusão.

2. Análise de Discurso: Construção do dispositivo analítico

O quadro epistemológico da AD, instaurado por Michel Pêcheux, nos anos de 1960, propõe uma articulação entre três campos do saber: a Linguística, o Materialismo Histórico e a Psicanálise. Tocando nos bordos desses campos teóricos, e interrogando-os, a AD insere o sujeito e a história nos estudos sobre a linguagem, propondo uma relação entre a língua e a exterioridade, atravessados por uma ideologia (ORLANDI, 2020; ORLANDI, LAGAZZY, 2006).

> Tendo como fundamental a questão do sentido, a Análise de Discurso se constitui no espaço em que a Linguística tem a ver com a Filosofia e com as Ciências Sociais. Em outras palavras, na perspectiva discursiva, a linguagem é linguagem porque faz sentido. E a linguagem só faz sentido porque se inscreve na história. (ORLANDI, 2020 p. 23)

A análise de Discurso problematiza essa relação entre os sujeitos e os sentidos, e ao articular as contradições desses três campos do conhecimento, teoriza que não há transparência na língua, no sujeito e na história. Assim, os sentidos não estão *a priori*, imanentes, evidentes em si mesmo, mas numa "relação a." (ORLANDI, LAGAZZY, 2006).

Compreender os processos de significação é o ponto nodal da AD, e compreender, nos diz Orlandi (2020), "é saber como um objeto simbólico (enunciado, texto, pintura, música, etc.) produz sentidos", ou seja, como ele é significado pelos sujeitos, em função das condições de produ-

ção, do interdiscurso e das formações discursivas, noções fundantes da teoria da AD.

Michel Pêcheux (2014), ao teorizar sobre os processos de produção do discurso, remete-os às formações imaginárias do sujeito em relação a eles mesmos e em relação ao objeto do discurso, este último "(...) sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas" (PÊCHEUX, 2014, p. 76).

As condições de produção do discurso abrangem, essencialmente, os sujeitos e a situação numa relação entre o contexto imediato da enunciação (sentido estrito) com o contexto sócio-histórico ideológico (sentido lato), indissociáveis e fundamentais na construção de sentidos. (ORLANDI, LAGAZZY, 2006; ORLANDI, 2020). Nessa perspectiva, as palavras dos sujeitos produzem efeitos de sentidos relacionados ao contexto sócio-histórico ideológico em que foram/são (re)produzidos. Isso significa dizer que mesmo que determinadas condições de produção de um discurso deixem de funcionar, os processos discursivos são atravessados por esse já-dito, sempre retornando nesse movimento de um já-lá. (PÊCHEUX, 2014).

Esse movimento é denominado de memória discursiva ou interdiscurso, "algo sempre fala antes e independentemente", nos diz Orlandi (2014, p. 13). Isto é, o que caracteriza o interdiscurso é o entrelaçamento de diversos discursos originados de diferentes momentos na história e diferentes espaços do dizer. Partes essenciais do processo de produção do discurso, a memória discursiva e interdiscurso afetam o modo como os sujeitos significam e são significados.

O que determina os sentidos da materialidade significante é o lugar que o sujeito ocupa no discurso. De acordo com Orlandi (1996),

> [...] a análise de discurso trabalha com a materialidade da linguagem, considerando-a e seu duplo aspecto: o linguístico e o histórico, enquanto indissociáveis no processo de produção do sujeito do discurso e dos sentidos que (o) significam. O que me permite dizer que o sujeito é um lugar de significação historicamente constituído. (ORLANDI, 1996, p. 36-7)

Conceber o sujeito enquanto lugar de significação é dizer que ele não é a origem do seu dizer. Enquanto lugar, é vazio e nem sempre é o mesmo, pois, nos movimentos e deslocamentos das tomadas de posição-sujeito, cria-se a possibilidade de enunciar conforme a inscrição em determinada formação discursiva. É, pois, nesse movimento de ocupação

de um lugar discursivo que o sujeito põe a língua em funcionamento, atravessada pela história, pela ideologia e, ainda, pelo inconsciente. (MARIANI, 1998).

Assim, para a AD, os sentidos de uma palavra, por exemplo, não existem nelas mesmo, nesse efeito de evidência e de transparência, mas significam de acordo com as posições ideológicas dos sujeitos que as empregam. Tais posições ideológicas são representadas na linguagem através das Formações discursivas, que determina, a partir disso, o que pode e deve ser dito, e o que deve ser interditado. (PÊCHEUX, 2014, p. 147).

No entanto, as FD's não são fechadas e homogêneas, pelo contrário, possuem fronteiras instáveis que permitem o movimento e deslocamento dos sujeitos e dos sentidos, configurando a heterogeneidade das FD's, que comportam diferentes posições-sujeitos e uma forma-sujeito fragmentada (INDURSKY, 2007).

Esse processo, a instauração de novas formas-sujeitos que dividem a FD e fragmenta a forma-sujeito, é o que Indursky (2008) denomina de acontecimento enunciativo. Essa forma-sujeito abriga novos saberes, antes alheios ou até interditados na mesma FD, o que causa uma tensão nas fileiras dos sentidos, mas não ao ponto de haver uma ruptura. Nas palavras da autora,

> [...] *o acontecimento enunciativo* implica apenas a instauração de uma nova posição-sujeito no interior de uma mesma FD. Dito de outra maneira: surge aí uma nova fragmentação em relação à forma-sujeito, ou seja, surge aí um novo modo de enunciar os sentidos desta formação discursiva, mas este novo modo não opera pelo viés da ruptura com a formação discursiva e com a forma-sujeito. [...] Surgem novos saberes no interior da mesma FD. Enquanto o *acontecimento discursivo* remete para fora, é externo à FD que lhe dá origem, instaurando um novo sujeito histórico, o *acontecimento enunciativo* provoca a fragmentação da forma-sujeito e se dá, por conseguinte, no interior da própria formação discursiva. (INDURSKY, 2008, p. 15) (grifos da autora)

Partindo dos pressupostos teóricos elencados, a nova PNEE constitui-se, para nós, como um acontecimento enunciativo, pois é resultado de acontecimentos discursivos anteriores, que significaram e significam a deficiência como uma doença a ser curada e afetam a promoção de políticas públicas que se dizem inclusivas, mas que evidenciam no discurso político as posições ideológicas da exclusão, da eugenização, da normalização para a inclusão.

3. Deficiência e Educação Inclusiva: condições de produção

Desde tempos remotos têm-se relatos de pessoas com diversidades corporais. De acordo com Lobo (2015, p.13) poucos são os registros que dão conta de suas existências. Não fazem parte dos grandes feitos heroicos, "(...) o que as faz às vezes ressurgir é o acaso do encontro de documentos esparsos com a intenção de quem a perscruta", documentos esses, muitas vezes, registros e prontuários hospitalares, pequenos relatos de viajantes e imagens desbotadas. Invisibilizados, sempre estiveram lá.

Quando ainda o homem era um ser nômade, as pessoas com deficiência, nomeadas como coxos, inválidos, aleijados, idiotas, entre outros, eram abandonadas à própria sorte, já que o corpo era sua única garantia de sobrevivência. (SILVA, 2015).

No Brasil, as pessoas com deficiência figuram em alguns relatos de viajantes quinhentistas e seiscentistas. Índios e escravos com alguma deficiência eram registrados como "monstros" frutos do pecado, carregavam no corpo a ira de deus como consequência das transgressões aos preceitos divinos (LOBO, 2015).

No século XIX, a pessoa com deficiência inapta ao trabalho, era considerada um peso para o Governo e um risco à sociedade. Além de haver uma preocupação do Estado em assistir essas pessoas, havia uma preocupação em acompanhá-los para garantir o desenvolvimento da raça no padrão de normalidade estabelecido. Dessa forma, medidas consideradas eugenistas foram tomadas, enclausurando as pessoas com deficiência em hospícios. (LOBO, 2015)

O mesmo aconteceu com as crianças com deficiência, sem o direito de ir à escola, necessitavam da presença do pai ou da mãe, impossibilitando-os de trabalharem. Para solucionar o que era um problema para o Estado, deficiências como a surdez e mental foram assemelhadas à loucura, que justificaram a internação dessas crianças em hospícios.

No âmbito do ensino, somente em 1854 temos o registro das primeiras práticas educacionais voltadas para as crianças com deficiência. D. Pedro II criou o Instituto dos Meninos Cegos, e, em 1856,o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, ambos os institutos permanecem até hoje, com os nomes de Instituto Benjamin Constant e Instituto Nacional da Educação de Surdos, respectivamente, órgãos ligados ao MEC, que atuam subsidiando a formulação e implementação de políticas públicas do

Governo voltadas à inclusão educacional, social e profissional de pessoas cegas e surdas. (PACHECO; COSTAS, 2006).

Com a crise mundial do petróleo na década de 60, somado aos novos movimentos sociais, que passaram a exercer forte pressão pela garantia de direitos fundamentais das pessoas com deficiência, o Governo percebeu que adotar a ideologia da integração representava, acima de tudo, economia para os cofres públicos (MENDES, 2006).

A integração de alunos com deficiência na escola regular, na verdade, não passou de um nível de segregação, escolas especializadas, para outro nível, salas especializadas. O princípio da integração era incluir os alunos com deficiência, nos espaços comuns da escola, para que todos os alunos tivessem oportunidade de conviver com a diversidade. No entanto, sem mecanismos para efetivar a política integradora, na prática, raramente isso acontecia, causando um efeito de isolamento desses alunos, ex/incluídos (SKLIAR 2006).

A partir da CF/88, muitos foram os atos normativos que visavam garantir os direitos das pessoas com deficiência à inclusão em todas as esferas da sociedade. Conforme Silva (2015), no âmbito gerala Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, que criminaliza o ato de recusar, suspender, adiar ou cancelar sem justa causa a matrícula de um aluno com deficiência, em instituições de ensino públicas ou privadas; e, no âmbito educacional, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, caracteriza e define o funcionamento das escolas, a formação de professores e especialistas, os recursos financeiros, materiais e humanos para o desenvolvimento do ensino. (BRASIL, 1996, 1999).

A inclusão escolar de alunos com deficiência é uma realidade desde a década de 90. De acordo com o Censo Escolar 2019, 1.250.967 (um milhão duzentos cinquenta mil e novecentos sessenta e sete alunos com deficiência) estavam matriculados na rede de ensino pública. Desses, 87% estudavam nas classes comuns. A Educação Inclusiva tem como princípio a eliminação de barreiras arquitetônicas, pedagógicas, atitudinais e a defesa do direito à diferença. Os benefícios vão muito além do ensino aprendizado curricular, espera-se que o contato com a diferença transforme uma sociedade, historicamente excludente e capacitista, em uma sociedade que reconheça que ser cego, surdo ou possuir alguma lesão corporal,são algumas das formas de se estar no mundo, desnaturalizando, assim, os sentidos cristalizados de deficiência, pois, a

(com)vivência com o outro faz com que haja a possibilidade de outras escutas e sentidos outros, possíveis.

4. O Discurso político de (ex)inclusão

Para a teoria da AD francesa, a língua não é transparente e "todo enunciado é intrinsicamente suscetível de tornar-se outro" (PÊCHEUX, 2015, p.53). Ao analista de discurso cabe expor a equivocidade da linguagem, no batimento entre descrição e interpretação da materialidade significante, buscando nos traços sintáticos e lexicais a presença do interdiscurso e as marcas ideológicas. Isso posto, o que objetivamos em nosso gesto de leitura é mostrar a estrutura das discursividades sobre a pessoa com deficiência sendo (re)atualizada no discurso político educacional no que consideramos um acontecimento enunciativo, a publicação da nova PNEE 2020.

A Política Nacional de Educação Especial Brasileira (PNEE), publicada através do Decreto nº 10.502, de 01 de outubro de 2020, foi divulgada em uma cerimônia oficial, transmitida ao vivo pela TV Brasil, no último dia do mês de setembro, mês em que se comemora o dia do Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e promove a visibilidade da comunidade surda, denominada de "setembro surdo" ou "setembro azul". Fatos esses destacados na abertura do evento pela primeira-dama, Michele Bolsonaro, em discurso proferido em Libras.

A PNEE 2020 substitui a política que vigorava desde 2008, e prevê, entre outros, três modalidades de ensino para o aluno com deficiência, transtorno do espectro7 autista e com altas habilidades: o regular[96], o especial[97] e o bilíngue[98], sob o argumento de ampliar o atendimento especializado o decreto pretende:

[96] O ensino ao público da educação inclusiva é ofertado em salas de aulas denominada comuns, ou seja, juntamente com os alunos que não possuem deficiência, mas com auxílio da sala especializada e de recursos no contraturno. (BRASIL, 2020)

[97] "instituições de ensino planejadas para o atendimento educacional aos educandos da educação especial que não se beneficiam, em seu desenvolvimento, quando incluídos em escolas regulares inclusivas e que apresentam demanda por apoios múltiplos e contínuos." (BRASIL, 2020)

[98] [...] enturmação de educandos surdos, com deficiência auditiva e surdocegos, que optam pelo uso da Libras, organizadas em escolas regulares inclusivas, em que a Libras é reconhecida como primeira língua e utilizada como língua de comunicação, interação, instru-

> **Garantir**a viabilização da **oferta de escolas ou classes bilíngues** de surdos aos educandos surdos, surdocegos, com deficiência auditiva, outras deficiências ou altas habilidades e superdotação associadas" (inciso II do Art. 6º, BRASIL, 2020, grifos nossos).

A nova PNEE é resultado de um processo que teve início no ano de 2018, pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI/MEC. Ainda no início das discussões, pesquisadores da educação especial e inclusiva se posicionaram, formalmente, contra o processo de reformulação de uma política pública considerada, por eles, importante, construída a partir do diálogo com as universidades, especialistas, ativistas, educadores, pais e pessoas com deficiências (MANTOAN, 2018).

Primeiro aspecto discursivo a ser analisado encontra-se no subtítulo da PNEE 2020. Há a troca do lexema "inclusiva" para o lexema "equitativa". Essa substituição revela que a proposta não continuará buscando seguir a meta da inclusão plena[99], conforme instituía a PNEE 2008, visto que no princípio da equidade o tratamento deve ser igual aos iguais e desigual aos desiguais, na medida de suas desigualdades. Na equidade há um pressuposto de que direitos iguais podem gerar ainda mais desigualdade, dadas as diferenças entre os sujeitos.

I – oferecer atendimento educacional especializado e de qualidade, em classes e escolas regulares inclusivas, classes e escolas especializadas ou classes e escolas bilíngues de surdos a todos que demandarem esse tipo de serviço, para que **lhes seja assegurada a inclusão social, cultural, acadêmica e profissional**, **de forma equitativa** e com a possibilidade de aprendizado ao longo da vida.

Como vimos em Pêcheux (2014), os sentidos das palavras não existem nelas mesmo, os sentidos de equidade e inclusão, por exemplo, não existem nesse efeito de evidência e de transparência, mas significam de acordo com as condições ideológicas que estão em jogo nos processos de significação. Nessa perspectiva, a ideologia se materializa no discurso que, por sua vez, é materializado na língua. Partindo desse pressuposto, essa substituição de termos faz desencadear efeitos de sentidos de que a

---

ção e ensino, em todo o processo educativo, e a língua portuguesa na modalidade escrita é ensinada como segunda língua; (BRASIL,2020)

[99] Inclusão plena é a meta estabelecida pela Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, e que deve nortear as políticas públicas sobre a temática. Vale ressaltar que a inclusão plena não descarta a possibilidade de atendimento educacional especializado, em contraturno.

inclusão total gera desigualdades e exclusão. Há uma tentativa, não evidente, de considerar a exclusão uma forma de incluir, mas não na sala de aula, trata-se de normalizar o sujeito para estar apto a uma inclusão "social, cultura, acadêmica profissional".

RD2: priorizar a participação do educando e de sua **família** no **processo de decisão** sobre os serviços e os recursos do atendimento educacional especializado, considerados o impedimento de longo prazo e as barreiras a serem eliminadas ou minimizadas **para que** ele tenha as melhores condições de **participação na sociedade**, **em igualdade de condições** com as demais pessoas. (BRASIL, 2020, grifos nosso) (BRASIL, 2020)

O RD2 é uma das principais diretrizes da política, nele vemos que o sentido de inclusão empregado não é a escolar. O atendimento educacional funciona aqui como um meio "para que" esse aluno consiga alcançar essa inclusão social, e tudo dependerá da família que "decidirá" pela alternativa que melhor atenderá seu filho: a escola regular, sem estrutura adequada, sem recursos multifuncionais e sem professores e técnicos qualificados, isto é, sem o atendimento educacional especializado; ou as salas e/ou escolas especializadas, com garantia de recursos financeiros, ambiente adequado, e uma equipe multiprofissional.

Na materialidade linguística do excerto acima, RD2, os lexemas "priorizar" e "família" estão em relação ao lexema "decisão", num efeito de evidência de que os pais decidirão qual alternativa de ensino terá melhor condições de atender a criança. No entanto, o que não está evidente no RD2, mas expresso no início do decreto (inciso VI, art. 3º), é que o Estado exercerá uma forte influência através da equipe multiprofissional designada para dar o suporte no momento da "decisão".

Por ocasião da solenidade de assinatura do referido decreto, o Ministro da Educação proferiu:

RD3: Muitos estudantes não estão sendo beneficiados em classes comuns. Estudantes, familiares, professores, gestores **clamam** por alternativas. **Em resposta a esse clamor**, **nasce** a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.

Com base no excerto acima, observa-se que o sujeito da linguagem, que ocupa a posição de ministro da educação, utiliza-se de lexemas que intensificam e colocam a inclusão de alunos com deficiência como

um problema que não é pontual, mas que atinge "muitos" estudantes. O lexema "muitos" assume duas funções importantes no enunciado, pronome indefinido e advérbio, que funcionam intensificando um quantitativo de alunos que, embora não seja dado em estatísticas, produz um efeito de sentindo de que o problema da inclusão é muito maior.

Não definir os alunos que não se beneficiam com a inclusão desencadeia alguns efeitos de sentidos que instigam problematização. O primeiro está na ordem do já-sabido, que não precisa ser identificado, em que mesmo havendo um silenciamento de quais estudantes o enunciador se refere, opera um pressuposto de que se trata dos alunos com deficiência, discursivizados como o "aluno especial", ou seja, não comuns, acionando uma memória discursiva de que esse aluno incomum não pertence a um espaço destinado àqueles tidos como "normais". Isso que Pêcheux (2015) vai designar de espaços discursivos estabilizados, na lógica do "ou...ou", o aluno com deficiência não é o normal, logo não se ajustam à sala de aula historicamente destinada aos comuns.

Outro efeito de sentido possível, para a primeira parte do RD2, é que o sujeito da linguagem, ao não definir quem são esses "muitos alunos" não beneficiados com a inclusão, faz funcionar um outro pressuposto, de que a presença de alunos com deficiência nas salas comuns prejudica o desenvolvimento dos alunos ditos "normais". Tais alunos são tomados por parâmetro, logo aqueles que não conseguem acompanhá-los oferecem riscos e devem ser excluídos.

A outra parte do enunciado funciona, no processo discursivo, como um respaldo para as ações propostas na PNEE. Ao enunciar que "estudantes, familiares, professores, gestores clamam por alternativas", o sujeito discursivo na posição de ministro, ao fazer uma pausa na leitura do texto, enfatiza o lexema "clamam", evidenciando sua inscrição na formação discursiva religiosa[100], visto que o lexema clamar é comumente utilizado no discurso religioso, numa referência ao ato de suplicar em voz alta para que possa ser ouvido e atendido por uma divindade. Há um pressuposto de que os sujeitos prejudicados pela inclusão, ao suplicarem, foram ouvidos pelo Messias, pois a PNEE é a resposta que "nasce" desse clamor. Há uma regularidade entre os eleitores do Presidente em associá-

[100] Na biografia do Ministro da Educação, na página oficial do Ministério na internet, consta que ele foi seminarista, formado em Teologia, além de possuir graduação e pós-graduação em Direito.

lo com o salvador da pátria, ele tem Messias no nome e frequentemente tem-se essa associação religiosa.

Para a teoria da AD não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia, e é no discurso que vemos a articulação entre ideologia e língua. Nessa perspectiva, a nova PNEE, bem como o sujeito da linguagem na posição de Ministro da Educação, se inscrevem ideologicamente na formação discursiva clínico-terapêutica, que considera a deficiência como uma patologia que precisa ser tratada, curada e normalizada. Embora as condições de produção da nova PNEE sejam outras, há marcas do interdiscurso e da memória discursiva que propõe normalizar para incluir na sociedade, na cultura, no mercado de trabalho.

Conforme os pressupostos teóricas, e partindo de Santos (2013, p. 266), que caracteriza "(...) os acontecimentos enunciativos como uma prática linguístico-discursivo-sócio-histórica", a publicação do decreto 10.502/2020 é aqui considerada como um acontecimento enunciativo, visto que nas últimas décadas o movimento de debates e práticas educacionais voltadas para o público da educação especial, materializada em diversos arquivos, era direcionado no sentido da inclusão escolar (SILVA, 2015).

No entanto, com a publicação da nova PNEE 2020, há a (re)instauração[101] de uma nova Posição-Sujeito, que propõe modalidades de ensino que visam excluir o aluno com deficiência da sala de aula regular e promover o apagamento de uma trajetória histórica, política e social, pela qual percorreram e ainda percorrem as pessoas com deficiência.

A (re)instauração dessa nova posição-sujeito provocou um estremecimento na FD da Educação Especial, que é predominantemente na perspectiva inclusiva, causando um amplo debate entre pesquisadores, agentes políticos, agentes educacionais e de pessoas com deficiência.

5. Considerações finais

A educação inclusiva encontra dificuldades em se estabelecer porque o modelo de sociedade e, consequentemente, de escola ainda é predominantemente excludente. Os discursos políticos, econômicos e

[101] Preferimos utilizar o termo (re)instauração porque entendemos que a essa Forma-Sujeito, bem como os saberes que ela organiza dentro da FD, não são novos, já circulavam nas fronteiras da FD, mas eram interditados.

educacionais de inclusão foram sendo construídos na perspectiva da normalização e, nessa lógica, o modelo de inclusão escolar não tem espaço para lograr êxito. Na prática, o Governo não consegue resolver a maioria dos problemas da educação em geral, em muitas escolas faltam estruturas mínimas de funcionamento, fazendo com que esteja longe da realidade das escolas dispor de um atendimento educacional especializado.

Enquanto a educação for adjetivada "inclusiva", "quilombola", "indígena", "EJA", ela nunca será inclusiva. Incluir pressupõe um excluído. O público das políticas de inclusão sempre será reduzido ao significante "incluído". É uma regularidade que se repete, inscreve-se na história, produz discursividades, engendradas há mais de 500 anos e que operam até hoje, através do inter/intradiscurso, nas práticas discursivas materializadas em políticas de educação que se pretendem inclusiva, mas que, no bojo das suas práticas discursivas, ressaltam as diferenças, porém, não para valorizá-las, mas para normalizá-las e silenciá-las.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988.Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ Constituicao Compilado.htm

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/ arquivos/pdf/ldb.pdf.

BRASIL. *Lei nº 7.853/89*, de 24 de outubro de 1999. Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/leis/L7853.htm

BRASIL. *Decreto nº 10.502*, de 30 de setembro de 2020. Política Nacional de Educação Especial. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm

INDURSKY, Freda. Da interpelação à falha no ritual: a trajetória teórica da noção de formação discursiva. In: BARONAS, Roberto Leiser (Org.). *Análise do discurso*: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva. São Carlos: Pedro & João, 2007. p. 75-87

_____. Unicidade, desdobramento, fragmentação: a trajetória da noção de sujeito na Análise do Discurso. In: MITTMANN, Solange; GRIGO-

LETTO, Evandra; CAZARIN, Ercília Ana (Org.). *Práticas discursivas e identitárias*: sujeito e língua. Porto Alegre: Nova Prova, 2008. Disponível em: https://www.academia.edu/37188478/Unicidade_ desdobramento_fragmenta%C3%A7%C3%A3o_a_trajet%C3%B3ria_da_no%C3%A7%C3%A3o_de_sujeito_em_An%C3%A1lise_do_Discurso

LOBO, Lilia Ferreira. *Os Infames da história*: pobres, escravos e deficientes no Brasil. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Análise e manifestação sobre a proposta do Governo Federal de reformar a PNEEPEI (MEC/2008)*; Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença (Leped) da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE/Unicamp). Disponível em: https://inclusaoja.files.wordpress.com /2018/05/texto-de-anc3a1lise-dos-slides-sobre-a-reforma-da-pneepei-final1.pdf

MARIANI, Bethânia. *O PCB e a imprensa: os comunistas no imaginário dos jornais (1922-1989).* Centro de Memória Unicamp, 1998. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/270690/1/ Mariani_BethaniaSampaioCorrea_D.pdf

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil.*Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02 v1133.pdf.

ORLANDI, Eni P. *Interpretação:* autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes. 1996

_____ (Org.). *Gestos de leitura*: da história no discurso. Campinas-SP: Unicamp, 2014.

_____. *Análise de Discurso*: princípios e procedimentos. 13. ed. Campinas-SP: Pontes, 2020.

_____; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy (Orgs). *Discurso e Textualidade*. Campina-SP: Pontes, 2006

PACHECO, Renata Vaz; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. O processo de inclusão de acadêmicos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria. *Revista Educação Especial*, n. 27, p. 151-169, 2006. Disponível em: http://cascavel.cpd.ufsm.br/revistas /ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/ /4360/pdf

PÊCHEUX, Michel. *O Discurso*: estrutura ou acontecimento. 7. ed. Campinas-SP: Pontes, 2015.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). *Por uma análise automática do discurso.* 5. ed. Campinas: Unicamp, 2014.

SANTOS, Janete Silva dos. Atendimento preferencial no Estatuto e na voz do idoso: uma análise discursiva. *Linguagem em (Dis)curso* 2013, v. 13, n.2, p. 243-71.

SILVA, Alliny Kássia da. *Políticas públicas de educação inclusiva e o papel da Universidade Federal do Tocantins para a formação de professores para o ensino de pessoas com deficiência.* Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2015. Disponível em: http://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/94.

SKLIAR, Carlos. Abordagens socioantropológicas em educação especial. In: SKLIAR, C. (Org.). *Educação e Exclusão*: abordagens socioantropológicas em educação especial. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

A PRÁTICA DOCENTE E A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DE DEFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE – TDAH

Ana Luiza Barcelos Ribeiro (UNESA e FAMESC)
analuizabarcelos32@yahoo.com.br
Bianka Pires André (UENF)
biankapires@gmail.com

RESUMO

Este trabalho apresenta uma revisão de literatura assistemática, a partir de diversos autores que estudam sobre o TDAH, a prática docente e sobre a inclusão escolar. Com o objetivo de compreender os processos que envolvem o TDAH, a inclusão destes alunos e a atuação docente no contexto educacional. O TDAH constitui um dos transtornos que mais acomete crianças e adolescentes no período escolar, o aluno que apresenta esse transtorno apresenta dificuldade na adaptação escolar, assim como na relação familiar e no contexto social. Esse trabalho inicia-se com a conceituação de inclusão e os aspectos legais que a legitimam, falamos sobre o TDAH, suas características e práticas de atuação que possibilitem uma aprendizagem significativa. Sendo assim, foram utilizados alguns autores importantes para a área, assim como artigos mais recentes que se posicionam quanto à atuação docente frente a inclusão escolar. Observou-se que as consequências acarretadas pelo transtorno podem levar a problemas emocionais graves, além do fracasso e da evasão escolar.

Palavras-chave:
TDAH. Inclusão escolar. Prática docente.

ABSTRACT

This paper presents a review of unsystematic literature, based on several authors who study ADHD, teaching practice and school inclusion. In order to understand the processes involving ADHD, the inclusion of these students and the teaching performance in the educational context. ADHD is one of the disorders that most affects children and adolescents during school, the student who has this disorder has difficulty in school adaptation, as well as in family relationships and in the social context. This work starts with the concept of inclusion and the legal aspects that legitimize it, we talk about ADHD, its characteristics and practices that enable a meaningful learning. Therefore, some important authors for the area were used, as well as more recent articles that position themselves regarding teaching performance in view of school inclusion. It was observed that the consequences caused by the disorder can lead to serious emotional problems, in addition to failure and dropout.

Keywords:
ADHD. School inclusion. Teaching practice.

1. Introdução

Nas últimas décadas muito se tem discutido acerca da inclusão escolar, e equivocadamente muitos a relacionam exclusivamente a inclusão das pessoas público alvo da educação especial, mas a temática inclusão é bem mais ampla e se relacionam a todas as pessoas que possam em algum momento do seu processo de aprendizagem estar à margem e nesse contexto podemos pensar as pessoas com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) pode ser caracterizado como um transtorno neurobiológico de causas genéticas, onde seus primeiros sinais aparecem na infância, principalmente na idade escolar e frequentemente acompanha o indivíduo por toda a sua vida. Ele se caracteriza por sintomas de desatenção, impulsividade e hiperatividade, sendo uma das grandes dificuldades do processo de ensino e aprendizagem enfrentados pelas instituições escolares devido aos variados sintomas e consequentemente subtipos de TDAH, onde cada aluno apresenta especificidades quanto a sua socialização e ao comportamento em sala de aula, gerando além da dificuldade de aprendizagem dificuldades na socialização.

Assim com o objetivo de compreender os processos que envolvem o TDAH, a inclusão destes alunos e a atuação docente no contexto educacional, inicia-se esse trabalho definindo TDAH, suas principais características, logo após conceitua-se a inclusão escolar, pensando a educação inclusiva no contexto atual e refletindo sobre a prática docente na educação inclusiva e na inclusão dos alunos com TDAH.

2. Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH

Segundo o DSM-5, o TDAH se classifica entre os transtornos do neurodesenvolvimento, que são caracterizados por dificuldades no desenvolvimento que se manifestam precocemente e influenciam o funcionamento pessoal, social, acadêmico ou pessoal.

O TDAH se caracteriza por sintomas de desatenção, impulsividade e hiperatividade, sendo uma das grandes dificuldades do processo de ensino e aprendizagem enfrentados pelas instituições escolares devido aos variados sintomas e consequentemente subtipos de TDAH, onde cada aluno apresenta especificidades quanto a sua socialização e ao compor-

tamento em sala de aula, gerando além da dificuldade de aprendizagem dificuldades na socialização.

De acordo com Barkley (2002),

> O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade consiste de três problemas primários na capacidade de um indivíduo controlar seu comportamento: dificuldades em manter sua atenção, controle e inibição dos impulsos e da atividade excessiva. (BARKLEY, 2002, p. 50)

Acredita-se que há dois problemas junto a esse transtorno que são: a divergência nas suas respostas em determinadas questões e a resistência em seguir regras.

Seguindo os apontamentos de Andrade (2003, p. 76), os sintomas do TDAH já podem aparecer logo nos primeiros anos de vida, pois se percebe alterações no desenvolvimento neurológico e emocional do indivíduo, porém é na escola que os sintomas se tornam mais evidentes ao serem comparados aos seus pares etários e o próprio ambiente educacional que exige maior atenção e um comportamento mais adequado para a aprendizagem, como postura e silêncio.

Pode-se observar que os sintomas do TDAH permanecem na vida adulta em 67% dos casos (LOPES; NASCIMENTO; BANDEIRA, 2005), na infância esses sintomas trazem implicações à rotina da criança e da família, consequências ao sistema educacional e maior incidência de condutas de risco na adolescência (HERNÁNDEZ, 2007). Frequentemente relaciona-se ao insucesso educacional, baixa *performance* profissional, perda na renda familiar, impacto econômico e social (BIEDERMAN, 2006; ROHDE; HALPERN, 2004).

3. Inclusão Escolar

De acordo com os apontamentos de Gil (2005, p. 26) incluir "é garantir que todos os alunos com ou sem deficiência participem ativamente de todas as atividades na escola e na comunidade". Corroborando com esses ideais os autores Stainback e Stainback (1999, p. 21) afirmam que o ensino inclusivo pode ser definido como "a prática da inclusão de todos – independente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural – em escolas e salas de aula provedoras onde as necessidades desses alunos estejam satisfeitas".

Uma escola que atenda as necessidades de todos indiscriminadamente tornou-se uma emergência, havendo a necessidade de minimizar a

discriminação e o preconceito, pois cada um tem o direito de ter o seu espaço e esse direito educacional é reforçado pela Lei nº 394, de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação brasileira, que situa no cap. V, art. 58, que a educação especial deve ser "oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades especiais" e no Art. 59, que os sistemas de ensino assegurarão a tais "educandos" currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades".

Todos os esforços devem ser centralizados em prol de atender a estas necessidades, que os alunos com TDAH também possuem, não se restringe a mudanças apenas nas limitações arquitetônicas ou estruturais que também são essenciais, mas minimizar as limitações na formação dos profissionais envolvidos, limitação do próprio de desejo de fazer diferente do que aprendeu.

Portanto, a iniciativa para realizar uma Educação inclusiva é investigar as diferentes deficiências existentes para o atendimento preciso aos alunos, transformando a infraestrutura das instituições de ensino para que todos possam usufruir de um bom acesso, favorecendo a permanência e o aproveitamento do ensino ofertado, possibilitando aos alunos com transtornos, dificuldades de aprendizagem e aos alunos com deficiência condições que favoreçam sua inclusão no meio social.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 acompanha os avanços legais nacionais e internacionais, os avanços e aprofundamentos técnicos e acadêmicos, além das lutas sociais, constituindo políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos, conduzindo esforços em prol de uma escola para todos.

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p. 1).

De acordo com Mantoan (2015) "Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças", partindo dessa premissa a inclusão de um aluno com TDAH é um privilégio para os colegas e professores que a partir das suas experiências experimentam que as pessoas são diferentes, que possuem comportamentos diferentes, formas de aprender diferentes e principalmente que precisam ser respeitadas em suas diferenças.

A Declaração de Salamanca destaca ainda que:

> [...] as escolas comuns, com essa orientação integradora, representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade integradora e dar educação para todos; além disso, proporcionam uma educação efetiva à maioria das crianças e melhoram a eficiência e, certamente, a relação custo-benefício de todo o sistema educativo. (Declaração de Salamanca, p. 10)

O benefício da inclusão não é apenas para os alunos público alvo da educação especial ou com algum transtorno ou dificuldade de aprendizagem como o TDAH, mas para toda a sociedade, os alunos aprendem a conviver e a respeitar as diferenças, os professores aprendem a lidar com elas, os funcionários que multiplicam esse conhecimento pela comunidade e a eficiência da própria socialização.

4. ***Prática Docente e TDAH***

Glat e Blanco (2007) *apud* Mazzotta e D'antino (2011) afirmam que embora as escolas tenham um discurso de aceitação à diversidade, não modificam sua prática para dar conta das especificidades de aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos. O discurso vem como resposta a uma obrigação legal e não passa disso, os alunos ficam na sala de aula, esta geralmente não adaptada, professores pouco preparados, gerando muitas vezes mais preconceito e desrespeito entre os alunos, aquele que é especial e não sabe o que está fazendo ali e aos outros que o percebem como alguém que não faz nada, que não produz aumentando sua diferença e favorecendo a discriminação.

De acordo com o mesmo autor na educação inclusiva todas as crianças possuem o direito de frequentar a escola, todas elas, sejam deficientes ou não, havendo assim uma modificação na cultura e na estrutura da escola, pois esta deve está preparada para receber todos os tipos de alunos e se adequar a eles, estar apta a acolhê-lo, visando não apenas a inclusão e sua inserção escolar, mas práticas que propiciem uma inclusão social.

> A igualdade diz respeito aos direitos humanos e não às características das pessoas, como seres que sentem, pensam e apresentam necessidades diferenciadas e que, por direito de cidadania, devem ser compreendidas, valorizadas e atendidas segundo suas exigências biopsicossociais individuais. Em decorrência, fazem jus à equiparação de oportunidades de acesso, ingresso e permanência com êxito na escola, buscando-se ultrapassar seus limites, até porque desconhecemos a extensão da potencialidade humana. (CARVALHO, 2004, p. 18)

A autora discorre sobre a equidade, o reconhecimento da diversidade em um espaço democrático, com garantia de oportunidades, com êxito na aprendizagem e na participação através das diferentes modalidades de atendimento educacional.

Considerando a necessidade de práticas de ensino que atendam a todas as pessoas em suas especificidades, dentre elas as pessoas com TDAH, e nesse sentido o professor como aquele que tem contato direto com o aluno, a formação docente se tornou uma grande preocupação social e principalmente a formação docente na perspectiva inclusiva o que "denota um movimento em direção a um sentido de inclusão social, e o sujeito com deficiência passa a dividir a mesma cena com os sujeitos sem deficiência" (ROZEK, 2012, p. 137).

Corroborando com esses ideais Fazenda (2010) afirma que para o professor realizar sua prática pedagógica com sucesso, é necessário três atributos que são importantes na prática docente, são eles preparo, espera, e coragem, pois todo fazer pedagógico dever ser baseado no acolhimento, na continuidade na persistência, na coerência e a consistência.

A parceria da família é importante para que a inclusão aconteça de forma efetiva, o processo de aprendizagem não se dá apenas na escola, mas em todos os espaços onde essa criança conviva e é necessário essa parceria, às vezes se faz necessário um acompanhamento médico e medicamentoso, dependendo da avaliação médica, mas principalmente um acompanhamento psicológico, de psicoeducação, para que esse aluno entenda seu problema e aprenda lidar com ele.

5. Conclusões

Percebemos que a inclusão de todos os alunos é necessária e benéfica a nossa sociedade, aprender a lidar com a diversidade e a respeitá-la é algo que a escola como um espaço eminentemente social está apta a realizar, mas é necessário que haja acessibilidade atitudinal e formação docente.

Nesse trabalho foi apresentado o conceito de TDAH, suas principais características, conceituou-se a inclusão escolar, pensando a educação inclusiva no contexto atual e refletindo sobre a prática docente na educação inclusiva e na inclusão dos alunos com TDAH, tendo como o objetivo compreender os processos que envolvem o TDAH, a inclusão destes alunos e a atuação docente no contexto educacional, esse trabalho

não se esgota em si mesmo, mas aponta para a possibilidade ampliar os horizontes da educação inclusiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Ê. R. *et al*. Análise da eficácia do metilfenidato usando a versão abreviada do questionário de conners em transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. *Arq. Neuro-Psiquiatria*. São Paulo, 2003.

BARKLEY, R. A. *Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade – TDAH*: guia completo e autorizado para pais, professores e profissionais da saúde. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre as necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília-DF: Imprensa Oficial, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm Acesso em: 28 nov. 2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BIEDERMAN, J.; FARAONE, S. V. The effects of Attention Deficit/Hyperactivity Disorder on Employment and Household Income. *Medscape General Medicine*, 8(3), 12, 2006.

CARVALHO, R. E. *Educação inclusiva com os pingos nos is*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

FAZENDA, I. *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 2010.

GIL, M. (Org.). *Educação inclusiva*: O que o professor tem a ver com isso? São Paulo: USP, 2005.

HERNANDEZ, G. M. C. Transtorno por déficit de atención e hiperactividad. *Revista Peruana de Pediatria*, 60(2), p. 126-31, 2007.

LOPES, R. M. F.; NASCIMENTO, R. F. L.; BANDEIRA, D. R. Avaliação do transtorno do déficit de atenção / hiperatividade em adultos (TDAH): uma revisão de literatura. *Avaliação Psicológica*, 4(1), p. 65-74, 2005.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar*: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2015.

MAZZOTTA, M. J. S.; D'ANTINO, M. E. F. Inclusão Social de Pessoas com Deficiências e Necessidades Especiais: Cultura, Educação e Lazer. *Saúde Soc.*, v. 20, n. 2, p. 377-89, 2011.

ROZEK, M. A formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva. *Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – ENDIPE, XVI*, p. 2914-2925, Campinas: UNICAMP, 2012.

STAINBACK, S. STAINBACK, W. *Inclusão*: um guia para educadores. Trad. de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

A REESCRITA DO TEXTO: UMA DIMENSÃO DIALÓGICA DO DISCURSO COMO SUBSÍDIO À REDAÇÃO DO ALUNO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Maria Eduarda dos Santos Damiqui (UENF)
mariiadamiqui2@gmail.com
Gianne Badino Brasiellas (UENF)
giannebadino5@gmail.com
Laryssa Gonçalves dos Santos
larysantosg76@gmail.com
Sérgio Arruda de Moura (UENF)
arruda@uenf.br

RESUMO

Este artigo visa demonstrar que, através do diálogo e por meio da reescrita do texto, podemos despertar nos alunos ideias e inspirações a fim de trabalhar sua criticidade e autonomia para a produção de textos. Além disso, aponta a problemática que se tem recorrentemente entre comportar a teoria (estudos acadêmicos) e o que se planeja com o que se encontra no contexto da realidade escolar, visto que o processo de escrita envolve diversos fatores, não somente os cognitivos, mas também o contexto social, influenciando no rendimento do aluno. A realidade observada durante a pesquisa ressalta que uma escrita não trabalhada na perspectiva dialógica acaba por condicionar um rendimento não satisfatório, e interfere no desenvolvimento de uma relação de prazer do aluno-redator para com o processo de escrita.

Palavras-chaves:
Dialogia. Reescrita. Língua Portuguesa.

ABSTRACT

This article aims to demonstrate that, through dialogue and through the rewriting of the text, we can awaken students' ideas and inspirations in order to work on their criticism and autonomy for the production of texts. In addition, it points out the problem that has recurring between behaving theory (academic studies) and that is planned with what is found in the context of school reality, since the writing process involves several factors, not only cognitive, but also the social context, influencing the student's performance. The reality observed during the research highlights that a writing not worked from a dialogical perspective ends up conditioning an unsatisfactory performance, and interferes in the development of a student-writer's pleasure relationship with the writing process.

Keywords:
Dialogy. Rewriting. Portuguese language.

1. Introdução

A redação é uma atividade característica do âmbito escolar, principalmente nas aulas de língua portuguesa, em que segundo a BNCC essa área do conhecimento deve utilizar o:

> [...] texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BNCC, 2018)

Diferente do que é recomendado na Base Nacional Comum Curricular, a redação nas unidades escolares é proposta de forma descontextualizada e, na maioria das vezes, esquece-se da profundidade que o trabalho com a produção de textos pode trazer de benéfico aos educandos. Ao adotar uma concepção didático-metodológica e um processo avaliativo que inviabilizam o desenvolvimento da criticidade, o que interfere no desempenho linguístico dos estudantes, fazendo com que habilidades, como comunicar-se ou expressar-se através do texto não se concretizem de forma eficaz. Por vezes não raras, em nome da defesa de um purismo do idioma, cultua-se domínio da norma culta no intento de que demonstrem o quanto conseguem reproduzir as regras ensinadas.

No entanto, para que haja uma boa escrita é necessário mais do que somente o domínio do código, o que por diversas vezes mostra-se deficitário em grande parte dos educandos do Ensino Fundamental de rede pública e até mesmo na privada. Torna-se necessário que os alunos compreendam o que lhes é proposto e desenvolvam por meio de palavras os seus pensamentos e as suas opiniões. Deste modo, o discente deve, através das diversas facetas da língua, não somente descrever algo ou dar opiniões repetidas, mas também conseguir através da sua produção textual criticar, argumentar e expor as suas ideias. E, isso coaduna com as premissas da BNCC, quando a mesma afirma que as práticas de produção textual devem proporcionar ao aluno a capacidade de:

> Analisar as condições de produção do texto no que diz respeito ao lugar social assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo; ao leitor pretendido; ao veículo ou à mídia em que o texto ou produção cultural vai circular; ao contexto imediato e ao contexto sócio-histórico mais geral; ao gênero do discurso/campo de atividade em questão etc. (BNCC, 2018)

Na pesquisa em questão, fundamentada neste princípio, foram adotadas metodologias que tivessem procedimentos que garantissem a

exercitação e a fomentação do processo de escrita numa perspectiva criativa e autoral do aluno. Deste modo, utilizaram-se recursos audiovisuais, jogos didáticos e práticas de escrita que os levassem a uma maior intimidade com a produção textual e, posteriormente, com a reescrita, sendo ela capaz de oferecer, por meio do diálogo acerca do produzido, a formação de um sujeito-autor.

Ademais, o processo da pesquisa se deu sempre na sequência de: exercitação oral (seja com jogos, ou rodas de conversas) + produção textual + correção personalizada + reescrita. E, as primeiras versões coletadas nos permitiram compreender a dificuldade e a falta de aproximação e apreço pela escrita. Contudo, entende-se que o sistema de escrita que se caracteriza em toda a movimentação necessária para a produção de um texto muitas vezes não proporciona as devidas capacidades impostas pela BNCC, tal qual foi demonstrado acima. Em específico, na escola municipal em estudo, na cidade de Campos dos Goytacazes-RJ, com uma turma de 5º ano do ensino fundamental, foi observada a produção textual como atividade secundária à gramática, que, quando trabalhada de forma contextualizada, possibilitou a identificação das dificuldades que os alunos encontravam em expor suas concepções acerca dos temas previstos nas atividades propostas.

Essa concepção de ensino–aprendizagem de língua materna, segundo a Base Nacional Comum Curricular, não resulta em experiências que contribuam para a ampliação do letramento, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais, no que tange à habilidade de redigir (escrita) e atuar com autocrítica para fazer a textualização (reescrita). Logo, o objetivo da pesquisa e consequentemente do artigo é apresentar a reescrita como uma ferramenta capaz de transformar o aluno em um sujeito-autor, ancorada na dialogia e no ensino dos gêneros textuais e discursivos, além da exercitação com os tipos textuais.

2. O processo de escrita.

O domínio da escrita no mundo moderno é essencial para o sucesso profissional e até pessoal, uma vez que a escrita é um meio de comunicação capaz de exprimir ideias por meio da utilização de sinais. Neste viés, é função da escola permitir e proporcionar aos alunos a capacidade de produção de documentos e textos que possuam diversas funções. No

entanto, é preciso o ensino aos educandos de competências que possibilitarão o desenvolvimento dessas atividades.

Segundo Pereira (2007), há uma série de passos a se galgar antes de começar a escrever, quais sejam: o desenvolvimento da competência compositiva, que se configura como a capacidade de combinar expressões linguísticas a fim de formar um texto; a competência ortográfica, que é a desenvoltura em representação escrita das palavras de acordo com a norma padrão; e a competência gráfica, que se concentra nas inscrições escritas nos suportes.

Constatou-se, a partir de uma avaliação diagnóstica com o grupo de alunos da escola em estudo, a sua resistência acerca do desenvolvimento das competências (compositiva, ortográfica e gráfica) da língua portuguesa, ocasionando a dificuldade em compreender o real valor e a função da escrita. Sendo assim, não se reconhecem como sujeito-autor, pelo fato de não compreenderem a escrita como uma forma de expressão e comunicação, em face da obrigação da apropriação de discurso norma padrão que não está presente no seu cotidiano, mas que perdura por representar a marca identitária das elites dominantes.

Ademais, o não reconhecimento observado na escola em questão acerca da escrita e do seu papel social reforça o que Magda Soares (1986) criticava em seu livro: a "naturalização e internalização da teoria da deficiência cultural", que se desdobra até hoje quando se oferece o mínimo de conhecimento, por entenderem que as crianças ao virem de um contexto social "pobre" não necessitam e muito menos possuem a capacidade de "receber" o máximo de conhecimento e estímulo necessário, neste caso, para desenvolverem uma boa escrita.

Conforme Magda Soares (1986), Bourdieu e Passeron compreendiam que a escola comete uma "violência simbólica", ao perpetuar tal concepção e por valorizar um grupo em detrimento a outro. Basicamente, a escola converte a cultura, a linguagem e o comportamento das classes dominantes em um saber legítimo na escola, desta forma impondo e reforçando a dominação de um grupo sobre o outro, sem se atentar ao contexto social do educando e à sua base cultural. Ao adotar essa postura, ora contribui à dificuldade quanto ao emprego da gramática normativa, por limitar as possibilidades de acesso pelos usuários da língua, ora impede o exercício de um indivíduo autônomo e crítico, capaz de expressar-se através da escrita.

Sendo assim, além do fracasso escolar dos alunos, a escola, com esta série de medidas desiguais, acaba por colaborar com a perpetuação das divisões de classe, o que não compactua com o que a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 explicita, por exemplo, no Art. 22: "A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores".

Portanto, entende-se que o processo de escrita envolve diversos fatores além dos cognitivos. Pesa ainda o fato de que os alunos encontram dificuldades desde o aspecto social, uma vez que a realidade por eles vivenciada já os condiciona a um baixo rendimento na sua capacidade de domínio da escrita, em uma eventual produção textual. Mediante essa constatação, antes que se pudesse trabalhar a reescrita, foi observado que havia defasagem em todo o processo de escrita. Nesta perspectiva, novos caminhos foram adotados, até se chegar ao cerne do projeto: o alcance através da reescrita e do diálogo, ancorado nas abordagens dos gêneros e tipos textuais, do desenvolvimento de um sujeito-autor.

3. A percepção da realidade em contraponto à teoria.

Sendo notórias as dificuldades encontradas e os relatos feitos pelos educandos acerca de sua pouca intimidade com a escrita e todo o seu universo e, consequentemente com a reescrita, tornam-se necessária adaptações da teoria com a realidade. Entende-se que o aluno precisa de referências próximas ao seu conhecimento, para que assim tenha uma construção significativa. Deste modo, com os ajustes realizados houve a quebra da violência simbólica citada acima, pois, ao observar a base cultural dos alunos e reconhecendo o seu contexto, é possível instigá-los ao salto à construção de novas aprendizagens.

É nesse momento em que se enxerga o diálogo como um subsídio eficaz para as produções dos alunos, uma vez que ele se faz a ferramenta capaz de aproximar o que a escola espera que eles produzam com a sua real condição. Logo, exercícios orais foram essenciais para introduzi-los a novas dimensões e habilidades que os capacitariam para a construção de uma maior intimidade com a escrita.

O sucesso do processo de ensino–aprendizagem está intrinsecamente ligado às atividades que o professor irá organizar, e essas devem ser escolhidas com o objetivo de oferecer a construção de um conheci-

mento significativo ao aluno. Sendo assim, a prática não pode ter uma aplicação fria do que é encontrado nas bibliografias, e nunca poderá ser. Cada turma possui suas especificidades e é dever do professor as analisar e agir, a fim de que se tenha uma prática educativa que as contemplem.

A priori, o destaque e a apresentação da importância da redação para os alunos, não somente em um âmbito escolar, como também no contexto social, foi o primeiro passo para que se pudesse pensar em uma aplicação dos conhecimentos universitários criados. Vale ressaltar que, segundo Tardif (2002), a prática docente não é um espaço de total aplicação dos conhecimentos acadêmicos, mas, na melhor das hipóteses, uma seleção que se adeque com a realidade. Baseado nesse princípio, seguiram-se todos os outros passos do projeto de pesquisa de iniciação científica que serviu de base e nome para o artigo em questão.

Segundo Peloso (2013), podemos compreender que de acordo com Vygotsky a linguagem é um agente mediador para o desenvolvimento das crianças e também é o elo entre as demais funções psicológicas, portanto o trabalho, primeiramente de forma oral, é primordial, pois, além de ter sido o quebra gelo com a turma, tornou-se o direcionamento para uma possível escrita, que produziria uma reescrita significativa. Neste sentido, para que haja a capacidade de expressar-se, seja discursivamente, ou textualmente faz-se necessária a desenvoltura com a linguagem. O despertar nos alunos da curiosidade pela escrita foi outro fator importante, e tudo isso se deu através do diálogo, que, segundo Sheilla Grillo (1995), é o conhecimento constituído nas dinâmicas das interações sociais que utiliza como objeto de estudo as interações professor/aluno e atividades de revisão ou reescrita textual.

Na mesma linha de raciocínio defende que "...os alunos, em geral, têm muita dificuldade em revisar sozinhos seus próprios textos...". Nesta perspectiva, o trabalho da competência compositiva foi essencial, pois, antes de levá-los a escrever de fato, houve um exercício com sua imaginação e criatividade, sendo o primeiro passo dado, tendo o diálogo como o auxiliar de tal processo. Deste modo, foram abordados diversos procedimentos metodológicos, a fim de apoiá-los no desenvolvimento de suas redações.

Tendo em vista a busca pela mudança da percepção negativa dos alunos acerca da escrita, o destaque e a apresentação da importância da redação para os educandos não somente em um âmbito escolar, como também no contexto social por meio de rodas de conversas, pôde-se,

além de fomentar a imaginação, segundo Conceição (2000), garantir também uma discussão ideológica, como explicita Bakhtin, para que assim se tenha um discurso escrito que responda alguma coisa, refute ou confirme e que de certo modo antecipe as potenciais respostas de seus textos.

Ainda foram exibidos e analisados filmes de curta metragem, que geraram rodas de conversas com temáticas acerca dos conflitos de seu dia a dia, resultando em uma exposição espontânea e pessoal de opiniões, visto que era algo que vivenciavam, portanto obtinham desenvoltura ao argumentar sobre o que era pedido. Em vista disso, observa-se que o diálogo esteve presente não somente na reescrita, como será abordado mais à frente, como também na preparação para a redação de fato.

O processo de escrita, como mencionado acima, se deu através de diversos procedimentos, como, por exemplo: jogos didáticos (que exercitassem a oralidade e cognição) apresentação de vídeos e histórias em quadrinhos. Os jogos didáticos passaram, desde a apresentação de uma história e a continuação oralmente por parte deles da mesma a uma brincadeira de exercício dos vícios de linguagens, cujos alunos não poderiam repetir algumas palavras, a fim de que seus textos não infringissem em demasia as regras de coesão lexical. Além disso, houve a diversificação dos gêneros e tipos textuais, dentro da zona proximal de conhecimento que possuíam que trouxe a progressão da escrita que partiu da corriqueira descrição do que viam nos vídeos para uma argumentação.

A utilização do gênero textual das histórias em quadrinhos foi outra abordagem adotada que nos permitiu trabalhar a tipologia textual – narrativa participativa – uma vez que vínhamos propondo a produção de textos corridos, muitas vezes sem personagens e apenas com descrições e argumentações. Sendo assim, as histórias em quadrinhos pareciam uma opção mais convidativa a ser proposta para que os alunos conhecessem mais uma faceta da produção textual e adquirissem maiores competências para com a escrita, tendo como intenção a aproximação do aluno com a sua obra, com foco na formação do aluno-autor.

Contudo, ficou claro que quanto mais cedo o aluno possa dominar certas competências necessárias para a escrita, mais rápido ele fica apto a se preocupar com a questão compositiva (arranjo das orações e organização do texto): o que vai ser dito, o que se quer passar ao seu interlocutor. No entanto, o observado nas primeiras versões das redações coletadas foi a preocupação meramente gramatical e sintática, sem que fosse levada

em consideração a necessidade premente de haver no texto o respeito à coesão sequencial.

Portanto, a defasagem do processo de ensino em relação ao domínio de certas competências da língua portuguesa é o que proporciona a um aluno sistemático e mecânico contato com a escrita, pois a sua preocupação se debruça na tomada de decisão acerca apenas da ortografia e de outros aspectos gramaticais, esquecendo-se da função do texto, que é transpor suas ideias. Neste viés, ficou claro que se necessitaria de mais adaptações e motivações para que saíssem do senso comum. Sendo assim, é importante esclarecer que a escolha de metodologias é muito importante, pois elas estarão de acordo com o seu objetivo e com a turma.

Seguindo nessa perspectiva, como já mencionado, o processo de escrita é lento e longo, e a disseminação deste conceito se apoia no exercício de diversas competências. Neste sentido, apresenta-se abaixo uma sequência didática que visa ao fomento aos educandos, de maneira contínua e longínqua, do entendimento acerca de escrita e reescrita com a sua criticidade, por meio do ensino significativo dos gêneros discursivos e textuais e se apoiando também nos tipos textuais. Segundo Segate (2010), acredita-se que os gêneros colaboram, significativamente, no desenvolvimento da linguagem dos alunos e funcionam como objeto de instrumento de trabalho para professores.

Logo, devem ser os princípios que sustentam o trabalho escolar. Por essa razão, a metodologia adotada apoia-se em uma abordagem didática voltada para o ensino dos gêneros em uma perspectiva dialógica e de produção textual. Vale ressaltar que, a sequência didática abaixo foi produzida e planejada de acordo com as especificidades da turma de 5º ano em estudo, durante o ano de 2019, e contempla o que a BNCC propõe que seja feito com o ensino da Língua Portuguesa. Sendo assim, apresenta um caráter único, com as especificidades necessárias para que as aprendizagens desses alunos fossem significativas, devendo, caso seja utilizada como base, posteriormente, por algum professor, ser adaptada à realidade dos educandos em questão.

Ancorada na dialogia e visando à criticidade do educando, este planejamento permitirá que se tenha uma visão de como devem ser abordados os gêneros, num sentido que seja capaz de desconstruir estigmas acerca do texto, para que o professor possa construir uma perspectiva funcional para com o estudo de linguagem, mais notadamente no âmbito

da textualidade, por meio de um ensino integral e voltado à reescrita textual e aos gêneros textuais e discursivos.

Mister se faz a percepção de que o planejamento a seguir não pôde ter sido posto em prática, devido à paralisação das aulas em decorrência à Pandemia do COVID-19, no ano de 2020, motivo pelo qual a flagrante análise de dados balizou-se nos dados extraídos de um planejamento baseado nas experiências do ano de 2019. Ademais, é interessante deixar claro e livre o entendimento de que a sequência a ser explicitada é pensada para o trabalho em um semestre inteiro, e, ainda assim, irá variar de acordo com o funcionamento da unidade escolar em questão.

4. Sequência Didática.

1° PLANO DE AULA (AULA INTRODUTORIA)				
OBJETO DE CONHECIMENTO/ COMPETÊNCIAS	**HABILIDADES A ADQUIRIR**	**ATIVIDADES/ METODOLOGIA**	**RECURSOS**	**AVALIAÇÃO**
Objeto de conhecimento: Compreensão em leitura **Competência Geral:** 4 e 6 **Competências Específicas:** 1 e 2	**EF03LP18** Ler e compreender, com autonomia notícias, e reportagens... **EF04LP14)** identificar, em notícias, fatos, participantes, local e momento/tempo da ocorrência do fato noticiado.	-Leitura de notícias e reportagens, apresentando-os assim como gêneros. -Especificação de suas características: seus tipos textuais, tipo de discurso e etc; -Exposição das diferenças.	-Textos impressos -Quadro; -Projetor; -Vídeos de notícias e reportagens;	Exercício em folha: identificação de diferenciação entre os gêneros. -Pesquisa para casa: trazer uma notícia;

2° PLANO DE AULA (FOCO NO GÊNERO: NOTÍCIA)				
OBJETO DE CONHECIMENTO/ COMPETÊNCIAS	**HABILIDADES A ADQUIRIR**	**ATIVIDADES/ METODOLOGIA**	**RECURSOS**	**AVALIAÇÃO**
Objeto de conhecimento: -Oralidade pública/Intercâmbio conversacional em sala de aula; -Compreensão em leitura. **Competência Geral:** -1 e 4 **Competências Específicas:** -1 e 3	**EF15LP09** Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor(...) **EF05LP15** Ler/assistir e compreender, com autonomia, notícias, reportagens, vídeos em vlogs argumentativos, dentre outros gêneros do campo político-cidadão.	-Recapitulação da aula anterior; -Apresentação e exposição focada no gênero: notícias; -Exposição das características do gênero notícia e do tipo textual descritivo.(no quadro); -Leitura em grupo das notícias que os alunos trouxeram; -Sorteio de palavras para o trabalho da descrição.	-Projetor; -Quadro; -Textos; -Jogos.	-Exercício de identificação nos seus próprios textos, das estruturas do gênero em questão; -Descrição oral em roda de conversas e posteriormente em texto (para casa) das palavras sorteadas.

3 ° PLANO DE AULA (CONTINUAÇÃO)				
OBJETO DE CONHECIMENTO/ COMPETÊNCIAS	**HABILIDADES A ADQUIRIR**	**ATIVIDADES/ METODOLOGIA**	**RECURSOS**	**AVALIAÇÃO**
Objeto de conhecimento: Escrita autônoma e compartilhada; Compreensão em leitura; Escrita colaborativa; Forma de composição dos textos. **Competência Geral:** 1, 4, 5, 6 e 7. **Competências Específicas:** 1, 3 e 6.	**EF35LP25** Criar narrativas ficcionais, com certa autonomia, utilizando detalhes descritivos (...) **EF04LP16** Produzir notícias sobre fatos ocorridos no universo escolar, (...) **EF04LP18** Analisar o padrão entonacional e a expressão facial e corporal de âncoras de jornais radiofônicos ou televisivos e de entrevistadores/entrevistados.	Reescrita do texto produzido, focando na descrição; Apresentação do gênero discursivo notícias: Vídeos de notícias – Jornais televisivos; Roda de conversas sobre o tipo de linguagem utilizado pelos âncoras; Conversas sobre fatos diários e corriqueiros em seu cotidiano; Seleção dos fatos.	Quadro; Projetor; Vídeos de notícias; Papel.	Produção textual individual de uma notícia acerca de um dos fatos do seu bairro, ou do seu cotidiano escolar; Reescrita do seu texto, leitura e apresentação da Notícia.

4º PLANO DE AULA (TRABALHO COM ARGUMENTAÇÃO)				
OBJETO DE CONHECIMENTO/ COMPETÊNCIA	**HABILIDADES A ADQUIRIR**	**ATIVIDADES/ METODOLOGIA**	**RECURSOS**	**AVALIAÇÃO**
Objeto de conhecimento: Escrita colaborativa Compreensão em leitura **Competência Geral:** 1, 4, e 7. **Competências Específicas:** 3 e 4.	**EF35LP15.** Opinar e defender ponto de vista sobre tema polêmico relacionado a situações vivenciadas na escola e/ou na comunidade, (...) **EF04LP15.** Distinguir fatos de opiniões/sugestões em textos (informativos, jornalísticos, publicitários etc.).	Recapitulação da aula anterior; Introdução ao novo gênero a partir da comparação de como é noticiar algo, para expor opiniões sobre; Reescrita do texto da notícia, de sua aula anterior, a fim de exporem suas opiniões acerca dos fatos mencionados; (Garantindo assim a observação de como a reescrita auxilia no processo de autoria do texto, além da possibilidade de adequação do mesmo ao ambiente que se pretende falar) Apresentação e exposição focada no gênero: reportagem, com reportagens impressas; Exposição das características do gênero reportagem: tipo textual (Argumentativo e narrativo), estrutura e etc. (No quadro)	Quadro; Textos; impresso; Papel.	Exercícios em folha: diferenciação entre o que é opinião e o que é fato; Trazer na próxima aula uma reportagem.

5º PLANO DE AULA (FOCO NO GÊNERO: REPORTAGEM)				
OBJETO DE CONHECIMENTO/ COMPETÊNCIA	**HABILIDADES A ADQUIRIR**	**ATIVIDADES/ METODOLOGIA**	**RECURSOS**	**AVALIAÇÃO**
Objeto de conhecimento: Escrita colaborativa **Competência Geral:** 1, 4, 5, 6, 7 e 9. **Competências Específicas:** 1, 2, 3, 4 e 6.	**EF05LP17** Produzir roteiro para edição de uma reportagem digital sobre temas de interesse da turma(...)	Leitura das reportagens e identificação de suas estruturas, contemplando a recapitulação da última aula; Visualização de vídeos destacando as opiniões dadas e sua veracidade; Rodas de conversas sobre os temas abordados e na maneira com a qual elas foram abordadas (linguagem corporal e verbal).	Textos impressos Vídeos de reportagens sobre um assunto; Quadro; Projetor;	Roteirização das informações utilizadas na notícias produzidas; Produção textual colaborativa de uma reportagem de forma escrita; trabalho para fim de bimestre: produção de uma reportagem digital (vídeo).

5. A reescrita e o diálogo: duas ferramentas, um só objetivo

Pensando nos desafios da reescrita, o diálogo vem como ferramenta e subsídio às redações para proporcionar autocrítica e contribuir com uma escrita livre e autônoma. Através da promoção de diversas rodadas de discussões com os alunos, com objetivo de extrair deles suas considerações acerca dos temas apresentados e também auxiliá-los na expressão de seus pensamentos não organizados em forma de argumentações, com aporte teórico inspirado na teoria de gêneros textuais e discursivos diferentes, foi possível desenvolver a descrição e a narração de maneira mais leve e descontraída.

A proposta de reescrita, então, foi consolidada a partir de correções personalizadas que se baseiam na tese de doutorado de Ruiz (1998), que sugere que não haja somente a correção dos erros tingindo-os de vermelho, pois, para a pesquisadora, a devolução, sem qualquer reflexão disto, interrompe o processo de escrita. Para ela, é aconselhável que seja uma correção que traga ao aluno a intencionalidade de rever e reescrever seu texto. Ainda de acordo com a autora, o professor deve ter um trabalho que o caracterize como mediador, e a sua correção seria a alavanca

propulsora de um processo que continua, necessariamente, no próprio aluno com a retomada de seu texto.

Neste sentido, Ruiz (1998) explicitou os métodos de correções de alguns professores, bem como as suas interpretações acerca de como cada estilo interfere na reescrita do aluno. Nesta perspectiva, a autora destrinchou quatro tipos de correções, e as interferências que cada uma possui na criticidade do aluno. Eram as correções do tipo:

> **1) Indicativa:** consiste na indicação dos erros gramaticais, sintáticos ou de coerência dos alunos, através de traços ou círculos para que possam ser observados de forma mais afinca. Este tipo de correção é menos invasivo e autoritário acerca da escrita do aluno.
>
> **2) Resolutiva:** resume-se em corrigir todos os erros encontrados no corpo do texto, refletindo a opinião do professor. É normalmente encontrada no próprio corpo do texto, onde o professor acaba por rasurar o erro encontrado e reescrever ou pontuar corretamente o que estiver errado, o que, ética e pedagogicamente, seria como a retirada de voz e poder do aluno sobre o seu próprio texto.
>
> **3) Classificatória:** o professor indica no texto o erro encontrado e o classifica com siglas relacionadas à origem do erro, o que dá a oportunidade de o próprio aluno reconhecê-lo e corrigi-lo. Essa correção exige uma intimidade com a turma, para que os alunos conheçam o método do professor e as siglas que ele virá a usar.
>
> **4) Textual-interativa:** a correção neste caso é feita através de uma comunicação de respeito do professor à produção do aluno. Observa-se que neste caso há uma comunicação mais amistosa do professor com o discente, visto que, ao corrigir a redação, deixa no final do texto um bilhete, parabenizando pelos acertos e dando dicas para a resolução dos erros, de forma que seja apenas uma indicação ou sugestão de mudança, e não uma imposição. Esse método permite também que o professor possa reconhecer uma possível melhora. (RUIZ, 1998)

Todavia, após a análise desses tipos de correções e com o cenário encontrado na turma pesquisada, sendo um grupo com pouca iniciativa e dificuldades em geral na escrita, optou-se por mesclar alguns tipos de correções: a indicativa, com a qual já estavam acostumados a trabalhar, pois era preciso que seus erros fossem apontados diretamente no texto. Entretanto, a mescla com a textual-interativa tornou-se necessária, posto que, adaptada ao ritmo da turma, pôde auxiliá-los quanto à autocrítica de suas produções e à reescrita mais autônoma de seus textos.

No viés da prática, circulavam-se as palavras com erros ortográficos, em seguida eram colocadas corretamente em um quadro na parte inferior do papel, todas fora de ordem, para que dessa forma tornasse

necessário reler os seus textos por completo antes de reescrevê-los, ao invés de apenas apagarem seus erros pontuais e escrever novamente a palavra correta.

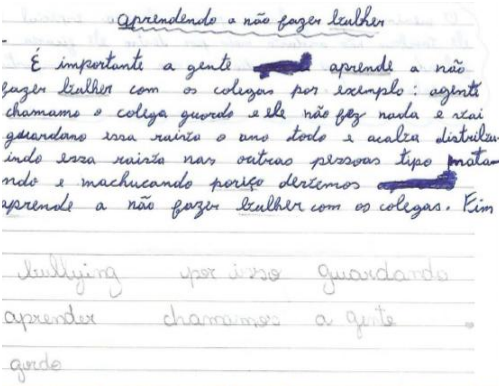
À guisa de procedimentos metodológicos, foram adotadas as seguintes etapas: os diálogos acerca de suas dificuldades e imprecisões, a necessidade da revisão de suas redações e a importância da reescrita foram sempre frisados, assim como as conversas acerca dos temas antes e durante suas produções. Segundo Ruiz (1998), o aluno, ao ser avaliado através da correção indicativa e da correção textual interativa, fará uma análise do seu texto, a partir de sua releitura e observação, a fim de examinar se o mesmo possui um caráter comunicativo adequado, em que seu interlocutor o entenda. Com essa abordagem, o discente não possui uma resposta exata do que mudar, ele tem a liberdade e a responsabilidade de decidir o que pode e deve ser mudado de acordo com suas considerações a partir das sugestões do professor.

Dando ênfase ao que foi proposto pela pesquisa, o diálogo como subsídio da reescrita, conversas foram propostas com os alunos antes, durante e depois da produção das redações, e esse diálogo proporcionou não somente a sua percepção como um ser social que tem voz, mas como uma pessoa capaz de observar suas falhas e ter capacidade de corrigi-las, tornando-se assim verdadeiros autores críticos, capazes de escrever e reavaliar o seu próprio texto, e não apenas de fazer uma cópia, como é o de costume com a correção resolutiva.

A redação, ou qualquer outra fonte de escrita, é um meio de comunicação, portanto, a mensagem passada deve ser congruente. Com esse ensejo, após a leitura das redações produzidas, os alunos perceberam que eram pouco entendidos e os mesmos não compreendiam grande parte do que haviam escrito, tendo em vista que redigiam de forma displicente, desejando o término mais rápido possível. Ademais, além de corrigir os erros gramaticais, havia uma conversa com eles acerca do sentido do texto, sendo negociada a liberdade para mudar o que achavam necessário, desde que mantivessem a sua autoria acerca de seu próprio texto e garantindo um olhar crítico. Podemos ver esta evolução logo abaixo, nas imagens 1 e 2.

6. Evolução das redações.

Imagem 1: primeira versão.

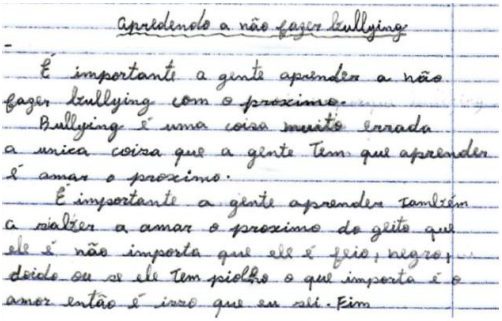


Aprendendo a não fazer bullyer

É importante a gente [redacted] aprende a não fazer bullyer com os colegas por exemplo: agente chamamo o coliga guardo e ele não faz nada e vai guardano issa raiva o ano todo e acaba distruiu indo essa raiva nas outras pessoas tipo mata ndo e machucando perigo dezemos [redacted] aprende a não fazer bullyer com os colegas. Fim

bullying por isso guardando
aprender chamamos a gente
garde

Imagem 2: texto reescrito.



Aprendendo a não fazer bullying

É importante a gente aprender a não fazer bullying com o proximo.
Bullying é uma coisa muito errada a unica coisa que a gente Tem que aprender é amar o proximo.
É importante a gente aprender também a saber a amar o proximo do geito que ele é não importa que ele é frio, negro, doido ou se ele tem piolho o que importa é o amor então é isso que eu sei. Fim

Sheila Grillo (1995) salienta que a interação aluno-professor é uma importante ferramenta para a efetivação de um bom desempenho na escrita, visto que o diálogo permite a compreensão de certos pontos e provoca a reflexão acerca de outros. Ademais, a autora enfatizou que "o objetivo da escola e da disciplina de português deve ser propiciar aos alunos condições para o conhecimento e o uso também dos recursos da escrita" (GRILLO, 1995, p. 33).

Sendo assim, de acordo com o trabalho em apreço, deve haver uma preocupação a respeito não só do que é transmitido aos alunos, mas do que é deixado de lado em termos de currículo de língua portuguesa, sobretudo em termos de leitura e produção de textos, o que ratifica a necessidade de haver uma busca dos professores por uma execução mais didática e categórica, a fim de proporcionar uma melhor desenvoltura com a língua e a comunicação.

7. As questões levantadas pela pesquisa e suas implicações no processo de escrita e reescrita

A problemática acentuada na pesquisa gira em torno da observância do pensamento comum entre os educandos que encaram a redação como uma tarefa desagradável e difícil. Segundo Bagno (2007), esta concepção se dá pela atitude indevida da instituição escolar, ao cobrar em seu processo de ensino tradicional, uma norma gramatical que não corresponde à realidade da língua falada no Brasil. E, esse processo de ensino que visa a exposição de regras ilógicas, ao invés do trabalho com expressões dos alunos que os instrumentem na escrita posteriormente, faz com que se sintam desde inseguros à despreparados para redigir um texto. O entendimento da função da escrita, que se define como um meio material para a exposição do pensamento empírico do autor do texto foi outro ponto ressaltado.

Consoante Papalia (2013), o tamanho das turmas tem influência direta no rendimento da aprendizagem dos alunos, as classes com 25 alunos ou menos tendem a serem mais sociáveis e interativas, permitindo uma melhor instrução e um apoio emocional mais direcionado por parte do docente. No entanto, isto é um fator problemático para realidade estudada, visto que é uma turma com cerca de 25 alunos, porém com um quantitativo de alunos maior do que o permitido por m², tornando-se então um empecilho para o bom desempenho discente.

O aspecto mais significativo, e já corriqueiro, é a falta de estímulo dos docentes, que, por darem uma aula extremamente tradicional, acabam cerceando o desejo dos alunos por algo mais criativo. Resumem a redação a uma mera ferramenta avaliativa, ao contrário do que deve ser apresentado: a transcrição do pensamento para o papel. Outro ponto que podemos destacar é como as correções possuem implicações na garantia da criticidade do educando, pois, a partir delas, de uma forma ou de outra, influenciam sem querer na sua reescrita, comprometendo o seu cará-

ter autoral. Neste sentido, o aluno acaba sendo um reprodutor de ideias e opiniões já pré-estabelecidas. Sendo assim, abre-se espaço para a reflexão acerca de todo o método de aplicação de redação e da própria correção, pois qualquer atitude do professor comprometerá o resultado da competência linguística.

Dessa forma, entende-se que a reescrita apoiada nas correções personalizadas se mostrou efetiva e adequada à necessidade de inserção no mundo da dissertação dos alunos da turma do 5º ano da escola estudada, por aproximar o discente ao seu texto e estimulá-lo a revisar com mais frequência o que escreve, assim como a tomar para si que a primeira amostra do que escreve nada mais é do que um esboço cru do que foi pensado e que necessita de um novo olhar crítico buscando a melhoria constante no ato de reescrever.

8. Considerações finais

Em suma, a experiência com o diálogo sobre assuntos tangíveis à realidade dos alunos subsidiando a escrita acaba por facilitar a produção textual. Além disso, questionou-se se há realmente interesse próprio do aluno em escrever, ou se apenas o faz para cumprir com as atividades obrigatórias da disciplina, visto que a realidade encontrada em sala de aula corroborou a tese de que os alunos não recebem estímulos para a criatividade, tornando o exercício de redação algo maçante e totalmente formal.

Além disso, ficou constatado que a reescrita, se bem trabalhada, traz resultados inimagináveis, prova-o o fato de terem apresentado progresso não só em sua reescrita, como também na sua escrita. É notório o desejo dos alunos por aulas mais didáticas e lúdicas, que visem sempre ao seu entendimento de mundo. Na esteira de Libâneo (1990), é possível que o professor domine o conteúdo, que seja próximo de uma teoria acerca dele, mas que ainda assim não o coloque nas práticas educativas.

O intuito durante este ensaio foi a busca pela observação com interferência positiva na vida dos alunos, sempre contemplando o seu contexto social, como explicitava Paulo Freire (1967 *apud* SILVA, 2010), que em seus escritos desenvolveu a educação problematizadora, dando ênfase à experiência do educando, sendo este o norteador do plano de ensino, diferentemente das perspectivas tradicionais do currículo. Portanto, como resultado prévio, apresentou-se a reescrita como uma opor-

tunidade válida e essencial, até mesmo para este grupo com consideráveis dificuldades, uma ferramenta efetiva.

Mediante o exposto, uma vez que baseia na dialogia preconizada na BNCC acerca de um processo de ensino–aprendizagem de língua portuguesa, que comtemple o caráter integral e contextualizado, pode-se, por meio da abordagem linguística inspirada nos gêneros e tipos textuais, construir possibilidades de usos da língua para que o educando domine não somente a norma culta, como se sinta poliglota em sua própria língua. Dessa forma, o faça e reescreva com um olhar crítico e autônomo, levando apenas como norteadores as considerações dos professores para a sua produção textual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico*: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 2007.

BRASIL, MEC, *Base Nacional Comum Curricular* – BNCC. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase. Acesso em: 05 de agosto de 2020.

CONCEIÇÃO, R. I. S. Da redação escolar ao discurso: um caminho a (re) construir. *Linguagem & Ensino (UCPEL)*, v. 3, n. 2, p. 109-33, Pelotas-RS, 2000.

GRILLO, Sheila V. Camargo. *Escrever se aprende reescrevendo*: um estudo da interação professor/aluno na revisão de textos. Dissertação (Título de Mestre em Linguística Aplicada na área de Ensino Aprendizagem de Língua Materna) – IEL, Universidade Estadual de Campinas, 1995. 147f.

LDB nº 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 de maio de 2020.

PAPALIA, Diane E. *et al*. *Desenvolvimento humano*. 12. ed. Dados eletrônicos. Porto Alegre: AMGH, 2013.

PELOSO, Franciele Clara. Infância e crianças: contribuições da teoria histórico-cultural de vigotsky para compreender a criança como sujeito histórico e social. *Congresso Nacional de Educação EDUCERE*. X1. ANAIS. CURITIBA, 013. p. 24.948-63, Curtiba-PR, 2013.

PEREIRA, L. Á.; Barbeiro, L. Ensino da escrita: a dimensão textual. *Ministério da Educação Direção-geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular*, 2007.

RUIZ, Eliana M. S. Donaio. *Como se corrige redação na escola*. Tese (Doutorado em Linguística) – IEL, Universidade Estadual de Campinas-SP, 1998. 201f.

SEGATE, A. Gêneros Textuais no ensino de Língua Portuguesa. *Linha d'Agua*, v. 23, p. 10-19, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade*: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Florianópolis: Autêntica, 2010.

SOARES, B. Magda. *Linguagem e escola*: uma perspectiva social. 17. ed. São Paulo: Ática, 2000.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

A RELAÇÃO ENTRE TECNOLOGIAS, EDUCAÇÃO E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM TEMPOS DA "SARS COV-2"[102]

Antonio Cilírio da Silva Neto (UEMA)
antonioneto5@professor.uema.br
Ítalo Ramon Melo Lima (UEMA)
italoramonmelo@outlook.com

RESUMO

O objetivo de construção deste artigo foi refletir sobre a relação entre tecnologias e educação em tempos de pandemia para o ensino de língua portuguesa. Diante disso, tivemos como principais referenciais teóricos: a teoria da multiplicidade de Deleuze, os pressupostos defendidos por Michel Serres na obra Polegarzinha, em que o autor fala da relação das tecnologias com a educação, em Guattari e Pierre Lévy com relação ao uso das tecnologias, além dos fundamentos de Vigotsky. Contudo, nos baseamos em pesquisas bibliográficas e de cunho qualitativo, porque nosso ponto de partida não pode ser fechado nem restrito, já que a realidade, tanto teórica quanto prática, nessa produção é evidentemente complexa e exige uma postura madura e aberta. Por fim, concluímos que os pesquisadores que investigam as teorias do mundo digital dispensam importantes reflexões nas práticas de ensino, na elaboração de propostas educacionais e na produção de materiais para esse ensino, e nos faz, ainda, refletirmos sobre a relação educação e meios tecnológicos em tempos da pandemia da Covid-19 (Sars: Cov-2).

Palavras-chave:
Educação. Tecnologias. Ensino de Língua Portuguesa.

ABSTRACT

The aim of building this article was to reflect on the relationship between technologies and education in times of pandemic for teaching Portuguese. Therefore, we had as main theoretical references: Deleuze's theory of multiplicity, the assumptions defended by Michel Serres in the work Polegarzinha, in which the author talks about the relationship between technologies and education, in Guattari and Pierre Lévy regarding the use of technologies, in addition to Vigotsky's fundamentals. However, we are based on bibliographic and qualitative research, because our starting point cannot be closed or restricted, since the reality, both theoretical and practical, in this production is evidently complex and requires a mature and open posture. Finally, we

[102] Neste artigo não comentamos sobre a origem e temas relacionados à "Sars Cov-2", ela é da família de vírus que causam infecções respiratórias. Atualmente, seu nome está sendo associado à pandemia de um novo coronavírus, chamado pelos cientistas de SARS-CoV-2 (severe acute respiratory syndrome, *coronavirus* 2, ou seja, síndrome respiratória aguada grave), que causa a doença COVID-19. Nosso intuito foi mostrar e refletir com considerações o novo momento que passamos em relação às tecnologias, à educação e o ensino de língua portuguesa em tempos da pandemia da Covid-19.

conclude that researchers who investigate the theories of the digital world dispense with important reflections in teaching practices, in the elaboration of educational proposals and in the production of materials for this teaching, and also makes us reflect on the relationship between education and technological means in times of the "Sars: Cov-2 (Covid-19)" pandemic.

Keywords:
Technologies. Education. Technologies. Portuguese language teaching.

1. Introdução

O meio digital pode ser e é profícuo para a aprendizagem dos signos, por isso nos fiamos na relação entre tecnologias e educação em tempos de pandemia para o ensino de língua portuguesa, a partir do entendimento das funções da cibercultura e da cibertextualidade. A partir desse entendimento, a relação entre tecnologias e infância resgata o lúdico na criança e até nos adultos. Para Gomes (2016, p. 146), o lúdico "é um instrumento que pode ser utilizado no processo formativo" e que possibilita o acesso à cultura do ser humano. As formas lúdicas se modificam historicamente e possibilitam a inserção de valores, de cultura, apropriação de novos conhecimentos e de sociabilidade, pois é através da diversão que a criança cria uma ponte entre o real e o imaginário, segundo Vigotsky (2007).

Provavelmente ou possivelmente com as tecnologias digitais a autoridade do professor poderá ceder lugar para o trabalho em equipe na escola, porém essa tensão ainda, estimula o professor a emperrar o ensino, que deve ser cada vez mais contínuo e célere. Concebemos que, na atualidade a palavra de ordem é abolir o aborrecimento de sala e estimular a vontade de trabalhar pelo ensino, intensificando-se o processo de aprendizagem em função da possibilidade de termos um aluno cada dia mais conectado.

Portanto, parafraseando Sennet (2000), diríamos que assim como os trabalhadores de empresas, tanto professores quanto alunos nas escolas devam agir em função do que pensam, tanto na escola quanto em suas vidas (territórios existenciais), e assim poderão ter mais controle sobre suas atividades. Porém, o que se observa é o contrário, pois as tecnologias para os professores e alunos menos experientes na área podem deixá-los à margem em qualquer parte da rede para se esconderem. Enfim, com a chegada, repentina ou não, da Covid-19, almejamos que os profissionais da educação busquem uma abertura para novas possibilida-

des, caminhos e experimentações na sua maneira de ensinar. Consequentemente, se abram para essas novas conexões e percepções da era digital.

2. Novas conexões e percepções do mundo digital

As conexões e percepções da era digital em que a educação passa a está inserida com a chegada da pandemia da Covid-19 nos fez buscar as noções de território em Deleuze e Guattari (1995), para eles ser livre é estar em pura imanência, é conceber o território como lugar de passagem e não de chegada, o território mistura-se com o mundo a partir da heterogênese e do desejo, como potência de produção do novo. Entendemos que esse movimento contínuo de desterritorialização, em que o aluno e o professor em suas multiplicidades caminhem para uma abertura de novas possibilidades, de novos caminhos e experimentações, para em seguida saírem da repetição superficial e abrirem-se a essas novas conexões e percepções do mundo digital.

Concomitantemente, nos processos de aprendizagem contemporâneos desafios ainda estão e são enfrentados, segundo Lévy (1996). Para esse autor, o entendimento filosófico de virtual é tido como

> [...] toda entidade 'desterritorializada', capaz de gerar diversas manifestações concretas em diferentes momentos e locais determinados, sem, contudo, estar ela mesma presa a um lugar ou tempo em particular. (LÉVY, 1996, p. 47)

Dessa forma, a cultura digital como jogo de ensino de línguas podem levar a uma nova formação de professor, onde se reposicionem para atender às diferentes metodologias de sua prática de ensino, porque ensinar significa aprender, construir saberes e trocar experiências. Para Lévy as tecnologias intelectuais são dinâmicas, objetivas e devem ser compartilhadas entre pessoas. Os saberes articulam-se com o novo modelo de educação, com estilos de aprendizagem e com a inteligência coletiva, em que o professor deve animar o intelecto do seu aluno.

Seguidamente, o papel da cibercultura como cultura dotada de técnicas, valores e atitudes e como modelo sociocultural que envolve sociedade, cultura e novas tecnologias requer um reconhecimento mútuo de todos os envolvidos no processo de ensino.

Adicionalmente, as redes sociais e as plataformas de reuniões de grandes empresas nos serviram como sala de aula nestes novos tempos de ensinar através das redes. Sendo assim, acreditamos que essas plata-

formas como modo igualitário de organização têm ligação entre os processos rizomáticos elaborados por Deleuze e Guattari (1995). Para esses autores há seis princípios que ligam a estrutura do rizoma ao entendimento de rede. Observe abaixo:

Quadro 1: Ligações do rizoma ao entendimento de rede.

Princípios que ligam a estrutura do rizoma ao entendimento de rede	
1. Conexão – um rizoma se liga a qualquer outro.	Todos podem ser receptores tanto quanto emissores de mensagens.
2. Heterogeneidade – um rizoma se liga a qualquer outro	Todos podem ser receptores tanto quanto emissores de mensagens.
Nesses dois princípios a rede não possui um centro preestabelecido de origem das mensagens.	
3. Multiplicidade – o múltiplo é tratado como substantivo, multiplicidade.	O múltiplo não tem mais relação com o uno como sujeito ou como objeto, como realidade natural ou espiritual, como imagem e mundo.
Nesse princípio as multiplicidades são rizomáticas e denunciam as pseudomultiplicidades arborescentes (p.17).	
4. Ruptura assignificante – um rizoma pode ser rompido e quebrado num lugar qualquer.	Porém, pode ser retomado a partir de suas linhas ou agrupando outras.
5. Cartografia – o mapa rizomático é feito de conexões, é aberto.	Para Deleuze e Guattari é desmontável, invertível, susceptível de receber modificações constantes (p.32).
6. Decalcomania – segue a lógica do decalque.	Copiar algo de alguma coisa.
Nesses dois princípios o mapa rizomático pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social (p.30).	

Fonte: Adaptado de Champangnatte e Cavalcanti (2015, p. 319) baseados em Deleuze e Guattari (1995)

Para Champangnatte e Cavalcanti (2015), baseados em Kastrup (2010), "cartografar é acompanhar os fluxos, os acontecimentos, observar as potências de transformação do mapa, que está sempre se reconfigurando em seus movimentos" (2015, p. 319).

Paulatinamente, Lévy diz que o rizoma intensifica a perspectiva de horizontalidade dos modelos de comunicação e organização sociais, contrapondo-se à lógica hierárquica que sua expansão vertical nos remete.

Diante dessa observação, Lévy (1993) baseado no entendimento de rizoma de Deleuze e Guattari, percebeu que o hipertexto, como um conjunto de nós, poderia tomar essa forma para descrever e representar a

sua teoria, ou seja, a associação do hipertexto à tecnologia intelectual em que o pensamento e a imaginação funcionassem como uma múltipla teia heterogênea em movimento.

Assim, a perspectiva rizomática construiria junto ao conceito de hipertexto um território de informações virtuais em que se conecte *links* e textos, nascendo a partir daí outras visões e possibilidades de ensino. Lévy faz essa ligação e cria seis princípios para categorizar o hipertexto:

1. Princípio da metamorfose – o espaço hipertextual é dinâmico e instável, gerando alterações e transformações em seu conteúdo ao longo do tempo.

2. Princípio da heterogeneidade – o hipertexto não se constitui apenas de textos, mas de sons, imagens e outras memórias sensoriais complexas.

3. Princípio de multiplicidade e de encaixe das escalas – percebe-se que a partir de um nó se pode acessar toda a rede.

4. Princípio da exterioridade – a rede não possui unidade orgânica, sua composição e recomposição permanente dependem de um exterior indeterminado com a adição de novos elementos e conexões com outras redes.

5. Princípio da topologia – a proximidade está patente nos hipertextos, os acontecimentos ocorrem por trajetos não fixos, onde a informação circula livremente.

6. Princípio da mobilidade de centros – a rede possui permanentemente diversos centros que são como pontas luminosas móveis, saltando de um nó a outro, trazendo ao redor de si uma ramificação infinita de pequenas raízes, de rizomas.

Portanto, a partir desses princípios observamos que o hipertexto em Lévy (1993) é dinâmico, complexo, formado por nós que necessitam de um exterior para que tenha um movimento constante, além de possibilitar que a projeção de informações dentro de uma lógica de rede circulem livremente, proporcionando assim, rizomas/ramificações do hipertexto com as pessoas que compõem o ambiente das redes sociais.

Concomitantemente, o filósofo Michel Serres (2013) na sua obra Polegarzinha: uma nova forma de viver em harmonia, de pensar as instituições, de ser e de saber nos indaga sobre o ato de ensinar alguma coisa a alguém e que antes de tudo deveríamos conhecer esse sujeito.

Pergunta quem gostaria, hoje, de trabalhar na escola, no ensino básico e na universidade?

Com tais questionamentos Serres nos faz pensar sobre esses sujeitos que estão no processo educacional nesta era das tecnologias na escola e na era das redes sociais. O título da sua obra já nos remete aos dedos polegares das mãos, aos polegares ágeis que utiliza para acessar conhecimentos na rede e que estão disponíveis para Polegarzinha que domina as tecnologias. O autor nos informa que o seu texto foi construído a partir da convivência com os netos e da reflexão de seu papel de professor apresentando uma visão do passado e do presente educacional e faz, ainda, uma reflexão construtiva sobre o futuro da educação.

Serres (2013, 2015) afirma que os sujeitos de que fala "não habitam a mesma terra e não têm a mesma relação com o mundo" de antes, são sujeitos que "admiram a natureza arcadiana, aquela do lazer e do turismo" (2015, p. 13). Diante disso, a Polegarzinha e o Polegarzinho não mais habitam o nosso espaço e o nosso mundo, "não tem mais a mesma cabeça" (2015, p. 21).

Contudo, esta obra nos mostra uma reflexão, discussão e afirmações produzidas pelo autor em relação ao futuro da educação e o ensino de língua portuguesa no mais variados níveis de ensino, seja o básico ou o universitário.

Sendo assim, para os polegarzinhos e polegarzinhas habitar o mundo significa está ligado ao mundo digital, assim, vivemos uma profunda mudança. O mundo é o local de habitação das gerações globalizadas. Serres diz que eles e elas não habitam mais o mesmo espaço, "circulam por um espaço topológico de aproximações" (2015, p. 19). Como afirma Lévy (1993), no princípio da topologia: os acontecimentos ocorrem por trajetos não fixos, onde a informação circula livremente em hipertextos.

Observamos que essas mudanças nos provocaram uma reflexão sobre a aprendizagem, onde os conhecimentos eram buscados nos livros, enciclopédias, dicionários e mais especificamente nas salas de aula da escola e nas bibliotecas. Percebemos que, esses espaços podem estar se diluindo e as proximidades agora são através das novas tecnologias que "nos obrigam a sair do formato espacial, do livro e da página, para o espaço do hipertexto", segundo Serres (2015) e Lévy (1993).

Com esse sentimento de pertencimento, podemos pensar como Polegarzinha "meu pensamento se distingue do saber, dos processos de conhecimento – memória, imaginação, razão dedutiva, sutileza e geometria..." (SERRES, 2015, p. 42-3), e pede que a reconheçamos, também, pela sua ausência imaterial, pela luz transparente do computador.

Para esse autor, o lazer e as viagens transformaram a percepção do ambiente em que Polegarzinha vive, em que se cruzam e entrecruzam diversos sujeitos, culturas diferentes, textos e hipertextos cada um deixando sua impressão e modo de pensar o mundo.

Poderíamos até pensar que o tempo mudou, mas o que mudou foi a forma que percebemos o tempo, essa percepção liga-se ao avanço das tecnologias, assim, essas mudanças nos levam a pensarmos em novas formas de ensinar e aprender.

Serres (2013) se utiliza metaforicamente da história de Saint Denis (São Daniel), que teve a cabeça cortada, para ilustrar que o corpo docente e que a cabeça do estudante de hoje é outra. A história conta que, por perseguição do imperador francês Domiciano, o primeiro bispo eleito pelos cristãos, Daniel, ao ser levado para a forca, por preguiça dos soldados de subir o morro, o decapitaram no meio do caminho. Porém Daniel pegou a sua cabeça no chão e continuou a subir a ladeira, ao ver a cena os soldados fugiram. Daniel ainda deu uma parada e continuou o seu caminho até o atual Saint Denis. Mais tarde foi canonizado (SERRES, 2013, p. 35).

Essa história vem nos afirmar que a polegarzinha considera ter a própria cabeça nas mãos e à sua frente, uma referência ao uso dos computadores. Para Serres "nossa cabeça foi lançada a nossa frente nessa caixa cognitiva objetivada" (2013, p. 36).

Destarte, o pensamento dos sujeitos que adentram a escola mudou, essas polegarzinhas e polegarzinhos se distanciam dos conhecimentos só de livros impressos e se aproximam de um conhecimento que já é circulante nas mídias, que já podem ser encontrados em outras fontes. Eles e elas não se contentam com o que tem e buscam em outras fontes as novidades do mundo digital, o que causa desordem para as gerações mais experientes. Para Serres, a provocação seria compreendermos que "a desordem, pelo contrário, areja, como em aparelho que apresenta folga. E essa folga possibilita a invenção, a mesma que aparece entre o pescoço e a cabeça cortada fora" (2015, p. 53).

Contudo, quando analisamos os espaços virtuais podemos perceber que as crianças sempre querem se comunicar, gravar e enviar áudios, imagens. Esse processo é mais rápido do que escrever, segundo Serres "todo mundo quer falar, todo mundo comunica com todo mundo, por redes inumeráveis" (2015, p. 70). Diante disso, observamos que a voz toma lugar do panorama da leitura, sendo uma das várias formas de espaços possíveis de comunicação.

Serres afirma que vivemos em um contexto desafiador e precisamos refletir o passado, porque "volátil, viva e suave, a sociedade de hoje mostra mil línguas de fogo ao monstro de ontem e de antigamente, duro, piramidal e gelado. Morto" (2015, p. 94), assim necessitamos repensar o processo de ensino a partir das inúmeras possibilidades que as polegarzinhas e os polegarzinhos estão inseridos, mas não sabemos lidar ainda com tudo isso. As mídias digitais são inúmeras e sobremaneira ainda não aprendemos a lidar com tudo isso.

Portanto, percebemos que, com esse entendimento de não pertencimento desse mundo digital, uma saída para professores seria a qualificação digital. Estudarmos, fazendo e pensando o ensino para uma criança que já nasce inserida nas tecnologias digitais, e não pensarmos como no passado quando demorávamos a encontrar uma resposta, mas construindo e avaliando as novas práticas para o ensino de Língua Portuguesa. Por exemplo, Serres, desafiadoramente, nos instiga a perceber que os sujeitos de hoje não são como aqueles do nosso passado educacional.

3. As formas cognitivas da cibertextualidade e os jogos digitais como forma de ensino

Como visto nos capítulos anteriores, observamos que, por exemplo, na busca por uma proposta de ensino para os substantivos e adjetivos, as tecnologias digitais podem ser profícuas para essa compreensão, isso porque os produtos de entretenimento atuais demandam além das atividades mentais, as ações do corpo e das formas cognitivas na cibercultura. Para Régis (2008, p. 35), "as competências cognitivas podem ser observadas em cinco categorias de análise: cibertextuais, sensoriais, lógicas, criativas, e sociais". Essas competências são requeridas nas práticas de comunicação contemporânea, porém fundidas entre si e nas suas interseções.

Régis nos mostra que, a **logicidade** se liga às habilidades mentais, à lógica e resolução de problemas. No ensino e aprendizagem das classes de palavras, as tarefas podem aprimorar o caráter lógico da tomada de consciência, análise e reconhecimento de padrões, o aluno pode associar logicamente formando sua enciclopédia intertextual e orientando-se espacialmente. A **criatividade** na rede pode estimular a criação e participação em atividades colaborativas. A criança ou o adulto pode intervir no conteúdo, (re)criando conceitos, características e classificações para substantivos e adjetivos. A **sensorialidade** seria o lugar em que se pode combinar linguagens e textualidades distintas, como os *gadgets* (aparelhos celulares, aplicativos etc.) que despertam os sentidos e desafiam as capacidades sensoriais. A **sociabilidade** é o modo como as tecnologias digitais ao favorecerem a produção de conteúdo pode levar a criança a buscar em outras mídias a informação que deseja e a criar um processo de colaboração entre indivíduos que se comunicam virtualmente em que produzem e partilham informações (RÉGIS, 2008).

Por último, a **cibertextualidade,** para Régis (2008), é uma junção do conceito de cibertextos de Aarseth com a noção de cibertextualidade de Eco. Para essa autora, a cibertextualidade

> [...] compreende o conjunto de características das TIC que ao possibilitar a hibridação de meios, linguagens e textualidade, afeta a produção de textos, sua leitura e participação do leitor. (RÉGIS, 2008, p. 35)

Nos diz ainda, que as mídias digitais envolvem habilidades sensoriais e lógicas. Conforme esse entendimento, a cibertextualidade está ligada a outros textos, a uma conexão de diferentes produtos culturais e produtos de leitura ergótica (trabalho e percurso) que demandam, por parte do leitor, a produção e associação de conteúdos diferenciados em relação à leitura linear, ou seja, a movimentação dos olhos durante o ato da leitura (2008, p. 34).

Percebemos, com isso que, a cibertextualidade explora hoje o hipertexto, o texto visual e os trabalhos em mídias programáveis, essas são formas multimidiáticas porque são híbridas e englobam os mais diversos textos, exploram suas possibilidades gráficas e o som. Assim, a cibertextualidade requer esforço, atenção e memória do indivíduo, seja pelas referências externas, pela cronologia da história ou pela busca de informações de referências e citações em outras portas (RÉGIS *et al*. 2009, p. 39).

Ribeiro (2016), diz que precisamos das tecnologias digitais, isso significa modificarmos os modos de ler e escrever a materialidade verbal e não verbal, significa também compreendermos as diferenças impostas pelo meio digital, ou seja, acessarmos, compreendermos e utilizarmos informações por meio delas, para com isso mudarmos a carga cognitiva, a consciência crítica e para agirmos positivamente na vida e na sociedade.

Essa autora nos sugere, também, que trabalhemos com os jogos, porque estes são fenômenos culturais e sociais que estão inseridos na vida das pessoas desde os tempos mais remotos. Para Vigotsky (1998/2007), segundo Ribeiro (2016), o jogo seria uma forma pela qual as crianças se apropriariam da experiência social humana e desenvolveriam a personalidade. No brincar, a criança organiza seu pensamento, desvenda sua situação cognitiva, visual, auditiva, tátil e motora onde se relaciona com eventos, pessoas, coisas e símbolos.

Ribeiro (2016), afirma que no contexto educacional, o jogo pode ser um recurso didático-pedagógico para mediar oportunidades de desenvolvimento cognitivo, Régis corrobora com a ideia de que

> [...] os processos cognitivos envolvem não apenas a linguagem simbólica e representacional, mas todo tipo de sinais e estímulos sensoriais e perceptivos que permitem tanto a formulação de códigos e linguagens atuantes em um regime de representação, quanto de outros processos de percepção, intensidades e afetuosidades que extrapolam o campo da linguagem, embora construam igualmente nossas práticas comunicativas e de sociabilidade. (RÉGIS, 2008, p. 34)

Em questões de linguagem, há materiais didático-eletrônicos disponíveis no mercado, que podem fundamentar atividades sobre qualquer classe de palavras, porque os jogos digitais online podem ser instrumentos de mediação na aprendizagem de línguas, porque para se jogar é necessário que se conheça a linguagem e se aprenda sobre essa linguagem.

Para Ribeiro (2016), os jogos online devem ser usados em situações de ensino e aprendizagem para contribuir com a formação de bases linguísticas no ensino da língua portuguesa, esses podem levar os jogadores a participarem de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita no ambiente digital. Com o jogo a criança imagina, porque o jogo fascina, motiva e leva o jogador a "compreender e a interagir com as mais diferentes convenções, regras, particularidades e desafios" (RIBEIRO, 2016, p. 165).

Contudo, segundo essa autora, os jogos digitais online constituem objeto motivador de ensino e aprendizagem de língua materna, porque quando a criança ou o adulto joga ele participa de uma ação de linguagem em situação real de uso da língua e exercita sua condição de letrado ao navegar e interagir com o jogo que "contribui para o aprimoramento do letramento digital"! (RIBEIRO, 2016, p. 174). No jogo o jogador manuseia elementos gráficos e de navegação que irão ampliar o seu letramento digital e fará com que reflita sobre o uso desses elementos, habilitando-o na manipulação de novos caminhos e de outras práticas sociais na rede.

Enfim, nos questionamos se o meio digital é profícuo para o ensino de língua portuguesa? Afirmamos que sim, e reafirmamos que, o desafio fundamental no desenvolvimento do letramento digital na escola não está, somente, no aluno e nem nos meios digitais, mas também na formação dos professores, porque é o professor que deverá agenciar seu esforço, tempo e desejo para promover as necessárias mudanças nos processos de ensino e aprendizagem para si e para as crianças, refletindo sobre a sua prática individual e coletiva. Esclarecemos que, a partir desses entendimentos, os nossos posicionamentos a respeito das mídias digitais são como forças ostensivas da linguagem.

4. Considerações finais

A relação entre educação, tecnologias e ensino de língua portuguesa em tempos da pandemia da COVID-19 neste trabalho se alicerçou a partir das conexões e percepções da cibertextualidade. O contato que tivemos com os estudos da cibercultura nos permitiu conhecermos as importantes contribuições que essa ciência pode nos oferecer não só apenas ao ensino da Língua Portuguesa, mas a todo processo de ensino e aprendizagem. Esse contato teórico científico nos revelou a ausência de importantes contribuições dessa ciência, principalmente uma forte ausência das práticas discursivas dialógicas no ensino de Língua Portuguesa.

As nossas motivações foram imbuídas a partir do entendimento de que a língua cria objetos e seu significado está associado ao uso. Percebemos que a linguagem é lógica, abrangente e amplia-se. Nela cabe, não somente os acordos sobre as regras que se segue, mas sobre as suas aplicações.

Por fim, reconhecemos que os pesquisadores que investigam as teorias do mundo digital dispensam importantes reflexões das práticas de ensino contribuindo significativamente na formação de professores, na elaboração de propostas educacionais e colaborando na produção dos materiais para o ensino. Todos esses campos de pesquisas, aqui investigados, são complexos e importantíssimos. Precisamos tanto de pesquisa, quanto de práticas de ensino para o metamorfosear do fazer educativo. Precisamos compreender as novas faces tecnológicas que tomaram o ensino na educação e no nosso caso na disciplina de Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHAMPANGNATTE, D. M. de O.; CAVALCANTI, M. A. de P. Cibercultura. Perspectivas conceituais, abordagens alternativas de comunicação e movimentos sociais. *Revista de Estudos da Comunicação*, v. 16, n. 41, p. 312-26, Curitiba, set./dez. 2015.

CULTURA DIGITAL. *Conceito de cultura digital*. www.culturadigital.br/conceito-de-cultura-digital/ Acesso: 12/02/2018.

DELEUZE, G. Lógica do Sentido. Tradução: Luiz Roberto Salinas Fortes. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

_____; GUATTARI, F. *Mil platôs*. São Paulo: Editora 34, 1995.

GOMES, S. dos S. Infância e Tecnologias. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). *Tecnologias para aprender*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2016. p. 145-158

HITZSCHKY, R. A. *et al*. O uso de aplicativos educacionais no Ensino Fundamental em tempos de aprendizagem móvel: contribuições para a formação de professores. *III Congresso sobre Tecnologias na Educação (Ctrl+E 2018). Revista Tecnologias na Educação*. Edição Temática VIII. Ano 10, n.26. set/2018, p. 113-34.

LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência*: o futuro do pensamento na era da informação. São Paulo: Editora 34, 1993.

_____. *O que é o virtual?*. São Paulo: Editora 34, 1996.

RÉGIS, F. Tecnologias de comunicação, entretenimento e competências cognitivas na cibercultura. *Revista Famecos*, Dossiê ABCiber, n. 37, v. 15, p. 32-7, Porto Alegre, dezembro de 2008.

RIBEIRO, A. L. Jogos *Online* no Ensino-aprendizagem da Leitura e da Escrita. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). *Tecnologias para aprender*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2016. p. 159-74

SENNET, R. *A corrosão do caráter; consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SERRES, M. *Polegarzinha*: uma nova forma de viver em harmonia, de pensar as instituições, de ser e de saber. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

_____. M. *Polegarzinha*: uma nova forma de viver em harmonia, de pensar as instituições, de ser e de saber. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. *A Formação Social da Mente*: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Michael Cole *et al*. (Org.). Trad. de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZACHARIAS, V. R. de C. Letramento Digital: desafios e possibilidades para o ensino. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). *Tecnologias para aprender*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2016. p. 15-29.

A REPRESENTAÇÃO DAS CIÊNCIAS HUMANAS NAS REDES SOCIAIS: DISCURSO OFICIAL E DISCURSO ORDINÁRIO

Matheus Henrique Leandro Garcia (UEMS)
matheusleandro78@gmail.com
Aline Saddi Chaves (UEMS)
alinechaves@uems.br

RESUMO

O debate sobre a legitimidade das ciências humanas configurou-se como um acontecimento discursivo em 2019, a partir da publicação de um *tweet* do Presidente da República do Brasil sobre um projeto de descentralização dos investimentos do Ministério da Educação (MEC) em cursos da área de humanas, como filosofia e sociologia, com o objetivo de investir em áreas prioritárias e que trouxessem retorno imediato ao contribuinte, a exemplo da veterinária, engenharia e medicina. Essa publicação repercutiu nas redes sociais, gerando um embate que coloca à mostra a representação discursiva de instâncias oficiais e ordinárias sobre as ciências humanas. O objetivo principal deste artigo é descrever e interpretar os efeitos de sentido das repercussões deste acontecimento na rede social *Twitter*, dividindo opiniões sobre a legitimidade das ciências humanas, e configurando formações discursivas antagônicas, que veiculam sentidos atravessados e visões distorcidas sobre o conceito de ciência e, em particular, sobre a área de humanidades. Esta pesquisa está fundamentada na Análise do Discurso de linha francesa, a fim de compreender as condições de produção destes discursos e os sentidos de desvalorização das humanidades.

Palavras-chave:
Ciências Humanas. Formação discursiva. Análise do discurso.

ABSTRACT

The debate on the legitimacy of the Humanities was configured as a discursive event in 2019, based on the publication of a tweet from the President of the Republic of Brazil on a project to decentralize investments by the Ministry of Education (MEC) in courses in the area of Humanities, such as Philosophy and Sociology, with the objective of investing in priority areas that would bring immediate return to the taxpayer, such as Veterinary, Engineering and Medicine. This publication had repercussions on social medias, generating a clash that exposes a discursive representation of an official and ordinary publication on the Human Sciences. The main objective of this article is to describe and interpret the meaning effects of the repercussions of this event on social media Twitter, which divides the opinions about the legitimacy of the Human Sciences, configuring antagonistic discursive formations, which convey crossed meanings and distorted views about the concept of science and, in particular, on the Humanities area. This research is based on the Discourse Analysis of French line, an end to understand the conditions of production of these discourses and the meanings of devaluation of the Humanities.

Keywords:
Humanities. Discourse Analysis. Discursive formation.

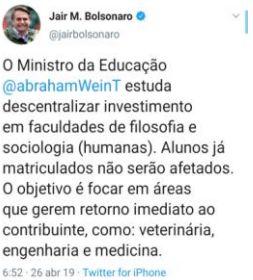
1. *Introdução*

Desde a campanha presidencial de 2018, no Brasil, o debate sobre a legitimidade das ciências humanas ganhou os espaços de produção e circulação da informação, isto é, as mídias em sentido amplo, refletindo a polarização política e ideológica do período, que colocou em lados opostos a direita – cujo candidato foi eleito para ocupar o cargo de Presidente da República – e a esquerda, que estivera no poder de 2003 a 2016.

Essa polarização explica o caráter polêmico do debate sobre a legitimidade das ciências humanas, que atualiza posicionamentos ideológicos antagônicos. Trata-se de uma série de discursos que representam as ciências humanas de forma valorizante ou desvalorizante. Tais representações trazem à tona discussões sobre a legitimidade da(s) ciência(s), a avaliação sobre o conhecimento científico aplicável na sociedade, e ainda, a presença das ciências humanas nas universidades públicas brasileiras.

Este debate configurou-se como um acontecimento discursivo em 2019, a partir da publicação de um *tweet* do Presidente da República do Brasil sobre um projeto de descentralização dos investimentos do Ministério da Educação (MEC) em cursos da área de humanas, como filosofia e sociologia, com o objetivo de investir em áreas prioritárias, que trouxessem retorno imediato ao contribuinte, a exemplo da veterinária, engenharia e medicina, como vemos a seguir:

Figura 1: Tweet do Presidente da República.



Fonte: Twitter. Disponível em: https://twitter.com/jairbolsonaro /status/1121713534402990081. Acesso em: 13 out 2020.

A partir da manifestação pública como a que expusemos, surgiram discussões nas redes sociais, dividindo os usuários, representantes do discurso ordinário: são, sobretudo, estudantes de universidades públicas que comentam a respeito do tema, ora reproduzindo o discurso que deslegitima as ciências humanas, ora proferindo discursos em defesa da autonomia universitária e das importâncias dessa área das ciências. É possível observar, portanto, que se dividem em dois grupos ou formações discursivas antagônicas: os que acenaram positivamente ao Presidente e ao projeto, e os que o reprovaram. Com relação aos efeitos de sentido desses discursos, têm-se que, de um lado, os comentários de apoio ao presidente carregam sentidos distorcidos sobre a noção de ciência, considerada legítima apenas para algumas áreas, notadamente as que trazem um retorno imediato à sociedade; do outro lado, os discursos que reprovam o projeto do Presidente, avaliam-no como um ataque às ciências humanas.

A partir deste estado de coisas, o presente artigo tem como objeto analisar, com base no aparato teórico da Análise do discurso francesa, a representação discursiva das ciências humanas em três *tweets*, publicados por sujeitos da esfera ordinária, em repercussão aos discursos da esfera oficial (política). Temos como hipótese que as discussões sobre a legitimidade ou a não legitimidade das ciências humanas para a sociedade está relacionada às diferentes formações ideológicas e discursivas que colocam em lados opostos e antagônicos o discurso político e o discurso ordinário em meio digital. Esse embate ideológico é representado nas mídias sociais, que reescrevem estas narrativas, contribuindo para construir o acontecimento e os efeitos de sentido dele derivados.

2. Embasamento teórico: Análise do discurso de linha francesa

A Análise do Discurso francesa (AD) surgiu nos anos 1960 na França, em torno do filósofo Michel Pêcheux (1990; 1997). O objeto de estudo da AD é o discurso, concebido na confluência entre língua, sujeito e ideologia. Para tanto, a AD articula três áreas do conhecimento: Linguística, História e Psicanálise, com vistas a estudar os processos de produção discursiva.

O discurso é compreendido na AD como "efeito de sentido entre locutores" (ORLANDI, 2012, p. 21). Nessa concepção, a língua não funciona pela gramática nem pelo dicionário, mas só pode ser compreendida com relação às condições de produção do discurso. Estas são imedi-

atas, a situação real de comunicação, e históricas, pois nenhum discurso fala pela primeira vez, mas é sustentado pelos discursos prévios, sendo sujeito, portanto, à história e à memória.

A psicanálise está presente na AD por meio da noção de sujeito inconsciente, teorizando que um discurso sempre é atravessado por outros (MUSSALIM, 2004), não podendo o sujeito ter controle sobre os sentidos, apesar de ter a ilusão de tê-los originado. Assim, o analista do discurso estuda os efeitos de sentido dos textos, tomados como materialização da ideologia. Para Eni Orlandi, a tese de Pêcheux pode ser assim resumida: "não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido" (ORLANDI, 2012, p. 17).

A noção de ideologia recebe teorizações diversas, mas, na AD, é a concepção marxista que a sustenta, pela influência direta do filósofo Louis Althusser, logo, de Marx, sobre as ideias de Pêcheux. Em Marx, a ideologia está assentada, principalmente, na concepção da divisão da sociedade em classes, pela estrutura capitalista que estabelece a reprodução dos meios de produção econômica. Para Althusser, a ideologia é a condição necessária para que o sistema capitalista, com sua divisão em classes, seja assegurado. Nesse sentido, a ideologia tem a ver com uma forma de mascaramento da realidade social, ao mesmo tempo em que se materializa nas práticas e, do ponto de vista da AD, nos discursos.

A obra "Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado", de Althusser (1970), é fundamental para se compreender o conceito de ideologia na AD, pois, para este filósofo, a sociedade, e não os indivíduos em suas singularidades, é regulada por aparelhos ideológicos e aparelhos repressores de Estado. Os aparelhos ideológicos são: a religião, a família, a escola, a cultura, a política, que, segundo ele, reproduzem a ideologia dominante; já os aparelhos repressores de Estado são representados pela polícia, o Exército, as prisões e tribunais. Com base nisso, o discurso é a manifestação da ideologia, logo, todo discurso é ideológico, como explica Brandão:

> Neste sentido, não há *um* discurso ideológico, mas *todos* os discursos o são. Essa postura deixa de lado uma concepção de ideologia como "falsa consciência" ou dissimulação, mascaramento, voltando-se para outra direção ao entender a ideologia como algo inerente ao signo em geral. (BRANDÃO, 2004, p. 30)

Duas noções são fundamentais para se compreender a relação entre discurso e ideologia: formação ideológica e formação discursiva.

Assim, cada aparelho ideológico de Estado, isto é, cada formação social (política, religião, escola, etc.), possui sua própria formação ideológica, um conjunto de valores que determinam as práticas e, consequentemente, os discursos, considerando-se que a linguagem é fulcral das relações humanas.

O conceito de formação discursiva é uma contribuição da Análise do discurso para o estudo da ideologia. Ela é assim definida por Pêcheux:

> Chamaremos, então, *formação discursiva* aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito* (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.). (PÊCHEUX, 1997, p. 160) (grifos do original)

Assim, a formação discursiva é um sistema de restrições semânticas ("o que pode e deve ser dito") que caracteriza o uso da língua por uma dada formação social/ideológica. Disso decorre que as palavras não são neutras, e o sujeito não é livre para enunciar, mas o faz a partir de um lugar, ou melhor, de um posicionamento.

Entende-se melhor, nesse ponto, por que, para a análise do discurso, as palavras mudam de sentido de acordo com as condições de produção em que o discurso é enunciado. Analisar um discurso, então, não significa decodificar um texto ou buscar a verdade, como explica Orlandi:

> A análise do discurso não procura o sentido 'verdadeiro", mas o real do sentido em sua materialidade linguística e histórica. A ideologia não se aprende, o inconsciente não se controla com o saber. A própria língua funciona, ideologicamente, tendo em sua materialidade esse jogo. (ORLANDI, 2012, p. 42)

Sobre a noção de acontecimento discursivo, importante para o objeto desta investigação, Pêcheux o define como "o ponto de encontro entre uma memória e uma atualidade" (PÊCHEUX, 1990, p. 17). Desse modo, toda representação discursiva, sob a forma material de um texto/enunciado, está relacionada aos outros discursos, que sustentam seu sentido. Daí a importância da noção de memória discursiva, que atualiza um outro discurso, mesmo que o sujeito não tenha controle ou consciência sobre este (outro) sentido, já que este está fadado ao esquecimento. O sujeito não é dono de seu próprio discurso (BRANDÃO, 2004); tendo a crença de que é o criador e pioneiro de seus dizeres, esquece-se, no entanto, de que os sentidos já estão postos antes dele.

Considerando que, no *corpus* a ser analisado, as publicações e comentários atualizam saberes e representações dos sujeitos – oficiais e ordinários – sobre as ciências humanas, quer de forma valorizante, quer desvalorizante, o quadro teórico e analítico da Análise do discurso francesa parece-nos produtivo para se compreender o debatem em pauta como um acontecimento discursivo, submetido à história e à memória.

A fim de preparar o leitor para as análises, expomos a seguir as condições de produção dos discursos repercutidos nas redes sociais.

3. O embate no meio digital

O embate sobre a legitimidade das ciências humanas no meio digital não data de hoje, mas adquiriu uma repercussão em 2018, ano das eleições presidenciais no Brasil, que, à época, compunha um quadro de extrema polarização política por parte da esquerda, que ocupara o poder por treze anos, e do surgimento de uma nova direita, que teve o candidato eleito para ocupar o cargo máximo da República.

Nesse clima de polarização política, o debate sobre a legitimidade das ciências humanas surge ressignificado. Tendo a noção de que este debate não data de hoje, o ressurgimento neste contexto e atualidade, transpassa sujeitos que são dotados de pouca consciência sobre a historicidade do debate e de seus argumentos, que são dotados de sentidos que ele "escolhe" empregar, porém não tem noção do peso ideológico das palavras, já que os sentidos são históricos, remetendo-nos à questão da memória e do esquecimento, condição para a reprodução dos discursos.

Essas discussões ganharam forma e força no meio digital, em particular nas redes sociais, colocando em lados opostos, diferentes formações discursivas. De um lado, emanam opiniões de sujeitos que não veem as ciências humanas como conhecimento científico, e reivindicam a retirada dos cursos desta área das universidades brasileiras. É o caso da ideia legislativa proposta em 2018 pelo cidadão Thiago Turetti (SP), sob justificativa de que não é adequado o uso do dinheiro e espaço público aplicado a essas áreas, pois o país precisa de mais médicos e cientistas. Turetti cita alguns cursos, como medicina e engenharia, sinalizando uma série de cursos de humanas que poderiam ser realizados em instituições privadas.

É importante situar que as ideias legislativas são propostas por cidadãos no *site* e-Cidadania. Ao atingirem a meta de apoio dos internau-

tas, mediante aos parâmetros do portal – a saber, 20 mil votos em até 120 dias –, a ideia é encaminhada ao Senado por meio de algum parlamentar e pode vir a ser discutida e, dada a constitucionalidade e relevância, pode até mesmo se tornar um projeto de lei.

A seguir, transcrevemos a referida página, onde consta a ideia legislativa:

Figura 2: Ideia legislativa de extinção dos cursos de humanas nas universidades públicas (2018).

Do outro lado, temos uma ideia legislativa que vai contra a primeira, e defende a permanência dos cursos de ciências humanas nas universidades públicas, sob justificativa de que os cursos da área de humanidades contam, em sua maioria, com alunos de baixa renda que teriam que pagar por estes cursos caso fossem realizados em instituições privadas. Esta ideia legislativa se oficializou, após obter mais de 20.000 apoios, tornando-se a Sugestão nº 19 de 2018, a qual foi levada ao Senado pela Senadora Leila Barros (PSB – DF). Transcrevemos, a seguir, a referida ideia:

Figura 3: Ideia legislativa de permanência dos cursos de humanas nas universidades públicas (2018).

Já em 2019, após ter vencido a corrida eleitoral para a Presidência da República e ter nomeado um novo Ministro da Educação (Abraham Weintraub), o Presidente Jair Bolsonaro *tweetou* sobre a proposta de descentralizar investimentos na área de humanas, citando os cursos de sociologia e filosofia. A partir deste *tweet*, emanaram diversos comentários nas redes sociais, principalmente no *Twitter*. Assim como as ideias legislativas ilustradas anteriormente (figuras 2 e 3), os comentários a partir da publicação do Presidente deram origem a um acontecimento discursivo caracterizado por um embate no meio digital, uma verdadeira "arena de lutas", como explica Brandão:

> Nessa relação interdiscursiva (com outros discursos), quer comentando, parodiando esses discursos, disputa-se a verdade pela palavra numa relação de aliança, de polêmicas ou de oposição. É nesse sentido que se diz que o discurso é uma arena de lutas em que locutores, vozes, falando de posições ideológicas, sociais, culturais diferentes procuram interagir e atuar sobre outros. (BRANDÃO, s/d, p. 5)

Esta arena de lutas configurou, com efeito, um embate entre formações discursivas antagônicas, manifestando, a despeito dos sujeitos envolvidos, diferentes representações discursivas sobre as ciências, e, em particular, sobre as ciências humanas: sua legitimidade, sua "utilidade", sua função social. Com base nisso, discutiremos brevemente sobre a noção de ciência, a fim de compreender a historicidade do discurso de valorização e desvalorização das ciências humanas.

4. O sentido de ciência e a visão positivista das ciências

Boaventura de Sousa Santos (2008), na obra *Um discurso sobre as ciências*, caracteriza o paradigma dominante de ciência a partir da concepção de "racionalidade científica", que teria sido originada na revolução científica do século XVI. Essa concepção considera que as ciências humanas, não sendo empíricas, mas ligadas ao senso comum, não dizem respeito a conhecimentos racionais. Este modelo do paradigma dominante não admite a concepção de uma forma de ciência que interprete, pois está sumariamente ligado ao ideal da teorização de leis e teoremas.

Nessa época, o padrão científico moderno correspondia ao modelo matemático e físico, voltado para o conhecimento dos fenômenos perceptíveis da natureza, independente do tempo e outras condições externas, como o lugar onde se situa o objeto.

É nessa conjuntura de uma concepção tecnicista de ciência que surgem as ciências sociais. Quando de seu surgimento, estas estão fortemente atreladas à ciência positivista, que confundia os métodos das ciências humanas com os métodos das ciências naturais. O autor cita o exemplo de Émile Durkheim, que estudou o ser humano como animal, relacionado à natureza, não levando em conta suas peculiaridades sociais.

Essa noção de ciência dá origem a uma crise do paradigma dominante, quando as leis da física são relativizadas por Albert Einstein. Assim, o paradigma dominante, concebido como unanimidade na ciência passa por uma crise, que atingiria as ciências emergentes, as ciências sociais, abrindo portas para novas formas de apreensão da realidade.

Com a crise que atingira as ciências e leis tidas como absolutas, as ciências emergentes, as ciências sociais, tiveram portas abertas para novas formas de concepção do mundo que não o engessamento do paradigma totalitário.

As ciências sociais passam, então, a recusar as formas de positivismo lógico que foram tendência nos séculos anteriores. O cientista social ou pesquisador de ciências humanas tem como objeto a sua realidade imediata, portanto, a deslegitimação de um fato científico passa pelo crivo desvalorizante positivista, que valorizava disciplinas mecanicistas, de valores exatos pouco interpretativos e, quando considerada por Auguste Comte, como uma disciplina importante para o avanço científico, a sociologia deveria confundir-se com a Biologia e utilizar de seus métodos, o que não garantia independência do saber para estas ciências e a transformava em apenas uma outra face das ciências naturais, quando o seu método principal (observação-interpretação) era legitimado.

Maria Arminda do Nascimento Arruda (2020), professora titular do Departamento de Sociologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da USP, no artigo "Tempos de pandemia. A essencialidade das Ciências Humanas, Sociais e das Artes", publicado no jornal *USP online*, propõe as razões da deslegitimação das ciências humanas na época atual, a qual afirma estar ligada ao ideal positivista de Max Weber, com a valorização do conhecimento científico palpável, ligado à produção tecnológica e, por consequência, à desvalorização da produção do conhecimento não aplicável.

Arruda (2020) cita algumas concepções que contribuem para a desvalorização das ciências humanas, como os ideais de valorização do capital por meio da produção tecnológica, que acentua a visão positivista

de enaltecimento do que é quantitativo e das disciplinas que estejam ligadas a este tipo de produção. Em outras palavras, as ciências humanas e sociais não têm lugar aplicável nesta esfera, tal como a ideologia de que os sujeitos do mundo contemporâneo devem se responsabilizar por suas trajetórias ao serem empreendedores, assim desvalorizando as humanidades, uma vez que suas disciplinas não têm produção aplicável na realidade de produção tecnológica capitalista. Desse modo, as ciências humanas, segundo a autora, não constituem um caminho atrativo para os sujeitos que almejam o sucesso pelo qual acreditam ser responsáveis.

Por fim, as mídias sociais surgem como um palanque para debates de sujeitos ordinários, que, não sendo especialistas, confundem os métodos científicos com opiniões fundamentadas em outros núcleos, que não o científico, assim como as *fake news* contribuem para legitimar as opiniões dos não especialistas, em detrimento da ideia de que os campos das ciências humanas poderiam ser ocupados por qualquer um do ponto de vista da esfera ordinária. Conforme Arruda:

> Dito de outro modo, passou-se a privilegiar a dimensão aplicada e útil do conhecimento, dirigido a um objetivo específico, cuja forma mais desenvolvida o tornou meio de promover a riqueza, sem que se pergunte sobre os fins e a quem se destina. (ARRUDA, 2020)

5. Análise dos discursos ordinários

A seguir, partiremos para as análises de três *tweets*[103], representativos do modo como os sujeitos ordinários atualizam sentidos sobre as ciências humanas. Essas postagens foram divididas em dois grupos ou formações discursivas antagônicas: as que reproduzem o discurso que deslegitima as ciências humanas; e as que proferem discursos em defesa da autonomia universitária e da importância da área de humanidades.

[103] O termo "*tweet*" refere-se às postagens de usuários na rede social *Twitter*.

Figura 4: *Tweet* de internauta em apoio à publicação do Presidente.

Fonte: Twitter. Disponível em: https://twitter.com/Odavias Macha do/status/1121719313692594177. Acesso em: 13 out. 2020.

Neste *tweet*, é interessante observar o trecho: [*Essas* faculdades de sociologia e filosofia, são *chocadeiras* de *esquerdopatas*], em que destacamos os termos "essas" – pronome demonstrativo, indicando que se trata de faculdades de filosofia e sociologia brasileiras, e não de outro lugar/país; "chocadeiras", incubadoras, locais propícios para a formação de esquerdopatas; "esquerdopatas", neologismo formado a partir do processo de composição por justaposição "esquerda" e "pata", este último termo com base em "patologia".

Neste comentário de uma internauta, em reação ao *tweet* do Presidente Jair Bolsonaro, podemos observar a representação desvalorizante das ciências humanas. A deslegitimação acontece no ato de proferir o discurso em forma de ataque àqueles que a internauta denomina de "esquerdopatas", isto é, dotados de uma patologia ou doença que os faz ser de esquerda e, que os sujeitos integrantes das faculdades de ciências humanas sejam de esquerda. Em outras palavras, ocorre uma generalização sobre a ideologia política dos estudantes das ciências humanas e sociais.

Destacamos, ainda, o enunciado "(...) tem que investir nessas carreiras que realmente promovem o desenvolvimento do país". Citando veterinária e engenharias, a formação ideológica presente é de que somente estas carreiras/cursos, que estão ligadas à produção palpável (construção de edifícios, tecnologia), desenvolvem e trazem o *retorno imediato* ao país, o que nos remete a uma visão tecnicista de ciência.

Desse modo, este enunciado parte da visão de ciência aplicada, notadamente de produção de tecnologia, que se justifica pelo "retorno

imediato ao contribuinte", tal como o enunciado do Presidente da República, que estabelece um interdiscurso com "Carreiras que realmente promovem o desenvolvimento do país", no discurso do sujeito ordinário deste *tweet*. Neste enunciado-resposta (BAKHTIN, 2003), o advérbio "realmente" adquire uma tonalidade dialógica, ou seja, não se trata de um termo neutro, mas de uma posição valorativa da comentadora sobre sua própria representação do que vem a ser ciência. Há, ainda, o sentido de que as carreiras de humanas não promovem o desenvolvimento do país, um já-dito que dá mostras de uma certa representação de ciência, diríamos, aplicada.

Há, ainda, outros sentidos "prenhes de resposta" (BAKHTIN, 2003) no discurso deste *tweet*. Retomando as ideias expressas por Maria Arminda do Nascimento Arruda (2020), há a crença de que os sujeitos são senhores de seus destinos e responsáveis por seus sucessos e fracassos, portanto, um curso de filosofia ou sociologia traria fracasso, pela baixa empregabilidade numa realidade de produção tecnológica e de capital.

Enfim, ocorre a desvalorização do conhecimento das ciências humanas e sociais, que não dotam de algum valor e podem ser proferidas em sua base de interpretação, por qualquer um; portanto, a existência destes cursos de ciências humanas nas universidades não se justifica, já que o intuito positivista dessas formações acadêmicas visa ao mercado de trabalho. Segundo essa representação, as faculdades de ciências humanas não possuem uma aplicação social, uma vez que não trazem retorno financeiro imediato ao pagador de impostos.

Transcrevemos os *tweets* a seguir, que também tratam de uma visão desvalorizante das humanidades:

Figura 5: *Tweet* de internauta em apoio à publicação do Presidente.

Fonte: *Twitter*. Disponível em: https://twitter.com/media_fuel_x xx/ status/1150559681603149827. Acesso em: 15 out. 2020.

Sobre o *tweet* publicado no perfil oficial de Abraham Weintraub, Ministro da Educação do governo à época da publicação, destacamos o enunciado [Rápida deterioração das contas vista nos últimos anos será interrompida]. Relacionado às condições de produção deste discurso, "deterioração" tem o sentido de crítica ao modelo de funcionamento vigente nas universidades brasileiras no governo anterior, do Partido dos Trabalhadores (PT). Há, assim, uma memória discursiva relacionada ao alto investimento do governo de esquerda – que permaneceu treze anos no poder – em cursos de humanidades, o que, para a formação discursiva antagônica, teria servido para à finalidade de doutrinação ideológica dos jovens universitários. Como se vê, um não dito que se atualiza neste acontecimento discursivo, dando mostras de que o discurso é detentor de uma historicidade e de uma memória.

Entendendo que, em um período eleitoral, a troca de um regime político por outro acarreta uma nova formação ideológica e discursiva, este enunciado é uma crítica ao sistema que o sujeito considera decadente. O sujeito em questão está posto em uma posição discursiva de poder, já que ocupava, no momento desta publicação, um importante cargo no Governo Federal. Ao afirmar: "Manteremos a situação atual (pagadores de imposto)", Weintraub denota justamente um novo ideal, de fazer-se pagar para estudar em uma universidade pública brasileira.

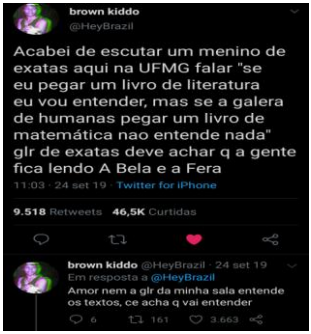
Com relação ao *tweet* do internauta de pseudônimo *Mad Max*, destacamos o enunciado "(...) o ideal é que os cursos de humanas, *incubadoras* de vagabundos e comunistas, sejam pagos], em que o termo "incubadoras" estabelece uma memória discursiva relacionada à representação de que as faculdades de humanas são centros para formação de pessoas de esquerda. Assim, as designações "vagabundos e comunistas", por sua vez, traz à tona o interdiscurso do antagonismo comunistas (esquerdas) x capitalistas (direita). Os comunistas são representados, discursivamente, como aqueles que não trabalham e querem se apossar dos bens privados alheios, considerando-se, ainda, uma memória relacionada ao sentido histórico de comunismo: o fim do Estado e a divisão de bens e meios de produção entre as pessoas.

Já a designação "maconheiro playboy" parafraseia "vagabundos e comunistas", especificando tratar-se não do cidadão comum, o trabalhador, mas aquele que não trabalha e depende dos pais. Essa rede de sentidos atualiza, assim, uma memória social e discursiva que representa os estudantes de humanidades como provenientes das classes dominantes.

A respeito dos termos destacados no enunciado anterior, temos novamente a presença do interdiscurso, ao chamar as faculdades de humanidades de “incubadoras”, uma reformulação/paráfrase de “chocadeiras”, termo enunciado pela internauta do primeiro *tweet* (figura 4). Tanto “incubadoras” quanto “chocadeiras” atualizam sentidos desvalorizantes e desqualificadores, por referirem-se a métodos de laboratório aplicados a animais, por exemplo aves (“chocadeira”). Ou seja, há a ideia de que as faculdades de humanas produzem a doutrinação ideológica de esquerda, em larga escala.

A respeito da formação discursiva que vai contra a formação que deslegitima as ciências humanas, destacamos o *tweet* a seguir:

Figura 6: *Tweet* de internauta contra outro.



Fonte: Twitter. Disponível em: https://twitter.com/HeyBrazil/status/1176512552131596288. Acesso em: 20 out. 2020.

Este *tweet* é um enunciado-resposta, ou seja, um enunciado que responde a outro, por meio do discurso relatado na modalidade direta (“Acabei de escutar (...) ‘se eu pegar um livro de literatura”), menção feita com o uso das aspas.

Podemos analisar o enunciado relatado [Se eu pegar um livro de literatura eu vou entender, mas se a galera de humanas pegar um livro de matemática não [*sic*] entende nada], do ponto de vista de que: a) a utilização do livro de literatura como um entendimento por uma pessoa que faz parte da área das ciências humanas faz parte da formação ideológica/discursiva que concebe as ciências humanas como um conhecimento de senso comum, por não ter aplicabilidade direta na sociedade; e que pode ser entendido/questionado por um não especialista; b) a desvalorização dos estudantes/pesquisadores da área das humanidades, que não

entenderam as disciplinas da área de exatas, como a matemática, valorizada na visão positivista, que contribui para a produção tecnológica; c) a visão distorcida sobre o que é literatura e Literatura, as quais se diferenciam entre a leitura e apreciação de uma obra literária, enquanto manifestação artística da linguagem, que tem a função de comunicar, portanto ser entendida por qualquer um; e o estudo acadêmico da Literatura, ou seja, a teoria literária, mais comumente abordada nos cursos de Letras, pertencente à área de humanidades.

Por fim, no enunciado (glr[104] de exatas deve achar que a gente fica lendo a Bela e a Fera), podemos observar o tom irônico do enunciador (internauta), que toma como exemplo uma obra da literatura infantil, um conto de fadas, para representar o discurso de deslegitimação evocado pelo enunciado relatado. Por meio dessa ironia, o enunciador quer significar que os estudos de literatura não são "fáceis", acessíveis a qualquer um, mas dotados de métodos de investigação, ainda que estes sejam sensivelmente diferentes.

Com base nas análises realizadas, observa-se que o embate entre formações discursivas antagônicas, relacionadas ao tema da legitimidade das ciências humanas, ocorre em meio digital, mas não se restringe a este meio de circulação, tampouco à referida temporalidade. Os sentidos atualizados nos discursos analisados, produzidos por sujeitos ordinários, são reveladores de que a língua é o lugar em que a ideologia ganha forma e força.

*6. **Considerações finais***

O discurso possui sua própria historicidade e memória, carrega representações e posicionamentos que ressurgem, reformulados, em distintos momentos da história. Os sujeitos que o (re)formulam não têm controle sobre essa historicidade, e propagam discursos com sentidos atravessados, tal como tentamos mostrar na análise de *tweets* que repercutiram uma proposta de investimento em áreas mais diretamente relacionadas às ciências aplicadas, não incluindo-se, aí alguns cursos da área de humanidades.

A polarização política e o embate nas redes sociais faz com que, junto ao esquecimento, os sujeitos profiram discursos de desvalorização

[104] Abreviação de "galera", na linguagem digital.

das ciências humanas, estando inseridos em formações discursivas que correspondem a suas posições políticas e crenças, sem serem especialistas no assunto.

A memória sobre a deslegitimação das ciências humanas, ligada ao ideal positivista de ciência, que não data de hoje, e o *tweet* do presidente, que evoca a polarização política da atualidade, faz com que este embate relacionado a uma representação desvalorizante das ciências humanas, configure-se como um acontecimento discursivo. Porém, não sendo o sujeito a fonte do sentido, esse acontecimento é apenas uma das manifestações de que o discurso é carregado de memória e ideologia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Trad. de J. J. Moura Ramos. Lisboa: Presença/Martins Fontes, 1970.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRANDÃO, H. H. N. 2004. *Introdução à Análise do discurso*. 2. ed. rev. Campinas-SP: UNICAMP, 2004.

BRANDÃO, H. H. M. *Analisando o discurso*. Museu da Língua Portuguesa. [s.d].

DIAS, C. *Análise do Discurso Digital*: sujeito, espaço, memória e arquivo. Campinas-SP: Pontes, 2018.

MUSSALIM, F. Análise do discurso. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs). *Introdução à linguística*: domínios e fronteiras. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento*: as formas do discurso. 2. ed. Campinas-SP: Pontes, 1987.

_____. *Discurso e leitura*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Análise de discurso*: princípios e procedimentos. 10. ed. Campinas-SP: Pontes, 2012.

PÊCHEUX, M. *O discurso*: estrutura ou acontecimento. 3. ed. Trad. de Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas-SP: Pontes, 1990.

_____. *Semântica e discurso*: uma crítica à afirmação do óbvio. 3. ed. Trad. Eni Orlandi *et al*. Campinas-SP: UNICAMP, 1997.

SANTOS, J. B. *Um discurso sobre as ciências*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVEIRA, J. *Rumor(es) e humor(es) na circulação de hashtags do discurso político ordinário no Twitter*. Tese de Doutorado – Curso de Doutorado em Letras, Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015. 200f.

Referências dos sites consultados

EXTINÇÃO dos cursos de humanas nas universidades públicas. *Portal e-Cidadania*.2018. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/ ecidadania/visualizacaoideia?id=100201. Acesso em: 28/05/2020.

PERMANÊNCIA dos cursos de humanas nas universidades públicas. *Portal e-Cidadania*. 2018. Disponível em: https://www12.senado. leg.br/ecidadania/visualizacaoideia?id=101909. Acesso em: 28/05/2020.

TEMPOS de pandemia. A essencialidade das ciências Humanas, Sociais e das Artes. *Jornal USP on-line*. 2020. Disponível em: https://jornal.usp. br/?p=355419. Acesso em: 05/11/2020.

A REPRESENTAÇÃO FEMININA NAS OBRAS "A MORENINHA", DE JOAQUIM MANUEL, E "A MÃO E A LUVA", DE MACHADO DE ASSIS: ROMANTISMO *VERSUS* REALISMO

Maria da Conceição Castro de Jesus (UERR)
maria.castro.mc549@gmail.com
Iris Anita Fabián Ramírez (UERR)
irisanitafabian@gmail.com

RESUMO

Este trabalho tem como ponto inicial analisar a representação feminina em duas grandes obras: "A Moreninha", de Joaquim Manuel, e "A mão e a luva", de Machado de Assis. O primeiro romance representa a abertura do Romantismo no Brasil, época em que a mulher era vista como frágil, amorosa, incapaz e até inferior. O segundo está inserido na literatura do final século XIX, uma obra pré-realista que veio abrir caminho para o Realismo. Neste período, a proposta de matrimônio, entre os noivos, era escolhida pelos pais, e a jovem deveria apenas se submeter às decisões do responsável. Assim, tem como objetivo observar a forma como as mulheres protagonistas foram vistas e como se comportaram frente às regras sócias de seu tempo. Visando discutir a reprodução da figura feminina no inicio Romantismo e Realismo, comparamos as personagens D. Carolina, de "A Moreninha", que é retratada como a figura de um anjo, à mocinha doce, romântica, pura e perfeita; e a Guiomar, de "A mão e a luva", representado a mulher forte, decidida e pecadora.

Palavras-chave:
Mulher. Realismo. Romantismo.

RESUMEN

Esta investigación tiene como punto de partida analizar la representación femenina en dos grandes obras: "A Moreninha", de Joaquim Manuel y "A mão e a luva", de Machado de Assis. La primera novela representa la apertura del romanticismo en Brasil, una época en la que las mujeres eran vistas como frágiles, amorosas, incapaces e incluso inferiores. El segundo está insertado en la literatura de finales del siglo XIX, una obra pre realista que abrió el camino al realismo. En este período, la propuesta de matrimonio, entre la pareja, fue elegida por los padres, y la joven solo debe someterse a las decisiones del responsable. Así, se pretende observar la forma en que se veía a las mujeres protagonistas y cómo se comportaban frente a las reglas sociales de su época. Para discutir la reproducción de la figura femenina en los inicios del Romanticismo y el Realismo, comparamos a los personajes D. Carolina, de "A Moreninha", quien es retratada como la figura de un ángel, a la niña dulce, romántica, pura y perfecta; y Guiomar, de "A mão e a luva", que representa a la mujer fuerte, decidida y pecadora.

Palabras clave:
Mujer. Realismo. Romanticismo.

1. Introdução

As mulheres por um grande período aceitaram uma vida submissa, sem voz na sociedade e humilhada pelos homens. Porém com a evolução e transformações sociais a figura feminina não admitiu mais tais condições e aos poucos têm alcançado direitos e igualdade na sociedade. Assim, este trabalho visa analisar duas obras: "A Moreninha", de Joaquim Manuel, e "A mão e a luva", de Machado de Assis, colocando em questão a representação feminina, mas especificamente das protagonistas de cada romance, em períodos diferentes. Por mais que ambas criadas por autores do gênero masculino, será interessante observar a evolução do papel feminino na sociedade transfigurada na literatura.

O romance de Joaquim Manuel, "A Moreninha", foi publicado em 1844, inaugurou o romantismo e os seus personagens foram construídos a partir da observação dos costumes da sociedade da época. Segundo SERRA (2010), o autor preocupava-se com a educação formal e moral das jovens brasileiras. Em outras palavras, procurou-se em mostrar como uma moça deveria se comportar frente à sociedade.

Já o romance, "A mão e a luva", de Machado de Assis, foi escrito em 1874 no período de transição literária entre o romântico e realismo. O livro foi o segundo escrito pelo o autor e o primeiro no ciclo da ambição, que veio para preparar terreno para o realismo.

Machado de Assis apresenta personagens femininas, com características diferentes, as quais representam papéis que chamam atenção pela sagacidade e por deixarem subentendido suas verdadeiras interações. Assim, o objetivo é observar como a imagem feminina é criada, através das protagonistas; Carolina, de "A Moreninha", e Guiomar, de "A mão e a luva".

2. A mulher do século XIX

No século XIX a mulher ainda não usufruía de direitos morais igualitários, era de uma submissão estrema e deveria obedecer ao pai em tudo, isso antes de casar, pois após o casamento toda sua obediência era para com o marido. Além disso, o que se esperava das mulheres da época era uma vida com preocupações domésticas, que deveriam cuidar da casa, dos filhos e do marido.

> [...] o que se idealizava para a mulher brasileira era uma vida cheia de afazeres domésticos, um sólido ambiente familiar, filhos educados, dedica-

> ção exclusiva ao marido tanto para vida domiciliar quanto social, esse sim era considerado o tesouro da mulher no limiar do século XIX. (GOMES; PESSOA, 2009, p. 122 *apud* SILVA, 2012)

Além disso, nesta época a proposta de matrimonio era responsabilidade dos pais, ou seja, os noivos eram escolhidos pelos responsáveis e a moça deveria apenas aceitar. O pai decidia qual era o melhor pretendente que sua filha tinha e se este tinha uma condição financeira que lhe agradava, caso fosse assim, era permitido o casamento. Na citação abaixo podemos ver isso.

> Tudo que era relacionado ao casamento: da escolha, da posição da mulher e dos bens envolvidos perpetuava a vontade dos pais, que viam nas uniões matrimonias um bom negócio para expansão e manutenção dos bens matérias da família. Porém, até este século ignoravam-se as verdadeiras vontade dos noivos, os quais eram dependentes, deveriam respeita e nunca contestavam as vontades dos pais. (LUIZ, 2015, p. 43)

O homem não podia ser contrariado em nada, sua decisão era a que prevalecia sempre, podendo punir sua esposa ou filha da forma que lhe convinha e ninguém podia interferir. Silva diz que a lei estava sempre a favor do homem, sem olha para mulher que permanecia sem direitos de protestar ou questionar qualquer decisão que não lhe agradava.

3. A mulher descrita no Romantismo e Realismo

O romantismo começou no inicio do século XIX, foi um movimento posterior ao Arcadismo e tinha com característica o indivíduo como centro das atenções; a exaltação do nacionalismo, exaltação da natureza e da pátria; criação de um herói nacional; sentimentalismo e supervalorização das emoções pessoais; saudade da infância e tinha como temática a idealização do amor e da mulher.

A idealização da figura feminina foi inspiração para muitas obras literárias dessa época, que era convertida como anjo, pura, emotiva, amorosa, capaz de mudar a vida de um homem, mas também era inferiorizada. Ferreira e Perrot dizem que a idealização da mulher é baseada na personificação da *donzela*: "jovem, passiva, formosa, meiga, à espera do casamento símbolo da felicidade plena – que se realize" (FERREIRA E PERROT, 2007, p. 3 *apud* BERNARDI, 1999).

Já o Realismo surgiu em oposição ao Romantismo no final do século XIX e veio carregado de críticas sociais. Os artistas realistas procuravam descrever a realidade de forma verossímil, isto é, da maneira mais

real possível, seus temas em geral eram urbanos, sociais e cotidianos, faziam denúncia social entre outras características.

Segundo Ferreira e Perrot (2017), "o romance tornou-se um marco para o Realismo justamente por questionar os valores românticos e os falsos ideais da mulher conformada com seu destino". A figura feminina aparece agora não tão frágil como era comum para os românticos, mas com uma grande capacidade de manejar situações ao seu favor, capaz de lutar e conseguir o que almejava. Não é mais uma mulher angelical, inatingível, romântica e incapaz, mas sim forte e capaz de cometer delitos como adultério e de tramar para conseguir alcança os seus desejos.

4. A Representação Feminina na Obra de Joaquim Manuel: "A Moreninha"

Joaquim Manuel Macedo apresenta em sua obra, "A Moreninha", a protagonista construída a partir da observação dos costumes da sociedade da época. D' Carolina era "travessa menina!... Porém, ela tempera todas as travessuras com tanta viveza, graça e espírito, que menos valera se não fizera o que faz." (MACEDO, 1844, p. 45). O autor exibe uma jovem bonita, alegre, delicada e romântica que não se preocupava com os problemas sociais.

> A Moreninha se mostrava, na verdade, encantadora no mole descuido de seu dormir: à mercê de um doce resfolegar, os desejos se agitavam entre seus seios; seu pezinho bem à mostra, suas tranças dobradas no colo, seus lábios entreabertos e como por costume amoldado àquele sorrir cheio de malícia e de encanto que já lhe conhecemos e, finalmente, suas pálpebras cerradas e coroadas por bastos e negros supercílios, a tornavam mais feiticeira que nunca. [...] Um beijo tinha despertado um anjo, se é que o anjo realmente dormia. (MACEDO, 1844, p. 65)

Podemos ver, no exemplo acima, que Joaquim Manuel representa a figura feminina através da personagem Carolina como doce, delicada, cheia de encantos e até como um anjo, e sem grandes preocupações.

Carolina era exemplo de modelo feminino perfeito, apesar de ser travessa sabia se comportar muito bem perante a sociedade, isto é, como uma verdadeira dama.

> Entre todas essas elegantes e agradáveis moças, que com aturado empenho se esforçam por ver qual delas vence em graça, encantos e donaires, certo que sobrepuja a travessa Moreninha, princesa daquela festa. Hábil menina é ela! nunca seu amor-próprio produziu com tanto estudo seu tou-

> cador e, contudo,dir-se-ia que o gênio da simplicidade a penteara e vestira. (MACEDO, 1844, p. 62)

Santos diz que "Carolina é o exemplo de amor virtuoso, claramente ingênuo, sem preocupações casadoiras que 'recupera' Augusto, contagiando-o com sua naturalidade e pureza, inserindo-o na família amorosa." (SANTOS, 2008, p. 4). Uma mulher que guarda um amor puro que resiste ao tempo sem nunca se preocupar com outro homem.

Contudo, pode-se perceber a idealização da mulher na obra, *A moreninha,* onde a mulher deveria portar-se muito bem, vestir-se de forma apresentável e delicada, além disso, é apresentada como romântica que espera por um amor o tempo que for necessário.

5. A representação feminina na obra de Machado de Assis: "A mão e a luva"

Machado de Assis em sua obra, "A mão e a luva", apresenta a protagonista com características diferentes das comuns em romances da época, sua sagacidade chama a atenção por deixar subentendido suas verdadeiras intenções. A personagem Guiomar, a filhada e sobrinha da baronesa, trama de uma forma sutil para que seus desejos e ambições sejam realizados.

O autor traz uma personagem que para garantir seu futuro se aproveita de qualquer situação, até mesmo do luto de sua madrinha. Guiomar desejava viver em uma casa melhor e confortável, e não mediu esforços para conseguir isso, quando Henriqueta a filha da baronesa morre a protagonista mostra-se carinhosa e atenciosa com interesse de mudar-se para casa da madrinha e ocupar o lugar da filha morta da baronesa.

> Tendo presenciado, durante algum tempo, e não breve, o modo de viver entre a madrinha e Henriqueta, Guiomar pôs todo o seu esforço em reproduzir pelo mesmo teor os hábitos de outro tempo, de maneira, que a baronesa mal sentir a ausência da filha.
>
> — Você será a filha que eu perdi; ela não me amou mais, nem eu já agora teria outra consolação. (ASSIS, 1874, p. 37)

Pela astúcia da moça em reproduzir todos os hábitos da prima para garantir todos os mesmo benefícios dela, o autor procura mostrar o espírito ambicioso da mulher. Não foi diferente na escolha do marido,

descartando todos que não lhe convinha ou que não estavam dentro de suas exigências para pensar apenas no seu futuro.

Guiomar tinha três pretendentes, Estevão que era advogado, Luís Alves advogado e político e Jorge sobrinho da baronesa e preferido pela família para casar-se com a moça. Porém, com o desejo de apagar sua origem pobre e atingir a ascensão social não se importou com favoritismos de sua madrinha pelo jovem Jorge e procura tocar o coração da baronesa para lhe convencer a deixá-la casar-se com Luís Alves o qual ela avistava a maior chance de alcançar seu desejo de ascensão.

> Madrinha chamou-me? perguntou Guiomar parando em frente dela.
> Ah! É verdade; sim; chamei-te.
> Senta-te aqui, Guiomar, disse a baronesa indicando um banquinho que lhe ficava aos pés. Mamãe!
> Era a primeira vez que ela lhe dava este nome, e tão fundo lhe calou na alma à baronesa que a resposta foi cobri-la de beijos.
> O Dr. Luís Alves pede-te em casamento; tens de escolher entre ele e Jorge. A segunda cousa é que dos dois pretendentes Jorge é o que meu coração prefere; mas não sou eu que me caso, és tu; escolhe com plena liberdade aquele que te falar ao coração. [...] a escolha que ela ia fazer estava já indicada pelo menos. Entendeu-o a baronesa, que fechou o rosto e suspirou.
> Percebo, respondeu a baronesa, queres dizer que dos dois pretendentes escolhes o Dr. Luís Alves? (ASSIS, 1874, p. 114-18)

Guiomar mais uma vez mostra sua ambição e capacidade de manipulação ao induzira situação a seu favor quando comove o coração da madrinha lhe chamando de mamãe pela primeira vez e acaba por conseguir o que almejava.

Além de ambiciosa pode-se perceber em, "A mão e a luva", a ironia da fala da personagem, através de certos comentários que parecem inocentes, mas são cheio de ironia e sarcasmo. Como na situação abaixo.

> Dormiu bem rainha da Inglaterra? – perguntou Mrs. Oswald, pondo lhe familiarmente as mãos nos ombros. A sua rainha não tem coroa – respondeu Guiomar com um sorriso contrafeito. (ASSIS, 1874, p.106)

Machado de Assis procurou contestar a conversão social da época permitindo que a protagonista tivesse plena liberdade de escolher seu marido, em uma época em que as mulheres não tinham voz, para mostrar que uma decisão assim tão seria e definitiva deve partir de uma escolha pessoal da futura esposa. Contudo, podemos ver que o escritor reproduz a mulher como um ser forte e decidido que luta pelos seus desejos e não se deixa influenciar.

6. Considerações finais

Em ambas as obras os papéis femininos tem grande destaque, as personagens jovens e bonitas têm em comum o desejo pelo casamento. Carolina é romântica e apaixonada, guarda em seu coração um amor de infância que vence a distância e ao tempo. Já Guiomar não se baseia no amor, mas quer se casar para realizar seu desejo de ascensão social.

Carolina era romântica, sempre foi fiel a um amor de infância, era delica e procurava portar-se bem frente à sociedade. Guiomar não se preocupava com os costumes sociais de sua época, procura sempre conseguir o que queria, era inteligente e sagaz. Não desistiu até casar-se com o homem que sem dúvida além de lhe dar uma vida confortável também lhe faria ascender socialmente.

Contudo é observado que os romances têm em comum um final feliz, pois as personagens realizam seus desejos. Carolina que guarda por muito tempo um amor de infância acaba por encontrá-lo. Guiomar tem a possibilidade de escolher entre três pretendentes, algo que não era permitido em sua época, e casar-se com o de sua preferência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSIS, Machado de. *A mão e a luva, 2017*. Disponível em: http://lelivros.love/book/download-a-mao-e-a-luva-machado-de-assis-epub-mobi-pdf/. Acesso em: 05 set. 2018.

BERNARDI, Franscisco. *As bases da literatura brasileira*: histórias, autores, textos e testes. Porto Alegre: Age, 1999.

FERREIRA, Jean Fabricio Lopes e PERROT, Andrea Czarnobay. A representação feminina em Machado de Assis: Helena, embrião de Capitu. *Opiniães Revista dos alunos de Literatura Brasileira*, n. 11 (2017): Dossiê: Autores-Editores, p. 111-22.

LUIZ, Eloize Lemos David. *O Universo Feminino e o Espaço Doméstico em A Mão e a Luva, de Machado de Assis, e o Doente Imaginário de Moliére*. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-MG, 2015. [Orientadora: Betina Ribeiro Rodrigues da Cunha].

MACEDO, Joaquim Manuel. *A Moreninha*. Ministério da Cultura, Fundação Biblioteca Nacional, Departamento Nacional do Livro.

MARCELLO, Carolina *et al*. *Livro A Moreninha, de Joaquim Manuel de Macedo*. Disponível em: https://www.culturagenial.com/livro-a-moreninha-de-joaquim-manuel-de-macedo/. Acesso em: 12 set 2018.

RIBEIRO, Daniele. *Letra e Luiz, 2016.* Disponível em: http://letrabydani.blogspot.com/2016/11/analise-literaria-mao-e-luva-machado-de.html?m=1. Acesso em: 22 out.2018.

SERRA, Tânia Rebelo de. *Antologia do Romance-folhetim 1839 a 1870*. Brasília: UNB, 2010.

SILVA, Tânia Maria da Conceição Meneses. A mulher brasileira do século XIX no contexto do patriarcalismo. *Recanto das Letras*, 2012. Disponível em: https://www.recantodasletras.com.br/artigos-de-sociedade/3918994. Acesso em: 12 set. 2018.

SANTOS, Heloisa. Amor e vida íntima no Brasil pós-Independência: romance e utopia. *XI Congresso Internacional da ABRALIC*: Tessituras, Interações, Convergências, 2008, São Paulo, Anais eletrônicos... São Paulo: USP, 2008. Disponível em: https://abralic.org.br/eventos/cong2008/AnaisOnline/simposios/pdf/059/HELOISA_SANTOS.pdf. Acesso em: 20 mar. 2000.

A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA MULHER NA COZINHA DO *MASTERCHEF* BRASIL

Yasmim da Fonseca Wagner (UENF)
yasmimfpaes@hotmail.com
Aline das Graças Monteiro Miranda Barros (UENF)
alinegmmiranda27@gmail.com
Rafaela Sepulveda Aleixo Lima (UENF)
rafaelasepulveda@gmail.com

RESUMO

O presente artigo tem como principal objetivo analisar a (des)naturalização da representação social da mulher na cozinha do *MasterChef* Brasil Profissionais (2016). Primeiramente, uma pesquisa de cunho bibliográfico foi realizada com o intuito de tecer a trama teórica que subjaz a pesquisa. O poder simbólico, que reside nas relações dos sistemas simbólicos e se consolida mediante o poder das palavras, caracteriza a cozinha como um espaço cultural e discursivo de lutas entre a dominação/subversão. Através da naturalização do *habitus*, as posições sociais de homens e mulheres na cozinha são estereotipadas em que a estas são relegadas o espaço subalterno na gastronomia ou o espaço privado da culinária e àqueles, o lugar de prestígio e reconhecimento. É preciso entender como a culinária e gastronomia foram se distinguindo cultural e socialmente e, consequentemente, estereotipando as representações sociais em seu interior. Após conceituar o programa de competição culinária MasterChef como um *talent show* fragmentos do corpus (*MasterChef* Brasil Profissionais, 2016) foram analisados por meio de uma análise qualitativa de conteúdos. A partir dessa análise pode-se identificar a postura sexista dos participantes ao longo da temporada e perceber que tal postura é reflexo da historicidade e da própria concepção dos moldes da cozinha profissional.

Palavras-chave:
Mulher. *MasterChef*. Representação social.

ABSTRACT

The main goal of this article is to analyze the (de)naturalization of women's social representation in the kitchen of MasterChef Brasil Profissionais (2016). First of all, a bibliographic research was carried out in order to weave the theoretical plot that underlies this research. The symbolic power, in which resides the relations of symbolic systems and is consolidated through the power of words, characterizes the kitchen as a cultural and discursive space of struggles between domination/subversion. Through the naturalization of the habitus, men's and women's social positions in the kitchen are stereotyped: women are relegated to the subordinate space in the gastronomy or the private space of the culinary while men occupies a place of prestige and recognition. It is necessary to understand how culinary and gastronomy have been culturally and socially distinguished and, consequently, it stereotypes social representations. After conceptualizing MasterChef culinary competition program as a talent show fragments of

the corpus (MasterChef Brasil Profissionais, 2016) were analyzed through a qualitative analysis of contents. From this analysis it can identified the sexist posture of the participants throughout the season and realize that such posture is a reflection of historicity and the very conception of the molds of professional cuisine.

Keywords:
Women. Masterchef. Social Representation.

1. Considerações iniciais

A dinâmica da contemporaneidade mantém aberto o diálogo que articula, rearticula e desarticula os repertórios culturais das identidades e dos espaços sociais através das tradições e traduções culturais (BHABHA, 1998). Nestes espaços de enunciação, discurso e diferença os domínios de representação constituem o campo do poder segundo os quais os sujeitos são formados. O discurso como prática social inscreve esse sujeito na/pela linguagem e relaciona-o à sua exterioridade estabelecendo (inter)relações entre o linguístico, o social e o cultura na língua(gem).

Segundo Pierre Bourdieu (1989, p. 183), "a força de um discurso depende menos de suas propriedades intrínsecas do que da força mobilizadora que ele exerce." Aquilo que é enunciado, dito não é apenas uma mensagem a ser decodificada, mas efeitos de sentido que deixam rastros por onde passam (ORLANDI, 2009) e são esses rastros exteriores, não neutros e simbólicos que devem ser investigados a fim de depreender a força do discurso de criar realidades por meio de poder simbólico (BOURDIEU, 1989). Esse poder é essa força invisível que estabelece uma percepção imediata de mundo social e que só pode ser reconhecido se reconhecido.

Esse reconhecimento se dá nas relações entre aqueles que o exercem e os que lhe são sujeitos. A autoridade sobre a qual se baseia sua eficácia performativa é a autoridade encarnada que "(...) impõe a si mesmo oficialmente, perante todos e em nome de todos, o consenso sobre o sentido do mundo social que funda o senso comum" (BOURDIEU, 2008, p. 82). Sistemas simbólicos (como a língua, a cozinha em seus aspectos culturais e sociais, os meios de comunicação) só podem exercer poder porque são estruturados e essa estruturação é feita por meio do poder simbólico.

O ato de comer envolve todo um processo de escolha, seleção do alimento, significados e outros. E segundo Canesqui & Garcia (2005), todos os alimentos para serem considerados, passam por todas essas

etapas, são preferidos por alguém e sobre outros alimentos, são separados e processados por um cozinheiro que utiliza de técnicas e etapas em seu preparo que são características de uma determinada cultura, e que através daquele prato, se faz presente.

2. O poder simbólico e naturalização do habitus: suas (inter)relações

Os símbolos são instrumentos de interação social que possibilitam alcançar um consenso acerca do sentido do mundo social, contribuindo para a reprodução da ordem social. Sobre poder simbólico: "é o poder de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão de mundo, e deste modo, a ação sobre o mundo e, portanto, o mundo" (BOURDIEU, 1989, p. 14). Ele se consolida no poder das palavras e na crença da legitimidade daqueles que a pronunciam.

O poder simbólico tem a força de produzir efeitos reais de violência simbólica através da linguagem e "(...) e do tipo de elocução, de um estilo – uma disposição ou um comportamento convencional – que interpela e constitui a um sujeito" (BUTLER, 2003, p. 17; BUTLER, 2007, p. 128). A cozinha como um sistema simbólico (e instrumento de poder simbólico) é resultado de lutas por poder simbólico, reproduzindo relações sociais por meio da (re)produção ideológica das classes sociais dominantes.

A cozinha é, pois, um lugar de intersecção entre diferentes campos. As estratégias discursivas adotadas pelos sujeitos dependem das relações de força entre as posições que os sujeitos assumem dentro de diferentes campos de lutas simbólicas mantendo a ordem social ali estabelecidas, ou subvertendo-as. O conhecimento adquirido e o capital simbólico ali existentes são denominados *habitus* (BOURDIEU, 1989) que é a dimensão corporal da *héxis* como o funcionamento sistemático do corpo socializado.

O *habitus* é o conjunto de capitais simbólicos – imateriais e intangíveis – formado pela soma das relações entre os sujeitos (aspecto social), conhecimentos, ideologias, valores de aspecto cultural. É o conjunto de práticas sociais incorporadas pela experiência subjetiva legitimando posições e impactando as relações a modo de dominação tácita (BOURDIEU, 1989; 2002). Isso demonstra sua capacidade de estabelecer divisões e classificações dentro dos sistemas simbólicos endossando a vio-

lência (simbólica) existente na reprodução social da linguagem, da cultura e na representação dos próprios sujeitos.

A *héxis* corporal (postura, comportamento, relação com o corpo) existente no *habitus* naturalizam as diferenças entre homens e mulheres nos espaços sociais e discursivos. A naturalização é, portanto, uma estratégia representacional de assegurar o fechamento discursivo e sociológico interpelando os sujeitos a assumirem seus "lugares naturais" na cozinha, fixando conjunturas históricas pré-estabelecidas e recusando as diferenças. Se essas diferenças são socialmente/ culturalmente instituídas, elas estão sujeitas à modificação, mas se são naturais, elas se transformam em artífices fixos e permanentes.

3. A representação social da mulher no lócus da cozinha: um espaço de luta

Para Montanari (2004), comida se tornou também cultura, quando foi descoberto o fogo e as transformações em que os alimentos passavam mediante expostos ao seu uso, pois o fogo trouxe o sabor que o alimento precisava representar quando fosse ingerido, e a representação de laços afetivos ao reunir todos a sua volta para apreciar o processo de transformação em que esse alimento está se desenvolvendo mediante o fogo. E todos esses processos, se tornaram uma forma cultural que envolvem a transformação e a reinterpretação da natureza, mediante o homem.

O autor Montanari, traz uma reflexão sobre o ato de escolha dos alimentos bastante pertinente, sendo ela:

> Comida é cultura quando consumida, porque o homem, embora podendo comer de tudo, ou talvez justamente por isso, na verdade não come qualquer coisa, mas escolhe a própria comida, com critérios ligados tanto às dimensões econômicas e nutricionais do gesto quanto aos valores simbólicos de que a própria comida se reveste. Por meio de tais percursos, a comida se apresenta como elemento decisivo da identidade humana e como um dos mais eficazes instrumentos para comunicá-la. (MONTANARI, 2004, p. 16)

O trabalho doméstico sempre esteve presente na historia feminina, desde o passado, onde as mulheres brancas e senhoras de famílias ricas, eram as que comandavam toda a estrutura da família, observando os seus escravos a cozinharem, dando-lhes ordens de como fazer o serviço, como realizar as atividades que deixassem o ambiente harmonioso para toda a família. Em seguida temos as senhoras negras, que sempre foram consi-

deradas como “empregadas”, aquela que lava e passa para fora, a fim de prover o financeiro para sua família e em ainda sim, era responsável pela limpeza de sua casa e da organização de sua família.

Cascudo (2004), afirma que a primeira cozinheira do Brasil foi a mulher indígena, pois, na era colonial, o trabalho na cozinha foi transferido para as negras africanas, que vinham escravizadas para exercer essa função nos engenhos e principalmente nas casas dos senhores. No final do século XIX, com a abolição da escravatura, muitas mulheres negras não tiveram sua liberdade completamente conquistada, comprando-a através do seu trabalho na cozinha e da expansão do comércio de alimentos. Nesse sentido, a ocupação de vendedora ambulante nas praças, se tornou conhecido como as negras do tabuleiro.

Segundo, Lewkowicz, Gutierrez e Florentino (2008), o trabalho remunerado feminino, veio através da cozinha, e é justificado mediante as habilidades que foram historicamente atribuídas as mulheres, como: o cuidar da casa durante tempo integral, o preparo dos alimentos que foram influenciados pelas senhoras portuguesas, a pluralidade dos sabores que vinham das misturas dos ingredientes que foram explorados pelos portugueses, pelos indígenas e pelos africanos. E foi assim, que as mulheres construíram suas bagagens na culinária do lar e transformaram em seus sustentos.

A partir de então, muitas famílias passaram a ser chefiadas por mulheres, que através da cozinha e dos afazeres domésticos, garantiam renda familiar. O sustento vinha de trabalhos esporádicos domésticos, como empregada em algumas casas, como cozinheiras profissionais em alguns locais, ou até mesmo exercido do próprio ambiente familiar, através das encomendas de doces e salgados. Inclusive, nos anos 80, alguns cursos de culinária eram oferecidos em algumas residências como uma forma de ocupação das donas de casa, que necessitavam aprender algo, ou até mesmo se ocupar.

A cozinha é um ambiente árduo, não apenas fisicamente, mas também psicologicamente. Segundo Borba (2015) a cozinha é organizada de uma forma hierárquica e militar, o trabalho realizado é extenuante, são longas jornadas de trabalho, que necessitam de muita dedicação e esforço dos empregados. Para a autora, o capitalismo serve como uma forma de mudar a visão da alimentação. O ramo da gastronomia tem a sua forma de trabalhar alterada, assim modificando toda a organização do mercado.

Auguste Escoffier, considerado "pai da gastronomia", aquele que definiu as divisões da cozinha profissional, em seu discurso reproduzido no "Annual Reporto of the Universal Food and Cookery Association", em 1985, com o título "Why Men Make the Best Cooks" o mesmo declara que:

> "Não é porque o homem seja mais epicurista do que a mulher [...] O que acontece é que o homem é mais rigoroso no seu trabalho, e o rigor está na raiz de tudo o que é bom, como em tudo o mais. Um homem é mais atento sobre os vários detalhes que são necessários para produzir um prato verdadeiramente perfeito... Para ele nenhum detalhe é mais importante do que outro. Uma mulher, por outro lado, irá trabalhar com o que tem à mão. Isso é muito agradável e generoso de sua parte, sem dúvida, mas eventualmente estraga a sua comida e o prato não será um sucesso. Uma das principais faltas de uma mulher é sua ausência de atenção aos menores detalhes – a quantidade exata de especiarias, o condimento mais adequado a cada prato; e essa é uma das principais razões pelas quais seus pratos parecem pálidos diante daqueles dos homens, que fazem os pratos mais adequados a cada ocasião."

Enquanto a cozinha doméstica foi constituída como um espaço feminino, a profissional tem seu valor reconhecido e reforçado pela mídia. A figura feminina é expressiva em restaurantes e cozinhas profissionais, porém, a posição por elas ocupadas e a forma como a elas se referem evidencia as desigualdades existentes já que majoritariamente o sexo masculino domina as cozinhas profissionais (COLAÇO-LEICHT, 2012; GHILARDI-LUCENA, 2012). Foi apenas na década de 1990 que as mulheres passaram a ocupar espaços na cozinha profissional o que explica o sexismo e preconceito existente contra as mulheres nesse espaço.

O poder simbólico existente nas relações de comunicação, de produção e circulação de programas de televisão, mais especificamente *reality shows*, como o *MasterChef* Brasil ritualizam e instituem discursivamente o ato de cozinhar, o espaço cultural da cozinha e as posições dos sujeitos nesse universo. Pensar a cultura é pensar uma matriz de inteligibilidade que marca o gênero e os processos de identificação. Aquele (gênero) é aqui concebido como um ato performativo de reencenação e rearticulação da subjetividade enredada pelas dimensões experienciais, discursivas e sociológicas (BUTLER, 2003, 2007).

A noção binária de masculino e feminino é excludente justamente porque reduz a mulher a uma comparação subalterna revelando condições coercitivas e reguladoras da própria construção. Dentro desse sistema binário, a mulher é entendida como uma simples negação do Outro, sempre masculino, e esta masculinidade (normalidade) define a mulher

(diferença) onde "(...) ele é o sujeito, ele é Absoluto: ela é o Outro" (BEAUVOIR, 1977 [1949], p. 16). A dominação masculina é mascarada pela "normalidade" através da naturalização e transforma o feminino como lugar de resignação e do silêncio.

Pensar as representações dentro dos sistemas simbólicos é pensar na forma como os sujeitos integram algo físico, real a algo que não lhes são comuns tornando o que era abstrato em algo concreto. As representações sociais "são uma forma específica de conhecimento, o saber do senso comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais socialmente marcados" (JODELET, 2009, p. 28). Sendo um conceito criado por Emille Durkheim as representações sociais designam uma forma de pensar e interpretar a realidade social e passam pelo processo de construção seletiva, esquematização estruturante e naturalização.

As representações sociais dão sentido e orientam a construção social da realidade (FRANCO, 2004; JODELET, 2009) possuindo um caráter imagético, simbólico e significante. Elas são resultado das relações sociais entre as pessoas mediadas pelas imagens constituindo a essência do imaginário, que é a forma como as pessoas percebem a realidade. Logo, a imagem da mulher dentro de *reality shows* de competição se dá não por aquilo que é imediatamente dado no suporte material (dito, explícito), mas por algo que não é dado por esse suporte (não dito, implícito) no lócus cultural.

O dito não é, pois, um evento momentâneo, mas uma condensação de iterabilidade com o não dito. Essa natureza dialógica nunca é completamente acabada e (re)significa os discursos e (re)posiciona os sujeitos nas interações sociais. Esses elos são conceituados por Maingueneau (1997) como interdiscurso: um processo de reconfiguração na qual uma formação discursiva se redefine e reposiciona suscitando seus próprios elementos para organizar sua petição e provocar um "apagamento" da mesma. Trabalhar com esse conceito implica reinscrever um discurso em outro, localizando-o no espaço de trocas entre o pré-estabelecido e a linearidade do discurso.

O ato de não aceitar as projeções estereotípicas como representação verossímil da realidade e contrapor-se ao aqui–agora envolve uma atividade de conhecimento/recusa da dominação recusando o lugar da mulher na cozinha como um espelho da Natureza e revelar o dito/ não dito e o ideológico existentes na formação discursiva em que ela se situa.

Como afirma Bourdieu (1989) o mundo social e suas divisões sociais são arbitrariamente construídas sendo incorporadas nos corpos e *habitus* dos sujeitos assim como refletidas na cozinha e nos ambientes competitivos.

4. Masterchef: da ficção à realidade, da realidade à ficção

A televisão, como instrumento de poder simbólico, tem como objetivo criar e manter vínculos com seu público e uma estratégia, que segundo Rocha, é "(...) transmitir a realidade ao mostrar gente como a gente, o nosso cotidiano" (ROCHA, 2009, p. 1). Essa estratégia é chamada de *reality tv*, que em sua essência é "conferir protagonismo ao mundo real, atenuando ao máximo os limites existentes entre o mundo vivido e o mundo midiático" (HABCKOST, 2017, p. 27). Assim, mostrar a realidade na TV é uma forma de projetar o cotidiano e "entrar" na casa dos telespectadores transpondo suas realidades e materializando-a socialmente.

Um dos formatos de *reality TV* é o tão conhecido *reality shows*, que dialoga com outros formatos e sistemas de comunicação e pode ser replicado (GIL, 2008). Alguns *realities* privilegiam a informação, outros o entretenimento, porém, segundo Rocha (2009) no caso do *MasterChef* Brasil essas duas vertentes caminham juntas formando o que se denomina infoentretenimento. Uns dos principais fatores atribuídos ao sucesso dos *reality shows* é o voyeurismo midiático cuja atitude refere-se a têm "(...) vontade de entrever pelos vãos das cortinas, olhar pelas frestas de portas e janelas, observar a vida alheia através do buraco da fechadura" (ROCHA, 2009, p. 3).

O *MasterChef* pode ser definido como um *talent show* porque possui certas características do gênero *reality* como a replicação em diversos países, a lógica do jogo e a participação de competidores anônimos. Segundo Marquioni e Andacht (2016a, p. 8) o MasterChef apresenta "(...) genuínas habilidades culinárias (*talent*) com o comportamento programado e esperável do gênero telerrealidade (*reality*)" (MARQUIONI; ANDACHT, 2016a, p. 8) incorporando uma mistura entre ficção e realidade, embora os participantes não sejam atores desempenhando papéis, os programas criam narrativas e, consequentemente, personagens por meio de montagem e edição.

Diferente de outros programas de competição, como *Big Brother Brasil* (2001-Presente, Globo) e *American Idol* (2002 - presente, FOX), o

público não participa de quem vencerá cada etapa ou ganhará a competição. O que aponta para a importância dos laços criados com os espectadores a partir da trajetória dos participantes, das provas e dos jurados. É na aplicação dos elementos tradicionais de *reality shows* que o programa cria uma relação entre o público e os personagens através do tempero narrativo, ou seja, "as restrições que deixam as provas mais complexas; da dimensão sonora; da interatividade; e do aspecto semiótico" (MARQUIONI; ANDACHT, 2016b, p. 8).

O MasterChef estreou no Reino Unido em julho de 1990 e foi produzido para a BBC One pelo produtor de cinema e documentarista Franc Roddam. Através de disputas culinárias o objetivo é encontrar o melhor cozinheiro. O *MasterChef* Brasil lançou sua primeira edição em setembro de 2014, transmitida pela Rede Bandeirantes que já produziu o programa sete edições do programa. Gravado em São Paulo e com duração de aproximadamente duas horas, o programa é apresentado pela jornalista Ana Paula Padrão e tem como corpo de jurados o chef brasileiro Henrique Fogaça, a chef argentina Paola Carosella e o *chef* francês Erick Jacquin. Além das edições regulares, o *Masterchef* Profissionais tem três temporadas com participantes profissionais (2016; 2017; 2018).

A estrutura do programa divide-se m quatro partes: a primeira diz respeito ao processo de seleção dos participantes por parte da equipe do programa e posterior seleção dos jurados; a segunda, às provas (em equipe ou individual) realizadas entre os competidores e à prova de eliminação; a terceira, à prova de repescagem; e a quarta diz respeito à grande final do programa que define quem é o vencedor da temporada.

O programa é composto de "(...) grandes bancadas, dispostas paralelamente umas às outras, destinadas aos participantes e de dois pequenos palcos, um destinado à apresentadora e outro aos jurados" (BECKER, 2016, p. 27). Além desse ambiente, há também um mezanino para os vencedores da primeira fase da competição. Há a cozinha do programa, um mercado e um restaurante. O mercado é utilizado em quase todos os episódios e, na maioria dos casos, os participantes podem obter todos os ingredientes que serão utilizados na degustação em no máximo três minutos.

O *MasterChef* não é transmitido ao vivo, mas a narrativa do programa é desenvolvida de tal modo que leva o telespectador a interagir com programa através de redes sociais em tempo real. Uma característica muito particular do *MasterChef* Brasil é que a apresentadora Ana Paula

Padrão sobe ao mezanino para conversar com os participantes classificados afim de instigá-los e mostrá-los ao telespectador. Após observar com mais detalhes as características do *MasterChef* Brasil, percebe-se que o *talento show* tem características híbridas do gênero *reality* e *talento shows* tecendo caminhos da realidade (participantes, seus talentos e habilidade) e da ficção ao criar narrativas e histórias transformando seus participantes em personagens.

Esses personagens (representações sociais) tem o poder de aderir ao público e suscitar discussões que existem dentro das diversas realidades sociais. O fato de o programa ser veiculado pela *social TV* (televisão associada à plataforma *Youtube*) e pela rede televisa aberta de abrangência nacional (Rede Bandeirantes); e movimentar as redes sociais (principalmente *Twitter*) explica e ao mesmo tempo fomenta ainda mais sua abrangência e popularidade.

5. Discussão analítica

O objeto de estudo dessa pesquisa é a primeira temporada de *MasterChef* Profissionais (2016) alvo de polêmica, discussão e reflexão acerca do machismo dentro e fora da cozinha com o objetivo de analisar a (des)naturalização da representação social da mulher na cozinha profissional. O corpus se delimita à fala dos participantes ao longo da edição e em um programa de entrevista denominado "A Reunião: Lavando a louça suja" realizado com os participantes da edição após o fim da temporada.

A cozinha do cotidiano não está fadada a pertencer às mulheres, logo não cabe aqui colocá-la como vilã dos domínios de representação. "Cada hábito alimentar compõe um minúsculo cruzamento de histórias no invisível cotidiano."[105]. O *habitus* empilha um conjunto de gestos e ritos em torno da cozinha doméstica naturalizando-a (erroneamente) como um espaço relegado exclusivamente às mulheres sob um sistema silencioso e repetitivo que cristaliza percepções sociais e coloca as mulheres em um nível de invisibilidade cultural e não reconhecimento social em suas ocupações.

No primeiro episódio, Dayse Paparoto diz que iria competir com seu ex-chefe Ivo Lopes com quem trabalhou no restaurante Due Couchi.

[105] Referência à expressão citada no prefácio de Paul LEUILLIOT em Guy THUILLIER, Por une histoire du quotidien au XIX siécle em Nivernais, Paris e Haia, Mouton, 1977. p. 12.

Neste mesmo episódio dentre os três participantes que foram para prova de eliminação, uma delas, a participante Izadora Dantas, diz "os meus concorrentes são muito fortes, além de que eu sou a única mulher." (Observatório da televisão, 2016). Essa frase demonstra como a noção de sexo impõe uma relação superficial entre homens e mulheres. Embora existam traços biológicos que compõem a *héxis* corporal de ambos, a força ao qual a participante se refere é uma força simbólica naturalmente atribuída aos homens em função da sexualidade.

Os atributos biológicos não são características inerentes à subjetividade, logo justificar que ser homem (biologicamente) é sinônimo de possuir força é subordinar à noção de gênero a uma hegemonia heterossexual normativa. Essa naturalização do sexo como justificativa para estabelecer posições sociais sujeita o *habitus* projetando-o como um produto dos espaços de poder-saber. Esses sujeitos sexuais acabam por possibilitar a existência dos corpos e das representações sociais mantendo o *status quo* que emoldura o corpo e fixa seu lugar.

Um momento curioso da trama ocorre quando a *Chef* Paola Carosella chama atenção do participante João Lima acerca da preparação incorreta de uma sobremesa e o mesmo riu e não acatou as orientações da chef. Após perceber tal reação, a chef disse: "Quando eu estiver falando, você me escuta. O dia que você comandar um restaurante você vai deixar as pessoas falarem desse jeito com você?" (Observatório da televisão, 2016). A dominação masculina é mascarada pela "normalidade" e transforma o feminino como lugar de aprendizado da resignação e do silêncio.

O fato dele ignorar o que é dito pela *chef* assim como virar as costas para ela em sequência demonstra o modo como o homem encara a mulher que está em uma posição de autoridade dentro da cozinha. Isso é fruto de imposições e dominação simbólicas em que as "as mulheres são submetidas a um trabalho de socialização que tende a diminuí-las, a negá-las da representação dominante, perfeitamente de acordo com os interesses masculinos" (BOURDIEU, 2002, p. 157). O silêncio, o não dito aqui refere-se ao não reconhecimento da mulher dentro da cozinha profissional.

Neste mesmo episódio, Ivo Lopes e Dário Costa foram convidados a auxiliar outros participantes a terminarem seus pratos. Ivo Lopes assumiu a bancada de Izadora Dantes e passou a dar ordens à participante. Essa postura reflete exatamente a atitude de autoridade simbólica - institucionalmente instituída e socialmente reconhecida – de homens

dentro da cozinha. Isso responde à memória cultural de que a culinária é relegada à mulher e a gastronomia, aos homens já que a profissionalização da cozinha e o fato de as mulheres não terem acesso a atividades de esferas públicas e profissionalização até mais especificamente a década de 1960.

Nesta década com a Política de Identidade (HALL, 2006) abre-se à contestação a distinção entre público x privado, interno x externo e à possibilidade de as mulheres subverterem essa lógica e atuarem em outras esferas. A participante Izadora ao ser questionada sobre a postura de Ivo responde: "Ele teve uma atitude horripilante comigo. (...) Me senti completamente desrespeitada" (Observatório da televisão, 2016). O fato de a mulher exprimir-se emocionalmente ou revelar aquilo que a ofende é encarado pela sociedade como fragilidade pelos sistemas simbólicos a fim de transformar a mulher num corpo dócil. Isso pode ser constatado pela fala de Ivo: "Trabalhar com mulher na cozinha é um pouco mais delicado, elas são mais frágeis" (Observatório da televisão, 2016).

No sétimo episódio, os participantes foram divididos em duas equipes, uma dessas equipes (azul) foi composta de João Lima, Fádia Cheaito e Marcelo Verde. Ao ser escolhida para cortar pedaços de carne, João comentou "Não é cavalheiresco usar a Fádia para cortar o cordeiro com esse bracinho raquítico dela" (Observatório da televisão, 2016). Essa fala refrata a realidade que lhe é exterior: a estereotipação da mulher como sexo frágil baseando-se em sistemas arbitrários de representação. Com ironia ele utilizou as palavras "cavalheiresco" e "bracinho raquítico" a fim de menosprezar a habilidade da participante, que já trabalhou em açougue.

A outra equipe (vermelha) composta por Ivo, Dayse e Dário não ouviram os avisos de Dayse e realizaram o corte do cordeiro errado. "Eles falam que estão trabalhando em grupo, mas a todo o momento, você se sente de lado" (Observatório da televisão, 2016). Aqui é revelado uma narrativa do silêncio e da opressão aos quais as mulheres são submetidas por meio de um *habitus* linguístico compreendido como "(...) um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações" (BOURDIEU, 1983, p. 65).

O caráter pragmático do exercício da voz envolve o não dito, os fios ideológicos que subjazem o interdiscurso. A cozinha como formação discursiva circunscreve a zona do dizível legítimo e oculta o seu Outro.

A voz que não está sendo ouvida não é a voz de um indivíduo, mas um sujeito social que está localizado no interior de intersecções identitárias e discursivas. A manutenção ou redimensionamento dos posicionamentos no discurso litigiam a condição de discurso legítimo impedindo a participante de retrucar ou rebater objetivamente a situação em que está inserida, embora ela tenha consciência de sua posição.

Após a avaliação dos jurados e a reposta de que haviam realizado o corte errado, Dário afirma que "Por ironia do destino, a Dayse tinha entendido sobre o pernil" (Observatório da televisão, 2016). O descaso com as competências e habilidades da participante é resultado da incorporação da dominação masculina, fruto de imposições simbólicas que tendem a diminuir e negar o espaço social e cultural das mulheres dentro dos ambientes competitivos e gastronômicos. O determinismo biológico implícito no uso de termos como sexo ou diferença sexual é rejeitado.

Durante a realização da prova Dayse questionou Ivo e insistiu que gostaria de realizar parte das tarefas relativas à cozinha: "Você quer fazer o legume, o cordeiro, o tomate, quer fazer tudo", mas o participante logo respondeu: "Pega uma vassoura e varre o chão, então" (Observatório da televisão, 2016). O fato de as tarefas domésticas serem consideradas atividades de menor importância por muitos homens reflete a divisão sexual do trabalho dentro e fora da cozinha. As desigualdades entre homens e mulheres não são naturais, mas construídas por meio de arranjos políticos, sociais e culturais.

As forças de amoldamento entre as sustentações objetivas do mundo e as estruturas de percepção/apreciação só são exercidas se reconhecidas. Cumprindo seus efeitos através da naturalização, o fato da participante se silenciar mediante tal atitude revela o poder das palavras; além disso, o fato dela as considerar comuns reverbera a crença na legitimidade daquele que as pronuncia (poder simbólico) e no poder por ele exercido. A visão do gênero feminino e masculino revela julgamentos culturais dos papeis sociais dos sexos e seus símbolos historicamente instituídos na cozinha.

No oitavo episódio, Dayse venceu o primeiro desafio e Marcelo não escondeu sua insatisfação com o resultado, utilizando palavras de baixo calão ao se referir à competidora. A linguagem de ódio não é interpretada como um evento momentâneo, mas como "uma rede de horizontes temporais" (BUTLER, 2003, p. 35) que se caracteriza pela imposição de certa periculosidade a minorias e aos seus opositores. Alimentando

situações de violência e justificando ações extremistas caracterizadas pela rejeição aos valores éticos fundamentais, a temporalidade do ato de fala possibilita remontar às origens desse sentido expresso na linguagem.

A linguagem, quando fere, está investida de uma agência capaz de atuar contra indivíduos. A "linguagem da injúria" nos leva a pensar sobre as palavras que ferem, seu sentido e representação social. A própria palavra de insulto insere o sujeito interpelado na linguagem, ou abre "uma certa possibilidade de existência social, se inicia àquele na vida temporal da linguagem." (BUTLER, 2003, p. 17) .A linguagem preserva o corpo ao trazê-lo a uma existência social, real, cujos danos linguísticos, como danos físicos (medo, terror), constituem tanto a existência dos corpos quanto das vulnerabilidades linguísticas e físicas além das possibilidades que se abrem a partir do ato da fala de ódio.

"Se a linguagem de ódio atua de uma forma ilocucionária, ferindo através de e no mesmo momento da fala, e constituindo ao sujeito através desta ferida, então poderíamos dizer que a linguagem de ódio exerce uma função interpelativa" (BUTLER, 2003, p. 43). Esta interpelação sobre o sujeito se dá por uma voz anterior, ritualística, uma vez que alguns enunciados, quando expressos por ocupantes de posições de poder, tem o efeito de re-subordinar os que já são subordinados, ou de reproduzir o *status quo* de dominação/subordinação (BUTLER, 2007, p. 128).

Dirigir-se a um é reconhecê-lo. Ao competir pela vaga na semifinal, Dayse afirma "eu acho que na cabeça de um homem ir pra final com um homem, ok, mas ir pra final com uma mulher, a possibilidade de perder para uma mulher, acho que pega pra eles, fica meio vergonhoso pra eles" (Observatório da televisão, 2016). A qualidade de ser reconhecível pressupõe a possibilidade de ser reconhecido. O não reconhecimento da representação e da posição social da participante – e das Mulheres – é um ato de violência simbólica que monopoliza a figura do homem na gastronomia e marginaliza, a mulher.

Os participantes chegaram a duvidar da qualidade do prato da participante questionando sua competência como chef "ainda bem que ele experimentou, vocês nunca acreditariam em mim" (Observatório da televisão, 2016). A tentativa de vulnerabilizar a Mulher associada ao *habitus* e construída a partir do insulto é uma espécie de violação do "lugar do Outro" que remete tanto à dor física quanto ao assalto verbal. Ao ser perguntado sobre quem deveria ir para a final, Marcelo respon-

deu: “Eu quero derrubar ela de qualquer jeito. Eu acho que a final tem que ser entre eu e o Dário” (Observatório da televisão, 2016).

O fato de o participante acreditar e explicitar que o episódio final deveria ser obrigatoriamente entre dois participantes do sexo masculino revela como a naturalização da postura sexista em uma profissão que ainda é dominada por homens. Após a final do programa e a vitória da participante Dayse foi realizado um debate chamado “A Reunião: Lavando a louça suja” em que os participantes continuaram afirmando que não houve nenhum tipo de postura machista. O participante Marcelo chegou inclusive a dizer que “a partir do momento em que se faz inferior, ela está fazendo a própria vítima da história” (Observatório da televisão, 2016).

6. Considerações finais

Mediante as falas anteriormente descritas é possível perceber as relações sociais desiguais existentes dentro da cozinha justificadas e reforçadas pelo *habitus* e pela dominação masculina. A representação social feminina dentro do programa *MasterChef* Profissionais (2016) é de uma figura fragilizada e subestimada. A naturalização das posições masculinas e femininas dentro da gastronomia é responsável pelo senso comum de que homens e mulheres devem ocupar determinadas posições sociais.

Revela-se um caráter de violência que legitima a própria divisão cultural (ética, moral, política e social) na cozinha representada pelas palavras que ferem dos participantes do sexo masculino. A subordinação e a competividade reproduzem uma dominação estrutural e pelo *habitus* originado a partir das disposições de capital simbólico acumuladas por profissionais da cozinha. Portanto, a naturalização também se apresenta na inquestionabilidade do *habitus* inadvertidamente adquirido.

Considerando a análise dos discursos das falas com cunho machista, percebe-se que apesar do sexo feminino ter ganhado notoriedade perante ao espaço de cozinha bem como em posição de prestígio no cargo *chef*, atualmente ainda encontra-se dificuldade de aceitação da mulher no ambiente da cozinha profissional, afirmando a fala de Escoffier no *habutis* inconscientemente (ou não) adquirido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECKER, A. P. *Master Chef Brasil*: estudo exploratório sobre as narrativas das finais 2015 e 2016 na TV e na *internet*. 2016. 107 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharela em Comunicação Social – Habilitação em Publicidade e Propaganda) – Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, UFRGS, Porto Alegre, 2016. Disponível em: https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/157308/001013170.pdf?sequence=1. Acesso em: 15 de out. de 2020.

BEAUVOIR, S. *O segundo sexo*: Fatos e mitos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BEAUVOIR, S. *O segundo sexo:* fatos e mitos. Trad. de Sérgio Milliet. 4. ed. Paris: 1977 [1949].

BHABHA, H. *O local da cultura.* Trad. de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renata Gonçalves. Belo Horizonte-MG: UFMG, 1998.

BORBA, C. G. C. *Dos ofícios da alimentação à moderna cozinha profissional*: reflexões sobre a ocupação de *chef* de cozinha. Tese (professora). Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Pernambuco. Recife. 2015. 239f.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (Org.). *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983.

_____. *O poder simbólico.* Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.

_____. *A dominação masculina.* Trad. de Maria Helena Kühner. 2. ed. Rio de Janeiro: Betrand Brasil, 2002.

_____. *A economia das trocas linguísticas*: o que falar, o que dizer. Trad. de Sergio Miceli *et al*. 2 ed.1. reimp. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008.

BOURELLY, Martine. *Cheffe de cuisine*: le coût de la transgression. In : TRIPIER, Pierre (Org.) Minorities et légitimes. Note de Recherche. Cahiers du Genre, n. 48/2010, p. 127-48.

BUTLER, J. *Problemas de gênero*: feminismo e subversão da identidade. Trad. de Renato Aguiar. Rio de janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. *A vida psíquica do poder*: teorias da sujeição. Trad. de Rogério Bettoni. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CASCUDO, L. da C. *História da alimentação no Brasil*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1968.

CASTRO, C. *Por que os reality shows conquistam audiências?* São Paulo: Paulus, 2006.

COLAÇO-LEICHT, J. Cozinha doméstica e cozinha profissional: do discurso às práticas. *Caderno Espaço Feminino*, v. 19, n. 01, 2008. CHARTIER, R. **A** *História Cultural*: entre práticas e representações. 2. ed. Portugal: Difel, 1987.

FRANCO, M. L. P. B. Representações sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência. *Cadernos de pesquisa*, v. 34, n. 121, p. 169-86, jan/abr. 2004.

_____. *Análise de conteúdo*. 2. ed. Brasília-DF: Liber Livro, 2007.

FRANCO, A. *De caçador a gourmet*: uma história da gastronomia. São Paulo: estação Liberdade, 1998.

GARCIA, O. M. *Comunicação em prosa moderna*. 26. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social.* 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GHILARDI-LUCENA, M. I. Representações de gênero social na mídia. *Discursividade, Web Revista*, CEPAD, n. 6, jul. 2010.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. *Cultura e representação*. Org. e Rev. Técnica de Arthus Ituassu; Trad. de Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: PUC-Rio: Apicuri, 2016.

HABCKOST, G. S. *Além da espiadinha:* os fãs do Big Brother Brasil no Twitter. 2017. 86 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharela em Comunicação Social – Habilitação em Relações Públicas) – Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, UFRGS, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/169463/001048712.pdf?sequence=1>. Acesso em: 20 de out. de 2020.

HIRATA, H., KERGOAT, D. Divisão sexual do trabalho profissional e doméstico: Brasil, França, Japão. In: COSTA, A.O.; SORJ, B.;B. Cristi-

na; H. Helena (Orgs). *Mercado de trabalho e gênero*: comparações internacionais. Rio de Janeiro: FGV. 2008. 420 p.

JODELET, D. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. *Sociedade e Estado*, v. 24, n. 3, p. 679-712, Brasília-DF, set/dez. 2009.

LEWKOWICZ, I; GUTIERREZ, H; FLORENTINO, M. *Trabalho compulsório e trabalho livre na história do Brasil.* São Paulo, 2008.

MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso.* Tradução de Freda Indursky. 3. ed. Campinas-SP: Pontes/Universidade Estadual de Campinas, 1997.

MARQUIONI, C. E; ANDACHT, F. Conversando com a comida: Master Chef e o solilóquio como acesso privilegiado à autenticidade. *Encontro Anual da Compós*, 25, 2016, Goiânia. Anais. [Goiânia]: Compós, 2016a. p. 1-24. Disponível em: http://www.compos.org.br/biblioteca/com_autores_3390.pdf. Acesso em: 22 de out. de 2020.

_____. Jogando com a comida: Master Chef e os recursos televisuais que tornam espetacular uma atividade ordinária. *E-compós*: Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós- Graduação em Comunicação, [s.l.], v. 19, n. 2, p.1-16, mai./ago. 2016b. Quadrimestral. Disponível em: http://www.compos.org.br/seer/index.php/e-compos/article/view/1230/894. Acesso em: 22 de out. de 2020.

MONTANARI, M. *Comida como cultura*. São Paulo: Senac, 2008.

Observatório da Televisão. *Dayse vence o machismo e se consagra a primeira Master Chef Profissional*. Disponível em: https://observatorio datelevisao.bol.uol.com.br/critica-de-tv/2016/12/dayse-vence-o-machismo-e-se-consagra-a-primeira-masterchef-profissional. Acesso em: 23 de out. de 2020.

ORLANDI, E. P. *Análise de Discurso*: princípios & procedimentos. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

ROCHA, D. C. *Reality TV e reality show*: ficção e realidade na televisão. Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós Graduação em Comunicação. *E-compós*, Brasília, v. 12, n. 3, 2009. Disponível em: http://www.compos.org.br/seer/index.php/e-compos/article/view/387/380. Acesso em: 20 de out. de 2020.

RODRIGUES, B. *Engajamento no Twitter do Master Chef Brasil*: análise dos tweets dos usuários a partir da #MasterChefBR. Trabalho de conclusão de curso (Graduação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Curso de Publicidade e Propaganda, Porto Alegre, BR-RS, 2018. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/190104. Acesso em: 21 de out. de 2020.

A SEMÂNTICA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A SIGNIFICAÇÃO DOS RELATOS E MAPAS MENTAIS DOS CATADORES DE AÇAÍ

Bruna Sousa dos Santos (UEMASUL)
brunasantos.201714499@uemasul.edu.br
Sirley Cunha de Sousa (UEMASUL)
sirleysousa.20190000572@uemasul.edu.br
Sônia Maria Nogueira (UEMASUL)
sonianogueira@uemasul.edu.br
Luciléia Ferreira L Goncalves (UEMASUL)
lucilea.goncalves@uemasul.edu.br
Fabrício França Costa (E. M. José de Ribamar Fiquene)
fabricioliteratura@hotmail.com

RESUMO

Esta pesquisa insere-se na Linha de pesquisa em Linguagem, Memória e Ensino, desenvolvida pelo GELMA/UEMASUL, tem como objetivo geral investigar o patrimônio cultural e da memória dos cooperados da Cooperativa dos Açaizeiros da Região Tocantina – Cooaçaí, sediada na cidade de Vila Nova dos Martírios-MA. E os objetivos específicos: analisar o conteúdo da semântica no livro didático do 7º ano do ensino fundamental; descrever o contexto sociocultural e caracterizar o patrimônio cultural, contido nos registros de memória dos catadores de Açaí. Adotamos a metodologia de abordagem qualitativa, com pesquisa documental e de campo, com as técnicas de entrevista e uso de mapas mentais. Fundamenta-se nos estudos de Cançado (2012) e Kozel (2018). Os resultados apontam que o estudo semântico, especificamente, fenômenos linguísticos geradores de ambiguidade, são fundamentais para que o aluno não tenha dificuldades na leitura e produção textual. No processo, os alunos representaram em desenhos – mapas mentais – a significação que o açaí tinha para cada um deles; e possuíam certo vínculo, já que alguns dos seus familiares trabalhavam com a coleta ou a venda do açaí. Por fim, a análise da linguagem verbal e não verbal nos mapas.

Palavras-chave:
Livro Didático. Mapas mentais. Semântica da língua portuguesa.

ABSTRACT

This research is part of the Research Line in Language, Memory and Teaching, developed by GELMA/UEMASUL, with the general objective of investigating the cultural heritage and memory of the cooperative members of the Cooperative of Açaizeiros of the Tocantina Region – Cooaçaí, based in the city of Vila Nova dos Martírios-MA. And the specific objectives: to analyze the content of semantics in the 7th grade elementary school textbook; to describe the socio-cultural context and characterize the cultural heritage, contained in the memory records of the collectors

of Açaí. We adopted the qualitative approach methodology, with documentary and field research, with interview techniques and use of mind maps. It is based on the studies by Cançado (2012) and Kozel (2018). The results show that the semantic study, specifically, linguistic phenomena that generate ambiguity, are fundamental so that the student does not have difficulties in reading and textual production. In the process, the students represented in drawings – mind maps – the meaning that açaí had for each one of them; and they had a certain bond, since some of their family members worked with the collection or sale of açaí. Finally, the analysis of verbal and non-verbal language on maps.

Keywords:
Textbook. Mental maps. Semantics of the Portuguese language.

1. Introdução

Este trabalho insere-se na Linha de pesquisa em Linguagem, Memória e Ensino, desenvolvida pelo Grupo de Estudos Linguísticos do Maranhão – GELMA/UEMASUL, trata-se de parte do projeto Cidades/FAPEMA, tem como objetivo geral investigar o patrimônio cultural e da memória dos cooperados da Cooperativa dos Açaizeiros da Região Tocantina – Cooaçaí, sediada na cidade de Vila Nova dos Martírios-MA. E os objetivos específicos: analisar o conteúdo da semântica no livro didático do 7º ano do ensino fundamental; descrever o contexto sociocultural e caracterizar o patrimônio cultural, contido nos registros de memória dos catadores de Açaí. Adotamos a metodologia de abordagem qualitativa, com pesquisa documental e de campo, com as técnicas de entrevista e uso de mapas mentais. Fundamenta-se nos estudos de Cançado (2012) e Kozel (2018).

Para a obtenção de informações acerca do que os coletores de Açaí sabem, foi utilizado o material "Métodos e técnicas de pesquisa social", cujas informações detalharam as maneiras de como seria a técnica de coleta de dados, flexibilizando as vantagens e limitações das entrevistas, possibilitando perguntas sobre seus padrões de ação. (GIL, 2008, p. 109). Para melhor compreensão da realidade dos alunos quanto à relação deles com o açaí, foi usada como metodologia entrevistas semiestruturadas que, segundo Gil (2008), é um tipo de entrevista que por ser informal é mais espontânea, possui apenas algumas perguntas e se torna quase como uma conversa que facilita o diálogo e a compreensão, mas sempre com o objetivo de obter informações.

Como uma fonte de se obter informações, as entrevistas são importantes em uma pesquisa e Gil (2008, p. 128) afirma que se pode "de-

finir entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam a investigação".

A pesquisa provoca o estudo semântico, sendo que, além do conteúdo didático, avalia o aprendizado e métodos de produção textual produzida por meio da memória dos catadores de açaí. Esses relatos, que são transcritos, expressam uma linguagem significativa, pois com a descrição e construção perante o contexto sociocultural a comunidade participa dessa atribuição de conhecimento.

O uso dos mapas mentais, também, é outra metodologia eficaz, pois possibilita, por meio de desenhos, a representação de lugares e experiências, uma síntese de tudo que é vivido, o que auxiliará na compreensão do valor cultural dessa cidade. Dentre os expoentes do uso de mapas mentais em pesquisas, tem Kozel (2018) que assegura os mapas mentais como adequados para analisar um determinado espaço que se tem alguma experiência, retratando uma realidade em forma de desenho que pode possuir, também, partes escritas. Nesse caso, um lugar vai ser retratado na maneira como cada um vê e interpreta sua realidade e sua particularidade.

Sendo utilizados mapas mentais como recurso neste projeto, para se obter mais informações sobre esse patrimônio que é também um aditivo econômico de importância nessa cidade além do seu valor cultural, e para que os moradores dessa cidade possam entender seu valor cultural, econômico, histórico e social e ter consciência da importância de todas as experiências adquiridas pela vivência com esse patrimônio que é a produção de açaí.

2. Semânticano livro didático

A ambiguidade é um dos estudos de Cançado (2012, p. 62), ao afirmar que "(...) para identificar os acarretamentos de sentenças ambíguas, temos de definir, exatamente, em qual sentido a sentença está sendo interpretada. A ambiguidade pode ser gerada por vários fenômenos da língua". Para Marques (1996, p. 15), os estudos semânticos não foram, ainda, amplamente estudados devido à falta de um conceito "preciso, consensual e abrangente do que seja semântica". Para a autora, todas as definições de semântica e delimitações a respeito do seu objeto de estudo são parciais e insuficientes.

A apresentação do conteúdo semântico envolve ter acesso a mais informações relacionadas a fenômenos linguísticos geradores de ambiguidade, para que o aluno do ensino fundamental não tenha dificuldades na leitura e produção textual. Para um aprofundamento do que é exposto no conteúdo do livro, foi realizada uma análise.

A análise do material didático de língua portuguesa do 7º ano do Ensino Fundamental, precisamente os conteúdos que expõem a teoria Semântica, no livro didático "Para viver juntos: Português", Ensino Fundamental, anos finais, 7º ano, autoria de Cibele Lopresti Costa, Eliane Gouvêa Lousada, Greta Marchetti, Jairo J. Batista Soares e Manoela Prado, 4ª edição, de 2015, adotado na Escola Municipal José de Ribamar Fiquene, apresenta somente ambiguidade, tornando o conteúdo escasso, mas relevante.

O livro conta com o subitem cujo título é "Língua viva: os pronomes e a ambiguidade". O exercício do conteúdo mencionado contém três questões. A primeira questão expõe uma piada como mostra no trecho a seguir:

> **Leia esta piada.**
>
> O diretor-geral está preocupado com um executivo que, depois de um período trabalhando sem descanso, passa a se ausentar do escritório por algumas horas todos os dias. Chama um detetive.
> – Siga o Lopes durante uma semana – disse.
> Após cumprir o que lhe fora pedido, o detetive informa:
> – O Lopes sai normalmente ao meio-dia, pega **seu** carro, vai à **sua** casa almoçar, descansa em **seu** sofá, vê filmes em **sua** TV de plasma, nada em **sua** piscina e volta ao trabalho.
> – Ah, bom. Não há nada de mau nisso.
> O detetive observa o diretor com olhar fico e comenta:
> – Desculpe. Posso tratá-lo por tu?
> – Sim, claro – responde o diretor.
> – Bom. O Lopes sai ao meio-dia, pega teu carro, vai à tua casa almoçar, descansa em teu sofá, vê filmes em tua TV de plasma, nada em tua piscina e volta ao trabalho. **(**DOMÍNIO PÚBLICO *apud* COSTA *et al*., 2015, p. 73)

Na piada, é perceptível o destaque em negrito dos pronomes para que o aluno identifique a aproximação da ambiguidade, assim, com as questões, logo em seguida, responderão com relação ao conteúdo encontrado no texto:

> a) A quem se referem os pronomes destacados *seu* e *sua*? Justifique;
>
> b) Por que o diretor diz que não há nada de mau na atitude do executivo?;

> c) O mal-entendido poderia ter continuado depois da última fala do detetive? Por quê?;
>
> d) Os pronomes possessivos *seu* e *sua* podem se referir a duas pessoas do discurso. Quais?;
>
> e) Explique o recurso usado pelo detetive para esclarecer a situação. (COSTA *et al*., 2015, p. 73)

A **segunda questão**, ainda, aborda sobre a piada, destacando, assim, esta frase "O diretor discutiu com o executivo e estragou seu dia", para que, logo após as alternativas sejam respondidas. Seguem as questões:

> a) Quem teve o dia estragado pela discussão: o diretor ou o executivo?;
>
> b) Que palavra é responsável pela ambiguidade da frase?;
>
> c) Reescreva duas vezes essa frase no caderno, fazendo nela as alterações necessárias para eliminar a ambiguidade. (COSTA *et al*., 2015, p. 73).

Logo em seguida, para que haja um melhor entendimento sobre a definição de ambiguidade, o livro traz uma parte identificada como "A-note", o conceito de ambiguidade relacionado ao conteúdo das três questões apresentadas. Segue o conceito:

> Algumas vezes não fica claro a qual termo mencionado anteriormente um pronome se refere, o que faz que a frase possa ser compreendida de mais de uma forma. O efeito provocado pelo uso de uma palavra que, no contexto, pode ter mais de um significado chama-se **ambiguidade.** (COSTA et al., 2015, p. 73)

Na **terceira questão**, pede-se para que reescreva as frases a seguir, de modo que se evite a ambiguidade:

> a) Aquela senhora encontrou o garotinho em seu quarto.
>
> b) O jogador comemorou o aniversário do amigo na sua casa. (COSTA *et al*., 2015, p. 73)

O conteúdo que é abordado semanticamente, nas **questões 1**, **2** e **3**, faz relação ao sentido do conteúdo das páginas anteriores do livro como complemento ao conteúdo de ambiguidade, que relaciona a classificação dos pronomes e sentidos nas frases e charges, fazendo com que haja um entendimento mais aprofundado na construção de textos.

A semântica, no livro didático analisado, foi mencionada por meio dos pronomes, assim, dando uma relação significativa. Mas, o ideal seria que houvesse um aprofundamento de semântica exclusivo, para que o assunto não ficasse limitado. Bechara (2004, p. 324) afirma que a não

consideração do aspecto de significado é a causa de muita discussão e incertezas em incluir no domínio da formação de palavras as combinações casuais. Com o estudo de formação de palavras do ponto de vista do conteúdo, isto é, fundado no significado, está mais ajustado a seu objeto, ou seja, com a familiarização ao tema de forma conjunta e completa, o aluno do fundamental não teria dificuldade em explorar o tema de semântica no Ensino Médio.

Compreendendo que o livro didático é de grande importância como ferramenta de estudos e linguagem, cabe ao professor analisar as possibilidades de mostrar aos alunos conteúdos extras, para que assim, o significado das palavras e frases sejam compreendidas no texto. Esse método fará com que o aluno faça relações significativas com base no material exposto. Assim, a semântica, no livro didático do 7º ano do ensino fundamental, resume ao conceito, colocando somente ambiguidade sem fazer menção à polissemia, nem apontando as diferenças, pois torna-se difícil as condições de produção do texto que abarca os aspectos voltados aos múltiplos sentidos. Cançado (2012, p. 21, 57) comenta que efeitos contextuais podem direcionar os significados das palavras para diferentes caminhos e que a tarefa da semântica deve ser caracterizar e explicar essas relações sistemáticas entre palavras e entre sentenças de uma língua.

3. Relatos dos Catadores de Açaí

Em relação às visitas aos campos de produção do Açaí e realização das entrevistas semiestruturadas com os catadores, foi identificado que as divisões dos campos de produção de Açaí são vinculadas a fazendas próximas da cidade de Vila Nova dos Martírios, dando acesso a outros setores como comércios, depósitos e rios que cortam a cidade. O Jotobazinho é o setor mais próximo que dá acesso aos campos de colheita do açaí, esses campos são de difícil aproximação, pois, mesmo que seja feito com carro ou outro qualquer transporte, a entrada para se chegar ao açaizeiro, com os catadores, somente se permite ir a pé.

De acordo com Reis (2009, p. 40), entrevista semiestruturada é "a técnica de coleta de dados em que o pesquisador usa o roteiro como referência para a entrevista que transcorre de forma mais livre, tal como uma conversa entre entrevistador e entrevistado sobre os temas de interesse da pesquisa".

Os catadores informaram que a coleta deve ser sempre feita com duas pessoas, uma para subir e fazer a retirada e a outra fica embaixo para recolhimento do açaí.

Após a colheita do açaí e visitas aos locais, foram realizadas entrevistas com os catadores. Seguem, a seguir, perguntas e respostas com o Catador 1 e Catador 2:

1. **Pesquisador A extração de açaí é renda fixa ou renda extra?**

Catador 1: *É renda fixa***.**

2. **Pesquisador: Qual o melhor tempo para se fazer a extração do açaí?**

Catador 1: *Assim quando começa a safra.*

3. **Pesquisador: Quando é que começa e termina a safra do açaí?**

Catador 1: *Se eu não me engano Junho, Julho...meio do ano. Agora ainda tem. É Setembro e vai até Outubro.*

4. **Pesquisador: Quais são os equipamentos utilizados durante a extração do açaí?**

Catador 2: *Para subir é usado a "pea", faz a pea de saco e sobe. (Saco de tomate/cebola)*

5. **Pesquisador: Depois da extração do açaí, ele fica armazenado ou ele já entra no processo de fazer as polpas?**

Catador 1**:** *Nós vende logo.*

6. **Pesquisador: Quais os lugares que mais consiste em ter pés de açaí?**

Catador 1: *Como assim? Lá pro rumo de Jatobá tem muito. A pessoa sai doido para caçar.*

7. **Pesquisador: Por que você escolheu o açaí como renda extra ou fixa?**

Catador 1 e 2: *É dinheiro mais fácil (risos). É perigoso! A pessoa cair ou então o pé de açaí quebrar, tem uns que é "finozinho", é arriscado o cara cair. E também ajuda em casa com o dinheiro que ganha.*

8. **Pesquisador: Quantos sacos ou latas de açaí é obtido na extração do açaí?**

Catador 1: *Em um dia? Um saco, 4 latas,4 latas é um saco, 8 latas é 2 sacos. Tirar 4 latas dá um saco. Vai de dupla, vai eu e outro. Quando tá difícil tira um saco, cada um tira de um lado.*

9. **Pesquisador: Você gosta? Acostumou-se?**

Catador 2: *É cansativo, mas o cara gosta de dinheiro.*

10. Pesquisador: Pretende seguir alguma outra profissão?

Catador2: *Pretendo seguir sim, mas ainda não sei qual.*

A entrevista semiestruturada com os coletores de açaí estabeleceu uma aproximação entre o entrevistador e o entrevistado, fazendo com que houvesse conhecimentos sobre as práticas e dificuldades da coleta, pois é notório que, mesmo com a dificuldade e falta de material, a coleta do açaí é o único meio de sustento dessas famílias, permitindo que passem para as futuras gerações.

Gil (2008, p. 27-8) afirma que, para que haja uma garantia de objetividade e precisão na investigação, é preciso dois ou mais métodos, visando fornecer orientações necessárias para a realização da pesquisa social. Assim sendo, os métodos específicos adotados foram: observacional, que é como procedimento investigativo; pesquisa descritiva, que é descrever as características de determinada população e a exploratória que têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias.

4. Mapas mentais

O uso dos mapas mentais como metodologia nesta pesquisa possibilitou a compreensão da realidade dos moradores da cidade de Vila Nova dos Martírios-MA em relação ao seu patrimônio cultural que é a produção do açaí, sendo que os mapas mentais são representações reduzidas da realidade, representando o autor a sua própria realidade conforme sua experiência e vivência.

Os mapas mentais são mais que, apenas, imagens, pois possuem características e experiências representadas de um lugar que são adquiridas ao longo do tempo. Kozel, em relação à representação, destaca que:

> Pensar sobre o conceito de REPRESENTAÇÃO nos remete, inexoravelmente, a uma diversidade de sentidos e significados acerca dos saberes próprios dos campos artísticos, histórico, geográfico, antropológico, sociológico linguísticos etc. Considerar o Mapa Mental como uma forma de representação nos conduz, necessariamente, a refletir sobre seus limites e amplitudes. (KOZEL, 2018, p. 27)

Assim, Kozel (2018) afirma que o uso dos mapas mentais é uma ferramenta que ajuda as pessoas a retratarem as suas realidades e características próprias de um lugar e expressarem como realmente vivem em um espaço, suas experiências e percepções.

Os mapas mentais são essenciais quando se trata de representar um lugar que é um espaço geográfico onde cada pessoa vive de forma distinta, um lugar se torna muito mais que, apenas, um espaço qualquer à medida da vivência, experiência e afetividade que uma pessoa pode ter de um espaço. Relph (1979 *apud* IBERTI, 2001) afirma que

> [...] lugar significa muito mais que o sentido geográfico de localização. Não se refere a objetos e atributos das localizações, mas o tipo de experiência e envolvimento com o mundo, a necessidades de raízes e segurança. (RELPH, 1979 *apud* IBERTI, 2001, p. 7)

Assim, lugar trata-se de um espaço vivido, onde cada indivíduo possui uma relação de afetividade e uma simbologia por viverem cotidianamente em um mesmo espaço, estando ligado às emoções e percepções diferentes que possam obter ao longo de suas vidas (IBERTI, 2001, p. 6).

Dessa forma, os mapas mentais têm por objetivo representar imagens de lugares conhecidos e, para muitas pessoas que os utilizam, é um recurso para se ter alguma informação. Além disso, é uma forma de comunicação e cada símbolo e fenômeno representado no mapa mental é analisado para se ter uma compreensão do que de fato significa cada imagem.

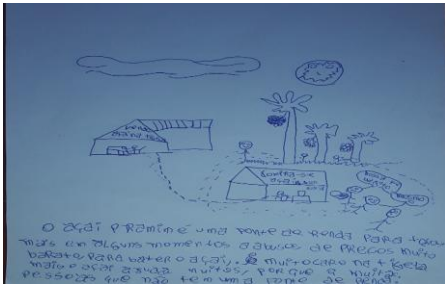
Durante a pesquisa de campo, foi possível conhecer um lugar que possui pés de Açaí, considerada de fácil acesso, a Fazenda São Vicente, além de notar vários pontos de venda de poupa ou do suco desde o início da cidade. Outra informação importante que conseguimos pelos relatos desses mesmos alunos é que, em determinado momento, os preços da poupa variam desde o início da colheita, em junho, até depois que acaba a produção em julho. E que, em alguns lugares, já está sendo feito o plantio de pés de açaí com objetivo de gerar mais lucro.

Na pesquisa, 120 mapas mentais produzidos pelos alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, da Escola municipal de José de Ribamar Fiquene, a partir do fornecimento de papel e lápis.

No processo, a finalidade era que os alunos representassem em desenhos a significação que o açaí tinha para cada um deles; e, assim, todos que produziram os mapas mentais possuíam certo vínculo com o açaí, já que alguns dos seus familiares trabalhavam com a coleta ou a venda do açaí.

Na Figura 1, apresentamos um mapa mental elaborado por um dos alunos do Ensino Fundamental que retrata uma comercialização do açaí.

Figura 1: Mapa mental do Aluno A do 9° que representa comercialização de açaí.



Fonte: Compilação do coautor.

A seguir, a transcrição do texto feito pelo aluno A, da Figura 1:

> – O açaí pra mim é uma fonte de renda para todos, mais em alguns momentos a abusos de preços muito barato, para bater o açaí. E muito caro na tigela mais o açaí ajuda muitos, por que a muitas pessoas que não tem uma fonte de renda. (Aluno A)

Este mapa mental foi feito com o objetivo de saber o que o açaí significava para este aluno A. É possível notar a importância econômica que o açaí tem para esse aluno, tanto na parte escrita como na imagem produzida dos dois pontos de venda em que se percebem três pessoas com intenção de compra, sendo algo que esse aluno deve presenciar diariamente. Há, também, pés se açaí e pessoas perto, querendo demonstrar a coleta dessa fruta.

Os mapas mentais que foram produzidos pelos alunos estão sendo essenciais, pois foi possível ao analisar perceber como a relação que se tem com o açaí é vivenciada por essas pessoas, principalmente, quando se trata da questão econômica, pois a coleta e a venda tratam-se de uma renda extra para família desses alunos. Além disso, a questão cultural foi muito bem representada nos mapas, já que convivem e possuem esse patrimônio cultural.

5. Considerações finais

Neste trabalho, ressalta-se a Semântica no livro didático e os relatos dos catadores de açaí descrevendo, também com os mapas mentais, o patrimônio cultural da cidade de Vila Nova dos Martírios, compreendendo que, por meio das análises o significado no contexto sociocultural estará na memória das gerações futuras da cidade mencionada.

Por meio dos resultados obtidos, ficou evidenciado que esse patrimônio, a produção do açaí, tem muito a oferecer em questão de conhecimento e deve ser ensinado como sendo algo de grande valor e significado. Sendo esta a melhor forma de os alunos valorizarem e aprenderem mais sobre algo que cresceram presenciando.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

CANÇADO, Márcia. *Manual de semântica*: noções básicas e exercícios. São Paulo: Contexto, 2012.

COSTA, C. L. *et al*. *Para viver juntos*: Português, 7º ano. 4. ed., São Paulo: Edições SM, 2015.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IBERT, Ana do Carmo. *A utilização dos mapas mentais na representação do lugar*. Instituto de Geociências da Universidade Federal da Bahia (IGEO-UEBA) mestrado em Geografia. 2001. Disponível em: hittps: scholar.Google.com.br.acesso. Acesso em: 04mar. 2019.

KOSEL, Salete. *Mapas mentais*: Dialogismo e Representação. Curitiba: Papeis, 2018.

MARQUES, Maria Helena Duarte. *Iniciação à semântica*. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

REIS, Marília Freitas de Campos Tozoni. *Metodologia da pesquisa*. 2009. Disponível em: https:biblioteca.isced.acmz/bitstream. Acesso em: 29 jun. 2020.

A SOCIOLINGUÍSTICA E A COMPREENSÃO DO AUTISMO

Vanessa Franco Neves (UENF)
nessinhafranco09@outlook.pt
Karinna Steves de Andrade Oliveira Ramos (UNIFLU)
karinnasteves@hotmail.com
Neiva do Amaral Lemos Haddad (UNIFLU)
doamaral@gmail.com

RESUMO

A pesquisa busca compreender de que forma a sociolinguística pode contribuir na aquisição da linguagem de um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA), e como se dá a integração destes alunos no ambiente escolar, a partir de uma revisão de literatura com os autores Rescola (1997), Bakhtin (1929) e De Vitto (1995), buscando o conhecimento do tema e as leis vigentes. A pesquisa é de abordagem qualitativa, exploratória e pretende, por meio de entrevistas estruturadas, obter informações acerca do autismo pelo viés da psicologia e da nutrição, a fim de relacionar esses dois campos da ciência com o processo de aquisição da linguagem do aluno. A partir da coleta de dados, foi possível constatar que a linguagem é inerente ao ser humano e que ela se constrói por meio da interação social; porém esta é a maior dificuldade que apresenta o autista. Por meio das entrevistas, entendeu-se a necessidade de uma equipe multidisciplinar em todo o processo de aprendizagem do autista, para que ele possa se desenvolver no ambiente social no qual está inserido. Compreende-se, assim, a importância dos estudos sociolinguísticos, ao possibilitar que outras áreas também contribuíssem para a compreensão e desenvolvimento da linguagem no autista.

Palavras-chave:
Autismo. Inclusão. Sociolinguística.

ABSTRACT

The research seeks to understand how sociolinguistics can contribute to the acquisition of the language of a student with Austim Spectrum Disorder (ASD), as well as the integration of these students in the school environment, from a literature review with the authors Rescola (1997), Bakhtin (1929) and De Vitto (1995), see king knowledge of the subject and the law in force. The research has a qualive approach, exploratory procedure, and seeks through structured interviews to obtain information about autism trhough psychology and nutrition, in order to relate these two fields of science with the student's language acquisition process. From the data collection, It was possible to verify that the language is inherent to the human being, and that it is buit through social interaction; however, this is the greatest difficulty that the autistic person presents. Through the interviews, It was understood the need for a multidisciplinary team in the whole learning process of the autistic person, so that he can develop in the social environment in which he is inserted.

Keywords:
Autism. Inclusion. Sociolinguistic.

1. Um novo olhar sobre o transtorno do espectro autista (TEA)

Dentre os grandes desafios apresentados à sociedade humana, um deles é o autismo. Pode parecer que, quanto mais o tempo passa, mais autistas nascem no mundo; mas talvez o autismo sempre tenha existido, porém, com menor repercussão. É a tecnologia de hoje, cada vez mais aprimorada, que nos fornece informações acerca do assunto e nos aproxima dos mais variados indivíduos, em todas as partes do mundo.

O autismo é classificado como um estado mental patológico, em que o indivíduo possui a tendência de encerrar-se em si mesmo, ficando assim, alheio às coisas ao seu redor; as interações sociais são desenvolvidas com anormalidade, assim como a comunicação e o comportamento.

O termo "autismo" surgiu em 1943, quando o psiquiatra austríaco Leo Kanner publicou, na revista Nervous Children, onze casos de crianças que apresentavam duas semelhanças: o extremo isolamento desde o início da vida, e uma obsessão pela mesmice. Há que se pensar nas possíveis causas que originam o autismo, dentre elas, as condições genéticas – o fato de a mãe ter tido rubéola durante a gravidez – e desordens neurológicas. A questão é que o autismo não possui cura, apenas intervenções que visam minimizar os sintomas e auxiliar o desenvolvimento da criança.

O autismo é, de fato, um grande desafio não só para os familiares, especialmente os pais que estão diretamente ligados à criança, que precisam compreender os sintomas característicos: dificuldade de socialização, de comunicação, tendência ao isolamento, movimentos repetitivos e agressividade; mas toda a sociedade. Destaca-se aqui o ambiente escolar, pois se a casa é o primeiro espaço de convívio das crianças, a escola é o segundo espaço e merece total atenção por parte de todos que mediam o processo educativo. Sabe-se hoje, que ser professor exige muito esforço e dedicação, tanto individual quanto coletiva. E pensar em educação inclusiva exige muito mais, pois é preciso aprender a lidar com o outro que apresentam características atípicas se comparadas a outras crianças.

Neste contexto, surge a necessidade de conhecer um pouco mais sobre o Transtorno do Espectro Autista, bem como compreender como se processa sua relação com o professor e os demais membros da comunidade escolar, visto que, depois da família, a escola é um importante espaço para que o educando se desenvolva, preparando-se para o convívio em sociedade.

Diante disso, busca-se através desta pesquisa qualitativa, realizar uma revisão de literatura sobre o que já foi pesquisado no campo do TEA com relação às práticas educativas, para compreender de que forma a sociolinguística pode contribuir no processo de integração de alunos autistas no espaço escolar. A pesquisa é de cunho exploratório buscando por meio de entrevistas estruturadas com profissional da psicologia e da nutrição, para obter melhores informações acerca do autismo. A pesquisa busca trazer à tona a importância de entender mais sobre os discentes, e ao mesmo tempo, fomentar a discussão acerca da necessidade de se redesenhar os ambientes escolares, ao observar o que prevê a legislação para a educação destes alunos.

1.1. A aquisição da linguagem no autista

A linguagem é constituinte de todo ser humano e sua principal função é a comunicação. Comunicar-se é perceber a si mesmo no mundo e a existência de um outro. A linguagem é, portanto, uma ferramenta social utilizada nas interações sociais. Ela pode ser definida como um sistema convencional de símbolos arbitrários que são combinados de modo sistemático e orientado para armazenar e trocar informações (NOGUEIRA ET AL, 2000).

De acordo com Marcondes (2014, p. 299) a linguística constitui a área de conhecimento – estabelecida no século XX, com o intuito de conferir caráter científico aos estudos da linguagem verbal. No que diz respeito à sociolinguística, termo originado em 1964, na Universidade da Califórnia (UCLA), tem como objeto de estudo a fala do sujeito na sociedade. Há, portanto, um conflito entre a norma padrão e a comunidade de fala (LABOV, 1966). Para explicar o que é a fala, Caputte & Accardo (1991) caracterizam-na quanto à articulação, ressonância, voz, fluência / ritmo e prosódia. As alterações, que daí surgem, situam-se entre os mais frequentes problemas do desenvolvimento da linguagem.

Sabe-se que a linguagem é construída desde a primeira infância, por meio de gestos, expressões faciais, contatos visuais e balbuciações. Aí se encontra o desejo de comunicar-se. De acordo com Rescorla & Mirak (1997) a linguagem resulta de uma interação, entre a capacidade

biológica inata de cada indivíduo e a estimulação ambiental, evoluindo à medida que se dá o desenvolvimento neuropsicomotor.[106]

Para que o processo de aquisição da linguagem ocorra, é necessário que o sujeito desenvolva em si quatro sistemas interdependentes: o pragmático – o uso social da língua; o fonológico – percepção e produção de sons para a formação de palavras; o semântico – significado das palavras; e o gramatical – regras sintáticas e morfológicas. Dessa forma, tanto a linguagem e sua forma, que podem ser expressadas por meio de forma não verbal é tão importante quanto o conhecimento das regras gramáticas que formam frases e orações.

Ao buscar entender como se dá o processo de aquisição da linguagem no autista, é preciso antes esclarecer alguns conceitos. O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno de ordem neurológica, que afeta uma em cada 160 pessoas no mundo, e sua prevalência se dá em meninos. De acordo com o DSM-V (Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais), o TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento que emerge no decorrer da primeira infância, caracterizando-se por atraso no desenvolvimento da linguagem, repetição antecipada ou tardia de respostas (Ecolalia) e apresentação de sensibilidades sensoriais incomuns. Estas características são definidas pelo DMS-V a fim de nortear os profissionais da saúde, a nível mundial, sobre o diagnóstico. E também os profissionais da educação, que estão à frente do processo educativo desses indivíduos.

Alguns dos comprometimentos relacionados à linguagem são: o contato visual direto, a expressão facial, posturas e linguagem corporal; no TEA a palavra é sempre entendida de forma literal. Além de déficits na reciprocidade social, e comportamentos não verbais de comunicação. Com todas essas dificuldades, a linguagem implica, muitas vezes, a dificuldade de inclusão de um indivíduo com TEA, pois as habilidades sociais e pragmáticas são déficits presentes no Tea, e elas estão diretamente ligadas à fala no contexto social. Isto causa prejuízos na emissão e recep-

[106] O desenvolvimento neuropsicomotr (DNPM) é definido como um processo de mudanças no comportamento motor de um indivíduo e que está interligado com a idade. Esse processo de mudança é muito importante para o ser humano, pois quando o recém-nascido (RN) nasce, o seu sistema nervoso central (SNV) ainda não está completamente desenvolvido e em consequência disso, ele é totalmente dependente das pessoas que fazem parte do seu convívio. Portanto, é a partir da sua estimulação, tanto sensorial, quanto motora, que o seu desenvolvimento ocorrerá e se manterá em constante evolução, auxiliando também no seu processo de aprendizagem (SILVA *et al*., 2010).

ção de mensagens, e em seu rendimento sócio-acadêmico (DSM-V, 2014).

Segundo Bakhtin (1929), a linguagem é resultado da criação coletiva que se dá no diálogo entre o "eu" e o "outro". E a partir disso, é na interação social que se funda a realidade fundamental da língua. Como então, o autista pode ser inserido em seu lugar de fala, se em um grau elevado, não consegue situar-se no mundo como primeira pessoa (a instância do Eu)? O autista elabora sua fala por meio de processos cognitivos que são inerentes à sua condição e permeados por suas vivências, portanto, é um processo individual.

Para Geraldi (1995), a linguagem é fundamental no desenvolvimento de toda e qualquer pessoa humana. É por meio da linguagem que o indivíduo compreende o mundo em que vive e age nele. E Franchi (1976) ressalta que a fala é muito mais que adquirir um conjunto de regras. A fala demonstra a necessidade de manifestação das experiências humanas, sendo, portanto, um trabalho. Mas para que a linguagem se desenvolva, o indivíduo precisa ter um interesse subjetivo em interagir com o outro – o que falta no autista –; a criança deve se disponibilizar a brincar, e possuir um sistema sensório-motor íntegro – audiovisual e visomanual; além de ser inserida em um meio onde a língua é autorreferenciada (ALBANO, 1990).

Muitos pesquisadores dizem que um dos sintomas do autismo, é que a criança fala sozinha, sem intenção de comunicar-se. Porém, Lier-De-Vitto (1995) explica que qualquer criança, em seu processo de aquisição da linguagem, fala sozinha, sem o intuito de interação, pois faz parte do processo. É um ensaio para o desenvolvimento da linguagem como um todo. O autista, por apresentar características específicas e por um longo período de tempo, é visto pela educação, como um caso perdido, em que deve tentar aprender em escolas especiais – destinadas a crianças com o que podemos considerar com "transtornos invasivos de desenvolvimento" (KLIN, 2006). Então, perde-se a chance de integrar as crianças típicas às autistas, para que elas em suas singularidades possam aprender por meio da interação e da mediação feita pelo professor. Corroborando com esse pensamento, Fernandes (2006) diz que cada autista exige uma compreensão específica, pois a entrada do sujeito na linguagem ocorre de maneira singular.

A partir das características autísticas, como a ecolalia e protonarrativas, é possível perceber que o autista permanece em um estágio pri-

mitivo de aquisição, por um tempo superior às outras crianças, por causa das suas dificuldades, mas não é por isso que a aquisição não possa ser desenvolvida. A ecolalia pode ser entendida como uma tentativa primitiva de manter contato social (OLIVEIRA, 2001). A criança repete aquilo que ouve, fazendo eco da palavra ou da frase. Às vezes, parece fora do contexto, mas no fundo, pode ser identificado uma vontade de se comunicar. Já as protonarrativas são tentativas iniciais de narrar, que de acordo com Perroni (1992) a capacidade de narrar pode ser vista como provinda da linguagem da criança que aos poucos vai assumindo seu lugar na comunidade linguística.

1.2. Redesenhando um novo ambiente escolar

Muito se fala em educação inclusiva, no direito igualitário, no combate ao preconceito, na possibilidade de se obter uma comunidade em que todos saibam conviver com todos. Mas a realidade ainda está longe de se tornar aquilo que dizem as leis. A escola, quando recebe um aluno autista, não promove a inclusão se falta estrutura para isso. Nesse quesito, é preciso conhecer o autismo, suas características, o que o aluno portador de TEA precisa para se sentir incluído e para que a aprendizagem ocorra.

Há casos em que o aluno precisará de uma sala com poucos alunos para entender melhor o conteúdo. Portanto, faz-se necessária a adaptação do ambiente, já que salas grandes podem assustá-lo, além de não ter tanto suporte, pois, o professor não conseguirá estar perto do aluno a todo instante. Além disso, pelo fato do aluno autista possuir grande sensibilidade a ruídos, o aumento do barulho em sala de aula irá incomodá-lo, prejudicando seu rendimento escolar, o que pode gerar inconvenientes em sala de aula, atingindo os outros alunos.

A presença de um mediador também é importante para todo o processo. Se a escola não buscar entender os autistas, a sala de aula nunca será adequada a eles, não porque são incapazes de aprender, mas porque falta senso de humanidades nas pessoas. Além das dificuldades estruturais, outro desafio enfrentado é a carência de material humano, isto é, de professores e de outros profissionais capacitados a fim de promover uma educação inclusiva. Mas, por que será que faltam educadores qualificados?

No que diz respeito às práticas pedagógicas, estas revestem-se de uma "violência simbólica" decorrente da imposição de uma cultura e um poder arbitrário, que valorizam a língua dominante em detrimento das outras formas de linguagem. É assim que o discurso depende de dois elementos, o signo de autoridade que é marcado pela riqueza, obediência e estrutura social, e o constituinte de sentido. Somente com os estudos posteriores, Bordieu registra a abordagem social da linguagem ao dialogar com o pragmatismo, trazendo a proposta de que a língua é uma fala social.

A ideia de uma língua dominante e de uma norma padrão levam os indivíduos ao preconceito linguístico, que é marcado pela presença de estereotipia, ideias prontas, fixas e preconceituosas. Quando isso acontece, o aluno não é visto como o principal, mas sim como mais um que precisa se encaixar às regras da escola. Dessa forma, a escola tem um grande papel a cumprir no que tange à inclusão de alunos autistas. De acordo com Mollet al (2004):

> […] Os diretores de escola precisam debater teoricamente e assumirem-se como coordenadores do projeto pedagógico da escola; revisar práticas administrativas e pedagógicas no sentido de realizar as mudanças necessárias para a inclusão e a aprendizagem de todos os alunos (MOLL *et al*., 2004)

A partir disso, cabe também à escola como um todo, investir na especialização de docentes e funcionários sobre não só o autismo, mas a todas as diversidades e como agir diante de cada uma delas, pois todos aqueles que trabalham em um ambiente onde se dá o processo de ensino–aprendizagem, também estão implicados no processo de educação, seja direta ou indiretamente.

Em muitas escolas ainda há a utilização de salas especiais, destinada aos alunos condenados por suas falhas de "aprendizagem, de atitude, de vontade, de conhecimento familiar; os alunos eram recebidos neste ambiente quando necessitavam de uma proposta pedagógica diferenciadas (MOLL *et al*., 2004). Por meio dos estudos desses pesquisadores, foi revelado que a escola estudada conseguiu extinguir as classes especiais, e aos poucos, os alunos foram reenturmados. E quando houve uma reunião com as escolas especiais, iniciou-se um movimento migratório de seus alunos para as escolas regulares, o que ampliou o conceito de inclusão.

Dessa forma, para incluir todos os alunos, de forma que a aquisição da linguagem ocorra, é necessária uma atitude de escuta. Os professores e funcionários devem ouvir alunos e pais, e buscarem um novo

jeito de olhar as diferenças; que elas possam ser fontes de saberes, ao invés de impeditivos da aprendizagem.

Ao detectar as dificuldades que a turma, que o aluno em si apresenta, o professor, quando se empenha, torna-se capaz de promover a dinâmica entre material pedagógico e aluno, pois cabe ao professor efetivar o processo de inclusão. Incluir o educando não é colocá-lo em uma sala de aula com os demais e deixar que ele faça atividades produzidas exclusivamente para ele, mas sim adaptar as atividades para que todos possam fazer juntos, pois ao participar de atividades interativas, a comunicação será favorecida. Porém, isto só é possível quando há a observação, o diálogo, a negociação e a avaliação de si mesmo, da sala de aula, da turma, do aluno, por parte do professor, que retroalimenta o seu agir.

De acordo com Vasconcelos (*Apud* MOLL, 2004), não existe uma escola perfeita para o autista, pois, cada autista possui características únicas, o que faz com que o ambiente escolar seja sempre adaptado e readaptado de acordo com as necessidades e dificuldades. Portanto, a melhor escola é aquela aberta para receber, aceitar e reformular, a fim de que ocorra a inclusão. Um outro fator é a necessidade da escola trabalhar em conjunto com os profissionais especializados, reformulando não só a estrutura física, mas também os conteúdos e a alimentação, pois tudo isso implica no processo de aprendizagem.

A partir do que foi exposto, urge a necessidade de se redesenhar os ambientes escolares de forma que cumpram o seu papel, não só de promover a inclusão dos portadores de TEA, como de prepará-los para exercerem a sua cidadania.

1.3. As consequências do descumprimento da legislação

A maioria das escolas públicas não possuem planejamento pedagógico ou recursos para os alunos com TEA, muito menos a figura do professor especialista para dar apoio ao professor regente, como prevê a Lei nº 12.764/12, conhecida como Lei Berenice Piana, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Esta lei fez com que os autistas passassem a ter direito a todas as políticas de inclusão do País – entre elas, as de educação. Esta lei foi criada exclusivamente para os autistas, pois antes dela, os autistas não podiam usufruir dos benefícios que já existiam na legislação brasileira (NUNES, 2013).

O Art. 208 da Constituição Federal – Capítulo IV – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei nº 12.764/12 defendem os direitos desta parte da população, mas a aplicabilidade delas pode ser considerada insuficiente. A priori, espera-se que a qualificação dos profissionais da educação, envolvidos no atendimento a portadores do Espectro Autista, seja a primeira ação institucional no sentido de promover a adequada inclusão dos alunos nas redes escolares regulares.

A seguir, algumas leis gerais que contemplam o autismo:

1) Lei Federal: Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (Consultar os artigos relacionados às pessoas com deficiências; Arts 7º, XXXI; 23, II; 37, VIII); 2) Lei nº 8.069/90, que "Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências"; 3) Lei nº 9.394/96, que "Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional".

Estas são algumas leis que contemplam o autismo, e é importante que todos tenham acesso a elas, a fim de lutarem por seus direitos, principalmente o direito à educação.

2. Campo de pesquisa

Foi realizada uma pesquisa qualitativa, no que diz respeito aos objetivos, ela se classifica como exploratória, pois, buscou-se, por meio de entrevistas, obter informações sobre o autismo nos campos da psicologia e da nutrição. As duas entrevistas seguiram uma estrutura, por meio de um roteiro estabelecido previamente.

2.1. Entrevista com profissional

Renato Vieira é psicólogo da APAPE (Associação de Pais de Pessoas Especiais) e concedeu essa entrevista para tratar do assunto autismo, auxiliando aqueles que necessitam de apoio. Para melhor entendimento, segue as siglas E para entrevistador e R para Renato.

> E: O que é o TEA (Transtorno do Espectro Autista) e quais são seus graus?
>
> R: *O TEA é uma condição ou modo de ser característico de pessoas com dificuldades / alterações que afetam o seu desenvolvimento, por exemplo: dificuldade de interagir socialmente, como manter o contato visual, reconhecer uma expressão facial, gestos, expressar as próprias emoções e fazer amigos; dificuldade na comunicação, optando pelo uso repetitivo da*

linguagem e dificuldades para começar e manter um diálogo; alterações comportamentais, como manias próprias, interesse intenso em coisas específicas e dificuldade de imaginação (...) Essas dificuldades /alterações que podem ser desde motoras e sensoriais até de percepção e intelectuais podem ocorrer isoladamente e ser de baixa intensidade. Logo, o "grau" de comprometimento desta pessoa vai depender do grau de intensidade com que estas alterações se apresentam no indivíduo. Fala-se em autismo leve, moderado e grave. No autismo leve, apresentam-se dificuldades para iniciar a relação social com outras pessoas e pouco interesse em interagir com os demais, apresentando respostas atípicas ou insucesso a aberturas sociais. Em geral, apresentam dificuldades para trocar de atividades e problemas de planejamento e organização. No autismo grave existem déficits bem mais severos em relação à comunicação verbal e não verbal, além de dificuldades notórias para iniciar uma conversação com graves prejuízos de funcionamento.

E: Como esses pacientes costumam se comportar? Quais os maiores obstáculos do dia-a-dia?

R: *A forma como os autistas se comportam varia ao infinito. Cada um vai desenvolver manias e comportamentos próprios que guardam relação mais com seu modo de ser enquanto uma pessoa única. O que quero dizer é que quando o autista apresenta comportamentos dito clássicos, como: falta de contato visual, comportamentos repetitivos como bater ou balançar as mãos, dificuldades em fazer pedidos usando a linguagem, irritabilidade ao contato físico, etc; ele não está se comportando como um autista, ao contrário, está se comportando como só ele poderia se comportar dentro de um contexto de alterações sensoriais, intelectuais, motoras... Quando o autista não olha nos olhos de outra pessoa pode ser que ele não consiga compreender expressões faciais altamente complexas para ele, fazendo com que se angustie por não se conectar às pessoas, se interessando com o tempo mais em objetos do que em pessoas; mas pode ser que outra pessoa autista com essa mesma dificuldade se comporte de forma diferente. E pode ser que a mesma pessoa mude sua forma de se comportar em relação a alguma dificuldade. Por isso é muito pouco só falar dos comportamentos clássicos, posto que existem autistas com modos de ser que pouco se assemelham ao autista clássico. (...) Os maiores obstáculos do autista no dia-a-dia são as dificuldades de compreensão, apreensão e adequação à forma como funciona o mundo dos símbolos, da linguagem, dos relacionamentos, etc; assim, não sabendo comunicar / elaborar o que sentem, o que precisam, o que querem... Há também obstáculos gerados pelas alterações sensoriais como não suportar escovar os dentes, vestir certos tipos de tecidos, serem abraçados, estarem em público, hiper / hiposensibilidade a luz, som, tátil, etc;*

E: Qual a importância do trabalho da APAPE e dos psicólogos para esses pacientes?

R: *A importância do trabalho da APAPE se dá em diversos contextos. No contexto do "tratamento", onde existe uma equipe multidisciplinar composta por psicólogos, psicopedagogos, terapeutas-ocupacionais, fonoaudiólogos, arte-terapeutas, musicoterapeutas, etc. No contexto da aborda-*

gem, a equipe trabalha através de recursos lúdicos, utilizando temas mensais como páscoa, carnaval, natal, festa junina; buscando incluir os usuários de forma controlada nos movimentos culturais mais populares da sociedade, oferecendo-lhes um senso de inclusão social e cultural. No contexto grupal, há todos os dias, momentos e espaços de convivência, como café da manhã, almoço, lanche, atividades recreativas, onde eles aprendem a conviver em tais momentos, no que tange à convivência com pessoas diferentes, com necessidades diversas e a se comportar em tais ocasiões. E na minha opinião, aí está um fato chave: a convivência, a socialização, permitir que os usuários desenvolvam em ambiente controlado ferramentas próprias para lidar com o seu mundo e o mundo "das outras pessoas". É neste ambiente que elas testam suas ferramentas e as aperfeiçoam. Um ambiente onde todos são iguais, pois fora da instituição infelizmente a realidade é outra. Além disso, trabalha-se também na diminuição da sobrecarga familiar no trato com certas condições - através de palestras e oficinas com os pais e responsáveis, do desenvolvimento das AVDs – Atividades da Vida Diária, da autonomia e qualidade de vida.

E: De que forma podemos ajudá-los?

R: *Buscando sempre formas de compreendê-los, ajudando-os a se compreenderem, seja através da ajuda especializada de uma equipe que atenda às necessidades deles, seja se apropriando desse universo através de livros, sites, vídeos, conteúdos e afins. Buscando sempre uma forma nova de lidar com problemas aparentemente incontornáveis, pois sempre surgirão novas situações. Lembre-se: o mundo de alguns autistas pode ser um caos, devido a seus problemas sensoriais que são nossa primeira ferramenta de contato com o mundo (visão, audição, tato, olfato, paladar, percepção), e mais os problemas de linguagem, instrumento pelo qual nós damos sentido a tudo que existe, inclusive as sensações e percepções. Portanto, em alguns casos, o desafio será severo, necessitando resiliência. E para quem aceita o desafio, uma possível recompensa: a de compreender o quão profundo pode ser os sentimentos das pessoas e pouca importância dávamos a isso.*

3. Resultados alcançados

A partir da pesquisa bibliográfica, foi possível constatar que a linguagem é construída desde a infância e que ela ocorre por meio da interação, sendo de suma importância a estimulação ambiental para o desenvolvimento dos diferentes níveis de linguagem. O DSM-V define o autismo, traz suas características, diagnósticos e tratamento, servindo de base para os profissionais da saúde. A entrevista realizada com o psicólogo Renato Vieira corrobora com a definição que está contida no DSM-V. Ele também fala sobre a intensidade do grau de autismo, que varia entre leve e severo. É exatamente esta variação que marca a individualidade do ser humano e o leva a diferentes níveis de entendimento da lin-

guagem. Bakhtin ao dizer que a linguagem é resultado da criação coletiva, afirma a necessidade do dialogismo, da interferência do outro, das práticas sociais. O psicólogo entrevistado também discorre sobre a principal característica do autismo ser a dificuldade de se comunicar / se socializar. Esta dificuldade só pode ser identificada a partir da tentativa que se percebe no autista em se manifestar, mesmo que consigo mesmo. Isto se relaciona à fala de Franchi, ao dizer que a fala é antes, a necessidade de se manifestar, mas que o seu desenvolvimento também da vontade que o indivíduo apresente, isto é, é preciso que haja a intenção de comunicar-se.

A segunda pergunta da entrevista objetivou-se compreender como os autistas se comportam, e quais são seus maiores desafios no dia a dia. Para entender melhor, segue a tabela abaixo:

Singularidade do autista:	Comportamentos Clássicos:
Alterações sensoriais.	Falta de contato visual.
Alterações motoras.	Movimentos repetitivos.
Alterações intelectuais.	Dificuldades em fazer pedidos.
O comportamento pode ser alterado.	Desenvolvimento tardio da linguagem.
Cada autista se comporta de uma forma única em um número de possibilidades.	Irritabilidade quando há contato físico.

Fonte: o próprio autor.

Desafios no dia a dia:
Dificuldades de compreensão e adequação ao mundo.
Dificuldades em compreender como funciona o mundo dos símbolos, da linguagem, e do social.
Obstáculos nas relações sociais, percepção e autoconhecimento.
Obstáculos gerados pelas alterações sensoriais: dificuldade em escovar os dentes, vestir certos tipos de roupa, comer certos tipos de alimento (por causa da textura, cheiro e cor).

Fonte: o próprio autor.

Dessa forma, é possível perceber que apesar de existirem as características clássicas do autismo, não se deve generalizar quanto à melhor forma de se relacionar com um autista, pois cada indivíduo possui sua singularidade e sua forma de se comportar no mundo. No que diz respeito aos desafios, é importante que se tenha a compreensão de cada um deles, a fim de buscar estratégias e alternativas para lidar com as dificuldades do dia a dia. Dessa forma, como foi exposto por Moll, cabe à escola fazer uma reformulação das práticas pedagógicas, a fim de atender a todos.

Tanto na revisão de literatura quanto na entrevista com o psicólogo foi descoberto o papel da APAPE e da equipe multidisciplinar em todo o processo de aprendizagem do autista. Assim, cabe também relacionar o processo de nutrição, que implica na aquisição da linguagem, ressaltando que, ao fazer esta mediação entre linguagem e sociedade, é preciso compreender que, sem a presença de outras áreas da ciência, não é possível que haja de fato o desenvolvimento completo. Pois, como foi relatado pela nutricionista, certos tipos de alimentos geram um processo inflamatório no intestino, e este, ligado ao cérebro, provoca alguns dos sintomas clássicos, como a dificuldade de interação. Portanto, há que se trabalhar em conjunto.

4. Conclusão

Por meio desta pesquisa foi possível compreender que a sociolinguística – linguagem e sociedade – pode contribuir para a aquisição da linguagem no autista, a partir de uma percepção mais abrangente do TEA. É necessário que os educadores busquem conhecer, de fato, o autismo, suas relações e co-relações com outras áreas, ligadas à saúde, psicologia, nutrição; pois, todas devem trabalhar em conjunto que para que o autista possa se desenvolver linguisticamente, assumindo seu espaço de fala no contexto social.

Em relação às leis inclusivas, foi verificado que existem muitas e que são aplicáveis, porém, o que falta é o engajamento das pessoas em prol de uma maior movimentação e vontade de transformas as escolas regulares em escolas inclusivas, onde todos convivem e aprendem juntos. Pois, como poderia se falar em desenvolvimento social, separando-se os indivíduos a cada dificuldade ou diferença que apresentasse? Assim, esta pesquisa demonstrou a importância dos estudos da sociolinguística, principalmente em relação, dando possibilidades e novos meios de desenvolver a linguagem no autista.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBANO, E. C. *Da fala a linguagem tocando de ouvido*. Martins Fontes. São Paulo, 1990.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 5. ed. São Paulo, Hucitec, 1990. 123p. (Título original, 1929)

BENVENISTE, E. *Problemas de Linguística Geral*. São Paulo: Nacional/EDUSP, 1976.

BRASIL. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.pla nalto.gov.br/ccivil_ 03/leis/l8069.htm. Acesso em: 24/10/2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27.833-27.841, 23 dez. 1996.

BRASIL, Lei 12.764 de 27 de dezembro de 2012, Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/ 2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 24/10/2020.

BRASIL. Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto. gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 24/10/2020.

CAPUTTE, AJ; ACCARDO, PJ. LanguageAssessment. In: Caputte AJ, Accardo PJ, editors. Developmental and Disabilities in Infancy and Childhood. Baltimore: Paul H Brookes Publishing Co.; 1991. p. 165-79

Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 05 de outubro de 1988. São Paulo: Saraiva, 200.

CUNHA, E. *Autismo e Inclusão*: Psicopedagogia Práticas Educativas na Escola e na Família. 7. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2017.

DELFRATE, C. D. B.; SANTANA, A. P. D. O.; MASSI, G. D. A. (2009). A aquisição de linguagem na criança com autismo: um estudo de caso. *Psicologia em Estudo*, *14*(2), p. 321-31. Disponível em: https:// www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722009000200013&script=sci_ arttext&tlng=pt. Acesso em: 10/10/2020.

DSM-V. *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*: DSM-V (American Psychiatric Association – M.I.C. Trad. de Nascimento *et al.*, 5. ed.; Porto Alegre: ArtMed, 2014.

FERNANDES, F.M. Análise de funções comunicativas expressas por terapeutas e pacientes do espectro autistico. *POÓ-FONO – Revista de atualização científic*, v. 18, n. 3, p. 239-48, setembro-dezembro, 2006.

FRANCHI, C. *Teoria funcional da linguagem*. Tese de Doutorado, IF-CH- Unicamp, 1976.

GERALDI, J.W. Portos de Passagem. Martins Fontes. São Paulo, 1995.

KLIN, A. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, v. 28, supl. 1, São Paulo, 2006.

LABOV, W. *The stratification of English in New York city*. Washington, D. C., Center for Applied Linguistics, 1966.

LIER-DE-VITTO, M. Sobre a interpretação. *Caderno de estudo linguísticos*, p. 9-15, jul/dez, Campinas, 1995.

MARCONDES, C. F. *Dicionário da Comunicação*. 2. ed. São Paulo, Paulus, 2014.

MOLL, Jacqueline. *Ciclos na escola, tempos na vida*. Artmed, 2004.

MOUSINHO, R. O falante inocente: Linguagem pragmática e habilidades sociais no autismo de alto desempenho. *Rev. Psicopedagogia 2010*; 27(84), p. 385-94. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psi coped/v27n84/v27n84a08.pdf. Acesso em: 20/10/2020.

NOGUEIRA, S; FERNÁNDEZ, B; PORFÍRIO, H; BORGES, L. A criança com atraso na linguagem. *Saúde Infantil*. 2000; 22(1), p. 5-16.

NUNES, F. Autismo e atuação política: reflexões sobre a mobilização de familiares de pessoas com autismo no Rio de Janeiro. *Anais do I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência*, 2013. Acesso em: 23/10/2020. Disponível em: http://www.memorialdainclusao.org.br/ebook/Textos/Fernanda_Cristina_Ferreira_Nunes.pdf

OLIVEIRA, M. T. *Ecolalia*: Quem fala nesta voz?. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. PUC-SP. São Paulo, 2001.

PERRONI, M. C. *Desenvolvimento do discurso narrativo*. Martins fontes, São Paulo, 1992.

RESCORLA, L; MIRAK, J. Normal language acquisition. *Bodensteiner JB, editor*. Seminars in Pediatric Neurology. Philadelphia: W. B. Saunders Co.; 1997. p. 275-92.

SCHIRMER, C. R., FONTOURA, D. R.; NUNES, M. L. Distúrbios da aquisição da linguagem e da aprendizagem. *Jornal de pediatria*, *80*(2),

95-103, 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0021-75572004000300012&script=sci_arttext. Acesso em: 20/10/2020.

A TEMÁTICA DO AMOR HOMOSSEXUAL, NA SEGUNDA BUCÓLICA, DE VIRGÍLIO

Tobias Vilhena de Moraes (Museu Lasar Segall)
tovilhena@yahoo.com.br
Márcio Luiz Moitinha Ribeiro (FFP-UERJ e UERJ)
marciomoitinha@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem como principal objetivo apresentar algumas reflexões sobre a temática do amor homoerótico e do amor-veneração, na Antiguidade Clássica. Para tanto, utilizaremos como ponto de partida a Bucólica II, de Virgílio.

Palavras-chave:
Bucólicas. Amor-veneração. Amor homossexual.

ABSTRACT

The present work has as main objective to present some reflections on the theme of homoerotic love and love-veneration, in Classical Antiquity. For that, we will use Virgílio's Bucolic II as a starting point.

Keywords:
Bucolics. Love-veneration. Homosexual love.

1. Introdução

Na poesia grega e latina de todas as épocas, existem inúmeras referências ao homossexualismo. Suas variações entre os autores clássicos diferem profundamente, quando observamos o tratamento dado e o contexto social no qual cada obra foi escrita.

A seleção de uma obra e uma pequena parte desta nos permitem enfocar de forma pormenorizada como o tema foi tratado, em um momento histórico específico. Para tanto, neste artigo, selecionamos a Bucólica II, de Virgílio, obra fundamental em qualquer análise sobre a Antiguidade clássica. A partir de sua análise, refletiremos sobre algumas temáticas, que foram tão caras à poesia pastoril como o amor homossexual e o amor-veneração.

Nesta Bucólica, cabe destacar, o tema principal: o amor no qual o velho e curvado pastor Coridão reclama da indiferença do jovem e belo,

Aléxis, escravo de outro senhor. No entanto, Coridão apesar de inúmeras tentativas amorosas tenta ganhar em vão sua afeição.

Logo, neste breve estudo, acreditamos que será possível levantarmos algumas questões sobre o homossexualismo, em Roma, assim como abriremos espaço para apresentarmos um debate, uma discussão ou uma reflexão a respeito dos estudos sociológicos e morais, na antiguidade clássica, acerca do amor.

2. Breve análise

Ao longo dos últimos anos, diversos pesquisadores (historiadores, sociólogos e arqueólogos) brasileiros e estrangeiros têm-se debruçado sobre temas relativos à história dos sentimentos, na Antiguidade Clássica. Para tanto, buscam recorrer às fontes escritas dos principais autores clássicos, tentando compreender de alguma como eram construídos os sentimentos e comportamentos sociais no período (FUNARI; FEITOAS; SILVA, 2003, p. 21-34).

Considerando as diferentes vertentes que este tipo de análise poderia levar-nos, acreditamos ser mais razoável oferecer uma pequena visão sobre alguns dos aspectos sexuais da sociedade e da moralidade antiga romana a partir de uma das obras mais conhecidas de Virgílio.

Obviamente, não temos como objetivo esgotar um tema tão vasto, neste breve artigo. Apenas trataremos de um único e diminuto elemento da vida sexual romana. Achamos relevante deixar isto claro, no princípio, porque existe todo um imaginário construído ao longo dos últimos anos, consolidado principalmente pela mídia televisiva, sobre a sexualidade no mundo antigo. Rebatê-lo, ou ao menos diminuir os erros de interpretação demandariam um projeto de longo fôlego, que não seria possível ao nos determos, em apenas uma obra.

Claro que a visão deturpada de hoje, não advém apenas de interpretações enviesadas da antiguidade. Muito deste imaginário acerca da Roma antiga foi criado e moldado através de narrativas deixadas pelos próprios romanos. Autores como Suetônio, por exemplo, descreviam a crueldade e os excessos dos imperadores, assim como costumes luxuriosos, que se espalhavam, nas cortes e entre os próprios cidadãos.

Várias descrições ao longo da história foram propositalmente amplificadas, ajudando a consolidar um imaginário de um mundo de orgias

construído segundo esta visão pelos próprios romanos. Claramente, muitas destas descrições tinham como escopo, na verdade, detratar certos personagens históricos que por algum motivo haviam caído em desgraça. Muitos destes 'pecadores' são conhecidos de nós hoje, exatamente pelos seus eventuais 'desvios morais'.

Nero, Calígula, Tibério, Caracala, entre tantos outros, sempre são lembrados pelos seus excessos. Toda uma grande narrativa que tinha como principal objetivo deixar para posteridade exemplos de licenciosidade e práticas sexuais 'incomuns', que teriam sido responsáveis de alguma forma por problemas enfrentados em determinado momento, na sociedade romana (JÚNIOR, 2017, p. 7-11).

Interpretações que só se agravariam, nos séculos seguintes, quando a moral judaico-cristã passou a vigorar. Ainda mais, após a queda de Roma, quando se consolidou de vez a visão de uma sociedade romana, permeada por luxúria e por devassidão.

Longe de moralismos, queremos, neste artigo, deixar claro qual enfoque que tomamos para analisar o tema da homossexualidade, na Antiguidade Clássica.

3. Premissas sobre a homossexualidade

K. J. Dover (2000, p. 12-14) tem sido uma das principais referências, nos estudos sobre a homossexualidade, na antiguidade clássica. Como o autor deixa claro:

> [...] a homossexualidade foi definida como a disposição para buscar prazer sensorial através do contato corporal com pessoas do mesmo sexo, preferindo-o ao contato com o outro sexo. (DOVER, 1978, p. 13)

Foucault (2001, p. 167; 1984, p. 137) e Flores (2017, p. 13-19) contestam, em suas obras, o termo homossexualismo e homossexualidade, preferindo adotar o termo homoerotismo. Esta escolha, segundo os autores, se deve principalmente porque não existe, nos textos antigos, a ideia de homossexual como um indivíduo, que se identifica subjetivamente segundo sua vida afetiva.

A postura destes pesquisadores foge do olhar anacrônico que interpreta a homossexualidade antiga como similar àquela de nosso tempo presente.

As concepções modernas sobre homossexualismo diferem muito daquelas adotadas, na Roma antiga, sobretudo, porque a heterossexualidade, a bissexualidade e a homossexualidade não eram tratadas do ponto de vista individual (FLORES, 2017, p. 13-23).

Um indivíduo, que se identifica subjetivamente como homossexual, somente acontecerá, no século XIX, quando a sexualidade passa a se tornar peça chave da individualidade humana, principalmente no processo de consolidação do capitalismo e das forças produtivas.

Em Roma, por outro lado, devemos compreender que estamos, em outro contexto social, no qual se regiam as relações sociais entre o coletivo (cidadão e não cidadão, senhor e servo). Por exemplo, a lei romana deixava bem clara que ela agia para proteger os corpos de seus cidadãos, mesmo não adultos. Tanto meninas (v*irgines*), preservadas para o casamento, como meninos (*pueri*) eram protegidos por um conjunto de leis. O ato de violar os corpos dos jovens, por exemplo, seria considerado como uma violação gravíssima, mesmo quando consentido, sendo definida como *stuprum* pela lei Escatínia.

Homens adultos poderiam ter relações sexuais com outros homens sem serem incomodados, não sendo interdito que tivessem desejo por um jovem, pois para os romanos os corpos eram desejáveis e não havia nada de reprovável nisso! Os romanos adultos podiam relacionar-se ainda com jovens escravos e crianças escravas do mesmo sexo, sendo que o corpo do escravo poderia ser usado pelo seu senhor como este quisesse, já que aquele era sua posse e assim não era regido pelas leis que protegiam os cidadãos. Ao se portarem assim não haveria possibilidade de ofensa entre ambos, visto que o senhor usava de seus objetos e o escravo (ao não ter o domínio de seu corpo) apenas cumpria com seus deveres.

Se, na Grécia, a pederastia assumiu um caráter institucional, os romanos contavam com "prostíbulos unicamente com homens e jovens, dispostos a desempenhar o papel ativo ou passivo, segundo as preferências do cliente" (CUATRECASAS, 1997, p. 112).

Logo, entramos, em um ponto crucial de nossa análise aqui. Para os romanos, caso um jovem cidadão se entregasse ao prazer de um adulto, este comportamento poderia ser visto de maneira reprovável, pois o jovem estaria comportando-se, ao final como um escravo. Isso porque estaria submetendo-se ao prazer de outra pessoa, o que constituía uma prática inaceitável, segundo os conceitos de masculinidade (v*irtus*) da época.

Nesse ponto, fica claro: o que 'diminuía' a masculinidade do jovem para um romano não era o ato sexual com outro homem, mas o ato de submissão, consentido, através da relação sexual.

Estas informações devem ser consideradas quando partirmos para a análise das conversas entre Coridão (um velho) e Aléxis (jovem escravo de outro senhor). Estes dois personagens, apesar do abismo que os separam, nos demonstram como o afeto se desenvolvia, naquela sociedade, embora silenciado por um certo pudor existentes por causa das interdições que os cercavam.

Apesar destes interditos (leis, convenções, costumes...), o impedimento não suprimia o desejo, podendo inclusive funcionar como um gatilho, não expostos, nos documentos e obras, que chegaram, até nós. Isto é, fora do discurso oficial, nada impede que a prática fosse diferente e recorrente, não tendo sido exposta de maneira pelos autores clássicos (*obscaena*).

4. "As Bucólicas", em seu contexto

Diversos autores do passado nos trazem informações sobre as origens das Bucólicas como um fenômeno estético literário. Os dados mais aceitos hoje apontam que este foi gênero tardio, tipicamente helenístico, inventado por Teócrito de Siracusa, no século III a. C.

Segundo Sérvio, gramático do século IV d.C., o termo tem origem grega, significando "guardadores de bois". Para este autor, os rústicos e pastores tinham bois como os principais animais para a labuta diária. Neste sentido, o canto bucólico teria sua origem, em canções produzidas pelos pastores em honra de Diana.

O amor pela natureza e a busca de uma comunhão com esta, seriam alguns dos principais motes do gênero bucólico.

4.1. A obra

"As Bucólicas" são uma das obras menores de Virgílio, isso quando tomamos como classificador a separação dos *genera dicendi* que as dividem em 3*: humile, medium, grandiloquum*.

De acordo com esta classificação, as Bucólicas são um poema *humilis* (menor), enquanto outras de suas obras mais conhecidas como

"Geórgicas" e a "Eneida" podem ser denominadas *mediocris* e *grandiloquus*.

Para o desenvolvimento desta obra, Virgílio aproveitou a sua própria história de vida, tendo em vista que cresceu fora de Roma, em contato com a natureza. Ao longo de todo texto, podemos identificar relatos desta vida camponesa, quando descreve as cidadezinhas da região, a paisagem e a vegetação que viu nascer (ROBERT, 1995, p. 159-60).

Virgílio canta a natureza, em cada um de seus versos, inserindo neles um tom de sinceridade sempre balizado, em algum detalhe verdadeiro. Por sua vez, a paisagem, nos contornos das pequenas colinas, pelas quais seus personagens caminham, ganham força expressiva, através de sua imaginação descritiva.

Por meio de sua obra, o ditado "minha vila, minha pátria", ganha contornos quase líricos, ao descrever todo um mundo, muito distante do centro romano, já consolidado. Toda a poesia virgiliana está carregada de cenas campestres. Abundam em suas descrições imagens de colinas, ervas do rio, olmeiros folhudos, pastores puxando cabras, um podador cantando enquanto executa a sua tarefa...

Há, ao longo do texto, toda uma nostalgia, que se encaixa perfeitamente, no período histórico, no qual viveu Virgílio, quando um grande fluxo de pessoas do campo se dirigiram à urbe, fazendo com que inúmeras pessoas se amontoassem, em pequenas casas de aluguel. Evidentemente, não é difícil de imaginar, que a saudade da vida anterior permearia as conversas, nestes estabelecimentos.

Virgílio, mais do que qualquer outro autor, conseguiu exprimir o que outros se contentavam, em sentir. Havia deveras um sentimento que crescia com o passar do tempo, ainda mais quando pobres e ricos empreendiam viagens de retorno às suas províncias natais. Viagens que poderiam ter como finalidade o prazer, ou a obrigação. Muitos, por exemplo, iam a Roma para assistir aos jogos, na ocasião de uma festa; outros viajavam para consolidar sua força, em campanhas políticas.

Partamos assim para uma análise de alguns trechos da obra, que nos permitam aprofundar o que foi apontado, até aqui. Para tanto, utilizaremos a tradução recentemente publicada por Ribeiro, Soares, Pinheiro e Moraes (RIBEIRO, 2020, p. 1-24).

Coridão apaixonado

FORMOSVM pastor Corydon ardebat Alexim,
delicias domini: nec quid speraret habebat.
Tantum inter densas, umbrosa cacumina, fagos
adsidue ueniebat; ibi haec incondita solus
montibus et siluis studio iactabat inani: 5
"O crudelis Alexi, nihil mea carmina curas?
nil nostri miserere? mori me denique coges.
Nunc etiam pecudes umbras et frigora captant;
Nunc uiridis etiam occultant spineta lacertos,
Thestylis et rapido fessis messoribus aestu 10
alia serpullumque herbas contundit olentis.

"O pastor Coridão ardia pelo formoso Aléxis,
delícias do (seu) senhor: nem tinha o que esperava.
Tanto assiduamente vinha entre densas faias, entre os umbrosos cimos (das árvores); aí
sozinho lançava estas (palavras) desordenadas aos
montes e às selvas com inane dedicação: 5
Ó cruel Aléxis, em nada cuidas dos meus carmes?
em nada tem misericórdia de nós? Coagir-me-ás enfim a morrer.
Agora ainda os rebanhos captam as sombras e os frios;
agora ainda as sarças ocultam os lagartos verdejantes,
e Téstilis esmaga alhos e serpão, ervas que exalam perfume,10
para os ceifeiros fatigados pelo violento calor."

No segundo verso, podemos identificar o uso de uma interrogação indireta (*quid* + verbo no subjuntivo). O objetivo do autor é deixar claro, já nos primeiros versos de sua obra, a impossibilidade de amor do pastor Coridão por Aléxis, tendo em vista que o rapaz é inclusive servo de outro senhor, não sendo sua posse.

De forma a elucidar ainda mais como se dá a paixão, Virgílio busca utilizar certa plasticidade descritiva. Por isso no terceiro verso, Coridão aparece escondendo-se, atrás das densas faias, observando a beleza do jovem por quem tem interesse.

A própria expressão *cacumina* umbrosa, parece carregar ao menos três sentidos: No primeiro, ao usar a metáfora das sombras, fica claro que o pastor tinha vergonha do ato de se apaixonar. Em seguida, ao se esconder em cima da árvore, Coridão mais uma vez busca as sombras para vislumbrar atos que considera vil (desejar um servo de outro senhor). Por fim, o termo *cacumen* (um ornato colocado, no topo dos templos romanos), pode indicar uma espécie de fastígio, isto é, Aléxis seria para Coridão "um umbroso fastígio", algo além do seu alcance, como varão.

Perturbado por esta paixão, o velho pastor apaixonado começa a perder o foco de seu trabalho, no campo, e se volta à paixão desordenada.

Coridão começa agir, em desvario, lançando (‘ejaculando’) “palavras” desordenadas. Certamente o vocábulo verbal *iactabat*, assume aqui um sentido erótico, tanto para o termo, como para o contexto desta passagem.

Importante observar ainda, no verso 9, que o poeta parece jogar com o recurso estilístico da catacrese ao colocar o termo *lacertos* como “braços” verdes da árvore o que ajuda a simbolizar os braços verdejantes da sarça, como um ato para esconder da visão os dois amantes.

Abaixo, outra pequena passagem, que merece nossa atenção:

At mecum raucis, tua dum uestigia lustro,
sole sub ardenti resonant arbusta cicadis.
Nonne fuit satius tristis Amaryllidis iras
atque superba pati fastidia? Nonne Menalcan,
Quamuis ille niger, quamuis tu candidus esses?
O formose puer, nimium ne crede colori!
Alba ligustra cadunt, uaccinia nigra leguntur.
Despectus tibi sum, nec qui sim quaeris, Alexi,
quam diues pecoris, niuei quam lactis abundans.

“Mas comigo, enquanto percorro com os olhos os teus vestígios
sob um ardente sol, ressoam os arbustos com roucas cigarras.
Por ventura não foi melhor sofrer as tristes iras de Amarílide
e os soberbos fastios? Por ventura não foi melhor sofrer Menalcas,
ainda que ele negro fosse, ainda que tu cândido fosses?
Ó formoso jovem, não creias muito na cor!
Albos ligustros caem, mirtilos negros colhem-se;
Sou desprezado por ti, nem perguntas quem sou, Aléxis,
quão rico (sou) de rebanho, quão abundante de leite níveo.”

O uso do verbo *ardere*, no sentido de “estar apaixonado” ou “estar abrasado de amor”, deixa subtendida uma ideia amorosa na qual não é o sol que arde, mas sim o próprio pastor Coridão. Em suma, o velho sofre de paixão. Sentido este, construído a partir de uma hipálage. Em seguida, o poeta usa de personificação, dando movimento aos arbustos, que ecoam, ressoam, tal como os pastores ruidosos ou retumbantes com as suas “cigarras”.

A própria beleza do jovem Alexis é descrita de forma elogiosa, sendo caracterizada como cândida, isto é, brilhante, ofuscante e resplandecente. Não importa a cor que tivesse, ele seria belo. Ao final desta passagem, o autor nos apresenta um trecho de uma beleza estética e erótica, que nos chama a atenção.

No jogo estabelecido pelo poeta, estão patentes cores, texturas e sensualidade, que ganham vida. Para tanto, utilizará de metáforas a partir da cor branca. Uma cor, que neste mundo bucólico, é facilmente encontrada, no leite e na lã das ovelhas.

Mas o poeta não encerra aí esta descrição: diante do desdém de Aléxis, o pastor Coridão deixa expresso uma certa indiferença ao empregar termos quantitativos, tais como: "rebanho e abundante", ou ainda quando afirma: *quam diues pecoris, niuei quam lactis abundans* = "quão rico (sou) de rebanho, quão abundante de leite níveo". Através destes recursos lingüísticos e alusivos, o pastor exterioriza a irrelevância da serventia de Aléxis para o seu proveito. Além disso, Vírgilio também se apropria, nesta passagem, da polissemia. Faz isso quando Coridão afirma possuir um rebanho, fato que nos indica dois sentidos: 1º) os animais propriamente ditos que o pastor possui; 2º) e algum tipo de alusão aos seus servos.

Mais uma vez, ganha força a expressão "leite níveo", que conota ao mesmo tempo o leite que os animais produzem e de maneira alusiva (e sexual) o "sêmen" dos servos.

Na passagem, a seguir, gostaríamos de destacar o uso da descrição de animais rurais (algo frequente, nas descrições bucólicas) como uma forma de estabelecer relações metafóricas entre a virilidade humana e aquela dos animais. Anfião de Dirceu serve ao poeta como um disfarce para dizer que Coridão também chamava estes animais para estarem em convivência com ele. Ora, mesmo não sendo tão feio (como descreve), os cavalos são bem "dotados" ("armados"), e Coridão deixa evidente que prefere homens bem dotados e belos. Vejamos:

Mille meae Siculis errant in montibus agnae;
lac mihi non aestate nouom, non frigore defit.
Canto, quae solitus, si quando armenta uocabat,
Amphion Dircaeus in Actaeo Aracyntho.
Nec sum adeo informis: nuper me in litore uidi, 25

Minhas mil cordeiras erram nos montes Sicilianos;
o leite novo não me falta no verão, não me falta no inverno.
Canto, costumeiro, quando aos armentos que invocava
Anfião de Dirceu, no Aracinto Acteo.
Nem sou tão feio: ainda há pouco me vi na praia,... 25

Além da alusão, outro recurso estilístico utilizado por Virgílio é a sinédoque, como na passagem, abaixo, na qual a cana descrita é a própria flauta, criada por Pan:

Pan primus calamos cera coniungere pluris
instituit; Pan curat ouis ouiumque magistros.
Nec te paeniteat calamo triuisse labellum:
haec eadem ut sciret, quid non faciebat Amyntas? 35

Primeiro, Pan instruiu a unir muitas canas com cera;
Pan cuida das ovelhas e dos pastores das ovelhas.
Nem tu te arrependas de ter esfregado o lábio delicado, no cálamo:
para que soubesse estas mesmas coisas o que Amintas não faria? 35

O sentido do verbo *coniungere* ganha muito maior potência, ao percebermos que não se trata apenas "esfregar" os lábios, no instrumento, mas no sentido de "pelar", "alisar", "gastar com o tempo".

O sentido sexual está implícito, pois se utilizando da ironia, o cálamo nos sugere, além da flauta, o tamanho de um falo. Os termos "falo" remete à simbologia dada às representações da imagem de um pênis ereto. Nada de novo, haja vista que o falo foi adorado pelos povos antigos como um símbolo da fecundidade da natureza e mesmo hoje, na psicanálise, ainda é analisado como um signo do poder.

5. Conclusão

A segunda "Bucólica", de Virgílio, tem sido uma das principais fontes literárias para discussão sobre a homossexualidade, no mundo antigo. Como fonte literária, ela não constitui um tratado filosófico, muito menos, uma fonte histórica documental, que nos permita conhecer, de maneira ampla, como se davam os comportamentos sexuais, no momento em que foi produzida. No entanto, como apontados, ao longo do texto, alguns detalhes podem ser capturados pelo leitor atento.

Quando essas alusões são descobertas e descortinadas à luz de outras fontes e interpretações, podem, sim, servir como ferramenta para mergulharmos, na sociedade romana.

Ademais, a potência literária do poeta reuniu algumas das mais belas passagens sobre o tema do amor proibido. Como tal, a obra traz diversos recursos estilísticos e linguísticos, que nos permitem percorrer quase lado a lado a jornada amorosa de Coridão e Aléxis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAYET, Jean. *Littérature latine*. Paris: Armand Colin, [s.d.]

BOTELHO, José Mario. Pequeno Dicionário Latim-Português. 3. ed. Rio de Janeiro: Autografia, 2017.

BRANDÃO, Junito de Souza. Mitologia Grega. V. I. Petrópolis: Vozes, 1986.

BRISSON, Jean-Paul. *Virgile son temps et le nôtre*. Paris: François Maspero, 1980.

CARDOSO, Zélia de Almeida. *Literatura Latina*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989.

CARTAULT, A. *Étude sur les Bucoliques de Virgile*. Paris: 1897.

COSTA, Jurandir Freire. *A inocência e o vício*: estudos sobre homoerotismo. 4. ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

CUATRECASAS, Alfonso. *Erotismo no império romano*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997.

DOVER, K. J. *A homossexualidade na Grécia Antiga*. São Paulo: Nova Alexandria, 2007.

FARIA, Ernesto. *Dicionário Latino-Português*. Belo Horizonte: Garnier, 2003.

FARIA, Ruth Junqueira de. *Aspectos lexicais e estilísticos do bucolismo vergiliano*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ, 1974.

FLORES, Guilherme Gontijo. Que cada um cante seu amor. In: CARVALHO, Raimundo; FLORES, Guilherme Gontijo; JÚNIOR, Márcio Meirelles Gouvêa; NETO, João Angelo Oliva (Eds). *Por que calar nossos amores?*: Poesia homoerótica latina. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 1*: a vontade de saber. 5. Ed. Rio Janeiro: Graal, 1984.

_____. *História da sexualidade 2: o uso dos prazeres*. Rio Janeiro: Graal, 2001.

FUNARI, Pedro Paulo; FEITOSA, Lourdes Conde; SILVA, Glaydson José da (Orgs). *Amor, desejo e poder na Antiguidade*: relações de genêro e representações do feminino. Campinas: Unicamp, 2003.

GRAVES, Robert. *Os Mitos Gregos*. 2. ed. Volume I. Trad. de Fernando Klabin. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018.

_____. *Os Mitos Gregos*. 2. ed., v. II. Trad. de Fernando Klabin. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018.

JÚNIOR, Márcio Meirelles Gouvêa. O amor dos homens. In: CARVALHO, Raimundo; FLORES, Guilherme Gontijo; JÚNIOR, Márcio Meirelles Gouvêa; NETO, João Angelo Oliva (Eds). *Por que calar nossos amores ?*: Poesia homoerótica latina. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LECLERCQ, R. Les Principes de la Poétique Virgilienne. *Revue des Études Latines*. Paris: Les Belles Lettres, 1994.

LESKY, Albin. *História de la Literatura Griega*.Versión española de José Maria Diaz Regañon y Beatriz Romero. Madrid: Gredos, S.A.

LOUPIAC, Annie. Le Labor chez Virgile: Essai d'interprétation. *Revue des Études Latines*. Paris: Les Belles Lettres, 1993.

MAYORAL, Luis Penagos. *Gramática Latina*, 29. ed. Santander. Sal Terrae, 1973.

MAROUZEAU, Jules. *A ordem das palavras em latim*. Trad. de José Mario Botelho. Rio de janeiro: Autografa, 2017.

_____. *Traité de Stylistique Latine*. Paris: Les Belles Lettres, 1946.

MARTIN, René ; GAILLARD, Jacques. *Les genres littéraires à Rome*. Préface de Jacques Perret. Tome II. Paris: Scodel, 1981.

MARTINS, Paulo. *Literatura Latina*. 1. ed. Curitiba: IESDE Brasil. S. A., 2009. V. 1, 268 p.

MENDES, João Pedro. *Construção e Arte das Bucólicas de Virgílio*. Coimbra: Almedina, 1997.

PARATORE, Ettore. *História da Literatura Latina*. Trad. de Manuel Losa. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1984.

RIBEIRO, Márcio Luiz Moitinha. *Gramática latina*. 2. ed. São Gonçalo: Márcio Moitinha Editora, 2017.

_____; SOARES, Daniel de Assis; PINHEIRO, Paulo Fernando Moreira; MORAES, Tobias Vilhena. *Edição Bilíngue: 1ª Bucólica de Virgílio*. Rio de Janeiro: Ados, 2020.

ROBERT, Jean-Noël. *Os prazeres de Roma*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

A TRANSITIVIDADE VERBAL PARA ALÉM DA TRADIÇÃO GRAMATICAL: UMA ABORDAGEM FUNCIONAL(ISTA)

Simara Silva Pereira Carreiro (UESB)[107]
marauelly@hotmail.com
Valéria Viana Sousa (UESB)
valeriavianasousa@gmail.com

RESUMO

Neste artigo, evidencia-se o fenômeno da Transitividade na perspectiva do Funcionalismo Linguístico norte-americano, fundamentado em Hopper e Thompson (1980) e apresentam-se as contribuições do referido estudo para o desenvolvimento da competência leitora dos(as) alunos(as) do 8º Ano de uma escola pública de Barra da Estiva/BA. Para a discussão teórica, lançou-se mão de pesquisas bibliográficas, ancoradas em postulados da Tradição Gramatical, da Tradição Linguística, da visão Funcionalista de Hopper e Thompson (1980) e de estudos contemporâneos. Para a descrição e análise dos dados, foram mobilizados pressupostos da abordagem quanti-qualitativa que, a partir dos resultados, gerou uma intervenção didático-pedagógica. Após a aplicação da intervenção, constatou-se que a Transitividade Verbal via Funcionalismo Linguístico favoreceu o desenvolvimento da competência leitora dos(as) estudantes por se debruçar na sentença como um todo, diferentemente da abordagem tradicional na qual apenas o verbo é focalizado.

Palavras-chave:
Transitividade. Competência leitora. Funcionalismo Linguístico.

ABSTRACT

In this article, the phenomena of Transitivity is evidenced in the perspective of the North-American Linguistic Functionalism, based in Hopper and Thompson (1980) and is demonstrated in the contributions by the referred study for the development of the reading competence in the students of the 8th Grade in a public school in Barra da Estiva-BA. For the theorical discussion, a bibliographical research was used, anchored by the postulates of the Grammatical Tradition, the Linguistic Tradition, the Functionalist vision from Hopper & Thompson (1980) and the contemporary studies. For the description and analysis of the data, prerequisites were mobilized by the quanti-qualitative approach that, from the results, generated a didactic-pedagogical intervention. After applying the intervention, it was determined that the Verbal Transitivity through the Linguistic Functionalism favored the development of the reading competence of the students by focusing on the sentence as a whole, differently from the traditional approach in which only the verbs are focused on.

Keywords:
Traisitivity. Linguistic Functionalism. Reading competence.

[107] Agradeço ao apoio financeiro da CAPES.

1. Introdução

Os fenômenos linguísticos, a rigor, têm sido estudados com base em duas abordagens centrais: a da Tradição Gramatical e a da Tradição Linguística. Enquanto a Tradição Gramatical está centrada nos aspectos formais e nos planos sintático e semântico, os estudos linguísticos, por seu turno, concebem a língua como construção de sentido e (inter)ação, e que se manifesta nos processos pelos quais o falante entende esquemas de relações, sintáticos e sistemáticos, ultrapassando os limites do "codificado" e concebendo a (inter)ação verbal como algo que envolve, sobretudo, a pragmática.

Na esteira dos estudos linguísticos, destaca-se o Funcionalismo que compreende a sintaxe como uma "(...) estrutura em constante mutação em consequência das vicissitudes do discurso" e é estruturada "(...) em razão das estratégias de organização da informação empregadas pelos falantes no momento da interação discursiva" (MARTELOTTA; KENEDY, 2015, p. 17), e, assim, prioriza o estudo da língua em uso, na (inter)ação entre os participantes do discurso.

A Transitividade Verbal, na língua portuguesa do Brasil, ainda está embasada no espaço escolar à luz da Tradição Gramatical e é, geralmente, analisada como a propriedade de determinados verbos: a) passarem da voz ativa para a voz passiva sem que haja alterações na relação agente–paciente; b) terem ou não complemento e de que forma esse complemento está presente na sentença.

Por acreditar que a transitividade na perspectiva funcionalista está a serviço da compreensão textual, questiona-se nesta pesquisa: O estudo da Transitividade Verbal via Funcionalismo Linguístico pode contribuir para o desenvolvimento da competência leitora?

Muitas vezes, a prática pedagógica é orientada pela abordagem normativa e os livros didáticos corroboram com a prática tradicional, dificultando a compreensão do fenômeno da transitividade. Hipotetiza-se que a análise da Transitividade Verbal, via Funcionalismo Linguístico, favorece a compreensão textual, por ser um estudo sentencial e por entender que o verbo tem sua transitividade alterada pelo discurso e pelo contexto situacional. Como consequência, conjectura-se que o uso dos dez traços/parâmetros (Participantes, Cinese, Aspecto e Pontualidade do verbo, Intencionalidade e Agentividade do sujeito, Polaridade e Modalidade da oração, Individuação e Afetamento do objeto) propostos por Hopper e Thompson (1980) amplia a noção de Transitividade prescrita

na Tradição Gramatical, pois possibilita determinar o(s) grau(s) de transitividade das orações em um *continuum*.

A proposta deste artigo surge como uma necessidade de analisar essa outra abordagem para o estudo da Transitividade Verbal e contribuir para uma prática mais significativa para o(a) docente, que terá mais opções para o ensino, e para o discente, que, de posse desse novo conteúdo, poderá refletir mais sobre a língua que efetivamente usa.

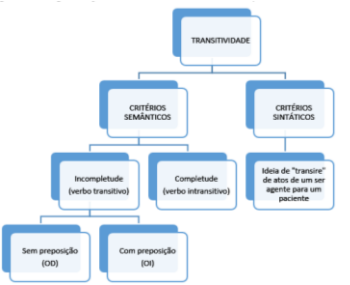
Em relação à Metodologia, foi realizada uma pesquisa quanti-qualitativa, com pesquisas bibliográfica e interventiva. Como proposta de intervenção, elaborou-se uma Sequência Didática sobre o conto filosófico "O Pequeno Príncipe", de Antoine de Saint-Exupéry para, a partir da obra, analisar os dez traços propostos por Hopper e Thompson (1980) e investigar as contribuições do estudo da Transitividade Verbal via Funcionalismo Linguístico para o desenvolvimento da competência leitora dos(as) alunos(as) do 8º Ano do Centro Educacional Clériston Andrade, do município de Barra da Estiva-BA.

O presente artigo está dividido da seguinte forma: além dessa Introdução, há, na seção 2, Reflexões sobre a Transitividade Verbal na Tradição Gramatical e na Tradição Linguística, composta pelas subseções: 2.1 A Transitividade Verbal à luz do Funcionalismo Linguístico, em que são apresentados os dez traços/parâmetros propostos por Hopper e Thomson (1980); 2.2 Reflexões contemporâneas no ProfLetras. Na seção 3, Proposta de intervenção, há a descrição da Sequência Didática. Por sua vez, na seção 4, sintetiza-se a Análise e discussão de dados obtidos com a Sequência Didática, em que se discute o desempenho dos(as) alunos(as) com base na Tradição Gramatical e nas atividades de intervenção relacionadas aos traços/parâmetros, no jogo Transitando com o Pequeno Príncipe e nas *questões-link*. Por fim, na seção 5, são tecidas as Considerações Finais seguidas das Referências Bibliográficas.

2. Reflexões sobre a Transitividade Verbal na Tradição Gramatical e na Tradição Linguística

A Transitividade Verbal ainda é definida tomando-se como referências critérios semânticos-sintáticos da Tradição Gramatical, doravante TG, contemplados na Figura 01:

Figura 01: Organização da Transitividade Verbal pela visão da Tradição Gramatical.



Fonte: Elaboração própria.

Na expectativa de compreender a evolução sobre a Transitividade Verbal ao longo dos anos, selecionaram-se para o diálogo alguns autores da TG e da Tradição Linguística, doravante TL, como se observa no Quadro 01:

Quadro 01: Estudiosos da linguagem e critérios de análises acerca da Transitividade.

Critérios \ Autores	Tradição Gramatical			Tradição Linguística		
	áid Ali (1964)	ocha Lima (1998)	unha e Cintra (2008)	erini (2005)	eves (2000)	astilho (2016)
Analisa o fenômeno da transitividade por meio da oposição binária transitivo-intransitivo, com base nos aspectos sintáticos (ideia de *"transire"*) e semânticos (necessidade ou não de um complemento).	**x**	**x**	**x**	-	-	-
Apresenta a possibilidade de substituição dos objetos pelas formas pronominais clíticas.	**x**	**x**	**x**	**x**	**x**	**x**
Traz a determinação do contexto na classificação da transitividade.	-	-	**x**	**x**	**x**	**x**
Compreende o verbo como o elemento central na análise.	**x**	**x**	**x**	-	-	-
Considera a sentença (verbos e argumentos) como o "elemento central" na análise da Transitividade.	-	-	-	**x**	**x**	**x**
Analisa a transitividade por meio das relações sintagmática e paradigmática.	-	-	-	**x**	**x**	**x**

Fonte: Elaboração própria.

Ao se comparar as abordagens dadas à Transitividade pela TG, nota-se que há consenso entre elas quanto à oposição binária transitivo/ intransitivo, fundamentada em critérios sintáticos (*transíre*), semânticos ([in]completude verbal) e quanto à inerência da Transitividade ao verbo, principal responsável pelo fenômeno em questão.

Diferente da centralidade verbal da TG, a TL propõe esse olhar para a sentença e sua rede de relações, considerando os níveis sintático, semântico e pragmático. Nesta abordagem, a centralidade do verbo é justificada na medida em que ele é o responsável por acionar os argumentos que lhe preencherão o sentido e o verbo será avaliado como um dos constituintes da sentença e não como o único responsável pela Transitividade Verbal, conforme prescrito na TG.

2.1. A Transitividade Verbal à luz do Funcionalismo Linguístico

O termo Funcionalismo, no sentido *stricto senso*, segundo Martelotta e Kenedy (2015), passou a ser utilizado em 1970, nos Estados Unidos, tendo como expoentes os linguistas Sandra Thompson, Paul Hopper e Talmy Givón. Nessa perspectiva norte-americana, a língua é analisada como um acontecimento social, utilizada como instrumento de interação com propósitos diferenciados, dependentes do contexto e da situação comunicativa (CUNHA; COSTA; CEZARIO, 2015, p. 21-8). Assim, o falante construirá sentenças de acordo com os seus objetivos, levando em consideração tanto a sua necessidade, quanto a do ouvinte em uma relação de (inter)subjetividade.

A abordagem funcionalista, proposta por Hopper e Thompson (1980), parte da relação paradigmático-discursiva, na qual a linguagem possui um caráter polissêmico, de aspecto criativo, mediado pelas relações discursivo-comunicativas e, nessa perspectiva, a transitividade é analisada como uma noção contínua, escalar. Assim, a oposição binária transitivo/intransitivo cede lugar para o *continuum*, uma gradiência diferenciada por parâmetros que avaliam a dinâmica verbal em diferentes contextos, em suas possíveis realizações na estrutura oracional. Nessa abordagem, quanto mais traços forem aplicados à sentença, maior será a sua transitividade.

Hopper e Thompson (1980) elencaram, de forma a determinar o grau de Transitividade Verbal de uma sentença, dez parâmetros sintático-semânticos, organizados no Quadro 02:

Quadro 02: Traços/Parâmetros de Transitividade.

PARÂMETROS	TRANSITIVIDADE ALTA	TRANSITIVIDADE BAIXA
1. Participantes	Dois ou mais	Um
2. Cinese	Ação	Não ação
3. Aspecto do verbo	Perfectivo	Não perfectivo
4. Pontualidade do verbo	Pontual	Não pontual
5. Intencionalidade do sujeito	Intencional	Não intencional
6. Polaridade da oração	Afirmativa	Negativa
7. Modalidade da oração	Modo *realis*	Modo *irrealis*
8. Agentividade do sujeito	Agentivo	Não agentivo
9. Afetamento do objeto	Afetado	Não afetado
10. Individuação do objeto	Individuado	Não individuado

Fonte: Adaptação de Hopper e Thompson (1980, p. 21).

O que se observa é que os autores propõem "(...) isolar as partes do componente da noção de transitividade e estudar os modos nos quais eles são (...) codificados pelas línguas" (AMORIM; ROCHA, 2008, p. 82), permitindo, assim, que todos os aspectos relacionados na sentença sejam examinados e identificados como (co)responsáveis pela definição do grau de transitividade, e não somente a relação verbo-objeto, como propõe a TG. A caracterização dessa abordagem e seus parâmetros serão apresentados, traço a traço.

2.1.1. Traço/Parâmetro Participantes

O traço Participante refere-se aos argumentos externos (sujeito) e internos (objeto) solicitados pelo verbo e são classificados como "agente" e "paciente", podendo ocorrer simultaneamente ou não. Para Hopper e Thompson (1980), a transferência de ação está condicionada à presença de, pelo menos, dois participantes na sentença. As cláusulas que codificam sujeito-agente e objeto-paciente afetado, física ou psicologicamente, pela ação verbal são consideradas prototípicas da transitividade alta.

2.1.2. Traço/Parâmetro Cinese

O traço Cinese indica o "movimento" das ações e refere-se às possibilidades de transferência de ações de um participante para outro, impactando-lhe. A cinese é definida em ação e não ação, indicando, respectivamente, alta e baixa transitividade. Observe a Figura 02:

Figura 02: Traço/Parâmetro Cinese (continuum).

Fonte: Elaboração própria.

Pela análise da Figura 02, é possível afirmar que o exemplo prototípico[108] da Transitividade Verbal é aquele que possui Sujeito Agentivo, Verbo de Ação-Processo e Objeto afetado.

2.1.3. Traço/Parâmetro Aspecto do verbo

O traço Aspecto do verbo se refere à conclusão ou não de um evento, podendo ser classificado como *perfectivo* (concluso) ou *imperfectivo* (inconcluso). É possível perceber que há uma relação muito próxima entre aspecto e temporalidade da ação. Hopper e Thompson (1980) observam que as ações podem tender ou não para um *telos* (final).

É importante observar que, nas sentenças identificadas com o aspecto *perfectivo*, em geral o objeto costuma ser totalmente afetado. Já nas *imperfectivas*, há um início da ação e uma quebra de expectativa quanto ao final do evento e somente o contexto permite afirmar o quanto o objeto foi afetado. Assim, as sentenças mais transitivas são aquelas em que a transferência ocorre de forma total, expressa no modo indicativo, no tempo pretérito e no aspecto *perfectivo*.

2.1.4. Traço/Parâmetro Pontualidade do verbo

A Pontualidade do verbo "(...) refere-se ao caráter repentino de uma ação ou à ausência de uma fase de transição clara entre o início e a conclusão"[109] (HOPPER; THOMPSON, 1980, p.286, tradução nossa) e é classificada conforme a sua durabilidade no tempo. Dessa forma, pode

[108] Sobre concepção de Prototipia, ler SOUSA, Valéria Viana. Os (des)caminhos do você: uma análise sobre a variação e mudança na forma, na função e na referência do pronome você. 2008. Tese (Doutorado) – UFPB, João Pessoa, 2008.

[109] (...) refers to the suddenness of an action, or the absence of a clear transitional phase between onset and completion. (HOPPER; THOMPSON, 1980, p. 286)

ser pontual, quando se refere a uma ação não durativa/acabada; e não pontual, quando se refere a uma ação durativa/não acabada, denotando, respectivamente, alta e baixa transitividade. Assim, os verbos que apresentam a temporalidade instantânea, telicidade alta e que são pontuais são os mais transitivos.

2.1.5. Traço/Parâmetro Intencionalidade do sujeito

Para Hopper e Thompson (1980), a Intencionalidade do sujeito está associada à intenção/vontade do sujeito em realizar uma ação. Para eles, "O efeito sobre o paciente é tipicamente mais aparente quando o A [agente] é apresentado como agindo propositadamente"[110] (HOPPER; THOMPSON, 1980, p. 252, tradução nossa).

Estudos mais recentes têm ampliado a compreensão desse traço, como se verifica no Quadro 03, no qual os critérios utilizados pelos estudiosos foram resumidos e aplicados em duas sentenças propostas por Hopper e Thompson (1980):

Quadro 03: Análise do traço/parâmetro Intencionalidade do sujeito.

Critérios de análise	**Eu escrevi o seu nome.**	**Eu esqueci o seu nome.**
Agentividade do sujeito	+	+
Consciência da ação – Cunha (1996)	+	-
Controle - Cançado (2005)	+	-
Intencionalidade do sujeito - Hopper e Thompson (1980)	+	-
Transferência entre participantes	+	-
Legenda: Em conformidade com a primeira linha do quadro, o símbolo (-) indica ausência de; o símbolo (+) indica presença de.		

Fonte: Elaboração própria.

Observa-se que a transitividade é maior em sentenças em que há intenção/volição, e agentividade do sujeito, bem como o controle da ação e dos efeitos decorrentes dela.

[110] The effect on the patient is typically more apparent when the A is presented as acting purposefully. (HOPPER; THOMPSON, 1980, p. 252)

2.1.6. Traço/Parâmetro Agentividade do sujeito

A ideia de Agentividade do sujeito, em conformidade a Hopper e Thompson (1980), associa-se à ação dos participantes, em especial à do sujeito agente. Assim, as sentenças que possuem um argumento externo agente, um argumento interno afetado e os traços do sujeito [+animado, +humano, +volitivo] será o exemplo prototípico da alta transitividade, seguidas das sentenças que possuem um argumento externo causativo, um argumento interno efetuado e os traços do sujeito [-animado, -humano, -volitivo], cuja transitividade também é alta. Por outro lado, as sentenças que apresentam o argumento externo afetado ou experimentador (verbos de processo) ou que não apresentam esse argumento (estado) possuem graus de transitividade baixíssimos.

2.1.7. Traço/Parâmetro Polaridade da oração

A ideia de Polaridade, na abordagem de Hopper e Thompson (1980), está correlacionada a "oposto", à dicotomia afirmativa/negativa. Para eles, se a sentença for positiva, a transitividade será alta e se for negativa, ela será baixa.

A discussão sobre negação ocorre em distintos campos (sintático, semântico, pragmático-discursivo) e muitas são as estratégias de se obter a negação no Português Brasileiro, quer em construções marcadas ou não, de forma que, para se entender a sutileza e a criatividade da língua, para se constatar a polaridade, a sentença deve ser examinada além dos elementos linguísticos "visíveis".

2.1.8. Traço/Parâmetro Modalidade da oração

O traço Modalidade da oração se divide em dois: *realis* e *irrealis.* A modalidade *realis* abrange as formas assertivas, reais, típicas do modo indicativo e o *irrealis* as menos factíveis, hipotéticas, condicionadas ou opinativas, características do modo subjuntivo. Há uma associação entre os traços Modalidade da oração e Aspecto do verbo, entre *realis* e *perfectivos* em oposição a *irrealis* e *imperfectivos*, que remete à ideia de tempo e de realização dos eventos, de forma que a transferência da ação entre os participantes será mais alta nas sentenças que se apresentem no modo indicativo, tempos presente, pretérito e/ou nas formas do particípio, que possuam o aspecto *perfectivo*.

2.1.9. Traço/Parâmetro Individuação do objeto

O traço Individuação do Objeto difere-se dos demais por ser constituído por seis pares de subtraços divididos em: a) Individuados e mais transitivos (*próprio, humano/animado, concreto, singular, contável e referencial/definido*); b) Não individuados e menos transitivos: *comum, inanimado, abstrato, plural, não contável, não definido*.

Aplicando os seis subtraços da Individuação do Objeto nas sentenças apresentadas por Hopper e Thompson (1980), tem-se:

Quadro 04: Análise da Individuação do Objeto em sentenças.

SENTENÇAS	SUBTRAÇOS						TOTAL
	Próprio	Animado	Concreto	Singular	Contável	Definido	
1. Fritz bebeu a ***cerveja****.*	-	-	+	+	+	+	4+
2. Fritz bebeu um pouco de ***cerveja****.*	-	-	+	+	-	-	2+
Legenda: Em conformidade com a primeira linha do quadro, o símbolo (-) indica ausência de; o símbolo (+) indica presença do subtraço.							

Fonte: Elaboração própria.

Na sentença *1.*, há a presença de quatro dos seis subtraços caracterizadores da individuação. Assim, essa sentença é mais individuada, afetada e transitiva que a sentença 2. Conclui-se que quanto mais individualizado for o objeto, mais alta será a Transitividade Verbal.

2.1.10. Traço Afetamento do objeto

O traço Afetamento do objeto é caracterizado/classificado por Hopper e Thompson (1980) como "afetado" e "não afetado". Para eles, o grau de transferência de uma ação para um paciente é determinado em "(...) função de quão completamente aquele paciente é afetado (...)"[111] (HOPPER; THOMPSON, 1980, p. 252-3, tradução nossa).

Recorrendo-se aos exemplos citados na subseção 2.1.9, a cerveja, sintaticamente determinada como objeto direto, foi totalmente afetada e

[111] (...) function of how completely that patient is affected (...). (HOPPER; THOMPSON, 1980, p. 252-3).

sua transitividade é alta. Já no segundo, apenas uma parte da cerveja (um pouco) foi afetada, mas não se sabe quanto, o que demonstra um afetamento parcial do objeto (cerveja) e a transitividade, então, é baixa.

A Transitividade Verbal analisada pelo viés funcionalista é considerada de forma individual ao se estudar separadamente cada traço, mas não de forma isolada/independente. Simplificadamente, ousa-se afirmar que cada traço é uno, sem deixar de ser inter, trans e contínuo.

2.2. Reflexões contemporâneas no Profletras

Após anos, a abordagem proposta pela TG começa a ser questionada e novas possibilidades de análises e propostas de ensino têm sido ampliadas no cenário educacional brasileiro. Alguns trabalhos merecem apreciação, a exemplo das pesquisas empreendidas por Lima (2019) e Lustosa Lima (2019).

Lima (2019) propôs-se a investigar como a Transitividade Verbal tem sido abordada em sala de aula e nos compêndios de Língua Portuguesa e como os(as) alunos(as) do Ensino Fundamental II, da cidade de Condeúba-BA, compreendem esse fenômeno linguístico com base no Funcionalismo norte-americano de Hopper e Thompson (1980). A autora construiu a sua pesquisa, permitindo ao(à) leitor(a) conhecer e refletir sobre uma nova abordagem para o ensino da Transitividade Verbal. Nessa linha de intelecção, defendeu a proposta de um ensino que considere toda a sentença e não somente o verbo e que, sobretudo, paute-se no uso real da língua. Por meio dos resultados, concluiu que os livros didáticos e a prática docente tradicional dificultam a compreensão dos(as) alunos(as) acerca da Transitividade Verbal e que os traços apresentados contribuem significativamente para o processo ensino–aprendizagem desse conteúdo, acrescentando saberes à TG.

Lustosa Lima (2019), procurou, inicialmente, compreender o fenômeno linguístico pelo viés da TG e da TL, para, posteriormente, discutir esse fenômeno a partir da perspectiva funcionalista com os(as) alunos(as) do 8º Ano do Ensino Fundamental de Vitória da Conquista/BA. Sua hipótese de que a abordagem teórica realizada pelo(a) docente, geralmente embasada no livro didático, pode ser um fator determinante para a não compreensão dos(as) alunos(as) sobre o conteúdo em questão foi confirmada por meio das atividades propostas.

As pesquisas contemporâneas citadas apontaram o Funcionalismo como uma boa alternativa para a complementação do ensino linguístico e, consensualmente, entenderam que a proposta de análise da sentença, bem como dos elementos que a constitui, é fundamental para uma compreensão mais significativa do conteúdo em questão.

3. Proposta de intervenção

No intuito de diagnosticar a compreensão dos(as) alunos(as) sobre a Transitividade Verbal via Funcionalismo Linguístico, foi elaborada a Sequência Didática, doravante SD, por acreditar em sua eficiência já que ela é "(...) um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito" (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

O gênero textual escolhido foi o Conto filosófico. Sua escolha foi motivada pelos seguintes fatores: i) Os(as) alunos(as) queriam discutir sobre suicídio e esse gênero possibilita reflexões acerca de conflitos, identidade e valores humanos; ii) A narrativa favorece a sequência tipológica proposta por Hopper e Thompson (1980) ao definirem os traços/parâmetros; iii) O conto privilegia um sujeito agente que afeta e que é afetado pelas condições contextuais.

A SD foi iniciada com a apresentação da situação aos(às) alunos(as). Em seguida, foi proposta uma produção inicial (conto) para diagnosticar o conhecimento deles(as) acerca do gênero e da Transitividade Verbal pelo viés tradicional. A partir do diagnóstico, elaboraram-se os Módulos de Atividades, enfatizando o conteúdo por meio da abordagem funcionalista, assim organizados: a) Módulo 1: Estrutura Composicional do Conto Filosófico e estudo dos traços/parâmetros: Participantes; Individuação e Afetamento do objeto; Polaridade e Modalidade da oração; Cinese, Aspecto e Pontualidade do verbo. Para esse módulo, foram utilizadas 22h/aula; b) Módulo 2: Conteúdo temático: "A redescoberta dos valores infantis – a criança que adormece em nós" e estudo dos traços/parâmetros: Intencionalidade e Agentividade do sujeito. Para esse módulo, foram utilizadas 08 h/aula.

Antes das questões relativas aos traços, foram inseridas *questões-link* para relacionar o texto ao traço abordado. Por último, foi proposta a produção final de um conto filosófico e uma atividade lúdica sobre a

Transitividade Verbal – jogo Transitando com o Pequeno Príncipe – para avaliação da aprendizagem adquirida com a SD.

4. Análise e discussão dos dados

Por meio da atividade diagnóstica, verificou-se o conhecimento dos(as) alunos(as) sobre as principais habilidades propostas pela TG para o estudo da Transitividade Verbal, a saber: Identificação e classificação dos verbos e de seus complementos quanto à transitividade. Veja na Tabela 01 os principais dados obtidos.

Tabela 01: Total de Verbos Intransitivos e Transitivos e quantidades identificadas.

	VERBOS INTRANSITIVOS		**VERBOS TRANSITIVOS**		**Complementos dos verbos transitivos**
TEXTO	**Total de ocorrência**	**Total de acertos**	**Total de ocorrência**	**Total de acertos**	**Total identificado [112]**
01	115	**26** (22,6%)	161	**100** (62,1%)	**92** (92%)
02	138	**34** (24,6%)	115	**60** (52,2%)	**40** (66,6%)
03	69	**14** (20,3%)	92	**62** (67,4%)	**52** (83,9%)
04	115	**52** (45,2%)	69	**44** (63,8%)	**38** (86,4%)
05	138	**36** (26,1%)	184	**80** (43,5%)	**60** (75%)
Total	575	**162**	621	**346**	**282**
Média	115	**32,4** (28,1%)	124,2	**69,2** (55,7%)	**56,4** (81,5%)

Fonte: Elaboração própria.

Percebe-se que os(as) alunos(as) apresentaram um baixo desempenho na identificação/classificação dos Verbos Intransitivos, uma média de 28,1% de acertos.

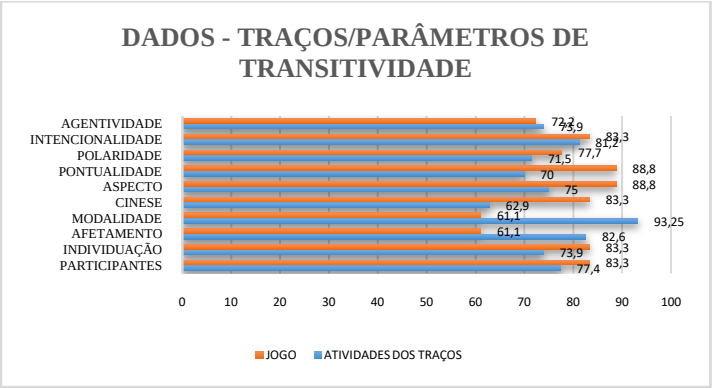
Quanto aos Verbos Transitivos, observa-se que a média de acertos na identificação/classificação foi de 55,7%. No entanto, verificou-se que quase 20% dos complementos verbais referentes a esses verbos apontados pelos(as) alunos(as) não foram identificados adequadamente.

[112] Porcentagem calculada considerando apenas a quantidade de acertos dos(as) alunos(as) na classificação dos Verbos Transitivos.

Diante disso, constatou-se que houve dificuldades dos(as) alunos(as) em identificar/classificar, conforme os pressupostos da TG, os verbos utilizados por eles(elas) mesmos(as) em suas produções.

Em relação às atividades de intervenção, o primeiro objeto da análise de dados com base no Funcionalismo objetivou a identificação, classificação e/ou caracterização dos dez traços e da gradiência da Transitividade Verbal, por meio das atividades da SD e do jogo Transitando com o Pequeno Príncipe. Para mensurar e sistematizar os dados obtidos, foi organizado o Gráfico 01:

Gráfico 01: Percentual de acerto nas atividades e no jogo com os dez traços/parâmetros.



Fonte: Elaboração própria.

Com a análise de dados, percebe-se que a maioria dos(as) alunos(as) apresentaram um resultado positivo, acertos a partir de 70% - com exceção de Cinese, com 62,9%. No traço Cinese, a ação e a afetação dos participantes não ficaram tão evidentes para os(as) alunos(as), principalmente nas sentenças em que estavam presentes verbos de ação. Em relação à Pontualidade, observou-se que houve interpretações diferentes para os verbos apresentados, de forma que sentenças pontuais foram compreendidas, com lógica e argumentos, como não pontuais e vice-versa. Foi possível depreender, em alguns casos, que a análise do contexto não é suficiente para a identificação de alguns traços, a exemplo da Pontualidade, pois o aspecto discursivo e a criatividade da língua em uso permite uma análise subjetiva de algumas sentenças, alterando o valor atribuído ao verbo por diferentes interlocutores(as).

O segundo objeto de análise foi o jogo. Conforme se observa no gráfico, o índice de menor representatividade foi de 61,1% referente aos traços Modalidade da oração e Afetamento do objeto e superiores a 72,2% para os demais traços. A maioria dos(as) alunos(as) apresentaram um resultado positivo, uma média de 76,2% de acerto nas atividades propostas sobre os traços/parâmetros e de 78,3% no jogo, o que leva a crer na validade do ensino da Transitividade Verbal via Funcionalismo Linguístico como complemento aos estudos propostos pela TG.

O terceiro objeto foram as *questões-link*. Por meio delas, constatou-se que o estudo da Transitividade, considerando os dez traços propostos por Hopper e Thompson (1980), possibilita o desenvolvimento da competência leitora. Durante a pesquisa, observou-se que o traço Participantes possibilita a identificação e a caracterização das personagens, no caso da narrativa, fornecendo informações sobre suas ações. Conjugado ao traço Cinese, o traço Participantes oportuniza a reflexão sobre valores, contexto social e ideológico de quem produz o texto e sinaliza as vozes que ecoam no mesmo e o(s) foco(s) narrativo(s).

Por meio dos traços Individuação e Afetamento do objeto, é possível inferir ou antecipar informações implícitas e explícitas. O afetamento de um participante antecipa algumas possibilidades de desenvolvimento ou desfecho de uma situação. Ademais, o Afetamento do objeto pode indicar tanto a causa quanto a consequência de uma ação, e perceber isso no texto é muito importante para a sua apreensão global.

Por sua vez, os traços Cinese, Aspecto e Pontualidade (relativos ao verbo) e Modalidade (relativo à oração) permitem a compreensão do enredo, com a transferência e a duração das ações, bem como com a sua realização plena o leitor poderá, por exemplo, determinar o tempo da ação na narrativa em cada espaço referido no texto.

O traço Polaridade, por seu turno, permite ao leitor analisar os efeitos de sentido (positivos ou negativos) decorrentes do uso de determinadas palavras/expressões ou, ainda, pontuações/entonações, ampliando seus repertórios linguísticos.

Os traços Intencionalidade e Agentividade do sujeito favorecem a localização/recuperação de informações no contexto. Para saber se houve ou não a intenção dos participantes, o(a) leitor(a) terá que recorrer ao contexto pré- ou pós-sentença. Isso fica evidente nas relações entre antagonistas e protagonistas, enquanto um tem a intenção de proteger, o outro

intenciona destruir. Como saber se alguém se machucou acidentalmente, ou se foi por vontade própria com o intuito de se beneficiar de algo?

Para identificar a Agentividade, o(a) leitor(a) primeiro observará o traço [+humano] no participante numa relação lógica: quanto mais humano, mais chances de ser agentivo e "provocar" uma ação/reação.

Diante dessas considerações realizadas sobre cada traço é possível constatar que, ao apresentar a Transitividade Verbal à luz do Funcionalismo Linguístico, para além da apreensão do conteúdo Transitividade Verbal de forma mais reflexiva, foi possibilitado aos/às discentes a construção de uma leitura mais acurada do texto.

5. Considerações finais

Ao transitar pela história em busca da compreensão da Transitividade Verbal, percebe-se que as diferentes abordagens a ela destinadas complementam-se, tornando o estudo desse fenômeno linguístico mais significativo.

A discussão desse fenômeno via traços/parâmetros leva a crer em um saber que transite da ideia de pura classificação sintática para um processo facilitador da compreensão/interpretação textual por exigir dos(as) interlocutores(as) a análise sentencial que considere o contexto discursivo, de forma a extrapolar os limites do codificado, do textual, valorizando a inferência e a relação entre os elementos da sentença e os elementos extratextuais solicitados na situação comunicativa. Outro aspecto importante é que, apesar de analisados isoladamente, os traços são, de certa forma, indissociáveis e atuam como complemento para o outro, a exemplo dos traços Aspecto do verbo, Modalidade da oração e Afetamento do objeto, de forma que o *continuum* da Transitividade Verbal só será verificado ao se analisar todos os dez traços/parâmetros.

Com a análise de dados, oriundos da SD, percebeu-se que aproximadamente 86% dos alunos relacionaram os traços/parâmetros ao desenvolvimento da leitura, afirmando que os estudos dos traços os ajudaram na compreensão do texto. Por outro lado, percebeu-se que a diversidade semântica atribuída a certos termos e a interpretação dos(as) alunos(as) aos contextos apresentados na leitura, apontaram para a (re)significação do estudo de alguns traços. Essas lacunas deixadas pelo presente estudo sinalizam que, embora a abordagem funcionalista possibilite a compreensão do fenômeno de forma mais complexa, há uma

necessidade de refinamento do conteúdo à medida em que é aplicado, momento singular de apreensão do conteúdo pelos(as) estudantes.

Como subsídio aos(às) professores(as) e alunos(as) para o estudo da Transitividade Verbal, foram elaborados três produtos: Dois (02) Cadernos Pedagógicos (Docente e Discente) e o jogo Transitando com o Pequeno Príncipe, que podem ser consultados em Carreiro (2020). Crê-se que essa contribuição seja significativa principalmente para os(as) docentes de Língua Portuguesa e para os(as) alunos(as), razão maior desse estradar e, também, para todos(as) que se interessam pelo tema.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, Carmelita Minélio da Silva; ROCHA, Lúcia Helena Peyrotonda. *(In)Transitividade na perspectiva funcionalista da língua*. Vitória: Edufes, 2008.

CANÇADO, Márcia. Posições argumentais e propriedades semânticas. *D.E.L.T.A.*, v. 21, n. 1, p. 23-56. São Paulo: 2005. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/37342

CARREIRO, Simara Silva Pereira. *A Transitividade Verbal para além da Tradição Gramatical*: Uma Abordagem Funcional(ista). Dissertação de Mestrado (Mestrado Profissional em Letras) – UESB, Vitória da Conquista, 2020. 208f.

CASTILHO, Ataliba T. de. *Nova gramática do português brasileiro*. 4. reimpr. São Paulo: Contexto, 2016.

CUNHA, Celso Ferreira da; CINTRA, Luis Felipe Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

CUNHA, Maria Angélica Furtado da. Transitividade e passiva. *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 1, n. 4, p. 43-61, Belo Horizonte: 1996. Disponível em: http://www.periodicos.letras.ufmg.br/indexphp/relin/article/view/1028.

CUNHA, Maria Angélica Furtado da; COSTA, Marcos Antonio; CEZARIO, Maria Maura. Pressupostos teóricos fundamentais. In: CUNHA, Maria Angélica Furtado da; OLIVEIRA, Mariangela Rios de; MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). *Linguística Funcional*: teoria e prática. São Paulo: Parábola, 2015. p. 21-47

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola.* Trad. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2004. p. 95-128

HOPPER, Paul; THOMPSON, Sandra. Transitivity in Grammar and Discourse. *Language* v. 56, n. 2, p. 251-99, jun. 1980.

LIMA, Patrícia Mota do Amaral. *A transitividade verbal sob a perspectiva funcionalista*: da teoria à prática da sala de aula. Dissertação de Mestrado (Mestrado Profissional em Letras) – UESB, Vitória da Conquista, 2019. 145f.

LUSTOSA LIMA, Soleane Rodrigues. *A dinâmica da transitividade verbal no funcionalismo linguístico.* Dissertação de Mestrado (Mestrado Profissional em Letras) – UESB, Vitória da Conquista, 2019. 104f.

MARTELOTTA, Mário Eduardo; KENEDY, Eduardo. A visão funcionalista da linguagem no século XX. In: CUNHA, Maria Angélica Furtado da; OLIVEIRA, Mariangela Rios de; MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). *Linguística Funcional*: teoria e prática. São Paulo: Parábola, 2015. p. 11-20

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de usos do português.* São Paulo: UNESP, 2000.

PERINI, Mário A. *Gramática descritiva do português*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2005.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 49. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

SAID ALI, Manoel. *Gramática secundária e Gramática histórica da língua portuguesa.* 3. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1964.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. *O Pequeno Príncipe.* Rio de Janeiro: Pocket Ouro, 2008.

SOUSA, Valéria Viana. *Os (des)caminhos do você: uma análise sobre a variação e mudança na forma, na função e na referência do pronome você*. Tese (Doutorado) – UFPB, João Pessoa, 2008.

A UTILIZAÇÃO DOS TERMOS DA INFORMÁTICA NAS REDES SOCIAIS E O PROCESSO DE APORTUGUESAMENTO

Luís Alberto Libânio Lima (IFTO)
luislla@gmail.com
Douglas Ferreira Chaves (FAIARA)
douglaschaves87@gmail.com
Marcondes Coelho Feitoza (IFAM)
marcondes.feitoza@ifam.edu.br
Pollyana Vieira de Abreu (IFTO)
pollyana.vda@gmail.com
Paulo Hernandes Gonçalves da Silva (IFTO e UFT)
paulohg@ifto.edu.br

RESUMO

Este artigo aborda a utilização de termos estrangeiros na área de informática e o processo de aportuguesamento. Observa-se um estudo quanto ao desenvolvimento tecnológico, que transformou a vida dos seres humanos, principalmente nas interações de comunicação, seja em sua concepção escrita ou oral. Objetivou-se confirmar que a linguagem na *internet* é uma variante muito utilizada atualmente no processo de comunicação. A metodologia se deu por meio da revisão bibliográfica, com base nos estudos de pesquisadores, que apresentam conhecimento sobre o assunto, bem como a pesquisa de campo com base na compreensão de recortes de postagens nas redes sociais. Conforme observado nos estudos sociolinguísticos, tem-se como resultado alcançado a percepção de que as palavras específicas da área de informática são inseridas no vocabulário cotidiano, seja como estrangeirismo ou na sua forma aportuguesada.

Palavras-chave:
***Facebook*. Processo de aportuguesamento. Termos da informática.**

ABSTRACT

This article addresses the use of foreign terms in the field of information technology and the process of contribution. There is a study on technological development, which has transformed the lives of human beings, especially in communication interactions, whether in their written or oral conception. The objective was to confirm that language on the internet is a widely used variant currently in the communication process. The methodology was carried out through a bibliographic review, based on the studies of researchers, who present knowledge on the subject, as well as field research based on the understanding of clippings on social networks. As observed in sociolinguistic studies, the result has been the perception that specific words in the field of information technology are inserted in everyday vocabulary, either as foreign language or in its Portuguese form.

Keywords:
Facebook. Portuguese language. Informatics terms.

1. Introdução

A sociedade passa por frequente desenvolvimento causado pelos avanços das tecnologias, e, principalmente, pela rapidez com que se dá o processo comunicativo entre os indivíduos, na perspectiva da globalização e da influência das tecnologias da informação e comunicação (FERREIRA, 2014).

Assim, as linguagens também são modificadas. Segundo Valadares (2014), as interações entre os vocabulários das diversas línguas trazem muito do contexto cultural e ocorrem numa dinâmica natural. E, por isso, na área específica da informática muitas palavras são incorporadas em sua forma original ou muitas vezes em termos digamos assim, traduzidos ou em sua versão na língua portuguesa.

Com a popularização das novas tecnologias tornaram-se inevitáveis as trocas culturais, e daí o surgimento de novos léxicos, sejam verbos ou substantivos como becapear, raquear, leiaute ou lincar. Observa-se que a realidade da *internet* é muito frequente nas escolas para os professores e estudantes, face à atratividade e à grande quantidade de aplicativos de lazer e estudo, que por vezes, tem trazido discussões quanto à leitura e escrita e até mesmo na incorporação de novas palavras à língua portuguesa (BIDERMAN, 2001).

O presente artigo se justifica nos aspectos relacionados ao uso da linguagem com recursos tecnológicos, com ênfase na prerrogativa, pois segundo Prado (2006), o uso de estrangeirismos na língua portuguesa sempre ocorreu, ou por empréstimos devido ao contato linguístico, à necessidade de comunicação imediata, ou por uma questão cultural de imposição, por causa de uma necessidade de utilização e compreensão.

2. A construção metodológica da pesquisa

A pesquisa possui fundamentos na revisão bibliográfica e na pesquisa em rede social, pois objetiva demonstrar a concepção dos adolescentes sobre o processo de aportuguesamento, e também analisar alguns recortes da rede social *Facebook*, sempre num viés sociolinguístico.

Este artigo também perpassou pela análise do discurso. Esclareça-se que análise do discurso foi primordial para a compreensão dos fragmentos na rede social *Facebook*. Este procedimento metodológico, de acordo com Orlandi (2010), tem no recorte uma unidade discursiva que correlaciona linguagem e situação. Em suas concepções, a autora afirma que cada texto é um conjunto de recortes discursivos que se entrecruzam e se dispersam, e assim, a análise empreendida executa-se por meio de seleção dessas unidades extraídas do corpus, ou mesmo de recortes de recortes, observados os objetivos a que se propõe.

Por fim, Teixeira (2010) demonstra que os objetivos do estudo devem ser formulados coerentemente e concisos para apresentar discussões adequadas ao problema, neste caso, espera-se como resultados e discussão de dois pontos básicos a seguir: a) compreender o processo de aportuguesamento dos termos peculiares da área de informática; b) demonstrar a representatividade da leitura de mundo, com base na análise de textos das redes sociais (*Facebook*), na perspectiva de vocábulos estrangeiros e aportuguesados, relacionados às tecnologias da informação e comunicação.

3. As diferentes linguagens: a relação entre os termos técnicos da informática

De acordo com Wolton (1997), o ato de comunicar é tão antigo quanto à existência do homem. Foi por meio da comunicação que o ser humano conseguiu desenvolver as formas mais complexas de interação e convivência. E por isso, a língua, ao contrário de ser um produto pronto e acabado, ela configura-se com muita dinamicidade no contato entre os seres humanos. E pelo fato de estar em constante processo de mutação, é passiva de apresentar diversidades dos grupos sociais.

Por conseguinte, o estudo do léxico demonstra como o falante pode ser criativo a partir dos recursos oferecidos por uma língua. Existe a possibilidade de enriquecimento da língua com os neologismos, inclusive aqueles originados com a linguagem técnica da informática. Isso mostra que a língua está sempre aberta a inovações, devido às variedades dos indivíduos (ALVES, 2007).

É possível enumerar ainda nos tipos de variação linguística as falas de grupos específicos, como tecnólogos, médicos, jornalistas, engenheiros, professores, advogados, dentre outros. Logo, no tocante aos

profissionais e usuários da área de tecnologia da informação, ocorre a apropriação de um vocabulário próprio de sua profissão, configurando-se como uma linguagem técnica, e que na maioria das vezes possuem termos oriundos da língua inglesa, considerada muito influente no meio das tecnologias (RECUERO, 2010).

Essas marcas e usos da linguagem técnica podem aparecer em outros tipos de interações verbais do cotidiano, por um processo de uso frequente (FERREIRA, 2010), ocasionando inclusive a manutenção na língua de origem ou o aportuguesamento.

Sobre o funcionamento da língua Brito (1992), estabelece:

> A gramática internalizada nasce de uma concepção gerativista da linguagem e não prescinde de uma visão interacionista do processo de aquisição e amadurecimento da linguagem. Isso significa que essa gramática tem como pressuposto um conceito de língua que se produz nas relações sociais vividas pelo falante, produzida também pelo falante que opera sobre a linguagem construindo hipóteses a respeito de seu funcionamento. (BRITO, 1992, p. 238)

E nesse limiar, a linguagem na *internet* configura-se como uma verdadeira corrida tecnológica, pois ela beneficia e dá início aos meios de comunicação em massa. Para Ferreira (2014), as atividades cuja linguagem técnica mais se popularizam estão vinculadas à produção de computadores, *softwares*, microeletrônica, *chips*, transistores, circuitos eletrônicos, além da robótica com grande aceitação nas indústrias, telecomunicações, informática em geral, transmissores de rádio e televisão, telefonia fixa, móvel e *internet*, e principalmente, redes sociais e seus aplicativos.

4. As palavras estrangeiras e o possível processo de aportuguesamento

As prerrogativas teóricas sobre vocábulos estrangeiros ou aportuguesados tem-se encaminhado muito sobre os impactos causados pela tecnologia da informação. Nesse processo, considerando a ampliação lexical da língua que recebe e consagra o termo estrangeiro, evidencia-se que o léxico de uma língua é estabelecido pela totalidade das palavras que ela possui, consideradas do ponto de vista das invariantes semânticas, independentemente da função gramatical que exercem no texto (FIORIN, 2001).

O inglês cerca os indivíduos por todos os lados. Vive-se uma modernidade em que o contato entre diferentes nações e culturas dá-se por vários meios e, portanto, é inevitável que as línguas sofram influências

de outras e passem a admitir em seu vocabulário palavras de origem estrangeiras. Para muitos estudiosos da área, o uso demasiado de palavras estrangeiras causa um problema de descaracterização da língua, enquanto outros acreditam que esse processo é natural, uma vez que língua está o tempo todo se modificando. De qualquer forma, dinâmico é o processo em que os vocábulos são aportuguesados ou adaptados foneticamente (VALADARES, 2014).

Observa-se que a inserção de palavras estrangeiras ou aportuguesas no vocabulário pode ocorrer por motivos históricos, sociais, políticos, econômicos, culturais, dentre outros. Para Lévy (2006), um exemplo disso, é a expansão da tecnologia, o que levou ao surgimento de diversos novos termos no vocabulário da língua portuguesa, sobretudo, provenientes da língua inglesa.

A perspectiva social da língua permite aos indivíduos, particularmente, olhar para esse fenômeno como algo natural e que enriquece o aspecto comunicativo da língua, que serve, nesse caso, como registro desse contato entre os povos que habitam o planeta. O estrangeirismo ou o aportuguesamento é um fenômeno natural que todas as línguas possuem em sua evolução (VALADARES, 2014).

Percebe-se que alguns estrangeirismos sofreram adaptação gráfica para atender às necessidades dos falantes de língua portuguesa, já que o importante é o processo de comunicação ocorrer naturalmente. Não existem regras fechadas para o fenômeno linguístico (ABERJE, 1990).

O referido fenômeno ocorre pelo processo de intenção a que os textos se submetem, sejam escritos ou orais, verbais ou não verbais. Todo texto é carregado de intenções, como define os teóricos da Análise do Discurso. Em um texto, podem-se observar as projeções da enunciação no enunciado; os recursos de persuasão utilizados para criar a "verdade" do texto (relação enunciador/enunciatário), os temas, os símbolos e as figuras utilizados (MARCUSCHI, 2010).

O posicionamento do autor acentua a ideia que a ideia de que não é o aportuguesamento de uma palavra estrangeira que vai tornar seu uso mais ou menos efetivo, mas sim, a sua própria utilização pelos usuários, e daí a importância do estudo desse processo de variação linguística, subsidiada nas redes sociais pela Análise do Discurso. E sobre ela, Baylon e Mignot (1999) são enfáticos:

> A Análise de Discurso, quando ela não é praticada por um especialista, é uma atividade cotidiana inseparável do exercício da linguagem. Todo in-

> divíduo "analisa" seu jornal, a carta que acaba de receber, a conversa à mesa vizinha, o que escuta no rádio, etc. Esta análise, o mais das vezes, praticada inconscientemente, pode demandar um esforço mais considerável, às vezes percebido como tal, no momento em que palavras e textos parecem esconder um sentido não imediatamente acessível e se dirigem a pessoas difíceis de identificar. Toda leitura e toda escuta é, portanto, Análise de Discurso. (BAYLON; MIGNOT, 1999, p. 76)

É possível analisar o uso das categorias de pessoa, espaço e tempo, que, no discurso, não são as mesmas da enunciação: quem diz "eu" no texto não é o autor, nem são seus o tempo e o espaço. Desta forma, ao se estudar recortes da internet, neste caso fragmentos do *Facebook*, é importante verificar quais os procedimentos utilizados e quais os efeitos de sentido criados.

Conforme Foucault (1969), a enunciação pode ser reconstruída pelas "marcas" espalhadas no enunciado; é no discurso que os valores do texto se percebem com mais clareza. Portanto, analisar o discurso é determinar as condições de produção textuais.

5. Os termos aportuguesados em postagens aleatórias

Com base nas orientações metodológicos de Rampazzo (2005), esta pesquisa aportou-se numa perspectiva de revisão de literatura, fundamentada em teóricos como Fiorin (2001), Orlandi (2010), Prado (2006), Biderman (2001) e Valadares (2014), dentre outros, consubstanciado pela pesquisa de campo nas redes sociais, configura-se como um extrato real vivenciado pelos adolescentes quanto à temática do estudo, considerando-se a frequência com que a grande maioria dos indivíduos dessa faixa etária passam interligados ao *Facebook.*

São incontáveis as formas encontradas pelo ser humano para que ele possa se "fazer" compreendido e para que ele possa estabelecer contatos, dar ou receber alguma informação.

O ato de comunicação pode recorrer a diversos meios e linguagens, mas o seu objetivo é sempre transmitir uma mensagem, e por isso, promoveu-se a busca no *Facebook* de imagens e/ou postagens avulsas que evidenciassem a teoria aqui discutida e sua relação com a prática dos indivíduos usuário da referida rede social, no tocante aos processos de aportuguesamento de termos da informática, conforme segue na figura 1:

Figura 1: Postagem compartilhada abertamente na *internet*.

Fonte: Pesquisa de campo (2018).

A figura 1 foi retirada da rede social *Facebook* em 15 de junho de 2018, e nela observa-se os preceitos estabelecidos por Alves (2007), ao afirmar que o uso frequente de um estrangeirismo se configura também como um critério para que essa forma estrangeira seja considerada parte componente do acervo lexical português. Os itens da figura 3 demonstram um processo de apropriação da expressão "cyber café", que é um espaço de entretenimento de atividades virtuais e de uso da *internet*, para designar uma lanchonete.

Com base nas teorias da Análise do Discurso, conforme Bakhtin (1986), o objetivo do aportuguesamento "Sayber Café" foi a promoção e o marketing da lanchonete, que comercializa salgado, suco, café da manhã e vitamina, utilizando-se do modismo dos espaços virtuais, que tanto atraem os jovens, quanto as crianças e adultos. Esclareça-se que o aportuguesamento foi exclusivamente a adaptação fonética do nome *cyber* (do inglês) que se transformou em "sayber".

O *Facebook* é considerado pelo público usuário dessas ferramentas de comunicação, a rede social mais usada nos dias atuais, constituindo-se no maior site de relacionamento do mundo. Ele foi concebido por Mark Zuckeberg, um estudante de Harvard e lançado em 4 de fevereiro de 2004. Inicialmente era restrita aos estudantes de Harvard, e aos poucos foi se expandindo para outras universidades, aceitando livremente novos estudantes, pessoas ou corporações (RECUERO, 2010).

6. As postagens motivadoras da pesquisa no Facebook

Quanto ao uso de palavras estrangeiras ou em sua versão aportuguesada, quando se trata do campo semântico na área de informática, o presente estudo demonstra na figura 2, uma postagem cuja motivação era

o favorecimento ao processo de se aportuguesar os vocábulos de uma forma geral, ao mesmo tempo em que fomentava no *Facebook* uma discussão sociolinguística ao perguntar as mais diversas opiniões:

Figura 2: Fragmento com valorização do aportuguesamento.

Fonte: Pesquisa de campo, 2018.

Os textos constantes na figura 02 foram os responsáveis pelo chamamento à discussão do assunto sobre o processo de aportuguesamento de palavras, conforme a seguir: "Eu considero importante aportuguesar as palavras estrangeiras usadas no cotidiano na área de informática, como nos exemplos de "racker" derivar para o verbo "raquear" e "layout" modificar-se para "leiaute". Qual a sua opinião?"

O fragmento foi postado no *Facebook* no dia 22 fevereiro de 2018, tendo um total superior a 17 (dezessete) manifestações, comumente chamada de curtidas ou *likes*. Além disso, o total de 04 (quatro) comentários foram divergentes em dois pontos principais, quanto aos vocábulos "racker, raquear, layout e leiaute", a saber: a) concordância com a afirmação apresentada no mote sobre o aportuguesamento; b) indiferença ao uso dos vocábulos, ou seja, tanto faz usar em inglês ou com a palavra aportuguesada. Destaque ainda quanto ao termo *racker* que também possui sua forma "hacker" no inglês.

Para Marcuschi (2010), a *Internet* e todos os gêneros ligados a ela (tais como *e-mails*, *chat rooms*, fóruns de discussões, *blogs*, dentre outros) são eventos textuais fundamentalmente baseados na escrita. Em tais ambientes, ocorre a tentativa de encontrar meios de compensar as perdas

de pistas não verbais, num fato em que novas formas de comunicação surgem num processo muito dinâmico.

De acordo com Lévy (2006), as redes sociais digitais são meios e mecanismos com várias possibilidades de interação, estabelecidos a partir dos elementos virtuais e das relações entre os indivíduos, os quais são chamados de usuários, que se encontram inseridos no ciberespaço, cujo desenvolvimento é conduzido pela conexão entre computadores e celulares. Esta perspectiva de tecnologia da informação faz com que muitos vocábulos sejam utilizados em língua estrangeira, principalmente, o inglês, o que com o uso continuado leva ao processo de aportuguesamento.

A necessidade de comunicação instantânea nas ferramentas e ou aplicativos computacionais faz com que as pessoas utilizem abreviações nas palavras, ou uso de imagens e ícones, no intuito de maior agilidade, ao teclar suas mensagens, por exemplo, em redes sociais

Na continuidade da pesquisa, por meio da Figura 3, realizou-se uma postagem cuja questão direcionada aos usuários foi de que não há necessidade de aportuguesar os vocábulos, podendo qualquer palavra ou expressão estrangeira, neste caso o inglês, ser utilizada na sua forma original no cotidiano brasileiro:

Figura 2: Fragmento com ênfase em palavras estrangeiras.

Fonte: Pesquisa de campo, 2018.

A ideia constante na figura 3 tornou-se a responsável pelo convite à discussão da questão lexical quanto ao processo de aportuguesamento de palavras, consoante ao que segue: "Eu sou contra o aportuguesamento das palavras estrangeiras usadas no cotidiano na área de informática, como nos exemplos de "scanner" transformar-se em "escâner" e "back up" derivar para os verbos "becapear" ou "becapar". Qual a sua opinião?"

O recorte teve sua postagem realizada no *Facebook* no dia 22 de fevereiro de 2018, conforme se observa na Figura 2, obtendo uma quantidade superior a 19 (dezenoves) manifestações de opinião, por meio de simbologias próprias das redes sociais, como *likes* (curtidas), sorrisos e estranhamento. Destaque ainda para o total de 07 (sete) comentários que apresentaram opiniões díspares nos seguintes aspectos quanto aos vocábulos em "escâner", "becapear" e "becapar": a) indicação de que se deve utilizar o termo original; b) ironias e humor quanto à postagem; c) manifestação contrária ao aportuguesamento, informando que os estrangeirismos são léxicos e que precisam ser respeitados; e d) opinião contra o fato de se aportuguesar termos da informática, considerando a sua utilização universal.

A aprendizagem hoje não ocorre apenas na escola, através dos professores, mas também através de mídias e tecnologias. Logo, nem toda informação é conhecimento, então cabe ao professor e ao aluno transformar essa informação obtida em conhecimento, pois como se observou, até mesmo uma postagem de *Facebook* pode ser favorável à discussão do processo linguístico.

Por conseguinte, compreendendo melhor as teorias sociolinguísticas, sobre o que seja a variação linguística, torna-se relevante afirmar à luz de Freitag (2006), que essa nova escrita, analisada neste estudo, trata-se de uma variante da escrita formal que se apresenta não como errada, mas como adequada ao meio em que está inserida, pelo uso do aportuguesamento de um estrangeirismo. Logo, no ciberespaço, os professores e estudantes tem se deparado com novas formas de leitura e escrita, novas formas de linguagem, novos códigos, novos processos de produção e construção textual.

7. Conclusão

Compreendeu-se após termino do artigo que desde o início da formação de sociedade começou-se a utilizar a comunicação como forma

de interação entre diferentes pessoas e grupos sociais. A comunicação social é um fenômeno que acompanha a formação da sociedade, ganhando mais força com o surgimento das tecnologias.

Quanto ao processo de aportuguesamento, apreendeu-se neste artigo que o mundo da tecnologia é repleto de palavras e termos de outras línguas ou desconhecidos por muitos usuários. Estes vocábulos quanto passam a ser massificados pelos usuários, também tem a possibilidade de sofrer aportuguesamento ou simplesmente uma adaptação fonética.

Torna-se necessário, neste contexto, a continuidade em novas pesquisas envolvendo as palavras da área de informática, sejam na perspectiva do estrangeirismo ou do aportuguesamento, uma vez que estes novos vocábulos são reflexos de como a língua acompanha as inovações da sociedade.

Ficou evidenciado ainda que o discurso em si é uma construção linguística junto ao contexto social onde o texto se desenvolve. E por isso, as ideologias presentes em um discurso são diretamente construídas e influenciadas pelo contexto político-social em que o seu autor está inserido, como neste caso específico o fato de aportuguesar ou não os termos oriundos da tecnologia da informação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABERJE. *1º Encontro Internacional de Comunicação Empresarial*. São Paulo, Aberje/FIESP, 1990.

ALVES, I. M. *Neologismo*: criação lexical. São Paulo: Ática, 2007.

BAKHTIN, M. M. *Autor y personaje en la actividad estética* [1986a]. In: ____. *Estética de la creaciõn verbal*. Trad. do russo por Tatiana Bubnova. 2. ed. México: Siglo Veintiuno, 1986.

BAYLON, C.; MIGNOT, X. *La communication*. 2. ed. aumentada. Paris: Nathan Université, 1999.

BIDERMAN, M. T. C. *Teoria linguística*: teoria lexical e linguística computacional. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BRITO, P. Concepções de linguagem e ensino de língua. *Fugindo da Norma*. 1992.

FIORIN, J. L. (Org.). *Introdução à linguística*: objetos teóricos. São Paulo: Contexto, 2001.

FERREIRA, A. Leitura e escrita nas Redes Sociais. *Revista Principia*. IFPB, João Pessoa-PB, 2014.

FREITAG, R. M. K. Uma análise sociolinguística da língua utilizada na internet: implicações para o ensino de língua portuguesa. *Revista Intercâmbio*, v. 15, São Paulo, 2006.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1969.

LÉVY, P. *O que é o Virtual?* São Paulo: Editora 34, 1996.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita*: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2010.

ORLANDI, E. *Discurso e políticas públicas urbanas*: a fabricação do consenso. Campinas: RG Editora, 2010.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso*: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. de Eni Orlandi. Campinas: Unicamp, 1995.

PRADO, D. de F. *Uma análise das inserções dos empréstimos linguísticos da área da informática no Dicionário Aurélio XXI*. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2006.

RAMPAZZO, L. *Metodologia Científica para alunos dos cursos de graduação e pós- graduação*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

RECUERO, R. *Redes sociais na internet*. Porto Alegre: Sulina, 2010.

TEIXEIRA, E. *As três metodologias*: acadêmica, da ciência e da pesquisa. 7. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

VALADARES, F. B. *Uso de estrangeirismos no Português Brasileiro:* variação e mudança linguística. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUCSP, São Paulo, 2014.

WOLTON, Dominique. *Penser la comunication*. França : Flammarion, 1997.

ABORDAGEM TOPONÍMICA NA LITERATURA DOS VIAJANTES

Verônica Ramalho Nunes (IFTO)
vevethin@gmail.com
Victor Souza Barcelos da Silva (IFTO)
victorsbstr@gmail.com

RESUMO

A Toponímia é responsável pelo estudo dos topônimos, ou seja, os nomes próprios de lugares. É uma disciplina linguística que possui relações intrínsecas com a Antropologia, Geografia, História, dentre outras áreas do saber. Desse modo, esta pesquisa consiste na abordagem toponímica acerca da literatura dos viajantes, a partir da descrição dos nomes de lugares. Como percurso metodológico, optamos por uma pesquisa qualitativa do tipo descritiva. Dentro dessa abordagem, realizamos uma pesquisado tipo documental, posto que os instrumentos utilizados para a análise consistiram em obras que retratam os relatos, desenhos, coleções e classificações realizadas pelos viajantes, que investigavam e desbravavam o interior do Brasil. Como resultado da pesquisa realizada observamos a importância da literatura dos viajantes no século XIX, tanto na contribuição da produção científica do país, como pelo importante papel que tiveram para a descrição dos nomes de lugares. Por meio de relatos e descrições, os viajantes buscavam descrever com totalidade os elementos que compunham os lugares. Na análise, buscamos compreender, as possíveis motivações acerca da nomeação dos topônimos, bem como, em que contexto esses nomes são apresentados pelos viajantes naturalistas. Os resultados obtidos apontam que suas narrativas possibilitaram identificar a realidade histórica, cultural e peculiar em relação à descrição dos nomes de lugares brasileiros.

Palavras-chave:
Toponímia. Viajantes naturalistas. História e Geografia.

ABSTRACT

Toponymy is responsible for the study of place names, that is, the proper names of places. It is a linguistic discipline that has intrinsic relations with Anthropology, Geography, History, among other areas of knowledge. Thus, this research consists of a toponymic approach to the literature of travelers, from the description of the names of places. As a methodological path, we opted for a descriptive qualitative research. Within this approach, we conducted a documentary type research, since the instruments used for the analysis consisted of works that portray the reports, drawings, collections and classifications made by the travelers, who investigated and explored the interior of Brazil. As a result of the research, we observed the importance of the literature of travelers in the 19th century, both in the contribution of the country's scientific production and in the important role they played in describing the names of places. Through reports and descriptions, travelers sought to fully describe the elements that made up the places. In the analysis, we seek to understand, the possible motivations regarding the naming of toponyms, as well as, in what context these names are presented

by naturalistic travelers. The results obtained show that their narratives made it possible to identify the historical, cultural and peculiar reality in relation to the description of the names of Brazilian places.

Keywords:
Toponymy. Naturalistic travelers. History and geography.

1. Introdução

A língua tem o papel de representar as práticas empregadas pelo homem, de modo que explicita as atitudes, conhecimentos, crenças, valores de determinado grupo de falantes. Essas práticas são expressivamente representadas pelo léxico, de modo que os grupos batizam os ambientes ao seu redor, revelando sua cosmovisão e o *modus vivendi* de seu grupo.

Nesse sentido, os nomes são formas de representação dos lugares, e a nomeação realiza-se em constante transformação e de maneira dinâmica. Geralmente, é determinada por aspectos econômicos, religiosos, políticos, sociais, culturais, entre outros. Tais fatores determinantes fazem com que os nomes evoluam, passem por transformações e/ou se corrompam.

A nomeação de lugares e pessoas é uma prática realizada desde os primórdios da humanidade. Esse processo de nomeação possibilita a individualidade e, por conseguinte, a identificação única dos lugares e das pessoas. De acordo com suas características culturais, os povos designam no ato de nomear uma espécie legítima de registro, obtendo-se especificidades singulares da identificação dos lugares e das pessoas, o que possibilita maior relação de convivência no contexto social em que estão inseridos.

O estudo toponímico possibilita a identificação dos lugares, evidencia as reminiscências em relação aos acontecimentos, compreende o domínio cultural e os valores de um grupo, reflete diretamente nas questões de memória, identidade conjunta dos povos. Quando um indivíduo ou comunidade linguística atribui um nome a um elemento humano ou físico, revelam-se tendências sociais, políticas, religiosas, culturais.

Em vista disso, apresentamos uma reflexão acerca da importância da literatura dos viajantes no século XIX. Os viajantes estrangeiros contribuíram não apenas para produção científica do país, mas tiveram um papel importante no que concerne à descrição dos nomes de lugares. Por meio de relatos e descrições, os viajantes buscavam descrever com tota-

lidade os elementos que compunham os lugares. Suas narrativas possibilitaram identificar a realidade histórica, cultural e peculiar em relação à descrição dos nomes.

Consideramos que os topônimos são constituídos por aspectos históricos, antropoculturais, sociais, físicos, compostos de significados que se complementam a partir da motivação durante o ato denominativo. Esses aspectos são decisivos para que os falantes escolham um determinado nome, a partir de múltiplas possibilidades sêmicas, sendo decisivas para nomear determinado lugar.

Para este estudo, optamos por uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo descritiva. Dentro dessa abordagem, realizamos uma pesquisa de cunho documental, bem como levantamento bibliográfico. Nessa perspectiva, vale ressaltar que a análise toponímica segue uma metodologia que envolve aspectos da construção do texto onomástico. Possui um olhar teórico-metodológico do saber científico advindo dos nomes e apresenta uma forma de estudar a língua e suas variantes em diferentes contextos. Os estudos toponímicos encontram-se em um contexto interdisciplinar, pois relacionam-se diretamente com outras áreas do saber.

Contudo, o estudo dos nomes revelam ainda aspectos inerentes à cultura, identidade, memória, política, religião de um povo, os quais acreditamos que contribuem para o complemento de informações nas diferentes áreas do conhecimento. Na História, poderá auxiliar no conhecimento da memória oral, tradição, processos migratórios e de colonização; na Linguística, poderá contribuir para os estudos da semântica, do léxico, contexto etimológico, dentre outros e na Geografia, poderá possibilitar a ampliação do estudo de aspectos da paisagem, território.

2. A Toponímia e seu caráter interdisciplinar

Pode-se conceituar Toponímia como a disciplina que estuda os nomes de lugares, a etimologia, as transformações inerentes a nomes de sítios, nações, povoações, bem como rios, montes, vales e os designativos geográficos tendo em vista os aspectos físicos, relações culturais e os grupos humanos. Toponímia vem do grego *topos* "lugar" e *onoma* "nome". Suas particularidades são a busca pela etimologia, o caráter semântico da palavra e suas transformações linguísticas, principalmente as fonético-fonológicas e as morfológicas. É uma vertente da ciência ono-

mástica e está ligada à lexicologia[113], ciência que pode ser definida como o estudo científico do léxico. Para Dick (1990, p. 36), ela é "um imenso complexo línguo-cultural, em que dados das demais ciências se intersecccionam necessariamente e não exclusivamente. Essa disciplina dedica-se ao estudo dos nomes de lugares de uma forma geral, levando-se em conta seu caráter motivacional.

Em sua formação, um topônimo recebe influências internas e externas que podem ser únicas ou combinadas (simples, composto, híbrido). Essas influências podem vir das condições geográficas, históricas, culturais, sociais, etimológicas, semânticas, linguísticas e outras.

Nessa perspectiva, a Toponímia é uma disciplina de conteúdo interdisciplinar e está presente na grande área dos estudos lexicais. Por meio do léxico, os grupos batizam os elementos ao seu redor, evidenciam sua cosmovisão e *modus vivendi*. Desse modo, o ato de nomear torna-se imprescindível, de modo que os indivíduos deixam suas marcas, sua herança cultural e histórica. A partir dos olhares dinâmicos em que se apresentam os estudos toponímicos, Andrade e Dick (2012) asseveram que

> O estudo toponímico apenas pode ser compreendido e apreendido a partir dos fios tecidos sob os olhares de diversos saberes. Fruto do movimento de aglutinação de aspectos socio-históricos, culturais, geográficos e linguísticos, os nomes de lugares revelam a origem e a dinâmica dos lugares; tornando rica a maneira pelo qual os atores sujeitos se utilizam da linguagem para imprimir no espaço uma variedade de significados. (ANDRADE; DICK, 2012, p. 198)

A Toponímia revela-se, portanto, interdisciplinar ao manter relações intrínsecas com a História, Antropologia, Geografia, Psicologia. Fica evidente a relação desses estudos com a Toponímia, visto que o ato de nomear possibilita maior interação do indivíduo com o meio em que habita. Sousa (2013, p. 297) aborda que "o trabalho com a toponímia articulará saberes geográficos, históricos, biológicos, antropológicos, além, é claro, de saberes linguísticos".

Para tanto, preconizam movimentos que agregam fatores linguísticos, históricos, geográficos, sociais, culturais, não podendo ser vistos como um estudo de saberes isolados. Com isso, a Toponímia revela-se

[113] A Lexicologia, ciência antiga, tem como objetivos básicos de estudo e análise a palavra, a categorização lexical e a estruturação do léxico (BIDERMAN, 2001, p. 16).

como uma disciplina interdisciplinar, por estabelecer uma interface com outras áreas.

Ademais, os estudos toponímicos apropriam-se dos elementos externos provenientes dos diversos campos de formação, sendo determinante para realidade sócio-histórica de hoje. Andrade e Dick (2012) ressaltam que

> Na geografia, a toponímia pode dar informações relevantes sobre vários aspectos: relevo, flora, fauna etc. pode ainda auxiliar na delimitação da separação entre duas zonas geográficas (por exemplo, entre a zona dos cocais e a caatinga do sertão brasileiro). É considerada uma fonte de informação para os historiadores (colonização, imigração, histórica e memória oral, etc.), antropólogos (identidade, relação homem, cultura e meio social), biólogos (nomes de seres que compõem determinado bioma), botânicos (nomes de plantas) e outros pesquisadores. A linguística, particularmente, permite estudar a evolução fonética, a etimologia, os aspectos morfossintáticos e semântico-lexicais. Fruto de um movimento de aglutinação de aspectos sociohistóricos, culturais, geográficos e linguísticos, os nomes de lugares revelam a origem dinâmica dos lugares; tornando rica a maneira pelo qual os atores sujeitos se utilizam da linguagem para imprimir no espaço uma variedade de significados. O ato de nomear expõe como as pessoas se relacionam com os seus lugares, pensam, vivem e experimentam o espaço em sua plenitude. (ANDRADE; DICK, 2012, p. 205)

O estudo dos nomes de lugares é identificado a partir dos múltiplos olhares. Transita de maneira significativa pelas diversas áreas do saber, auxiliando na ampliação do conhecimento. Esses aspectos permitem que o processo de denominação dos topônimos não se realize de maneira fragmentada, ou seja, a partir de múltiplas possibilidades.

3. A literatura dos viajantes e a descrição dos nomes de lugares

O ano de 1808 é marcado na história como o ano da investigação científica nacional, isso se deu devido à chegada da corte portuguesa ao Brasil. Neste mesmo ano, ocorreu a abertura dos portos e a modificação do estatuto colonial, que restringia viagens de estrangeiros no país. Dentre os estrangeiros que visitaram o Brasil, destacam-se os viajantes naturalistas, que tinham o objetivo revelar as riquezas, de registrar e coletar espécimes naturais e objetos. Grande parte da coleta era encaminhada aos museus e instituições europeias. Inicia-se um ciclo de viagens e missões científicas, que, de um modo geral, eram integradas e organizadas por estrangeiros. A vinda dos viajantes naturalistas era motivada pelo fato de disporem de recursos naturais intocáveis e preciosos, uma vez que o

ambiente se diferenciava das da Europa, e isso se justifica pela visão totalmente etnocêntrica destes viajantes.

Neste período, iniciou-se no Brasil um processo de redescobrimento, a partir dos relatos, desenhos, coleções e classificações realizadas pelos viajantes, que investigavam, desbravavam o interior do país. Esses fatores foram determinantes para formação de uma identidade nacional. Os naturalistas que percorreram o Brasil, em grandes expedições científicas, tiveram um papel importante no processo de construção da identidade e cultura nacionais.

Eram em grande maioria geógrafos, botânicos, mineralogistas, geólogos e zoólogos. Podemos destacar: Von Martius, Auguste de Saint-Hilaire, João Emanuel Pohl, Henrique Koster, Frederico Guilherme Sieber, Jorge Freyreiss, George Gardner e Francis Castelnau, dentre muitos outros. Dentre esse grupo, destacamos quatro viajantes que percorreram a Província de Goiás: Saint-Hilaire, Johann Emmanuel Pohl, George Gardner e Francis Castelnau.

Para Andrade (2010),

> Havia, por parte dos intelectuais desse tempo, um interesse em estudar e pesquisar países e culturas diferentes. A "moda" era analisar e descrever os países "descobertos": investigar "o outro". Conhecer, "ao vivo", quem era esse outro que exerceu sobre os intelectuais europeus um desejo e fascínio, mesclados ao misticismo, ao exotismo e à cientificidade. Essa motivação pode ser considerada como a mola propulsora das atividades dos viajantes estrangeiros em terra brasileira. A visão de mundo do "eu" europeu deixava evidente sua dificuldade em vivenciar a diferença: considerava-se como o centro de tudo e de todos; os "outros" eram apreendidos e sentidos pelos valores e modelos da cultura europeia. O outro é aquele que não se identifica; é aquele cuja descoberta causa êxtase. É a própria diversidade do real que invoca o problema da alteridade: o fascínio da aventura, da tensão, do sofrimento. Os relatos dos viajantes na Província de Goiás são marcados por ideias etnocêntricas. (ANDRADE, 2010, p. 40)

Os viajantes partiam do princípio de querer ver "com os próprios olhos", descreviam e experienciavam as sensações acerca das pesquisas que realizavam, como investigar as espécies e objetos que buscavam e estudavam.

Ver "com os próprios olhos" evidenciava a visão eurocêntrica dos viajantes, de modo que os trabalhos eram estabelecidos pelo olhar do viajante, lhes atribuindo seus valores e princípios, com isso, tentavam estabelecer "verdades" aos aspectos que presenciavam ao longo do terri-

tório brasileiro. Neste sentido, Andrade (2010) argumenta sobre essa visão etnocêntrica e deturpada do contexto da época:

> O viajante, ao deixar seu país de origem, entra na condição de estrangeiro. O cotidiano, a cultura, a língua e o referencial de identidade implicam outra existência e realidade: o outro. A noção de tempo dos viajantes não é a mesma do outro. Seu tempo é o "tempo em viagem", resguardado por uma visão eurocêntrica. (ANDRADE, 2010, p. 41)

A visão eurocêntrica, típica da época, é determinada pelo fato de os viajantes naturalistas partirem para o "Novo Mundo" carregados de um conhecimento que lhes conferiam uma posição superior em relação aos habitantes desse novo território. Esse olhar eurocêntrico é estabelecido justamente pelos viajantes pressuporem que a natureza e os habitantes em estado selvagem do "novo mundo" necessitavam do espírito que movia o "Velho Mundo", ou seja, as realizações históricas. Nesse sentido, os europeus consideravam-se superiores e em condições para dar o "refinamento cultural" aos povos do Brasil da época. Toda iconografia empregada pelos viajantes no século XIX representa imagens próprias do cotidiano tropical nas quais os indígenas e a natureza possuíam papeis bem definidos.

Para os viajantes, as expedições eram empolgantes e as características do lugar dependiam da interação que os grupos locais tinham com o ambiente físico no decorrer do tempo.

Como descreve o botânico Saint-Hilaire (1779–1853) sobre a vegetação nos trópicos: "nada aqui lembra a cansativa monotonia de nossas florestas de carvalhos e de pinheiros." Após suas viagens realizadas entre 1816 e 1822, publica diversos volumes de Voyages dans l'Intérieur du Brésil.

Nesse sentido, retratavam suas impressões por meio de relatórios, anotações etc. As descrições das características específicas dos ambientes estudados pelos naturalistas possibilitavam uma visão realista e peculiar dos lugares e ambientes, trazendo valiosas contribuições em relação ao conhecimento das regiões e, consequentemente, para a história e cultura nacional.

O alemão Johann Emmanuel Pohl, médico, mineralogista e botânico, esteve no Brasil entre 1817 e 1821. Seus relatos de viagem compõem uma grande fonte de pesquisa para estudiosos da história econômica social do Brasil. Pohl percorreu, por cerca de três anos, as capitanias do Rio de Janeiro, Goiás, Minhas Gerais, anotando cuidadosamente o

que ouvia e o que via. Ele visitou diversas regiões brasileiras, catalogou aproximadamente quatro mil espécies de plantas, além de um grande material mineralógico.

A respeito da descrição toponímica, Pohl relata em seus trabalhos a intrínseca relação entre as características e os aspectos físicos dos lugares para motivação na nomeação dos topônimos.

> Este Arraial deve o seu nome ao regato que aqui passa e ao qual se atribui a origem da febre que tanto assola esta povoação. O regato tem pouco mais de 2 metros de largura, costuma estar quente nas horas da manhã. Nasce, a meia légua de distância do lugar, num grande pântano, outrora considerado um lago. Nunca o foi, porém, segundo informação do Vigário de Traíras, que já morou aqui. Era um açude, formado por meio de um muro que depois ruiu, para obtenção de água necessária à movimentação das lavras de ouro. Considerava-se, antes, que a sua profundidade era insondável, que teria muitas cavernas e que o seu volume de água era sempre o mesmo. (POHL, 1976, p. 191)

O topônimo a que Pohl se refere é o Arraial de Água Quente, o viajante descreve o lugar com minuciosos detalhes: o lugar foi nomeado a partir das características físicas e peculiares que motivaram o processo de nomeação deste topônimo.

Auguste François César Provençal de Saint-Hilaire, francês, botânico, dedicou-se aos trabalhos de história Natural e esteve no Brasil entre 1816 a 1822. Possuía conhecimentos extensos em botânica, com trabalhos sobre fauna e flora francesa. O estrangeiro retratava em seus relatos características do ambiente que percorria, fez grandes considerações, sobretudo, sobre a fauna e flora brasileira. Reuniu um herbário de trinta mil espécimes, abrangendo sete mil espécies e percorreu as regiões Rio de Janeiro, Minas Gerais, Espírito Santo, Goiás, São Paulo, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Seus trabalhos contribuíram nos aspectos econômicos culturais e políticos de modo geral.

Em relação à toponímia, o viajante explicita:

> O General Raimundo José da Cunha Matos Frisou a necessidade de se conservar a nomenclatura já consagrada pelos habitantes do Brasil. Se cada viajante se achasse no direito de escrever como lhe aprouvesse os nomes das localidades e regiões por onde passasse, em breve reinaria na geografia uma confusão inextricável. Fiz, pois, todo o possível para não alterar em nada a nomenclatura geográfica, esforçando-me igualmente por dar a grafia correta de nomes de pessoas, plantas e animais. Existe uma infinidade de arraiais, fazendas e rios no Brasil cujos nomes – estou pronto a reconhecer – são escritos de várias maneiras diferentes, mesmo por pessoas instruídas. Sempre que isso ocorria eu só me aventurava a regis-

> trá-los depois de consultar as mais altas autoridades no assunto. Meus conhecimentos de etimologia também me foram bastante úteis, e além do mais decidi deixar-me guiar sempre pelos usos e pelo bom senso. (SAINT-HILAIRE, 1975, p. 15)

De acordo com a declaração do viajante, fazia-se necessário preservar a nomenclatura dos topônimos, e, para ele, a atenção dos viajantes quanto a esses fatores era imprescindível.

> A paróquia da qual o Arraial de Santa Luzia era a sede contava (1819) com uma população de 3 a 4.000 habitantes, disseminados numa área de 50 léguas de comprimento por 30 em sua maior largura. Dessa paróquia dependem dois povoados: Santo Antonio dos Montes Claros, de que falei em breve, e Nossa Senhora da Abadia, no Arraial de couros. *O nome de Santa Luzia é dado a várias localidades do Brasil. Desnecessário é dizer que não se deve escrever San-Lucia, como fez o viajante francês (Suz., Souv., 273).* (SAINT-HILAIRE, 1975, p. 25)

Eram priorizadas a preservação quanto à nomenclatura desses nomes como pode ser identificada na passagem do relato de Saint-Hilaire. Essa era uma preocupação da maioria dos viajantes naturalistas, de modo atribuir maior veracidade em relação aos relatos.

George Gardner, botânico inglês, esteve no Brasil entre 1837 a 1841. Explorou matas da Tijuca e da Serra dos Órgãos e catalogou grande material botânico, valiosas observações sobre fauna e a flora. O viajante reuniu preciosas informações sobre o *modus vivendi* do povo brasileiro, com características a respeito da geografia, história e cultura. Gardner percorreu as regiões de Pernambuco, Bahia, Alagoas, Piauí, Maranhão, Goiás e Minhas Gerais.

Assim como os demais viajantes, Gardner em suas descrições relata a variada toponímia brasileira, baseada em grande maioria de aspectos físicos, retratados por meio da fauna, flora e da hidrografia brasileira, que influenciaram diretamente para nomeação dos nomes de lugares.

Os viajantes eram muito detalhistas ao descreverem os elementos que compõem cada lugar, ou seja, buscavam descrever a totalidade destes elementos. Possuíam uma visão totalmente etnocêntrica e mediam sistematicamente os aspectos físicos acerca de cada lugar visitado, além de estudar os hábitos das espécies vegetais que compunham as paisagens analisadas. O objetivo era transformar a natureza em ciência, considerando a história natural.

4. Considerações finais

O trabalho com os nomes de lugares aborda aspectos históricos, geográficos, etimológicos, culturais, antropológicos, como explicitamos ao longo do trabalho. Esses fatores revelam a herança cultural deixada por esses expedidores nos costumes, crenças, hábitos dos brasileiros, mas, sobretudo, eternizaram-se na geografia nacional.

Além disso, aspectos inerentes à cultura, identidade, memória, política, religião de um povo, e nesse estudo foi possível observar, a partir das contribuições dos viajantes naturalistas, que as nomeações realizadas foram preservadas e incorporados à língua portuguesa, e geralmente designam características físico-naturais, como aspectos hidrográficos, climáticos, relativos à fauna, flora, características do solo.

Dessa forma, o estudo demonstra e reitera a importância dos naturalistas na descrição e formação dos nomes de lugares brasileiros, bem como, marcas na herança histórica, cultural, social e de identidade nacional.

O estudo revelou-se importante no que diz respeito a propagação do sentimento de pertinência e identidade nacional os quais estão presentes na Toponímia brasileira em geral. O nome de lugar não está à sombra ou desvinculado ao contexto social, político, histórico, ambiental e cultural dos grupos, eles refletem e retratam a natureza das comunidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Karylleila dos Santos. *Atlas toponímico de origem indígena do estado do Tocantins*: Atito. Goiânia: PUC-Goiás, 2010.

_____. DICK, Maria. Vicentina de Paula do Amaral. A interdisciplinaridade no contexto da toponímia: reflexões iniciais de um a proposta aplicada ao ensino. *As ciências do léxico*: lexicologia, lexicografia e terminologia, volume VI. Campo Grande: UFMS, 2012. p. 193-207

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. As Ciências do Léxico. In: OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires de; ISQUERDO, Aparecida Negri (Org.). *As ciências do léxico*: lexicologia, lexicografia, terminologia, 2. ed. Campo Grande: UFMS, 2001.

DICK, Maria. Vicentina de Paula do Amaral. *A motivação toponímica e a realidade brasileira*. São Paulo: Arquivo do estado de SP, 1990.

GARDNER, George. *Viagem ao interior do Brasil, principalmente nas províncias do Norte e nos distritos do ouro e do diamante durante os anos de 1836-1841*. Trad. de Milton Amado. Belo Horizonte/São Paulo: Ed. Itatiaia/EDUSP, 1975.

POHL, Joahann Emmanuel. *Viagem no interior do Brasil*. Trad. de Milton Amado e Eugênio Amado. São Paulo: EDUSP, 1976.

SAINT-HILAIRE, August de. *Viagem à província de Goiás*. Trad. de Regina Regis Junqueira. Belo Horizonte/São Paulo: Itatiaia/EDUSP, 1975.

SOUSA. Alexandre Melo de. Para a Aplicação da Toponímia na Escola. *Cadernos do CNLF*, v. XVII, n. 02. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2013.

ABORDAGEM DOS CONTEÚDOS DE SEMÂNTICA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA 9° ANO EM ESCOLAS PÚBLICAS DE IMPERATRIZ-MA

Elany Mirian da Silva dos Santos Aragão (UEMASUL)
elanyaragao.20190004722@uemasul.edu.br
Sônia Maria Nogueira (UEMASUL)
sonianogueira@uemasul.edu.br

RESUMO

Esta pesquisa faz parte de um projeto de iniciação científica vinculada ao Grupo de Estudos Linguísticos do Maranhão – GELMA, cadastrado no CNPq, na linha de pesquisa Linguagem, Memória e Ensino, ligada ao curso de Letras do Centro de Ciências Humanas, Sociais e Letras – CCHSL, da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL. O estudo tem como objetivo geral refletir acerca da abordagem dos conteúdos de Semântica nos livros didáticos de Língua Portuguesa nos anos iniciais da educação básica pública. Dentre os objetivos específicos está a análise da abordagem do conteúdo semântico do livro didático selecionado e sua relação com a BNCC. O *corpus* é constituído pelo livro de Língua Portuguesa do 9° ano *Tecendo Linguagens*, de Tânia Amaral Oliveira e Lucy Aparecida Melo Araújo, 2018, que foi adotado em uma escola da rede pública de ensino de Imperatriz/MA. A pesquisa será qualitativa e documental, buscando refletir sobre o ensino de língua materna em Imperatriz.

Palavras-chave:
Semântica. Língua portuguesa. Livro didático.

ABSTRACT

This research is part of a scientific initiation project linked to the Maranhão Linguistic Studies Group – GELMA, registered at CNPq, in the research line Language, Memory and Teaching, linked to the Literature course at the Center for Human, Social and Literature CCHSL, from the State University of the Tocantina Region of Maranhão – UEMASUL. The general objective of the study is to reflect on the approach to the content of Semantics in Portuguese language textbooks in the early years of public basic education. Among the specific objectives is the analysis of the approach to the semantic content of the selected textbook and its relationship with the BNCC. The corpus consists of the 9th year Portuguese Language book *Tecendo Linguagens*, by Tânia Amaral Oliveira and Lucy Aparecida Melo Araújo, 2018, which was adopted in a public school in Imperatriz / MA. The research will be qualitative and documentary, seeking to reflect on the teaching of the mother tongue in Imperatriz.

Keywords:
Semantics. Textbook. Portuguese language.

1. Considerações iniciais

Esta pesquisa faz parte de um projeto de iniciação científica CNPq/UEMASUL vinculada ao Grupo de Estudos Linguísticos do Maranhão – GELMA, cadastrado no CNPq, na linha de pesquisa Linguagem, Memória e Ensino, ligada ao curso de Letras do Centro de Ciências Humanas, Sociais e Letras – CCHSL, da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL. O estudo tem como objetivo geral refletir acerca da abordagem dos conteúdos de Semântica nos livros didáticos de Língua Portuguesa nos anos iniciais da educação básica pública.

Dentre os objetivos específicos está a análise da abordagem do conteúdo semântico do livro didático selecionado e sua relação com a BNCC. O *corpus* é constituído pelo livro de Língua Portuguesa do 9° ano *Tecendo Linguagens*, de Tânia Amaral Oliveira e Lucy Aparecida Melo Araújo, 2018, que foi adotado em uma escola da rede pública de ensino de Imperatriz-MA. A pesquisa será qualitativa e documental, buscando refletir sobre o ensino de língua materna em Imperatriz. Para esse fim, o embasamento teórico tem como expoentes Cançado (2012), Marques (1996), Ferrarezi Junior (2008) e Bechara (2009).

2. A BNCC e a Semântica

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é responsável por definir quais aprendizagens são essenciais e que deverão ser desenvolvidas ao longo da educação básica, sendo o livro didático um importante instrumento neste processo. A BNCC está organizada por áreas de conhecimento, na tentativa de favorecer a comunicação entre as disciplinas, que passam a ser chamadas de componentes curriculares. A respeito do componente curricular Língua Portuguesa:

> [...] cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BRASIL, 2017, p. 67)

O estudante precisa compreender a linguagem como uma construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica. Para Ferrarezi Junior (2008, p. 24):

Toda manifestação linguística faz parte de um sistema aberto e, por, em sua realização plena, estar associado a um sentido, revela uma cultura, que se inter-relaciona com um pensamento que a gera e com um sistema linguístico que a representa.

O ensino de língua materna no Ensino Fundamental, por vezes, prioriza a assimilação de regras em vez de uma educação crítica. Em relação ao estudo da semântica, Marques afirma:

> O estudo do significado ultrapassa, hoje, na linguística, os limites da competência gramatical dos falantes, restrita à sentença e seus constituintes, e tenta explicar dados da chamada competência comunicativa, que transcendem o plano gramatical estrito. (MARQUES, 1996, p. 22)

A domínio da língua materna proporciona ao aluno meios para lidar com a linguagem e situações de uso, uma vez que é fundamental para todasasáreas de conhecimento, "entende-se, aqui a língua materna como aquela língua natural que o falante aprende como sua primeira língua, como seu primeiro sistema de representação" (FERRAREZI JUNIOR, 2008, p. 24). Segundo Cançado (2012, p. 17), Semântica é o estudo das línguas. É o ramo da Linguística, voltado para a investigação do significado. Em relação à Semântica, a BNCC propõe para o 9° do ensino fundamental que seu estudo possibilite:

> Conhecer e perceber os efeitos de sentido nos textos decorrentes de fenômenos léxico-semânticos, tais como aumentativo/diminutivo; sinonímia/antonímia; polissemia ou homonímia; figuras de linguagem; modalizações epistêmicas, deônticas, apreciativas; modos e aspectos verbais. (BRASIL, 2017, p. 83)

O estudo de Semântica na língua portuguesa é importante, pois a significação linguística viabiliza a leitura e produção textual, tornando seu estudo relevante para o avanço educacional, e contribuindo com a prática do professor em sala de aula. Para Bechara (2009, p. 397), a "significação das palavras está intimamente relacionada com o mundo das ideias e dos sentimentos" e, assim, torna-se relevante abordar, também, alguns aspectos semânticos, tais quais a polissemia, homonímia, sinonímia, antonímia e paronímia.

Este estudo tem como procedimentos metodológicos a pesquisa documental e a abordagem qualitativa. Segundo Gil (2002, p. 133), a abordagem qualitativa "(...) depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação". Definindo, assim, tal processo "como uma sequência de atividades, que en-

volve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório".

A pesquisa documental, muitas vezes, assemelha-se à pesquisa bibliográfica, porém a "natureza das fontes" é diferente, pois "a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto", enquanto "a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa". (GIL, 2002, p. 45-6). A seguir, apresenta-se a análise do livro didático, quanto ao conteúdo semântico.

3. Glossários no livro didático

O *corpus* é constituído pelo livro didático de Língua Portuguesa do 9° ano "Tecendo Linguagens", de Tânia Amaral Oliveira e Lucy Aparecida Melo Araújo, editado pela editora IBEP em 2018, apresenta **capa** conforme a Figura 1.

Figura 1: *Tecendo Linguagens Língua Portuguesa.*

Fonte: Oliveira e Araújo (2018 – capa).

A capa possui fundo branco, com algumas formas geométricas nas cores azul, verde, cinza e lilás, possui selo do Programa Nacional do

Livro e do Material Didático– PNLD e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, ciclo 2020 a 2023, editado pela Editora IBEP.

Na primeira página do livro, encontra-se uma minibiografia das autoras: Tania Amaral Oliveira é "formada em Letras, Pedagogia e Psicologia pela universidade de São Paulo (USP)", com mestrado em "Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (USP)", atua como "formadora de educadores nas áreas de Língua Portuguesa e de Comunicação e é professora do Ensino Fundamental das redes pública e privada de ensino de São Paulo". Lucy Aparecida Melo Araújo é "Bacharel licenciada em Língua Portuguesa e Linguística pela Universidade de São Paulo (USP)", possui especialização "em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)", "Mestranda em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)", atuando como "professora do Ensino Fundamental da rede particular de ensino de São Paulo".

De acordo com as informações acerca da formação profissional, as professoras são qualificadas para serem autoras de livros didáticos, possuindo vasto conhecimento e experiência na área.

Na contracapa da obra, consta uma mensagem direcionada aos estudantes que farão uso do material:

> Este livro que você está recebendo integra o Programa Nacional do Livro e do material Didático (PNLD). Para disponibilizar às escolas públicas brasileiras um material de qualidade, este conteúdo passou por uma criteriosa avaliação do Ministério da Educação e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.Bons estudos! (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação). (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018 – contracapa)

A mensagem confirma que este livro didático está de acordo com o estabelecido na BNCC para o 9° ano na competência Língua Portuguesa. Com a preocupação de incentivar o(a) aluno(a) as autoras inserem uma Apresentação:

> Caro aluno e cara aluna,
>
> Imaginamos que vocês estejam ansiosos por saber o que lhes trazem as páginas deste livro e, por isso adiantamos algumas respostas. Esta obra foi concebida para jovens que gostam de falar, de trocar ideias, de expor opiniões, impressões pessoais, de ler, de criar, de escrever, enfim, jovens que gostam de fazer descobertas individual e coletivamente e de se relacionar com as pessoas ao seu redor. (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 3)

Buscando uma aproximação com os alunos, as autoras os encorajam a explorar o livro didático, despertando neles a curiosidade e o desejo de apropriação da língua.

Os alunos "terão a oportunidade de ler e interpretar textos dos mais variados gêneros", dentre eles: "causos, mitos e lendas do Brasil e de outras regiões do planeta, textos teatrais, poemas, textos retirados de revistas e jornais, textos instrucionais, histórias em quadrinhos e muito mais".

Levando em conta que "não estamos rodeados apenas de textos escritos", afirmam as autoras:

> Vivemos um tempo em que a mídia digital, a imagem, o som, os gestos, a palavra falada ou escrita ora se juntam para construir os atos comunicativos, ora se ampliam, dando acesso a múltiplos caminhos que facilitam a comunicação. (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 3)

Desse modo, "para melhor interagir com as pessoas e com o vasto universo das realidades que existem, ou que imaginamos existir, precisamos desvendar o sentido de todas essas linguagens".

As autoras finalizam propondo que os alunos sejam participativos:

> Não sejam apenas expectadores na sala de aula, mas agentes, alunos atuantes. Desse modo, o ambiente escolar lhes será sempre agradável e encantador; as atividades propostas neste livro e por seu professor terão mais sentido; vocês descobrirão como a língua portuguesa é multifacetada, abrindo várias possibilidades de uso e, com certeza, experimentarão, a cada dia, a alegria de aprender. (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 3)

Em sua organização, o livro didático possui 4 unidades, sendo 2 capítulos por unidade, totalizando 8 capítulos. Os capítulos seguem a seguinte estrutura: inicialmente, é apresentado um texto e, logo após, um glossário, com as palavras cujos significados as autoras julgam ser desconhecidos dos alunos.

O glossário é um item do estudo semântico por conter "vocabulário em que se explicam palavras de significação obscura" (FERREIRA, 2008, p. 435). Os glossários neste livro didático estão distribuídos conforme o Quadro 1:

Quadro 1: Glossários no livro didático.

GLOSSÁRIOS			
UNIDADE	**LOCALIZAÇÃO**	**QUANTIDADE**	**PÁGINA**
1	Capítulo 1 – Conto	02	17 e 29

	Capítulo 2 – Romance	02	52 e 56
2	Capítulo 3 – Poema	0	-
	Capítulo 4-Romance	0	-
3	Capítulo 5 – Entrevista	01	133
	Capítulo 6 – Crônica	02	157 e 161
4	Capítulo 7 – Artigo de opinião	01	199
	Capítulo 8 – Reportagem	2	231 e 236
TOTAL		10	

O léxico, conforme Henriques (2018), é o conjunto das palavras de uma língua, e o glossário tem o papel de registrá-lo. O uso dos glossários norteia a compreensão do texto, e possibilita estudos semânticos como a sinonímia. Para Bechara (2009, p. 404), sinonímia é o fato de haver mais de uma palavra com semelhante significação, podendo uma estar em lugar de outra em determinado contexto.

As autoras apresentaram, no capítulo 8, um texto do gênero reportagem: "Jovens que não estudam nem trabalham: escolha ou falta de opções?" e, logo após, um glossário:

> Novo estudo ouve brasileiros fora da escola e do mercado de trabalho e conclui que eles estão presos em barreiras relacionadas à pobreza e ao gênero.
>
> No Brasil, 11 milhões de jovens, quase um quarto da população entre 15 e 29 anos, não estudam nem trabalham. Em um país cuja força de trabalho está ficando mais velha e começará a diminuir em 2035, um diálogo como esse soa preocupante.
>
> Para jogar luz sobre os jovens que não estudam nem trabalham, pesquisadores do Banco Mundial fizeram 77 entrevistas qualitativas (como a acima) com jovens pernambucanos de 18 a 25 anos, moradores tanto de zonas urbanas quanto das rurais.
>
> O resultado é o estudo Se já é difícil, imagina para mim..., lançado nesta semana, no Rio de Janeiro. Segundo a autora, Miriam Müller, é preciso desconstruir o termo "nem-nem", que não reflete as muitas diferenças entre esses jovens e joga sobre eles um enorme estigma.
>
> "A culpa não é dos jovens. O estudo mostra que algumas condições relacionadas à pobreza e ao gênero produzem um conjunto de barreiras difíceis de superar. Essas limitações prejudicam sobretudo as mulheres, que se veem afetadas na capacidade de imaginar seus futuros, perseverar e ter resiliência", avalia a cientista social alemã.
>
> Trabalhos anteriores feitos na região sugerem, por exemplo, que o problema pode ameaçar a produtividade e o crescimento econômico a longo prazo. Além disso, como 66% dos nem-nens latino-americanos e caribenhos são mulheres, o tema também pode contribuir para uma transmissão

> intergeracional da desigualdade de gênero. (CERATI, 2018 *apud* OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 231)

As autoras, prevendo que o uso de alguns vocábulos pudessem dificultar a compreensão e interpretação textual, indicaram um Glossário:

> Estigma: considerado ou definido como indigno; desonroso.
>
> Intergeracional: que se realiza entre duas ou mais gerações; comportamentos intergeracionais.
>
> Perseverar: não desistir com facilidade.
>
> Resiliência: capacidade de superar os problemas que aparecem. (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 231)

No texto, os vocábulos que seriam destacados em glossário foram sublinhados, e listados, logo após o texto. O uso de glossário permite e incentiva explorar as possibilidades de estudo da língua e do significado.

4. Considerações finais

Pode-se verificar que a sinonímia apresentada nos glossários no livro didático auxiliam no processo ensino aprendizagem, possibilitando o reconhecimento dos significados abordados nos textos. Incentivam, também, a compreensão e interpretação textual.

A pesquisa encontra-se em desenvolvimento e outros aspectos semânticos serão verificados no livro didático. Nesse sentido, o estudo possibilita discussão sobre como ocorre e como o professor pode melhor mediar o processo de ensino da língua materna, focando na questão da significação linguística para os alunos de escolas públicas, especialmente os do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECHARA, Ivanildo. *Moderna gramática da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC C_20 dez_site.pdf. Acesso em: 26 out. 2020.

CANÇADO, Márcia. *Manual de Semântica*: noções básicas e exercícios. São Paulo: Contexto, 2012.

FERRAREZI JUNIOR, Celso. *Semântica para a educação básica*. São Paulo: Parábola, 2008.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurélio*: o minidicionário da língua portuguesa. 7. ed. Curitiba: Positivo, 2008.

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

HENRIQUES, Claudio Cezar. *Léxico e semântica*: estudos produtivos sobre palavra e significação. Rio de Janeiro: Alta Books, 2018.

MARQUES, Maria Helena Duarte. *Iniciação à Semântica*. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

ADMISSIBILIDADE E JULGAMENTO: EFEITOS-SENTIDO DE UNIDADE E DE DESCONSTRUÇÃO

Thaiane Dutra Luz Costa (UESB)
thaianedlc@gmail.com
Milca Borges Luz (UESB)
milcaborges@hotmail.com
Naiara Morena Sebadelhe Santos da Conceição (UESB)
msebadelhe@yahoo.com.br
Maria da Conceição Fonseca-Silva (UESB)
con.fonseca@gmail.com

RESUMO

Neste trabalho, apresentamos um recorte dos resultados de uma pesquisa maior que teve por objetivo identificar e analisar os discursos que atravessaram as materialidades do *Impeachment,* enquanto processo político-jurídico, da ex-presidente Dilma Rousseff. O *corpus* foi constituído por materialidades extraídas da Sessão de Votação pela Admissibilidade do *Impeachment* na Câmara dos Deputados, da Sessão de Julgamento no Senado, e de capas de edições da Revista Veja. O procedimento adotado foi o do estudo de caso, tendo por base teórica a Análise de Discurso (AD), enquanto dispositivo teórico-metodológico que permite a análise da simbolização do político e a observação dos diversos desdobramentos do discurso nas suas possibilidades de materialização. Os resultados indicaram que nas discursividades da admissibilidade e do processo de *Impeachment,* foi produzido um efeito-sentido de unidade e um efeito-sentido de desconstrução dos sujeitos políticos Lula, PT e Dilma Rousseff.

Palavras-chave:
Análise de Discurso. Efeito-sentido de unidade. Efeito-sentido de desconstrução.

ABSTRACT

In this work, we present an excerpt from the results of a larger research that aimed to identify and analyze the discourses that went through the materialities of the *Impeachment,* as a political-legal process, by former President Dilma Rousseff. The corpus consisted of material extracted from the Voting Session for the Admissibility of *Impeachment* in the Chamber of Deputies, from the Senate Judgment Session, and from the covers of issues of Veja Magazine. The procedure adopted was that of the case study, based on the Discourse Analysis (AD), as a theoretical and methodological device that allows the analysis of the symbolization of the politician and the observation of the various developments of the discourse in its possibilities of materialization. The results indicated that in the discursivities of admissibility and the *Impeachment* process, a sense-effect of unity and a sense-effect of deconstruction of the political subjects Lula, PT and Dilma Rousseff were produced.

Keywords:
Discourse Analysis. Effect-sense of unity. Effect-sense of deconstruction.

1. Introdução

Nas eleições presidenciais de 2010, a primeira mulher presidente do Brasil foi eleita. Dilma Rousseff sucedeu o presidente Lula e tal acontecimento histórico, segundo Fonseca-Silva (2012; 2013) provocou "uma ruptura tanto na história do país quanto na história das mulheres que vêm conseguindo conquistar espaço em todas as esferas de poder político do país: executivo, legislativo e judiciário" (FONSECA-SILVA, 2012; 2013, p. 241).

Dilma se reelegeu em 2014, com uma diferença de votos de 3,28%[114], naquela que ficou conhecida como a disputa à presidência mais acirrada da história do país. Entretanto, ainda no primeiro ano de mandato, em dezembro de 2015, foi aceito pelo presidente da Câmara dos Deputados Eduardo Cunha[115] (PMDB) um dentre os 37 pedidos de *Impeachment* que foram apresentados durante o governo de Dilma. O pedido aceito foi assinado pelos juristas Hélio Bicudo, Miguel Reale Jr. e Janaína Paschoal, e tinha como fundamento a acusação de que Dilma teria cometido crime de responsabilidade fiscal ao editar três decretos presidenciais de créditos suplementares sem autorização do Poder Legislativo, além de ter praticado as chamadas "pedaladas fiscais". Em 2016, a então presidente sofreu processo de *Impeachment* que resultou na perda do seu mandato, nesse mesmo ano.

A admissibilidade do processo de *Impeachment* e o próprio *Impeachment* de Dilma Rousseff, enquanto acontecimentos discursivos, conforme demonstrado por Luz (2018) e Costa (2018), respectivamente, são resultado de uma sequência de confrontos discursivos que precederam e que se prolongaram através do acontecimento, em um trabalho de formulações anteriores e posteriores ao acontecimento em si. Ocorre que os discursos que atravessam as materialidades sobre o *Impeachment* de Dilma relacionam-se com discursos sobre o ex-presidente Lula e sobre o Partido dos Trabalhadores (PT).

[114] Disponível no site: http://g1.globo.com/bom-dia-brasil/noticia/2014/10/dilma-rousseff-ereeleita-com-545-milhoes-de-votos-no-segundo-turno.html (Acesso em: 30/10/2017)

[115] No mesmo dia em que líder do PT, Sibá Machado, anunciou que a bancada do partido votaria contra Eduardo Cunha (PMDB) no processo que tramitava no Conselho de Ética da casa, processo esse que poderia resultar na cassação do seu mandato, o presidente da Câmara dos Deputados aceitou um dos 37 pedidos de *Impeachment* contra Dilma Rousseff.

Nesse sentido, o objetivo deste trabalho foi identificar e analisar os efeitos-sentido produzidos sobre a relação entre os sujeitos políticos Lula, Dilma e PT nessa circulação-confronto de formulações que ocorreu durante o processo de *Impeachment* de Dilma Rousseff, o que abrange a Sessão de Admissibilidade do *Impeachment*, que ocorreu na Câmara de Deputados em 17 de abril de 2016, a Sessão de Julgamento do *Impeachment*, que ocorreu no Senado, dos dias 25 a 31 de agosto de 2016, bem como aquelas que foram produzidas a partir da mídia, em especial no que se refere à Revista *Veja*.

2. Considerações sobre o percurso teórico-metodológico

No que se refere à metodologia adota no presente trabalho, a pesquisa realizada foi qualitativa quanto à sua abordagem. No que se refere à natureza, a pesquisa foi aplica. Já em relação aos objetivos, a pesquisa foi explicativa e, quanto aos procedimentos, um estudo de caso.

O *corpus* desta pesquisa foi constituído com o objetivo de responder a questão-problema delimitada. Segundo Orlandi (2012), na Análise de Discurso, a constituição do *corpus* não é guiada pelo dado empírico, mas pelo critério teórico. Assim, na análise, mobilizamos o dispositivo teórico-metodológico da Análise de Discurso (AD). Operamos, assim, um entrecruzamento de materialidades discursivas extraídas de trabalhos desenvolvidos no âmbito do GPADis[116]: sobre o processo de admissibilidade do *Impeachment*, ainda na Câmara dos Deputados como em Luz (2018); sobre as discussões sobre o *Impeachment* que ocorreram na própria Sessão de Julgamento, no Senado Federal, como em Costa (2018); e sobre como o *Impeachment* foi discursivizado na/pela mídia, como em Conceição (2018).

No gesto de descrição e interpretação das sequências discursivas analisadas, mobilizamos conceitos teóricos do quadro epistemológico da AD que se constitui na articulação do materialismo histórico, da linguística e da teoria do discurso, "atravessadas por uma teoria da subjetividade (de natureza psicanalítica)" (PÊCHEUX; FUCHS, 1975, p. 164).

Fonseca-Silva (2007) destaca que Pêcheux (1975) reconhece a necessidade de uma articulação conceitual, entre as categorias ideologia (no sentido althusseriano) e inconsciente (no sentido freudiano), que

[116] Grupo de Pesquisas em Análise de Discurso (GPADis), coordenado pela Profª Drª. Maria da Conceição Fonseca-Silva.

melhor se compreende pela própria tese de Althusser de que os indivíduos são interpelados em sujeitos pela ideologia. Na AD, ideologia e inconsciente são ressignificados ou reterritorializados para que a questão do sujeito e do sentido sejam pensados como efeitos.

> O sujeito se submete à língua mergulhado em sua experiência de mundo e determinado pela injunção a dar sentido, a significar-se. E o faz em um gesto, um movimento sócio-historicamente situado, em que se reflete sua interpelação pela ideologia. A ordem da língua e a da história, em sua articulação e seu funcionamento, constituem a ordem do discurso. (ORLANDI, 2005, p. 2)

De acordo com Pêcheux (1975), "sob a evidência de que 'eu sou realmente eu' (...), há o processo da interpelação/identificação que produz o sujeito no lugar deixado vazio" (PÊCHEUX, 1975, p. 145), sob a ilusão de que tem domínio do que pensa e do que diz, o sujeito toma posições sempre que enuncia. A Análise de Discurso, portanto, pressupõe a historização do sentido, a sua não literalidade e o descentramento do sujeito que, afetado pelo esquecimento, é sempre já assujeitado.

Segundo Orlandi (2009) "a disciplina da AD visa compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história." (ORLANDI, 2009, p. 15). Pêcheux pensa a linguagem, estabelecendo princípios que, conforme Orlandi (1990) não estão em regiões categorizadas do conhecimento, mas nos entremeios, em interstícios disciplinares. Pêcheux então situa o discurso, conforme Henry (1993), entre a linguagem e a ideologia. Assim, se afasta do sentido logicamente estabilizado, do semanticamente normal, e passa a refletir nos entremeios, nos vãos deixados pela contraditória articulação das disciplinas.

Conforme Fonseca-Silva (2005), Pêcheux pensa o discurso no confronto gerado pela articulação entre o sujeito da linguagem e o sujeito da ideologia, de forma que o discurso se constitui pela sua relação com a história e também como efeito-sentido. Tal efeito, por sua vez, se realiza no lugar material da língua. É na língua que o discurso se materializa, atravessando-a, como efeito-sentido. A língua, portanto, é tomada como estrutura, em que o real da língua manifesta-se como uma série de equívocos.

> A Análise de Discurso, enquanto disciplina de interpretação, está construindo procedimentos para expor o olhar-leitor à opacidade tanto da língua quanto de outros domínios semióticos, colocando em jogo o outro enquanto espaço real de leitura, o que significa que os diversos domínios semióticos, assim como a língua, não são transparentes, pois funcionam

> como lugar material onde os efeitos se realizam (FONSECA-SILVA, 2005, p. 3-4)

Enfim, significar não está na ordem da língua, tampouco de outros domínios semióticos, mas na ordem do discurso. A língua é constituída pela falha, pelo equívoco, pela ambiguidade etc., e o sentido é "efeito de", portanto sempre escapa ao logicamente estabilizado. Para Pêcheux (1993 [1969]), o discurso "não se trata necessariamente de uma transmissão de informação entre A e B, mas, de modo mais geral, de um 'efeito de sentidos' entre os pontos A e B" (PÊCHEUX, 1993 [1969]). Assim, o discurso deve ser compreendido como efeitos de sentido entre posições de sujeito em determinada estrutura social.

E, como efeito-sentido, como o encontro da memória com a atualidade, Pêcheux (1983) mostra o discurso como estrutura e acontecimento tensão entre descrição e interpretação. Segundo Pêcheux (2015b [1983b]), o acontecimento discursivo convoca um espaço de memória e o reorganiza, produzindo o novo. Assim, para que surja um acontecimento (como fato novo) e que o mesmo se instaure enquanto um acontecimento discursivo, é necessário que haja anteriormente uma série de confrontos discursivos, que irão se prolongar após o instante do acontecimento, de forma a gerar um trabalho de formulações que consiste em retomadas, deslocamentos, invertidas. Esse trabalho de formulações tende a prefigurar discursivamente o acontecimento, de forma a dar-lhe forma e figura, para que ele ocorra ou mesmo para que ele seja impedido.

Entendemos que, para que um acontecimento histórico se torne um acontecimento discursivo, esse acontecimento é trabalhado. Antes, em um outro lugar, há um confronto discursivo que precede o acontecimento e que prossegue por meio da circulação-confronto de formulações que vão atravessar as materialidades discursivas sobre o acontecimento, permitindo a repetição e atualização de sentidos instaurados, bem como a emergência de novos sentidos.

E como efeito, o discurso é produzido, retomado, atualizado em confrontos discursivo. Assim, para que um acontecimento histórico se torne um acontecimento discursivo, esse acontecimento é trabalhado. Antes, em um outro lugar, há um confronto discursivo que precede o acontecimento e que prossegue por meio da circulação-confronto de formulações que vão atravessar as materialidades discursivas sobre oacontecimento, permitindo a repetição e atualização de sentidos instaurados, bem como a emergência de novos sentidos.

3. Resultados e discussão

Todo o processo do *Impeachment* de Dilma Rousseff, desde a Sessão de Admissibilidade até a Sessão de Julgamento, foi marcado por um intenso confronto discursivo. Desse modo, verificamos a instauração de dois acontecimentos discursivos, no sentido de Pêcheux (2015 [1983]), qual seja o da admissibilidade do *Impeachment* de Dilma Rousseff, conforme demonstrado por Luz (2018) e do *Impeachment* de Dilma, como demonstrou Costa (2018).

Nas formulações sobre o *Impeachment*, muito foi dito a respeito dos sujeitos políticos Dilma, Lula e PT, tanto durante as Sessões de Admissibilidade e de Julgamento, como na revista de circulação Veja. Das análises, apresentamos resultados que indicaram efeitos-sentido de unidade e de desconstrução entre os sujeitos políticos em questão, conforme demonstramos a seguir.

3.1. Efeito-sentido de unidade

No início do primeiro mandato de Dilma Rousseff, as análises desenvolvidas por Barbosa (2014) apontaram uma relação de afastamento entre Dilma e Lula:

> Além disso, a relação entre Dilma e Lula, passa agora a ser marcada por uma relação de desvencilhamento, na medida em que Dilma busca diminuir a influência que sofre do ex-presidente Lula em seu governo, sendo que, na memória que é posta em funcionamento, parte desta dívida está ligada a uma "dívida eleitoral" que Dilma teria com Lula. Podemos identificar, ainda,que Dilma e Lula ocupam posicionamentos discursivos distintos em relação ao modo de governar e principalmente em relação ao modo de lidar com o PT e com os partidos que compõem a chamada base aliada do governo. Nessa perspectiva, no efeito de sentido que vemos em funcionamento aqui, se por um lado Dilma é identificada a todo momento numa zona de conflito com o PT, por outro lado, Lula quase que se confunde com o próprio partido. (BARBOSA, 2014, p. 67)

Entretanto, nos discursos que circularam durante o processo de *Impeachment* de Dilma Rousseff, identificamos uma relação de aproximação entre os sujeitos políticos Dilma, Lula e PT, que produziram efeito-sentido de unidade entre eles. Na circulação-confronto de formulações analisadas por Luz (2018) que são deslocadas, repetidas ou retomadas e que se colocam no jogo parafrástico e polissêmico da Admissibilidade do *Impeachment* de Dilma Rousseff temos:

> ***(SD1)Foi Lula que deu autonomia à Polícia Federal. Foi Dilma que mandou o projeto de lei que tem como centro o combate à corrupção****, inclusive o instituto da delação premiada.*
>
> ***(SD2)[...]Dilma, vá embora*** *que o Brasil não quer você.* ***E leve o Lula junto e os vagabundos do PT****.*
>
> ***(SD3)*** *[...] para combater o projeto de poder e de corrupção do Lula e do PT; [...], voto "sim" pelo Impeachment.*[117]
>
> ***(SD4)*** *Sr. Presidente,* ***voto com Lula****, o melhor Presidente deste País;* ***com Dilma****, mulher valente e honesta; pelo Brasil e pela democracia. Não ao golpe! Fora, golpistas! O voto é "não", pelo Brasil.*
>
> ***(SD5)*** *Sr. Presidente, em defesa da nossa democracia, em defesa da Constituição, em defesa do povo pobre do Brasil, que teve no Governo Lula e no Governo da Presidenta Dilma esperança e investimentos, o meu voto é "não".*
>
> ***(SD6)*** *[...] o meu voto é "sim".* ***Fora Dilma! Fora Lula! Fora PT!***
>
> ***(SD7)*** *[...], é "sim".* ***E Lula e Dilma na cadeia****.*[118]
>
> ***(SD8)*** *[...]* ***para reconhecer o trabalho belíssimo que o ex-Presidente Lula fez pelo nosso Brasil****, dando oportunidade às pessoas mais pobres, que nada tinham durante governos anteriores.* ***Quero pedir desculpas a ele; [...] à Presidenta Dilma; [...]****.*
>
> ***(SD9) O Impeachmentda Presidente Dilma será a pá de cal no lulopetismo. O seu afastamento põe fim a mais de uma década caracterizada pela incompetência administrativa, pelo aparelhamento do Estado e pela roubalheira generalizada****. A corrupção está associada à marca do PT e hoje faz parte indissociável do seu DNA.* ***É hora de retirar essa organização criminosa do poder*** *e trabalhar para que todos os seus integrantes sejam punidos. Que isso nunca mais se repita.*

As SD's acima, em relação interparafrástica, produzem um efeito-sentido de unidade entre os sujeitos políticos Dilma, Lula e PT, de modo que o afastamento de Dilma implicaria também no afastamento dos sujeitos Lula e PT do poder, produzindo um efeito de que o país era governado pelos três sujeitos concomitantemente.

A SD2 indica que a saída de Dilma implicará na saída dos demais sujeitos, de modo que Dilma "levará embora" a todos. Na SD3, temos o efeito de que votar "sim" pela admissibilidade do impeachment de Dilma implica em "combater o projeto de poder e de corrupção do Lula e do

[117] Luz, 2018, p. 60. Enumerado nesse trabalho como SD35.

[118] Luz, 2018, p. 74. Enumerado nesse trabalho como SD92.

PT", de modo que o projeto é único e vem se desenvolvendo ao longo dos mandatos de Lula e continua no de Dilma.

A expressão "Voto com Lula" na SD4, para votar contra a admissibilidade do impeachment de Dilma, também produz o efeito de unidade entre os sujeitos, do mesmo modo que os votos favoráveis, quando propõem a penalização para ambos os sujeitos, como na SD7 "Dilma e Lula na cadeia".

Na SD9, o neologismo *lulopetismo* indica uma união entre Lula e o PT. Há um sentido de unidade entre ambos, uma relação de simbiose. O sufixo *-ismo*, de origem grega, remete à ideia de *fenômeno linguístico, sistema político, religião, doença, esporte, ideologia*, logo, a expressão *lulopetismo* refere-se a uma ideologia, ou a um sistema político específico em que se segue as diretrizes do que é decidido entre Lula e o PT, como se Lula e PT fossem um único sujeito.

Entre discursos que circularam na Sessão de julgamento do Senado, conforme analisado por Costa (2018), destacamos:

> ***(SD10)*** *Sr. Presidente, eu dizia que quanto mais ouço, mais me convenço de que* ***o afastamento da Presidenta Dilma não é um ato somente contra ela****. Não consigo me convencer. Entendo que esse movimento, primeiro, ataca a democracia; segundo, ataca o direito dos trabalhadores e dos aposentados.*[119]
>
> ***(SD11)*** *[...] especialmente porque* ***nós estamos aqui, desde o início do primeiro mandato do governo Lula, acompanhando os fatos que hoje são a justificativa para o Impeachmentda Presidente Dilma****.*[120]
>
> ***(SD12)*** *É por essa razão que tenho concluído aqui que* ***esse julgamento que faremos da Presidente Dilma****, no processo de Impeachment,* ***deve ir além da figura da Presidente e deve alcançar o sistema de governança que foi implantado no País nos últimos anos*** *para passar a ideia de que estávamos vivendo no paraíso*[121]*.*
>
> ***(SD13) E os acusadores de Dilma Rousseff vão à tribuna e parece que colocam o seu partido no banco dos réus, colocam o conjunto da obra*** *e se prendem muito pouco na análise da real acusação que efetivamente contra ela é dirigida.*[122]

[119] Costa, 2018, p. 77. Enumerados nesse trabalho como SD100.

[120] Costa, 2018, p. 77. Enumerados nesse trabalho como SD101.

[121] Costa, 2018, p. 77. Enumerados nesse trabalho como SD102.

[122] Costa, 2018, p. 78. Enumerados nesse trabalho como SD103.

> ***(SD14)*** *[...]* ***o alvo não é a Presidenta Dilma; o alvo é o desmonte de todo um projeto que foi construído pelo voto popular***.[123]

> ***(SD15)Estamos fazendo um Impeachment não só da Presidenta Dilma, mas de uma esquerda velha, obsoleta,*** *não para cair na direita, mas para avançarmos a um novo tempo cheio de riscos e de esperanças.*[124]

Na relação parafrástica das SDs acima também é possível identificar a existência de um efeito-sentido de unidade entre os sujeitos políticos Dilma e Lula, como também um efeito-sentido de unidade entre os sujeitos Lula e PT, o que implica dizer que se Dilma e o PT são culpados, respectivamente, pela crise econômica derivada das pedaladas e pela crise político-moral, o sujeito Lula também o é, devendo, pois, ocupar, discursivamente, a posição-sujeito réu no processo de *Impeachment*, culpado juntamente com os outros dois sujeitos políticos.

Entretanto, o fato de tais sujeitos ocuparem determinado lugar não implica dizer que os mesmos assumam também a posição-sujeito de culpados. Nos processos de significação e nas tensões entre os lugares de réu-vítima, culpado-inocente, os sujeitos políticos Dilma–Lula–PT são convocados a ocupar o lugar da responsabilidade, como um só, enquanto unidade, um sujeito unitário, que ocupa uma posição-sujeito de réu.

Na SD10, por exemplo, é discursivizado que o afastamento da Presidenta Dilma não seria um ato somente contra ela, mas contra outros sujeitos. Logo, o *Impeachment* dirigiu-se também com o objetivo de atingir tais sujeitos, como indicado na SD13. Entretanto, esse outro a quem o *Impeachment* deve atingir agora é algo maior, é um projeto de governo supostamente implantado pelo PT no Brasil, um projeto de governo de esquerda e de manutenção do poder, como algo danoso ao país, algo falacioso e ultrapassado, como indicado nas SDs 11 e 15. Em contrapartida, é discursivizado também sobre um projeto de governo que teria valorizado as minorias, como os trabalhadores e os aposentados, ao exemplo da SD 10.

É preciso ressaltar que em oposição a este discurso, o da necessidade do afastamento desses sujeitos políticos da governança do país, emerge, a partir da produção desse mesmo efeito-sentido de unidade, o discurso de que eles são, em conjunto, responsáveis e representantes de um determinado lugar, o lugar da democracia, o lugar das minorias, o lugar da mudança de perspectiva política para o país.

---

[123] Costa, 2018, p. 78. Enumerados nesse trabalho como SD104.

[124] Costa, 2018, p. 78. Enumerados nesse trabalho como SD105.

> **(SD16)** Neste tribunal político, este é um tribunal diferenciado, especialmente porque nós estamos aqui, **desde o início do primeiro mandato do governo Lula, acompanhando os fatos que hoje são a justificativa para o *Impeachment* da Presidente Dilma**.[125]
>
> **(SD17)** O que está por trás disso **é todo um projeto questionando o modelo da política econômica e social adotada, de Lula até Dilma, são treze anos**.[126]
>
> **(SD18)** Ao contrário do que se anuncia, permitam-me dizer que, neste plenário, entre hoje e amanhã, nós **não estaremos julgando o mandato Presidencial de Dilma Vana Rousseff, tampouco julgaremos o legado social dos Governos Lula e Dilma**.[127]
>
> **(SD19)** Eles querem, Presidenta, tirar a senhora porque a **senhora e Lula têm lado**, o lado dos pobres e dos trabalhadores. **Eles querem tirar vocês para varrer os direitos dos trabalhadores**.[128]
>
> **(SD20) O populismo bolivariano, levantado e muito bem defendido pela Presidente afastada Dilma Rousseff e seu antecessor Lula,** levou o Brasil a este processo hoje de milhões de desempregados, de inflação, de convívio com aquilo em que a sociedade hoje se viu enganada, iludida, porque foi exatamente assim a campanha eleitoral de 2014, em que o maior processo de estelionato eleitoral foi implantado.[129]

Nesta terceira série de excertos, indicados também em Costa (2018), há uma relação parafrástica entre as SDs selecionadas, pois identifica-se o atravessamento de um discurso de continuidade entre os Governos Lula e Dilma. Esse discurso produz um efeito-sentido de que os sucessos do Governo Dilma só foram possíveis por causa do Governo Lula, ou seja, os frutos do Governo Dilma só existiram por conta do que foi semeado ainda por Lula ou de que as mazelas produzidas pelo Governo Dilma têm suas origens ainda no Governo Lula. Há nessa relação um efeito metafórico de que Dilma é Lula.

Efeito metafórico, segundo Pêcheux é "o fenômeno semântico produzido por uma substituição contextual para lembrar que esse 'deslizamento de sentido' entre x e y é constitutivo do 'sentido' (...)" (1997 [1969], p. 96). Para o autor, não existe sentido sem metáfora e, aqui, a

[125] Costa, 2018, p. 63. Enumerados nesse trabalho como SD37.

[126] Costa, 2018, p. 63. Enumerados nesse trabalho como SD38.

[127] Costa, 2018, p. 63. Enumerados nesse trabalho como SD39.

[128] Costa, 2018, p. 64. Enumerados nesse trabalho como SD40.

[129] Costa, 2018, p. 64. Enumerados nesse trabalho como SD41.

metáfora funciona como um mecanismo de construção do sentido, de descrição e de interpretação da relação Lula-Dilma.

Existe um efeito-sentido de continuidade entre os dois governos e, por não haver separação entre eles, há um funcionamento sobre o julgamento do *Impeachment* que indica que o julgamento não se refere apenas a Dilma Rousseff, mas àqueles que possibilitaram seu governo, ou melhor, àquele que foi responsável por sua candidatura e eleição: Lula.

Nesse sentido, nas edições analisadas no periódico Veja, destacamos o que segue:

> **(SD21)** "**Acho ótima essa herança**. O governo do Lula pertence uma parte a mim. Eu não sou uma pessoa que olha para o governo com distanciamento. Lutei para ele ser esse sucesso todo. **O meu projeto é o do Lula. E o dele é o meu**" (VEJA, edição 2169, p. 22, grifo nosso).[130]

> **(SD22)** "**ELA PASSOU A FAIXA** – **Dilma entrega o núcleo do governo a Lula**, os grandes ministérios ao PMDB e se enfraquece ainda mais".[131]

As SDs em questão produzem também um efeito-sentido de unidade entre Dilma, então candidata, e o, então presidente, Lula. A materialidade discursiva da reportagem de capa dessa edição produz um efeito-sentido de que a crise no governo de Dilma e o seu consequente enfraquecimento no cargo de presidente fazem com que outro sujeito ocupe o lugar da presidência. Assim, discursivamente, quem passa a comandar o governo é Lula e o PMDB. Essas formulações indicam também um efeito-sentido sobre Lula como um sujeito político corrupto, ladrão. Aqui, a aproximação discursiva entre o sujeito político Dilma, e o sujeito político Lula produziu um efeito-sentido de Dilma como uma figura enfraquecida, deslegitimada para o cargo de presidente, incapaz de governar.

3.2. Efeito-sentido de Desconstrução

Nas formulações confronto analisadas também foi possível identificar um outro efeito-sentido sobre os sujeitos políticos Lula, Dilma e PT: um efeito-sentido de desconstrução. Assim, na Sessão de Admissibilidade do processo de *Impeachment*, identificamos as seguintes sequências discursivas:

[130] Conceição, 2018, p. 41.

[131] Conceição, 2018, p. 101.

> ***(SD22)O modelo petista de Lula e Dilma se exauriu pelo populismo e fisiologismo***.
>
> ***(SD23)****"Eu e o Lula estamos construindo um projeto", ela diz,* ***alheia às consequências da sua insensatez****, que hoje fazem parte da paisagem brasileira, visíveis para onde quer que se olhe:* ***visíveis no desemprego; na paralisia nacional; na situação desesperadora daqueles que dependem do sistema público de saúde; no sucateamento do nosso parque industrial, uma conquista de gerações; no aparelhamento das nossas instituições e no assalto planejado, organizado e sistemático aos recursos públicos, que quebrou a PETROBRAS, os fundos de pensão e o Tesouro Nacional***.
>
> ***(SD24)*** *Durante 13 anos, o meu partido, o Democratas, fez oposição ao* ***projeto criminoso implantado por Luiz Inácio Lula da Silva.*** *Em 2007, ele disse que iria extirpar o Democratas da política brasileira. Hoje, nós estamos extirpando Lula e Dilma, e ele vai para a cadeia. [...] Viva o Brasil! Viva a Bahia! Fora, Lula! Fora, Dilma!*
>
> ***(SD25)*** *O Impeachment da Presidente Dilma será a pá de cal no lulopetismo.* ***O seu afastamento põe fim a mais de uma década caracterizada pela incompetência administrativa, pelo aparelhamento do Estado e pela roubalheira generalizada. A corrupção está associada à marca do PT e hoje faz parte indissociável do seu DNA. É hora de retirar essa organização criminosa do poder e trabalhar para que todos os seus integrantes sejam punidos. Que isso nunca mais se repita***.
>
> ***(SD26)*** *Sr. Presidente, como Delegado da Polícia Federal, meu voto vai* ***pelo fim da facção criminosa "lulopetista", fim da "pelegagem" da CUT, fim da CUT e seus marginais.*** *Viva a Lava-Jato, a República de Curitiba! E a minha bandeira nunca será vermelha! "Sim", Presidente!*[132]

A série de SD's acima produzem um efeito-sentido de desconstrução dos sujeitos políticos Lula, Dilma e PT, também a partir do efeito-sentido de unidade anteriormente destacado, quando tais sujeitos, são considerados uma organização criminosa, destruidora, incompetente e corrupta. Expressões como "um modelo petista", "um projeto de poder", "projeto de corrupção", "projeto criminoso", "facção criminosa lulopetista", "organização criminosa" produzem um efeito-sentido de que a admissibilidade do *Impeachment* da Presidente Dilma é necessária para que o governo do PT e o próprio PT, que tem aqui é atravessado por um efeito-sentido de origem de práticas de corrupção, tenham fim, sejam apagados, esquecidos. Tais expressões ainda produzem um efeito-sentido de desconstrução de um projeto de governo petista que foi "incompetente, corrupto, criminoso".

[132] Luz, 2018, p. 64. Enumerados nesse trabalho como SD60.

No mesmo sentido, algumas das SDs extraídas das materialidades da Sessão de Julgamento do *Impeachment* são atravessadas por um discurso marcado por um clamor popular contra o Governo Dilma, e contra uma presidente solitária, que perde apoio de aliados e, por isso, não tem mais condições de tratar com o Congresso Nacional, como pode ser observada a seguir:

> **(SD27) Até 12 de maio[133], o Brasil estava nas seguintes condições: uma crise política profunda**, perda de credibilidade, empobrecimento das famílias brasileiras, aprofundamento da recessão, aumento descontrolado da inflação, explosão do desemprego, em relação ao que tenho dito aqui da minha preocupação.
>
> **(SD28) O governo perdeu a confiança dos agentes econômicos**. Lamentavelmente, perdeu o apoio da sociedade, perdeu o apoio parlamentar e **levou o governo a um isolamento político** jamais visto na história do Brasil. [...] O governo, lamentavelmente, **não possui ou não possuía mais as mínimas condições de governabilidade**. E esses fatores **levaram o Brasil a uma crise econômica** sem precedentes na sua história.
>
> **(SD29) O que há é fracasso de gestão**. E a população brasileira, repito, é intolerante ao fracasso, porque o povo deste País não é constituído de fracassados. [...] Nós temos de persistir na tese dessa mudança, porque a **população foi para as ruas exatamente para pedir essa mudança radical**, essa ruptura com um sistema que levou a Administração Pública brasileira à falência.

O efeito de sentido de desconstrução atravessa as materialidades acima indicadas. Ali, Dilma é discursivizada como uma presidente que perdeu as condições de governabilidade, perdeu a confiança do Congresso Nacional e do povo, como também fracassou como Presidente.

Ainda, nos discursos que circularam em Veja, analisados e discutidos por Conceição (2018), podemos identificar também efeitos-sentido de solidão e de desconstrução quanto à presidente e quanto ao seu governo.

Na edição nº 2.399 da Revista Veja, de 12 de novembro de 2014, como demonstrado por Conceição (2018), apresenta uma capa onde há uma imagem de Dilma com uma expressão séria e a seguinte formulação linguística: "A Solidão da Vitória: sem saber o que fazer da economia, pressionada pelo PT e esnobada pelos aliados, a presidente se isola no palácio". Assim também, na Edição nº 2.474 é apresentado o seguinte subtítulo: "Com ou sem vitória na batalha do *Impeachment*, Dilma já

[133] A data de 12 de maio refere-se ao dia em que Dilma Rousseff foi afastada da presidência e que Michel Temer assumiu o cargo como presidente interino.

perdeu a batalha do poder. Seu governo esfacelou-se e a presidente, abandonada pelos aliados, não comanda mais o Brasil". Ao discursivizar sobre a solidão de Dilma no governo, indicando que ele está prestes a cair, é produzido também um efeito-sentido de desconstrução do sujeito político Dilma, enquanto presidente do Brasil, de modo que já é produzido um discurso que indica que ela não possui aptidão e nem competência para governar.

Por fim, na materialidade discursiva da edição nº 2.434, de 15 de julho de 2015, é apresentada uma imagem de Dilma sentada em uma poltrona, com fisionomia séria, flutuando sobre nuvens, atrás de uma leve névoa, tendo como chamada principal a seguinte formulação: "A insustentável leveza – Sem apoio popular e do Congresso, o Governo Dilma flutua em um ambiente de incerteza, enquanto as suspeitas de corrupção chegam perigosamente perto do Planalto". Essa construção discursiva produziu um efeito-sentido de fragilidade, de falta de firmeza e de isolamento da presidente. Assim, é possível dizer que as materialidades dessa edição são atravessadas por um discurso de perda de legitimidade da presidente junto à população, o que também se apresenta na capa da edição nº 2.417.

A discursivização em Veja massifica este discurso de desconstrução no decorrer do ano de 2015. Tal discurso apresenta-se de forma mais destacada, especialmente, na edição nº 2.446, onde é discursivizada uma possível passagem de poder para o presidente Lula e para o PMDB, o que atualiza uma memória de aproximação entre Dilma e o presidente Lula, retomando o discurso que apareceu no momento de sua candidatura, de que Dilma era a escolhida, ungida de Lula, portanto, estaria submetida às decisões e caminhos traçados por ele.

4. Conclusão

A ascensão e a queda de Dilma Rousseff como Presidente da República marcaram de forma profunda a história do Brasil. Os acontecimentos discursivos da Admissibilidade do *Impeachment* e do *Impeachment*, propriamente dito, foram prefigurados por um intenso trabalho de formulações.

Analisamos, assim, os ditos e não ditos (efeitos-sentido) materializados na Sessão de Votação pela Admissibilidade do *Impeachment* de Dilma Rousseff, ocorrida na Câmara dos Deputados, na Sessão Extraor-

dinária de Julgamento do *Impeachment* de Dilma Rousseff, ocorrida no Senado Federal, e ainda, na Revista *Veja*, acerca da relação discursiva que se estabeleceu entre os sujeitos políticos Dilma, Lula e PT.

As sequências discursivas selecionadas e analisadas sobre Lula, Dilma e PT ao longo do processo de *Impeachment*, indicaram um jogo de aproximação entre os sujeitos políticos Dilma, Lula e PT. Nesse jogo, é produzido um efeito-sentido de unidade entre os sujeitos, de modo que o governo de Dilma Rousseff seria uma continuidade do governo de Lula. Da mesma forma, a partir dessas materialidades é possível identificar que é produzido um discurso de que, em unidade, Dilma, Lula e o PT governaram de forma conjunta e, por isso, também deveriam ser responsabilidade de forma conjunta sobre a crise econômica derivada das pedaladas e pela crise político-moral do País.

Verificamos ainda um efeito-sentido de desconstrução dos sujeitos políticos Dilma, Lula e PT, que foram discursivizados como corruptos, incompetentes, criminosos e responsáveis pela crise econômica e político-moral no País, além de detentores de um projeto de destruição do país, de permanência no poder e uma organização criminosa responsável pela institucionalização da corrupção no Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Leandro Chagas. *Mídia e discursividade; Dilma, Lula, radicais do PT e Corrupção*. Dissertação (mestrado em Linguística) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2014. 77 f.

COSTA, Thaiane Dutra Luz. *A posição de sujeito réu no acontecimento discursivo do Impeachment de Dilma Rousseff*. Dissertação (Mestrado em Línguística). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista, 2018. 91f.

CONCEIÇÃO, Naiara Morena Sebadelhe Santos da. *Memória e efeitos-sentido sobre Dilma Rousseff em Veja: construção e desconstrução*. Dissertação (Mestrado em Memória: Linguagem e Sociedade); Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista, 2018. 116f.

FONSECA-SILVA, Maria da Conceição. Memória, mulher e política: do governo das capitanias à presidência da república, rompendo barreiras. In TASSO, I., NAVARRO, P. (Org.). *Produção de identidades e processos*

de subjetivação em práticas discursivas Maringá: Eduem, 2012. p. 183-208

FONSECA-SILVA, M. C. *Poder-Saber-Ética nos Discursos do Cuidado de si e da Sexualidade*. Vitória da Conquista: UESB, 2007.

LUZ, Milca Borges. *Efeitos-sentido nas justificativas favoráveis à Admissibilidade do Processo de Impeachment de Dilma Rousseff*. (Mestrado em Línguística). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista, 2018. 102f.

ORLANDI, Eni P. O sujeito discursivo contemporâneo: um exemplo. *Seminário de Estudos em Análise do Discurso*. Anais do II SEAD – Seminário de Estudos em Análise do Discurso [recurso eletrônico]. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

PÊCHEUX, M. *O Discurso: Estrutura ou Acontecimento*. 7. ed. Campinas-SP: Pontes, 2015a [1983].

_____. Papel da memória. In: ACHARD, Pierre *et al*. *Papel da memória*. Trad. e introdução de José Horta Nunes. Campina-SP: Pontes, 2015b [1983].

_____; FUCHS, C. A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas In: GADET, F; HAK, T. *Por uma análise automática do discurso*: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas-SP: UNICAMP, 1993 [1975]. p. 163-252

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DIGITAL: UM RETRATO DO TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO PANDÊMICO NO MUNICÍPIO DE CAMPOS DOS GOYTACAZES-RJ

Ananda Dias Barcelos (UENF)
anandadibarcelos@hotmail.com
Bianca Amaral Freitas (UENF)
bianca.uenf@gmail.com
Flávia Lopes Barbosa Siqueira (UENF)
flavia.lbsiqueira@gmail.com
Raquel França Freitas (UENF)
raquelfreitas_@hotmail.com

RESUMO

Sabe-se que o atual contexto pandêmico causou um grande impacto para todos os profissionais, inclusive para aqueles que atuam na área da educação, fazendo-se assim necessário rever o modo de como alfabetizar e tornar letrado os discentes do ciclo alfabetizador. O presente artigo tem como objetivo analisar como vem sendo feita a alfabetização e o letramento digital no atual contexto de distanciamento no Município de Campos dos Goytacazes-RJ, assim como os desafios enfrentados pelos alfabetizadores para atender essa demanda. Para a realização deste trabalho, utilizamos como suporte teórico Soares (2004), Coscareli (2005) e Freitas (2010). A metodologia utilizada para a elaboração deste artigo é de base quali-quantitativa, respaldada em pesquisas bibliográficas e entrevistas com questões semiestruturadas, tendo como público-alvo educadores que atuam na alfabetização do município em questão. Pretende-se com esta análise, identificar propostas de intervenção com o intuito de facilitar o processo de ensino–aprendizagem no âmbito tecnológico.

Palavras-chave:
Alfabetização. Pandemia. Letramento Digital.

ABSTRACT

It is known that the current pandemic context has had a major impact for all professionals, including those working in the area of education, making it necessary to review how to literate and literate students in the literacy cycle. This article aims to analyze how literacy and digital literacy has been carried out in the current context of distance in the Municipality of Campos dos Goytacazes-RJ, as well as the challenges faced by literacy teachers to meet this demand. To carry out this work, we used Soares (2004), Coscareli (2005) and Freitas (2010) as theoretical support. The methodology used for the preparation of this article is based on a qualitative and quantitative basis, supported by bibliographic research and interviews with semi-structured questions, with the target audience of educators working in the literacy of the municipality in question. With this analysis, it is intended to identify intervention proposals in order to facilitate the teaching-learning process in the technological scope.

Keywords:
Literacy. Pandemic. Digital Literacy.

7. Introdução

Sabe-se que a informação é um componente essencial no processo de se comunicar, constituindo-se de um conjunto de elementos organizados que devem fazer sentido e significado acerca de um determinado assunto. Ainda, a informação pode ser uma forma de comunicação, podendo ser transmitida via qualquer transporte. Nesse sentido, as informações podem e devem ser transmitidas via dispositivos eletrônicos de forma plena e eficaz.

O ano de 2020 foi marcado por uma pandemia causada pelo vírus COVID-19, que acabou afetando muitos setores, inclusive o setor educacional. Por conta desse grande problema, escolas, pais, professores e alunos tiveram que se reinventar frente aos novos desafios. Essa pandemia trouxe muitas consequências e para evitar mais transtornos, a solução mais viável foi propor o isolamento social, consequentemente, as aulas presenciais foram suspensas. Nesse sentido, como alternativa imediata, surgiram as aulas remotas, que aconteciam de forma síncrona e/ou assíncrona.

Outro fator relevante é que os dispositivos eletrônicos foram grandes auxiliadores dentro desse contexto pandêmico, uma vez que supriam as necessidades, como manter as aulas a distância. Contudo, essas medidas adotadas foram imediatas, não foi possível preparar muito bem os indivíduos envolvidos. A partir de tal situação, surge a seguinte questão-problema: quais são os conhecimentos que os professores alfabetizadores possuem quanto ao uso das tecnologias no ambiente escolar, particularmente no que se refere ao Letramento Digital?

De tal questionamento, traçou-se o objetivo geral de revelar como os docentes vêm realizando a alfabetização e o letramento digital no município de Campos dos Goytacazes-RJ considerando o atual contexto. Assim como as dificuldades encontradas por eles ao desempenhar o seu papel. A partir desse intento, alguns objetivos específicos tornam-se relevantes, como: 1) Apresentar as concepções de Letramento Digital no âmbito educacional; 2) tecer considerações acerca do processo de alfabetização; 3) analisar as práticas docentes dos alfabetizadores de Campos dos Goytacazes-RJ em tempos de pandemia.

O método utilizado para elaboração deste trabalho foi de base quali-quantitativa, fundamentada em pesquisas bibliográficas. Posteriormente foram realizadas entrevistas estruturadas, tendo como público-alvo educadores que atuam na alfabetização no município de Campos dos Goytacazes-RJ.

Ademais, a pesquisa justifica-se pelo fato de trazer à tona considerações acerca do atual contexto de ensino, viabilizado através de ferramentas eletrônicas e refletir sobre a importância do Letramento Digital no processo de alfabetização.

O desenvolvimento do trabalho iniciamos com contemplações sobre a alfabetização, bem como seu surgimento e seus impactos para a sociedade. Na sequência, discorremos acerca do Letramento Digital, apresentando seus conceitos e sua importância na educação. Por fim, mostramos, a partir de uma entrevista estruturada, as concepções de ensino dos professores alfabetizadores de Campos dos Goytacazes-RJ frente aos novos desafios trazidos pela pandemia.

8. Alfabetização

A aprendizagem sistemática da leitura e escrita são os objetivos fundamentais do processo de alfabetização. Com os avanços da ciência e novos estudos linguísticos e cognitivos voltados para esta fase fundamental de aprendizagem, houve uma distinção entre alfabetizar e letrar os estudantes, termos os quais diferem-se tanto nos seus objetos de conhecimento, quanto no ensino deles. Entretanto, mesmo que tenham conceitos distintos, são práticas interdependentes, complementares e cada educador precisa ter consciência disto. Neste primeiro momento, iremos tratar a respeito do conceito, desafios e importância da alfabetização no desenvolvimento do estudante.

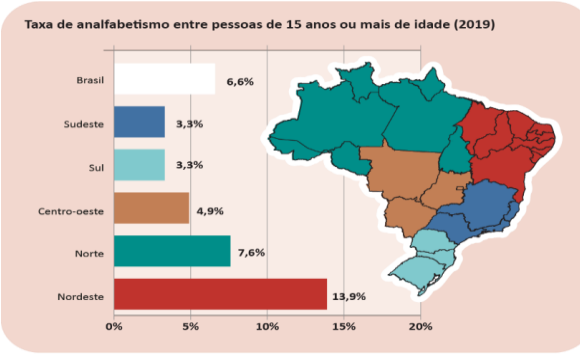
Etimologicamente, contamos com a utilização do termo “alfabetização” como “levar à aquisição do alfabeto”, ou seja, consiste nos meios que o docente utiliza para ensinar o aluno a codificar a língua oral, processo representado pelo ato de escrever, e decodificar a língua escrita, representado pelo ato de ler. Soares, na sua obra “alfabetização e letramento”, aborda também sobre a confusão que pode ocorrer ao tratar destes dois importantes processos e deixa claro que temos dois objetivos diferentes e complementares: a aquisição e o desenvolvimento da aprendizagem da língua materna. Enquanto a alfabetização está responsável

pela aquisição à leitura e escrita, a prática do letramento está concentrada em desenvolver técnicas e estratégias para ler e escrever, compreender gêneros textuais e, o principal, o entendimento do discente de para que servirá, na sua caminhada como cidadão, aquele conhecimento adquirido.

De acordo com Soares (2020), "A alfabetização seria um processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler) (...)". Nesta fase, a criança passa por processos distintos, linguísticos e cognitivos na tentativa de reconhecer os sons da língua com as letras as quais são representadas por desenhos.

Durante a década de 1980, houve um grande crescimento dos estudos voltados para a fase em que as crianças são alfabetizadas e as indagações perduram até os dias atuais. A preocupação está voltada à alta taxa de analfabetismo e aos desafios persistentes encontrados pelos alfabetizadores. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), em 2018, a taxa de analfabetismo no Brasil era de 6,8% da população brasileira e em 2019 foi estimado em 6,6%, correspondente a 11 milhões de pessoas analfabetas. Certamente, houve uma diminuição na taxa que representa pouco mais de 200 mil pessoas, embora seja um número irrisório comparado a grande quantidade de pessoas as quais não dominam sistemicamente a leitura e a escrita no Brasil. Em ordem crescente de analfabetismo, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apresentou um gráfico correspondente as taxas em cada região do país, como demonstra a Figura 1.

Figura 1: Taxa de Analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais de idade.



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2012–2019.

Nas últimas duas décadas, não foram obtidos progressos relevantes a respeito das práticas alfabetizadoras, o que nos leva a refletir sobre este fracasso em alfabetização. As altas taxas que comprovam esse atraso educacional fazem com que muitos educadores acreditem que o problema está na ênfase em ensinar as crianças a correlacionarem letras e sons, mesmo que seja necessária a utilização de cartilhas com esta finalidade. Outros profissionais já acreditam que esta abordagem está fora de contexto e que estão desprezando o fato de que os estudantes já chegam na sala de aula com conhecimentos sobre a escrita, mesmo que básicos. Na verdade, os dois argumentos são verdadeiros porque os discentes aprendem a ler e a escrever quando eles possuem o contato com a leitura e a escrita no seu cotidiano. Além disso, é importante respeitar os processos de desenvolvimento, a cultura e a linguagem de cada criança. Porém, a escola cobra resultados aos professores, e estes pressionados acabam cobrando dos alunos de uma forma muito mecânica um conhecimento, à primeira vista, muito abstrato. Se pararmos para pensar que a humanidade levou milhares de anos para descobrir que somos realmente capazes de representar, visualmente, os sons da fala, fica fácil compreender que cada criança terá seu ritmo de aprendizagem e que o alfabetizador (a) precisa levar em consideração os processos da leitura e utilizar recursos diversos para alcançar o seu objetivo.

Antes da elaboração da Base Nacional Comum Curricular, o ciclo alfabetizador era compreendido como os três primeiros anos iniciais do Ensino Fundamental I. Atualmente, segundo a BNCC, o estudante precisa completar o segundo ano do Ensino Fundamental plenamente alfabetizado. Uma das principais importâncias desse ciclo é a sua função social, possibilitando ao cidadão uma posição mais consciente, crítica e assertiva na sociedade e na participação nos atos sociais que envolvem a cultura escrita. Ademais, é necessário enfatizar que estar alfabetizado não se refere a uma condição, mas sim a um direito o qual todo cidadão possui.

9. Letramento Digital

No contexto educacional, as TDIC's vêm sendo incorporadas nas práticas docentes como uma nova ferramenta no processo de ensino aprendizagem. Sabe-se que este assunto ainda diverge muitas opiniões entre pesquisadores na área das TDIC's, pois alguns desafios ainda precisam ser superados para a inserção dessa metodologia em sala de aula. Há uma enorme preocupação a respeito dessa nova realidade, visto que a

escola enquanto instituição social necessita caminhar junto aos avanços da sociedade atual. Nesse sentido, temos o papel do professor como principal autor frente às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na escola, pois é necessário que ele saiba não só utilizar recursos básicos tecnológicos, mas também seja capaz de analisar e compreender criticamente esse universo, bem como orientar os discentes a respeito do uso crítico e consciente dos meios digitais na Era da Informação.

A partir disso deve-se ter em mente que a escola possui uma responsabilidade social neste cenário. Precisamos que os profissionais na área da educação desenvolvam habilidades necessárias para exercer seu papel com êxito, participando da formação do aluno neste processo, fazendo com que eles consigam utilizar os benefícios das TDIC's dentro de sala de aula e também aproveitem o tempo que passam conectados de forma favorável. Os alunos que temos hoje em sala de aula muitas vezes são chamados de nativos digitais, pois subtende-se que por terem nascido na era digital, já cresceram cercados por diversos tipos de tecnologias. Partindo desse princípio, Prensky (2001) afirma que:

> Os alunos de hoje – do maternal à faculdade – representam as primeiras gerações que cresceram com esta nova tecnologia. Eles passaram a vida inteira cercados e usando computadores, videogames, tocadores de música digitais, câmeras de vídeo, telefones celulares, e todos os outros brinquedos e ferramentas da era digital. (PRENSKY, 2001)

Diante desse pressuposto entende-se que os "nativos digitais" já são letrados digitais, porém é necessário atentar-se para essa generalização, visto que vivemos em um país com enorme desigualdade social, no qual sabemos que nem todos possuem acesso, familiaridade ou tão pouco sabem utilizar de forma adequada as tecnologias digitais. Mas afinal, o que é letramento digital? Soares (2002) destaca que há modalidades de letramentos e não apenas letramento, ou seja, "diferentes espaços de escritas e diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita resultam em diferentes letramentos." (SOARES, 2002, p. 156). Entende-se por letramento digital um conjunto de habilidades adquiridas e desenvolvidas por um determinado sujeito para o uso estratégico e crítico das tecnologias. De acordo com Coscarelli (2005), o letramento digital apresenta uma grande importância para a formação do indivíduo, seja no âmbito social, cultural ou intelectual.

Dessa forma, podemos discorrer o letramento digital sob a perspectiva do professor e as práticas pedagógicas. Coscarelli (2005) afirma que é necessário que os professores estejam preparados para esse novo

cenário, de forma que aprendam a trabalhar com recursos básicos, bem como planejá-los e executá-los em sala de aula. Considera-se indispensável que os professores sejam letrados digitais, porém julga-se que esse conhecimento vai além do uso de recursos básicos para que de fato tenhamos um diálogo de sucesso entre as tecnologias e as práticas pedagógicas. Os professores precisam conhecer os gêneros discursivos e linguagens digitais que são usados pelos alunos, para integrá-los, de forma criativa e construtiva, ao cotidiano escolar. (FREITAS, 2010, p. 340). Desse modo deseja-se, que professores e alunos sejam letrados digitais, isto significa que precisamos de professores e alunos que se apropriem das tecnologias de forma significativa e que saibam utilizá-las criticamente.

Este assunto em questão encontra-se em destaque devido às mudanças que ocorreram no ano de 2020 e o momento atípico que estamos vivenciando. A pandemia trouxe grandes transformações no cotidiano escolar, bem como desafios para professores, alunos e familiares. Neste novo cenário muitos educadores tiveram que se reinventar e se adaptar a modalidade do ensino remoto. Em virtude disso, o uso das tecnologias, bem como o letramento digital dos profissionais da educação básica e dos discentes vem sendo discutido por diversos especialistas, uma vez que tanto os professores quanto às instituições encontram dificuldades para adaptar-se a esse novo modelo de ensino.

4. Análise dos dados coletados

Esta análise tem por objetivo principal revelar como os educadores vêm desenvolvendo o processo de ensino–aprendizagem considerando o atual contexto pandêmico, assim como, sua adaptação ao ensino remoto. Foram realizadas entrevistas estruturadas através do *Google Forms*, tendo como público-alvo educadores que atuam na alfabetização da rede pública e privada no município de Campos dos Goytacazes-RJ. Ao todo, foram 7 professores do ciclo alfabetizador (1º, 2º e 3º ano) entrevistados. Entende-se que o número é pequeno, mas muitos professores não quiseram responder às perguntas. A análise de dados configura-se numa fase importante da pesquisa, onde fundamentam-se as questões abordadas. De acordo com as entrevistas realizadas com os professores do ciclo alfabetizador, pudemos constatar que a maioria deles não possui o domínio dos recursos digitais e apresentam bastante dificuldades no que diz respeito às tecnologias utilizadas, visto que não foram preparados

para tal. Nota-se também uma grande diferença na qualidade de ensino entre a rede pública e privada. Percebe-se que enquanto a rede privada oferece aulas síncronas, podendo oferecer maior atenção ao aluno, a rede pública vem oferecendo apenas atividades assíncronas. Essa questão torna-se um fator extremamente excludente como relata uma professora, por exigir recursos que muitos não têm disponíveis. Outro ponto exposto pelos professores é quanto ao despreparo dos pais para auxiliar os estudos de seus filhos, pois muitos não possuem instrução necessária para realizar essa tarefa. Uma vez que foi uma medida emergencial mediante a situação.

O processo de alfabetização vem ocorrendo por meio digital, mas sempre com atividades propostas em apostilas, impressas, elaboração de projetos, e atividades lúdicas para o complemento dos conteúdos explorados. Embora muitas vezes não seja possível que os professores ajudem seus alunos, por não estarem em contato como na aula presencial, eles têm feito o máximo para que sejam sempre sanadas as dificuldades, mandando diariamente vídeos explicativos, leituras, desenhos animados, músicas, tudo aquilo que eles encontram que possa de alguma forma facilitar a compreensão do que está sendo proposto e, até mesmo em constante contato por meio do *WhatsApp*.

Visto que estamos vivendo em um contexto pandêmico, a entrevista teve que ser coletada virtualmente. Foram realizadas sete perguntas que dialogavam com a temática aqui proposta, bem como o letramento digital e alfabetização. Para que a transcrição ficasse mais estruturada, criamos uma legenda:

P1: Professor 1

P2: Professor 2

P3: Professor 3

P4: Professor 4

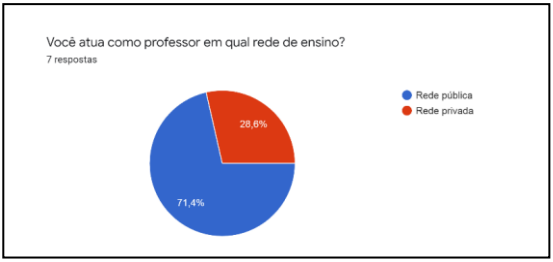
P5: Professor 5

P6: Professor 6

P7: Professor 7

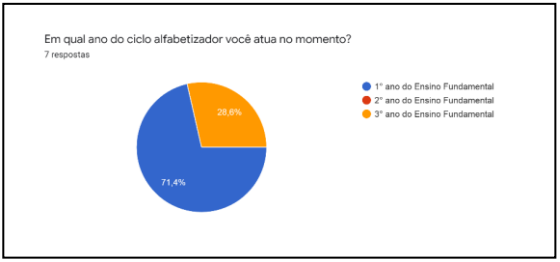
A partir dos estudos bibliográficos, formulamos os seguintes questionamentos:

Figura 2: Primeira pergunta da entrevista.



Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

Figura 3: Segunda pergunta da entrevista.



Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

3 – Sabemos que com o atual contexto pandêmico todos nós fomos obrigados a nos reinventar, seja no trabalho, nos estudos, ou até mesmo na vida pessoal. Como você, enquanto educador, conseguiu se reinventar a fim de desenvolver o seu papel?

P1: "Através de colocar as atividades e plano mensal no computador e enviar pra a unidade escolaridade a direção imprimia e as crianças iam buscar duas atividades no diz dos kit alimentar."

P2: "Todos tivemos que reforçar os conhecimentos tecnológicos e aplicar de forma objetiva aos alunos."

P3: "De forma criativa, buscando o contato com pais e alunos por meio do wattsApp, por email e on-line".

P4: "Buscando em aplicativos conteúdos complementares atrativos para interagir os alunos no processo ensino–aprendizagem. Está sendo muito importante também ouvir o que o aluno tem para transmitir sobre seus sentimentos, pois assim fica fácil buscar soluções para que o interesse aumente a cada dia."

P5: "Venho utilizando os meios possíveis para atingir o maior número de alunos. Me comunico com eles diariamente via grupo da turma no wattszApp seguindo um roteiro que disponibilizo semanalmente com atividades nos livros que foram entregues no início do ano e apostilas que entrego men-

salmente aos responsáveis na escola. Diariamente mando vídeos explicativos, leituras, desenhos animados, músicas, tudo o que encontro na internet que possa facilitar a compreensão do que está sendo proposto. Elles me mandam vídeos, áudios e fotos dando retorno do que trabalhamos e até para matarmos um pouquinho a saudade. Mando a correção através de fotos e, quando necessário, faço considerações no privado. Combinamos um prazo de 24h para enviarem as fotos das atividades prontas e, em seguida envio a correção. Alguns mandam as atividades no fim de semana porque os responsáveis por motivo de trabalho, ás vezes, precisam de um tempo maior para auxiliar as crianças em casa com as tarefas."

P6: "Estamos fazendo blocos de atividades."

P7: "Procurei está atenta a toda situação, levando para os alunos material impresso, para que eles tivessem a oportunidade de ter aulas remotas e não ficarem sem acesso a educação."

4 – Quais as dificuldades encontradas durante esse percurso?

P1: "Pra mim foi um grande desafio na internet devido a dificuldades de conseguir precisava do meu filho me auxiliando e conseguia realizar e encaminhar as tarefas pra unidade escolar sempre em dia pelo meu comprometimento e respeito pelos alunos e com a direção procurando dar o meu melhor."

P2: "Inicialmente a própria tecnologia. Pouco apoio da instituição e gastos com material não fornecido".

P3: "Sanar os problemas que ocorrem em casa, quando os responsáveis não conseguem resolver. Os alunos ficam muito perdidos."

P4: "Aprender a utilizar os recursos tecnológicos tão de repente, envolver os alunos e principalmente demonstrar para os pais a importância da participação deles neste processo."

P5: "Muitas. Cada dia avançamos e recuamos. Não tem uma regularidade. Faltam recursos para as crianças acompanharem as aulas on LINE, compreensão dos responsáveis sobre a importância do esforço nesse processo. São infinitas dificuldades."

P6: "A dificuldade encontrada é não ter contato com outras colegas para trocar idéias em relação ao trabalho."

P7:"Pude perceber que os pais não tem o conhecimentos bastante para entender ,que a educação é um direito do aluno.. Eles não podem ficar sem aula, ou qualquer tipo de ensino. Muitos não iam pegar as atividades."

5 – Quais atividades vêm sendo desenvolvidas nessa nova modalidade de ensino?

P1: "Todas."

P2: "Atividades impressas e entregues aos responsáveis."

P3: "Vem sendo desenvolvidas todas as atividades, embora muitas vezes não seja possível ajudar os alunos, por não estar em aula presencial, visto que aparecem as dificuldades. É feito o máximo para que sejam sempre sanadas as dificuldades."

P4: "Atividades em apostilas, impressas, elaboração de projetos, lúdico sempre presente para o complemento dos conteúdos explorados."

P5: "Tento manter o mesmo ritmo de atividades que tínhamos presencialmente, mas as atividades de leitura, parecem ser as de maior dificuldade no desenvolvimento. A ausência da interação entre eles também faz muita falta."

P6: "Blocos de atividades."

P7: "Tudo dentro dos conteúdos exigidos pela Smece, de maneira mais simples, mas que pudessem entender e resolver com os responsáveis."

6 – Você considera que essa nova modalidade de ensino tem sido eficiente no que diz respeito ao processo de ensino–aprendizagem?

P1: "Não. POIS muitos pais não sabiam orientar os seus filhos e procuravam ligar pedindo auxílio, pois muitos mal tem o ensino primário. Nada como aula presencial."

P2: "Totalmente ineficiente, principalmente para o ciclo em questão."

P3: "Não."

P4: "Em partes sim. Entendo que nas redes privadas o envolvimento e a cobrança estão presentes diariamente. Nas redes públicas não vejo interesse por parte do poder público para viabilizar uma forma de estudo para os alunos e também por englobar vários aspectos sociais."

P5: "Não. Tem sido o único caminho possível, mas as dificuldades que se apresentam atrapalham muito o processo. Em alguns casos até inviabilizam, pois acaba sendo muito excludente por exigir recursos que muitos não têm disponíveis."

P6: "Não."

P7: "Não!, pois são poucos que tem acesso a internet nem todos conseguem pegar as atividades. Então,pra mim está bem longe dessa aprendizagem digital ou remota!!"

7 – Qual sua concepção a respeito do letramento digital? Você se considera uma pessoa letrada digitalmente?

P1: "Não !Caminhando com ajuda."

P2: "Não. Ainda em desenvolvimento."

P3: "Visto que não fomos preparados para este tipo de aula com crianças, tenha dificultado bastante, mesmo porque não houve tempo para capacitação. Não."

> *P4: "Acredito que o letramento digital precisa ser explorado através de vários contextos para que os alunos possam, através de vários tipos de textos, compreender os sentidos das palavras. Sim."*
>
> *P5: "Não me considero uma pessoa com pleno domínio deste universo digital. Estou caminhando junto com eles, aprendendo e vencendo os obstáculos a cada dia. O positivo é que acaba se abrindo uma cortina de possibilidades para novas aprendizagens para todos os envolvidos. O problema é ter que arcar com os custos disso, pois não temos nenhum suporte por parte do poder público para ofertar esta nova modalidade de ensino."*
>
> *P6: "Sim."*
>
> *P7: "Não. Não né considero, porém tenho que me adequar a realidade existe no momento. A prioridade são os alunos,o que não consigo, peço ajuda a quem sabe,para me fazer entender. Acho que o letramento digital é uma dificuldade para uma grande maioria que não possui condição,para acompanhar,ou melhor, enfrentar a situação atual."*

5. Conclusão

Diante do que foi apontado anteriormente, como as pesquisas bibliográficas e a entrevista realizada com alguns professores do ciclo alfabetizador, podemos concluir que a exclusão digital ainda é um problema que perpetua em nossa sociedade. Mesmo com muitos avanços tecnológicos, ainda não se vê indivíduos essencialmente letrados.

Podemos provar tal fato, através dos professores alfabetizadores entrevistados, onde 5 professores não se consideram letrados digitalmente. Apesar do contexto pandêmico ter exigido soluções emergenciais, é de suma importância que os professores dominem as tecnologias digitais e as utilizem como ferramentas para potencializar as práticas pedagógicas.

No entanto, sabemos que há muitas dificuldades, foi relatado pelos professores, sendo assim, seria interessante haver políticas públicas que se preocupassem com essa questão com o objetivo de formar professores letrados digitalmente, a fim de garantir uma educação mais profícua, tanto no contexto pandêmico, como no pós-pandêmico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

COSCARELLI, C. V. Alfabetização e letramento digital. In: COSCARELLI, C. V., RIBEIRO, A. E. (Org.). *Letramento Digital*: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

FREITAS, M.T. Letramento digital e formação de professores. *Educação em Revista*, v. 26, n. 03, Belo Horizonte, dez. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010 000300017. Acesso em: 29 out. 2020.

IBGE educa jovens: Conheça o Brasil – População EDUCAÇÃO. [*S. l.*], 2020. Disponível em: https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html#:~:text=Um%20dado%20importante %20sobre%20educa%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A9%20o%20percentual%20de%20pessoas%20alfabetizadas.&text=A%20taxa%20de%20analfabetismo%20para,(3%2C6%25). Acesso em: 19 nov. 2020.

PIMENTEL, F. S. C. Letramento digital na cultura digital: o que precisamos compreender?. *Revista EDaPECI*, 18.1 (2018). Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6711176. Acesso em: 29 out. 2020.

PRENSKY, M. Nativos digitales, inmigrantes digitales. *On the Horizon*, 9(5), 2001. Disponível em: http://files.joao-carlos-ead.webnode.com/200000015-88823897c1/Prensky%20-%20Imigrantes%20e%20nativos % 20digitais.pdf. Acesso em: 23 nov. 2020.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação e Sociedade*: Campinas, v. 23, n. 81, p.143-60, dez. 2002.

_____. *Alfabetização e letramento*. 7. ed. São Paulo: 2020. 192p.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA ANÁLISE DAS POSSIBILIDADES PARA UM ENSINO PROFÍCUO

Helena Ribeiro Santana dos Santos (UENF)
helenasantanadossantos@gmail.com
Sinthia Moreira Silva Ribeiro (UENF)
sinthia_moreira@hotmail.com
Marcella ManhãesVolino (UENF)
manhaesvolino@gmail.com
Ana Beatriz Gofredo de Souza (UENF)
anabeatrizgofredo@gmail.com

RESUMO

A alfabetização da população no Brasil como um todo só surgiu como matéria de discussão no século XIX. Desde então, as questões letrar e alfabetizar passaram por várias mudanças até chegar à modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). O objetivo deste trabalho é apresentar a importância da alfabetização e do letramento na EJA, fazendo uma análise das possibilidades para um ensino mais profícuo em meio a impasses encontrados em tempos de pandemia, devido à pandemia da Covid-19. Para a sua construção, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, baseada em livros e artigos científicos, composta de fontes teóricas que embasam a busca de respostas sobre o tema abordado. A partir das informações apuradas pôde-se concluir que a EJA precisa ser reconhecida e ter a sua importância não só como o ensino da decodificação de grafemas e fonemas, mas sim por inserir pessoas que não tiveram a oportunidade de concluir os estudos no tempo regular, com eficácia e formar cidadãos críticos que tenham aptidão de lutar pelo seu espaço na sociedade.

Palavras-chave:
EJA. Ensino profícuo. Impasses e possibilidades.

ABSTRACT

Literacy of the population in Brazil as a whole only emerged as a matter of discussion in the 19th century. Since then, the issues of literacy and literacy have undergone several changes until reaching the Youth and Adult Education (EJA) modality. The objective of this work is to present the importance of literacy and literacy in EJA, making an analysis of the possibilities for a more fruitful teaching amid impasses found in times of pandemic, due to the Covid-19 pandemic. For its construction, a bibliographic research was carried out, based on books and scientific articles, composed of theoretical sources that support the search for answers on the topic addressed. From the information gathered, it was concluded that EJA needs to be recognized and have its importance not only as teaching the decoding of graphemes and phonemes, but by inserting people who did not have the opportunity to complete their studies on a regular basis, effectively and train critical citizens who are able to fight for their space in society.

Keywords:
EJA. Profitable teaching. Impasses and possibilities.

1. Introdução

No Brasil, o ato de ler é pouco estimulado tanto pela escola quanto em casa pelos responsáveis, o que resulta numa leitura um tanto defasada na vida dos brasileiros – o que é lamentável, pois a leitura abre caminhos para a construção e desenvolvimento do potencial crítico e juntamente com a escrita, pela qual o indivíduo se torna capaz de se relacionar e se comunicar com os outros.

Para se relacionar os conceitos entre alfabetizar e letrar, faz-se necessário apresentar que, para uma educação efetiva, o hábito de ler e escrever são fundamentais para a vida do ser humano. Soares (2004) entende alfabetizar "como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico" e letrar como o "desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita". Nem sempre o alfabetizado é necessariamente uma pessoa letrada; alfabetizado é somente aquele que sabe ler e escrever, e letrado é aquele que sabe ler e escrever e faz o uso da leitura e escrita nas práticas sociais, no contexto.

Dessa forma, passa-se a conceber a alfabetização como uma construção conceitual, contínua, desenvolvida simultaneamente dentro e fora da sala de aula, em processo interativo, que acontece desde os primeiros contatos da criança com a escrita. A compreensão do aprendizado da escrita alfabética não se reduz apenas a um processo de associação entre letras e sons.

2. Caminhos e descaminhos da EJA

O ensino para jovens e adultos no Brasil passou por muitos altos e baixos até conseguir se firmar como modalidade de ensino e ser contemplada na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988). É importante reconhecer a necessidade de fornecer o acesso à educação a todos os brasileiros, até àqueles que não tiveram acesso no tempo estabelecido.

As primeiras políticas públicas voltadas à instrução dos jovens e adultos ocorreram a partir de 1947, com a estruturação do Serviço de Educação de Adultos do Ministério da Educação quando então teve iní-

cio a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, dentre outras campanhas, contudo nenhuma obteve um sucesso relevante. As campanhas tiveram muitas críticas negativas, por ter um curto período de duração, por se utilizar de uma metodologia que não levava em consideração as diferenças regionais, dentro outros motivos. Também se estabeleceram programas financiados por intelectuais, estudantes e católicos: o Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (1961) com o subsidiado pela União; o Movimento de Cultura Popular do Recife (1961); a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal; e os Centros Populares de Cultura, órgãos culturais da União Nacional dos Estudantes (UNE, 1949).

Em meio a esse cenário, Paulo Freire surge com uma proposta totalmente inovadora para a época, a educação popular. Ao sugerir a imersão do educador em meio à realidade do aluno, Freire instiga o professor a utilizar-se do que se compõe a realidade do educando para começar o processo de instrução, um pensamento que chega a unir o letramento à alfabetização, pois reconhece que o aluno já chega conhecendo as palavras, já está familiarizado, só lhe falta a compreensão dos grafemas e fonemas. Para o autor, "A alfabetização é a criação ou a montagem da expressão escrita da expressão oral. Esta montagem não pode ser feita pelo educador para ou sobre o alfabetizando. Aí tem ele um momento de sua tarefa criadora" (FREIRE,1989).

A partir de pressão popular, a Constituição de 1988 assegurou o direito do acesso à educação daqueles que não conseguiram terminar o ensino regular no tempo esperado. Em seu artigo 208, inciso I, lê-se: "educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria" (BRASIL, 1988).

Mesmo respaldada pela Carta Magna, o ensino de jovens e adultos, durante a década de 1990, foi deixado em segundo plano pelas agendas políticas, as quais priorizaram a universalização do acesso das crianças e adolescentes ao ensino fundamental. A despeito desse cenário, um marco importante foi a reafirmação do direito à educação aos jovens e adultos na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, que instituiu a modalidade da educação básica, de acordo com as necessidades e condições que esse grupo apresenta (BRASIL, 1996).

No início dos anos de 2000, a EJA conseguiu um espaço a partir do Programa Brasil Alfabetizado, 2003, e a inclusão de maneira progressiva no Fundo de Financiamento da Educação Básica (Fundeb), em 2007. Hoje, tem-se a ciência do quão difícil é motivar o ingresso e a permanência de pessoas em processos de aprendizagem, as quais vivem múltiplos processos de marginalização socioeconômica e cultural, o que resulta nos altos índices de abandono dos programas educativos dirigidos aos jovens e adultos. Por isso, as iniciativas de alfabetização têm maiores chances de êxito quando se articulam a outras políticas de inclusão socioeconômica e desenvolvimento local, abrindo oportunidades de elevação de escolaridade, qualificação profissional, fruição cultural e participação cidadã (UNESCO, 2008).

A Constituição e a LDB estabelecem o que é dever da União, dos estados e dos municípios sobre a condução da modalidade EJA, a fim de que as instâncias se organizem e cooperem entre si para que o ensino possa ser oferecido da melhor forma. Porém, é necessário que a União consiga coordenar as políticas nacionais em relação ao fornecimento da modalidade, com a finalidade de articulação e apoio técnico e financeiro aos estados e municípios. O sistema de ensino básico no Brasil é descentralizado; os estados e municípios comandam as redes escolares e, portanto, têm a maior responsabilidade em acolher os jovens e adultos na modalidade EJA, mas faltam políticas públicas voltadas para a EJA visando uma maior centralização no âmbito federal.

Os municípios são, hoje, as instâncias de governo, responsáveis pela maior parte das matrículas nas séries iniciais do ensino fundamental de jovens e adultos, em que ocorre a iniciação e a consolidação da alfabetização. Com 115 mil matrículas em 2007, São Paulo é o município com a mais ampla oferta escolar para jovens e adultos no país. Outro exemplo, entre muitos que poderiam ser citados, é o Programa de EJA do Rio de Janeiro que, entre 2000 e 2006, teve um crescimento de 278% e recebeu, em 2007, mais de 33 mil matrículas, 12,5% das quais efetuadas na etapa em que transcorre a alfabetização. Mas, como já assinalamos, a União desempenha importante papel indutor sobre as políticas dos demais entes federados (UNESCO, 2008).

Com o surgimento do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), algumas das demandas da modalidade EJA conseguiram ser sanadas. Mas essa medida trouxe certa preocupação com o crescimento das matrículas, pois o investimento nas matrículas da modalidade presencial no Fundeb é feito de forma progressiva (um terço ao ano,

até alcançar 100% em 2009), isso acontece porque a EJA recebeu a menor contemplação fornecida pelo Fundo, não variando, como ocorre com outra as etapas de ensino. Ficou estipulado um teto de gastos do fundo de 15% para EJA priorizando o ensino regular (UNESCO, 2008).

A Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens Adultos (Cnaeja) é composta por representantes da sociedade civil e de instituições governamentais e comandada pelo ministro da Educação, sua finalidade é observar a progressão das políticas públicas para a modalidade EJA. A Comissão é subsidiada pelo governo e consultiva para que possa assegurar a transparência do financiamento e dos resultados obtidos (UNESCO, 2008).

A formação de educadores para alfabetização de jovens e adultos também precisa ser revista, tanto na ementa do curso de graduação, quanto na formação continuada. É possível também diversas tendências se fundamentando, desde aquelas mais voltadas para uma pedagogia tradicional até aquelas com uma vertente mais emancipatória, que acabam limitando as metodologias dos alfabetizadores como ponto de partida e de chegada do programa de formação.De acordo com dados do Inep 2002, dos 1.698 cursos de Pedagogia mantidos por 612 instituições de ensino superior no Brasil em 2005, somente 15 delas ofereciam 27 cursos com habilitação específica para o ensino de jovens e adultos (INEP, 2002).

Destarte, percebe-se que a modalidade EJA precisa de um olhar mais cuidadoso e centralizado, a fim de buscar desde a formação de profissionais capacitados, até um documento norteador, semelhante à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para que possa fornecer o melhor para os estudantes que precisam desta modalidade.

3. Alfabetização e letramento na EJA

O processo de alfabetização de jovens e adultos não deve se dissociar das questões sociais dentre as quais eles estão inseridos. A escola é o ambiente propício para desenvolver nestes alunos uma consciência crítica a partir da leitura do mundo como também dos códigos escritos, atribuindo-lhes sentido social, tomando-os como utilidade em seu cotidiano e, dominando-os, deles se empoderar. Partindo desse raciocínio, Morais e Brito (2010, p. 1) dizem:

> A aquisição da leitura e da escrita implica, portanto, uma questão de cidadania, ao mesmo tempo em que se revela como uma forma de inclusão social, ao possibilitar-nos a capacidade criadora e o posicionamento crítico do mundo no qual estamos inseridos. Desse modo, o domínio da língua oral e escrita amplia nossos horizontes, proporcionando-nos, sobretudo o acesso à informação e à produção do conhecimento (MORAIS; BRITO, 2010, p. 1)

Para entendermos melhor essa modificação ao longo dos anos, Schwartz (2012) esclarece:

> Até 1940, eram consideradas alfabetizadas as pessoas que declararam saber ler e escrever e que assinavam seu nome para comprová-lo. A partir de 1950 e até o último censo, realizado no ano de 2000, os instrumentos de avaliação foram alterados e passaram a considerar alfabetizados os que se declararam serem capazes de ler e escrever um texto simples. (SCHWARTZ, 2012, p. 23)

Nas pesquisas realizadas sobre o conceito de alfabetização foi possível perceber que não existe um consenso sobre isso, porém é possível perceber que, em geral, dá a entender que "o sujeito competentemente alfabetizado está habilitado a produzir, ler e compreender diferentes tipos de textos" (SCHWARTZ, 2012, p. 27).

Analfabetos Funcionais:	
Analfabeto – Corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases.	8%
Rudimentar – Corresponde à capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares.	22%

(INAF. BRASIL, 2018).

Funcionalmente Alfabetizados:	
Elementar – As pessoas classificadas neste nível podem ser consideradas funcionalmente alfabetizadas, pois já leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências. Mostram, no entanto, limitações quando as operações requeridas envolvem maior número de elementos, etapas ou relações.	34%

Intermediário – Localizam informações em diversos tipos de texto, resolvem problemas envolvendo porcentagem ou proporção ou que requerem critérios de seleção de informações, elaboração e controle de etapas sucessivas para sua solução. As pessoas classificadas nesse nível interpretam e elaboram sínteses de textos diversos e reconhecem figuras de linguagem; no entanto, têm dificuldades para perceber e opinar sobre o posicionamento do autor de um texto.	25%
Proficientes – Classificadas neste nível estão as pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais: leem textos de maior complexidade, analisando e relacionando suas partes, comparam e avaliam informações e distinguem fato de opinião.	12%

(INAF BRASIL, 2018).

Dessa forma, não é possível afirmar que alfabetizar é uma prática neutra; não há neutralidade quando se trata da prática educativa como um todo; "do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político" (FREIRE, 1982, p. 26).

A prática educativa, reconhecendo-se como prática política, se recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes. Lidando com o processo de conhecer, a prática educativa é tão interessada em possibilitar o ensino de conteúdos às pessoas quanto em sua conscientização (FREIRE, 2011, p. 22).

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque – no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita – a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por estes dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita, a alfabetização; e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento (SOARES, 2004, p. 14).

Vivendo numa sociedade letrada, sobretudo nos espaços urbanos, caracterizada por um denso universo escrito e por possibilidades e necessidades de leituras variadas, pode-se dizer que analfabetos, no sentido do efeito discursivo e da acepção estrita dessa concepção, não existem. O que encontramos são sujeitos mergulhados em variadas situações de letramento, que, via de regra, não possuem escolaridade, mas que estão iniciados em processo de alfabetização (MOLL, 2011, p. 9). Entre os professores, é possível identificar que não há debate sobre letramento em

todos os cursos de formação de professores, por isso muitos deles demonstram confusão na hora de falar sobre a relação alfabetização e letramento, dizendo até que um é mais importante que o outro (*Id*., *ibid*.).

Mas, quando se trata da EJA, muda a situação. Os profissionais são mais preparados e, em sua maioria, tiveram uma experiência anterior negativa com a escola. Analisando por essa ótica, a formação para esses educadores precisa ser permanente e sempre procurar abarcar os conceitos próprios da EJA, como também práticas pedagógicas para essa modalidade, iniciativa para pesquisar sobre novos conceitos que envolvem sua prática educativa.

Logo, as condições necessárias à realização do trabalho pedagógico na EJA envolvem tanto o aprofundamento teórico e conceitual da modalidade e das áreas que cada docente atua quanto o compromisso com um trabalho docente diferenciado. Isso abrange a adoção de metodologias e posturas que deem conta de vencer as dificuldades de permanência, aprendizagem e relacionamentos, que incluam uma condição educativa de direitos conquistados e que sejam capazes de reconfigurar a realidade da EJA na escola pública (AMORIM; DUQUES, 2017, p. 237).

4. EJA e pandemia

O confinamento devido à pandemia da Covid-19 deixou os estudantes na iminência de utilizarem os seus próprios recursos tecnológicos para acompanhar as aulas. Os educadores da modalidade EJA tiveram que buscar alternativas para garantir que as pessoas que compõem esse segmento conseguissem ter acesso à educação, que é um direito constitucional. E a maior parte das pessoas que freqüenta esse segmento, a EJA, trabalha e teve muitas perdas por conta do isolamento social. Alguns tiveram que se expor com trabalhos autônomos na rua, indo ao encontro do vírus e, quando retornam para suas casas, precisam dar conta de seus afazeres domésticos. Na maioria das vezes, têm responsabilidades com cônjuges, filhos, avó, etc. Essas pessoas se encontram em um cenário de adaptação para a educação remota que,em geral, não atende a todos e ressalta a grande desigualdade social que essa modalidade trouxe à baila.

A última década tem mostrado uma queda significante no número de matrículas para a EJA. De acordo com os dados do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), “Enquanto em 2010, os estudantes da EJA abarcavam 8,3% do total de matriculados na Edu-

cação Básica no Brasil, em 2019 somaram apenas 6,7%, representando 1.051.919 matrículas a menos (INEP)".

De acordo com Sanceverino *et al*. ,uma pesquisa foi realizada pelo Fórum de EJA de Santa Catarina (FEJA, SC), cujo objetivo foi sistematizar a experiência vivida por educadores e professores da modalidade EJA no contexto da pandemia da Covid-19. Os resultados encontrados foram: 267 pessoas, representando 72,4% assinalaram que vivem alguns momentos de tranquilidade e outros de ansiedade e/ou medo. A sobrecarga pelo trabalho (familiar e/ou externo) se apresenta para 143 pessoas (38,8%) e as preocupações devido a problemas financeiros foi assinalada por 89 pessoas (24,1%). A saudade por voltar à escola/trabalho foi assinalada por 186 pessoas (50,4%). (SEVERINO *et al*., 2020, p. 6)

Dessa forma, percebe-se que o medo, a incerteza, a instabilidade emocional e as perspectivas de esperança são os principais sentimentos que acompanham professores, gestores e estudantes. Assim como o que observado nos relatos dos/as estudantes e de professores/as e gestores/as preocupação em demonstrar as dificuldades inerentes ao cenário e de reconhecer os esforços realizados, também em detrimento das reivindicações que talvez ainda possam vir como, por exemplo: a) a formação continuada para a formulação de conhecimentos que possam dar conta das necessidades imediatas do momento; b) a garantia pelas redes públicas de ensino quanto às infraestruturas necessárias para o atendimento não presencial (o que vem ocorrendo por meio da doação por parte de professores dos seus celulares, computadores redes de *internet*); c) o respeito às férias, e os demais direitos trabalhistas que correm riscos neste momento ou defesa do emprego

Então, para além do acesso real para as atividades em casa, é preciso garantir o acesso dos sujeitos da EJA com condições escolares objetivas (*internet* banda larga, sinais de telecomunicação, televisão, rádio, *notebook*, telefones). O Estado precisa também os incluir na política de segurança alimentar, de saúde, para que não saiam, não rompam o isolamento, afinal trata-se de uma população, em sua maioria, em contexto de vulnerabilidade social. As ações de solidariedade das escolas com arrecadações para cestas básicas são importantes ações pedagógicas, mas não são suficientes diante dessa vulnerabilidade social.

5. Considerações finais

A partir das informações adquiridas, pode-se perceber que a modalidade EJA carece de um olhar mais cuidadoso e centralizado, com o objetivo de capacitar os profissionais que atuam na área, com uma norma específica para que possa fornecer uma didática de melhoria para esse segmento escolar devido ao grande público existente para essa área.

É necessário o reconhecimento do estudo dos alunos que estão nessa modalidade, suas vontades de crescimento, suas expectativas de aprender conteúdos e disciplinas. Afinal, são pessoas de idade mais avançada e que não conseguiram a realização de seus estudos na idade regular. Percebe-se também é necessário mais pesquisas sobre o assunto. É necessário também que os profissionais professores entendam que o processo de alfabetização é constante e que se dá de forma contínua.

A escola tem um papel de extrema importância em desempenhar o processo de alfabetização, que é garantido por lei, tornando o indivíduo capaz de ler e escrever, sabendo que ser alfabetizado não é necessariamente letrado, pois alfabetizado é aquele que sabe ler e escrever, enquanto o letrado vive em estado de letramento. Porém, os dois conceitos necessitam ser trabalhados de forma conjunta e a EJA precisa "alfabetizar letrando", numa abordagem simples e repetitiva, pois a alfabetização é um processo, e o espaço-tempo vivido na escola é a imersão na cultura escrita.

Em se tratando do momento pandêmico em que estamos vivendo, os efeitos devido às medidas de isolamento e distanciamento social fizeram com que as aulas presenciais fossem suspensas e, com isso, a evasão escolar está aumentando cada dia mais. Afinal, muitos não têm os recursos necessários para acessar a educação no modelo remoto, situação que carece de uma especial atenção do governo para melhoria da educação da EJA, assim como novas políticas públicas para o assunto em questão.

Em suma, a EJA precisa ser reconhecida e ter a sua importância, não só como o ensino da decodificação de grafemas e fonemas, mas sim, inserir seus alunos num ensino eficaz, já que não tiveram a oportunidade de concluir os estudos. É necessário que a EJA forme cidadãos críticos que tenham aptidão de lutar pelo seu espaço na sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM; Duques. *Formação de Educadores de EJA: caminhos inovadores para a prática docente*. v. 40, n. 2, p. 228-39, Porto Alegre, maio-ago.2017

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988. Lopes, Janine Ramos, 1988.

BRASIL. Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D.O.U. de 23 de dezembro de 1996.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. Considerações em torno do ato crítico de estudar. In: FREIRE, P. *Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos*. 6. ed. Rio de Janeiro.

_____. *Pedagogia da Autonomia*: saberes necessários a prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional. INAF 2001: INAF 2001 Relatório disponibilizado para a imprensa. 2001

Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira. (INEP). Censo Escolar, 2010. Brasília: MEC, 2011.

MOLL, Jaqueline. Alfabetização de adultos: desafios à razão e ao encantamento. In: MOLL, Jaqueline (Org.). *Educação de jovens e adultos*. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 7-16

MORAIS, Georgyana Andréa Silva; BRITO, Antonia Edna. *Prática Pedagógica Alfabetizadora*: questões de letramento. Disponível em: http://www.leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2009/GT.3_GT.4/5_Georgyanna%20Andr%C3%A9a%20Silva%20Morais%20e%20Antonia%20EdNa%20Brito.pdf. Acesso em: 15 de nov.2020

SANCEVERINO, Adriana; BORGER, Daneil; FERNANDES, Maria Hermínia; ATHAYDE, Maria Cristina; PACHECO, Rita. *A EJA em SANTA CATARINA no contexto da pandemia do covid-19*. Disponível em: //webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:3L8hnfFBOT 4J: https://www.uffs.edu.br/campi/erechim/noticias/arquivos-das-noticias/eja-no-contexto-da-pandemia-em-santa-catarina-estudo-do-feja/%40%40

download/file+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=BR. Acesso em: 12 de nov. 2020.

SCHWARTZ, Suzana. *Alfabetização de jovens e adultos*: teoria e prática. 2. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, jan./fev./mar./abr. 2004. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.

UNESCO. *Alfabetização de jovens e adultos no Brasil*: lições da prática. Brasília: Unesco, 2008.

ANÁLISE ACÚSTICA DAS VOGAIS MÉDIAS PRETÔNICAS PRODUZIDAS POR FALANTES COM T21

Lucrécia de Aquino Santos (UESB)
lueducadora2011@hotmail.com
Marian Oliveira (UESB)
marian.oliveira@uesb.edu.br
Vera Pacheco (UESB)
vera.pacheco@gmail.com

RESUMO

Nessa pesquisa visamos descrever as características acústicas das vogais médias em posição pretônica produzidas por sujeitos com T21. Temos como hipótese de que como falantes da língua e pertencentes a uma dada comunidade de fala, a pessoa com T21 apresentará as mesmas características dialetais da comunidade a qual faz parte. O processo metodológico se deu com a montagem do corpus de palavras contendo as vogais médias ocupando a posição pretônica, os dados foram gravados em ambiente acusticamente tratado, extraímos no Praat (BOERSMA; WEENINK, 2006) os valores médios de F1, F2. Os resultados da pesquisa apontam que os falantes porto-segurenses com síndrome de Down possuem marcas dialetais em suas produções, assim como os conquistenses, tal como testou Oliveira (2011).

Palavras-chave:
Formantes. Vogais. Síndrome de Down.

ABSTRACT

In this research we aim to describe the acoustic characteristics of the middle vowels in a pre-tonic position produced by subjects with Down syndrome. We have the hypothesis that as speakers of the language and belonging to a given speech community, the person with T21 will present the same dialect characteristics of the community to which he belongs. The methodological process took place with the assembly of the corpus of words containing the middle vowels occupying the pre-tonic position, the data were recorded in an acoustically treated environment, we extracted in the Praat (BOERSMA; WEENINK, 2006) the average values of F1, F2. The results of the research show that Porto Seguro speakers with Down syndrome have dialectal marks in their productions, as well as the conquistadors, as tested by Oliveira (2011), but with alternation between open and closed averages.

Keywords:
Formants. Vowels. Down syndrome.

1. Introdução

O sistema vocálico do português é formado por sete vogais distintivas quando tônicas. Esse quadro é reduzido a cinco vogais, quando em

posição pretônica, em função do processo de neutralização que as médias abertas [ɔ, ɛ] sofrem, em proveito das médias fechadas [e, o] conforme atesta (CÂMARA Jr, 1992). Todavia, em alguns dialetos, é comum o registro das vogais médias abertas em posição pretônica, sendo uma marca dialetal, como é o caso de Vitória da Conquista e outras cidades da Bahia, constituindo uma característica do falar nordestino, conforme pesquisas de Nascentes (1953).

A síndrome de Down e/ou T21, por sua vez, é uma condição genética universal que ocorre em função de uma alteração cromossômica, na qual as células recebem um cromossomo, que na maioria dos casos, liga-se ao par 21 (MUSTACCHI; PERES, 2000).

Essa condição genética compromete o desenvolvimento linguístico, em função das alterações miofuncionais, tais como hipotonia, macroglossia, cavidade oral pequena. Esses fatores interferem na produção de segmentos da língua, tanto nos consonantais – fricativos, oclusivos, nasais etc. – quanto vocálicos, como atestam pesquisas de Oliveira (2011), Oliveira e Pacheco (2016), Gama (2016).

Mesmo tendo alterações miofuncionais que incidem na produção da fala, como a hipotonia que pode corroborar para imprecisões articulatórias, substituições ou distorções de sons, conforme aponta pesquisa de Barata e Branco (2010), acreditamos que como falantes da língua e pertencentes a uma dada comunidade de fala, a pessoa com T21 apresentará as mesmas características dialetais da comunidade a qual faz parte.

Nessa pesquisa visamos descrever as características acústicas das vogais médias em posição pretônica produzidas por sujeitos com T21. Partimos do seguinte questionamento: falantes porto-segurenses com síndrome de Down realizam as vogais médias abertas em posição pretônica?

Por se tratar de uma análise acústica das características das vogais médias, recorreremos aos pressupostos teóricos da Teoria Fonte e Filtro (FANT, 1960) que fornece subsídios que explicam a relação entre alteração no trato vocal e a qualidade dos sons produzidos; através dos valores das frequências de F1, F2 compreende-se como os segmentos vocálicos são articulados no trato vocal (KENT; READ, 2015).

Sendo assim, esta pesquisa se organiza da seguinte maneira: parte introdutória; a primeira seção apresenta uma síntese bibliográfica dos trabalhos que investigam questões ligadas à síndrome de Down, sobretu-

do no tocante à produção da fala; a segunda seção trata do sistema vocálico do Português Brasileiro, a terceira traz um panorama sobre as pesquisas envolvendo as vogais médias em posição pretônica nos falares de diversas regiões, mas de modo específico sobre os falares da Bahia; na quarta seção apresentaremos a metodologia adotada na obtenção, mensuração e apresentação dos dados deste trabalho; na quinta seção discutiremos os dados e, na última seção apresentam-se as considerações finais.

2. Características da Síndrome de Down

A síndrome de Down se caracteriza como uma alteração genética em decorrência da presença de um cromossomo extra no genoma do indivíduo. (MUSTACCHI; PERES, 2000). A pessoa com Down possui alterações em estruturas importantes para a produção da fala, e apresenta cavidade oral pequena, hipotonia, língua protrusa, dentre outras.

Em função dessas alterações miofuncionais, esses indivíduos costumam apresentar alterações no desenvolvimento linguístico, com impacto em todos os níveis da gramática da língua, sendo o fonético-fonológico um dos mais comprometidos, segundo apontam pesquisas de Barata e Branco (2010), Oliveira (2011), Gama (2016), dentre outras.

Conforme Branco e Barata (2010, p. 137), "os ossos faciais pouco desenvolvidos; cavidade oral de tamanho reduzido; alterações nos órgãos que compõem o sistema estomatognático tais como protrusão da língua, propriocepção de lábios, mordida aberta, hipotonia". Para os autores, essas alterações podem ocasionar imprecisões nos movimentos articulatórios, trocas, apagamentos de segmentos.

Pesquisas realizadas por Oliveira (2011) Oliveira e Pacheco 2012, Oliveira, Pacheco e Pereira (2017) mostraram que as alterações no trato vocal como a hipotonia orofacial, macroglossia, dentre outros comprometem as características acústico-articulatórias dos segmentos vocálicos e consonantais.

A autora descreveu o padrão formântico das sete vogais orais do português nas diversas posições silábicas, produzidas por quatro sujeitos com SD, naturais de Vitória da Conquista – BA, comparando com o padrão formântico de sujeitos sem a síndrome, também da mesma cidade, e perfis similares.

De modo geral, no que se refere à produção vocálica, os achados de Oliveira (2011) evidenciam grande variabilidade na qualidade das vogais produzidas por pessoas com Down, dentre os quais destacamos alto grau de variabilidade na abertura e fechamento do trato vocal, no avanço e recuo da língua na produção de vogais anteriores e posteriores, configuração formântica pouco diferenciada nos diferentes níveis de tonicidade.

Em se tratando das vogais médias, Oliveira (2011) notou que mesmo havendo alterações miofuncionais, os sujeitos com T21 ajustam as suas trajetórias articulatórias, de modo a garantir os contrastes de maior demanda, opondo o que é opositivo e fonológico na língua e também preservando aquilo E conforme a referida autora até mesmo as características fonético dialetais como a ocorrência de vogais médias abertas [ɔ, ɛ] posição pretônica, típicas do dialeto de Vitória da Conquista são mantidas na produção dessas pessoas. Na próxima seção trataremos sobre o sistema vocálico do Português Brasileiro.

3. Vogais do PB: características articulatórias, acústicas e dialetais

Nesta seção abordaremos aspectos relacionados aos segmentos vocálicos do português em seus aspectos articulatórios, acústicos, em 3.1, e apresentaremos um pouco dos estudos dialetais sobre as vogais médias, em 3.2.

3.1. Vogais do PB: características articulatórias, acústicas

O sistema sonoro das línguas é composto por dois grupos de segmentos que se caracterizam pela presença ou ausência de obstrução do trato vocal durante a passagem da corrente de ar, são eles os sons vocálicos e consonantais.

Conforme Malmberg (1998) as vogais não apresentam obstrução no trato vocal, mas sofrem modificações pela ação dos articuladores, produzindo assim diferentes ressonâncias de vozeamento produzidas pelas pregas vocais. Em suma, são os movimentos da língua e dos lábios que vão permitir a caracterização das vogais.

Câmara Jr. (1992) pontua que as sete vogais orais distintivas do português podem ser caracterizadas articulatoriamente considerando os quatro níveis de altura da língua e,a posição mais aberta e fechada da

mandíbula, recebendo a classificação de vogais altas, médias de primeiro grau, médias de segundo grau e baixa; além das três regiões articulatórias referentes à extensão dos deslocamentos horizontais, gerando vogais anteriores, centrais e posteriores; e, por último a protrusão ou não dos lábios na articulação, classificando-as em vogais arredondadas ou labializadas. Gerando assim um sistema com uma organização triangular.

Do ponto de vista acústico, para a caracterização das vogais consideram-se os valores das frequências formânticas, sendo as três primeiras, doravante F1e F2 as que indicam a qualidade da vogal. Essas frequências são identificadas no espectrograma através das linhas mais escuras, indicando uma concentração de energia maior, típico de vogal.

Os formantes de F1 e F2 relacionam-se aos movimentos de alteamento e recuo da língua. Quanto maior for a elevação da língua e consequentemente menor for o espaço no eixo vertical do trato vocal, menor será o valor de F1; por sua vez, no eixo horizontal, quanto maior for o deslocamento da língua em direção à boca, maior será o valor de F2 e, mais anterior é o segmento realizado, em contrapartida, se o deslocamento se der em direção à faringe, o valor será menor e mais posterior.

Como pode-se observar, os parâmetros articulatórios e acústicos não se opõem, se complementam, conforme asseguram Kent e Read (1992) os valores das frequências formânticas podem oferecer subsídios para compreender as características articulatórias das vogais.

3.2. Vogais médias em posição pretônica

Câmara Jr. (1992) pontua que no sistema vocálico do português há sete vogais distintivas quando em tônicas. Porém esse quadro é reduzido a cinco vogais, quando em posição pretônica, devido ao processo de neutralização que as médias abertas [ɔ, ɛ] sofrem, em benefício das médias fechadas [e, o].

Contudo, diversas pesquisas posteriores à Câmara Jr. (1992) apresentaram resultados importantes e diferentes como a descrição da diversidade linguística e das áreas dialetais no país, conforme corroboram os autores Nascentes (1953), Silva (1993), Bisol (2005), Oliveira e Pacheco (2007), Oliveira (2011). Ratificamos que alguns desses estudos, contudo, levam em conta características dialetais dos diversos falares brasileiros, enquanto que Câmara Jr. (1992) faz uma proposta de descrição do siste-

ma fonológico vocálico do português, tendo como ponto de partida o dialeto carioca.

Em pesquisa realizada por Nascentes (1953) a partir de impressões perceptivas da produção das vogais médias pretônicas, considerou a ocorrência de vogais médias abertas nesta posição silábica em determinadas regiões do país, o que propiciou o critério para a sua proposta de divisão de duas grandes áreas dialetais: falares do norte e falares do centro-sul. O autor divide ainda esses dois grupos em seis subfalares: amazônico, nordestino, baiano, mineiro, fluminense e o sulista. Conforme o autor o que distingue os dois grupos é a cadência e existência de pretônicas abertas em vocábulos que não sejam diminutivos e nem advérbios terminados em mente no primeiro e, realização fechada para o segundo.

Silva (1993) observou que a vogal pretônica de soteropolitanos tende a assimilar o traço de altura da vogal da sílaba seguinte independente se é média alta ou média baixa. Verificou-se também que da quantidade de palavras com sílabas pretônicas com contexto para vogal alta ou média, em torno de 60% das vogais apresentaram o traço [+ baixo] e 40% encontraram-se distribuídas entre as vogais [i, u/ e, o].

Pesquisa realizada por Bisol (2005) constatou que as vogais médias em posição pretônicas estão propícias à ocorrência de processos fonológicos, podendo ser produzidas de maneira alternada, tanto como médias altas [e, o], médias baixas [ɔ, ɛ] e, ainda como altas [i, u], nesse caso por alçamento vocálico.

Oliveira e Pacheco (2007), ao estudarem o falar de Vitória da Conquista, no sudoeste da Bahia, encontraram achados semelhantes aos de Silva (1993). Para as autoras, as vogais médias abertas são tão abundantes na fala conquistense quanto na soteropolitana. Nas duas cidades as médias abertas compreendem em torno de 60% das vogais em sílabas pretônicas. Posteriormente, Oliveira, Ribeiro e Pacheco (2007) realizaram pesquisa com a finalidade de avaliar quais contextos favoreciam a realização das vogais médias abertas, e os achados apontaram que ocorrem mais em posição pretônica, porém a presença dessa vogal não anula a presença da vogal média fechada, dessa maneira no dialeto em questão coexiste a realização tanto de vogais médias abertas quanto médias fechadas, não havendo, portanto, o processo de neutralização tal como postulado por Câmara Jr. (1992).

Em pesquisa realizada por Oliveira (2011) com sujeitos com síndrome de Down, na perspectiva da fonética acústico-articulatória, visan-

do analisar as características das vogais orais produzidas por tais sujeitos, foram encontradas marcações fonético-dialetais nas vogais médias abertas [ɛ, ɔ] em posição pretônica, para homem e mulher. (OLIVEIRA, 2011, p. 284.

4. Metodologia

Os dados foram coletados com dois sujeitos com síndrome de Down, ambos do sexo feminino, com 31 e 22 anos, naturais de Porto Seguro-BA, doravante SC e SB.

Os dados foram obtidos por meio da nomeação de figuras, com as vogais médias /e, ɛ/, ocupando as posições pretônica e tônica, projetadas em slides; cada imagem foi repetida cinco vezes por cada informante.

A gravação ocorreu em ambiente acusticamente tratado, com gravador e microfone de alta qualidade. A partir do Praat (BOERSMA; WEENINK, 2006) foram obtidas as médias das frequências dos formantes. Essas medidas foram extraídas na porção medial da vogal, por ser o local em que a vogal sofre menor interferência dos segmentos adjacentes.

Após a obtenção dos valores de F1, F2 das vogais, calculamos, no Excel, a média dos valores dos formantes dos informantes porto-segurenses. A seguir, apresentamos os resultados a que chegamos em nossas análises. Todos os participantes são naturais de Porto Seguro, Bahia e todos os responsáveis assinaram o Termo de Consentimento Livre a Esclarecido, sendo que a pesquisa tem autorização do Comitê de Ética.

5. Análise e Discussão: o comportamento das vogais médias pretônicas no falar de porto-segurenses com T21

As vogais médias /e, o, ɛ, ɔ/, como o próprio nome indica, dizem respeito aos segmentos que possuem um grau intermediário de abertura, em que o dorso da língua posicionado no eixo horizontal do trato vocal encontra-se numa posição de elevação intermediária, diferentemente do que ocorre em /i, u/ e sem o abaixamento do dorso da língua como acontece em /a/. Salientamos que neste artigo, discutimos apenas os dados referentes às vogais médias anteriores, quais sejam /e, ɛ/.

Em termos articulatórios podemos afirmar que a elevação intermediária do dorso da língua, pode ocorrer em direção à parte anterior do palato, ou em direção à região posterior. Dessa maneira, é possível classificá-las como média aberta/baixa; fechada/alta; anterior/posterior. As vogais médias posteriores ainda apresentam como característica articulatória o arredondamento dos lábios.

Em termos acústicos, conforme Silva (2019) as vogais médias possuem valores de formantes também intermediários, considerando os parâmetros abertas/baixas, altas/fechadas, avanço/recuo. Apresentaremos os dados a serem analisados.

Na primeira coluna da tabela 01, constam aos valores das médias das frequências formânticas de F1 e F2 e F3, das vogais médias /ɛ, e/ produzidasporsujeitos com síndrome de Down, naturais de Porto Seguro.

Tabela 01: Comparação dos valores médios dos formantes F1, F2 das vogais médias anteriores / ɛ, e / produzidas por SC e SB, falantes porto-segurenses.

Posição Silábica	SC				SB			
	Vogal / ɛ /		Vogal / e /		Vogal / ɛ /		Vogal / e /	
	F1 (Hz)	F2 (Hz)	F1 (Hz)	F2 (Hz)	F1 (Hz)	F2 (Hz)	F1 (Hz)	F2 (Hz)
PT	526	1829	464	1692	526	1911	529	1290
T	492	1964	486	2222	735	2025	441	2285

Fonte: Elaborada pelos autores.

Com base nos dados da tabela 01, na comparação entre vogal média aberta PT *vs* T, verificamos que a vogal média aberta/ɛ/ realizada por SC apresenta valores médios de F1com diferença mínima entre PT (526Hz) e T (492Hz), com diferença de apenas 34 Hz, implicando numa realização indistinta entre as posições silábicas tônica e pretônica na produção de SC. Diferentemente, SB parece conseguir delimitar melhor a vogal média aberta quando tônica, e ainda que tenha usado a média aberta em posição pretônica, nota-se maior abertura da vogal em T e não em PT, com diferença de mais de 200hz (526 Hz em PT *vs* 735Hz, em T). Tal comportamento diversificado entre os dois participantes analisados.

Do mesmo modo, nota-se no que se refere à vogal média fechada /e/ PT e T, que em relação aos dois sujeitos com T21 em análise que SC produz tal vogal tem F1em PT com 464 Hz e 486Hz, em T, ao passo que SB tem valores de F1 529Hz e 441Hz em PT e T, respectivamente. Novamente, percebe-se variabilidade entre os dois sujeitos visto que há pouca diferença na produção da vogal média fechada de SC, cujos de

valores de F1 PT *vs* T são próximos entre si, evidenciando uma não distinta conforme o tipo silábico, mas não é o que ocorre com SB cujos dados delimitam diferenças nas diferentes posições silábicas.

Se uma vogal é media aberta é tônica, espera-se que sua configuração em F1 seja mais alta do que uma média fechada também tônica é isso que ocorre com SB que tem valores de F1 de /ɛ/ 735Hz e F1 de /e/ 441Hz , ou seja, se por um lado ele na PT não distinga a aberta da fechada com média de 525 Hz, o contraste é marcado na tônica com diferença de quase 300hz entre /ɛ/ e /e/. Contudo, novamente, há variabilidade entre os dois sujeitos analisados, visto que no caso de SC não existe diferença entre /ɛ, e/ nas duas posições silábicas e se houvesse, ela seria demarcada na pretônica do que na tônica, o que denota estratégias diferenciadas de distinção entre os dois segmentos pelos dois sujeitos com Down, já que a diferença matemática que existe entre a vogal média aberta de SC é maior entre /ɛ/ *vs* /e/ PT e não em T.

Comparando-se a qualidade da vogal média aberta vs média fechada, tendo em vista o contraste entre os sujeitos pesquisados por outro lado observa-se que no que se refere ao F2, embora os dois pesquisados utilizem vogal média aberta e vogal média fechada em sílaba PT, nota-se que eles conseguem distinguir tais vogais por meio do F2, ou seja, vogal média aberta tem F2 mais próximo daquele de uma vogal aberta, e vogal média fechada apresenta F2 com valor mais próximo do de uma vogal fechada.

Considerando, que as vogais médias abertas não estão previstas no sistema fonológico do português em posição pretônica, conforme Câmara Jr (1992), posição está prevista apenas para a vogal média fechada, temos algumas questões a considerar: a primeira diz respeito ao fato de que, como previsto nos dialetos baianos, os dados dos sujeitos com Down nos indicam que a vogal média aberta anterior ocorre nesse dialeto, não fosse assim não ocorreria no falar ora analisado; a segunda, nos indica que, para além das características oromiofuncionais, os falantes com Down recuperam características dialetais da sua comunidade de fala, realizando também vogais médias em posição pretônica neste dialeto porto-segurense essa é uma realidade.

Considerando as características do trato vocal dos participantes da pesquisa, as frequências de F1 e de F2 mostram níveis diferenciados no controle articulatório de cada um dos sujeitos avaliados, bem como estratégias diferenciadas na demarcação das diferenças entre vogal tônica e

pretônica, bem como na marcação de características dialetais da comunidade dialetal a qual pertencem. Com relação aos valores de F2 da vogal /ɛ/, por exemplo, verificamos uma diferença de valores entre PT e T acima de 100 Hz, indicando inclusivo um avanço maior da língua em T. De igual modo pode-se notar com relação ao F2 da vogal média fechada /e/, porém com uma diferença maior.

Por sua vez, os valores médios de F1 da vogal média aberta / ɛ/ realizada por SB estão em T (735 Hz) e menor em PT (526 Hz), com 209 Hz de diferença entre as posições. Já na vogal /e/valores médios de F1 nas posições PT e T próximos, com uma diferença de 22 Hz, ou seja, não há uma diferença de abertura conforme o tipo silábico, realização esperada pela literatura (SILVA, 2019; OLIVEIRA, 2011). No tocante aos valores médios de F2, notamos diferenças entre os valores expressos em PT e T, sendo que nesta última os percentuais são maiores. Indicando uma distinção no avanço da língua conforme o grau de tonicidade silábica.

6. Considerações finais

O objetivo de nosso artigo foi descrever as características acústicas das vogais médias anteriores pretônica e tônica, produzidas por falantes com síndrome de Down, falantes do dialeto de Porto Seguro. A nossa hipótese foi de que como falantes da língua e pertencentes a uma dada comunidade de fala, a pessoa com T21 apresentará as mesmas características dialetais da comunidade a qual faz parte.

Sabemos que a síndrome de Down é uma alteração genética que leva a um comprometimento linguístico em todos os níveis, do fonético ao discursivo, em função de questões como a hipotonia, macroglossia e cavidade oral pequena, as quais colaboram para a ocorrência de imprecisões articulatórias, substituições ou distorções de sons, conforme atestam as pesquisas de Barata e Branco (2010), Oliveira (2011).

Os resultados obtidos nessa pesquisa ratificam a hipótese que norteou esse estudo e assim como observado nos falares baianos, em geral, há também o falar de Porto Seguro uma tendência de abaixamento das vogais médias em posição pretônica, constituindo uma marca dialetal típica do falar baiano, identificado por Nascentes (1953) e de modo específico ao falar conquistense, conforme pontua pesquisa de Pacheco e

Oliveira (2007) e que é ratificado na produção de falantes com T21 de Porto Seguro, cidade do interior da Bahia.

Entretanto, a marcação dialetal identificada nos falares dos sujeitos com síndrome de Down porto-segurenses se deu com alta variabilidade. Esses resultados são possíveis, uma vez que Bisol (2005) aponta para a alternância na realização das vogais médias em posição pretônica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARATA, L. V, BRANCO, A. Os distúrbios fonoarticulatórios na síndrome de Down e a intervenção precoce. *Rev. CEFAC*, v 12(1), p. 134-9, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rcefac/v12n1/a18v12n1.pdf. Acesso em: 12 de novembro de 2020.

BISOL, L. *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro*. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005

BOERSMA, P.; WEENINK, D. PRAAT. *Doing phonetics by computer* (Version 4.4.23) (Computer program**)**, retrieved 12 June 2006. Disponível em: http://www.praat.org. Acesso em: 18 de junho de 2020.

CÂMARA JR., J. M. *Estrutura da língua portuguesa*. 21. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1992.

KENT, R. D.; READ, C. *Accustic analyses of speech*. San Diego: Singular Publishing Group, 1992

GAMA. Alaine Leite. *Descrição Acústica das vogais orais, nasais e nasalizadas produzidas por pessoas com síndrome de Down*. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2016.

MALMBERG, B. *A fonética*: no mundo dos sons da linguagem. Lisboa: Livros do Brasil, 1998. (Coleção Vida e Cultura).

MUSTACCHI, Z.; PERES, S. *Genética baseada em evidências*: síndromes e heranças. São Paulo: CID, 2000.

NASCENTES, Antenor. *O linguajar carioca*. Rio de Janeiro. Organização Simões, 1953.

OLIVEIRA, J.; RIBEIRO, P.; PACHECO, V. Realizações das vogais médias abertas no dialeto de Vitória da Conquista-BA. In: FONSECA-SILVA, Maria da Conceição; PACHECO, Vera; SILVA, Edvania Gomes

da (Orgs). *Pesquisa em estudos linguísticos*. v. III. Vitória da Conquista: UESB, 2007. p. 67-74

OLIVEIRA, M. *Sobre a produção vocálica na síndrome de Down: descrição acústica e inferências articulatórias*. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Capinas. Campinas, 2011. 309f.

SILVA, M. B. da. Breve notícia sobre as vogais pretônicas na variedade culta de Salvador. *Estudos Linguísticos e Literários*, v. 1, n. 15, p. 69-77, Salvador, 1993.

SILVA, Thaïs Cristófaro. *Fonética Acústica*: os sons do português brasileiro. São Paulo: Contexto, 2019.

ANÁLISE DA FALA E DA ESCRITA DE SUJEITOS EGRESSOS DO ENSINO MÉDIO SOB A PERSPECTIVA DA SOCIOLINGUÍSTICA

Ailton Soares Lopes (UEMASUL)
ailton.lopes@ifma.edu.br
Alexandre da Silva Sousa (UEMASUL)
alexandre.sousa@uemasul.edu.br
Márcia Suany Dias Cavalcante (UEMASUL)
marciasuany@uemasul.edu.br

RESUMO

O cenário educacional brasileiro tem sofrido diversas transformações ao longo dos anos. Uma das principais é perceber que o aluno deve atuar como sujeito participante no processo de ensino e aprendizagem e que sua realidade não pode ser desconsiderada em seu protagonismo. Sobre isso, a Sociolinguística tem dado contribuições relevantes por promover reflexões, pesquisas e propostas acerca das variedades linguísticas em sala de aula a fim de resolver impasses relacionados às culturas linguísticas, no âmbito escolar, tão diversas e determinantes no desempenho dos discentes. Esta análise foi inspirada em algumas teorias estudadas na disciplina *Sociolinguística, Educação e Ensino* do programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLe) da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL), especialmente a teoria do Variacionismo. O objetivo deste artigo é analisar textos orais e escritos produzidos por dois alunos egressos do Ensino Médio para avaliar a presença de variações linguísticas, bem como classificá-las na tentativa de reforçar a ideia de que essas manifestações são naturais e a sua inserção em produções que exigem a norma culta da língua é mais uma questão de desvio quanto ao domínio social do que propriamente um erro linguístico, como atestam alguns teóricos. Para isso, são apresentadas, também, algumas noções consideradas fundamentais no estudo da Sociolinguística, seguidas de análise dos resultados obtidos.

Palavras-chave:
Língua. Sociolinguística. Variações linguísticas.

ABSTRACT

The Brazilian educational scenario has undergone several transformations over the years. To realize that the student must act as a participant in the teaching-learning process and that his reality cannot be disregarded in his role is one of the main of them. In this regard, Sociolinguistics has made relevant contributions by promoting reflections, research and proposals about linguistic varieties in the classroom in order to remove barriers related to linguistic cultures in the school environment, which are so diverse and decisive in the performance of students. This analysis was inspired by some theories studied in the discipline *Sociolinguistics, Education and Teaching* of the Postgraduate Program in Languages (PPGLe) of the State University of the Tocantina Region of Maranhão (UEMASUL), especially the theory of Variationism. The purpose of

this article is to analyze oral and written texts produced by two High School graduates to assess the presence of linguistic variations, as well as classify them in an attempt to reinforce the idea that these changes are natural and that their insertion in productions that demand the cultured norm of language is more a matter of deviation in the social domain than a linguistic error, as some theorists attest. For that, some notions considered fundamental in the study of Sociolinguistics are also presented, as well as the analysis of the results obtained.

Keywords:
Language. Sociolinguistics. Linguistic variations.

1. Considerações iniciais

A língua, assim como qualquer outro elemento da prática social, tem despertado interesse de estudiosos de diversas áreas ao longo do tempo. Por estar relacionada a aspectos cognitivos, históricos e culturais, configura-se como um complexo campo de estudo e, portanto, de divergências teóricas, acerca de seus fenômenos.

Considerando suas conexões com outros domínios, a língua apresenta-se como objeto de estudo de outros ramos da Linguística, ciência responsável pelo estudo da linguagem, a citar a Psicolinguística, a Etnolinguística e a Sociolinguística. Por razões claras, o presente trabalho molda-se a partir de pesquisas relacionadas à Sociolinguística, cuja pretensão é estudar a relação entre a linguagem e a sociedade. Além disso, é essa área específica que "busca desvendar o comportamento de fenômenos variáveis dentro da própria língua e fora dela, em seu contato com a sociedade" (COELHO, 2015, p. 8), tema que será abordado com mais precisão adiante, no contexto escolar.

Este trabalho é resultado de algumas reflexões realizadas ao longo da disciplina do curso "Sociolinguística, Educação e Ensino", bem como da experiência obtida durante a aplicação do projeto "Texto dissertativo-argumentativo no ENEM: o que importa saber sobre o gênero em questão (teoria x prática)". O referido projeto, cujo objetivo principal focou a preparação de alunos para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), fora aplicado no segundo semestre de 2019, em uma escola da rede pública estadual de ensino, localizada na cidade de Açailândia-MA. Dos 65 discentes envolvidos, das turmas de 3° ano dos turnos vespertino e noturno, dois alunos dessa última foram selecionados, aleatoriamente, para o estudo aqui pretendido. Para isso, foram selecionados alguns textos produzidos por eles durante o projeto, cuja produção em nenhum momento esteve associada à presente análise.

A pesquisa é de caráter investigativo e envolve a análise de dois textos e um questionário semiestruturado dividido em duas partes: parte escrita, com quatro perguntas fechadas e cinco perguntas abertas, e parte oral, com três perguntas cujas respostas foram gravadas, totalizando cerca de pouco mais de três minutos de cada participante. Para a análise foram usados apenas alguns trechos das falas, considerados pertinentes e suficientes para a análise descritiva dos fenômenos linguísticos neles presentes. A justificativa para a decisão de analisar textos produzidos dentro do cotidiano escolar e, a partir deles tentar aplicar as teorias estudadas, encontra-se na ideia de que "a pesquisa da sociolinguística educacional precisa concentrar-se na linguagem usada em sala de aula" (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 182), pois, embora ocorram situações concretas de choque entre as variedades em diversos domínios sociais, é no ambiente escolar que isso se manifesta de modo mais explícito.

A observação analítica dos textos e questionários aplicados delineiam nesta pesquisa características fundamentais em seu desenvolvimento: dedutiva (quanto ao método), aplicada (quanto à natureza), exploratória, descritiva e explicativa (quantos aos objetivos), pesquisa participante (quanto ao procedimento técnico), quali-quantitativa (quanto à abordagem) e documental (quanto aos procedimentos). Entre os propósitos do presente trabalho, que visa fazer o levantamento e a classificação das variações linguísticas presentes em textos orais e escritos produzidos por dois estudantes da etapa final da educação básica, encontra-se a tentativa de contribuir para o ensino de língua portuguesa, por meio de reflexões acerca das variedades linguísticas em sala de aula com base no princípio de que "a variação é inerente à própria comunidade linguística" (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 25) e, portanto, vez ou outra será manifestada em diversos domínios sociais, incluindo a escola.

Os padrões de análise das variações identificadas no objeto de análise foram inspirados em alguns apontados por Bortoni-Ricardo (2004; 2005) e as reflexões, feitas a partir dos pressupostos teóricos dessa perspectiva de análise dos fenômenos linguísticos em sala de aula, baseiam-se nos estudos realizados por Bagno (2001; 2009), Ferrarezi Jr. (2014), Coelho (2010; 2015), Magda Soares (2017), Bortoni-Ricardo; Rocha (2014), Marcushi (2001), entre outros. Vale ressaltar, também, que as variáveis sociais dos sujeitos participantes, como gênero, idade e grau de escolaridade não serão consideradas neste estudo, visto que não interferem em seu propósito, além do fato de ambos diferirem apenas em relação à primeira.

Este trabalho estrutura-se em seis partes principais, relacionadas ao tema principal, que o conduz: "variações linguísticas em sala de aula". No primeiro momento, buscou-se apresentar algumas noções fundamentais sobre a Sociolinguística. Em seguida, vem o que aborda a Sociolinguística Variacionista. Na terceira parte, encontram-se algumas considerações sobre a escolha do objeto e dos sujeitos da pesquisa para, então, fazer a identificação e análise das variações. Na parte final, são abordadas as contribuições da Sociolinguística para o ensino de Língua Portuguesa, seguidas de proposta de atividade a ser desenvolvida por professores dessa disciplina.

2. Noções fundamentais sobre a sociolinguística e sua relação com a fala e a escrita

Embora alguns estudiosos, como Antoine Meillet (1866–1936), já observassem o caráter evolutivo da língua no início do século XX, somente a partir de 1960 a Sociolinguística começa a "tomar forma" como disciplina específica, a partir das ideias de Willian Labov, surgindo como uma reação às ideias estruturalistas (difundidas por Saussure) e gerativistas (difundidas por Chomsky), sendo estas, correntes que desconsideravam os fatores histórico-sociais no estudo dos fenômenos linguísticos. Entretanto, é válido ressaltar que, a partir da Sociolinguística Laboviana foi desconstruída a concepção de homogeneidade da língua.

Uma vez que a área de estudo da ciência da linguagem busca compreender os aspectos relacionados ao uso da língua no contexto social, é de fundamental relevância que a busca alcance todos os níveis possíveis de sua aplicação. Dito isso, direciona-se a discussão para a análise da relação da Sociolinguística com as manifestações da língua portuguesa na fala e na escrita.

Neste contexto, a partir da segunda metade do século XX, os estudos sociolinguísticos começaram a analisar as relações entre fala e escrita, a princípio como atividades dicotômicas e, mais recentemente, como "atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais" (MARCUSCHI, 2001, p. 16), tendo como principal campo de estudo o ambiente em que, supostamente, essas relações mais se concretizam: a escola.

2.1. Explicando a Sociolinguística Variacionista

A existência de variedades linguísticas na língua portuguesa é um fato incontestável, bem como o seu impacto no processo de ensino e aprendizagem. O estudo desse tema conduz para uma série de ramificações e concepções presentes em um campo maior de discussão, mas limita-se apenas no presente tópico o que diz respeito aos recursos variacionais em diferentes níveis linguísticos, que serão detalhadas no tópico *Identificação e análise das variações*.

Dentro da Sociolinguística, existem diversas vertentes, e a Teoria da Variação é uma delas, cujo propósito está voltado para o estudo da língua em seu contexto social e, consequentemente,para a classificação e descrição de seus fenômenos variáveis, considerando-a como sistema heterogêneo e, também, evolutivo."Trata do papel da escrita e da fala sob o ponto de vista dos processos educacionais e faz propostas específicas a respeito do tratamento da variação na relação entre padrão e não padrão linguístico nos contextos de ensino formal" (MARCUSCHI, 2001, p. 31).Assim, refere-se ao estudo da adequação linguística no contexto da comunicação, em diferentes situações comunicativas.

Coelho (2010, p. 22) afirma que "como o sistema linguístico é heterogêneo, (i) a variação é uma propriedade regular do sistema; (ii) o falante tem competência linguística para lidar com regras variáveis", sendo, portanto, organizado. É o que alguns pesquisadores como Stella Maris Bortoni-Ricardo e Marcos Bagno vêm tentando esclarecer em suas discussões. Segundo esse último teórico, que em sua obra "Preconceito linguístico: o que é, como se faz" (2001) tem convidado as pessoas a reavaliarem a noção de "erro" ao que, geralmente, configura apenas um desvio da ortografia oficial, "usar a língua, tanto na modalidade oral como na escrita, é encontrar o ponto de equilíbrio entre dois eixos: o da adequabilidade e o da aceitabilidade." (BAGNO, 2001, p. 130), pois, especialmente no âmbito escolar, é comum a sobreposição da variedade padrão em relação à variedade não padrão da língua, de modo que essa concepção de "erro" seja também atribuída à ocorrência de variações.

O embate entre as normas que determinam ou fundamentam a escrita em Língua Portuguesa no Brasil e os usos correntes do português brasileiro na oralidade justificam a complexidade das discussões acerca da existência das variedades linguísticas praticadas nas diversas regiões do país. Além disso, configura-se como fator determinante para a existência de preconceitos linguísticos dentro e fora do âmbito escolar que,

embora não seja o foco de discussão deste texto, não pode deixar de ser observada pelo fato de ser uma consequência, desse tipo de variação que impacta diretamente no processo de ensino e aprendizagem.

De antemão, vale ressaltar que as noções acerca do que vem a ser "certo" ou "errado" no uso da língua têm como ponto de apoio a variedade culta ensinada na escola, resultando em uma classificação extremista, porém muito difundida nos estudos sociolinguísticos: variedade padrão e variedade não padrão. Sobre a terminologia adotada, existe uma discordância entre alguns autores. Embora já tenha referenciado de tal forma em algumas produções, Bortoni-Ricardo, por exemplo, evita a terminologia tradicional passando a chamá-las de "contínuos", por acreditar, entre outras razões, que "carrega uma forte dose de preconceito" (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 52). No entanto, para o presente texto, serão mantidas aquelas adotadas pelos autores, à medida que forem citados, sendo uma ou outra.

Historicamente um fator de ascensão social e, portanto, de poder, a língua escrita e as normas de aplicação são caracterizadas como padrão absoluto e correto de uso, de modo que aqueles que as dominam constituem um grupo socialmente privilegiado, pressupondo a existência de um grupo não privilegiado pela falta de domínio, marginalizado linguisticamente. Dessa forma, essa imposição linguística configura-se como um fator de exclusão social, visto que desconsidera a língua como elemento cuja existência e uso independem da divisão de classes (Cf. CALVET, 2002). Dessa forma, entende-se que as variedades linguísticas devem ser compreendidas como fatos complementares, não excludentes, principalmente no que diz respeito às relações entre língua, educação escolarizada e sociedade.

Na análise das questões relacionadas às variedades linguísticas, Alkimim (2012) sai de um campo geral da discussão para restringi-lo a particularidades das variações existentes na língua portuguesa. A autora afirma que "nenhuma língua se apresenta como uma entidade homogênea" (ALKIMIM, 2012, p. 35), e o faz citando diversos exemplos que reforçam essa teoria e tratam da relativização histórica entre o que considera certo/errado na língua, da adequação linguística de um mesmo falante, a depender da situação de fala, da variação geográfica e da variação social.

Na área das Letras, cujo objeto de estudo é a linguagem, desmistificar a ideia de superioridade de uma determinada variedade linguística

sobre outras é fundamental e imprescindível. Assim, além de romper com a forma enraizada com que se observam as manifestações linguísticas, principalmente no âmbito escolar, amplia-se a percepção acerca dos preconceitos linguísticos tão presentes na sociedade e tão determinantes na vida daqueles que são alvo.

3. A escolha do objeto e dos sujeitos da pesquisa

A língua apresenta diferentes níveis de expressão que variam entre os graus de formalidade e informalidade, pontos em que atuam as variedades padrão e não padrão e suas consequentes variações. Com base nesse pressuposto, neste trabalho, confrontam-se algumas teorias discutidas ao longo da disciplina "Sociolinguística, Educação e Ensino" com a realidade vivenciada no âmbito escolar, acreditando ser o espaço ideal de investigação, por permitir diferentes eventos de expressão oral e escrita.

O ponto de partida foi a hipótese de que grande parte do alunado não faz distinção entre o uso das variedades em diferentes eventos de comunicação. Reconhecendo a necessidade de domínio das diversas normas que regem o uso da língua portuguesa e a importância de saber adequá-las nas situações comunicativas, a decisão foi fazer um levantamento das variações linguísticas usadas por dois educandos, identificados na pesquisa como "Aluno 1" e "Aluno 2", ambos com dezoito anos de idade, para analisar a presença de marcas de oralidade na escrita deles, bem como analisar as variações linguísticas identificadas.

A parte textual foi obtida, primeiramente, durante a aplicação do projeto *"Texto dissertativo-argumentativo no ENEM: o que importa saber sobre o gênero em questão (teoria x prática)*, detalhado na primeira parte deste trabalho e, posteriormente, por meio da aplicação de um questionário parcialmente escrito. A outra parte do questionário deveria ser respondida oralmente e, para fins de análise, foi usada para atestar a presença e frequência das marcas de oralidade investigadas. Como recurso de transcrição, foi utilizada a plataforma Documentos Google e realizou-se as devidas adequações manualmente.

4. Identificação e análise das variações

A análise das produções obtidas na pesquisa de campo divide-se em duas partes:

• Análise 1: referente às respostas apresentadas nos questionários 1 (composto de quatro questões objetivas) e 2 (cinco questões subjetivas),com o propósito de identificar o conhecimento e experiências que os sujeitos da pesquisa têm em relação à língua portuguesa e aos temas "variação linguística" e "preconceito linguístico".

• Análise 2: referente à produção textual extraída do projeto de redação e às produções escritas e orais (transcritas), obtidas por meio das perguntas do questionário 3 (composto apenas de questões discursivas) com o objetivo de descrever parte das experiências deles na vida escolar, em relação às variedades linguísticas, para analisar e descrever as variações linguísticas/marcas de oralidade identificadas nos objetos de estudo, a partir da dimensão interna da língua.

Para fins de objetividade, estão dispostas nas tabelas a seguir as respostas assinaladas pelos entrevistados.

ANÁLISE 1:

Tabela 1: Questionário 1.

Perguntas	**Aluno 1**	**Aluno 2**
1) O que você acha da sua fala em relação à língua portuguesa?	Boa	Muito ruim
2) Os professores ou colegas faziam correções quanto a sua forma de falar?	Às vezes	Quase nunca
3) Como você se sente quando alguém faz uma correção de algo que você falou?	Constrangido/ Envergonhado	Constrangido/ Envergonhado
4) De que modo o preconceito linguístico pode interferir na vida escolar do aluno?	Provoca receio do professor lhe corrigir	Induz à evasão escolar

Org.: Soares; Sousa; Cavalcante (2020).

Como se pode notar pelas respostas apresentadas para a pergunta 1, ambos os entrevistados não consideram ter um nível de excelência no que se refere ao domínio da língua portuguesa, estando, pois, na zona do que poderia se chamar de básica. Fato minimamente intrigante considerando que as perguntas foram respondidas por egressos do ensino médio, pressupondo a ideia de conhecimento das regras de uso.

Além disso, chama a atenção por subentender uma considerável insegurança em sua expressão linguística. Sobre a questão, alguns teóricos atribuem as dificuldades encontradas por falantes, de um modo geral,

ao que foi definido como padrão de uso da língua, um sistema de regras estático que não tem conseguido acompanhar as mudanças linguísticas expressas pelas variedades existentes, tampouco representar aquilo que poderia ser classificado como português brasileiro.

As perguntas 2 e 3 discorrem sobre a prática da correção da fala no âmbito escolar, nas quais é possível notar pelas respostas dos alunos que, embora raramente, é um fato que não os deixa confortáveis quando corrigidos. Ademais, relacionam-se, diretamente, às práticas metodológicas de alguns professores de língua portuguesa, muitas vezes reproduzidas por estudantes, baseadas na concepção que têm de "erro" linguístico para tudo aquilo que foge ao que fora determinado como "certo", de acordo com a norma culta da língua, "erros" que são, comprovadamente, apenas variações resultantes do contato dialetal em grande parte das ocorrências.

Vale ressaltar que o problema não está em corrigir, mas no princípio de que apenas uma variedade deve ser considerada. Pode-se ensinar a norma tida como "padrão" sem rejeitar as "manifestações da língua que se desviavam do padrão consagrado" (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 115), assim dando espaço às variedades linguísticas existentes. A partir de um exemplo ilustrativo, Bagno (2001) faz um importante apontamento sobre como se deve fazer a abordagem docente no processo:

> Uma das principais tarefas do professor de língua é conscientizar seu aluno de que a língua é como um grande guarda-roupa, onde é possível encontrar todo tipo de vestimenta. Ninguém vai só de maiô fazer compras num shopping-center, nem vai entrar na praia, num dia de sol quente, usando terno de lã, chapéu de feltro e luvas... (BAGNO, 2001, p. 130)

A questão 4 aborda o que configura um resultado das práticas de correção ou não aceitação mencionadas anteriormente: o preconceito linguístico. Segundo os entrevistados, isso interfere negativamente na vida escolar do educando, porque provoca receio do professor corrigir, o que Ferrarezi Jr. (2014) chama de Pedagogia do Silenciamento – e porque pode induzir à evasão escolar. Considerar o uso apenas da variante socialmente prestigiada, é negar a existência de variedades linguísticas, bem como rejeitar a identidade social daqueles que não a detém.

Quando questionados (Questionário 2) se já sofreram algum tipo de preconceito linguístico, os alunos entrevistados divergiram em suas respostas:

Tabela 2: Questionário 2.

Aluno 1	**"Não** *mais* **eu fui sempre** *envergonhoso* **ao apresentar para minha classe."**
Aluno 2	"Sim. O preconceito que sofri foi ***pelo de mim troca*** o *R* pelo *L* em uma sala de aula ***foi*** corrigida e ali ***mim*** senti para baixo porque para mim era normal [...]"

Org.: Soares; Sousa; Cavalcante (2020).

Aparentemente, o Aluno 1 não parece ter compreendido o que é preconceito linguístico não deixando claro se sua vergonha em se expressar para a classe é resultado do silenciamento, antes mencionado, ou apenas timidez. O Aluno 2 explicita a situação em que sofrera preconceito por um desvio fonético.

Sobre o que entendem por variação linguística, ambos parecem saber do que se trata:

Tabela 3: Questionário 2.

Aluno 1	**"em *teterminada* região tem a sua cultura e seu modo de** *fala* **e** *eaí* **que tem as suas** *variação***".**
Aluno 2	"***Entedopelo*** as avaliações de sotaques, ou seja, diferente forma de falar."

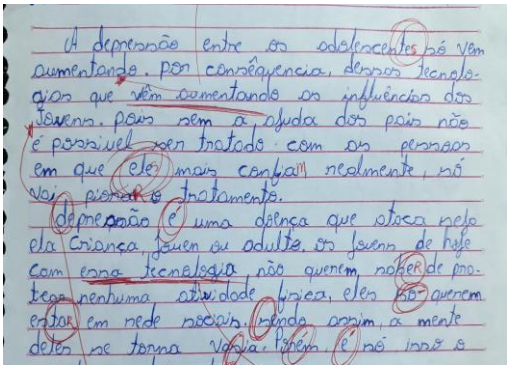
Org.: Soares; Sousa; Cavalvante (2020).

Diversos outros aspectos que representam "erros", de acordo com a variedade padrão ou "variações" conforme a Sociolinguística Educacional, poderiam ser observados nas transcrições, porém, não serão feitos porque exigiria uma discussão mais aprofundada que vai além dos objetivos estabelecidos. Cabe salientar que foram selecionadas apenas duas das cinco perguntas feitas aos estudantes dada à pertinência de suas discussões.

ANÁLISE 2:

Os textos produzidos são frutos da primeira etapa do projeto descrito na parte inicial deste artigo, que buscava diagnosticar o nível de escrita e foram identificados como Aluno 1 e Aluno 2. Na referida atividade, foram propostos dois temas (um universal e outro local), para que os estudantes escolhessem apenas um e dissertassem livremente sobre ele. Abaixo encontram-se os textos originais para fins de análise.

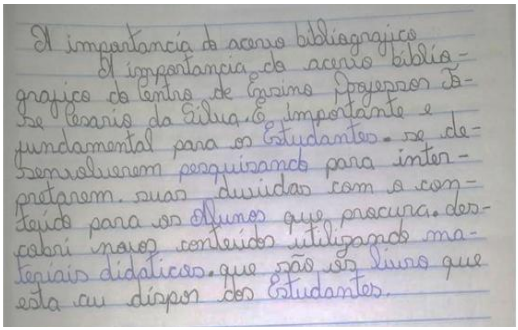
Figura 1: Texto do Aluno 1 – "Como prevenir e combater a depressão entre adolescentes".



A depressão entre os adolescentes só vem aumentando. por consequencia, depois tecnologias que vêm aumentando as influências dos jovens. pois sem a ajuda dos pais não é possivel ser tratado com as pessoas em que eles mais confiam realmente, só vai piorar o tratamento.
depressão é uma dênça que ataca pelo ela Criança, jouen ou adulto. os jovens de hoje com essa tecnologia não querem saber de proteção nenhuma atividade física, eles só querem estar em rede sociais vendo assim, a mente deles se torna vazia. porem. e só isso o

Fonte: texto produzido pelo aluno.

Figura 2: Texto produzido pelo Aluno 2 – "A importância do acervo bibliográfico da escola".



A importância do acervo bibliográfico
A importância do acervo bibliográfico do centro de ensino fonseca Rosário da Silva. é importante e fundamental para os Estudantes. se desenvolverem pesquisando para interpretarem. suas duvidas com o conteúdo para os alunos que procura. descobri novos conteúdos utilizando materiais didáticos. que são os livro que esta ao dispor dos Estudantes.

Fonte: texto produzido pelo aluno.

O Quadro 3 compreende trechos das respostas dadas para as questões orais que são parte do questionário semiestruturado aplicado após o projeto.

Quadro 3: Transcrição da entrevista oral feita aos alunos.

Questões	**Respostas**	
	Aluno 1	**Aluno 2**
1) Apresentação (incluindo origem – se tiver irmãos, dizer qual a ordem de nascimento, formação, ocupação).	[...] é ***tudin*** é daqui... não! meu pai ***vêi*** lá do Ceará e a mãe de Caxias e ***formaru*** uma família aqui em Açailândia.	[...] porque ela tinha que morar na casa da tia ***pá podê***trabalhar ***pá podê***estudar e trabalhar também ***aí*** não tinha como ela deixar minha vó com cinco

		fii e trabalho na roça ela teve que cuidar da casa e dos cinco ***fii*** da vó pá voltar para poder trabalhar na roça aí então ela optou ***pá*** ficar em casa cuidando ***dusirmão*** do que estudar [...].
2) Fale um pouco sobre o nível de escolaridade dos seus pais e avós ou responsáveis pela sua criação (informe o tipo e contexto da escola, que cada um deles frequentou, o grau de escolarização e que percepção eles têm da escola.)	[...] o nível de escolaridade dos meus pais são muito ***baxo***. Minha mãe fez ***té***o sexto ano e meu pai ***té***o quarto [...]o que minha mãe sabe é assim de muito importante ***pra*** mim, ela ***tá***...do meu vô, ela ***tá***passando ***pranois.***	[...]eu ia para ***mim*** terminar, colocar em alguma faculdade eu não tenho foco ainda eu ainda ***vô*** me adaptar, ver qual é o ramo que eu quero seguir [...].
3) Fale novamente sobre o seguinte tema já dissertado por você durante o projeto "Texto dissertativo-argumentativo no Enem: o que importa saber sobre o gênero em questão (Teoria x Prática).	Hoje em dia ***os adolescente*** tem uma ferramenta que... que eu acho que ***eles usa***frequentemente e acho que...que a metade da vida dele, eu acho, que vai ser ***né*** é o celular, as redes sociais [...].	[...]mas já assistiu um filme ***né*** daqui até a parte assistia um filme sobre o livro e assim ia internet, na internet. A gente de vez em quando tinha o apoio, a gente pesquisava ***simnum-vô*** dizer que não a gente pesquisava sim que a pedia ***pu*** diretor autorização e ***aí***pápá sala, pá sala, pesquisava e assim ia.

Org.: Soares, Sousa e Cavalcante (2020).

Por questões relacionadas à monitoração linguística em situações formais/informais, variações de menor prestígio são menos prováveis de ocorrência em textos escritos por se tratar de um discurso mais elaborado. A título de exemplo, pode se tomar o seguinte trecho extraído do texto que consta na figura 1, da análise 2:

> Aluno 1: **Por consequência dessas tecnologias que vêm aumentando as influências dos jovens...**

As marcações do plural ocorrem perfeitamente, enquanto na expressão oral transcrita (Quadro 3 / Questão 2/ Aluno 1), o sujeito elaborou construções como "*o nível de escolaridade dos meus pais são muito*" e "*eles usa*", que expressam variação quanto à concordância verbo-nominal e "*os adolescente*", que expressa variação na concordância nominal devido à eliminação das marcas do plural.É um fenômeno comum

na linguagem coloquial, que pode ser percebido, também, em situações formais de escrita, como o presente na passagem do texto da figura1 produzido pelo Aluno 1 (“os adolescente só vem aumentando”) e do texto da figura 2 produzido pelo Aluno 2 (“os alunos que procura” / “que são os livro que esta au dispor”).

Segundo Marcuschi (2001, p. 10), esse fenômeno acontece porque “o formato de nossas atividades linguísticas varia muito a depender dos contextos, dos interactantes, das necessidades e da sociedade em que as atividades são realizadas”. Exemplos assim só atestam a existência de variedades linguísticas em sala de aula em situações formais de uso.

Quanto à dimensão interna da língua, além dessas variações, foram identificadas algumas outras, principalmente no nível da variação fonológica:

a) Apócope: percebe-se uma forte presença da variação fonológica, caracterizada pelo desaparecimento de fonema(s) no final do vocábulo. Nas produções analisadas, o fenômeno manifesta-se nas palavras *vêi* (veio), com a supressão do fonema /o/ e *formaru* (formaram) com a supressão dos fonemas /a/ e /m/. O último vocábulo também entra na regra de desnasalização devido à transformação de um fonema nasal em oral.

b) Síncope: consiste na perda de fonema(s) no interior da palavra, como, por exemplo, em *pra/pá* (para) com a queda do fonema /a/. Essa redução da sílaba é um traço muito comum da oralidade que pode ocorrer na escrita formal por desconhecimento do falante sobre a adequação em relação aos domínios de uso.

c) Despalatização: caracterizada pela transformação de fonema(s) palatais em um nasal ou oral. Como acontece com os vocábulos *fii* (filho) por causa da perda da palatização de <lh> e*tudin* (todinho)por conta da queda de <nh>. No primeiro caso, ocorre ainda a evolução de um som para a vogal /i/, fenômeno denominado iotacismo.

d) Alçamento: foram identificadas nas produções orais as palavras *dus* (dos) e *tudin* (todinho). Essa ocorrência em que a vogal átona /o/ é elevada para /u/ é justificada, muitas vezes, pelo pouco contato com as convenções da língua escrita, de modo que acabam escrevendo essas vogais como pronunciam, como acontece, por exemplo, no texto da figura 2 com a escrita do termo *au* (ao).

e) Aférese: caracteriza-se pela supressão de fonemas no início do vocábulo; processo de mudança linguística que originou termos como e-namorar > namorar – abodega > bodega. Nos textos analisados, foram identificados os vocábulos *té* (até) e *tá* (está).

f) Monotongação: transformação do ditongo /ai/ em uma vogal /a/ como pode-se notar em *baxo* (baixo), variação expressa pelo Aluno 1, na questão 2 do quadro 3, e em *vô* (vou), forma expressa pelo Aluno 2, na questão 3 do quadro 3. Fenômenos desse tipo acentuam a ideia de que existe uma regularidade (intuitiva), que justifica a existência de variações. Não se trata, portanto, de um processo aleatório. Sobre esse fenômeno, por exemplo, Bortoni-Ricardo (2004, p. 54) afirma que "os ditongos *ei* e *ai*, seguidos dos fonemas /r/, /n/, /j/ e /x/, tendem a ser reduzidos, tornando-se vogais simples /e/ e /a/", não aplicável diante de /t/, por exemplo em vocábulos como *direito, peito, jeito*, entre outros.

g) Supressão do /r/ pós-vocálico: como ocorre em *podê* (poder). Trata-se de uma variação morfofonológica devido à supressão de /r/ que representa um fonema, mas também um morfema. Segundo Bortoni-Ricardo (2004, p. 85), "(...) em todas as regiões do Brasil, o /r/ pós-vocálico, independentemente da forma como é pronunciado, tende a ser suprimido, especialmente nos infinitivos verbais. (...) O falante da língua, quando suprime um /r/ em infinitivo verbal ao escrever, faz isso porque na língua oral ele já não usa mais esse /r/", o que acentua a ideia de existência de um padrão dentro da manifestação das variações linguísticas. Essa marca de oralidade pode ser percebida também na expressão escrita dos participantes da pesquisa por utilizarem formas como *piora* (piorar) no texto 1 e *descobri* (descobrir) no texto 2.

h) Marcadores conversacionais: nos textos foram identificadas as formas *né* e *aí*. Característicos de situações de fala informal, ambos foram usados com o objetivo de dar sequenciação ao discurso.

Considerando as produções orais e escritas analisadas, é importante observar ainda alguns pontos que causam ou deveriam causar preocupações acerca do papel da escola quanto à educação formal. Embora a pesquisa tenha sido realizada com apenas dois participantes, acredita-se que eles representam um grupo maior de alunos na mesma situação em todo o país. São concludentes do ensino médio, porém, apresentam dificuldades de expressão tanto na fala quanto na escrita (vocabulário limitado com sérios desvios ortográficos), fato que reflete a falta de domínio da

variação padrão da língua, além de aparentemente não conseguirem distinguir situações de uso da linguagem formal e informal.

5. As contribuições da sociolinguística para o ensino de língua portuguesa

A área da Sociolinguística tem muito a contribuir para a quebra de barreiras linguísticas que, a princípio, podem não parecer tão sérias e determinantes, mas que são refletidas e vivenciadas dentro e fora da escola. Em relação ao ensino da Língua Portuguesa, se mostra de fundamental relevância, pois expande e flexibiliza o olhar docente sobre questões relacionadas à limitação linguística e cultural de cada aluno. Entre educadores, especialmente em cursos de formação que tem como objeto de estudo a língua, essa discussão torna-se ainda mais imprescindível, porque o contato direto com o estudo promove o risco de fazer abordagens metodológicas equivocadas com possibilidade de serem perpetuadas por aqueles que a vivenciam.

A sensibilidade para com o outro (no caso, o aluno) ocorre natural e paralelamente ao aprofundamento de estudos sociolinguísticos. Na prática, sua maior contribuição está no direcionamento dado no trabalho da língua portuguesa; o foco, que antes limitava-se ao estudo de particularidades de um recorte específico do idioma (gramática normativa), dá lugar à percepção das necessidades linguísticas e extralinguísticas do público discente, o que significa dizer que o ensino deve ser motivado a partir de suas limitações e não promover entraves por meio de um ensino que desconsidera a realidade sociolinguística.

Por conta de todas as percepções aqui apresentadas e por entender que é papel da escola orientar seu alunado quanto às diferentes situações de expressão comunicativa, o presente trabalho sugere o desenvolvimento e aplicação de atividades que busquem o confronto das variedades padrão e não padrão da língua portuguesa sem sobrepor uma à outra. Acredita-se que a alternância de estilo monitorado com estilo não monitorado pode favorecer, sobretudo, a aceitação dos fenômenos linguísticos compreendidos, muitas vezes, erroneamente dentro do próprio âmbito escolar.

Propõe-se, como uma das estratégias para se trabalhar a língua, a inclusão de rodas de conversa nos planos de ensino, como atividade a ser desenvolvida em todo o ano e intercaladas mensalmente. Se possível,

cada roda poderá ficar sob o direcionamento de dois ou três alunos. O gênero em questão possibilita a alternância de estilos, visto que a temática discutida ficará a critério do professor, podendo fazer uso de textos de variados tipos, desde produções sugeridas nos manuais didáticos a produções realizadas pelos próprios estudantes. Além disso, os responsáveis pelo desenvolvimento de cada roda de conversa deverão fazer isso de modo planejado e cada um dos demais participantes poderá ter o seu momento espontâneo de fala para expressar sua opinião acerca da discussão. Caberá ao professor fazer a condução e observações necessárias dentro de todo o processo.

6. Considerações finais

Diante do que foi exposto, fica evidente que muitas formas escritas são também influenciadas pelas marcas de oralidade do falante, confirmando a hipótese aqui levantada de que parte dos alunos não fazem distinção entre o uso das variedades em diferentes eventos de comunicação. Isso porque, segundo Marcuschi (2001, p. 9), "em certos casos, as proximidades entre fala e escrita são tão estreitas que parece haver uma mescla, quase uma fusão de ambas, numa sobreposição bastante grande tanto nas estratégias textuais como nos contextos de realização". O que significa dizer que é perfeitamente possível a manifestação dessas variações, a depender do grau de escolaridade, situações de expressão, falta de orientação quanto à necessidade de adequação e desconhecimento das regras de uso formal da língua.

Além disso, percebe-se que muitos "problemas" relacionados a aspectos linguísticos, por vezes atribuídos aos falantes de língua portuguesa, são também parte de um sistema inflexível e normatizador, que não possibilita um bom olhar sobre a língua e seus fenômenos. Nesse sentido, considerando seu caráter formador, a escola precisa repensar constantemente a sua função social dentro do processo de formação na-desconstrução de barreiras linguísticas que camuflam problemas educacionais maiores e que são convencionadas por uma pequena parcela da sociedade e perpetuadas por um tradicionalismo pedagógico que desconsidera a importância daqueles que são parte primordial no fazer linguístico: os falantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALKIMIM, Tânia Maria. Sociolinguística. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Ana Christina. *Introdução à linguística*: domínios e fronteiras, volume 1. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico*: o que é, como se faz. 8. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

_____. *Não é errado falar assim*: em defesa do português brasileiro. São Paulo: Parábola, 2009.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna*: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.

_____. *Nós cheguemu na escola, e agora?*: sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, 2005.

_____; ROCHA, Maria do Rosário. O ensino de português e a variação linguística em sala de aula. In: MARTINS, M.A; VIEIRA, S.R; TAVARES, M.A (orgs). *Ensino de Português e Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf . Acesso em: 06 jan 2020.

CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística*: uma introdução crítica. São Paulo: Parábola, 2002.

COELHO, Izete Lehmkuhl *et al*. *Sociolinguística*. Florianópolis: UFSC, 2010.

_____. *Para conhecer sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2015.

FERRAREZI JR., Celso. *Pedagogia do Silenciamento*: a escola brasileira e o ensino de língua materna. São Paulo: Parábola, 2014.

MARCUSCHI, LUIZ Antônio. *Da fala para a escrita*: atividades de retextualização. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PLATAFORMA GOOGLE DOCUMENTOS, 2020. Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/1jjjUnvWDrwntie_kAc5X4wxMGnrIFmusYkBd38lkHAE/edit>. Acesso em: 23 jan 2020.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola*: uma perspectiva social. São Paulo: Contexto, 2017.

ANÁLISE DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA EM FACHADAS COMERCIAIS COMO PROPOSTA DE LETRAMENTO

Roniela Almeida Moreira (UEMASUL)
roniela.moreira@uemasul.edu.br
Beatriz Santana do Carmo (UEMASUL)
beatriz.carmo@uemasul.edu.br
Maria da Guia Taveiro Silva (UEMASUL)
maria.silva@uemasul.edu.br

RESUMO

Este estudo tem por objetivo geral analisar a variação linguística em fachadas de estabelecimentos comerciais, na cidade de Imperatriz - MA, como uma proposta de letramento. Assim, parte do seguinte questionamento: Como aliar o ensino da variação linguística às práticas de letramento? Nesse contexto, apresenta como principais teóricos: Bagno (2009), Bortoni-Ricardo (2004), Rojo (2009), Soares (2017) e Street (2014). A pesquisa se classifica como qualitativa e de abordagem bibliográfica. Para a seleção do *corpus* foi utilizada a ferramenta *Google Maps*, sendo escolhidas 4 (quatro) fachadas, que contenham algum aspecto variacionista. São várias as maneiras em que a linguagem se manifesta em sociedade, apresentá-las aos alunos é uma forma de ampliar os horizontes no que concerne às práticas de letramento. Constata-se que o letramento não é exclusivo do ambiente escolar, ele acontece nos variados contextos sociais. Portanto, as fachadas comerciais sugerem informações que são relevantes para o estudo da língua, bem como para desenvolver as habilidades de leitura e escrita.

Palavras-chave:
Ensino. Letramento. Variação linguística.

ABSTRACT

This study aims to analyze the linguistic variation in facades of commercial establishments, in the city of Imperatriz - MA, as a literacy proposal. Its main question is: How to combine the teaching of linguistic variation with literacy practices? The theory comes from researchers like Bagno (2009), Bortoni-Ricardo (2004), Rojo (2009), Soares (2017) and Street (2014). It is a kind of qualitative research with a bibliographic approach. The Google Maps tool was used to the selection of the corpus. It was found 4 (four) facades, which contain some variationist linguistic aspects. There are several ways in which language manifests itself in society, teaching them to students is a way to help them expand comprehension with regard to literacy practices. The results show that literacy is not exclusive to the school environment, it happens in different social contexts. Therefore, commercial facades suggest information that is relevant to the study of the language, as well as to develop reading and writing skills.

Keywords:
Literacy. Teaching. Linguistic variation.

1. Introdução

A discussão sobre letramento e variação linguística no ensino de língua portuguesa tem ganhado destaque, o propósito é a formação crítica do aluno. Nesse sentido, oferecer aos discentes um repertório linguístico abrangente significa torná-lo apto a utilizar a língua de acordo com os contextos de uso, atendendo às exigências da sociedade letrada.

Sendo assim, a escola é a principal instituição formal responsável por expandir as práticas de letramento. Um fator importante é que um indivíduo que não frequentou a escola e não sabe ler nem escrever pode participar de práticas de letramento, como afirma Rojo (2009, p. 99) "é possível ser não escolarizado e analfabeto, mas participar, sobretudo nas grandes cidades, de práticas de letramento, sendo assim, letrado de uma certa maneira". Diante disso, notamos que o termo letrado baseado em uma compreensão mais ampla, não se refere somente à pessoa que é capaz de ler e escrever.

É nesse sentido que percebemos a heterogeneidade linguística nos diversos contextos sociais. Na sala de aula são vários os indivíduos que apresentam ao falar características particulares, relacionadas a sua cultura e modo de vida. Alguns discentes, devido ao contexto em que vivem e classe social, passam a ter a fala estigmatizada. Tal fato é preocupante, pois pode levar à evasão escolar, quando o professor não dá o tratamento adequado, uma vez que ele percebe que a "sua língua" não é aceita na escola.

O letramento não é exclusivo do ambiente escolar, ele acontece nos variados contextos sociais que participamos no nosso dia a dia, como na leitura de rótulos, lista de compras, bilhetes, fachadas de estabelecimentos comerciais, receitas e instruções para o uso do elevador, dentre outros (ROJO, 2009).

O letramento institucionalizado acaba por limitar a abordagem das práticas de letramentos, a seleção dos textos tende a não representar a realidade dos alunos ou se limitar apenas ao livro didático. É necessário apresentar para os alunos as múltiplas linguagens, os tipos de letramentos que estão no cotidiano (ROJO, 2012).

Nesse contexto, insere-se este trabalho que apresenta como objetivo principal analisar a variação linguística a partir de fachadas de estabelecimentos comerciais, na cidade de Imperatriz-MA, como proposta de letramento. Além disso, como objetivos específicos: identificar os termos

que apresentam variação, nas fachadas dos estabelecimentos comerciais; descrever os termos encontrados; apontar caminhos, durante a análise do *corpus*, de como o professor pode abordar o conteúdo da variação linguística em sala de aula, a partir desse recurso linguístico.

Uma das pretensões desse estudo é contribuir com o ensino de língua materna, levando em consideração fatores internos e externos da língua. A proposta é analisar fachadas de estabelecimentos comerciais, de Imperatriz-MA, com a finalidade de sugerir um trabalho pedagógico que alie variação linguística e letramento. Desse modo, foi levantado o seguinte questionamento: Como aliar o ensino da variação linguística às práticas de letramento?

Nessa perspectiva, esse artigo utilizará como norte os pressupostos sociolinguísticos de Bagno (2009) e Bortoni-Ricardo (2004), e a teoria de Rojo (2009) e Street (2014) para o letramento. Esse trabalho é relevante por tratar de dois temas, dois processos que são indispensáveis para o ensino, principalmente o de Língua portuguesa. Além disso, o conhecimento amplo sobre a língua materna e o nível de letramento mais avançado do aluno, é um dos primeiros passos para o processo de inclusão social, sobretudo por vivermos em uma sociedade letrada.

2. Letramento

O termo letramento tem ganhado notoriedade no cenário atual, a sua origem é advinda do termo inglês *literacy*. Ele surgiu diante da necessidade de estudo dos impactos da escrita na sociedade. Assim, prática de letramento vai além do ato a ler e escrever. Letramento pode ocorrer em todas as esferas e contextos sociais, não se restringe somente as instituições formais, ele pode ser construído na conversa entre amigos, nos diálogos familiares e na rua, por exemplo (ROJO, 2009). Assim, a pessoa no seu cotidiano a todo momento pode estar inserida em práticas de letramento.

A prática de letramento escolar tem como um dos principais agentes o professor, porém, diante da globalização surgem mudanças de postura no que se refere ao que é trabalhado na sala de aula. Percebemos a inserção de novos letramentos, principalmente em relação às tecnologias digitais de comunicação. Nesse contexto, surge uma situação conflitante, pois alguns tipos de letramentos que são praticados massivamente fora da escola, dentro dela eles não são valorizados (ROJO, 2009). No entanto, a

escola deve preparar o aluno para as diversas práticas sociais, trabalhar habilidades e competências que são também de interesse deles, o que requer do próprio professor e do aluno os múltiplos letramentos, que, consequentemente ampliam as fronteiras para a obtenção do conhecimento.

A escola precisa trabalhar a construção do conhecimento por meio de estratégias de leitura, que ampliem o olhar crítico do aluno. No Brasil as avaliações apontam o quanto precisamos avançar no que concerne ao processo de letramento, e ainda é alta a taxa de analfabetismo funcional e analfabetos plenos. Ainda há quem trabalhe a leitura apenas como decodificação, mas leitura não se restringe apenas ao ato de decifrar palavras, é necessário que o leitor consiga captar as informações implícitas. Bortoni-Ricardo (2017, p. 16) afirma que o leitor para compreender um texto precisa "mobilizar conhecimentos estocados nas diversas áreas e disciplinas para dialogar competentemente com o texto".

O aluno chega na escola com algum grau de letramento, alguns com o nível mais avançado e outros não. Os alunos que vivem em espaços nos quais a prática letrada é mais estimulada, ele tenderá a ter um nível de letramento mais avançado. Por exemplo, um aluno que vive na zona urbana, tem mais contato com textos escritos ou orais oriundos da escrita com letramento do que um aluno que mora na zona rural, assim como um aluno que tem pais leitores e outro que possui pais não leitores.

Portanto, a escola para atingir o objetivo do grau de letramento desejável, precisa passar por algumas transformações no ensino, de modo que o aluno consiga aprender como deve. Dessa forma, o aluno precisa ler, interpretar e compreender as informações, adquirindo as competências necessárias para atender as exigências da sociedade letrada.

2.1. O letramento fora e dentro da escola

A escola é a principal instituição formal responsável pelo letramento. Um fator importante é que um indivíduo que não frequentou a escola e não sabe ler e nem escrever pode participar de práticas de letramento. Segundo Bortoni-Ricardo (2017, p. 53) é necessário considerar "os diferentes níveis de letramento, (...) e que não é possível dividir pessoas em dois grupos, os que sabem ler e escrever e os que não sabem", pois o homem por participar de diversos contextos sociais, em algum momento utilizará o conhecimento escrito.

Vale destacar os dois enfoques dados ao letramento, denominados de autônomo e ideológico. O letramento autônomo é aquele praticado na escola e o ideológico é o que acontece nos diferentes contextos sociais (ROJO, 2009). Então, ao letramento social é adicionado também o que chamamos de conhecimento de mundo, como Freire destaca (1999, p. 9), "a leitura do mundo precede a leitura da palavra".

Para Street (2014) o modelo autônomo isola o letramento como uma variedade independente, não levando em consideração o contexto de inserção. Enquanto no que concerne o modelo ideológico, ele afirma que "aqueles que aderem a este segundo modelo se concentram em práticas sociais especificas de leitura e escrita" (STREET, 2014, p. 44).

Nesse contexto, alguns teóricos apresentam duas vertentes de letramento, a fraca e a forte. A fraca é relacionada ao letramento escolar, que exige o "uso da leitura e da escrita para funcionar na sociedade" (ROJO, 2009, p. 99), a forte, é a que se aproxima do letramento social, dessa forma "leva em conta os múltiplos letramentos, sejam valorizados ou não, globais ou locais" (ROJO, 2009, p. 100).

Destarte, as práticas de letramento tanto fora, quanto dentro do contexto escolar, necessitam andar juntas, para que o aluno tenha uma aprendizagem qualitativa e consiga desenvolver melhor suas habilidades de leitura e escrita, atrelando o uso da teoria com o contexto no qual ele está inserido.

*3. **Variação linguística***

A Sociolinguística, área do conhecimento que trata do uso da língua em sociedade, tem a sua relevância por levar em consideração os falares utilizados em comunidades menores até às maiores, seja menos ou mais socialmente valorizadas. Passo essencial para a democratização do ensino na escola brasileira, pois classes sociais anteriormente ausentes dela, passam a serem inseridas, de fato, no contexto escolar (SOARES, 2017). Sendo assim, toda linguagem é tida como objeto de estudo, sem atribuir carga valorativa de melhor ou pior, pois como afirma Bagno (2009, p. 34) "(...) toda e qualquer manifestação linguística está sujeita a regras e tem sua lógica interna: não há razão para atribuir maior ou menor valor à forma linguística".

A língua, assim como a sociedade e a cultura, é heterogênea, apesar de alguns insistirem na concepção de homogeneidade. Assim, esses veem a variação linguística como causadora do "caos" linguístico.

As variações que ocorrem na língua podem ser de natureza interna ou externa à língua. A variação de natureza interna ocorre nos seguintes níveis: lexical, fonológico, morfofonológica, morfológica, morfossintática, sintática e discursiva (COELHO *et al*., 2015, p. 23). A variação lexical é bastante comum no português brasileiro, os exemplos mais frequentes no nível do léxico são as variações regionais, então um mesmo objeto recebe nominações diferentes.

É válido mencionar que a variação fonológica ocorre por metaplasmos de supressão, acréscimo, transposição e transformação. No que se refere à variação morfológica esta se caracteriza pela alteração da unidade mínima significativa da palavra, o morfema, por exemplo, a eliminação do infinitivo.

Os condicionadores extralinguísticos são aqueles referentes ao status socioeconômico, faixa etária, gênero e grau de escolarização, dentre outros (COELHO *et al*., 2015). Nesse sentido, é relevante trabalhar a língua a partir do seu caráter social, valorizando a cultura e a identidade das comunidades e grupos sociais.

O ensino de língua portuguesa baseado nos pressupostos sociolinguísticos tem muito a contribuir para o campo educacional, uma vez que a abordagem da pluralidade linguística brasileira, conscientiza os discentes de que a escola é também um espaço de inclusão dos vários saberes, inclusive o da diversidade do português brasileiro. Além disso, poderá compreender que "a língua é rica, é múltipla, é híbrida, é variável, é mutante" (BAGNO, 2009, p. 37). Destarte, a língua não é estável, sendo a diversidade inerente a ela (BRASIL, 1998).

É importante entender que o falante nativo ingressa na escola com o domínio da linguagem coloquial, a que ele utiliza no seu cotidiano, como no ambiente familiar e entre amigos (MARCUSCHI, 2001). Nessa premissa, o aluno não deve deixar de lado o seu modo de falar para adotar um outro modelo que ainda não domina. Assim, o docente não deve reprimir o uso dessa linguagem adquirida fora da escola, o seu papel é prepará-lo para aos poucos adquirir outras modalidades linguísticas.

Conforme Bagno (2009, p. 45) "ninguém conhece melhor o funcionamento da língua do que o próprio falante". Então, a escola, a princi-

pal instituição que oferece o saber formal, deve promover a "inclusão linguística", pois é possível encontrarmos no ambiente escolar, alunos em séries iniciais ou mesmo nas mais avançadas, que se sentem incapazes de utilizar a sua própria língua materna. Nessa perspectiva, no contexto escolar o professor deve adotar um tratamento que valorize todos os níveis linguísticos, desde a língua padrão até as variações mais acentuadas. Dessa forma, o discente irá ter maior facilidade para dominar as diversas modalidades de usos linguísticos.

Bagno (2009) diz que a construção de uma sociedade democrática deve considerar que os modos de falar dos distintos grupos sociais, são também elementos da cultura e identidade dos indivíduos da comunidade que fazem parte. Assim sendo, condenar uma variedade linguística é condenar os indivíduos que a utilizam, como se estes não tivessem capacidade linguística.

As possibilidades pedagógicas são múltiplas em sala de aula, o professor como agente letrador deve ter um olhar atento para as questões referentes à língua, e trabalhar para desconstruir conceitos errôneos, pois as escolhas no cotidiano pedagógico interferem diretamente na educação linguística dos alunos. Mas essa tarefa não é fácil, exige um trabalho árduo e aprimoramento diário com base nas experiências já adquiridas, é analisar as "entrelinhas" do cotidiano escolar, assim encontrar estratégias que melhor se adequem à realidade dos alunos.

Deste modo, a escola como espaço de formação de pessoas, deve instruí-las para executar desde as atividades mais simples até as mais complexas. Assim sendo, é direito dos alunos receberem um ensino que contribua para agregar conhecimento, uma formação que preze pelos vários saberes, do local ao universal.

4. Os nomes de estabelecimentos comerciais

A ação de nomear as coisas é uma prática que remonta desde a civilização, desempenhando um importante papel na sociedade, ao organizar e classificar as formas de se perceber a realidade. Nesse sentido, Biderman (1998, p. 88) nos leva a perceber que é a partir "da palavra que as entidades da realidade podem ser nomeadas e identificadas. A denominação dessas realidades cria um universo significativo revelado pela linguagem". Assim, o processo de nomeação das coisas além de possibi-

litar identificá-las, nos permite uma melhor comunicação e troca de informações dentro da sociedade.

A partir de um processo criativo de organização, o homem desenvolveu a ideia de associar palavras a conceitos, que passam a simbolizar os referentes. É notório que para a nomeação e conceituação da realidade, os referentes são categorizados, podendo partir de aspectos semânticos que os caracterizam, como a altura, se é redondo e retangular, entre outros (BIDERMAN, 1998).

Partindo desse contexto, a utilização de nomes comerciais inseridos nas fachadas dos estabelecimentos, que oferecem algum tipo de serviço para a sociedade, são pensados com uma função social, desenvolvendo o papel de porta-voz, comunicando e conectando as pessoas e empresas. Assim, estes passam a ser associados à ideia de princípios e ideologias, que perpassam do individual ao coletivo (ALVES, 2017).

Sendo assim, a escolha do nome está ligada à intenção do dono do estabelecimento e ao ambiente em que este fica localizado (ALVES, 2017). Muitos dos nomes utilizados nessas fachadas comerciais apresentam recursos importantes para uma análise dos aspectos linguísticos, uma vez que está interligado à noção de contexto sociocultural e é construído a partir das relações de interesse criadas dentro da sociedade.

Existem uma infinidade de nomes, uns que designam a marca do produto que é vendido, outros que fazem relação com os aspectos regionalistas, outros que são construídos a partir dos neologismos ou sofrem a influência da língua estrangeira, uns que refletem a interferência da fala na escrita e existem, ainda, os que são criativos. Tudo isso é utilizado como uma forma de *marketing*. Assim, esses nomes estão inseridos no espaço urbano e para chamar a atenção do consumidor, geralmente são ampliados ou iluminados, possibilitando a leitura à distância (BAR; STURZA, 2017).

Sendo assim, passaremos para as considerações dos procedimentos metodológicos.

5. Procedimentos metodológicos

O trabalho é de cunho qualitativo e de abordagem bibliográfica. Dessa forma, a primeira etapa da pesquisa constituiu na escolha do *corpus* a ser analisado, tendo como ponto de referência, trabalhos científicos

que abordam sobre a análise da variação linguística como proposta de letramento. Nesse sentido, posteriormente, foi feito o levantamento bibliográfico para fundamentação do trabalho, levando em consideração, principalmente, as teorias sobre letramento e variação linguística.

Para uma visualização dos estabelecimentos comerciais em Imperatriz-MA, e posterior seleção, foi utilizada a ferramenta *Google maps*. É válido destacar que, inicialmente, foi pensado em uma entrevista com os donos dos estabelecimentos, para que contassem um pouco da história da criação do nome, como forma de situar melhor o leitor e para uma melhor compreensão do estudo abordado. Todavia, diante da atual situação de pandemia, não foi possível a realização desta atividade.

Logo após fazer a seleção das fachadas utilizamos a ferramenta captura de tela, para registro das imagens. Dentre os critérios utilizados para seleção do *corpus*, foram escolhidas as fachadas comerciais, que apresentam nomes com algum aspecto variacionista ou tipos de variação. Além disso, foram selecionadas 4 (quatro) fachadas para a análise, sendo todas localizadas na cidade de Imperatriz-MA.

Posteriormente, foi realizada a análise do *corpus*, baseando-se nas teorias do letramento e da variação linguística.

6. Análise do corpus

Neste item, trataremos da análise do *corpus* composto por 4 (quatro) fachadas de estabelecimentos, na cidade de Imperatriz-MA.

Figura 01: Loja Buguelo's Bijouterias, em Imperatriz (Maranhão).

Fonte: *Google maps* (2020).

Observamos a partir da figura 01 que o criador da fachada, utilizou-se do termo "buguelo's" que é típico da linguagem popular, princi-

palmente das pessoas que são oriundas da zona rural. Esta é uma loja que na própria descrição do nome, informa a venda de bijouterias ou peças pequenas. A marca de pluralidade "s", enfatiza a venda de vários produtos, sendo que a utilização do termo chama atenção por parte do consumidor, o que o induz a fazer a compra do que está sendo ofertado na loja.

Outra consideração importante acerca do termo "buguelo's" é que este é uma variação do termo "bruguelo", que no significado dicionarizado é usado para caracterizar uma criança pequena ou um recém-nascido. O termo "buguelo's" pelo seu uso em sociedade, por ser típico da oralidade ou da linguagem popular, geralmente designa filhotes de passarinhos, menino novinho, dependendo do contexto em que está sendo usado. Desse modo, a variação pode ocorrer de acordo com os condicionadores linguísticos, neste caso temos a supressão ou síncope da consoante "r"; ou por meio dos condicionadores extralinguísticos, que são os de natureza social.

Observamos que a utilização deste termo pode caracterizar uma pessoa que possui um baixo grau de escolaridade, ao mesmo tempo é possível inferir, a partir da figura, que a utilização desse recurso é tida como uma forma de *marketing*.

Neste sentido, o professor pode levar o aluno a perceber que a modalidade oral é diferente da modalidade escrita da língua e, que neste contexto de uso, o termo "buguelo's" é empregado como uma forma de aproximar-se da linguagem do consumidor, já que é um termo popular e, que dependendo do contexto, termos como este podem ser utilizados, levando em consideração a função/intenção do gênero textual.

Desse modo, na modalidade oral, dependendo do contexto, tanto as pessoas escolarizadas ou não escolarizadas, podem fazer uso do termo. Além disso, na fachada do estabelecimento é possível de análise o termo "bijouterias", que na maioria das vezes os falantes no seu dia-a-dia, até mesmo os mais escolarizados, pronunciam como "bijuterias" ocorrendo o processo denominado monotongação, definido como a redução do ditongo "ou", em vogal "o".

Ainda, percebemos que foi aliada a linguagem popular com a linguagem padrão. Assim, o professor pode levar o aluno a perceber que a variação linguística pode ocorrer nos diversos níveis linguísticos, sendo esta caracterizada como variação fonológica. Destarte, o letramento a partir da realidade dos alunos é uma forma de valorizar o conhecimento prévio que este tem da língua.

Figura 02: Canto da tapioca, em Imperatriz (Maranhão).

Fonte: *Google maps* (2020).

Na figura 02 observamos que a fachada faz referência a uma comida, de origem indígena, que é muito consumida no Nordeste, que é a "tapioca". Assim, este termo pode ser analisado como sendo uma variação regional. Em muitos lugares a tapioca é conhecida como a massa que é extraída da fécula da mandioca. Em outros, é usada para definir uma espécie de bolo que é feita com esta massa, sendo conhecido, também, em outras regiões, como "beiju". Além disso, a tapioca, enquanto massa, é conhecida também como goma, dependendo do local.

Nesse sentido, é possível perceber que estamos cada vez mais inseridos em uma sociedade que faz uso da escrita e que ser letrado, diz respeito ao uso competente que fazemos da leitura e da escrita no dia a dia (BORTONI-RICARDO; MACHADO; CASTANHEIRA, 2017). Dessa forma, a variação regional, também conhecida como variação geográfica ou diatópica (COELHO *et al*., 2015) pode ser um dos recursos linguísticos valiosos para o processo de ensino e aprendizagem do aluno.

É valido ressaltar que o professor pode levar o aluno a criar estratégias de leitura, a partir da análise da variação linguística. Para a compreensão de um texto é preciso extrair os significados, procurando conceituar os termos, fazer inferência ou até mesmo relacionar o conhecimento prévio com a informação textual (BORTONI-RICARDO; MACHADO; CASTANHEIRA, 2017). Além disso, o aluno pode ser levado a pesquisar sobre os termos que compõem a variedade regional brasileira, observando as diversas formas de manifestação da língua na sociedade. Isso colabora para que o aluno tenha conhecimento das outras culturas e costumes, levando-o a respeitar as diversidades culturais e linguísticas existentes.

Figura 03: Mercearia pêxi pôdi bar music, em Imperatriz (Maranhão).

Fonte: *Google maps* (2020).

Na figura 03 verificamos que nos termos "pêxi" e "pôdi", a variação acontece de dentro da língua, sendo caracterizada como variação fonológica. Assim, em "pêxi" ocorre dois fenômenos linguísticos, o primeiro é referente à monotongação do ditongo "ei" por "e", o segundo é relacionado ao alçamento ou elevação da vogal pós-tônica no final da palavra, em que temos "i" por "e".

Já no termo "pôdi" acontece também o alçamento da vogal pós-tônica no final da palavra, sendo "i" por "e". Além disso, acontece uma supressão ou síncope do segmento sonoro "r", em que temos "pôdi" por "podre". Para investigar estes fatos é preciso, em um primeiro momento, que o professor considere a teoria sobre os fenômenos que designam a variação fonológica, de acordo com cada evento.

Nesse contexto, o conhecimento sobre esse tipo de variação pode tornar o aluno consciente quanto ao uso da língua, respeitando as diversidades existentes. O exemplo da fachada, pode nos direcionar a uma outra questão que é pertinente dentro do contexto escolar, que é a pouca ou inexistente abordagem da interferência da fala na escrita.

Enfatizamos que a variação fonológica aponta caminhos para que o aluno perceba os sons das palavras e o seu processo de formação. Ainda, possibilita ao aluno perceber que geralmente "pêxipôdi", é uma linguagem usada por pessoas que apresentam um baixo grau de escolarização, diferenças de *status* socioeconômico ou influência da rede social. Assim, a observação sobre os aspectos variáveis da língua em fachadas de estabelecimentos pode ser de grande valia, para levar o aluno a adquirir competência linguística. A partir da criação de hipóteses o aluno conseguirá, não somente fazer a depreensão do que está sendo dito no texto, qual a intenção e o porquê do uso daquele recurso linguístico.

Figura 04: Estabelecimento A bodega conveniência, em Imperatriz (Maranhão).

Fonte: *Google maps* (2020).

Assim, notamos que na figura 04 a fachada da loja apresenta uma expressão que é tida como popular e representa a linguagem nordestina "a bodega". Assim, o termo "bodega" é usado para se referir a um pequeno armazém onde se vende secos e molhados, estando associada à ideia de taberna. Além disso, existe a variação "budega" que é utilizada como uma gíria em alguns locais, para caracterizar algo que é desprezível, desconhecido, ou até mesmo para expressar um momento de irritação ou descontentamento (essa budega/Ah budega!).

Sendo assim, notamos que o reconhecimento de um grande número de estruturas que são partilhadas pelos falantes, é uma das contribuições dos estudos que a Sociolinguística apresenta para a realidade brasileira. Ao levar em consideração o ensino da língua a partir do contexto, isso induz o aluno a fazer inferências ou relações conceituais daquilo que está sendo analisado. A análise da variação linguística, neste contexto de uso, possibilita ao aluno a capacidade de produzir sentidos a partir do enunciado.

Os nomes comerciais sugerem informações que são relevantes para o estudo da língua, para desenvolver habilidades de leitura e escrita. Assim, o termo "bodega", ainda, nos leva a refletir sobre o uso das palavras arcaicas, sendo que são poucos os estabelecimentos que utilizam este termo na atualidade. Essa perspectiva abre espaço para pensarmos na formação das palavras, no não reconhecimento, por parte do falante, de alguns termos que são pertencentes a outras culturas; além disso, o estudo de termos que são mais comuns na oralidade do que na língua escrita (BORTONI-RICARO, 2004).

7. Considerações finais

O estudo da língua aliado ao processo de letramento é relevante por ser um mecanismo que amplia o conhecimento e leva o indivíduo a

atuar de forma crítica na sociedade, cobrando os seus direitos e reconhecendo os seus deveres como cidadão.

Diante do exposto é possível afirmar que não existe sujeitos iletrados, pois o homem nas suas práticas sociais em algum momento utilizará como base a escrita. Então a escola como uma das agências de letramento precisa possibilitar o contato do aluno, com as diferentes linguagens e textos, o professor não deve se limitar apenas ao texto impresso, é necessário ampliar os horizontes no que concerne ao que é o letramento. Além disso, a variedade de textos torna a prática da leitura mais atrativa.

Portanto, o uso dos nomes comerciais para a análise da variação linguística, como proposta de letramento, possibilita ao aluno desenvolver habilidades e estratégias para uma leitura e escrita de qualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Maria José. *A formação de nomes comerciais nas cidades de Palmas-TO e de Catalão-GO*: questões de identidade linguística e cultural. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2017.

BAGNO, Marcos. *Não é errado falar assim!* Em defesa do português brasileiro. São Paulo: Parábola, 2009.

BAR, Emmanuelle Ribeiro; STURZA, Eliana Rosa. *A designação dos estabelecimentos comerciais na cidade fronteiriça de Uruguaiana*: interface português e espanhol. 2017. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/handle/1/12311. Acesso em: 06 ago. 2020.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro; CASTANHEIRA, Salete Flôres. *Formação do professor como agente letrador*. São Paulo: Contexto, 2017.

_____. *Educação em língua materna*: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.

BIDERMAN, Maria Tereza Cristina. Dimensões da palavra. *Filologia e Linguística Portuguesa*, n. 2, p. 81-118, Araraquara, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COELHO, Izete; GORSKI, Edair; SOUZA, Christiane; MAY, Guilherme. *Para conhecer sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2015.

FREIRE, P. *A Importância do ato de Ler*: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita*: atividades de retextualização. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ROJO, Roxane. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. In: ____. *Letramentos*: práticas de letramento em diferentes contextos. São Paulo: Parábola, 2009. p. 95-120

_____. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola*: uma perspectiva social. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2017. 160p.

STREET, Brian. *Letramentos sociais*: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014.

ANÁLISE DE POSTAGENS SOBRE DROGAS NAS REDES SOCIAIS

Aline Correia Silva de Oliveira (IFTO)
aline.silva@ifto.edu.br
Israel de Paula Maia (IFTO)
israelmaia@ifto.edu.br
Fernando Gonçalves da Silva (Estácio de Sá)
fernando.silva@avsi.org.br
José James Torres da Silva (IFTO)
jjamestorres1@hotmail.com
Nahete de Alcântara Silva Tamba (IFTO)
nahete@ifto.edu.br

RESUMO

O presente artigo evidencia fragmentos de textos das redes sociais, que fazem alusão às drogas ilícitas em postagens de adolescentes. Tem-se o objetivo de demonstrar os efeitos da utilização das drogas, um grave problema de saúde pública. O aporte foi de uma metodologia com revisão bibliográfica, por meio de estudiosos que apresentaram conhecimentos sobre a temática, e ainda, a pesquisa de campo que analisou recortes de textos do *Facebook*, por meio das técnicas de análise de conteúdo e do discurso, consoante ao preceituado por Pêcheux (1983) e Orlandi (1999). Foram alcançados resultados quanto ao entendimento de que as redes sociais podem ser benéficas aos adolescentes, uma vez que estes se encontram em processo de transformações psicossociais, e, consequentemente, passivos de vulnerabilidade.

Palavras-chave:
Drogas. Adolescentes vulneráveis. Redes sociais.

ABSTRACT

This article highlights fragments of texts from social networks, which allude to illicit drugs in adolescent posts. The objective is to demonstrate the effects of drug use, a serious public health problem. The contribution was based on a methodology with bibliographic revision, by means of scholars who presented knowledge about the theme, and also, the field research that analyzed clippings from Facebook texts, through the techniques of content and discourse analysis, depending on the prescribed by Pêcheux (1983) and Orlandi (1999). Results were achieved regarding the understanding that social networks can be beneficial to adolescents, since they are in the process of psychosocial transformations, and, consequently, liabilities of vulnerability.

Keywords:
Drugs. Vulnerable teenagers. Social networks.

1. Introdução

A crescente utilização das redes sociais digitais, também comumente conhecidas como mídias sociais, intensificou-se a partir da popularização e acessibilidade à internet, consequentemente, aumentando o uso de aplicativos, como redes sociais e Tecnologia da Informação e Comunicação (TICs), conforme estabelece Apolli (2008).

A mudanças do mundo com esse avanço das tecnologias digitais e dos meios de comunicação criou um universo virtual. Isso tem-se transformado no maior espaço de interação entre as pessoas, visto que atualmente, estão ficando mais tempo interagindo na internet do que em ambientes reais, da mesma forma que o número de computadores pessoais tem aumentado (VAZ, 2010).

E por isso, não apenas aspectos positivos das relações sociais são intensificados, pois novos problemas sociais e comportamentais surgem também marcados pelas inserções às redes sociais (GONÇALVES; NUERNBERG, 2012).

Portanto, nesta perspectiva, um dos problemas sociais, influenciado pelo excesso de informação e por uma rede de conexões, diz respeito ao uso de drogas ilícitas pelos adolescentes, que dentre outras nuances, pode-se verificar que a adolescência é um momento especial na vida do indivíduo, em que o jovem não aceita orientações, pois está testando a possibilidade de ser adulto, de ter poder e controle sobre si (ZAGURY, 2013).

Segundo Marques e Cruz (2000), a adolescência é um momento de diferenciação, em que o indivíduo ao se afastar da família, pode se tornar vulnerável. Logo, esta pesquisa se justifica na análise de fragmentos de textos das redes sociais, que fazem alusão às drogas ilícitas em postagens de adolescentes.

2. Os pressupostos metodológicos da pesquisa

Para que a pesquisa seja considerada científica, ela deve ser conduzida de acordo com o método científico. Este método cria condições para que as conclusões sejam estabelecidas mais provavelmente com base nas evidências que em conjectura, superstição ou conhecimento comum, segundo Mattar (2017).

Ainda conforme Mattar (2017), o presente artigo se encaminhou por pressupostos metodológicos, inicialmente na revisão bibliográfica e nas teorias de análise do discurso e do conteúdo, uma vez que as referidas teorias se tornaram fundamentais para a compreensão dos fragmentos na rede social *Facebook*.

De acordo Orlandi (1999) e Pêcheux (1983), apresentam no recorte uma unidade discursiva que correlaciona linguagem e situação, numa perspectiva de problema social e de saúde pública: as drogas e suas redes de conexões nas mídias sociais.

Valem as considerações de Precoma (2014):

> Nossos estudos consideram também que correlacionar as práticas de pedagogia social à concepção de que a criança e o adolescente são sujeitos de direitos em condição peculiar de desenvolvimento possibilita o levantamento dos fatores de risco e os de proteção envolvidos em processos educativos em diferentes contextos. (PRECOMA, 2014, p. 16)

Por conseguinte, o uso das redes sociais como ferramenta educacional e promotora de aprendizagem quanto aos aspectos emocionais e de valores, intrínsecos aos grupos sociais, família e escola, face à expertise de um mundo tão tecnológico e com vulnerabilidade social aos adolescentes, se configura como justificativa desta pesquisa.

Com base na revisão bibliográfica e na pesquisa em rede social, portanto, este artigo objetiva demonstrar que o encontro do adolescente com a droga é um fenômeno muito mais frequente do que se pensa e repleto de complexidade.

3. Os adolescentes e sua relação com as drogas ilícitas

Os levantamentos epidemiológicos sobre o consumo de álcool e outras drogas entre os jovens no mundo e no Brasil mostram que é na passagem da infância para a adolescência que se inicia esse uso. Nos Estados Unidos, estima-se que cerca de três milhões de crianças e adolescentes fumem tabaco. O álcool é usado pelo menos uma vez por mês por mais de 50% dos estudantes das últimas séries do que corresponde ao nosso ensino médio, sendo que 31% chega a se drogar mensalmente, conforme estabelecem Marques e Cruz (2000).

Pratta (2006) demonstra que os prejuízos provocados pelas drogas podem produzir alterações mais duradouras e até irreversíveis, isso quando se apresenta a perspectiva de saúde pública, uma vez que o abuso

de drogas por adolescentes provoca riscos adicionais aos que ocorrem com adultos em função de serem indivíduos vulneráveis.

Conforme a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2002), as substâncias psicoativas, dentre elas a maconha e cocaína, e tantas outras, de uma forma geral produzem aumento do risco de acidentes e da violência, por tornar mais frágeis os cuidados de autopreservação, já enfraquecidos entre adolescentes. Quanto aos inalantes, tais como a cola de sapateiro, solventes de tinta, esmalte, benzina e lança-perfume, possuem elevadas substâncias absorvidas pelos pulmões.

Ainda para a OMS (2002), algumas síndromes neurológicas persistentes podem ocorrer com o uso crônico, principalmente neuropatia periférica e encefalopatia. Quanto às lesões, configuram-se nos âmbitos renais, pulmonares, hepáticas, cardíacas, dentre outros.

No que diz respeito, as especificidades da adolescência e sua relação com o abuso de drogas ilícitas, Silveira *et al*. (2013) são categóricos ao afirmar que os jovens com baixa condição socioeconômica e são expostos à proximidade com usuários e ao tráfico de drogas em seu local de moradia têm maior propensão a serem consumidores.

Quanto à doutrina integral de proteção a criança e ao adolescente preconizada na Constituição Federal Brasileira de 1988, observa-se:

> Artigo 227: É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

Neste sentido, discutir e analisar as abordagens desenvolvidas pelas redes de proteção à infância e à adolescência implica em ressaltar a importância de que os direitos fundamentais sejam garantidos às crianças, aos adolescentes e às famílias. Para muitos jovens, ser "traficante" é uma alternativa de ascensão social. Às vezes, eles são motivados pela ideia de que os riscos são compensados por gratificações sociais em rejeição ao tipo de vida dos pais, marcada por dificuldades e pobreza (PRECOMA, 2011).

4. Análise de recorte aleatório na internet e a teoria do discurso

Bardin (1977) demonstra a importância da metodologia, ao afirmar que a Análise do Discurso é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimento às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) da referidas mensagens, aqui compreendidas como os recortes ou postagens no *Facebook*.

Por conseguinte, segundo Fiorin (1990, p. 177):

> O discurso deve ser visto como objeto lingüístico e como objeto histórico. Nem se pode descartar a pesquisa sobre os mecanismos responsáveis pela produção do sentido e pela estruturação do discurso nem sobre os elementos pulsionais e sociais que o atravessam. Esses dois pontos de vista não são excludentes nem metodologicamente heterogêneos. A pesquisa hoje precisa aprofundar o conhecimento dos mecanismos sintáxicos e semânticos geradores de sentido; de outro, necessita compreender o discurso como objeto cultural, produzido a partir de certas condicionantes históricas, em relação dialógica com outros textos. (FIORIN, 1990, p. 177)

Nesta perspectiva, entende-se o discurso como um dos patamares do percurso de geração de sentido de um texto, o lugar onde se manifesta o sujeito da enunciação e onde se podem recuperar as relações entre o texto e o contexto sócio-histórico que o produziu (GREGOLIN, 1995).

Conforme devidamente discutido por Gregolin (1995), a ideologia é um conjunto de representações dominantes em uma determinada classe dentro da sociedade. Como existem várias classes, várias ideologias estão permanentemente em confronto na sociedade. A ideologia é, pois, a visão de mundo de determinada classe, a maneira como ela representa a ordem social.

Assim, a linguagem é determinada em última instância pela ideologia, pois não há uma relação direta entre as representações e a língua. E para tanto, segue análise de linguagem empregada em recorte do *Facebook*, conforme segue:

Figura 1: Recorte com opinião sobre a legalização da maconha.

Fonte: Pesquisa de campo (2020).

Nota-se que na figura 1, o recorte foi postado no *Facebook* no dia 07 de maio de 2020, tendo um total superior a 42 (quarenta e duas) manifestações, comumente chamada de curtidas ou *likes*. Observou-se também o total de 01 (um) comentário e 14 (catorze) compartilhamentos, que se encaminham ao engajamento do adolescente com a vivência e afinidade à temática abordada.

Porém, vale o destaque de que a legalização da maconha, diante desse cenário, é passiva de várias discussões, pois trata-se de uma temática de extrema importância e que divide opiniões. Evidencia-se o uso da maconha para fins medicinais e os benefícios que essa droga proporciona aos pacientes de doenças graves, e também, o envio de projetos de leis que estão em tramitação, favoráveis e contrários à descriminalização dessa planta no Brasil. (CARVALHO, 2007).

As buscas por metodologias para discutir a problemática das drogas ilícitas na adolescência, com ênfase nas características e vicissitudes dos vínculos afetivos constituídos por esses jovens, perpassam pelas relações inclusive das redes sociais, daí a importância de sua discussão nesta seção.

Mozzato e Grzybovski (2011), em suas concepções, demonstram que cada texto é um conjunto de fragmentos discursivos que se entrecruzam e se dispersam, e assim, a análise empreendida executa-se

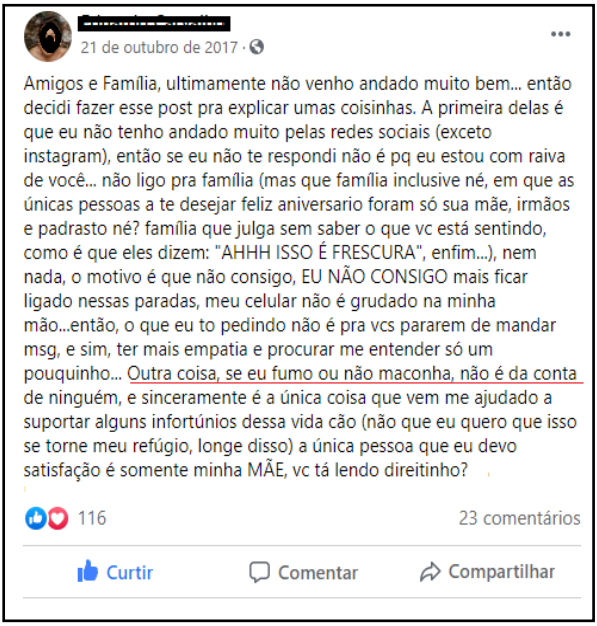
por meio de seleção dessas unidades extraídas do corpus, ou mesmo de recortes de recortes, observados os objetivos da pesquisa.

5. *O Facebook e a análise de recortes*

O uso do *Facebook* pelos adolescentes é muito comum, e por isso, segue a figura 2, que apresenta a postagem direcionada a todos, mas com apelo de um jovem sobre sua condição e sobre o uso de drogas:

Figura 2: Recorte com desabafo sobre uso da maconha.

.



Fonte: Pesquisa de campo (2020).

Esmiuçando a figura 2, considerou-se que o recorte foi postado no *Facebook* no dia 21 de outubro 2017, apresentando os seguintes números: a) total superior a 116 (sessenta e quatro) curtidas ou *likes*; b) total de 23 (vinte e três) comentários; c) nenhum compartilhamento. Nota-se que ocorre um envolvimento do autor com problemáticas diversas, inclusive quanto aos questionamentos sobre o uso de drogas ilícitas.

Evidencia-se que a adolescência tem sido caracterizada pelos estudos como uma fase crucial no processo de desenvolvimento do indivíduo, sendo necessário, portanto, a intervenção da família, conforme Sarti (2004).

Outro ponto relevante diz respeito às relações sociais construídas pelos adolescentes com a escola. A seguir, a figura 3 demonstra o ensinamento do professor para que os alunos aprendam a manusear o cigarro de maconha, o que merece comentários posteriores à análise:

Figura 3: Recorte sobre a autoimagem do usuário de maconha.

Fonte: Pesquisa de campo, 2020.

Ao se observar a figura 3, vê-se que o recorte teve sua postagem realizada no *Facebook* no dia 11 de setembro de 2020, obtendo uma quantidade superior a 289 (duzentas e oitenta e nove) manifestações de opinião, por meio de simbologias próprias das redes sociais, tendo ainda o total de 10 (dez) comentários e 68 (sessenta e oito) compartilhamentos. Os estudos de Marques e Cruz (2000) apontam que inicialmente os usuários de maconha percebem-se tranquilos e pacíficos, entretanto instalada a dependência, surgem crises de abstinência: irritabilidade, insônia, instabilidade de humor e ansiedade.

Portanto, o presente estudo demonstra na figura 3, um fragmento com apologia ao uso das drogas por parte do(a) autor(a) da postagem, enfatizando a questão da autoimagem, fazendo uma comparação da for-

ma como a sociedade (inclusive a família) vê os usuários de maconha e a forma de como ele mesmo reflete de si.

Segundo Pavani, Silva e Moraes (2009), vale esclarecer que o consumo de drogas lícitas ou ilícitas é considerado problema de ordem social, não somente em função de sua alta frequência, mas principalmente devido aos prejuízos à saúde, pois afeta pessoas de todas as faixas etárias com consequências biopsicossociais para a sociedade, sendo terminantemente proibidas para menores de 18 anos.

Os adolescentes precisam compreender que o uso de maconha proporciona efeitos prazerosos, como: sensação de relaxamento, cinco sentidos mais aguçados, qualquer coisa torna-se divertida, euforia e aumento de prazer sexual, entretanto consoante Laranjeira, Jungerman e Dunn (1998), existem também a diminuição da capacidade motora, e aumento do risco de ocorrerem sintomas psicóticos

Identificar adolescentes em risco em função do uso de álcool ou drogas e a definição do melhor tratamento são complexos, uma vez que incluem aspectos sociais, culturais, interpessoais, psicológicos e biológicos, e ainda perpassam por questões problemáticas como apologia, liberação, tráfico, violência, dentre outros.

Historicamente, vale citar que ao longo da existência da humanidade, diferentes civilizações encontraram variadas funções na utilização dessa planta, como relata Ribeiro, Marques e Laranjeira (1998):

> O uso da maconha é conhecido há cerca de 12.000 anos. Com a planta, os gregos e os chineses faziam cordas que eram utilizadas em navios. Como medicamento, começou a ser usada na China há 3.000 anos no tratamento de constipação intestinal, malária, dores reumáticas e doenças femininas. Por suas propriedades psicoativas, a planta era recomendada para melhorar o sono e estimular o apetite. Um pouco mais tarde, na Índia, sua capacidade de produzir euforia foi descoberta e então a Cannabis passou a ser prescrita para reduzir a febre, estimular o apetite, curar doenças venéreas e como analgésico. Por volta de 1850, suas propriedades anticonvulsivantes, analgésicas, antiansiedade e antivômito foram pesquisadas por vários médicos europeus. (RIBEIRO; MARQUES; LARANJEIRA, 1998, p. 9)

Assim, Silva e Mattos (2004) reforçam que o uso e o abuso de substâncias ilícitas podem afetar também o futuro dos adolescentes. A falta de perspectiva ocorre, muitas vezes, devido à dificuldade de aprendizagem e memória, apatia e improdutividade, acarretando em evasão e repetência escolar, fazendo com que o adolescente não evolua na sua vida acadêmica, profissional ou até mesmo de socialização.

6. Conclusão

Concluiu-se que influência da mídia no comportamento humano é real e efetiva, e contemporaneamente, das redes sociais. É muito comum, portanto, verificar-se um social festivo entre os adolescentes, inclusive, observa-se a propagação de informações entre estes (SILVEIRA *et al*., 2013).

As análises dos recortes das postagens encaminharam à conclusão de que discutir a adolescência é tarefa bastante complexa, visto que esta é considerada como um fenômeno moderno que se entrelaça ao mundo virtual e às redes sociais, construindo a subjetividade e articulando com diversos problemas, como no caso das drogas ilícitas.

Os profissionais da educação devem abordar aos adolescentes que estes são mais suscetíveis ao uso indevido de drogas, em função da fase de desenvolvimento psíquico em que se encontram e, portanto, urge projetos nas instituições escolares, como mecanismos que auxiliem a comunidade escolar para lidar com essa questão.

Arremata-se ainda que as redes sociais são eficientes alertas comportamentais. Por isso, de acordo com Freitas e Montero (2010), nessa teia de indivíduos conectados, os pais e a escola são atores sociais que podem ajudar e fortalecer os adolescentes com vulnerabilidade aos problemas sociais, como no caso das drogas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APOLLI, M. *Publicidade na era digital*. Florianópolis-SC: Pandion, 2008.

BARDIN L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70; 1977.

BRASIL. Presidente da República. *Constituição da república federativa do Brasil*. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil/const/html. Acesso em: 10 ago. 2020.

CARVALHO, S. *A política criminal de drogas no Brasil*: estudo criminológico e dogmático da Lei nº 11.343/06. 4. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2007.

FIORIN, J. L. Tendências da análise do discurso. *Estudos Linguísticos*, v. 19, p. 173-9, 1990.

FREITAS, G. M.; MONTERO, M. *Las redes comunitarias*. En: M. Montero (Org.). Teoría y Prática de la Psicología Comunitaria: la tensión entre comunidade y sociedade, p.143-72. Buenos Aires: Paidós. 2010.

GREGOLIN, M. R. F. V. *Análise do Discurso*: Conceitos e Aplicações. *ALFA – Revista de Linguística*, v. 39, p. 13-22, 1995.

GONCALVES, B. G.; NUERNBERG, D. A Dependência dos Adolescentes pelo mundo virtual. *Revista de Ciências Humanas (UFSC)*, v. 46, p. 165-182, 2012.

LARANJEIRA, R, JUNGERMAN, F. S.; DUNN, J. (1998). *Drogas:* maconha, cocaína e crack. São Paulo: Contexto, 1998.

MARQUES, A. C. P. R; CRUZ, M. S. O adolescente e o uso de drogas. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, v. 22, p. 32-6, São Paulo. 1999/2000.

MATTAR, J. *Metodologia científica na era digital*. São Paulo: Saraiva, 2017.

MOZZATO, A. R.; GRZYBOVSKI, D. Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da administração: potencial e desafios. *Revista de Administração Contemporânea*, v. 15, n. 4, p. 731-747, 2011.

OMS – Organização Mundial da Saúde. *Relatório Mundial sobre Violência e Saúde*. Genebra, 2002.

ORLANDI, EP. *Análise de Discurso*: princípios e procedimentos. Campinas-SP: Pontes; 1999.

PAVANI, R. A. *B., SILVA, E. F., MORAES, M. S. Avaliação da informação sobre drogas e sua relação com o consumo de substâncias entre escolares. Rev Bras Epidemiol*. 2009.

PÊCHEUX, Michel. *O discurso*: estrutura ou acontecimento. Campinas: Pontes, 1983.

PRATTA, E. M. M. Reflexões sobre as relações entre drogadição, adolescência e família: um estudo bibliográfico. *Rev Estud Psicol*. 2006.

PRECOMA, E. C. A. *Representações de violência reveladas por crianças, adolescentes e suas famílias em situação de risco social*: histórias e caminhos de resiliência. Tese de Doutorado (Programa de Pós-graduação em Educação), Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas-SP, 2011. 299f.

PRECOMA, E. C. A. Fortalecimento das redes de proteção à infância e à adolescência: ações e desafios da comissão e dos cursos de formação de professores. *XXVI Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão e IX Semana da Pedagogia, 2014*, Curitiba. XXVI Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão e IX Semana da Pedagogia, 2014.

RIBEIRO, M.; MARQUES, A. C. P. R.; LARANJEIRA, R. Diretrizes em foco. *Revista da Associação Médica Brasileira*, v. 51, n. 5, p. 241-255, 2005.

SARTI, C. A família como ordem simbólica. *Psicologia USP*, 15(3),11-28.2004.

SILVA, V. A., MATTOS, H. F. Os jovens são mais vulneráveis às drogas? In: PINSKY, I.; BESSA, M. A. (Orgs). *Adolescência e drogas*. São Paulo: Contexto, 2004. p. 31-44

SILVEIRA, H. S; FERREIRA, V. S; ZEITOUNE, R. C. G; DOMINGOS, A. M. Efeitos das drogas lícitas e ilícitas na percepção de adolescentes: uma abordagem de enfermagem. *Revista Enfermagem UERJ*, 2013.

VAZ, Conrado Adolpho. *Google marketing*: o guia definitivo de marketing digital. 3. ed. São Paulo-SP: Novatec, 2010.

ZAGURY, T. *Limites sem trauma*. Rio de Janeiro: Record, 2013.

ANÁLISE DOS DISCURSOS MÉDICOS NA IMPRENSA SOBRE A PANDEMIA DE CORONAVÍRUS BRASIL

Renato da Silva (UNIGRANRIO)
redslv@unigranio.edu.br

RESUMO

Em 2002 tivemos os primeiros casos de uma doença SARS-CoV (Síndrome Respiratória Aguda Grave) causada pelo coronavírus no mundo. Apesar de quadros clínicos semelhantes no inicio da doença o coronavírus é diferente do vírus da influenza. A disseminação foi rápida atingindo mais de doze países em quatro continentes. O SARS-Cov apresenta em 2012 uma nova versão que incidiu principalmente no Oriente Médio. Os surtos de MERS-CoV (Síndrome Respiratória do Oriente Médio) tinham até maio de 2014 confirmados laboratorialmente 681 casos destes 204 óbitos relatados pela OMS. No inicio de 2020, o coronavírus chega ao Brasil Neste sentido, considero fundamental a analise histórica das duas primeiras décadas século XXI. A história do tempo presente se faz urgente no contexto atual. A metodologia de pesquisa principal será análise histórica através de uma profunda revisão bibliográfica exploratória descritiva, de fontes primárias e secundárias com objetivo a interpretação do tema proposto. Conclui-se inicialmente a importância do estudo que procura compreender o funcionamento das políticas de saúde pública relacionadas às experiências do passado. A construção dessa memória pode representar mais que uma síntese importante da nossa história social e política, ela pode redirecionar ações e corrigir equívocos da conjuntura que vivenciamos.

Palavras-chave:
Coronavírus. Imprensa. Discursos médicos.

ABSTRACT

In 2002 we had the first cases of a SARS-CoV disease (Severe Acute Respiratory Syndrome) caused by the coronavirus in the world. Despite similar clinical conditions at the beginning of the disease, the corona virus is different from the influenza virus. The spread was rapid, reaching more than twelve countries on four continents. SARS-Cov presents in 2012 a new version that focused mainly on the Middle East. Outbreaks of MERS-Cov (Middle East Respiratory Syndrome) had until May 2014 laboratory confirmed 681 cases of these 204 deaths reported by WHO. At the beginning of 2020, the coronavirus arrives in Brazil. In this sense, I consider the historical analysis of the first two decades of the 21st century to be fundamental. The history of the present time insurgent in the current context. The main research methodology will be historical analysis through a profound descriptive exploratory bibliographic review, from primary and secondary sources in order to interpret the proposed theme. The importance of the study that seeks to understand the functioning of public health policies related to past experiences is initially concluded. The construction of this memory can represent more than an important synthesis of our social and political history, it can redirect actions and correct mistakes in the situation we are experiencing.

Keywords:
Coronavirus. Press. Medical speeches.

1. Introdução

Diferentes coronavírus causam diversas doenças em animais desde a peritonite infecciosa felina, a primeira das doenças causadas por coronavírus a ser registrado em 1912. Em 1937 o primeiro coronavírus foi isolado em galinhas. Os coronavírus (CoV) foram descobertos em meados da década de 1960 como uma doença também humana (SILVA, 2003, p. 273). São compostos por uma grande família de vírus. A denominação do nome do vírus está associado à sua aparência em forma de coroa. Podem causar desde um resfriado comum até síndromes respiratórias graves, como a síndrome respiratória aguda grave (SARS, do inglês Severe Acute Respiratory Syndrome) e a síndrome respiratória do Oriente Médio (MERS, do inglês Middle East Respiratory Syndrome). Os vírus foram denominados SARS-CoV e MERS-CoV, respectivamente.

> The first two coronaviruses demonstrated to cause respiratory infections in humans, the coronaviruses 229E and OC43, were iden- tified in the 1960s. They were held responsible for respiratory infections of moderate severity in humans. Despite these viruses being identified in several reports as causing lower respiratory tract infections, it was generally accepted that coronaviruses were of low pathogenicity until the emergence of SARS-CoV (Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus) in 2002, a virus with a fatal- ity rate estimated at 10%. The SARS outbreak hat resulted in more than 8400 cases was finally contained two years later, in 2004, and the virus has not been detected again since [4]. There was renewed interest in coronavirus research following the SARS epidemic, and two novel endemic human coronaviruses were identified, NL63 and HKU1 respectively in 2004 and 2005, but could not be replicated in cell culture. Both of these new viruses were responsible for respiratory infections of moderate seriousness like the coronaviruses 229E and OC43. Great effortt has been made to identify coronaviruses in animal populations, both before and after the SARS outbreak, in order to better understand and control the risk of animal-to-human transmission. This resulted in the discovery of coronaviruses in numerous animal species, with a few exceptions such as sheep and goats, fish and non-human primates (BLEIBTREU *et al*., 2019, p. 2)

No final do ano 2002, um surto de uma doença respiratória ocorreu em Guangdong, província chinesa situada no sudoeste do país. A princípio interpretada como um surto de pneumonia atípica, foi isolada a *Chlamydia pneumoniae* de quatro pacientes. Os governantes chineses não deram atenção aos casos. Três meses depois em fevereiro de 2003

novos casos foram notificados em Hong Kong, região vizinha, e em Hanói, no Vietnã, não muito distante de Guangdong. Nesses dois locais, e logo depois em Cingapura e em Toronto, Canadá, ficou evidente a elevada transmissibilidade da síndrome no ambiente hospitalar, onde houve a ocorrência de casos secundários e óbitos entre pessoal hospitalar, o que levou interdição do de hospitais em Cingapura, Toronto e Hong Kong (SILVA, 2003).

O que assustou a epidemia de SARS (2002-2003) não foi o número de casos ou da sua letalidade. E sim sua capacidade de disseminação numa velocidade rápida. Em cinco meses a SARS foi registrada em vinte cinco países; em seis, identificada a transmissão autóctone. Na China, Hong Kong e Canadá, houve continuidade do tipo de transmissão local (SILVA, 2003, p. 274). Em julho de 2003, a OMS declarou o fim da epidemia com 8.026 casos e 774 óbitos (PAULES *et al*., 2020).

A síndrome respiratória do Oriente Médio, ou MERS, é uma doença provocada por outra variante dos coronavírus, o MERS-CoV. Essa nova cepa, é muito contagiosa, foi isolada pela primeira vez em humanos em 2012, num paciente da Arábia Saudita que, além dos sintomas respiratórios, apresentava uma forma grave de pneumonia e complicações renais. Posteriormente, novos casos foram diagnosticados não só na Arábia Saudita e em alguns países asiáticos, mas também na Europa, na África e nos Estados Unidos. Em todos eles, foi constatado que o paciente estivera, recentemente, num país do Oriente Médio, ou entrado em contato próximo com pessoas que já chegaram doentes dessa região.

2. História da pandemia de coronavírus no mundo e no Brasil

A pandemia de coronavírus, também conhecida como pandemia de COVID-19, é uma doença respiratória aguda causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2). A patologia foi identificada pela primeira vez em Wuhan, na província de Hubei, República Popular da China, em 1 de dezembro de 2019, mas o primeiro caso foi reportado apenas no dia 31 de dezembro. No dia 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou que o surto de coronavírus, que havia chegado a todos os continentes, era uma pandemia. A doença foi denominada COVID 19 e o novo coronavírus SARS-Cov-2.

Os primeiros casos de Covid-19 na Europa foram notificados na França em 24de janeiro de 2020, nas cidades de Bordeaux e Paris. Os três primeiros pacientes tinham retornado de viagem à China. A França foi então o décimo país no mundo a confirmar casos da doença. A Itália registrou seus primeiros casos em 31 de janeiro e desde então o país entrou em estado de emergência. No dia 13 março a OMS comunicou que a Europa seria o epicentro da pandemia. Castigando países como Itália e Espanha e se propagando rapidamente e apresentando números maiores que a Ásia, o Velho Continente é assombrado mais uma vez por uma nova pandemia. Na metade do mês de abril, quatro meses depois do início da epidemia na China, já havia registros de mais de 2 milhões de casos e 120 mil mortes no mundo por COVID-19 (WERNECK; CARVALHO, 2020).

No inicio de maio a pandemia do novo coronavírus já havia causado a morte de mais de 140.000 pessoas na Europa, o que representava aproximadamente 63% das vítimas fatais no mundo. Com mais de 1.2 milhões de casos confirmados, a Europa era até então o continente mais afetado pela COVID-19. Dos dez países com mais casos sete era europeus: EUA, Espanha, Itália, Reino Unido, França, Alemanha, Turquia , Rússia, Brasil e Irã. No mesmo mês de maio o Reino Unido ultrapassou a Espanha e a França em número de mortes (28,1 mil; 25,1 mil e 24,8 mil, respectivamente).

Itália continuava sendo o país europeu mais afetado (CENTRO DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS EM SAÚDE, p. 11).

Nos meses posteriores a maio, a Europa ainda continuaria sofrendo, no entanto, o epicentro da pandemia seria deslocado para as Américas. Primeiro EUA, que no final de maio se torna o primeiro país do mundo com a mais de 100.000 mortos. No inicio de julho, a soma de casos de COVID-19 dos estados norte americanos ultrapassam mais de 3 milhões, marca que supera qualquer outro país no mundo, no período.O EUA já havia registrado ainda na segunda quinzena de abril a triste marca de 4.591 óbitos em 24 horas (EUROPEAN CENTRE FOR DISEASE PREVENTION AND CONTROL).

O Brasil o segundo país em número de mortes (153.730 – 17/10/2020) do mundo, só ficando atrás dos EUA (219.173 – 17/10/2020). Os dois países apresentam a triste marca de 1/3 de óbitos do mundo. (EUROPEAN CENTRE FOR DISEASE PREVENTION AND CONTROL). O primeiro caso registrado no Brasil de coronavírus ocor-

reu no dia 26 de fevereiro, e a primeira morte no dia 12 de março. A politização da pandemia no Brasil dificultou a implantação de medidas e ações mais eficazes no enfretamento do COVID 19. No inicio os estados e municípios assumem o protagonismo no combate ao coronavírus em parte pela negação e a omissão governo federal. As informações desencontradas e equivocadas em relação as diretrizes da OMS foi a marca no país nos meses inicias de tratamento do coronavírus. Por ironia, o primeiro ministro da saúde, Luiz Henrique Mandetta cai justamente quando o Ministério teve o discurso afinado com a OMS. O Brasil logo se torna epicentro da pandemia de COVID 19 no mundo. Em agosto, depois da demissão de dois ministros da saúde, casos de corrupção nas esferas municipais e estaduais, e sem dados precisos sobre a pandemia, o país atinge a triste marca de 100.000 óbitos. A imprensa, mesmo acusada de alarmismo pelo governo federal assumiu um papel fundamental e pedagógico que permitiu a difusão de informações e conhecimento a respeito do novo coronavírus.

3. O discurso médico sobre a pandemia de coronavírus na imprensa: a guerra entre os homens e o vírus

Os discursos médicos produzidos na imprensa sobre pandemia de coronavírus sinalizam o estado de grave que se encontra a população mundial. Os vírus são os "inimigos" dos homens há muito tempo. No entanto, os homens são inimigos da natureza a mais tempo, e os vírus fazem parte da natureza. A civilização está sobre ameaça da maior crise sanitária do século XXI. Uma crise interdependente, ambiental e social.

Na pandemia de COVID 19, a imprensa é o principal veículo de informações das populações. Em países que governos negam a pandemia ou se omitem de responsabilidade, o papel dos jornais, seja televisivo, imprenso ou no ciberespaço, fica evidente como transmissor pedagógico fundamental para a sociedade.

> **BBC Brasil**
> 26 janeiro 2020
> **Com casos confirmados em 13 países, coronavírus é transmissível antes dos sintomas aparecerem.**
> *[...] Em humanos, o período de incubação — no qual a pessoa tem a doença, mas nenhum sintoma — varia entre um e 14 dias, segundo as autoridades.*
>
> *Sem os sintomas, a pessoa pode não saber que tem a infecção, mas já estar espalhando a doença...*

Nomeado oficialmente de 2019-nCoV, o novo coronavírus é similar a outros dois identificados nas últimas décadas.

Um deles foi responsável por causar a Síndrome Respiratória Aguda Grave (Sars, na sigla em inglês), e matou 774 das 8.098 infectadas em uma epidemia que começou na China em 2002.

Outro esteve por trás da Síndrome Respiratória do Oriente Médio (Mers, na sigla em inglês), que matou 858 dos 2.494 pacientes identificados com a infecção desde 2012 nesta região do mundo.

Até o momento, entre os quase 4 mil casos notificados do 2019-nCoV, houve 106 mortes — todas na China.

O novo vírus causa infecção respiratória aguda.

Sintomas começam com uma febere, seguida de tosse seca e, depois de uma semana, leva a falta de ar. Ainda não há cura nem vacina.

No momento, nenhum caso do 2019-nCoV foi confirmado no Brasil — e, segundo o governo federal e epidemiologistas ouvidos pela BBC News Brasil, mesmo que isso ocorra, o risco é baixo de que haja um surto por aqui.

O infectologista Benedito Antonio Lopes da Fonseca, professor da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, avalia que não há motivos para a população brasileira ter receios no momento sobre o surto do 2019-nCoV ao Brasil.

O infectologista Marcos Boulos, professor da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, explica que o novo coronavírus é preocupante por ser desconhecido, mas que sua disseminação, na China e internacionalmente, é aparentemente mais "suave" do que as do Sars e do Mers. (Disponível: https://www.bbc.com/portuguese/geral-51258799. Acesso no dia 20 de julho de 2020.)

FOLHA DE SÃO PAULO
28.Jan.2020

Coronavírus: veja o que já checamos sobre a pandemia que atinge o mundo.

O novo coronavírus pode causar febre, tosse, falta de ar, problemas gástricos e diarreia. O vírus é da mesma família que os micro-organismos causadores da SARS (sigla em inglês para Severe Acute Respiratory Syndrome), epidemia também iniciada na China e que matou 774 pessoas entre novembro de 2002 e julho de 2003. Também é dessa família o vírus responsável pela MERS (sigla em inglês para Middle East Respiratory Syndrome), doença respiratória identificada em 2012, na Arábia Saudita, cuja taxa de mortalidade é de cerca de 38%. (https://piaui.folha.uol.

com.br/lupa/2020/01/28/coronavirus-o-que-checamos/. Acesso no dia 20 de julho de 2020.)

Nesses dois pequenos trechos publicados nos jornais no inicio do período da pandemia, as informações precoces se apoia na legitimidade dos profissionais da área da medicina e das ciências da saúde com intuito de dar respostas a demandas sociais. Apresentando um discurso mais técnico logo veremos a tradução dessa linguagem para alcançar a sociedade. A transformação de uma pequena ameaça para uma crise grave exige um discurso simplificado, no entanto, científico. No Brasil, em particular o conhecimento da doença, baseado numa agenda epidemiológica ganhou uma concorrência verborrágica das chamadas redes de relações virtuais que assumem um pseudopapel pedagógico de enfretamento da doença. Uma parte da imprensa televisa, virtual e impressa tomam um espaço deixado principalmente pelo governo federal, e passa a exercer o papel educador sobre a pandemia.

4. Considerações finais

A civilização está sobre ameaça da maior crise sanitária do século XXI. Uma crise interdependente, ambiental e social. Na pandemia de COVID 19, a imprensa é o principal veículo de informações das populações. Em países que governos negam a pandemia ou se omitem de responsabilidade, o papel dos jornais, seja televisivo, imprenso ou no ciberespaço, fica evidente como transmissor pedagógico fundamental para a sociedade. A imprensa, mesmo acusada de alarmismo pelo governo federal assumiu um papel importante e salutar que permitiu a difusão de informações e conhecimento a respeito do novo coronavírus.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELLEI, Nancy; MELCHIOR, Taís Boim. H1N1: pandemia e perspectiva atual. J Bras Patol Med Lab, v. 47, n. 6, p. 611-617 dezembro 2011.

BENCHIMOL, Jaime Larry. O combate ao *Anophelesgambiae*. In: ____. (Coord.). *Febre amarela*: a doença e a vacina, uma história inacabada. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2001. p. 168-73

BLEIBTREUA, A.; BERTINEB, M.; BERTINA, C.; HOUHOUFIDOUHB, N.; VISSEAUX, B. Focus on Middle East respiratory syn-

drome coronavirus (MERS-CoV). *Médecine et maladies infectieuses*. V. Xxx, 2019.

BOUDELAIS, Patrice. *Epidemics laid low*: A history of what happened in rich countries. JHU Press, 2006.

BRAGA, Ima Aparecida; VALLE, Denise. Aedes aegypti: histórico do controle no Brasil. *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, v. 16, n. 2, p. 113-18, 2007.

CUETO, Marcos. *Cold War, deadly fevers*: malaria eradication in México, 1955-1975. Washington, DC: Woodrow Wilson Center Press; Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 2007.

_____. Los ciclos de la erradicación: la Fundación Rockefeller y la salud latinoamericana, 1918-1940. In: CUETO, M. *Salud, cultura y sociedad en América Latina*: nuevas perspectivas históricas. Lima: Instituto de Estudios Peruanos/Organización Panamericana de la Salud, 1996. p. 198.

DINIZ, Debora. *Zika*: do Sertão nordestino à ameaça global. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

DONALISIOI, Maria Rita; FREITAS, André Ricardo Ribas. *Chikungunya no Brasil*: um desafio emergente. II REV BRAS EPIDEMIOL JAN-MAR 2015; 18(1): 283-5

FERRAZ, Luiz Marcelo Robalinho; GOMES, Isaltina Maria de Azevedo Mello. A construção discursiva sobre a dengue na mídia. *Rev. bras. epidemiol.*, v. 15, n. 1, p. 63-74, São Paulo, Mar. 2012.

HOCHMAN, Gilberto. From autonomy to partial alignment: national malaria programs in the time of global eradication, Brazil, 1941-61. CBMH/BCHM, v. 25, n. 1, 2008. p. 169.

_____; MELLO, Maria Tereza Bandeira de; SANTOS, Paulo Roberto Elian dos. A malária em foto: imagens de campanhas e ações no Brasil da primeira metade do século XX. *História, Ciências, Saúde* – Manguinhos, Rio de Janeiro: Fiocruz, v. 9, p. 249, 2002. Suplemento.

MCNEIL, Donald. *Zika*: a epidemia emergente. 1. ed. São Paulo: Planeta, 2016.

PACKARD, Randall M. Malaria dreams: postwar visions of world. *Medical Anthropology*, v. 17, p. 279-96, 1997.

PAULES, Catharine I.; MARSTON, Hilary D.; FAUCI, Anthony S. *Coronavirus infections*. More than just the common cold. Downloaded From: https://jamanetwork.com/ by a CDC – Center For Disease Control User on 01/24/2020.

POWERS A. M.; LOGUE C. H. Changing patterns of chikungunya virus: re-emergence of a zoonotic arbovirus. *Journal of General Virology* 88(9), p. 2363-77, 2007.

SILVA, Renato da. *A guerra entre os homens e os mosquitos*. V. 1: a história das ações de combate e controle da malária no Brasil. 1. ed. Rio de Janeiro: Autografia, 2019. 266 p.

_____. Do Anophelesgambiae ao Aedes aegypti: a história das campanhas de controle e de erradicação da malária e suas lições para o combate às epidemias de dengue, zika e chikungunya no Brasil. In: FRANCO, Sebastião Pimentel; NASCIMENTO, Dilene Raimundo do; SILVEIRA, Anny Jackeline Torres (Orgs). *Uma História Brasileira das Doenças*. V. 9. Belo Horizonte: Fino Traço, 2019. p. 7-20(c)

Outras fontes

World Health Organization, 2010, agosto 10. https://www.who.int/csr/disease/swineflu/en/. Acesso em 11 de agosto de 2020.

World Health Organization, 2018, abril. https://www.who.int/csr/disease/coronavirus_infections/maps-epicurves/en/ Acessoem 14 de agosto de 2020.

ANÁLISE ENTOACIONAL EM SANTA TERESA-ES

Priscilla Gevigi de Andrade Majoni (IFES)
pri_gevigi@hotmail.com

RESUMO

Este estudo tem por finalidade descrever e analisar a entoação de sintagmas assertivos e interrogativos neutros, pronunciados pelos descendentes de imigrantes italianos residentes na zona urbana do município de Santa Teresa, no estado do Espírito Santo. A metodologia de coleta de dados e instrumentos de análise utilizada foi o Projeto AMPER (Atlas Multimédia Prosódico do Espaço Românico) e como referencial teórico os pressupostos da Teoria da Variação e Mudança Linguística (WEINREICH, LABOV; HERZOG, 1968; LABOV, 1972). No total, foram 8 informantes, divididos em sexo/gênero (feminino e masculino), faixa etária (8-14 anos e + de 50 anos), com até 04 anos de escolaridade. A partir da análise dos resultados, constatou-se que o padrão entoacional de todos os informantes é similar: no sintagma final, a curva entoacional apresenta um pico de f0 na sílaba tônica nos sintagmas interrogativos e um pico de f0 na pretônica nos sintagmas assertivos nos três tipos de acentos. No entanto, em uma análise perceptiva/visual, ao se compararem crianças e idosos, observa-se que, nas crianças, as curvas entoacionais das sentenças assertivas e interrogativas aproximam-se; já nos informantes com mais de 50 anos, as curvas se distanciam.

Palavras-chave:
Entoação. Santa Teresa-ES. Sintagmas assertivos e interrogativos neutros.

ABSTRACT

This study aims to describe and analyze the intonation of neutral assertive and interrogative phrases, pronounced by the descendants of Italian immigrants living in the urban area of the municipality of Santa Teresa, in the state of Espírito Santo. The methodology of data collection and analysis instruments used was the AMPER Project (Prosodic Multimedia Atlas of the Romanesque Space) and as a theoretical reference the assumptions of the Theory of Variation and Linguistic Change (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 1968; LABOV, 1972). In total, there were 8 informants, divided into sex/gender (female and male), age group (8-14 years and over 50 years), with up to 04 years of schooling. From the analysis of the results, it was found that the intonational pattern of all informants is similar: in the final phrase, the intonation curve shows a peak of f0 in the stressed syllable in the interrogative phrases and a peak of f0 in the pretonic in the assertive phrases in the three types of accents. However, in a perceptual/visual analysis, when comparing children and the elderly, it is observed that, in children, the intonation curves of assertive and interrogative sentences are similar; while informants over 50 years old, the curves are distant.

Keywords:
Intonation. Santa Teresa-ES. Neutral assertive and interrogative phrases.

1. Considerações iniciais

As variações melódicas, em diferentes comunidades, não são fáceis de serem descritas, pois vão além dos segmentos sonoros – estão no nível dos suprassementos, da entonação – partindo dessa afirmação, o presente trabalho busca delimitar essas diferenças na fala dos descendentes de imigrantes italianos que residem na zona urbana, do município de Santa Teresa, a fim de detectar possíveis influências da língua ancestral.

Para isso, foram selecionados 8 (oito) informantes que nasceram e viveram em Santa Teresa e que estudaram até 4 anos, levando em consideração: sexo/gênero: feminino e masculino; e faixa etária: de 8 a14 anos, e com mais de 50 anos. O *corpus* de análise são entrevistas com base nos pressupostos metodlógicos do Projeto AMPER (*Atlas Multimédia Prosodique de l'Espace Roman*[134].

Desse modo, por meio dos valores da Frequência fundamental (f0) – que designa o número de repetições de ciclos de uma onda periódica, percebido pelos interlocutores como altura de voz, isto é, em variações melódicas em um tom mais grave ou agudo – o presente estudo descreve o padrão entoacionalnos sintagmas assertivos e interrogativos proferidos pelos descendentes de imigrantes italianos em Santa Teresa. Com esse padrão aliado às análises das variáveis sociais *faixa etária* e *sexo/gênero*, pode-se descrever a prosódia do município de Santa Teresa, à luz da Teoria da Sociolinguística Variacionista (LABOV, 1972) e, com isso, auxiliar o registro da diversidade linguística do Espírito Santo, além de suprir a carência dos estudos entoacionais no estado.

2. A colonização do Espírito Santo e a chegada dos imigrantes italianos

Durante o período colonial brasileiro, a Coroa portuguesa dividiu o país em lotes de terra, conhecidos como capitanias hereditárias, cujo responsável por colonizá-las e explorá-las era conhecido como capitão donatário. Vasco Coutinho foi um desses donatários, desembarcando no

[134] Atlas Multimídia Prosódico do Espaço Românico.

que é atualmente o município de Vila Velha, com cerca de 60 colonizadores, no dia 23 de maio de 1535[135].

Já no governo de Francisco Aguiar Coutinho (de 1605 a 1627), iniciou-se o tráfico negreiro no estado: os escravos eram encaminhados às grandes fazendas, muitas de propriedade de jesuítas ou de pessoas ligadas a religiosos, sendo a principal mão de obra até meados do século XIX.

Contudo, com a crise abolicionista se instaurando no Brasil, houve uma intensa necessidade de mão de obra em alguns estados e, para supri-la, vieram os primeiros imigrantes. Com relação ao Espírito Santo, essa necessidade não era somente econômica. O interior do estado praticamente não era explorado economicamente e, de acordo com Grosselli (2008), a densidade populacional no território capixaba, no ano de 1874, era de dois habitantes por km^2, o que evidenciava uma grande escassez populacional ou mesmo um verdadeiro despovoamento da região.

Desta forma, a imigração foi a solução tanto para o povoamento do Espírito Santo quanto para o aumento da produção agrícola. Por isso, segundo dados do APEES (2015), uma grande leva de imigrantes começou a chegar ao estado, a partir da segunda metade do século XIX, em sua maioria italianos das províncias do Norte, como o Vêneto, a Lombardia e o Trentino Alto Adige. "Em 1872, o Governo Imperial concedeu a Pietro Tabacchi as terras da fazenda Santa Cruz para acolher 700 imigrantes italianos, tiroleses e alemães na colônia por ele denominada Nova Trento" (CASTIGLIONI, 1998, p. 103). Essa expedição foi a primeira das que trouxeram imigrantes em massa da região norte da Itália para o Espírito Santo (DERENZI, 1974).

Em 4 de junho de 1892, de acordo com Nagar (1895), foi publicado um decreto que concedia favores especiais aos imigrantes e, além disso, "colocava o estado à disposição para a divisão e medição dos terrenos devolutos em lotes de 25 hectares (...) com a finalidade de destinálos, sob determinadas condições, aos imigrantes agricultores" (NAGAR, 1895, p. 20).

Em 20 de julho de 1895[136], contudo, o governo italiano proibiu a emigração para o solo espírito-santense, devido às precárias condições

[135] Informações disponíveis no site: http://www.es.gov.br/EspiritoSanto/Paginas/colonizacao.aspx. Acesso em: 18 de agosto de 2015.

sociais vividas pelos imigrantes, como a má alimentação, a falta de serviços médicos e escolares e a demora na divisão dos lotes, entre outras razões. Entretanto, conforme registra Ribeiro (1990), diversos lugares despovoados e improdutivos, que eram cobertos por extensas matas, antes da chegada dos imigrantes, foram transformados em núcleos prósperos, e, na década de 1920, devido ao trabalho desses imigrantes, já estavam dotados de luz elétrica, igrejas, casas comerciais, pequenas indústrias e escolas. Portanto, a imigração italiana em muito contribuiu para a formação da sociedade do Espírito Santo, pois "foram os imigrantes que povoaram o Estado e construíram as bases da sociedade de hoje" (CASTIGLIONI, 1998, p. 102).

Conforme supracitado, a primeira leva de imigrantes italianos para o ES veio por concessão dada a Pietro Tabacchi, pelo Decreto Imperial 5.295, de 31 de maio de 1872 (DERENZI, 1974). Em 12 de abril de 1875, Tabacchi organizou uma segunda expedição de imigrantes italianos do Vêneto e de Trento ao estado, com aproximadamente sessenta famílias. Estas chegaram a Vitória em 31 de maio desse ano, iniciando viagem rumo a Santa Teresa (DERENZI, 1984).

Apesar de os imigrantes italianos enfrentarem grandes dificuldades, com coragem, fé e muito trabalho desbravaram as matas e construíram as primeiras habitações, iniciando o cultivo da terra. Após anos de muitos sacrifícios, os italianos adaptaram-se à nova terra e garantiram a sobrevivência de suas famílias, mantendo, inclusive, algumas de suas tradições trazidas da Itália, preservadas até os dias atuais. No capítulo metodológico deste trabalho, encontra-se a descrição dessa comunidade no âmbito econômico, social e cultural.

De acordo com Gasparini (2008), as primeiras construções de Santa Tereza, no século XIX, foram realizadas pelos próprios moradores, que seguiram os modelos das regiões rurais de origem, o Vêneto, com ruas abertas de forma estreita e casas de estuque, umas próximas das outras, com cobertura de madeiras.

Os aspectos sociais do passado nessa cidade resumiam-se na mulher como dona de casa, que cuidava da família e da horta no fundo do quintal, e o homem, como superior, pois era ele que garantia o sustento e a prosperidade da família (GASPARINI, 2008). Atualmente, esse costume, na área urbana, se perdeu. Muitas mulheres são independentes finan-

[136] Extraído do site http://www.graodeareia.com.br/4722/index.html. História da Imigração Italiana. Acesso em: 20 de julho, 2015.

ceiramente de seus maridos e os ajudam no trabalho, seja no comércio, nas vinícolas ou em órgãos públicos.

A falta de comunicação no século XIX tornava o cotidiano limitado, por isso o mundo para esses homens e mulheres eram os limites da própria comunidade onde residiam. No entanto, no século XX, com o crescimento econômico de Santa Teresa, a comunicação expandiu-se e surgiram os primeiros jornais: O Santa Thereza, em 1914; O Povo, em 1920; e O Comércio, em 1925. Esses jornais mostravam os acontecimentos políticos da época, e as fotos registravam as festas, o lazer e as sessões culturais. Além dos jornais, os colonos imigrantes também se reuniam para ouvir as notícias pelo rádio e algumas novelas, no ano de 1953, na casa de amigos que possuíam esses aparelhos eletrônicos, pois isso era privilégio de poucos (GASPARINI, 2008).

No século XXI, os meios de comunicação nessa localidade são inúmeros; hoje, muitos cidadãos possuem computadores em casa com acesso à internet, televisão, telefones celulares e acesso aos jornais de maior circulação do Estado: A Gazeta e A Tribuna, além do acesso às diversas revistas nacionais.

Os descendentes de imigrantes italianos em Santa Teresa ainda preservam muitos dos seus costumes ancestrais. Prova disso são os eventos[137] que a cidade promove, como: Santa Teresa Gourmet, no qual a população se reúne para saborear as comidas típicas da região, como o macarrão, a polenta e a linguiça de porco; e as tradicionais Festa do Imigrante Italiano, Carretela Del Vin, Festa do Vinho e da Uva e o Festival de Sanfonas e Concertinas. Nesses eventos, muitos descendentes se vestem à moda italiana da época para dançar, cantar e festejar as antigas tradições.

Fazer as reflexõessobre o contexto histórico da imigração italiana para o Brasil, para o Espírito Santo e para Santa Teresa, do século XIX até os dias atuais, é essencial para esta pesquisa, tendo-se em vista que um dos objetos deste estudo é o registro da diversidade linguística do município.

[137] Calendário de eventos de Santa Teresa, 2015, disponível em: http://santateresa.es.gov.br/pagina/273/Eventos.html. Acesso em: 04 de março de 2015.

3. A Sociolinguística Variacionista

A Sociolinguística Variacionista tem como objeto de estudo a variação linguística, "entendendo-a como um princípio geral e universal, passível de ser descrita e analisada cientificamente" (MOLLICA, 2008, p. 10). Sobre isso, Labov (2008 [1972]) afirma que a variação só poderá ser compreendida dentro do contexto social da comunidade em que as ocorrências são produzidas, pois as forças sociais atuantes no grupo condicionam as escolhas linguísticas feitas pelos falantes.

Segundo Weinreich, Labov e Herzog (2006), o principal objetivo da Sociolinguística Variacionista é descrever e analisar os fatores que impulsionam a variação linguística e que, em muitos casos, levam a mudanças, verificáveis sistematicamente, tanto em períodos diacrônicos quanto sincrônicos. Essa conjunção entre diacronia e sincronia "permite que o enfoque não seja o de mudanças abruptas ou etapas estáticas. Pode-se dizer que, "a partir de tais e tais características estruturais e de tais e tais condições de funcionamento, o sistema, quase que preditivamente, caminhou na direção X e não na direção Y" (TARALLO, 1994, p. 26). Labov (2008 [1972], p. 20) diz ainda que "nem todas as mudanças [linguísticas] são altamente estruturadas, e nenhuma mudança acontece num vácuo social. Até mesmo a mudança em cadeia mais sistemática ocorre num tempo e num lugar específicos, o que exige uma explicação".

Quando se estuda a variação, tanto do ponto de vista quantitativo quanto qualitativo, é importante definir o mais precisamente possível o objeto de investigação. A característica geral ou abstrata que o sociolinguista está estudando é chamada de *variável*, e as diferentes realizações dessa variável são conhecidas como *variantes*.

As variantes são, portanto, os diferentes modos de dizer a mesma coisa, ou seja, elas expressam o mesmo sentido de verdade (LABOV, 2008 [1972]). Para se estudar a variação ou a mudança linguística, é preciso isolar contextos linguísticos, nos níveis fonético-fonológico, lexical, morfossintático e semântico; e extralinguísticos, como o sexo/gênero, faixa etária, classe social, escolaridade, etnia dos informantes e a localização geográfica da comunidade em que ela ocorre, a fim de sistematizar e entender as restrições e as motivações que a condicionam.

Nesta pesquisa, a variável linguística estudada é a entoação, dada pela frequência fundamental, dos falantes descendentes de imigrantes italianos, e os fatores extralinguísticos ou sociais são: o sexo/gênero, a faixa etária e o nível de escolaridade desses informantes. Essa relação se

faz necessária para a delimitação e descrição dos resultados, uma vez que os informantes deste trabalho estão estratificados de acordo com os fatores sociais descritos acima.

10. Pressupostos metodológicos

Baseados no projeto AMPER e em seus pressupostos metodológicos, desenvolveu-se este estudo fonético-acústico sobre a entoação de sintagmas assertivos e interrogativos pronunciados pelos descendentes de imigrantes italianos da zona urbana do município de Santa Teresa, no estado do Espírito Santo.

O município de Santa Teresa está localizado na região serrana do Espírito Santo, conforme o mapa[138] a seguir.

Mapa 1. Mapa do Espírito Santo. A região destacada corresponde ao município de Santa Teresa.

Fonte: Instituto Jones dos Santos Neves (2015).

Em relação à seleção dos informantes nesse município, foram 8 (oito) informantes, nos dois extremos das faixas etárias (crianças e idosos): quatro de 8 a 14 anos e quatro acima de 50 anos, divididos em duas mulheres e dois homens para cada faixa etária.

Quanto ao *corpus* de análise, a sua estrutura foi organizada a partir da metodologia do Projeto AMPER que disponibiliza um *corpus* formado por 66 (sessenta e seis) frases, terminadas em oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas. Todas essas frases possuem imagens que o falante deve visualizar e montar a estrutura frasal. A partir disso, são gravadas as

[138] Disponível em: http://www.ijsn.es.gov.br/Sitio/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=109. Acesso em: 21 de julho de 2015. Acesso em: 14 de out. de 2020.

frases proferidas pelos informantes e, assim, tem-se o *corpus* para descrição, interpretação e análise.

Cada ciclo do *corpus* é repetido seis vezes pelo falante, seguindo-se as orientações do Projeto AMPER, totalizando 396 frases por informante, sendo escolhidas apenas as três melhores gravações – mais audíveis e mais similares quanto à entoação –, totalizando 198 sintagmas por locutor ou (1584) sintagmas no *corpus* como um todo – (198 frases x 8 informantes).

Para análise dos dados, utiliza-se o programa PRAAT que mostra os valores brutos de f0 das vogais presentes nos sintagmas, utilizados para analisar a entoação dos informantes neste trabalho.

11. Análise dos dados

Reiterando o que se disse, os resultados obtidos correspondem ao estudo feito de quatro informantes do sexo feminino e quatro do sexo/gênero masculino, com idade de 8-14 anos e mais de 50 anos, todos com escolaridade até 4 anos de idade.

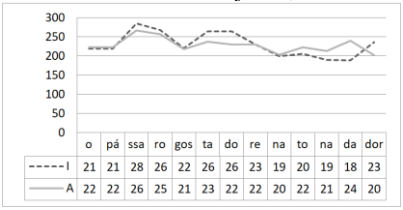
A descrição dos resultados foi realizada mediante análise da média dos valores brutos de frequência fundamental em sentenças interrogativas e assertivas, a partir de gráficos comparativos, na tentativa de avaliar as possíveis diferenças existentes na configuração melódica intrassilábicanos três tipos de acento do português brasileiro: oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas.

Na média dos valores de f0, encontram-se resultados muito próximos entre as duas faixasetárias, não havendo diferenças significativas entre elas. Portanto, os gráficos, a seguir, sintetizam o padrão entoacional tanto dos mais jovens, quanto dos mais idosos, em relação aos três tipos de aceno nas interrogativas e assertivas neutras em Santa Teresa-ES.

5.1. Análise do movimento entoacional dos três tipos de acento

5.1.1. Sintagmas terminados em oxítonas

Gráfico 1: Valores médios de F0 na frase "O pássaro gosta do Renato nadador" do informante jovem, feminino.

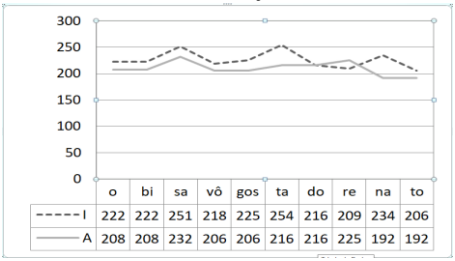


	o	pá	ssa	ro	gos	ta	do	re	na	to	na	da	dor
I	21	21	28	26	22	26	26	23	19	20	19	18	23
A	22	22	26	25	21	23	22	22	20	22	21	24	20

No gráfico 1, a frase interrogativa (representada na legenda por "I" – linha pontilhada) possui uma curva ascendente, cujo pico incide sobre a postônica "ssa" (284 Hz) do SN inicial, declinando e ascendendo novamente no SV, onde apresentará um novo pico sobre a postônica "ta" (264 Hz) do verbo. Após o SV, a curva movimenta-se de modo descendente-ascendente, com um pico de 235 Hz na tônica "dor" desse sintagma. Apesar de a frase assertiva (representada na legenda por "A" – linha contínua) também apresentar até o SV o mesmo padrão da interrogativa, elas se diferem no sintagma final, pois, enquanto a interrogativa só possui um movimento ascendente na tônica, a assertiva possui o movimento descendente na sílaba tônica.

5.1.2. Sintagmas terminados em paroxítonas

Gráfico 2: Valores médios de F0 na frase "O bisavô gosta do Renato", do informante jovem, masculino.



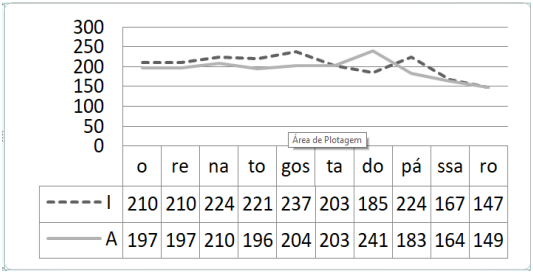
	o	bi	sa	vô	gos	ta	do	re	na	to
I	222	222	251	218	225	254	216	209	234	206
A	208	208	232	206	206	216	216	225	192	192

A interrogativa inicia-se com uma curva ascendente, cujo pico entoacional encontra-se na pretônica "sa" (251 Hz) do SN inicial. Há, em seguida, um movimento de queda que torna ascender ano SV, apresentando um pico na postônica "ta" (254 Hz). No sintagma final, a curva possui o movimento ascendente-descendente, conhecido por movimento circunflexo, cujo pico incide sob a sílaba tônica "na" (234 Hz).

A assertiva apresenta uma curva que também, inicialmente, é ascendente, com um pico na pretônica "sa" (232 Hz), contudo, em seguida, ela sofre uma queda leve. No sintagma final, o pico de F0 encontra-se na pretônica "re" (225 Hz) e o movimento dessa curva é descendente.

5.1.3. Sintagmas terminados em proparoxítonas

Gráfico 3: Valores médios de F0 na frase "O Renato gosta do pássaro" do informante idoso, masculino.



	o	re	na	to	gos	ta	do	pá	ssa	ro
I	210	210	224	221	237	203	185	224	167	147
A	197	197	210	196	204	203	241	183	164	149

As duas curvas apresentam, a princípio, o mesmo movimento ascendente, mas, a partir do SV, observa-se a mudança entre elas. A sentença interrogativa possui um pico de F0 na tônica "gos" (237 Hz), decai em seguida e, no sintagma final, revela um pico na tônica "pá" (210 Hz), apresentando um movimento descendente após ele.

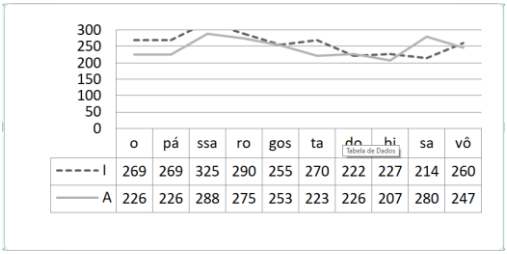
A assertiva possui um movimento de ascendência após o SV que resulta em um pico entoacional sobre a sílaba "do" (241 Hz) do sintagma final e um movimento descendente em direção à última postônica. A principal diferença entre as sentenças, portanto, ocorre a partir do SV e da posição dos picos, visto que na assertiva o pico ocorre na sílaba anterior em que há o pico da interrogativa.

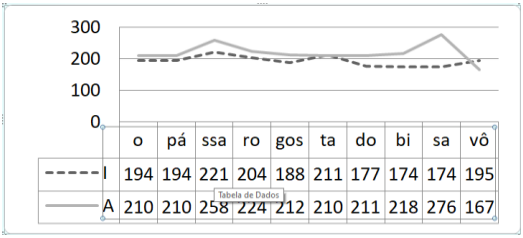
5.2. Análise entoacional para a variável sexo/gênero

Na comparação da variável social *sexo/gênero*, pôde-se perceber um padrão geral para todos os informantes do *corpus*. Nesse contexto, as mulheres e os homens não apresentam diferenças quanto ao padrão de entonação, pois todos os oito informantes apresentam uma linha melódi-

ca semelhante no SN inicial e final, conforme comprovados nos gráficos 4 e 5 a seguir.

Gráficos 4 e 5: O primeiro gráfico corresponde ao informante "V.B.", do sexo/gênero masculino, da faixa-etária (8-14 anos). O segundo corresponde à informante "D.Z.", do sexo/gênero feminino e da faixa-etária (+ de 50 anos).



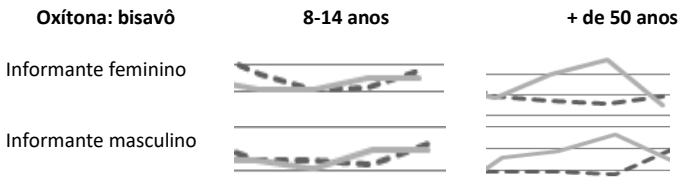


5.3. Análise entoacional para a variável faixa etária

Embora todos os informantes apresentem um padrão de F0 semelhante no sintagma nominal inicial e final, em uma observação visual dos gráficos constata-se uma diferença de tessitura – uma variação mais acentuada nos contornos melódicos – em relação aos sintagmas finais das curvas de F0 entre as faixas etárias.

Enquanto as curvas de F0 das sentenças assertivas e interrogativas dos informantes da faixa-etária de 8 a 14 anos dos dois sexos/gêneros aproximam-se, nos informantes com mais de 50 anos as duas curvas separam-se de maneira nítida, mostrando que a fala dos informantes mais velhos é melodicamente mais variável, possuindo uma maior tessitura do que as crianças. Para ilustrar essa conclusão, tem-se, a seguir, um recorte da palavra oxítona "Bisavô".

Quadro 1: Recorte da palavra oxítona "bisavô", no sintagma nominal final, dos informantes "M.R." e "V.B." da faixa-etária (8-14 anos); e "D.Z." e "A.V.", da faixa-etária (+ de 50 anos). A linha pontilhada retrata a frase interrogativa; a outra linha, a assertiva.



Além disso, em estudos futuros, além de investigar melhor a questão da tessitura, pretende-se averiguar a taxa de escalonamento entre os picos para descrever melhor tais diferenças apontadas.

6. Considerações finais

Os resultados obtidos nesta pesquisa mostraram que a entonação utilizada pelos falantes de 8 a 14 anos e aquela utilizada pelos falantes com mais de 50 anos, divididos em homens e mulheres são similares na primeira análise dos gráficos, variando nas diferentes posições do acento nas sentenças declarativas e interrogativas.

De modo geral, quanto ao padrão entoacional da curva de f0, pode-se resumir os seguintes movimentos: nos sintagmas iniciais, tanto das sentenças assertivas, quanto interrogativas, há o movimento ascendente-descendente. Em relação aos sintagmas finais: movimento ascendente (terminados em oxítonas), movimento circunflexo (terminados em paroxítonas) e movimento ascendente-descendente (terminados em proparoxítonas).

Quanto à comparação entre as variáveis sociais, seguindo os princípios da Sociolinguística Variacionista, constatou-se que na variável *sexo/gênero* (mulheres e homens), a linha melódica manteve o mesmo padrão de F0, mostrando que, no nível prosódico, o contraste na fala de homens e mulheres não acontece, resultado este bem diferente de estudos sociolinguísticos em outros níveis da língua portuguesa, como o morfológico, sintático e fonético.

Por fim, na variável *faixa-etária* (8-14 anos e mais de 50 anos), observa-se visualmente que os informantes mais velhos apresentam uma linha melódica com maior tessitura entre as sentenças assertivas e interrogativas. Análise que pode evidenciar um maior conservadorismo dos idosos em relação aos traços do dialeto vêneto dos descendentes de imigrantes italianos em Santa Teresa. Contudo, essa afirmação necessita de uma melhor investigação e embasamento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASTIGLIONI, A. H. *Imigração italiana no Espirito Santo*: uma aventura colonizadora. Vitória-ES: UFES, 1998.

DERENZI, L. S. *Os italianos no Estado do Espírito Santo*. Rio de Janeiro: Artenova, 1974.

GASPARINI, S. *Santa Teresa*: viagem no tempo. 2. ed. 2008.

HERZOG, M.; LABOV, W.; WEINREICH, U. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Trad. de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2006.

LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. Trad. de M. Bagno, M.M.P. Scherre, G. Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008 (1972).

MOLLICA, M. C. *Introdução à sociolinguística*: o tratamento da variação. São Paulo: Contexto, 2008.

NAGAR, C. *O estado do Espírito Santo e a imigração italiana*. Relato do Cavalheiro Carlo Nagar Consul Real em Vitória. Vitória: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, 1995 (1895).

RIBEIRO, L. R. *Subsídios à História da Imigração Italiana nos Municípios de Ibiraçu e João Neiva*. Ibiraçu: Gráfica e Editora Ltda, 1990.

TARALLO, F. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 1994.

ANÁLISE VARIACIONISTA DO FONEMA /R/ NA COMUNIDADE DE BURARAMA, INTERIOR DE CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM-ES

Priscilla Gevigi de Andrade Majoni (IFES)
pri_gevigi@hotmail.com

RESUMO

A presente pesquisainvestiga a influência do sistema fonético-fonológico do dialeto falado por imigrantes italianos provenientes do Vêneto – especificamente, a variação da pronúncia do fonema /R/ – no português falado atualmente na comunidade de Burarama, zona rural do município de Cachoeiro de Itapemirim-ES. Para alcançar esse objetivo, são analisados, com base nos pressupostos da Teoria da Variação e Mudança Linguística, dados de fala dos informantes com mais de 50 anos, dos dois gêneros/sexos e com menos de quatro anos de escolarização. A variação é marcada pelo uso das variantes [ɾ] – fone com influência do dialeto Vêneto – ou [h] – fone com influência do dialeto capixaba. A fim de se compreender e sistematizar esse processo de variação linguística, analisa-se, além das variáveis externas citadas, a variável linguística ambiente fonético das variantes (início de vocábulo, final de vocábulo, entre vogais e coda silábica no interior de palavras). Os dados evidenciam que o isolamento da comunidade, a falta de escolarização dos informantes e a maior proximidade com os imigrantes favorecem muito a retenção de traços do vêneto no português falado pelos informantes, o que não acontece com as gerações mais novas.

Palavras-chave:
Fonema /R/. Teoria da Variação. Vêneto e o português. Burarama.

ABSTRACT

The present research investigates the influence of the phonetic-phonological system of the dialect spoken by Italian immigrants from Veneto – specifically, the variation of the phoneme /R/ pronunciation – in the Portuguese currently spoken in the community of Burarama, rural area of the municipality of Cachoeiro de Itapemirim-ES. To achieve this goal, promotion, based on the assumptions of the Theory of Variation and Linguistic Change, is speech data from informants over 50, of both genders/sexes and with less than four years of schooling. The variation is marked by the use of the variants [ɾ] – phone with the influence of the Veneto dialect – or [h] – phone with the influence of the Espírito Santo dialect. In order to understand and systematize this process of linguistic variation, in addition to the external variables mentioned, a linguistic variable phonetic environment of the variants is analyzed (beginning of word, end of word, between vowels and syllable coda within words). The data show that the isolation of the community, the lack of education of the informants and the greater proximity to immigrants greatly favor the retention of traces of the Veneto in the Portuguese spoken by the informants, which does not happen with the younger generations.

Keywords:
Phoneme /R/. Variation Theory. Veneto and the Portuguese. Burarama.

1. Introdução

O Espírito Santo recebeu milhares de imigrantes, em sua maioria, italianos região do Vêneto, a partir da segunda metade do século XIX. Esses trabalhadores, apesar dasimensas dificuldades que enfrentaram, conseguiram se estabelecer em suas terras e,hoje, conquistaram o seu espaço social e econômico. Nas zonas rurais, o dialeto vêneto ainda pode ser ouvido pelos descendentes idosos em reuniões com parentes e amigos, em certas cerimônias religiosas e em eventos para comemorar e preservar a memória da imigração. No entanto, nota-se que os mais velhos não transmitem, como antigamente, o dialeto para os mais jovens, e estes, por sua vez, não têm interesse em aprendê-lo, por se identificarem com a língua e cultura brasileiras.

Há algumas décadas, os estudos sobre o contato entre o português brasileiro com as línguas de imigrantes europeus – especificamente os italianos – despertaram o interesse de diversos pesquisadores brasileiros nas seguintes linhas de investigação: descrição dos dialetos italianos (BONATTI, 1974) e descrição do português em contato com o italiano, (BISOL, 1982; MARGOTTI, 2004). Contudo, no Espírito Santo, ainda são poucos os estudos nessa área, dentre os quais podemos citar: Alfredo Chaves – São Bento de Urânia e Carolina (GRILLO; NICOLINI; GRILLO, 2006); Vargem Alta (PIZETTA; DALTIO, 2006); Itarana (LORIATO, 2011), Castelo (CAVALCANTI, 2011; REIS, 2011), Jaguaré (ARRIVABENE, 2012) e Santa Teresa (MARINHO, 2012).

Diante dessa escassez de dados, realiza-se esta pesquisa sociolinguística de cunho variacionista sobre o contato entre o português e o vêneto na região de Burarama, zona rural de Cachoeiro de Itapemirim, sul do estado, a fim de contribuir com os estudos linguísticos no Espírito Santo. De modo específico, analisa-se a pronúncia do fonema /R/ nas falas dos descendentes de italianos mais velhos com base nos pressupostos da Teoria Sociolinguística, em sua vertente Variacionista de William Labov (2008 [1972]).

Segundo Silva (2002),

> [...] temos em português o "r fraco" e o "R forte". Contraste fonêmico (ou seja, pares mínimos) entre estes dois tipos de "R" somente é atestado em posição intervocálica: "caro/carro; careta/carreta; sarar/sarrar". O "r fraco" (que ocorre em palavras como "caro, careta, sarar") manifesta-se foneticamente como um tepe ou vibrantes simples em qualquer dialeto do português. Já a realização fonética do "R" forte varia consideravelmente de dialeto para dialeto. (SILVA, 2002, p. 159)

Nos dialetos do norte da Itália, os falantes somente conhecem e produzem a vibrante simples ou tepe, não existindo a vibrante múltipla (fricativa glotal, velar e alveolar). Por isso, em regiões como Burarama-ES, onde há o contato do português com o dialetovêneto, ocorre a pronúncia do /R/ como tepeem ambientes fonéticos nos quais seria esperado o /r/ como fricativa glotal – pronúncia comum do Espírito Santo, principalmente entre os mais velhos.

Justifica-se, assim, o interesse pelo estudo do fonema /R/ entre os descendentes de imigrantes italianos em Burarama, pelo fato de a pronúncia desse fonema ser o último traço que caracteriza o contato entre os dois sistemas linguísticos.

Como objetivos específicos, busca-severificar qual a relevância das variáveis sociais gênero/sexo e escolaridade sobre a alternância das variantes [ɾ] – fone com influência do dialeto vêneto – ou [h] – fone com influência do dialeto capixaba, nas falas dos descendentes de italianos com mais de 50 anos de Burarama. Além disso, auxiliar a compreensão das consequências linguísticas e sociais do contato entre duas línguas diferentes, bem como contribuir para os estudos de sociolinguística no ES.

2. A Sociolinguística Variacionista

A Sociolinguística, conforme Alkmin (2007), estuda a língua em seu uso real, preocupando-se em registrar e analisar o vernáculo, que é a fala espontânea, com o mínimo de monitoramento, relacionando aestrutura linguística e os aspectos sociais da produção linguística. Para essa corrente, a língua é uma instituição social e, portanto, não pode ser estudada como uma estrutura autônoma, homogênea, independente do contexto situacional e cultural, como as teorias linguísticas anteriores – o Estruturalismo, de Ferdinand de Saussure, e o Gerativismo, de Noam Chomsky – propuseram.

A Teoria da Variação tem como objeto de estudo a variação, "entendendo-a como um princípio geral e universal, passível de ser descrita e analisada cientificamente" (MOLLICA, 2007, p. 10). Labov (2008 [1972], p. 20) diz ainda que "nem todas as mudanças [linguísticas] são altamente estruturadas, e nenhuma mudança acontece num vácuo social. Até mesmo a mudança em cadeia mais sistemática ocorre num tempo e num lugar específicos, o que exige uma explicação".

Segundo Weinreich, Labov e Herzog (2006), o principal objetivo da Sociolinguística Variacionista é descrever e analisar os fatores que impulsionam a variação linguística e que, em muitos casos, levam a mudanças, verificáveis sistematicamente, tanto em períodos diacrônicos quanto sincrônicos. Essa conjunção entre diacronia e sincronia "permite que o enfoque não seja o de mudanças abruptas ou etapas estáticas. Pode-se dizer que, "a partir de tais e tais características estruturais e de tais e tais condições de funcionamento, o sistema, quase que preditivamente, caminhou na direção X e não na direção Y" (TARALLO, 1994, p. 26). Labov (2008 [1972], p. 20) diz ainda que "nem todas as mudanças [linguísticas] são altamente estruturadas, e nenhuma mudança acontece num vácuo social. Até mesmo a mudança em cadeia mais sistemática ocorre num tempo e num lugar específicos, o que exige uma explicação".

Quando se estuda a variação, tanto do ponto de vista quantitativo quanto qualitativo, é importante definir o mais precisamente possível o objeto de investigação. A característica geral ou abstrata que o sociolinguista está estudando é chamada de *variável*, e as diferentes realizações dessa variável são conhecidas como *variantes*.

As variantes são, portanto, os diferentes modos de dizer a mesma coisa, ou seja, elas expressam o mesmo sentido de verdade (LABOV, 2008 [1972]). Para se estudar a variação ou a mudança linguística, é preciso isolar contextos linguísticos, nos níveis fonético-fonológico, lexical, morfossintático e semântico; e extralinguísticos, como o sexo/gênero, faixa etária, classe social, escolaridade, etnia dos informantes e a localização geográfica da comunidade em que ela ocorre, a fim de sistematizar e entender as restrições e as motivações que a condicionam. Labov (2008 [1972]) explica:

> Não se pode entender o desenvolvimento de uma mudança linguística sem levar em conta a vida social da comunidade em que ela ocorre. Ou, dizendo de outro modo, as pressões sociais estão operando continuamente sobre a língua, não de algum ponto remoto no passado, mas como uma força social imanente agindo no presente vivo. (LABOV, 2008 [1972], p. 21)

Diante disso, nesta pesquisa, a variável linguística estudada é o fonema /R/; o fator linguístico corresponde ao ambiente fonético da variável e os fatores extralinguísticos são: sexo/gênero e nível de escolaridade.

3. Procedimentos metodológicos

Tarallo (1986, p. 57), sobre a concepção de língua para a Sociolinguística, registra: "a língua é, portanto, um sistema variável de regras (...) e a esse sistema (...) deve corresponder tentativas de regularização". De acordo com esse autor, a sistematização/regularizaçãoa variação linguística pode ser, de maneira resumida, organizada a partir das seguintes etapas metodológicas:

1. Levantamento de dados;
2. Descrição detalhada da variável dependente;
3. Análise dos fatores condicionadores (linguísticos e extralinguísticos);
4. Encaixamento da variável no sistema linguístico; e
5. Projeção histórica da variável.

Partindo desses princípios – exceto os itens 4 e 5, que não faz parte do interesse deste estudo –, na primeira etapa, transcrevem-se as 6 entrevistas[139] sociolinguísticas com descendentes italianos nascidos no distrito de Burarama/Cachoeiro de Itapemirim ou que chegaram ali antes dos 07 anos. Todos eles possuem idade acima de 50 anos, de acordo com o gênero (masculino e feminino) e a escolaridade (com até 04 anos; de 05 a 08 anos; mais de 08 anos).A discriminação desses informantes pode ser vista no quadro em sequência.

Quadro 1: Informantes da Zona Rural de Burarama.

Faixa Etária	Gênero	Escolaridade	Informante
+ 50	F	0 a 4 anos	M.
+ 50	F	0 a 4 anos	T. L.
+ 50	F	+ de 8 anos	M. G.
+ 50	M	5 a 8 anos	R.D.F.
+ 50	M	5 a 8 anos	A. L
+ 50	M	+ de 8 anos	J.A.G

Em relação ao objeto de investigação, o fonema /r/, sua variação na comunidade investigada, é marcada pelo uso das variantes [ɾ] – fone com influência do dialeto vêneto – ou [h] – fone com influência do dialeto capixaba. Os casos de apagamento da variável, em final de palavras,

[139] Entrevistas realizadas pela Professora Terezinha Fassarella, nascida e residente em Burarama.

foram desconsiderados. Em um estudo futuro, esses casos serão analisados.

Os fatores condicionadores da variação sob estudo são: *linguístico* – ambiente fonético em que se encontra o fonema /R/: início de vocábulo (ex.: **r**oça, **r**oda), final de vocábulo (ex.: melho**r**, fala**r**); entre vogais (ex.: te**rr**eno, maca**rr**ão) e coda silábica no interior de palavras (ex.: co**r**da, pa**r**te); e *extralinguísticos* – gênero (masculino e feminino) eescolaridade (com até 04 anos; e mais de 08 anos de escolarização). A variável "faixa etária" também foi selecionada, contudo, a presença dos traços da língua estrangeira é marcante apenas entre os informantes com mais de 50 anos.

Após a descrição do fenômeno estudado e seus fatores condicionadores, quantificam-se e analisam-se todos os dados por meio do programa computacional GoldVarb X (SANKOFF; TAGLIAMONTE; SMITH, 2005), a versão mais recente do pacote de programas VARBRUL (PINTZUK, 1988). Este é "um conjunto de programas de análise multivariada, especificamente estruturado para acomodar dados de variação sociolinguística" (GUY; ZILLES 2007, p. 105).

O programa Varbrul

> [...] mede os efeitos, bem como a significância dos efeitos dessas variáveis independentes sobre a ocorrência das realizações da variável que está sendo tratada como dependente. [...] O programa também permite ao pesquisador testar várias hipóteses possíveis sobre a natureza, o tamanho e direção dos efeitos das variáveis independentes. (GUY; ZILLES 2007, p. 105)

A partir da análise quantitativa dos dados e da interpretação do pesquisador, tem-se a devida caracterização do fenômeno estudado no sistema linguístico.

4. Análise dos dados

Os resultados foram obtidos mediante a análise quantitativa e qualitativa de 765 dados com o fonema /R/, pronunciado ora como [ɾ] – com influência do dialeto vêneto –, ora como [h] – sem influência do dialeto vêneto.

Como o primeiro objetivo foi observar qual fone é mais utilizado nos falantes com mais de 50 anos, mostram-se, inicialmente, os resultados gerais dessas variantes. Feito isso, são apontados e discutidos os

resultados da variável linguística – ambiente fonético das variantes – e das variáveis sociais – gênero/sexo e escolaridade.

Tabela 1: Frequência geral das variantes [h] e [ɾ].

VARIANTES	FREQUÊNCIA
[ɾ]	345/959 = 36,3%
[h]	614/959 = 63,7%

Como primeiros resultados, a variante [h] – fone sem influência da língua estrangeira – foi a mais utilizada pelos informantes, com uma frequência de 63,7%. Por conseguinte, a variante [ɾ] – fone com influência do dialeto do Vêneto – foi pronunciada em 36,3% dos casos.

A escola, a igreja, o preconceito linguístico, o contato com outras comunidades e os meios de comunicação, como a novela, são fatores sociais que interferiram diretamente na fala dos descendentes de italianos em Burarama, ocasionando essa expressiva influência da fala capixaba, em detrimento do antigo dialeto do vêneto. Duas entrevistas confirmam isso: a primeira descreve a tarde das famílias em Burarama, e a segunda, o preconceito existente diante da pronúncia do dialeto vêneto:

> "Como é que fala hoje, né? Novela começa seis horas, aí tem o Vale a Pena Ve(r) que já começa mais cedo, aí se vai o dia todo, cê esquece das pessoas, de você faze(r) a visita a um doente né, de você i(r) na casa de alguém pra ir conversa(r) e essas coisas, se ocê vai também pra conversa(r) chega lá ele tá vendo novela e não te dá atenção. E é a vida hoje, né?" (Informante AL, masculino)

> "Mais que dize(r), nós quando aprendemo(s), quando aprendemo(s) o português nós tentamo(s) corrigi(r) da nossa família, os que tinham ainda aquele sotaque italiano, que(r) dize(r)... [...] porque falava errado né, em vez de fala(r) "errado" falava "erado", "caro", "a caroça" [...] a gente não fez questão de aprende(r), porque a gente tinha vergonha". (Informante MF, feminino).

Tabela 2: Atuação da variável linguística *ambiente fonético* para a pronúncia [ɾ].

Ambiente fonético [ɾ]	N/TOTAL	%	PR
Final de vocábulo	13/25	52	0.746
Coda silábica interior de vocábulo	240/573	41,9	0.596
Entre vogais	57/174	32,8	0.407
Início de vocábulo	35/187	18,7	0.271

Na segunda tabela, têm-se os pesos relativos da variável linguística *ambiente fonético*. Pesos Relativos acima de 0,50 são interpretados como favorecedores do uso de uma variante, e pesos abaixo de 0,50, como desfavorecedores. Há, também, o input, que, segundo Guy e Zilles (2007), representa o nível geral da influência das variáveis independentes às variantes. Nos resultados deste trabalho, o input foi de 0,000, o que significa que esse grupo de fatores é extremamente significativo para a análise.

De acordo com os resultados, a variante [ɾ] é mais utilizada no final de palavras, com um peso relativo de 0.746 e uma frequência de 52%, seguida pelo ambiente de coda silábica no interior de vocábulo, com um peso relativo de 0.596 e uma frequência de 41,9%. Já os outros dois ambientes não favorecem a pronúncia com traço vêneto.

Quanto à variável social *gênero/sexo*, os resultados são:

Tabela 3: Atuação da variável social gênero/sexo para o uso de [ɾ].

GÊNERO/SEXO	**PESO**
Masculino	0.700
Feminino	0.346

Com um peso relativo de 0.7, os falantes homens são mais conservadores do que as mulheres. Estas, por sua vez, privilegiam a forma inovadora – [h] (influência do dialeto capixaba), pois, segundo os resultados, apresentam um peso relativo de 0.346, ou seja, o uso da variante [ɾ] (influência do dialeto vêneto) é desfavorecido por elas.

A ideia de que, em processos de variação linguística, as mulheres tendem a preferir as formas de maior prestígio, evitando as formas estigmatizadas, pode ser encontrada em diversos livros de Sociolinguística, como, por exemplo, em "Padrões Sociolinguísticos", em que William Labov (2008 [1972]) registra: "na fala monitorada, as mulheres usam menos formas estigmatizadas do que os homens e são mais sensíveis do que os homens ao padrão de prestígio" (p. 282).

Chambers (1995) também afirma que em praticamente todos os estudos sociolinguísticos, os quais incluem uma amostra de homens e mulheres, estas usam menos variantes estigmatizadas e não padrão do que os homens do mesmo grupo social, nas mesmas circunstâncias. Essa assertiva encontrou respaldo nos estudos de vários sociolinguistas, dentre

os quais: Fisher (1958), Wolfram (1969), Romaine (1978) e Trudgil (1983).

Pode-se, ainda, pensarem outros dois fatores para a interpretação desses resultados:

(I) as mulheres, a maioria dona de casa, passam mais tempo diante da televisão do que os homens, como Paiva (2004, p. 39) afirma: "Os homens tendem a manifestar maior reserva com relação à mídia do que as mulheres". Dessa forma, estão em maior contato com o português brasileiro veiculado pela mídia, deixando de lado as marcas linguísticas do vêneto; e (II) a questão do status – "as mulheres tentam, ao utilizar as formas de prestígio, alcançar status social: elas possuem mais consciência/sensibilidade em relação ao status social do que os homens em virtude da posição social insegura que elas ocupam" (SEVERO, 2010, p. 2).

Esses estudos, embora apresentem diferentes objetos de pesquisa, mostram-se similares em relação à conclusão dos fatos acerca da variável gênero/sexo, assim como a presente pesquisa, concordando e corroborando para as interpretações de William Labov. Pode-se concluir, portanto, que a pronúncia com traços vênetos é altamente marcada nessa comunidade, especialmente nos ambientes fonéticos em que essa pronúncia é desfavorecida.

A seguir, os resultados obtidos com respeito à escolaridade.

Tabela 4: Atuação da variável social escolaridade para o uso de [ɾ].

ESCOLARIDADE	PESO
0-4 anos	0.887
5-8 anos	0.682
+ de 8 anos	0.182

Por fim, em relação à escolaridade, os dados da tabela 4 evidenciam que a pronúncia de /R/ como [ɾ] ou tepe é favorecida pelos informantes com um nível mais baixo de escolaridade (0-4 anos e 5-8 anos), com um peso relativo, respectivamente, de 0.887 e 0.682. No entanto, aqueles com Nível Médio ou mais, isto é, são mais escolarizados, apresentam um peso de 0.182.

De acordo com Spessatto; Görski[140] (2003), a década de 1930 foi extremamente importante para a formação da identidade dos imigrantes italianos, uma vez que, nesse período,

> [...] o governo investiu na implantação de escolas "brasileiras", para fazer com que a comunidade de descendentes europeus passasse a utilizar o português, o que, acreditamos, tenha contribuído para que a escolarização se tornasse, desde aquele período, um fator de afastamento do informante do seu dialeto familiar". (SPESSATTO; GÖRSKI, 2003, p. 8)

A escola foi, portanto, um grande fator social que propiciou, aos descendentes de italianos, um maior contato com a língua portuguesa, rechaçando a pronúncia estrangeira. Daí não ser surpresa que os falantes mais escolarizados desfavoreçam o uso do tepe.

5. Considerações finais

A partir do estudo realizado, considerando-se o referencial teórico empregado, constata-seque o uso do fonema /R/ com influência do dialeto vêneto é favorecido nos ambientes fonético-fonológicos de final de palavras, seguido de coda silábica no interior de vocábulo, entre vogais e no início de palavra.

Os homens conservam mais esse traço estrangeiro, ao pronunciar o fonema /R/ como [ɾ]. Em contrapartida, as mulheres, mais inovadoras do que eles, preferem a forma prestigiada, considerada "padrão" – a pronúncia do fonema /R/ com influência da fala capixaba.

Além disso, os informantes menos escolarizados utilizam a variante de sua língua ancestral em detrimento daqueles mais escolarizados, que preferem a variante com influência do dialeto capixaba.

Portanto, segundo Baron (1975, p. 176 *apud* SPESSATTO; GÖRSKI, 2003, p. 109), "os membros de uma comunidade linguísticasão multidialetais, isto é, trocam de registro, de estilo, variedade ou dialeto, ajustando a linguagem às situações linguísticas que surgem no domínio das experiências sociais". Isso foi o que aconteceu com os descendentes de italianos de Burarama, que precisaram adequar sua linguagem em relação ao novo ambiente social para, muitas vezes, evitar o preconceito linguístico.

[140] Extraído dos Anais do 5º Encontro do Celsul, Curitiba-PR, 2003. Disponível em: http://www.celsul.org.br/Encontros/05/pdf/148.pdf. Acesso em: 9 de agosto, 2013.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALKMIN, T.M. Sociolinguística, Parte I. In: MUSSALIN, F. BENTES, A.C. *Introdução à Linguística.* 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ARRIVABENE, R. L. B. *Línguas em contato*: o português e o italiano na zona urbana de Jaguaré, ES. Vitória: Ufes. Relatório Final de Iniciação Científica, 2012.

BARON, D. E. Non-standard English, composition and the academic establishment. College English, v. 37, n. 2, 1975, p. 176-84. *Apud* FESTUGATO, *Interferências da língua Talian no aprendizado do espanhol: um estudo de caso*. Pelotas: UCPel, 2005. Dissertação (Mestrado em Letras) do Programa em Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2005.

BISOL, L. Harmonização vocálica, uma regra variável. In: *Encontro sobre Bilinguismo no Sul do Brasil*, 1982, Porto Alegre, UFRGS.

BONATTI, M. *Aculturação Linguística numa colônia de imigrantes de Santa Catarina*. Faculdade Salesiana de Filosofia, Ciências e Letras de Lorena. Blumenau: Instituo de Estudos Históricos do Vale do Itajaí, 1974.

CAVALCANTI, M. B. *Análise sociolinguística da concordância verbal na zona urbana de Castelo, ES*. Vitória: Ufes. Relatório Final de Iniciação Científica, 2011.

CHAMBERS, J. K. *Sociolinguistictheory*. 2nd Edition. Oxford, UK: Blackwell, 2003.

CRISTÓFARO-SILVA, T. *Fonética e fonologia do português:* roteiro de estudos e guia de exercícios. 6. ed. rev. São Paulo: Contexto, 2002.

DECRETO-LEI *sobre o Município de Burarama*-Es: Disponível em: http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/espiritosanto/cachoeirodeitapemirim.pdf. Acesso em: 9 de ago. 2013.

FISHER, J. *Social influences on the choice of a linguistic variant*, 1958.

GRILLO, A; NICOLINI, E; GRILO, L. *O português e o italiano no sul do Espírito Santo*: um estudo variacionista. Cachoeiro de Itapemirim, ES: Centro Universitário São Camilo. Trabalho de Conclusão de Curso, 2006.

GAVA, J. A. *O Patrimônio de Burarama*. Disponível em: http://www.oocities.org/gbrunoro/indebura.htm. Acesso em: 9 de ago. 2013.

GUY, G. R.; ZILLES, A. *Sociolinguística quantitativa*. São Paulo: Parábola, 2007, p. 73-158

HERZOG, M.; LABOV, W.; WEINREICH, U. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Trad. de Marcos Bagno. São Paulo: Editora Parábola, 2006.

LABOV, W. *Padrões Sociolingüísticos*. Trad. de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.

LORIATO, S. *Análise sociolinguística do uso do fonema /r/ na zona rural de Itarana, ES. Serra, ES*: Faculdade Brasileira. Trabalho de Conclusão de Curso, 2011.

MARGOTTI, F. W. *Difusão sociogeográfica do português em contato com o italiano no Sul do Brasil*. Rio Grande do Sul, UFRS, 2004. Tese (Doutorado em Letras) do Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

MARINHO, J. L. *Aspectos sociolinguísticos da imigração italiana na cidade de Santa Teresa, ES.* Vitória: Ufes. Relatório Final de Iniciação Científica, 2012.

MOLLICA, M. C. *Introdução à sociolinguística*: o tratamento da variação. São Paulo: Contexto, 2003.

PAIVA, M. C.; DUARTE, M. E. L. Mudança linguística: observações no tempo real. In: MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. *Introdução à sociolingüística*: o tratamento da variação. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004

PIZETTA, R. P.; DALTIO, A. *Variação linguística no município de Vargem Alta*. Cachoeiro de Itapemirim-ES: Centro Universitário São Camilo. Trabalho de Conclusão de Curso, 2006.

REIS, N. Z. dos. *Análise sociolinguística da concordância verbal realizada por descendentes de italianos da zona rural de Castelo-ES.* Vitória: Ufes. Relatório Final de Iniciação Científica, 2011.

ROMAINE, S. Postvocalic /r/ in Scottish English: Sound change in progress. In: TRUDGILL, P. (ed.). *Sociolinguistic Patterns in British English*. Baltimore, MD: University Park Press, 1978.

SPESSATTO, M. B.; GÖRSKI, E. *A influência da escolaridade sobre a realização do fonema vibrante em Chapecó/SC*. Anais do 5º Encontro do Celsul, Curitiba-PR, 2003. Disponível em: http://www.celsul.org.br/Encontros/05/pdf/148.pdf. Acesso em: 9 de ago. 2013.

SANKOFF, D.; TAGLIAMONTE, S.; SMITH, E. *Goldvarb X*- A multivariate analysis application.Toronto: Department of Linguistics; Ottawa: Department of Mathematics, 2005. Acessível em: http://individual.utoronto.ca/tagliamonte/Goldvarb/GV_index.htm#ref.

SEVERO, C. G.*O papel do gênero/sexo nos estudos sociolinguísticos de variação/mudança,* 2010. Disponível em: http://www.dacex.ct.utfpr.edu.br/8cristine.htm. Acesso em: 16 de ago. 2013.

TARALLO, F. *A pesquisa sociolinguística*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1986.

TRUDGILL, P. *On dialect*: social and geographical perspectives, Oxford, Blackwell, 1983.

WEINREICH, U. *Language in contact;* findings and problems. Paris: The Hague Mouton, 1953.

WOLFRAM, W.*A sociolinguistic description of Detroit Negro speech.* Washington, DC: Center for Applied Linguistics, 1969.

AS DIMENSÕES DIALÓGICAS DA MEDIAÇÃO DE LEITURAS

Giltânia de F. S. Nery (UFRRJ)
giltanyasantos@gmail.com

RESUMO

Este trabalho da prática leitora sob a ótica dos estudos das dimensões dialógicas alinhadas aos estudos de Vincent Jouve. E selecionamos as características dessas dimensões que permeiam a mediação de leitura. Analisamos a prática dialógica no ensino da leitura em sala de aula, ou seja, a forma como o sujeito constrói sua memória leitura e revela.

Palavras-chave:
Dialógicas. Jouve. Leitura.

ABSTRACT

This work of reading practice from the perspective of studies of dialogical dimensions aligned with the studies of Vincent Jouve. And we selected the characteristics of these dimensions that permeate reading mediation. We analyze the dialogic practice in the teaching of reading in the classroom, that is, the way the subject builds his reading memory and reveals it.

Keywords:
Dialogical. Jouve. Reading.

1. Introdução

Em um estudo exploratório sobre as atividades de mediação de Leitura e como acontece esse processo de desenvolvimento leitor. Identificar e analisar as ações da mediação de leitura desenvolvidas em sala de aula, bibliotecas de forma a compreender o papel dos participantes dentro do campo das práticas de formação do leitor.

Estudar as competências em informação do professor-mediador de Leitura, abordando o papel social e sua participação no processo de formação leitora, lembrando que na mediação não se encerra na prática já desenvolvida. Ela deve ter contato com os interesses do leitor, como meio para novas leituras e desdobramentos.

O contato com todo tipo de linguagem verbal e não verbal é de fundamental importância, nesse processo de mediação, pois é uma das formas da construção de leitores críticos que compreendam o papel da

leitura no cotidiano, esse é outra questão que representa um dilema para professores que na maioria das vezes assumem a responsabilidade desse processo mediador.

Afinal de que depende o incentivo à Leitura? São inúmeras questões que permeiam esse questionamento, atrelada a elas seguem outras, quais ações do mediador, como contribuir na formação. Através desse estudo podemos até destacar algumas respostas, sabendo que elas constroem-se e desconstroem-se continuamente, porque há um processo contínuo. O aprofundamento dessa questão vem com várias situações, o espaço em que a criança está inserida, muitas das vezes o contato literário só acontece dentro dos muros da escola. É na fase infantil que há oportunidades e práticas mediadoras. O indivíduo se reconhece em pleno desenvolvimento leitor quando se reconhecem nas leituras que suscitam a liberdade e a autonomia

Mediar a leitura...

Na obra, A *importância de ler*, *de* Paulo Freire (1982), o autor faz uma ressignificação de sua prática pedagógica guardados nos recôncavos das lembranças e dando ênfase ao que para ele é necessário (significativo).

Conhecimento. Numa aproximação mais evidente da experiência leitora e leitura ganha uma relevância nas práxis, nas interações comunicativas entre os sujeitos.

2. Dialogicidade

Surge como uma prática social e cultural de mediação de leitura. Ela é o diálogo, propriamente dito, é o pilar para a construção e apropriação do conhecimento o, numa ação libertadora e autônoma, na qual todas as pessoas estão inseridas. Instiga a ação de aprender, o desejar pela leitura e conhecimento. Numa aproximação mais evidente da experiência leitora e leitura ganha uma relevância nas práxis, nas interações comunicativas entre os sujeitos.

3. As dimensões dialógicas da mediação da leitura

Num cruzamento de interação comunicativa acontece a relação dialógica. Eles se concretizam nas narrativas, podendo acontecer em

variados modelos que vão dos mais tradicionais aos de improviso. Dentro do processo da dialogicidade da mediação de leitura que se personifica como um elo entre os sujeitos e os textos e com eles toda a experiência de ambos. E nos estudos de Vincent Jouve, pesquisador nas áreas de teoria literária, teoria da leitura entre outros, apresenta-nos as dimensões que permeiam com inteireza as ambiências da mediação de leitura.

- Neurofisiológico: A leitura se torna um ato aparente, físico, pois se dá mediante o funcionamento do aparelho visual e de distintas funcionalidades do cérebro.
- Argumentativo: é caracterizado por ambicionar modificar o comportamento do receptor, uma vez que o texto é resultado de uma visão criadora. O leitor deve se posicionar diante do que é proposto pelo autor.
- Afetivo: suscita emoções e influencia diretamente o leitor, para Jouve, o charme da leitura a maioria das vezes é trazida pela emoção. Sendo assim, "mais do que um modo de leitura peculiar, parece que o engajamento afetivo é de fato um componente essencial da leitura em geral". (JOUVE, 2002, p.21)
- Simbólica: A leitura interage com a cultura e os sistemas de domínio e se estabelece, age nos moldes do imaginário do grupo aceitando ou não.
- Cognitivo: O leitor empreende um esforço para absorver significados, palavras. Há um envolvimento do leitor com a história que evolui, conforme os cruzamentos que ocorre dentro de cada gênero.

4. Considerações finais

Não há um manual de características prontas a ser seguido e para tornar-se um mediador de leitura, um dos ingredientes se assim podemos intitular, algo que tem como base o diálogo, a escuta ativa em momentos de leitura e consolidado no dia a dia do professor.

Sempre será um momento educativo, concretizar ações de ler, refletir e decisão conduz esse aluno a um protagonismo esperado em torno do desenvolvimento dos envolvidos: mediador e leitor.

A mediação é um ato de comunicar consigo e com seu interlocutor. A leitura constitui-se um ato de liberdade e protagonismo. Despertar esse interesse do leitor por um conhecimento que propicia o conhecimento é uma das habilidades dentro da mediação de leitura e ressaltamos que ela não se encerra numa prática em curso, a leitura é algo transcendente em tempo e espaço e alçam novos ares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987.

_____. *Elementos de pedagogia da leitura*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

ORTIZ, Ivanir M.; ZANELLA, Andréa V. Constituição do leitor. *Ler – Leitura em Revista*, n. 1, p. 150-64, out. 2010. Disponível em: http://bit.ly/pO8TQf. Acesso em: 3 ago. 2011.

PINO SIGARDO, Angel. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. *Cadernos Cedes*, v. 20, n. 24, p. 38-51. jul. 2000.

SILVA, Ezequiel Theodoro. A criticidade como elemento básico da qualidade da leitura. *INSTITUTO C&A*. Prazer em ler: um roteiro prático-poético para introduzir qualquer um e quem quiser nas artes e artimanhas das gostosices da leitura. São Paulo, 2007. v. 2, p. 25-32. Disponível em: http://bit.ly/okNLTL. Acesso em: 4 mar. 2011. Acesso em: novembro 02/11/2020, às 14:25.

AS EXPERIMENTAÇÕES CÊNICAS DE BERTOLT BRECHT

Roseli Bodnar (UFT)
rosebodnar@uft.edu.br
Nivaldo Monteiro Camilo da Silva Bodnar (UFT)
nivaldomocasi@gmail.com

RESUMO

Neste texto são discutidos aspectos da produção teatral de Bertolt Brecht, com ênfase especial ao teatro épico. Nesta abordagem, destaca-se o protagonismo de Brecht na construção de um teatro em que a arte e a política estão em permanente contato, tendo como consequência uma dramaturgia marcada pela reflexão de caráter social. É notória a contribuição de Brecht ao trabalhar com uma multiplicidade de gêneros e ao optar pela estética da fragmentação e pelo experimentalismo em suas peças. Para o dramaturgo, o importante era provocar o espectador para que pensasse nos problemas apresentados no palco e encontrasse uma resposta por si mesmo, sem ser induzido pelo olhar do dramaturgo ou por meio de filtragens interpretativas prontas e acabadas. Ao espectador seria dado a conhecer o comportamento dos homens, a lógica das relações humanas e a possibilidade de intervir e promover mudanças.

Palavras-chave:
Bertolt Brecht. Teatro épico. Experimentações cênicas.

ABSTRACT

In this text are discussed aspects of the theatrical production of Bertolt Brecht, with special emphasis in his epic theatre. In this latter approach, it is highlighted the prominence of Brecht in creating a theatre in which art and politics are in permanent contact. As consequence, his dramaturgy is marked by a reflection of social character. It is evident Brecht's contribution while working with a multiplicity of genres and while he chooses to use an aesthetics of fragmentation and experimentalism in his plays. To the playwright, the important was to make the spectator think about the problems presented in the stage, and to find an answer by himself, without being induced by the point of view of the playwright or by ready interpretations. To the spectator it is given to know the behavior of men, the logic of human relations and the possibility to intervene and promote changes.

Keywords:
Bertolt Brecht. Epic theatre. Scenic experimentations.

1. Introdução

Neste texto, são discutidos aspectos da produção teatral de Bertolt Brecht, com ênfase ao teatro épico e suas experimentações cênicas. Eugen Bertolt Friedrich Brecht nasceu em 10 de fevereiro de 1898, em

Augsburg, na Alemanha, e faleceu em 14 de agosto de 1956, em Berlim, na Alemanha. Foi dramaturgo e diretor de teatro marxista, escreveu várias peças de teatro em que usou uma multiplicidade de gêneros, optando pela estética da fragmentação e pelo experimentalismo cênico. Escreveu peças que ficaram famosas como *Baal* (1918), *Santa Joana dos Matadores* (1929–1931), *Vida de Galileu* (1937–1939), *Mãe coragem* (1938–1939), *A alma boa de Setsuan* (1939–1942), *A resistível ascensão de Arturo Ui* (1941), *O círculo de giz caucasiano* (1943-1945), entre outras. Ainda, o musical *A opera dos três vinténs* (1928), escrita em parceria com o compositor Kurt Weill. Ficou mundialmente conhecido a partir do sucesso das apresentações cênicas de sua companhia Berliner Ensemble, realizadas em Paris, durante os anos de 1954 e 1955.

Brecht estudou teatro na Universidade de Munique, na Alemanha, e a partir dos anos 1920 tornou-se célebre na República de Weimar até a chegada do Regime Nazista, por volta de 1933. Esse fato levou-o a migrar para os Estados Unidos da América e a trabalhar em Hollywood, em 1941. Depois da Segunda Guerra Mundial, foi chamado para prestar depoimento, mas sempre negou ser membro do Partido Comunista. Em 1947, deixou os EUA e rumou para a Suíça, após, foi convidado pelo governo comunista para retornar à Alemanha Oriental.

Como marxista, e a partir de seu olhar político, optou por usar o palco como um laboratório de experiências cênicas, com o objetivo de fornecer uma experiência didática ao espectador, ao confrontá-lo com a história e com as problemáticas econômicas, sociais e políticas. Para Paolo Chiarini (1967, p. 128), "(...) o marxismo serve a Brecht, na dimensão estética, sobretudo como um fio de Ariadne na floresta intrincada do mundo burguês".

O teatro épico de Brecht apresenta no palco acontecimentos históricos e políticos, não como um problema estanque, mas como uma possibilidade para se compreender o tempo presente. Conforme observa Jean-Pierre Sarrazac (2012, p. 79), "(...) o teatro épico propõe um estudo do real e da história, seleciona os fatos memoráveis, interpreta comportamentos, procura leis de funcionamento e sugere ao espectador que construa sua própria visão de mundo".

A obra do dramaturgo foi marcante e inovadora, mudou drasticamente o cenário teatral de seu tempo. Destaca-se seu protagonismo na construção de um teatro em que a arte e a política estão em permanente contato, tendo como consequência uma dramaturgia marcada pela refle-

xão de caráter social. Pouco antes de falecer, Brecht modifica o nome dado ao seu *teatro épico* que passa a ser chamado de *teatro dialético*. Brecht entrou para a história do teatro como dramaturgo, como diretor e teórico, ainda, emprestou seu nome ao termo *brechtiano*, cunhado especialmente para diferenciá-lo dos outros dramaturgos e encenadores.

Brecht estudou teatro na Universidade de Munique, na Alemanha, e a partir dos anos 1920 tornou-se célebre na República de Weimar até a chegada do Regime Nazista, por volta de 1933. Esse fato levou-o a migrar para os Estados Unidos da América e a trabalhar em Hollywood, em 1941. Depois da Segunda Guerra Mundial, foi chamado para prestar depoimento, mas sempre negou ser membro do Partido Comunista. Em 1947, deixou os EUA e rumou para a Suíça, após, foi convidado pelo governo comunista para retornar à Alemanha Oriental.

Como marxista, e a partir de seu olhar político, optou por usar o palco como um laboratório de experiências cênicas, com o objetivo de fornecer uma experiência didática ao espectador, ao confrontá-lo com a história e com as problemáticas econômicas, sociais e políticas. Para Paolo Chiarini (1967, p. 128), "(...) o marxismo serve a Brecht, na dimensão estética, sobretudo como um fio de Ariadne na floresta intrincada do mundo burguês".

O teatro épico de Brecht apresenta no palco acontecimentos históricos e políticos, não como um problema estanque, mas como uma possibilidade para se compreender o tempo presente. Conforme observa Jean-Pierre Sarrazac (2012, p. 79), "(...) o teatro épico propõe um estudo do real e da história, seleciona os fatos memoráveis, interpreta comportamentos, procura leis de funcionamento e sugere ao espectador que construa sua própria visão de mundo".

A obra do dramaturgo foi marcante e inovadora, mudou drasticamente o cenário teatral de seu tempo. Destaca-se seu protagonismo na construção de um teatro em que a arte e a política estão em permanente contato, tendo como consequência uma dramaturgia marcada pela reflexão de caráter social. Pouco antes de falecer, Brecht modifica o nome dado ao seu *teatro épico* que passa a ser chamado de *teatro dialético*. Brecht entrou para a história do teatro como dramaturgo, como diretor e teórico, ainda, emprestou seu nome ao termo *brechtiano*, cunhado especialmente para diferenciá-lo dos outros dramaturgos e encenadores.

2. *O teatro épico de Bertolt Brecht*

Para além de uma obra dramática muito rica e vasta, o dramaturgo alemão deixou também diversos estudos teóricos e críticos produzidos ao longo de quase trinta anos, dos anos vinte aos anos cinquenta, com modificações teóricas que sofreram variações ao longo desse processo criativo e uma tentativa de construção de um método.

O dramaturgo partiu de uma crítica ao teatro dramático, aristotélico, fundado na ilusão e na auto-identificação do público com o tema e com os personagens. A partir de 1926, passou a defender o teatro épico e seus princípios de distanciamento, propondo uma reformulação na escrita dramática, na cena e nas técnicas de interpretação para atores. Neste viés, o teatro passa a estar a serviço de uma pedagogia social em que o espectador se prepara para entrar em contato com a realidade, agir sobre ela e a manipular.

O teatro épico de Brecht abarca sua escrita teórica e suas experimentações cênicas. Inicialmente, alguns questionamentos são oportunos: atualmente, qual o interesse por Brecht e seu método? Brecht era marxista? Sua obra é marxista? Fredric Jameson se debruçou sobre essas questões e tece algumas importantes reflexões.

> [...] parece mais adequado inverter a questão perguntando não o que a posteridade de Brecht deveria ser, mas o que ela tem sido de fato, e desencavar sua agora subterrânea influência sobre o pensamento contemporâneo, uma influência que parece ter sido esquecida, mas que é certamente o melhor testemunho de sua contemporaneidade. Em outras palavras, enquadrar os sofismas e as razões pelas quais Brecht seria bom para nós hoje em dia e por que deveríamos voltar a ele nas circunstâncias atuais parece hipótese em contraste com a demonstração concreta de que, de fato, "voltamos a ele" e que seu pensamento está hoje presente em toda parte sem que se mencione seu nome e sem que estejamos conscientes disso. (JAMESON, 2013, p. 233)

Nesse sentido, Jameson parece ter encontrado uma resposta satisfatória ao reconhecer que a doutrina brechtiana ainda é muito atual como recurso investigatório diante da conjuntura de nossos dias, em que pessoas vivem em constante imobilidade ou paralisia, diante do mercado, da globalização, da mercantilização e da especulação financeira.

É evidente a contribuição de Brecht ao trabalhar com uma multiplicidade de gêneros em suas peças e ao optar pela estética da fragmentação e pelo experimentalismo. Neste viés, o dramaturgo abriu caminho para o pós-estruturalismo e para pensadores como Roland Barthes, cujo

profundo brechtianismo nem sempre foi reconhecido, tampouco referenciado.

Brecht é múltiplo e multifacetado, não há como colocá-lo em uma ou em outra posição ou, ainda, em uma sistemática, no entanto, efetivamente, ele deve ser visto pelo conjunto de seu pensamento para que se tenha um painel frutífero e mais completo sobre seu método e sua dramaturgia.

Para o dramaturgo (...), o palco principiou a ter uma ação didática. O petróleo, a inflação, a guerra, as lutas sociais, a família, a religião, o trigo, o comércio de gado de consumo passaram a fazer parte dos temas do teatro" (BRECHT, 1957, p. 76). Em outros termos, passou a abordar criticamente todas as formas de exploração da sociedade como o capital especulativo, a lógica do mercado capitalista, o lucro e o próprio sistema capitalista.

Assim, o teatro épico torna-se uma forma de representação teatral, que altera a função e o sentido social do teatro, ao ser utilizado como "arma de conscientização" e de "politização", despertando no espectador um momento de reflexão, de lucidez, de estranhamento e de crítica, "(...) o teatro não deixa de ser teatro, mesmo quando é didático; e, desde que seja bom teatro, diverte" (BRECHT, 1957, p. 76).

*3. **O método em Brecht***

Jameson (2013) opta por utilizar o termo método e não teoria brechtiana. Para o crítico o método em Brecht engloba as dimensões da linguagem, dos modelos narrativos e do pensamento do dramaturgo alemão.

A partir da criação desse método, Brecht converteu-se em cânone e angariou valor para a posteridade abrindo caminho para a discussão de teatro pós-moderno e pós-dramático. Desse modo, não é possível separar o teatro brechtiano de um teatro político. Pode ser frutífero, mas não indispensável aproximá-lo do marxismo e da produção de Karl Marx (1818–1883), já que ambos teorizavam a sociedade burguesa e a revolução proletária.

Nesse cenário, algumas leituras e alguns dramaturgos foram fundamentais para o desenvolvimento do método, tais como George Bernard Shaw, Georg Kaiser e, em especial, Erwin Friedrich Maximilian Piscator.

Sabe-se que o termo "teatro épico" não é de Brecht, e sim de Piscator. Vasconcellos, ao abordar a origem do termo, elucida:

> [...] O termo foi usado inicialmente por Erwin Piscator (1893-1966), mas foi Bertolt Brecht (1898-1956) quem desenvolveu uma teoria e uma práxis consistente acerca da matéria. Trata-se de um estilo anti-ilusionista, cuja essência consiste na apresentação, não das relações interpessoais, mas das que decorrem de determinantes sociais. (VASCONCELLOS, 1987, p. 195)

Brecht tomou como ponto de partida o trabalho de Piscator,neste caso, seu teatro educativo e de propaganda. A partir disso, criou um teatro politizado, com o objetivo de modificar a sociedade, ao frisar que "(...) é necessário renunciar a tudo o que se represente uma tentativa de hipnose, que produza êxtases condenáveis, que produza efeito de obnubilazação" (BRECHT, 1957, p. 25).

O crítico e estudioso alemão Ernst Wendt afirma que:

> É nisso que reside o seu valor persistente: Brecht não representou fatos históricos terminados – distinguia-se talvez nisso, desde o princípio, de Piscator –, mas integrou sempre na representação dos acontecimentos a compaixão de um indivíduo que reconheceu como sendo o conflito determinante de sua época o conflito entre o capitalismo e o socialismo; integrando, portanto, a própria subjetividade, a própria fúria, o próprio luto, o próprio humor acre, a capacidade de participar nos sofrimentos dos outros, assim como também a tomada de posição em prol de uma doutrina política aceita por sua própria vontade. (WENDT *apud* LEISER, 1966, p. 6)

Sendo assim, o teatro épico não desejava apresentar soluções ou trabalhar com o individual, visto que, antes, ambicionava se converter em um instrumento para que o público ou o leitor fosse racionalmente conduzido a compreender a sociedade e o levasse a uma ação transformadora. Portanto, uma nova forma de se compreender a escrita dramática e a criação cênica.

Brecht faz um esquema das diferenças entre o teatro dramático e o teatro épico.

A forma dramática do teatro	A forma épica do teatro
É ação.	É narração.
Envolve o espectador na ação.	Faz do espectador um observador.
Consome no espectador a atividade.	Desperta no espectador a atividade.
Possibilita a ele sentimentos.	Exige dele decisões.
Proporciona a ele acontecimentos.	Proporciona a ele conhecimentos.

O espectador é submerso em alguma coisa.	O espectador está diante de alguma coisa.
Os sentimentos são conservados como naturais.	Trabalha-se com argumentos.
O espectador está no interior da ação, participa.	Os sentimentos são elevados até a tomada de consciência.
O homem é suposto conhecido.	O homem é objeto de investigação.
O homem é imutável.	O homem se transforma e pode transformar.
Uma cena é causa ou efeito da outra.	Cada cena existe por si.
Desenvolvimento linear (orgânico)	Desenvolvimento retilíneo (montagem).
Evolução contínua.	Saltos.
O mundo como é.	O mundo como será.
O homem como dado fixo.	O homem como processo.
O pensamento determina o ser.	O ser social determina o pensamento.
Sentimento.	Razão.

Fonte: Brecht (1957).

Nesse contexto, Anatol Rosenfeld reforça que o teatro épico sempre se diferenciou pela escolha temática ao abordar questões da vida pública e de interesse de toda a sociedade ou da coletividade.

> [...] primeiro, o desejo de não apresentar apenas relações inter-humanas individuais – objetivo essencial do drama rigoroso e da "peça bem feita" –, mas também as determinantes sociais dessas relações. Segundo a concepção marxista, o ser humano deve ser concebido como o conjunto de todas as relações sociais e diante disso a forma épica é, segundo Brecht, a única capaz de apreender aqueles processos que constituem para o dramaturgo a matéria para uma ampla concepção de mundo. [...] A segunda razão liga-se ao intuito didático do teatro brechtiano, à intenção de apresentar um "palco científico" capaz de esclarecer o público sobre a sociedade e a necessidade de transformá-la; capaz ao mesmo tempo de ativar o público, de nele suscitar a ação transformadora. O fim didático exige que seja eliminada a ilusão, o impacto mágico do teatro burguês. (ROSENFELD, 2014, p. 147-8)

Rosenfeld (2014, p. 103) destaca ainda que os artistas viam nas máquinas, nas inovações técnicas, no cinema ou na fotografia, novos aparatos e novas formas de criação e de expressão estética. Assim, Brecht, em suas experimentações cênicas, trabalhou com alguns elementos épicos, durante suas várias fases, ao longo de trinta anos.

4. *As várias fases do teatro brechtiano*

Brecht foi considerado um cientista teatral, com ideias em constante movimento, buscou novas experimentações cênicas e reformulou diversas vezes o seu método. Neste sentido, não se tratava de fazer ou formular um teatro puramente épico, mas um teatro que apresentasse elementos épicos. Ele pesquisou e teorizou sobre uma arte com características que formam uma tríade: teatro narrativo, crítico e político. Assim, sua produção artística passou por várias fases:

> De início é ela emocional e ainda burguesa (*Baal*, *Tambores da noite*); depois vem a fase refrigerada – a partir de *Na jângal das cidades* (1921) – fase que chega ao congelamento nas peças didáticas (*Aquele que disse sim*, *Aquele que disse não*, 1929/30, *A Exceção e a Regra*, *A decisão*, 1930, etc.) e na qual nega dialeticamente a fase anterior. A sua última fase, a de peças como *A vida de Galilei* (1938–1939), *A boa alma de Se-Tsuan* (1938–1940), *O círculo de giz caucasiano* (1945) etc., é uma síntese das atitudes anteriores. Expressão dessa maturidade é o *Pequeno Organon* (1948), resumo da teoria épica em que concede que o teatro científico não precisa "emigrar do reino do agradável" e converter-se em mero "órgão de publicidade". (ROSENFELD, 2014, p. 151)

Dessa forma, ao contrário do teatro burguês, que promovia vivência e identificação, o teatro brechtiano desejava manter o espectador lúcido graças à atitude narrativa. Trabalhava com o teatro que confessa que é teatro, disfarce e jogo. Talvez, por isso, Brecht "chamava suas peças de experimentos, na acepção das ciências naturais, com a diferença de se tratar de experimentos sociológicos" (ROSENFELD, 2014, p. 145). Uma das experimentações cênicas mais acentuadas foi a expressão dos personagens sendo determinada por "*gestus* social". Como explica (ROSENFELD, 2014, p. 163), esse *gestus* era entendido como um "complexo de gestos, de mímica e (...) de enunciados que uma ou mais pessoas dirigem a uma ou mais pessoas". Neste sentido, o corpo do ator era uma expressão social e a partir dele comunicava, mesmo de forma inconsciente. Brecht afirma que, "Por gesto social, deve entender-se a expressão mímica e conceptual das relações sociais que se verificam entre os homens de uma determinada época" (BRECHT, 1957, p. 137). Observa-se que o dramaturgo atribuía importância aos comportamentos sociais, expressões faciais e reflexos corporais, marcando-os como ponto importante para tratar de uma revolução social.

Essa era uma demanda e uma discussão perene, tanto no método como nos ensaios com os atores. Ele afirma que:

> Chamamos esfera do gesto à esfera a que pertencem as atitudes que as personagens assumem em relação umas às outras. A posição do corpo, a entoação e a expressão fisionômica são determinadas por um "gesto" social; as personagens injuriam-se mutuamente, cumprimentam-se, esclarecem-se, etc. As atitudes tomadas de homem para homem pertencem, mesmo, as que, na aparência, são absolutamente privadas, tal como a exteriorização do "gesto" é, na maior parte das vezes, verdadeiramente complexa e contraditória, de modo que não é possível transmiti-la numa única palavra; o actor, nesse caso, ao efectuar uma representação necessariamente reforçada, terá de fazê-lo cuidadosamente, de forma a nada perder e a reforçar, pelo contrário, todo o complexo expressivo. (BRECHT, 1957, p. 199)

Brecht advertia e instigava os seus atores a construírem uma "expressão gestual" capaz de transformação social, de libertação por meio da comunicação não literária, pois ele acreditava que o teatro tinha uma conotação mais técnica do que literária.

> O *gestus*, portanto, não se limita aos "gestos" propriamente ditos, à pantomima; ele se estende à fisionomia e compreende as falas, o todo, constituindo a *atitude global* de uma pessoa ou de um grupo envolvido em relações inter-humanas. Supõe, além disso, uma escolha de elementos organizados para se tornar significantes, por exemplo, a formalização dos gestos num gestual, de modo que o *gestus* vá de par com a consistência do papel desempenhado pelo ator e contribua para o fenômeno do distanciamento. (SARRAZAC, 2012, p. 93)

Neste sentido, o *gestus* converte-se em "instrumento mímico" do ator em que ele cria "afastamento ou distanciamento"[141] do público, não permitindo que se criasse qualquer forma de "ilusionismo" como no teatro clássico.

Neste caso, o teatro deveria despertar o espectador para uma reflexão crítica, por isso, os recursos de "distanciamento" rompem com a ilusão, lembrando que é apenas teatro e não vida real. Esse distanciamento era criado também pelo trabalho do ator. No palco, os atores deveriam expressar "atitudes" em seus movimentos e tornarem-se suporte de visões, em função de algo "em ação".

> O palco principiou a "narrar". A ausência de uma quarta parede deixou de corresponder a ausência de um narrador. E não era somente o fundo que tomava posição perante os acontecimentos ocorridos no palco, trazendo à memória, em enormes *écrans*, outros acontecimentos simultâneos, ocorridos algures; justificando ou refutando, através de documentos projectados, as falas dos personagens; fornecendo números concretos, suscetíveis

[141] Para conseguir esse efeito de afastamento, ele usava o *gestus*, as tecnologias, o cenário, o ator, as fotografias, desenhos etc.

> de serem apreendidos através dos sentidos, para acompanharem diálogos abstractos; pondo à disposição de acontecimentos plásticos cujo sentido fosse indefinido números e frases. Também os actores não consumavam completamente a sua transformação, antes mantinham uma distância em relação à personagem, e incitavam, até, ostensivamente, a uma crítica. (BRECHT, 1957, p. 74)

Para o dramaturgo era importante que o ator tivesse consciência de que no palco era apenas um artista que interpretava um determinado personagem, assim, ele "mostrava" e não "vivia" o personagem. Para que o ator se distanciasse de seu personagem, em geral, eram usados recursos brechtianos como: uso de terceira pessoa, recorrência ao passado, uso de rupturas por meio do coro, projeções, músicas, *songs*, entre outros. Ainda sobre o *gestus*, Sarrazac explicita essa função ao frisar que:

> O termo não se aplica, por conseguinte, apenas ao comportamento pontual de um personagem ou de um conjunto de personagens no âmbito de uma peça de teatro "o *gestus* social", qualificando igualmente a ação da peça e a forma como ela é apresentada ao público, a relação instaurada com esse último "o *gestus* fundamental". Enfim, o *gestus* não se limita à arte do ator. A música, por exemplo, pode igualmente ser gestual. (SARRAZAC, 2012, p. 93)

Em muitas peças de Brecht, pode-se observar como o *gestus* pode adquirir a função de levar o espectador a assumir um posicionamento crítico, como em *Mãe coragem e seus filhos*, por exemplo, em que a música de Eisler era utilizada para que a voz da razão fosse ouvida.

> Por um lado, "ela permite ao ator apresentar certos *gestus* fundamentais", sobretudo pelo viés das famosas *songs* brechtianas. Por outro, tem a capacidade de representar por si só um g*estus* social, reforçando o efeito de distanciamento e levando o espectador a assumir uma atitude de observador crítico. (SARRAZAC, 2012, p. 94)

Assim, a importância da fábula (enredo) e do seu desdobramento em um plano épico ilustra o comportamento, bem como as ações e as reações individuais, em razão das condições sociais.

> O espectador do teatro dramático diz: - Sim, eu também já senti isso. – Eu sou assim. – O sofrimento deste homem comove-me, pois é irremediável. É uma coisa natural. – Será sempre assim. – Isto é que é arte! Tudo ali é evidente. – Choro com os que choram e rio com os que riem. O espectador do teatro épico diz: - Isso eu nunca passaria. – Não é assim que se deve fazer. – Que coisa extraordinária, quase inacreditável. – Isto tem que acabar. – O sofrimento deste homem comove-me porque seria remediável. – Isto é que é arte! Nada ali é evidente. – Rio de quem chora e choro com os que riem. (BRECHT, 1957, p. 75)

Para Brecht, a arte teatral era mais que um artigo de consumo ou um teatro culinário, que se abastece com alimentos mentais a serem rapidamente devorados e depois esquecidos. Ele não aceitava a emocionalidade oriunda da ignorância, que engodava o espectador, oferecendo-lhe apenas o "teatro culinário".

Neste viés, a emoção e o "estado de alheamento" representavam uma teia que poderia prender o público em uma falsa realidade na medida em que ele se identificava com o enredo e com o ator. Para despertar o público para a criticidade, este deveria ser afastado de seu ambiente (no teatro ou no mundo) para acabar com o alheamento.

O cunho épico das peças destaca também que o mundo visivelmente objetivo é mediado pela consciência de um sujeito narrador. Sarrazac aborda esse sujeito épico ao dizer que:

> Se há alguma coisa a contar e a guardar da história, faz-se necessário um eu na narrativa; esse "sujeito de forma épica", segundo a fórmula de Lukács, que Petsch denominava "eu épico", Peter Szondi colocou-o em pauta em seu *Teoria do Drama moderno*: o "sujeito épico" remete à presença do autor no seio da narrativa; indica um deslocamento da ação em benefício da narrativa, na qual o ponto de vista do autor comprova-se central. (SARRAZAC, 2012, p. 77)

Assim, quando o narrador ocupava o palco, deveria reduzi-lo ao indispensável, e a pantomima deveria ser essencialmente descritiva. Esse sujeito épico ocupava a função de representante ou de quem desmistifica o ponto de vista do autor.

Ainda, quanto ao ator brechtiano, deveria ser ele mesmo no palco, não devendo se camuflar em outro personagem, pois, assim, estaria negando sua própria individualidade, mentindo a si mesmo e ao público. Sarrazac explica que:

> Atua fundamentalmente como um princípio de descontinuidade: o personagem não é mais abordado de um ponto de vista psicologizante, suas expressões (gestos, falas...) não são mais interpretadas como a tradução de uma interioridade, de um fluxo contínuo de pensamentos e sentimentos. Ao contrário, o comportamento do personagem é decomposto numa série de *gestus*, atitudes fundamentais que correspondem cada uma a uma situação particular e se sucedem às vezes abruptamente. (SARRAZAC, 2012, p. 94)

Desse modo, o ator atuava como se estivesse falando, usando sempre terceira pessoa, criando um distanciamento entre ator e personagem, marcando explicitamente para o público que era teatro.

Para Brecht, os acontecimentos relativos aos homens deveriam ser encarados de um ponto de vista social, "um teatro que seja novo necessita, entre outros, do efeito de distanciação, para exercer crítica social e para apresentar um relato histórico das reformas efetuadas" (BRECHT, 1957, p. 107). Por isso, o palco transformava-se em um laboratório social no qual o espectador se convertia em um cientista social e acessava "o palco pedagógico".

> O teatro épico interessa-se pelo comportamento dos homens uns para com os outros, sobretudo quando é um comportamento significativo (típico) histórico-socialmente. Dá relevo a todas as cenas em que os homens se comportam de tal forma que as leis sociais a que estão sujeitos surjam em todas as leis sociais a que estão sujeitos surjam em toda a sua evidência. E, ao fazê-lo, cabe-lhe descobrir definições praxísticas dos acontecimentos em processo, isto é, definições que, ao serem utilizadas, possibilitem uma intervenção nesses mesmos acontecimentos. (BRECHT, 1957, p. 296)

5. ***Considerações finais***

Para concluir, o teatro épico tinha o intuito de provocar o leitor e/ou o espectador, para que pensasse nos problemas apresentados no palco e encontrasse uma resposta por si mesmo, sem ser induzido pelo olhar do dramaturgo ou por meio de filtragens interpretativas prontas e acabadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTHES, Roland. *Les tâches de la critique brechtienne*. In: Oeuvres completes I. Paris, Seuil, 1989.

BRECHT, Bertolt. *Diários de Brecht.* Diários de 1920 a 1922. Anotações autobiográficas de 1920 a 1954. Porto Alegre: L&PM, 1995.

_____. *Estudos sobre Teatro*: para uma arte dramática não aristotélica. Lisboa: Portugália, 1957. (Coleção Problemas)

_____. *Estudos sobre Teatro.* Trad. de Fiama Pais Brandão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.

_____. *Escrits sur le théâtre*. Paris: Ed. L'Arche, 1963.

CHIARINI, Paolo. *Bertolt Brecht*. Trad. de Fátima de Souza. Rio de Janeiro: Edição Civilização Brasileira, 1967.

JAMESON, Fredric. *Brecht e a questão do método*. Trad. e Notas de Maria Silvia Betti. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

LEISER, Erwin *et al*. Bertolt Brecht. In: ____. *O homem do "não"*. Bad Godesberg, Inter Nationes, 1966.

PEIXOTO, Fernando. *Brecht vida e obra*. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1974.

ROSENFELD, Anatol. *O teatro épico*. São Paulo: Perspectiva, 1997.

SARRAZAC, Jean-Pierre. *O futuro do drama*. Porto: Campos das Letras, 2002.

_____ (Org.). *Léxico do drama moderno e contemporâneo.* São Paulo: Cosac Naify, 2012.

VASCONCELLOS. Luiz Paulo. *Dicionário de Teatro.* São Paulo: L&PM, 1987.

AS METODOLOGIAS ATIVAS ALIADAS ÀS TDICs PARA POTENCIALIZAÇÃO DA INTERAÇÃO NAS AULAS REMOTAS DE LÍNGUA PORTUGUESA E COLABORAÇÃO PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Edilaine da Silva Freitas (UENF)
edilainefreitas_21@hotmail.com
Sérgio Arruda (UENF)
arruda@uenf.br
Roberta Santana Barroso (UENF)
robertasbf@hotmail.com
Vanessa Amaral Tinoco (UENF)
galaxe5645@hotmail.com

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo apresentar conceitos de metodologias e evidenciar algumas que se destacam atualmente, além de investigar sua relevância para a proposta de uma educação inovadora. Ainda discorre sobre a importância das TDICs como auxiliares na aplicação dessas metodologias colaborando para que as aulas remotas de Língua Portuguesa sejam mais interessantes, significativas e auxiliem na potencialização da interação entre os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Com os avanços contínuos, os jovens se encontram em contato com múltiplos recursos tecnológicos, experimentam um mundo de informações com uma rapidez assustadora e, para alcançá-los, sugere-se que o professor seja um mediador e os mantenha ativos. As metodologias ativas colaboram para incentivar o protagonismo juvenil e a interação em sala de aula, em especial, no contexto atual, no qual as aulas acontecem remotamente. Isso se torna mais viável e possível com a evolução das TDICs. Este trabalho é metodologicamente estruturado por uma pesquisa bibliográfica, composta de fontes teóricas que definem e discutem a educação inovadora por meio das metodologias ativas e apostam nas TDICs como suporte para efetivação de uma aprendizagem significativa.

Palavras-chave:
Interação. TDICs. Metodologias ativas.

ABSTRACT

This study aims to present concepts of methodologies and highlight some that currently stand out, in addition to investigating their relevance to the provision of innovative education. The importance of TIDCs as aids in the application of these methodologies is also discussed, collaborating so that remote Portuguese language classes are more interesting, meaningful and assist in enhancing the interaction between those involved in the teaching and learning process. With the continuous advances, young people are in contact with multiple technological resources, experience a world of information with a frightening speed and, to reach them, it is suggested that the

teacher be a mediator and keep them active. Active methodologies collaborate to encourage youth protagonism and classroom interaction, especially in the current context, in which classes take place remotely. This becomes more feasible and possible with the evolution of TDICs. This work is methodologically structured by a bibliographic research, composed of theoretical sources that define and discuss innovative education through active methodologies and bet on TDICs as a support for the realization of a meaningful learning.

Keywords:
Interaction. TDICs. Active methodologies.

1. Introdução

A evolução das formas de mediação técnica e interativa é contínua em todas as áreas e não apenas as de comunicação e informação. Ao observar qualquer contexto de trabalho ou profissão em âmbito atual e compará-los a uma de suas versões anteriores é possível perceber o quanto sofreram alterações com o passar do tempo. A moda, os gostos, as ferramentas, tudo é criado, renovado e até mesmo substituído por outros melhores e mais eficazes. Algo natural e necessário por se tratar de uma realidade que envolve o homem e este se encontrar em constante mudança. Por uma questão de sobrevivência, o homem precisa se adaptar à realidade em que se encontra e evoluir com as experiências diárias.

A Educação, apesar de lentamente, também tem buscado se adequar aos avanços e à nova clientela que apresenta outro perfil. Há muito o que progredir, pois ainda existem profissionais e instituições que se encontram totalmente presos ao modo tradicional de ensino. A própria estrutura física da sala, com os alunos sentados em filas, virados para frente, com caneta e caderno sobre a mesa, permanecendo em silêncio e esperando para ouvir o professor, é uma realidade no contexto educacional. Há muitas discussões e p esquisas sobre renovação no ensino, por meio de práticas inovadoras que deixam o aluno ativo em todo o processo de ensino e aprendizagem, e que tem seu protagonismo incentivado e praticado.Mas o que de fato seria isso? Abandonar todas as estratégias tradicionais e começar do zero? Não é bem assim. Muitas dessas práticas vêm sendo testadas e desenvolvidas nas mais diversas salas de aula do mundo. Há sempre aqueles professores que tentam mudanças em sua forma de ensinar para atrair o seu público. As metodologias que hoje são chamadas de ativas já faziam parte do contexto de algumas aulas, mesmo não tendo essa nomenclatura.

O que se sabe é que, com toda essa evolução nas diversas áreas, com um aumento assustador na divulgação e no acesso à informação, fica impossível permanecer ensinando no modelo antigo, no qual o professor era o que sabia e o que decidia, aquele que tinha a função de passar, transmitir o seu conhecimento. Percebe-se que é urgente que o professor assuma o papel de mediador, expondo o aluno a uma experiência emocionante de aprendizagem, de forma que ele possa aprender, praticar explorar o amplo universo do conhecimento. O educador precisa ser um incentivador da busca pelo conhecimento e um provocador do protagonismo dos jovens.

Ademais, é necessário observar que, em meio a tantas mudanças e a uma revolução tecnológica, surgem novos contextos de aprendizagens nos quais é permitido todos ensinarem e aprenderem, cada um em seu tempo e modo, e se tornarem ativos e observadores em todo o processo. Hodiernamente, os alunos têm contato com uma gama imensa de informações, o que precisam é de direcionamento para transformarem-nas em conhecimento e colocá-las em prática. Segundo Luckesi-Bastos (1996), adquirir conhecimentos não é só compreender a realidade retendo informações, mas utilizando-se destas para desvendar o novo e avançar, porque, quanto mais competente for o entendimento do mundo, mais satisfatório está a ação do sujeito que a detém. (LUCKESI; BASTOS, 1996, *apud* ALVES, 2013).

Nesse contexto de tantas transformações, em especial no período no qual as aulas presenciais foram suspensas no Brasil por motivo da pandemia Covid 19, no qual houve uma mudança repentina para o ensino remoto emergencial, sem treinamento prévio e sem uma estrutura adequada, levanta-se a seguinte questão-problema: de que maneira as metodologias ativas aliadas às TDICs podem potencializar a interação nas aulas remotas e colaborar para a efetivação de uma aprendizagem significativa?

Para responder à questão-problema, foi necessário lançar mão dos procedimentos de pesquisa. Primeiramente realizou-se um levantamento de autores que dialogam com a ideia de que as metodologias ativas podem facilitar o ensino e promover a interação entre os envolvidos. Depois, buscou-se investigar como se deu o processo de evolução das Tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) e como isso impactou no ensino na atualidade.

2. A evolução das tecnologias da informação e da comunicação

A evolução da tecnologia da informação e da comunicação aconteceu gradativamente ao longo da história para suprir as necessidades do ser humano. Incialmente, faz-se necessário entender o que seria a tecnologia e desconectá-la do seu conceito centrado apenas em aparelhos eletrônicos, afinal, percorreu-se um longo caminho para a chegada até eles. É interessante ressaltar que a palavra tecnologia vem de radicais gregos: *tekhn*e (técnica, arte, ofício) e *logos (*conjunto dos saberes); e, observando sua etimologia, fica clara a noção que a define como a busca por um melhor conhecimento das coisas para, assim, utilizá-las da melhor forma em atendimento às necessidades. Segundo Betz (1997), a tecnologia é "o conhecimento de se fazer algo, ou melhor, o conhecimento da manipulação da natureza para finalidades humanas" (BETZ *apud* CASTILHO, 2015, p. 33).

O ser humano com sua capacidade e inteligência foi aperfeiçoando suas técnicas a fim de atender às necessidades de cada momento. Houve períodos nos quais apenas a comunicação gestual e a oral davam conta, mas à medida que o tempo foi passando, percebeu-se que seria preciso aprimorar e criar novas técnicas. Consoante Freixo (2006), "a comunicação é a capacidade que um indivíduo ou um grupo possuem em transmitirem as suas ideias ou sentimentos a outros grupos (...) (FREIXO apud ALVES, 2013, p. 18)". Essa transmissão se deu de diversas formas no percurso da evolução humana, até que surgiu a necessidade de registrar o que deveria ser transmitido e, assim, surgiu a escrita, que se inicia com uma simples representação pictórica e evolui até chegar ao alfabeto. Como afirma Gebran (2009), a história da tecnologia tem, consequentemente, embutido a cronologia do uso dos recursos naturais e segue uma progressão: das ferramentas de energia simples às fontes de energia complexa (GEBRAN *apud* ERNESTO, 2018, p. 25).

Dentre as grandes conquistas desse processo de evolução, alguns feitos se destacam. A descoberta do fogo, a manipulação da natureza para sua conversão em utensílios, armas, ferramentas para o trabalho, caça, pesca foram de suma importância, mas um dos fatos mais marcantes foi a aquisição da escrita que colabora diretamente para a divulgação da informação, que não seria apenas recontada e, sim, permaneceria arquivada, fixada, para que outros tivessem acesso quando preciso. Durante muito tempo, a reprodução dos escritos (livros) deu conta dos anseios vigentes, mas o fato de serem os copistas – pessoas que dominavam a escrita e faziam cópias dos textos – os reprodutores das obras, a cada

registro e de acordo com a interpretação, surgiam várias versões da mesma obra e ainda havia a lentidão e dificuldade de manuseio e transporte por conta do tamanho e material utilizado para a reprodução.

Os anseios humanos só aumentavam, experimentos e descobertas em contínua progressão. Assim, em 1450, na Alemanha, Gutemberg cria a prensa, e isso foi um outro marco dos avanços tecnológicos. Essa criação abriu portas para a popularização da informação por meio do livro. E outras possibilidades e instrumentos foram aparecendo: o jornal, o telégrafo, o telefone, o rádio e a televisão. O aperfeiçoamento e melhoramento dos meios de comunicação eram evidentes, tornavam-se mais ágeis possibilitando uma ampla divulgação.

O século XX trouxe várias evoluções tecnológicas, dentre elas, os satélites de telecomunicações. Nesse mesmo século, por volta da década de 40, começou-se a desenhar a ideia dos computadores; naquela época, máquinas imensas, caras e que consumiam muita energia. Só quase meio século depois, os primeiros computadores pessoais foram criados. A partir desse grande passo, as máquinas diminuíram seu tamanho e aumentaram sua capacidade. Em meio a essa progressão evolutiva, na década de 60, a Advanced Research Projects Agnecy (ARPA) é criada por militares nos EUA, essa ficaria registrada como precursora da internet. Segundo Alves (2013), a internet vem não só ampliar as formas de comunicação como aumentar as fronteiras do conhecimento. Ela já é considerada a maior fonte de informação existente e a de mais rápido acesso (ALVES, 2013, p.33). Todo esse processo configura-se na TDICs, cujos avanços são de grande importância para a potencialização da interação por meio das metodologias ativas e um mundo conectado, especialmente, em tempos nos quais as aulas presenciais permanecem suspensas. Para que o ensino emergencial remoto fluísse, foram necessárias adaptações e aproveitamento das tecnologias existentes para que o processo de ensino e aprendizagem não parasse.

Para Moran (2018),

> [...] as metodologias ativas, num mundo conectado e digital, expressam-se por meio de modelos de ensino híbrido, com muitas possibilidades de combinações. A junção de metodologias ativas com modelos flexíveis traz contribuições importantes para o desenho de soluções atuais para os aprendizes de hoje. (MORAN, 2018, p. 4)

O avanço nas tecnologias da informação e da comunicação proporcionou a possibilidade de novas formas de ensino viabilizados pela aplicação de variadas metodologias. A união desse avanço com as meto-

dologias ativas de ensino possibilita experiências singulares nas quais há uma potencialização da interação resultando em uma autonomia ampliada no contexto de sala de aula. Moran (2018) afirma que "a combinação de metodologias ativas com tecnologias digitais móveis é hoje estratégia para inovação pedagógica" (MORAN, 2018, p.12).

É importante ressaltar que com tanta inovação é necessário que os alunos sejam inseridos nesse universo para que não fiquem perdidos. Não basta ter acesso à rede e estar conectado, é relevante que se tenha o domínio digital e aproveitem as chances para buscar a informação e mergulhar no universo rico que lhe está disponível. Sendo assim, percebe-se que deve acontecer uma mudança de mentalidade para o aproveitamento real desse espaço no qual ficam todos que estão conectados. A utilização da rede pelos jovens não é algo novo. A geração que vivencia o ensino remoto emergencial é conhecida como nativos digitais. Sobre essa definição, Marc Prensky (2001) afirma:

> Os Nativos Digitais estão acostumados a receber informações muito rapidamente. Eles gostam de processar mais de uma coisa por vez e realizar múltiplas tarefas. Eles preferem os seus gráficos antes do texto ao invés do oposto. Eles preferem acesso aleatório (como hipertexto). Eles trabalham melhor quando ligados a uma rede de contatos. Eles têm sucesso com gratificações instantâneas e recompensas frequentes. Eles preferem jogos a trabalho "sério". (PRENSKY *apud* SOUZA; CARDOSO, 2011, p. 75)

Para Lévy (1999), estar conectado em rede é permanecer no ciberespaço. Sendo assim, acrescenta:

> O ciberespaço (que também chamarei de "rede") é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informação que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Quanto ao neologismo "cibercultura", especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço. (LÉVY, 1999, p. 13)

É importante ressaltar que há alguns problemas que dificultam todo esse processo. Infelizmente, a desigualdade social que assola o país e que, em tempos de ensino remoto, refletiu-se na exclusão digital é um problema que deve ser discutido. As TDICs vieram para facilitar o trabalho do professor e colaborar para uma participação mais ativa e interativa dos alunos, mas é sabido que grande parte da população não possui acesso a essas tecnologias e nem consegue ficar conectado o tempo necessá-

rio. Essa realidade foi experimentada por muitos profissionais da educação neste período que perceberam a dificuldade em alcançar alguns alunos por não terem a estrutura exigida para a efetivação das propostas das aulas remotas. Evidenciam-se assim os inúmeros desafios que devem ser enfrentados. Moran (2018) acrescenta que mundo é híbrido e ativo, o ensino e a aprendizagem também, com muitos caminhos e itinerários que precisam conhecer, acompanhar, avaliar e compartilhar de forma aberta, coerente e empreendedora (MORAN, 2018, p. 11).

A utilização dos diversos meios de comunicação no ensino é de suma importância. Segundo Moran (1994), os meios podem ser utilizados também como instrução, informação, formas de passar conteúdos organizados, claros e sequenciais (MORAN, 1994, p. 21). O que era uma opção passou ser uma possibilidade de levar o conhecimento em tempos de pandemia. A escola teve que estabelecer pontes por meio das tecnologias digitais para alcançar o aluno e não perder o vínculo.

Passarelli (2004) afirma que "tanto ensino a distância como a educação presencial, a pedra de toque de modelo pedagógico que inclui as tecnologias é o estímulo à aprendizagem cooperativa, colaborativa e à autoaprendizagem. Para isso ser viável, um caminho é levar em conta o que se entende por interação construtiva" (PASSARELLI, 2004, p. 59). Mesmo antes da interrupção das aulas presencias, vislumbrava-se a inserção dos meios tecnológicos digitais no ensino por acreditar neles como grandes aliados na aquisição do conhecimento por meio de uma maior interação e protagonismo dos alunos.

Segundo Marcushi (2010), o sucesso da nova tecnologia deve-se ao fato de reunir num só meio várias formas de expressão, tais como texto, som e imagem, o que lhe dá maleabilidade para a incorporação simultânea de múltiplas semioses, interferindo assim na natureza dos recursos linguísticos utilizados (MARCUSCHI, 2010, p. 23).

A Base Comum Curricular (BNCC), documento normativo criado após muitas discussões para minimizar a desigualdade no ensino, basilando-o, busca o desenvolvimento de competências que respondam às necessidades dos alunos. A base descreve que "as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos" (BRASIL. BNCC, 2018, p. 11). A utilização das TDICs são citadas em várias competências da BNCC, a saber das gerais:

> 4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conheci-

> mentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
>
> 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL. BNCC, 2018, p. 9)

As TDICs são instrumentos que podem ser de grande valia para a produção de sentido e construção de uma aprendizagem significativa. A BNCC documento norteador desse processo de ensino preocupa-se com a formação integral do aluno e prevê em suas competências a inserção desses jovens no universo tecnológico. É possível perceber como a evolução das tecnologias da informação e da comunicação evoluem continuamente e se tornam aliadas às metodologias inovadoras no processo de ensino e aprendizagem. Cabe ao professor, lançar mão delas para construir um ambiente interativo e incentivar o protagonismo do aluno, urgentemente, neste período no qual as aulas acontecem remotamente.

3. As metodologias ativas: conceituação e aplicação nas aulas de Língua Portuguesa

As metodologias ativas vêm ganhando destaque no século XXI, isso por estar nítido que é necessária uma mudança na forma de ensinar e na mentalidade de quem ensina, assim como no pensar dos aprendizes. É urgente fazer com que as aulas sejam experiências vivas de aprendizagem, nas quais os estudantes possam trazer sua vivência e todo o conhecimento acumulado ao longo da vida, participando ativamente e tendo sua curiosidade aguçada para avançar cada vez mais.

Moran (2018) declara que as metodologias ativas englobam uma concepção do processo de ensino e aprendizagem que considera a participação efetiva dos alunos na construção da sua aprendizagem, valorizando as diferentes formas pelas quais eles podem ser envolvidos nesse processo para que aprendam melhor, em seu próprio ritmo, tempo e estilo (MORAN, 2018, Prefácio).

A sociedade atual apresenta uma velocidade inacreditável com relação à divulgação de informações. A busca pelo conhecimento e o encontro dele têm ocorrido de forma mais ágil e é nesse contexto que os jovens estão inseridos. Sendo assim, o educador deve ter um olhar atento

para todo o processo e compreensão da aprendizagem, inovando e tentando atrair esses jovens. Moran (2018) ressalta ainda que a vida é um processo de aprendizagem ativa de enfrentamento de desafios cada vez mais complexos (MORAN, 2018, p. 2). Então, no contexto de sala aula esse enfrentamento deve permanecer para que haja uma preparação para que os alunos sejam capazes de solucionar os problemas, posicionarem-se e encontrarem respostas.

Assim, a mudança deve ocorrer no fazer pedagógico, na atuação do professor e na mentalidade de todos os envolvidos no ensino. Não há mais espaço para professor que durante muito tempo foi considerado o detentor de todo o conhecimento e aquele que seria o responsável para transmiti-lo para o aluno, que teria que anotar, pesquisar, aprender, repetir e ser testado a todo momento. Ensinar não é isso. Os alunos não são depósitos vazios que precisam ser preenchidos. Ensinar é ir além, é mediar para que busquem o conhecimento, solucionem problemas e encontrem respostas. A prática faz com que se tornem verdadeiros protagonistas e descubram vários caminhos para chegar às respostas, respeitando seu tempo. Moran (2018) corrobora essa ideia, destacando o quanto o professor com esse perfil inovador ganha relevância e pode ajudar os alunos a irem além de onde conseguiriam ir sozinhos, sendo motivadores, questionadores, orientadores. O autor ainda completa:

> Os bons professores e orientadores sempre foram e serão fundamentais para avançarmos na aprendizagem. Eles ajudam a desenhar roteiros interessantes, problematizam, orientam, ampliam os cenários, as questões, os caminhos a serem percorridos. O diferente hoje é que eles não precisam estar o tempo todo junto com os alunos, nem precisam estar explicando as informações para todos. (MORAN, 2018, p. 9)

A ideia de que não há necessidade de o professor estar o tempo todo ao lado do aluno explicando informações para todos desde a ideia inicial do que deve ser ensinado até o momento prático vem sendo substituída por práticas inovadoras. As metodologias ativas se apresentam de diversas formas, mas têm em comum a ideia de incentivar o protagonismo e fazer com que o aluno participe ativamente de todo o processo de ensino e aprendizagem, sendo autônomo e construindo junto com seus pares. No meio educacional, devem ser inseridas novas técnicas de forma dosada; elas precisam ser adaptadas a cada realidade, respeitando o individual e o coletivo, as diferenças físicas, psicológicas e sociais. Os jogos, os projetos, a atividade colaborativa, a utilização das mídias e das tecnologias digitais não podem ser consideradas os únicos meios e a melhor

forma de aplicação para todos os alunos. A observação e conhecimento do ambiente e do público é fundamental.

A visão de que existe a necessidade de estreitar a relação entre a teoria e a prática já fazia parte dos ideais de Jonh Dewey em 1930. Não é recomendado que o pensamento ocorra isolado da ação. O mais importante e produtivo é criar condições para que o aluno possa seguir, solucionando os problemas. Para Daros e Camargo (2018), "criar condições de ter uma participação mais ativa dos alunos implica, absolutamente, a mudança da prática e o desenvolvimento de estratégias que garantam a organização de um aprendizado mais interativo e intimamente ligado com as situações reais" (CAMARGO; DAROS, 2018, p. 4).

As aulas de Língua Portuguesa, em tempos de ensino remoto, podem ser mais interessantes e significativas quando se lança mão das metodologias ativas juntamente com as TDICs a fim de potencializar a interação e incentivar o protagonismo. As tecnologias digitais que há muito eram criticadas e proibidas no contexto escolar passaram a ser fundamentais para o ensino a distância colaborando para a superação das dificuldades encontradas neste encontro com o novo, vivenciado atualmente por todos.

A atividade colaborativa e a sala de aula invertida são métodos de grande valia para o ensino. Trabalhar um novo conteúdo de Língua ou Literatura, após já ter instigado, preparado e inserido o aluno naquele universo, colabora para melhores resultados. Além disso, quando se propõe uma atividade na qual o aluno pode contar com a bagagem de seus pares, há uma ampliação, multiplicação de conhecimento. Existem várias ferramentas digitais que facilitam essa organização e comunicação entre os pares, como o *WhatsApp*, *Facebook*, fóruns, salas virtuais, *Classroom*, o próprio *google meet* e outros.

A sala de aula invertida é uma metodologia ativa de aprendizagem que foi inspirada na necessidade dos alunos de uma escola no Colorado, Estados Unidos e idealizada por dois professores, Jonathan Bergman e Aaron Sams, em 2016. Para solucionar ou minimizar o problema da perda de algumas aulas e a dificuldade de aprendizagem por parte de alguns alunos, utilizando alguns softwares, começaram a gravar as aulas e a postar para que os alunos as acessassem. A aceitação foi ótima e até os alunos que haviam participado da aula assistiam a elas novamente para tirar dúvidas e ampliar o conhecimento. A repercussão foi muito positiva.A partir dessa experiência, surge a ideia de colocar os alunos

para assistirem a vídeos com conteúdo como atividade de casa e utilizarem o tempo na sala para tirarem dúvidas e praticarem com a realização dos exercícios. Bergman e Sams (2020) definem o modelo de forma resumida: "o que tradicionalmente é feito em sala de aula, agora é executado em casa, e o que tradicionalmente é feito como trabalho de casa, agora é realizado em sala de aula" (BERGMANN; SAMS, 2020, p. 11).

Bergmann e Sams (2020) acrescentam:

> A sala de aula invertida de aprendizagem para o domínio associa os princípios da aprendizagem para o domínio à tecnologia de informação para criar um ambiente de aprendizagem sustentável, replicável e gerenciável. Ao entrar em uma de nossas salas de aula, você se surpreenderá com o volume de atividades assíncronas. Basicamente, todos os alunos trabalham em tarefas diferentes, em momentos diferentes, empenhados e engajados na própria aprendizagem. Alguns fazem experimentos ou desenvolvem pesquisas, outros assistem a vídeos em seus dispositivos pessoais, outros se reúnem em equipes para dominar objetivos, outros interagem com o quadro branco para fazer simulações on-line, outros estudam em pequenos grupos, e há ainda outros que fazem testes ou provas no computador da escola ou em seus dispositivos pessoais. Você também verá alguns alunos trabalhando individualmente ou em pequenos grupos com o professor. (BERGMANN; SAMS, 2020, p. 49)

Os autores afirmam que esse modelo de aprendizagem "estabelece um referencial que oferece aos estudantes uma educação personalizada, ajustada sob medida às suas necessidades individuais" (BERGMANN; SAMS, 2020, p. 6). É possível aplicar a metodologia em qualquer área do conhecimento, mas para isso é necessário planejamento prévio. Por meio dessa aplicação, ainda podem-se propor atividades nas quais os alunos tenham que se apresentar para solucionar alguma questão em parres. Assim, segundo Moran (2018), o aluno então pode compartilhar sua compreensão desse tema com os colegas e o professor, em níveis de interação e ampliação progressivos, com participação em dinâmicas grupais, projetos, discussões e sínteses, em momentos posteriores que podem ser híbridos, presenciais e on-line, combinados (MORAN, 2018, p. 13).

As aulas de Língua Portuguesa não podem permanecer no mesmo perfil. Os professores precisam assumir o papel de mediadores e ter como objetivo gerar reflexões sobre a língua para desenvolver as competências comunicativas necessárias para a formação do aluno. A sala de aula invertida possibilita uma interação maior, em especial, aliada às TDICs, pois é possível lançar mãos de textos em PDF, vídeos, direcionamentos pelo *powerpoint* ou até mesmo a indicação de algum vídeo que

aguce a curiosidade do aluno. Um outro ponto positivo é que a aprendizagem colaborativa pode acontecer no momento da aula com formação de grupos online para realização da tarefa ou produção textual como também pode ser realizada em momentos assíncronos por meio *Google Meet* ou ligações em grupo pelo *WhatsApp*. Essas práticas podem, inclusive, despertar interesse no aluno por se tratar do meio digital. Ainda é possível propostas de produção textual por meio dos instrumentos digitais, nos quais as produções acontecerão coletivamente.

Moran (2018) considera, enfim, que a combinação de tantos ambientes e possibilidades de troca, colaboração, coprodução e compartilhamento entre pessoas com habilidades diferentes e objetivos comuns traz inúmeras oportunidades de ampliar nossos horizontes, desenhar processos, projetos e descobertas, construir soluções e produtos e mudar valores, atitudes e mentalidades (MORAN, 2018, p. 8).

4. Considerações finais

A evolução acontece em nosso meio e isso torna-se cada vez mais perceptível. A capacidade que o homem tem de manipular a natureza para atender suas necessidades tem ficado cada vez mais eficaz espara a resolução de problemas. A tecnologia da informação e da comunicação em sua constante evolução já mudou para melhor o cenário e ampliou a divulgação do conhecimento. A geração atual, conhecida como nativos digitais, nasceu em um meio totalmente mediado pelas tecnologias, sendo assim, em sua maioria, encontram uma facilidade enorme de lidar com as tecnologias. As diversas áreas existentes vão se atualizando ao longo dos tempos. Um centro cirúrgico, um ambiente de pesquisa, um escritório, impossível não encontrar gigantescas mudanças olhando para o passado. Na educação não poderia ser diferente, pois ela caminha, mesmo que lentamente para uma inovação.

Com o surgimento de novos contextos de aprendizagem e com um público diferenciado torna-se urgente renovar as metodologias aplicadas. Nesse contexto inserem-se as metodologias ativas que buscam colocar o aluno como o centro do processo de ensino aprendizagem tornando-o mais ativo, um ser observador que trilha seu caminho por meio da investigação, da busca pelo conhecimento de forma orientada, mediada pelo professor.

Sendo assim, nota-se que as metodologias ativas aliadas às TDICs podem potencializar a interação em sala de aula, presencial ou remota, e possibilitar uma aprendizagem mais significativa. Essas mudanças foram idealizadas e inseridas gradativamente no ensino. Há tempos, os meios e as tecnologias são utilizadas por alguns professores. A própria BNCC busca o desenvolvimento de competências que envolvam o meio digital e o protagonismo juvenil. Isso se tornou ainda mais urgente a partir de março deste ano, mês no qual houve uma mudança repentina no Brasil por conta da pandemia, Covid 19, e migrou-se para o ensino remoto emergencial. A educação a distância já era uma realidade do ensino superior, porém configurava-se em algo planejado antecipadamente. As aulas remotas emergenciais aconteceram sem um prévio planejamento e abarcou também a educação básica. Neste tempo de isolamento, em que os profissionais de educação e os alunos tiveram que se adequar de forma repentina, surgiram inúmeros obstáculos, desde a falta de prática a questões sociais que ocasionaram a exclusão digital, mas é sabido que houve grande aprendizado e avanços.

Ficou ainda mais evidente o quanto as TDICs podem colaborar positivamente para que uma aula seja mais atrativa, além de mostrar que os alunos são capazes de construir seu conhecimento sendo mediados e orientados, desenvolvendo ao longo das aulas um senso de responsabilidade com o estudo e vivenciando uma experiência emocionante de aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

ALVES, Carlos Antônio Dias. *Tecnologias e Novos Modos de Comunicação*: A (RE) Invenção do Conhecimento no Ciberespaço Na Percepção dos Docentes Imigrantes Digitais de uma Universidade Pública. Dissertação (Mestrado em Cognição e Linguagem) – UENF. Campos dos Goytacazes-RJ, 2013.

BERGMANN, J.; SAMS A. *Sala de aula invertida*: uma metodologia ativa de aprendizagem. Trad. de Afonso Celso da Cunha, 1. ed. Reimpr. Rio de Janeiro: LTC, 2020.

BRASIL. BNCC. *Base Nacional Comum Curricular*: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. *A sala de aula inovadora*: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre; Penso, 2018.

CASTILHO, Luciane Barbosa. *O uso da tecnologia da informação e comunicação (TIC) no processo de ensino e aprendizagem em cursos superiores*. Dissertação (Mestrado em Gestão de sistemas de informação) – UFUMEC. Belo Horizonte, MG, 2015.

ERNESTO, Talita da Silva. *Tecnologia na formação docente*: uma análise curricular do PPC de Pedagogia Presencial da UENF. Dissertação (Mestrado em Cognição e Linguagem). UENF. Campos dos Goytacazes-RJ, 2018. 99f.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. (Orgs). *Hipertexto e gêneros digitais*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MORAN, J. *Metodologias ativas para uma educação inovadora*: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

MORAN, José Manuel. *Os meios de comunicação na escola*. São Paulo: FDE, l994. (Série Ideias n. 9)

PASSARELLI, L. *Ensinando a escrita*: o processual e o lúdico. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SOUZA, Carlos Henrique Medeiros de e CARDOSO, Carla. As Redes Sociais Digitais: Um mundo em transformação. *Agenda Social*, v. 5, n. 1, p. 65-78, jan-abr/2011.

AS METODOLOGIAS ATIVAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM: UMA ABORDAGEM TEÓRICA

Lucas Capita Quarto (UENF)
lcapitaiv@gmail.com
Sônia Maria da Fonseca Souza (UENF)
sonifon1@gmail.com
Cristina de Fátima de Oliveira Brum Augusto de Souza (UENF)
cristinafbrum@gmail.com
Clodoaldo Sanches Fofano (UENF)
clodoaldosanches@yahoo.com.br
Fernanda Castro Manhães (UENF)
castromanhaes@gmail.com

RESUMO

Na atual sociedade, o ambiente educacional passa a ser um espaço integrado de saberes onde a promoção de uma aprendizagem inovadora torna-se cada vez mais necessária. A prática pedagógica de utilização de metodologias ativas no processo de aprendizagem deve estar inserida nas atuações dos educadores para que ocorra o desenvolvimento de uma aprendizagem colaborativa, proporcionando, por meio do ato educativo, a formação de um sujeito situado no tempo e no espaço. Ou seja, os docentes precisam buscar diferentes caminhos e novas metodologias de ensino que tornem o estudante protagonista do seu processo de aprendizagem. Frente a este cenário, a presente pesquisa tem como objetivo apresentar as metodologias ativa de aprendizagem. Para tanto, foi realizado um levantamento bibliográfico. As metodologias ativas de ensino surgiram como uma forma de tornar o ambiente de aprendizagem mais interessante e motivador. Tais instrumentos de aprendizagem permitem que o aluno vivencie o aprendizado, tornando-o protagonista do seu processo de aprendizagem, desenvolvendo maior autonomia para explorar novos conhecimentos. O engajamento dos estudantes no que diz respeito às metodologias ativas é uma condição essencial para que o aluno possa exercitar sua liberdade e autonomia.

Palavras-chave:
Aprendizagem. Ensino. Metodologias.

RESUMEN

En la sociedad actual, el entorno educativo se convierte en un espacio integrado de conocimiento donde la promoción de aprendizajes innovadores se vuelve cada vez más necesaria. La práctica pedagógica de utilizar metodologías activas en el proceso de aprendizaje debe insertarse en las acciones de los educadores para que ocurra el desarrollo del aprendizaje colaborativo, proporcionando, a través del acto educativo, la formación de un sujeto ubicado en el tiempo y el espacio. Es decir, los docentes necesitan buscar caminos diferentes y nuevas metodologías de enseñanza que hagan del alumno el protagonista de su proceso de aprendizaje. Ante este escenario, esta

investigación tiene como objetivo presentar metodologías de aprendizaje activo. Para esto se realizó un relevamiento bibliográfico. Las metodologías de enseñanza activas han surgido como una forma de hacer que el entorno de aprendizaje sea más interesante y motivador. Dichos instrumentos de aprendizaje permiten al alumno experimentar el aprendizaje, convirtiéndolo en el protagonista de su proceso de aprendizaje, desarrollando una mayor autonomía para explorar nuevos conocimientos. El compromiso de los estudiantes con las metodologías activas es una condición esencial para que los estudiantes ejerzan su libertad y autonomía.

Palabras clave:
Aprendizaje. Enseñanza. Metodologías.

1. Introdução

Atualmente, os fenômenos culturais, sociais e econômicos não acontecem isoladamente. E para responder as demandas geradas por essa nova realidade, o conhecimento não pode ser trabalhado de forma fragmentada. As mudanças ocorridas na sociedade exigem um novo perfil docente e práticas de ensino mais inovadoras e alternativas. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que os saberes necessários ao ensinar não se restringem apenas ao conhecimento dos conteúdos disciplinares.

A docência se caracteriza pelos desafios em propor uma educação ativa que permita articular o processo de ensino–aprendizagem aos métodos e objetivos esperados pelas ações educativas. As ações propostas no intuito de ensinar devem levar em consideração a construção do conhecimento pelo aluno proporcionando, por meio do ato educativo, a formação de um sujeito situado no tempo e espaço. Ou seja, os docentes precisam buscar diferentes caminhos e novas metodologias de ensino que tornem o estudante protagonista do seu processo de aprendizagem. Paulo Freire (2015) acredita que a aprendizagem ocorre na interação entre sujeitos históricos por intermédio de suas palavras, ações e reflexões. Dentro desse cenário, se encaixam as metodologias ativas de aprendizagem.

Se contrapondo ao método tradicional de ensino, as metodologias ativas propõem o movimento inverso. Assim, os alunos assumem um papel ativo na aprendizagem, tendo suas experiências, saberes e opiniões valorizadas durante a construção do conhecimento. Conforme são oportunizadas as situações de aprendizagem envolvendo a problematização da realidade do estudante, este exercita diferentes habilidades como observar, refletir e comparar, entre outras, e não apenas ouve e decodifica o

conhecimento. Frente a este cenário surge o questionamento da pesquisa: como as metodologias ativas auxiliam no processo de aprendizagem?

Para responder a indagação desta pesquisa, o presente estudo tem como objetivo apresentar a aplicabilidade das metodologias ativas na aprendizagem. Para tanto, foi realizada uma revisão de literatura que é uma pesquisa realizada por intermédio de consulta em materiais científicos publicados, escritos por autores especialistas dentro do assunto pesquisado. Assim, o pesquisador tem aproximação direta com o que foi produzido textualmente, sem ter feito algum tipo de pesquisa de campo para conhecer visualmente seus procedimentos na realização de atividades.

2. Metodologias ativas de aprendizagem

As metodologias ativas são ferramentas que favorecem a autonomia dos alunos, despertando neles a curiosidade. Neste caso, o professor atua como facilitador, permitindo que o estudante desenvolva o processo de aprender por meio de experiências e desafios oriundos das práticas sociais em diferentes contextos. Se existem diversas formas de aprendizagem, têm-se diferentes maneiras de ensinar (RELVAS, 2012). E as metodologias ativas buscam desenvolver diversos métodos de ensino, envolvendo o educando em sua busca pelo conhecimento.

Moran (2018) levanta inúmeras discussões a respeito das mudanças ocorridas nas universidades no século passado e as atuais influências no ensino superior. Os teóricos Freire (1996) e Demo (1996) enfatizam há muito tempo que é preciso superar a educação tradicional, ressaltando que a autonomia é substancial no processo pedagógico, evidenciando a pesquisa como uma forma de viabilizar o aprendizado, a expansão da autonomia intelectual e a consciência crítica. Segundo os autores, a aprendizagem é mais apreciável quando o estudante é estimulado à autonomia, tornando-se um agente integrante participativo em seu processo de aprendizagem.

Partindo desta premissa, inspiradas em educadores como John Dewey e Paulo Freire, as metodologias ativas surgem, de acordo com Koch (2002), como ferramentas educacionais que permitem a potencialização, autonomia e criticidade dos estudantes. Moran (2018) apresenta as metodologias ativas como diretrizes que estimulam os processos de ensino e aprendizagem, concretizando-se em estratégias, abordagens e técni-

cas consistentes, específicas e diversificadas. Ainda segundo o autor, pode também considerá-las metodologias centradas na participação dos estudantes na construção do seu processo de aprendizagem, de forma ativa, flexível e interligada.

As mudanças no processo de ensino são consideradas árduas por exigirem uma transgressão nos modelos tradicionais. Nos processos de metodologia ativa, o educador assume o papel de facilitador e técnico no processo de aprendizagem. Dessa forma, de acordo com Pinto *et al*. (2012, p. 78) é necessário "envolver o aluno quanto protagonista de sua aprendizagem, desenvolvendo ainda o senso crítico diante do que é aprendido, bem como competências para relacionar esses conhecimentos ao mundo real".

Ao descrever sobre o estudo específico das metodologias ativas, nota-se que essas podem surtir efeito sobre a direção da intencionalidade pela qual são definidas, ou seja, os participantes do processo deverão assimilar essas metodologias no sentindo de compreendê-las (BERBEL, 2011). Sendo assim, estudos comprovam que o modelo tradicional de ensino está se tornando cada vez mais obsoleto e incapaz de suprir as exigências e necessidades da sociedade moderno. Nesse sentido, segundo Ergodan e Senemoglu (2014), as metodologias ativas tornam-se mais eficazes na promoção das competências quando comparadas aos métodos tradicionais. Paulo Freire (1996) defende as metodologias ativas, ressaltando que para que haja uma educação de qualidade é necessário superar desafios, solucionar problemas e construir novos conhecimentos por meio de experiências prévias, impulsionando assim a aprendizagem.

3. Modelos de metodologias ativas de aprendizagem

Frente aos desafios presentes na prática docente, uma nova abordagem educacional torna-se necessária. As preocupações com a didática do ensino ganharam importância no contexto de um congresso da Bélgica, no ano de 1950 (RODRIGUES *et al*., 2011). A partir de então, a premissa ganhou ênfase em diversos países e continentes. Nessa perspectiva, fatores como a articulação entre os conteúdos, as práticas de ensino e a realidade dos estudantes são fundamentais (BAZZO, 2014).

A seguir, serão apresentados métodos ativos que podem ser aplicados no processo de ensino aprendizagem. A tabela 1 foi adaptada de Venturini e Silva (2018) e apresenta um panorama desses métodos de ensino.

Tabela 1: Desdobramento das metodologias ativas.

Método	Definição	Práticas	Autores
Gamification	Uso de jogos em diversos contextos	Jogos, não necessariamente tecnológicos	ALVES, 2005; FARDO, 2013; DETERDING *et al.*, 2011.
Project basedlearning	Utilizar projetos como recurso pedagógico	Desenvolver um projeto	BARBOSA, MOURA, 2014; BERBEL, 2011.
Problembasedlearning	Aprendizado autodirigido a partir de um problema proposto	Resolução de situação-problema	MARIN *et al*., 2020; BOER, 2014; BARBOSA; MOURA, 2014; PRINCE, 2004; SANTOS *et al*., 2007.
Problematização ou *inquiry-basedlearning*	Resolução de problemas propostos pelos alunos, a partir da observação da realidade ao redor dos mesmos	Perguntas abertas, com o objetivo de identificar e solucionar problemas	BERBEL, 2011; MARIN *et al*, 2010; MITRE e*t al*., 2008; EDELSON *et al*., 1999.
Estudo de caso e Processo de incidente	Uso de casos reais, fictícios ou adaptados	Análise de problemas e preposição de soluções a partir de sessões de *brainstorming*	BERBEL, 2011.

Fonte: adaptado Venturini e Silva (2018).

Os métodos apresentados podem ser utilizados em conjunto, além disso, deve-se considerar que cada estudante possui seu próprio método de aprendizagem, assim a aplicação de diferentes metodologias ativas abrange uma maior gama de estudantes (SIQUEIRA, 2013). O potencial de cada metodologia ativa pode gerar possíveis intervenções em currículos de ensino ou possibilitar que o corpo docente de uma instituição de ensino possa refletir sobre os métodos aplicados em suas salas de aula.

3.1. Gamification

Os denominados "nativos digitais" compõem uma geração que nasceu e cresceu em meio aos avanços tecnológicos, os quais fazem parte do cotidiano da sociedade e não podem ser ignorados, embora sua difusão ocorra de forma desigual. Sendo assim, os jogos eletrônicos são parte

integrante da construção da cultura da sociedade moderna (AZEVEDO, 2012).

A gamificação ou *gamification* é um método de ensino que utiliza jogos para promover uma aprendizagem mais dinâmica e alternativa (ALVES, 2015). O método traz a realidade virtual dos jogos para o contexto educacional, proporcionando um ensino mais atrativo (KAPP, 2012). O objetivo do *gamification* é levar o aluno a uma reflexão sobre um determinado problema para, posteriormente, buscar melhores soluções (ALVES, 2015).

3.2. Project basedlearning

O *Project based learning* (aprendizagem baseada em problemas) é uma metodologia ativa que estimula a autoaprendizagem e o pensamento crítico, sendo considerada uma das inovações mais significativas da educação nos últimos anos (WOODS, 1996). Essa ossui quatro fases: (1) intenção, fase em que o aluno se sente motivado para solucionar tal problema; (2) planejamento, análise dos recursos e procedimentos necessários para a efetivação do projeto; (3) execução, aplicabilidade dos processos planejados e (4) julgamento, avaliação dos resultados (VENTURINI; SILVA, 2018).

3.3. Problem-based learning

No *Project based learning* os estudantes buscam soluções para problemas reais por intermédio de trabalho em grupos, tais problemas são multifacetados e complexos, exigindo o máximo de cooperação no trabalho em equipe. “Primeiramente os estudantes devem identificar o que já sabem sobre o problema, em seguida o que precisam saber, e posteriormente devem buscar informações que podem levar à resolução do problema” (SILVA; FROM, 2018, p. 168).

3.4. Problematização ou inquiry-based learning

Na problematização, também denominada *inquiry-based learning*, os estudantes têm autonomia para definirem as questões a serem estudadas (EDELSON *et al*., 1999). De acordo com Epstein (2004), esta é a alternativa de aprendizagem que mais se aproxima dos desafios que serão enfrentados pelos alunos em sua prática profissional.

A problematização possui cinco etapas: (1) observação/definição do problema proposto; (2) pontos-chave; (3) teorização; (4) hipóteses de possíveis soluções e (5) aplicação à realidade (MARIN *et al.*, 2010). O professor deve auxiliar o aluno na busca de soluções para os problemas escolhidos, intervindo no processo e auxiliando no desenvolvimento do conhecimento pelo aluno (BERBEL, 2011).

3.5. Estudo de caso e processo de incidente

Esta metodologia consiste na apresentação de casos reais, fictícios ou adaptados, instigando os estudantes a proporem soluções, utilizando os conceitos discutidos na disciplina em questão (BERBEL, 2011). O método estudo de caso e processo de incidente exige que o professor apresente estudos de casos para os estudantes e se coloque à disposição para esclarecer qualquer indagação. "Após os questionamentos terminarem, os alunos iniciam as análises e propõem soluções, as quais são compartilhadas em uma sessão de *brainstorming*" (VENTURINI; SILVA, 2018, p. 67).

4. Discussão

Diante das discussões a respeito da aplicabilidade das metodologias ativas, Miranda (2017) afirma que a prática das metodologias, à primeira vista, apresenta-se interessante, no entanto, o campo da prática sobrepõe-se a teoria. Ainda segundo o autor, a literatura acadêmica acerca das metodologias ativas despreza a história do educador na sala de aula, ressaltando a importância do processo de aprendizagem padrão, em que o educador é o centro do processo de aprendizagem do aluno. Frente a esta afirmação, Moran (2018), diz que a escola padronizada, que ensina e avalia a todos de forma igual e exige resultados previsíveis, ignora que a sociedade do conhecimento é baseada em competências cognitivas, pessoais e sociais, que não se adquirem da forma convencional e que exigem proatividade, colaboração, personalização e visão empreendedora.

Se considerarmos que cada indivíduo possui sua própria expressão, opinião, experiência e contexto, o processo de aprendizagem não pode ser considerado passivo. Rodrigues (2016) diz que ser passivo é desconsiderar todos os elementos citados anteriormente e não reagir a novas situações e saberes. Ou seja, é não despertar a atividade essencial de um indivíduo que se encontra incluso em uma sociedade. Um indiví-

duo se movimenta entre novos espaços a todo o momento. Assim, a promoção de uma aprendizagem ativa é nada mais do que permitir o desenvolvimento natural humano. Diante dessas intenções, qualquer tentativa que possa contribuir para o desenvolvimento integral de um indivíduo, com qualidade e de forma louvável, deve ser incluída no processo de aprendizagem.

Segundo Paro (2008), enquanto "atividade adequada a um fim, o processo pedagógico de aprendizagem constitui verdadeiro trabalho humano, que supõe a existência de um objeto de trabalho que, no caso, é o próprio educando" (PARO, 2008, p. 300). De acordo com Santos (2015), o resultado de um bom processo de aprendizagem parte do próprio estudante. Alves (2015) denomina as metodologias ativas como estratégias de aprendizagem que visam impulsionar o estudante a descobrir um fenômeno, compreender seus conceitos e relacionar seus conhecimentos com as novas descobertas.

Didaticamente, o professor tem a função de trabalhar maneiras de facilitar o processo de construção de conhecimento, de modo a fazer com que o aluno aprenda a aprender, para que assim possa adquirir habilidades, competências e atitudes. O estudante, segundo Santos (2015), possui um papel ativo no desenvolvimento de sua aprendizagem e deve desenvolver atividades em equipe, de forma colaborativa com o intuito de solucionar situações-problema. "As metodologias ativas de aprendizagem adquirem papel importante nas atividades de ensino, uma vez que proporcionam ao aluno oportunidades significativas de intervenção na realidade concreta" (SANTOS, 2015, p. 27).

> Podemos entender Metodologias Ativas como formas de desenvolver o processo do aprender que os professores utilizam na busca de conduzir a formação crítica de futuros profissionais nas mais diversas áreas. A utilização dessas metodologias pode favorecer a autonomia do educando, despertando a curiosidade, estimulando tomadas de decisões individuais e coletivas, advindos das atividades essenciais da prática social e em contextos do estudante. (BORGES; ALENCAR, 2014, p.120)

As metodologias ativas de ensino abrem caminhos para novas maneiras de se pensar no processo de aprendizagem, discutindo maneiras de aprender, e como a sociedade faz e controla o conhecimento (SOUZA, 2017). O objetivo das metodologias ativas é equilibrar as interações entre professor e alunos, colocando o aluno no centro das atenções no processo de aprendizagem. Nas metodologias ativas, o estudante tem liberdade de escolha, mantendo uma postura ativa frente ao aprendizado.

O estudante está habituado a agir automaticamente em relação à aprendizagem. Dessa forma, as metodologias ativas têm a missão de modificar essa realidade (BERGMANN, 2016). O engajamento dos estudantes no que diz respeito às metodologias ativas é uma condição essencial para que o aluno possa exercitar sua liberdade e autonomia. A aprendizagem ativa baseia-se em estratégias para intensificar a aprendizagem do aluno, o que leva o educador a ter uma posição funcional ao ensinar (BARBOSA; MOURA, 2013). Assim, o aluno interage com o assunto proposto por meio de questionamentos e discussões.

5. Considerações finais

As metodologias ativas de aprendizagem são uma abordagem que está sendo inserida aos poucos no contexto educacional, principalmente se levar em consideração a quantidade de pesquisas publicadas acerca do tema, o que auxilia expressivamente na divulgação dos diversos modos de aplicabilidade das metodologias ativas. Conforme observado, pode-se considerar a aplicação de tais metodologias uma tendência para os profissionais da educação.

As metodologias ativas de aprendizagem favorecem também o ensino, facilitando que os estudantes adquiram o conteúdo das disciplinas e as habilidades necessárias para o mercado de trabalho, como motivação, aprendizagem autodirigida, melhora nas tomadas de decisões e relacionamento interpessoal. Vale ressaltar que elas podem auxiliar na redução da evasão escolar e dos índices de reprovação das disciplinas.

Por fim, é importante destacar que o estudo permite inferir que novas didáticas de ensino são relevantes para a formação de um indivíduo. A sociedade globalizada exige indivíduos cada vez mais dinâmicos e flexíveis. Esta realidade demanda novas formas de ensino, sendo necessária uma readequação nos currículos escolares, assim como uma melhor receptividade por parte de discentes e docentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, F. *Gamification*: como criar experiências de aprendizagem engajadoras. 2. ed. São Paulo: DVS, 2015.

AZEVEDO, V. de A. Jogos eletrônicos e educação: construindo um roteiro para a sua análise pedagógica. *Renote – Novas Tecnologias na Educação*, v. 10, n. 3, UFRGS, Porto Alegre, 2012.

BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. *B. Tec. Senac*, v. 39, n. 2, p. 48-67, Rio de Janeiro, maio/ago. 2013.

_____; _____. Metodologias Ativas de Aprendizagem no Ensino de Engenharia. *XIII International Conferenceon Engineering and Technology Education*. Portugal, 2014.

BAZZO, W. A. *Ciência, Tecnologia e Sociedade e o contexto da educação tecnológica*. 4. ed. rev. Florianópolis: UFSC, 2014.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Ciências Sociais e Humanas*, v. 32, n. 1, p. 25-40, Londrina, jan./jun. 2011.

BERGMANN, J. *Sala de Aula invertida*: Uma metodologia Ativa de Aprendizagem. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

BOER, F. G. *et al*. Reestruturação do Modelo de Ensino de um Curso de Engenharia de Produção buscando fomentar Inovação e o Empreendedorismo. *XIV Colóquio Internacional de Gestão Universitária – CIGU*. Florianópolis, 2014.

BORGES, T. S; ALENCAR, G.; Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. *Cairu em Revista*, n. 04, p. 119-43, 2014.

DEMO, P. *Educar pela pesquisa*. Campinas-SP: Editores Associados, 1996.

DETERDING, S.; DIXON, D.; KHALED, R.; NACKE, L. From Game Design Elementsto Gamefulness: Defining "Gamification". *Mind Trek'11*. Finlândia, 2011.

EDELSON, D. C.; GORDIN, D. N.; PEA, R. D. Addressing the Challengesof Inquiry-Based Learning & rough Technology and Curriculum Design. *Journal of the Learning Sciences*, 8(3-4), p. 391-450, 1999.

EPSTEIN, R. J. Learning from the problems of problem-based learning. *BMC Medical Education*. v. 4, n. 1, 2004.

ERDOGAN, T.; SENEMOGLU, N. Problem-based Learning in Teacher Education: Its Promises and Challenges. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, v. 116, p. 459-63, 2014.

FARDO, M. L. A Gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. *Novas Tecnologias na Educação*, v. 11, n. 1, julho, 2013.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

KAPP, K. *The gamification of learning and instruction*: game-based methods and strategies for training and education. Pfeiffer, 2012.

KOCH, I. G. V. *Argumentação e linguagem*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L; MORAN, J. (Org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora*: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

MARIN, M. J. S.; LIMA, E. F. G.; PAVIOTTI, A. B.; MATSUYAMA, D. T.; SILVA, L. K. D.; GONZALEZ, C.; DRUZIAN, S.; ILIAS, M. Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das Metodologias Ativas de Aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 2010.

MIRANDA, A. P. Análise crítica-reflexiva na utilização da metodologia ativa. *Enfermagem Brasil*, v. 16, n. 3, 2017.

MITRE, S. M.; BATISTA, R. S.; MENDONÇA, J. M. G.; PINTO, N. M. M.; MEIRELLES, C. A. B.; PORTO, C. P.; MOREIRA, T.; HOFFMANN, L. M. A. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. *Ciência & Saúde Coletiva*, 2008.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem profunda. In: MORAN, José; BACICH, Lilian (Org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora*: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

PARO, V. H. Trabalho apresentado no V Seminário Internacional sobre Reestruturação Curricular, em Porto Alegre-RS. In: SILVA, Luiz Heron da (Org.). *A Escola Cidadã no Contexto da Globalização*. Petrópolis. Vozes. 1998. p. 300-7

PINTO, A. S. S.; BUENO, M. R. P.; SILVA, M. A. F. A.; SELLMAN, M. Z.; KOEHLER, S. M. F. Inovação Didática – Projeto de Reflexão e Aplicação de Metodologias Ativas de Aprendizagem no Ensino Superior: uma experiência com "peerinstruction". *Janus*, Ano 6, n. 15, p. 75-87, Lorena, jan./jul, 2012.

PRINCE, M. Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 2004.

RELVAS, M. P. *Neurociência na prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

RODRIGUES, L. P. *et al*. O tradicional e o moderno quanto à didática no Ensino Superior. *Revista Científica do ITPAC*, v. 4, n. 3, Araguaína, 2011.

RODRIGUES, G. da S. Análise do uso da metodologia ativa problem-based learning (pbl) na educação profissional. *Periódico Científico outras palavras*, v. 12, n. 2, 2016.

SANTOS, D. M. B. *et al*. Aplicação do Método de Aprendizagem Baseada em Problemas no Curso de Engenharia de Computação da Universidade Estadual de Feira de Santana. *XXXV Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia*. Curitiba, 2007.

SANTOS, C. A. M. dos. O uso de Metodologias Ativas de aprendizagem a partir de uma perspectiva interdisciplinar. *Congresso Nacional de Educação*, 12, 2015, Curitiba-PR. Anais... Curitiba-PR, 2015.

SILVA, M. V. C.; FROM, D. A. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem em cursos de engenharia química. *Vitrine Prod. Acad.*, v. 6, n. 1, p. 89-171, Curitiba, jan/dez. 2018.

SIQUEIRA, A. M. O.; FEIJÓ, A. L. M. F.; PRATES, L. H. F.; PEREIRA, G. M. C. Estilos de aprendizagem e estratégias de ensino em Engenharia Química. *LACCEI – Latin American and Caribbean Conference for Engineering and Technology*, Cancun, México, 2013.

SOUZA, A. M. As metodologias ativas na prática de docentes do ensino profissional. Dissertação (Mestrado) – Curso de Pós-graduação em Edu-

cação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC, São Paulo, 2017. 87f.

VENTURINI, S. F.; SILVA, T. O. Uso e benefícios das metodologias ativas em uma disciplina de engenharia de produção. *Revista Cippus*, Canoas, v. 6, n. 1, 2018.

WOODS, D. R. Problem-based Learning: resources to gain the most from PBL. Waterdown, ON, 1996.

AS MULHERES NO PAPEL: CORPOS E EMOÇÕES NOS DIÁRIOS DE RUTH BUENO E MARIA HELENA CARDOSO

Mariana Lamenha Farinha de Oliveira (UNIGRANRIO)
marianalamenha@unigranrio.br
Daniele Ribeiro Fortuna (UNIGRANRIO)
drfortuna@hotmail.com

RESUMO

Este texto tem como objetivo apresentar uma análise comparativa dos diários e livro de memória das escritoras Ruth Bueno e Maria Helena Cardoso. Pouco conhecidas do público em geral, ambas escreveram suas obras no final dos anos 1950, início da década de 1960. Em seus textos, falam sobre seu passado, sua família, seu dia a dia. Mas também dividem com o papel suas emoções. Nesse sentido, o intuito é refletir sobre a forma como Ruth e Maria Helena falam sobre suas emoções e como isso se reflete em seus corpos. A discussão baseia-se em um escopo teórico sobre as escritas de si, principalmente nas obras de Philippe Lejeune (2014) e Maria José Motta Viana (1995).

Palavras-chave:
Corpo. Diário. Emoção.

RESUMEN

Este texto tiene como objetivo presentar un análisis comparativo de los diarios y libro de memorias de las escritoras Ruth Bueno y Maria Helena Cardoso. Poco conocidos por el gran público, ambos escribieron sus obras a finales de los 50, principios de los 60. En sus textos, hablan de su pasado, su familia, su vida cotidiana. Pero también comparten sus emociones con el papel. En este sentido, la intención es reflexionar sobre la forma en que Ruth y Maria Helena hablan sobre sus emociones y cómo esta se refleja en sus cuerpos. La discusión se basa en un alcance teórico sobre los escritos de sí mismo, principalmente en las obras de Philippe Lejeune (2014) y Maria José Motta Viana (1995).

Palabras llave:
Diario. Emoción. Cuerpo.

1. Introdução

Quando se fala em diário, a primeira imagem que vem é de um caderno no qual se anota o cotidiano de forma fragmentária e separada por datas. Embora hoje haja outros tipos de diário – muitos consideram que as redes sociais seriam um –, a imagem corresponde à descrição de Philippe Lejeune (2014), um dos maiores especialistas nas escritas de si.

Referindo-se a Lejeune, Fortuna (2019, p. 20) afirma que "o diário reúne vestígios, que fixam o tempo" e apresenta importantes funções: "conservação da memória, sobrevivência, desabafo, autoconhecimento, resistência, refúgio, reflexão e prática da escrita". O diário seria, então, um confidente, com o qual podemos desabafar, encontrar abrigo das intempéries da vida. Ao longo de suas páginas, "o eu escapa momentaneamente à pressão social, se refugia protegido em uma bolha onde pode se abrir sem risco, antes de voltar, mais leve, ao mundo real" (LEJEUNE, 2014, p. 303).

Em relação às memórias femininas, o diário tem um papel ainda mais importante, pois se trata de um espaço de fala para quem tem, em alguns casos, poucas chances de se expor. Nesse sentido, este artigo busca analisar o diário e as memórias de duas escritoras: Ruth Bueno e Maria Helena Cardoso. Pouco conhecidas do público em geral, ambas escreveram suas obras no final dos anos 1950, início da década de 1960. Em seus textos, falam sobre seu passado, sua família, seu dia a dia. Mas também dividem com o papel suas emoções.

Nesse sentido, o intuito é refletir sobre a forma como Ruth e Maria Helena abordam suas emoções emsuas obrase como isso se reflete em seus corpos. Iniciaremos este texto tratando sobre a escrita diarística feminina, para, em seguida, discutir o tema principal do artigo: corpos e emoções nos diários de Ruth e Maria Helena.

2. Escrever memórias ou um diário: dar voz a quem não tem

Durante muito tempo, as mulheres necessitaram de autorização masculina para diversos atos sociais. Até 1934, a mulher precisava de autorização do marido para trabalhar, por exemplo. Assim, o diário se configurava – e ainda se configura – como um espaço de desabafo.

Segundo Viana (1995), os primeiros textos de memórias femininas no Brasil datam do final do século XIX. Entretanto, foram publicadas muitos anos depois. Naquele momento, havia pouca participação das mulheres na vida pública. Elas deviam se concentrar na casa, prestando sempre obediência e dando satisfações a seus pais e, na fase adulta, aos maridos.

Vianna (1995) aponta ainda que as mulheres deviam se comportar de forma recatada e discreta. Na adolescência, os pais incentivavam a

escrita do diário, porque acreditavam que escrever seu dia a dia num papel ajudaria cumprir esta exigência.

A pesquisadora cita como exemplo a escritora Helena Morley, autora de um dos primeiros diários femininos escritos no Brasil, "Minha vida de menina". O pai da escritora a incentivava a escrever, porque achava a filha muito questionadora e pouco obediente. Acreditava que, ao se dedicar a essa atividade, ela poderia se modificar, tornando-se apta para o casamento (VIANNA, 1995).

Com isso, embora o diário fosse um espaço de desabafo, havia uma espécie de censura interna, "nascida da incorporação de valores, concepções e preconceitos que o contexto sopciocultural impõe a cada sujeito, muitas vezes mais impermeável e castradora do que mecanismos censores externos" (VIANA, 1995, p. 18).

Nesse sentido, Fortuna (2019, 15) afirma que "sempre aprisionadas no silêncio, a escrita lhes [às mulheres] permitia falar – mas só até certo ponto. Elas próprias se autocensuravam, evitando certos temas ou, ao abordá-los, se penitenciavam por terem se expressado daquela forma".

Embora a revolução literária no Brasil, ocorrida após 1922, tenha permitido que certas escritoras brasileiras como Raquel de Queiroz e Cecília Meireles ficassem nacionalmente famosas, até o começo da década de 1960, a publicação de memórias femininas ainda era algo muito pontual. Ao longo daquela década, tais obras começaram a ser mais frequentes nas editoras, mas apenas nos anos 1970 e 1980 ocorreu a verdadeira alta das obras femininas de cunho memorialístico.

Para Maria Helena Cardoso e Ruth Bueno, mais do espaço de desabafo, sua escrita tornou-se uma forma de resistência. Elas provaram, com suas escolhas, conhecidas através de suas obras, que a visão segundo a qual as mulheres devem ser obedientes e silenciosas não poderia estar mais equivocada. Rompendo com oestereótipo de que mulheres são, por natureza, seres submissos e desprovidos de "quereres" próprios, as escritoras escolheram como queriam viver suas vidas. Não se casaram, não tiveram filhos, fizeram faculdade, ingressaram no mercado de trabalho e optaram por priorizar suas vontades numa época na qual mulheres, infelizmente, tinham muitos "deveres" e pouquíssima voz.

Tomando posse da linguagem, reivindicaram espaço, direito à fala e se fizeram ouvir. Além disso, a partir de seus diários e memórias, com relatos repletos de sentimentos e detalhes, permitiram que seus leitores

conhecessem suas histórias, suas famílias, suas emoções, seus corpos e, por vezes, até mesmo seus desejos mais ocultos, geralmente escondidos "lá onde ninguém vê".

Maria Helena Cardoso, a "Lelena", nasceu em 24 de maio de 1903, em Diamantina-MG. Fez curso primário em Curvelo e depois se mudou, com sua família, para Belo Horizonte, concluindo o curso secundário e entrando na Escola de Farmácia. Formou-se e, em 1923, mudou-se novamente com a família – dessa vez para o Rio de Janeiro. Embora nunca tenha exercido sua profissão, teve três empregos diferentes até se aposentar em 1967.

Neste mesmo ano, Helena lançou seu primeiro livro, "Por onde andou meu coração", aos 63 anos. Sempre modesta, se recusava a se reconhecer como escritora e, quando questionada, dizia que, na verdade, o escritor da família era seu irmão, Lúcio Cardoso.

De acordo com Maria Inês de Moraes Marreco – autora do livro *Para aplacar uma grande saudade: a obra de Maria Helena Cardoso* –, em entrevista a Paulo Henrique Silva (2015), na geração de Lelena, "quando se tinha na família um homem famoso, acontecia de as mulheres ficarem um pouco na obscuridade. Maria Helena se privou de escrever por muito tempo por achar que o escritor era o Lúcio".

O sucesso da primeira obra memorialística de Helena foi tanto que lhe rendeu dois prêmios, o 10º Prêmio Jabuti, pela categoria estreante, e o Prêmio Fernando Chinaglia, oferecido pela União Brasileira dos Escritores. Depois disso, a mineiralançou ainda mais dois livros, "Vida-Vida", em 1973, e "Sonata perdida: Anotações de uma velha dama digna", em 1979.

Já Ruth Maria Barbosa Goulart, a "Ruth Bueno", nasceu em 19 de janeiro de 1925, em Juiz de Fora (MG). Formou-se em Direito, no Rio de Janeiro, pela Faculdade de Direito Cândido Mendes (ou Faculdade Brasileira de Ciências Jurídicas). Ocupou cargos no conselho da OAB, na diretoria do IAB (Instituto dos Advogados Brasileiros) e na CIM (Comissão Interamericana de Mulheres). Produziu trabalhos jurídicos estimados por todos, trabalhou como professora e graças às suas obras tornou-se, também, escritora.

Seus escritos literários, diferentemente de suas produções jurídicas, eram mais restritos, confidenciados à um seleto grupo de amigos. Publicou u sua primeira obra, "Diário das máscaras", em 1966. Posteri-

ormente, a escritora ainda lançou mais nove livros e conquistou, pelo menos, cinco prêmios.

Tanto Maria Helena Cardoso quanto Ruth Bueno escolheram lançar suas obras memorialísticas antes mesmo do *boom* editorial da década de 1980 e ainda assim, mesmo sem saber, contribuíram para a literatura brasileira.

3. Sobre corpos, emoções e o "ser mulher" nas obras de Maria Helena Cardoso e Ruth Bueno

Para Lilian de Lacerda, "Por onde andou meu coração" "(...) tematiza, ao contrário de outros depoimentos femininos, o amor na juventude; as frustrações do coração; os complexos e baixa estima da adolescente; a infância, a mocidade; a vida ao lado de amigos, irmãos, colegas de colégio, admiradores e dos livros" (LACERDA, 2003, p. 142). E é através destas tematizações que Maria Helena apresenta, de forma fragmentada e sem ordem cronológica, suas lembranças. A análise realizada nos permite concluir que, durante seu compartilhamento de memórias, a escritora transita por uma série de sentimentos, emoções e sensações. Felicidade, tristeza, egoísmo, amor, medo e alívio são apenas alguns, entre tantos outros que podem ser encontrados ao longo de obra memorialística.

Alguns sentimentos como a saudade, no entanto, mostram-se com frequência maior ao longo de sua narrativa:

> [...] Nunca esquecerei do aperto que senti no coração naquela tarde: deixara para trás a casa da minha avó, humilde e pobre, mas povoada de amor e alegria; minhas amigas, meus brinquedos, tudo sumira de repente. Tinha ainda no ouvido o chiar dos carros de boi atravessando as empoeiradas ruas da cidade, os ruídos das máquinas da sala de costura e do quarto de vovó, as conversas das alunas da minha tia, as vozes entoando o terço antes da merenda, as conversas dos moradores da cidade passando pelo beco ao lado da sala de costura. Foi aí que senti saudade pela primeira vez" (CARDOSO, 1974, p. 4)

Ou ainda:

> Como estão longe aqueles dias de procissão, a nossa infância feliz!
>
> Quantas vezes, aquele estado de semi-inconsciência, entre o sono e o despertar, vivo em memória tudo aquilo que passou e não volta mais: a nossa cidade, a casa de vovó, onde vivemos os primeiros anos, o quintal que revejo com os olhos daquele tempo, imenso, misterioso, cheios de atrativos; a velha cisterna que me fascinava. (CARDOSO, 1974, p. 29)

A leitura de seu texto também nos permite concluir que Helena, aliando sua forma de narrar os fatos à riqueza de detalhes e ao seu talento para escrever, transporta seu leitor até o momento exato do acontecimento narrado, tornando toda a narrativa ainda mais emocionante. Como exemplo, temos o relato a respeito da Semana Santa:

> Mas a melhor festa era mesmo a Semana Santa. Durava mais tempo, os preparativos logos, as solenidades mais suntuosas e comoventes. Eram duas procissões: a de Encontro e a do Enterro. Não se dispensavam os figurantes vivos: Madalena, Verônica, Nossa Senhora, representadas por moças escolhidas dentre as mais bonitas da cidade. No trajeto que fazia, os moradores das ruas nele incluídas, todos, por mais pobres que fossem, queriam contribuir para seu brilho. Na de Enterro, as ruas eram alcatifadas com folhas perfumadas e, às janelas de cada casa, se viam desdobradas as mais belas colchas que houvesse: de sede, algodão, bordadas, adamascadas, coloridas, de veludo, de tudo, pois desde o rico até o pobre, todos queriam honrar a Deus. Na procissão de Encontro o ponto culminante eram os encontros de Verônica e Madalena com Jesus nos "passos" espalhados pelas ruas da cidade. A multidão que acompanhava, parava em frente a um passo e a figurante entoava o canto ensaiado para a ocasião, havendo verdadeira competição da mais bela voz, o costume mais rico e bonito. Semanas antes as roupas de Madalena, Verônica e Nossa Senhora vinham sendo discutidas em todas as rodas, cada qual com a sua preferência. Em casa, a criançada acompanhava o movimento pois minhas tias, muito devotas, não perdiam uma só das cerimônias, mas a mim, o que mais me impressionava era a chegada do cortejo à velha matriz, o silêncio da multidão que se comprimia ao franquear sua porta principal, os centuriões romanos, com sandálias douradas, as plumas na cabeça, as lanças, cujas pontas batiam no assoalho da igreja, fazendo um barulho surdo que acompanhava as matracas. Aquilo tudo me causava uma emoção enorme, de mistura com as luzes, o cheiro de incenso e, para mim, era aquela hora em que Deus morria. (CARDOSO, 1974, p. 25-6)

Existem ainda, sentimentos e emoções que parecem ser, como informado, pelo escritor Walmir Ayala (2007 *apud* LEÃO, 2015), o grande diferencial de Maria Helena Cardos: a alegria, o amor e a gratidão. E através dos relatos, vemos que Helena não restringe seu amor a seus familiares. Ela o partilha com, praticamente, todos que cruzaram o seu caminho. Não satisfeita, distribui também gratidão aos quatro ventos, mostrando, no decorrer de sua narrativa, como é grata a todos aqueles que passaram por sua vida e a todos os momentos que viveu, até mesmo os mais difíceis.

Em sua obra, a escritora fala ainda sobre a morte, porque, como dito por Ayala, por ser um livro que conta fielmente a história de uma vida, é normal que também fale muito sobre a morte.

Walmir Ayala (2007 *apud* LEÃO, 2015, p. 67) afirma também que, nesta obra em especial, a morte torna-se uma espécie de usina de saudade e:

> [...] nesta usina a fonte de uma luz na qual os mortos são vistos em toda a sua íntegra relação humana. Os mortos estão comodamente sentados na lembrança, com tom amorável de sua participação anterior, com seu desatino e obstinação, vincados como inesquecíveis personagens de um novo ciclo de romance que, à maneira de Bíblia, ou à maneira de Proust, recompusesse a fábula universal da alma humana, a partida de regiões mágicas e terrestres. (AYALA, 2007 *apud* LEÃO, 2015, p. 67)

Já em relação às obras analisadas de Ruth Bueno, "Em psicanálise" e "Diário de máscaras", a gama de sentimentos e emoções é um pouco mais restrita do que a apresentada por Maria Helena Cardoso. Por entre suas páginas, a escritora transita entre felicidade e alegria, saudade (de seu pai, da sua infância e, até mesmo, de seu analista) e, principalmente, solidão (que para a escritora, é cármica). "Saudade de escrever. Foram dias bons, alegres, de praia e restaurante. Tive companhia o dia inteiro, mas tive o tempo todo sem companhia. Companhia agora, para mim, seria uma, apenas uma, que me foge. Daí, as companhias, no plural." (BUENO, R. 1966, p.149).

Maria José Motta Viana (1995, p. 59) considera que:

> Para Ruth Bueno, importa muito mais calcar no papel as várias faces/máscaras de um mesmo *eu*, traçando no caderno o desenho de seus sentimentos, emoções e idiossincrasias, do que relatar fatos e acontecimentos, já que estes acabam sendo nivelas numa escala da importância pelo filtro de sua sensibilidade perscrutadora do sentido maior que a vida deve conte. Neste incessante aprisionar com as letras no papel os vários retratos de si, busca a composição de uma imagem mais inteira, mais real, apesar de sempre uma imagem do espelho. (VIANA, 1995, p. 56)

Ruth, assim como Maria Helena Cardoso, sempre se refere ao passado com nostalgia e, através de sua narrativa, parece desejar voltar no tempo, independente do relato ser sobre Paris, sobre os momentos agradáveis junto de seu pai ou sobre um chá no jardim da Dona Ema, uma antiga vizinha:

> Terminando o passeio ao quintal, voltávamos ao gramado. Dona Ema já nos esperava com umas balas feitas em casa, embrulhadas em papel branco, iguais em simetria e gostosas a valer. Enchia nossos corações e deixava-nos ir. Ria-se de ver nossa alegria. Ainda a vejo, agora, de vestido marrom, saia rodada, até os pés; volteando a gola, rendinha branca, que descia na frente, junto aos botões da blusa. As mangas, compridas; os cabelos, claro-grisalhos, em coque, preso no alto da cabeça.

> A figura de Dona Ema tanto marcou nossa meninice, que um dia, me lembro bem, ganhamos bibelôs de louça – uma família inteira – batizamos de dona Ema uma vovó de marrom, sentado, com o vestido longo. Tínhamos em casa o modelo em bibelô e quando em quando – "sem muito repetir para não cansar" – a dona Ema de verdade, servindo chá à sombra, no gramado, e dando-nos de presente uma tarde alegre, dessas que deixam saudades.Para sempre. (BUENO, R. 1966, p. 152)

A escritora demonstra também, ao longo da narrativa, que saudade não precisa significar, única e exclusivamente, tristeza ou solidão. Pode ela, também, significar alegria: "Saudades não é só ausência, falta, solidão, anseio. É antes o momento de alegre encontro, que este, sim, perdura na lembrança. Saudade para mim é tantas vezes alegria. É o momento que volta na lembrança. Volta com o tempo. Volta num ritmo de dança, em notas de uma canção, na melodia..." (BUENO, R. 1966, p. 66).

Curiosamente, existem, ainda, momentos em que a advogada usa seu diário para falar de amor. O amor que sente por seu sobrinho, Evandro,que tanto a alegra, com suas cartinhas e demonstrações de afeto, que nutre por seu analista e do que um dia nutriu por seu falecido pai, seu amor inconsciente da infância.

> [...] O verde que prefiro, era a cor favorita do meu pai. Os sapatos, que os tenho sob medida, e em quantidade, eram também o fraco do meu pai. A golinha branca no vestido colorido que detestava, meu pai tinha pavor. As roupas passadas esticadas, de que tanto gosto ao sair, são iguais aos vincos das calças perfeitos, ao paletó escovado de meu pai. Ah, tudo vejo agora, banhado em luz. Se tu não querias que outros vissem meu rosto, era para que não tivesse de contar-lhes a triste história dos meus olhos. Porque tu querias que eu fosse bela, como as outras. (BUENO, R. 1983, p. 26)

Curiosamente, Ruth parecia ver, em seu diário, seu único lugar seguro para a expressão de seus sentimentos e emoções, como aparenta na passagem em que diz: "Não sei me despedir. Quanto sinto em mim a grande saudade, fico muda. Quando falo, é para escrever. Morre comigo, ou nas tuas páginas, caderno branco de pauta listadinha, tudo o que eu não disse." (BUENO, R. 1966, p. 112).

A professora abordava também, assim como Lelena, a questão da "morte" e medo em seus relatos:

> Pensa cada vez mais na morte, agora tranquilamente. A morte é uma rosa, basta beber-lhe o perfume e adormecer. Gostaria de ter uma rosa em minhas mãos, deitar-me, sorver-lhe o aroma adocicado enquanto espero que venhas. O compasso da morte no ritmo da música. Um instante de angús-

> tia e depois o silêncio na solidão maior. Antes termina a morte que cada dia se aproxima. Vejo-a, esta noite, como a eterna companheira a guiar meus passos até aqui. (BUENO, R. 1983, 40-1)

Por último e, provavelmente, o ponto que mais chama atenção, em virtude de toda a censura imposta na época de lançamento do diário, Ruth falava de desejo, prazer, sexo e orgasmo em seus relatos:

> Pararam as tuas mãos. Enlaçam-me apenas. Tu te esqueces das tuas mãos. Caminhem tuas mãos sem descanso. Caminhem sobre meu corpo. Rijas prende-me os seis, que engrandecem. Teus lábios tocam-nos; tu fe fazes manso, para tomá-los de uma vez, um por um, dentro da tua boca. Voltam as tuas mãos. Prendem-se à minha cintura, afinando-a sempre mais. Seguro-me a teus cabelos e rio-me, contente, no teu rosto. Mas o riso morre nos meus lábios, que prendem os teus. Estás mais perto de mim agora. Muito mais. De repente te afastas. E olhas meu corpo, olhando o teu. Novo sorriso nos teus lábios, que se contraem. Voltam as tuas mãos, correm minhas pernas, e em cada artelho pões um beijo de presente. Caminhem tuas mãos sobre minha pele cansada de ausência; elas vão e vêm, e entram no meu corpo que eu já não comando e é presa do teu carinho... (BUENO, R. 1966)

Outro tema importante nas obras de Ruth Bueno e Maria Helena Cardoso é sua condição de mulher. Por meio da análise de seus textos, nota-se que, fugindo às convenções da década de 1960, quando ainda se considerava que todas as mulheres deveriam se casar e ter filhos, ambas apresentavam grande apreço pela liberdade, cada uma a seu modo. Escolheram ficar solteiras numa época na qual, de acordo com Cláudia J. Maia (2011, p. 109), optar pela solteirice era motivo de condenação moral e "sinônimo de desqualificação social". O medo de ser estereotipada como "solteirona" era tanto que acabava, por vezes, forçando as mulheres ao matrimônio.

Ambas as diaristas escolheram como queria viver, e não permitiram nem mesmo que pessoas queridas, como familiares e amigos, interferissem em suas decisões.

Ruth era advogada, solteira, vivia sozinha, adorava viajar e se recusava a ser estereotipada. Expunha esta opção não só através de seu diário como também em suas atitudes. Além de narrar acontecimentos do seu presente (e de seu passado), pensamentos e determinados questionamentos, também escrevia sobre seus desejos e a respeito da sua vida sexual. Algo que, que para época, era extremamente incomum e chegava até a ser considerado subversivo. Hoje, no entanto, o termo "revolucionário" parece soar melhor.

Como exemplo da exposição de seus desejos temos parte do relato do 18 de janeiro de 1966, encontrado na obra "Em psicanálise":

> As mãos, as mãos dele, foi a mulher que há em mim que as viu. Ele não sabe disso. Ainda. São as longas, simples, espontâneas, caem bem sobre seus braços. Falam até. As mãos dele, eu as quero, conscientemente. Os olhos, foi meu inconsciente quem quis. Cada dia que passa, mais me enamoro daquelas mãos, que quisera para mim. Trago-as no corpo inteiro, amansando-me, percorrendo-me, segurando as minhas sem frouxidão. Amanhã conto a ele este detalhe.. (BUENO, 1983, p. 28)

A escritora expunha também, em determinados relatos, sua opinião a respeito do "ser mulher" e de determinados comentários e "acontecimentos" machistas que, de certo modo, a incomodavam, como comprovam as duas passagens encontrados em "Diário de máscaras":

> Temos diretos, escritos, no papel. Falta para nós mulheres, um lugar ao sol. Nosso trabalho é dúvida, o mérito, uma reticência... Nossas fraquezas marcam, fazendo nossa fama. Querem-nos como nos querem, e se esquecem de que também pensamos. Mas não nos tomam a sério. Ainda somos apenas brinquedo. (BUENO, R. 1966, p. 28)

E Ruth recusava-se a ser mais um brinquedo. Lutava pela sua individualidade, contrariando as expectativas da sociedade de então. Ela contestava também as críticas que se faziam às mulheres que resolviam agir de maneira diferente do que era esperado delas:

> [...] A maior culpa foi lançada aos pais e aos tempos em que vivemos. Acharam também que moças são muito ousadas e os... pobres rapazes se deixam levar.Fiquei ouvindo e pensando. Não vejo culpa nas meninas de agora; as de hoje são as mesmas de ontem: falta-lhes experiência. "Aceitam convites impossíveis", disse alguém. Não é bem assim que o assunto deve ser encarado... (BUENO, 1966, p. 28).

Fazia ainda um apelo aos homens, pedindo que tratassem as mulheres como adultas, e não como seres destinados a serem guiados por mãos masculinas:

> O que nós mulheres conscientemente pedimos aos homens é sermos tratadas como adultas e não tomadas hoje, ontem, e desde os séculos sem fim, como tontas, sem capacidade de autodeterminação, destinadas, eterna e docemente, a deixarmo-nos guiar por suas sábias mãos. Sem que conte o nosso querer, o nosso pensamento. Este pensamento quase me aniquila, porque atingi-lo parece-me, ainda agora, tanto quanto em 1949 me parecia, barreira intransponível. (BUENO, 1966, p. 91)

Estas, entre outras passagens encontradas no decorrer das obras memorialísticas de Ruth Bueno, "Em psicanálise" e "Diários de máscaras", demonstram o quanto a diarista rechaçava os "padrões" da época e a

ideia de que as mulheres eram criadas para serem submissas aos seus pais e, mais para frente, aos maridos.

Maria Helena Cardoso também não se distancia do posicionamento adotado por Bueno. Em "Por onde andou meu coração": fala muito sobre mulheres, sobre suas forças e seus predicados. E Walmir Ayala (2007 *apud* LEÃO, 2015, p. 110), Lelena contava, em suas memórias, histórias de seu "mundo familiar povoado por mulheres místicas e heroicas".

Para Cláudia J. Maia (2013), o texto memorialístico de Maria Helena Cardoso:

> Ao contrário das memórias masculinas que frequentemente privilegiam pessoas de prestígio social de grandes "feitos", ela descreve mulheres simples, plurais e que escapam aos padrões e ideais femininos do período rememorado, construídos pelas representações de gênero. Assim, longe de mulheres fracas, sujeitadas, desprovidas de inteligência, econômica e emocionalmente dependentes que constituem as representações femininas instituídas no passado, Helena escreve e inscreve na realidade histórica mulheres fortes, capazes, livres e independentes. Sua escrita contribui dessa maneira para a desconstrução das imagens que tradicionalmente associam as mulheres à passividade e submissão tanto na História, quanto na Literatura. (MAIA, 2013, p. 109)

Ao longo das páginas de seu primeiro livro, Cardoso traz histórias que dão, às mulheres de sua família, um enorme crédito pela pessoa que ela se tornou. Cercada de afeto, amor e força, a concepção que a mineira construiu do "ser mulher", muito provavelmente, teve como base principal o exemplo que recebeu em casa: o das mulheres de sua família. Mãe, avó, tias e irmãs que, dia após dia, errando e acertando, lhe serviram de inspiração.

Em seus relatos, Maria Helena fala muito sobre sua mãe, "Nanhá". Dedicada, amorosa, defendia seus ideais, não importava o custo. Mesmo levando uma vida difícil, afundada em trabalho, sacrifícios e tendo de lidar com a infidelidade e ausência constante do marido, superou cada um dos obstáculos em nome do amor que sentia pelos filhos e na esperança de que se tornassem homens importantes e mulheres dignas. Inteligente e culta, interessava-se por política e era muitíssimo admirada em Curvelo – cidade de Minas Gerais onde viviam - por seus predicados. Ainda assim, isso não a impediu de criticar a filha a respeito de suas escolhas. Afinal, era humana e havia sido criada no interior do Brasil, onde as coisas eram muito diferentes, como podemos observar na seguinte passagem:

> [...] Foi um período de fortes lutas em casa. Mamãe não se conformava com o meu novo sistema de vida. Tinha me educado sob os mesmos princípios que recebera da mãe e não compreendia que me libertasse de certos preconceitos depois de velha. Que escândalo, entrar em casa depois das onze horas, ficar sentada em mesas de bares noite adiantada? Aquilo não era direito, estava me tornando uma "libertina..." (CARDOSO, 1974, p. 329)

Além de sua mãe, Helena tinha também, como exemplos, sua avó, Leopoldina e sua tia Eudóxia, "Tidoce" que, de acordo com a diarista, trabalhou a vida inteira para ajudar sua família e viveu em função do amor que dedicava aos seus.

> [...] Dia e noite as máquinas batiam naquela casa: minha avó, viúva há muitos anos, criara onze filhos com o dinheiro do seu trabalho, fazendo roupas para homem. Mais tarde, as filhas crescidas também se dedicaram ao mesmo ofício, cosendo para senhoras, e quando mamãe se casou, Tidoce, a filha mais velha, assumiu toda a responsabilidade do atelier, conseguindo manter a família exclusivamente com o que ganhava... (CARDOSO, 1974, p. 20)

De importância similar para a escritora, pareciam ser suas outras tias que, solteiras, dedicaram-se também à família. Segundo Maria Helena, Sanoré, era muito religiosa e dedicava-se, desde sempre, aos mais pobres. Bondosa, ingênua e gentil, mostrava-se sempre pronta a ouvir e ajudar. Dazinha, por sua vez, era geniosa. Após contornar os percalços de uma infância difícil, tornara-se uma excelente dona de casa, administrando as coisas como ninguém.

Além de sua família, a autora apresenta também, ao longo de seus relatos, mais uma dúzia mulheres extraordinárias que são solteiras, casadas, mães, donas-de-casa, religiosas, empregadas, professoras, prostitutas e que, dentro de suas realidades, são um exemplo de força. Exemplo de seres pensantes e que merecem ter voz.

A análise nos permite concluir ainda que, por vezes, até a própria Helena questionava-se, com base nos padrões da época, sobre suas ações. No entanto, ciente de que era apenas uma preocupação sem sentido, tentava afastá-la:

> [...] Aqueles dois amigos eram mais do que eu poderia desejar e escrúpulos me assaltavam muitas vezes: não estaria sendo coquete retendo, mesmo involuntariamente, a amizade entusiasmada daqueles dois jovens? Sabia que muita gente murmurava contra mim, achando estranho o afeto que nos unia. Estaria errada a minha atitude? E se estivesse? Afastava a preocupação e me deixava viver feliz. Que mal em se ter amigos e que importância em que fossem jovens, desde que nos queríamos mesmo assim? (CARDOSO, 1974, p. 339)

Independentemente de seus questionamentos, Helena seguia com sua vida. Tornando-se, cada vez mais, dona de si e de suas escolhas. Buscava valorizar os instantes vividos e afugentar toda e qualquer cobrança infundada relacionada a um "padrão" que não deveria existir, aproveitando sua liberdade e cuidando daqueles que amava.

Como bem concluiu Cláudia J. Maia (2013):

> A Helena que vai se constituindo e se revela perante o olhar do outro é uma mulher sexagenária, culta, independente, sem beleza, que gosta de chope, gim-tônica, bares, aventuras, viagens e estradas sem destino, medrosa, mas ao mesmo tempo independente e forte. Amante da beleza, das coisas simples, da literatura, pintura, dos amigos, da vida e acima de tudo da música. Ao contrário do estereótipo da solteirona infeliz e mal-amada, Helena se mostra uma mulher feliz, que ama a vida e saber viver, se constituindo em um exemplo para outras mulheres que por opção ou não viveram solteiras. Seu modo de vida desdobra o discurso do casamento como única forma de felicidade para as mulheres. (MAIA, 2013, p. 106)

Outro aspecto fundamental em nossa análise diz respeito ao corpo. Por meio de nossas leituras, foi possível concluir que Ruth Bueno e Maria Helena Cardoso não se encaixavam na maioria dos padrões da época. Relatos de ambas levam a crer que elas não atendiam aos "modelos" de beleza da época, menos ainda aos padrões de comportamento "apropriados".

As escritoras relatam, no decorrer de suas narrativas, que se sentiam diferentes das "outras" e não despertavam os "olhares" que tanto almejavam. Bueno afirma:

> De tarde íamos para a porta na calçada. Era a hora do recreio dos garotos do Granbery, e na Rua do Sampaio eles andavam de um lado para outro. Queria um menino daqueles para mim, como o meu Carlos de brinquedo. Nenhum deles me olhava. Olhavam muito para minha irmã menor, ainda bem pequena, sempre sorrindo com o rosto inteiro. Olhavam também para as outras meninas, que moravam ao lado. (BUENO, R. 1983, p. 25)

Para Maria Helena Cardoso, também não era diferente:

> Há muito tempo Álvaro perseguia Zizina com aquela história de olhos lindos, olhos de estrela, o que me fazia cismar. Por que não dizia que também os meus eram de estrela? Deviam ser bonitos olhos de estrela, se brilhavam tanto quanto as que eu contemplava no céu, à noite, na porta da rua, enquanto esperava, sentada no degrau, minha vez pular corda. Álvaro gostava de Zizina e onde a encontrava queria ver "os olhos de estrela.
>
> Todo mundo gostava de Zizina, pensava, diziam que era linda. De mim ninguém dizia isto. Seria feia? Bem que gostaria de ser bonita, de ter "o-

> lhos de estrela" e ser convidada para fazer o "anjo das pastorinhas". Mas Tidoce tirava todas as minhas esperanças, dizendo:
>
> – Maria Helena não tem jeito, cada vez mais "espicho". Nada fica bem pra ela.
>
> Se eu pudesse ser bonita!" (CARDOSO, 1974, p. 306-307)

Por não seguirem o modelo "ideal" da época e não integrarem o grupo de mulheres que, teoricamente, deveriam ser "belas", frágeis, desprovidas de inteligência e submissas, acabavam por destoar das demais. Além disso, como já foi dito anteriormente, ambas valorizaram sua liberdadee direitos, conquistados com muito esforço. Assim, por não obedecerem a um determinado padrão imposto pela sociedade e não se enquadrarem no modelo que era considerado "adequado" pelo senso comum, não apresentavam corpos dóceis. Agiam como resistência e não possuíam um lugar na "comunidade".

4. Considerações finais

Enquanto Ruth Bueno encontrou, em seus diários, "doces companheiros" e lugares para guardar suas tristezas e alegrias, Maria Helena Cardoso, por sua vez, encontrou, em suas memórias, uma chance de preservar tudo aquilo que amou e que não voltaria.

A análise das obras "Por onde meu coração", de Maria Helena Cardoso, "Em psicanálise" e "Diário das máscaras", de Ruth Bueno, nos permite concluir que as obras refletem, claramente, os corpos, as emoções e os ideais de suas respectivas diaristas. Através de seus relatos, falam de amor, alegria, tristeza, gratidão, medo, solidão e ousadia.

É possível sentir, por meio de seus relatos, as emoções das escritoras e, de certo modo, ainda que apresentem estilos e linguagens bem diferentes, "Lelena" e Ruth parecem possuir um talento semelhante, o de, através de simples vestígios, transportar seus leitores até o momento da memória ali partilhada.

Conclui-se ainda que, tanto Maria Helena Cardoso quanto Ruth Maria Barbosa Goulart, independentemente de suas criações, eram mulheres muito à frente de seu tempo. Ambas escolheram como viver suas vidas e, em nome de tudo aquilo que acreditavam, não só não se dobraram aos padrões vigentes e conquistaram seus espaços como também, com muito esforço, escreveram suas obras e se fizeram "ouvir" num período no qual, de acordo com Zahidé Muzart (2002, p. 19) "a educação

patriarcal cerceou de maneira bárbara a vida das mulheres e estiolou muitas vocações literárias".

Não se sabe qual ou quais foram, durante os processos de criação de suas obras, os objetivos das escritoras– apenas desabafar, resistir ou escrever para ter seu livro publicado e, portanto, seu relato compartilhado com várias pessoas? No entanto, uma coisa é certa, através de suas criações, cada qual com sua linguagem e estilo, Maria Helena Cardoso e Ruth Bueno conservaram suas recordações, lançaram suas "garrafas ao mar", como afirma Philippe Lejeune (2014, p. 307) sobre a função do diário, e permitiram que ainda hoje, mais de cinquenta anos depois dos lançamentos de suas memórias, alguém pudesse lê-las e analisá-las com o intuito de entender como se sentiam a respeito de seus corpos, de suas emoções e sobre o que era "ser mulher" na década de 1960.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BUENO, Ruth. *Diário das máscaras*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1966.

_____. *Em psicanálise*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983.

CARDOSO, Maria Helena. *Por onde andou meu coração*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1974.

FORTUNA, Daniele Ribeiro. Coração escuro como um segredo: o diário de Maura Lopes Cançado. In: SIQUEIRA, Denise da Costa Oliveira; FORTUNA, Daniele Ribeiro. *Narrativas do eu*: gênero, emoções e produção de sentidos. Porto Alegre: Sulina, 2019.

LACERDA, Lilian de. *Álbum de Leitura*: memórias de vida, histórias de leitora. São Paulo: Unesp, 2003.

LEÃO, Maria Luiza. *Costura e bordado na tessitura de por onde andou meu coração, de Maria Helena Cardoso, e o penhoar chinês, de Rachel Jardim*. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Letras. Belo Horizonte, 2015. 195f.

LEJEUNE, Philippe. *O pacto autobiográfico*: de Rousseau à *Internet*. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

MAIA, Cláudia J. *A invenção da solteirona*: conjugalidade moderna e terror moral. Ilha de Santa Catarina: Mulheres, 2011.

MENDES, Teresa; CARDOSO, Luís (Org.). A Mulher na literatura e outras artes: *I Congresso Internacional de Cultura Lusófona Contemporânea*. Portalegre: [s.n.], 2013. Disponível em: https://issuu.com/antoniocabralfilho6/docs/ebook_congresso_internacional_de_cu. Acesso em: 3 set. 2020.

MUZART, Zahidé. *Escritoras Brasileiras do século XIX*. Florianópolis: Mulheres, 2002.

SILVA, Paulo Henrique. A obra literária de Maria Helena Cardoso será lançada nesta terça-feira (22). 22 dez 2015. Disponível em: https://www.hojeemdia.com.br/almanaque/literatura/a-obra-liter%C3%A1ria-de-maria-helena-cardoso-ser%C3%A1-lan%C3%A7ada-nesta-ter%C3%A7a-feira-22-1.349153. Acesso em: 28 set 2020.

VIANA, Maria José M. *Do sótão à vitrine*: memórias de mulheres. Belo Horizonte: UFMG, 1995.

AS NÃO COINCIDÊNCIAS DO DIZER: ANÁLISE ENUNCIATIVA DE UMA ENTREVISTA NO PROGRAMA RODA VIVA

Laiza Rodrigues Oliveira (UFT)
laiza.tavares3@gmail.com
João de Deus Leite (UFT)
joaodedeus@mail.uft.edu.br

RESUMO

O presente trabalho apresenta uma análise que tem como objetivo identificar as não coincidências do dizer em uma parte da entrevista concedida por Lilia Schwarcz ao programa Roda Viva em comemoração ao dia da Independência do Brasil. Tal análise se deu sob os fundamentos da teoria das não coincidências do dizer de Authier-Revuz, em que a autora trata do "retorno reflexivo do enunciador às suas próprias palavras". Por esse motivo, a entrevista é uma materialidade rica em metaenunciações, pois o sujeito deixa sua marca por meio das coordenadas do eu-aqui-agora. Portanto, os retornos reflexivos evidenciam que, dependendo do local de enunciação do sujeito, a dinâmica comunicacional se adequa, para que haja produção de sentido e que seja construída uma melhor compreensão do que está sendo dito pelos enunciadores. Isto é, as não coincidências do dizer são um mecanismo enunciativo que evidencia a opacidade do processo de comunicação.

Palavras-chave:
Entrevista. Metaenunciação. Retorno reflexivo.

ABSTRACT

This paper presents an analysis that aims to identify the non-coincidences of saying in a part of the interview given by Lilia Schwarcz to the Roda Viva program in celebration of Brazil's Independence Day. Such analysis took place on the basis of the theory of non-coincidences of Authier-Revuz's saying, in which the author deals with "the enunciator's reflective return to his own words". For this reason, the interview is a materiality rich in meta-statements, as the subject leaves his mark through the coordinates of the I-here-now. Therefore, the reflective returns show that, depending on the subject's enunciation place, the communicational dynamics is adequate, so that there is production of meaning and that a better understanding of what is being said by the enunciators is built. That is, the non-coincidences of saying are an enunciative mechanism that highlights the opacity of the communication process.

Keywords:
Interview. Metaenunciation. Reflective return.

1. Metaenunciação sob a perspectiva de Authier-Revuz: as não coincidências do dizer

De acordo com os estudos da linguista francesa Authier-Revuz (1990; 1998; 2004; 2008), existe uma alteridade que se manifesta no discurso por meio da heterogeneidade linguística, que vem do fato de que "as palavras são, sempre e inevitavelmente, as palavras dos outros[142]", isto é, por sermos indivíduos histórico-ideológicos, nosso dizer é constituído por outros dizeres. A autora traz essa perspectiva pautada no estudo bakhtiniano voltado para o dialogismo, em que o texto possui caráter responsivo.

Assegurada nesse princípio, Authier-Revuz (2004) propõe, em seu artigo *Heterogeneidade(s) enunciativa(s)*, publicado em língua portuguesa em 1990, dois tipos de heterogeneidade da linguagem, a constitutiva e a mostrada, que constituem o texto. Na obra, a linguista expõe que, no âmbito da enunciação, a heterogeneidade mostrada permanece evidente no texto por meio de duas formas, marcada e não marcada. A forma marcada caracteriza-se em evidenciar no texto marcas fixas e cristalizadas da língua (aspas, itálico, discurso direto e indireto, etc.). A forma não marcada da heterogeneidade mostrada se dá no "fio do dizer[143]" e não há como identificá-la por meio de marcas cristalizadas, portanto, a maneira de verificar essa heterogeneidade no texto é por meio da ironia, do jogo de palavras, da metaenunciação, etc.

A heterogeneidade constitutiva, por sua vez, não fica evidente na superfície do texto, no entanto é constituinte dele, e pode ser 'evidenciada' por meio da memória discursiva, "com isso a presença permanente, profunda, de 'outros lugares', do 'já dito' dos outros discursos condicionando todas as nossas palavras e ressoando nelas[144]". Podemos entender, ainda, que o outro, segundo a linguista, é "condição constitutiva do discurso" como verificamos a seguir:

> Todo o discurso se mostra constitutivamente atravessado pelos 'outros discursos' e pelo 'discurso do Outro'. O *outro* não é um *objeto* (exterior, do *qual* se fala), mas uma *condição* (constitutiva, *para* que se fale) do discurso de um sujeito-falante que não é fonte-primeira desse discurso. (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 69) (grifos da autora).

[142] Authier-Revuz, 1990, p. 26.

[143] Authier-Revuz, 2008.

[144] Authier-Revuz, 1998, p. 135.

Com base nisso, a alteridade que constitui todo e qualquer texto é denominada de heterogeneidade linguística, que, para a autora, é "condição de existência do fato enunciativo[145]". A metaenunciação é, desta forma, uma ocorrência da heterogeneidade mostrada não marcada, sendo as aspas uma exceção metaenunciativa, pois é exposta no texto de forma marcada.Conforme Authier-Revuz (2004):

> Esse conjunto de formas - inventariáveis com algumas zonas não discretas – constitui uma forma de modalidade enunciativa que denomino *modalidade autonímica*, correspondendo, numa perspectiva enunciativa, à configuração semiótica da 'conotação autonímica' (cf. Rey-Debove, 1978), ou do *acúmulo* do uso e da menção. (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 82) (grifos da autora)

Essas 'categorias' de modalidades autonímicas são chamadas pela linguista de não coincidências do dizer, que, no "desenrolar do dizer"[146], surgem, revelando-se como um mecanismo que contribui para a manutenção da construção de sentido na enunciação, assegurando que se estabeleça uma compreensão plena por parte do interlocutor.

Em interações faladas, como no caso da entrevista, a heterogeneidade se mostra mais evidente em relação a textos escritos, visto que na escrita o enunciador pode revisar o seu dizer quantas vezes desejar, enquanto, em enunciações face a face, o locutor realiza o retorno às suas próprias palavras no ato do dizer, realizando uma modalização autonímica quando o "estrato do dizer se volta sobre nossas palavras através de outras palavras mais" (AUTHIER-REVUZ, 2008, p. 33).

Nessa perspectiva, na condição de produção da interação face a face, é possível observar algumas características, como as hesitações, as pausas, as correções, as repetições, as interrupções, entre outras. Durante o diálogo, o enunciador faz remissão ao ato de dizer em si, seja negociando a palavra mais adequada à "coisa" que quer enunciar, comentando e revisando o seu próprio dizer, seja especificando o sentido das palavras escolhidas. Todo esse processo é uma metaenunciação, em que o dizer se desdobra e reporta-se a si mesmo. As formas de modalização autonímica "correspondem a um desdobramento no âmbito de um único ato de enunciação; há um dizer do elemento linguístico realizado por um comentário desse dizer" (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 84).

[145] Authier-Revuz, 2004, p.176.

[146] Authier-Revuz, 2008.

A metaenunciação é uma atividade linguístico-discursiva que se trata da enunciação sobre a enunciação, "o enunciador não se 'faz uno' no seu dizer, mas produz uma clivagem nesse dizer, distanciando-se de suas palavras, como autocomentador de si mesmo" (*Op. cit*). Em outros termos, o enunciador faz uma espécie de modalização do seu dizer, em que ele manipula e negocia o uso das palavras, estabelecendo um outro ponto de vista na produção do enunciado. Segundo explicita a autora,

> [...] tal modalização suspende localmente, no termo visado, o caráter absoluto, inquestionado, evidente, o 'óbvio' vinculado ao uso-padrão das palavras. A modalização confere a um elemento do dizer o estatuto de uma 'maneira de dizer', relativizada (mesmo que seja para valorizá-la) dentre outras. (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 82-3)

Nesse contexto, durante a enunciação, o falante apropria-se de posições distintas, já que "sua figura normal de usuário das palavras é desdobrada, momentaneamente, em uma outra figura, a do observador das palavras utilizadas[147]". A metaenunciação evidencia, em relação ao enunciado ao qual se refere, uma não coincidência, em que sua estrutura é definida pela função que a modalização desempenha no fio do dizer e pela natureza do material modalizado.

De acordo com a linguista, a palavra é como um cristal transparente, em que podemos ver aquilo que está através dela, que, nesse caso, é a 'coisa' significada, ou seja, quando "o enunciador está em condição de (se) representar sua enunciação e o sentido que nela se 'produz', e que talvez lhe seja transparente, acessível[148]". Essa 'transparência' é posta em xeque, quando o enunciador se serve da palavra não mais para ver além dela (o significado), mas agora ele se volta para a própria palavra (o significante), colocando entre aspas e mencionando-a; assim, o enunciador opacifica-a, a palavra se reflete no cristal.

> Vemos aparecer, em relação ao dizer simples de um elemento X, um modo de dizer, complexo, que se reduplica no dizer do mesmo elemento X pela sua auto-representação, aquele da "modalização autonímica", que se caracteriza como modalidade reflexiva e opacificante do dizer. (AUTHIER-REVUZ, 2008, p. 36)

A modalização autonímica é categorizada com o nome de 'não coincidências do dizer', que são divididas em quatro: as não coincidências interlocutivas; as não coincidências entre as palavras e as coisas; as não coincidências do discurso consigo mesmo; as não coincidências das pa-

[147] Authier-Revuz, 2004, p.13.

[148] Authier-Revuz, 1998, p. 185.

lavras consigo mesmas. Essas modalizações se manifestam sempre que o locutor comenta a sua própria enunciação.

No território das não coincidências, fica subtendido uma inquietude crítica, que pressupõe um obstáculo, não permitindo que a palavra trabalhe sozinha, precisando, assim, de uma negociação do enunciador com as heterogeneidades "que se impõe a ele, sobre o qual, e por isso mesmo, ele abre em si próprio a falha de um não um, o comentário reflexivo opacificante responde a esta falha com a 'retomada' meta-enunciativa" (AUTHIER-REVUZ, 2008, p. 38). Segue-se agora a explanação das supracitadas não coincidências do dizer:

a) As não coincidências interlocutivas correspondem ao fato de que "figuras de ajuste co-enunciativos constatam ou conjuram o desvio, passando pelo nós, entre o eu e o você[149]", e isso significa que se estabelece uma interação que envolve o enunciador e o enunciatário, em que ambos não compartilham de uma palavra ou sentido, isso causa um desvio estrutural que "instala na 'comunicação' entre dois sujeitos um 'mal-entendido' constitutivo[150]". Assim, o enunciador por meio da não coincidência interlocutiva procura "restaurar um UM de co-enunciação lá onde ele parece ameaçado[151]", garantindo uma evolução do processo interacional.

b) As não coincidências do discurso consigo mesmo, trata-se de uma formulação que revela a presença de outro dizer marcado no discurso do enunciador. Authier-Revuz (1998) mostra que "toda palavra que, por se produzir no 'meio' do já-dito dos outros discursos, é habitada pelo discurso outro[152]", isto é, o enunciador ao proferir uma palavra que não é originária do seu discurso, cuja fonte enunciativa não é sua, mas de outro se mantém distante da palavra enunciada. Essa ideia também pode ser confirmada, quando a autora explana que

> [...] as figuras do empréstimo [...] dão, ao designar no discurso as palavras dos outros, a forma de uma geografia interior (as palavras de si)/exterior assegurando as fronteiras do discurso próprio, o irrepresentável do "não pertencimento básico da linguagem", onde cada palavra, recebida "de outro lugar" está saturada de um já-dito, que alimenta e desapropria ao mesmo tempo. (AUTHIER-REVUZ, 2008, p. 42-3)

[149] Authier-Revuz, 2008, p. 42.

[150] *Op. Cit.*

[151] Authier-Revuz, 1998, p. 22.

[152] *Op. Cit.*

c) As não coincidências entre as palavras e as coisas "representam as buscas, hesitações, fracassos, sucessos... na produção da 'palavra exata', plenamente adequada à coisa[153]". Isso caracteriza "um desvio local, acidental, que aparece no dizer, àquilo que é a sua própria lei, a falta irrepresentável da letra sobre o objeto, e a ausência – ou a perda – inerente à linguagem[154]". Portanto, ao fazer uso dessa modalização autonímica, o enunciador mostra uma preocupação para procurar uma "palavra exata" ou aquela que apresente mais aproximação da "coisa" que quer enunciar, esse processo deixa transparecer uma "(in)adequação da nominação, confirmando, questionando ou rejeitando[155]" a mesma.

d) As não coincidências das palavras consigo mesmas caracterizam-se como "figuras do equívoco, rejeitando ou acolhendo a palavra (o sentido) 'além' da polissemia, homonímia[156]", nesse sentido "dão a forma de um 'jogo' local nas palavras do dizer (e muitas vezes de um 'jogo de palavras')[157]", Essa modalização deixa evidente o caráter heterogêneo da enunciação, pois ao proferir as palavras o locutor, imediatamente, retorna aos seus próprios termos para delimitar melhor o sentido desejado para o contexto em questão. Authier-Revuz (1998) trata desse assunto também quando expõe que

> [...] colocada - contra as abordagens "monossemizantes", que reduzem a dimensão do equívoco do dizer a fenômenos lúdicos ou acidentais na perspectiva da recepção- como consubstancial ao jogo do que Lacan chama *Lalangue*, na língua, que devota fundamentalmente o sistema lingüístico de unidades distintas, e os enunciados, ao equívoco de uma homonímia generalizada (AUTHIER-REVUZ, 1998, p.195).

Com base no exposto, compreendemos que a metaenunciação é um mecanismo que contribui para a construção de sentido na alteridade, que no fio do dizer se desdobra no eu-aqui-agora. Cada uma das quatro categorias de modalidade autonímica apresentadas neste estudo coloca a língua em funcionamento, confirmando, assim, que a metaenunciação sempre tem uma finalidade no âmbito comunicativo e é importante para

[153] Authier-Revuz, 2004, p. 83.

[154] Authier-Revuz, 2008, p. 43.

[155] *Op. cit.*

[156] *Op. cit.*

[157] *Op. cit.*

o desenvolvimento de uma interação, sobretudo, face a face, visando os propósitos comunicativos do enunciador.

2. Retorno reflexivo em entrevista: análise e discussão

O objeto da análise consiste na transcrição da entrevista da historiadora e antropóloga brasileira Lilia Schwarcz, dada ao programa Roda Viva da TV cultura no dia 09 de setembro de 2020. Foi um programa comemorativo à Independência do Brasil, que propôs uma discussão sobre a história do país e, para tanto, contou com um time de entrevistadores, dentre eles o escritor de livros de história, jornalista editor do Canal Meio e colunista de jornais, Pedro Dória. A análise comtemplará apenas as perguntas do entrevistador Dória, visto que o programa tem duração de 1 hora e 24 minutos e este estudo não visa exaurir todos os diálogos contidos na entrevista, mas, sim, fazer um recorte para que se possa evidenciar como se dá as voltas reflexivas nas interações faladas do contexto em questão.

O motivo pelo qual o programa Roda Viva foi escolhido para tal estudo está na sua relevância social, uma vez que é um ambiente que valoriza a pluralidade de ideias, de conceitos e de análises pertinentes à sociedade brasileira, que são discutidos sob a perspectiva de uma personalidade notória. Nesse sentido, o programa é rico em processos metaenunciativos, pois o "retorno reflexivo do enunciador às suas próprias palavras[158]" produz sentido e constrói uma compreensão entre os enunciadores, assegurando o efeito de êxito comunicativo. Aqui serão verificados os quatro conjuntos de atividades metaenunciativas proposto por Authier-Revuz (1998, 2008), que são: não coincidência interlocutiva; não coincidência do discurso consigo mesmo; não coincidência entre as palavras e as coisas; não coincidência das palavras consigo mesmas.

Para dar início à discussão, verificamos no trecho a seguir uma parte da enunciação falada de Pedro Dória[159] direcionada à Lilia Schwarcz:

> Lilia, deixa então, **já que você está falando de** Bolsonaro, puxar para os militares e para essa simbologia militar. O império acaba quando os donos de fazenda chamam o Marechal para dar um golpe de estado; a primeira república acaba no movimento que nasce com a revolta dos tenentes, Ge-

[158] Authier-Revuz, 2008, p.33.

[159] A enunciação ocorreu entre 20:25min a 22:42min da entrevista.

> túlio Vargas encabeça, mas se não fosse o movimento tenentista aquilo não teria acontecido; Sem Góis Monteiro e o Dutra não teria acontecido o golpe do estado novo, o Dutra se torna o primeiro presidente da **"transição para a democracia brasileira".** Essa democracia é interrompida em 64 por tenentes aposentados... é, mas estavam lá. Quando a nossa segunda democracia, **não chamando a república oligárquica de democracia**, o colégio eleitoral era muito pequeno, mas quando a nossa segunda democracia **entra numa crise** de representatividade e tudo mais. Embora não tenha havido um golpe de estado, Jair Bolsonaro foi eleito, a população, obviamente, foi novamente bater à porta do quartel para, **mesmo que simbolicamente**, escolher chamar os militares de volta [...] (RODA VIDA, 2020 – grifos próprios)

Nesse primeiro momento, podemos observar que o entrevistador inicia sua enunciação com um retorno reflexivo, quando expressa: *já que você está falando de*, o locutor se reporta à interlocutora estabelecendo uma interação entre eles, isto é, reporta-se ao ato de dizer e não ao conteúdo dito. Isso configura uma **não coincidência interlocutiva**, pois o objetivo principal ali não é o conteúdo do que está sendo dito, mas sim a evolução do processo interacional. Continuando o diálogo, Pedro Dória enuncia: *"transição para a democracia brasileira"*, fazendo o sinal de aspas com os dedos enquanto enunciava. Ao fazer tal movimento, o enunciador sugere uma preocupação para encontrar a maneira mais adequada de expressar a sua ideia, o enunciador está à procura de uma "palavra exata" ou aquela que apresente mais aproximação e, nesse processo, ele deixa transparecer suas dúvidas e incertezas em relação à "escolha" da denominação. Nesse sentido, essa expressão em destaque se encaixa na categoria de modalidade autonímica que pertence **às não coincidências entre as palavras e as coisas**.

Ainda se tratando das **não coincidências entre as palavras e as coisas**, Dória segue falando sobre "segunda democracia", porém, no momento do seu dizer, ele faz um retorno reflexivo, pois nota que está se referindo a um contexto histórico (coisa) e está utilizando a palavra *democracia* para referir-se a ele. Nesse sentido, o locutor volta-se às suas próprias palavras e corrige-se, na tentativa de ajustar sua enunciação para seu interlocutor, na procura de um termo mais adequado. Diante disso, ao proferir: *não chamando a república oligárquica de democracia*, Dória revela sua hesitação para com a nomeação da palavra à coisa a qual se refere.Ele percebe que a palavra *democracia* não é a mais indicada para referir-se ao momento histórico em questão, porém é o termo que ele encontra para denominar naquele momento. O locutor assume a inadequação de tal maneira que se justifica em seguida: *o colégio eleitoral era muito pequeno*, isto é, no contexto histórico explanado, o colégio eleito-

ral era restrito, e essa configuração não representa uma democracia, mas por falta de uma nominação melhor é utilizada essa mesmo.

Prosseguindo para o fim da enunciação, Pedro Dória enuncia: *entra numa crise*. Novamente, o locutor mostra uma **não coincidência entre as palavras e as coisas,** pois, ao fazer uso da unidade lexical *numa*, ele deixa transparecer a incerteza quanto à nomeação. Assim sendo, faz uso do termo *crise* como solução aproximada da coisa que quer enunciar. Mais adiante, em outra parte da enunciação, o locutor profere: *mesmo que simbolicamente*. Essa formulação metaenunciativa tem como intenção imprimir à enunciação um sentido polissêmico, fora do mundo concreto, do sentido literal. Essa volta reflexiva refere-se ao que foi dito anteriormente em: *bater à porta do quartel.* Desse modo, o locutor faz uma alusão ao comportamento da população brasileira ao eleger o atual presidente da república que tem origem ideológica militar. Desta forma, o enunciador procura encontrar para a sentença proferida o sentido exato para o momento e o contexto da enunciação, que, nesse caso, é um sentido metafórico. Logo, esse retorno reflexivo se configura como uma **não coincidência das palavras consigo mesmas**.

Para continuar com esta discussão, será feita a análise da enunciação da entrevistada Lilia Schwarcz[160], por ser uma enunciação mais extensa, ela será dividida em três partes. Na primeira parte, podemos perceber três formas diferentes de metaenunciação, que se verifica a seguir:

> [...] Então, vamos falar da guerra do Paraguai, os brasileiros só reconhecem uma guerra, essa **que nós chamamos de** guerra do Paraguai. A Tríplice Aliança que foi, na verdade, uma vergonhosa aliança. Nessa época quando a guerra começa, **você sabe muito bem, você estudou o período**, o Brasil não tinha um exército profissional, esse exército vai ser formado, os senhores vão ser chamados, muitos escravizados entram e a condição era que fossem libertos. O que a guerra do Paraguai construiu? Construiu, pela primeira vez, a imagem dos salvadores da nação. Isso porque, Pedro, **na minha opinião**, a guerra do Paraguai representou o apogeu e o começo da queda do império. (RODA VIDA, 2020) (grifos próprios)

Nos primeiros momentos da enunciação, Lilia faz um retorno reflexivo em: *que nós chamamos de*, tal metaenunciação confirma a locução *guerra do Paraguai* como sendo a palavra mais adequada para se referir ao acontecimento histórico, isto é, à coisa. Sendo, portanto, uma **não coincidência entre as palavras e as coisas**. Prosseguindo, a locutora se reporta ao interlocutor interagindo com ele em: *você sabe muito*

[160] A enunciação ocorreu entre 23:05min a 28:20min da entrevista.

bem, você estudou o período, essa forma de metaenunciação se caracteriza como **não coincidência interlocutiva**, sendo bem comum em interações face a face; momento em que Lilia volta-se a Pedro Dória fazendo referência ao que já foi dito, ou seja, ao contexto histórico da guerra do Paraguai.

Mais adiante, a locutora profere o seguinte retorno reflexivo: *na minha opinião*, nesse caso, a metaenunciação é utilizada para dar delimitação ao sentido para esse contexto enunciativo. Em outras palavras, a locutora deixa claro ao interlocutor, por meio da sua volta reflexiva, que está fixando um sentido específico para *guerra do Paraguai*, segundo as suas próprias palavras, e não no sentido dicionarizado, ou de senso comum. Trata-se, portanto, de uma **não coincidência das palavras consigo mesmas**. Continua-se a enunciação da entrevistada a seguir:

> [...] E essa imagem dos generais do Paraguai encosta no golpe da república, golpe que foi dado por uma oligarquia paulista, que vai usar os militares como **uma espécie de** selagem, ou seja, vão utilizar. E, aí começa essa nostalgia dos militares que não tem lugar, é uma nostalgia totalmente imaginativa, imaginosa. Isso porque, Pedro, porque primeiro que se a gente pensar o primeiro governo militar da primeira república, foi um fracasso, tanto Deodoro, quanto Floriano governaram em estado de sítio, ou seja, vamos pensar nossa ditadura militar, ela entregou um estado falido, uma inflação terrível e eu acrescentaria... tem sim **a questão que você chama atenção** dos anos 30 de Getúlio Vargas, que aos poucos vai tirando a sua farda militar e vai se apresentando como um presidente civil, popular, a favor do povo, populista e chegamos a 64. A nata de 64, essa nata que vai sendo criada nessa ideia de Osório, Duque de Caxias, ou seja, nessa espelhada, nessa ideia de missão, como se eles tivessem uma missão civilizatória, que não se realiza. (RODA VIDA, 2020) (grifos próprios)

A enunciadora ao dizer: *uma espécie de,*mostra que essa expressão é uma procura pela palavra mais aproximada ao que ela está se referindo, e ela elege o termo *selagem* como a palavra que mais se aproxima à coisa. Essa modalidade autonímica pertence às **não coincidências entre as palavras e as coisas**. No decorrer da enunciação, Lilia expressa: *a questão que você chama atenção*, esse retorno reflexivo faz menção ao que já foi dito pelo interlocutor, configurando uma negociação entre ambos para a construção do discurso, logo, é uma **não coincidência interlocutiva**. Neste momento, vejamos a terceira parte da enunciação de Lilia Schwarcz:

> [...] Nós vivemos agora um governo que tem, **você me corrija,** mas acho que são 9 militares para 22 ministros, maior do que Figueiredo, tem mais militares do que na época de Figueiredo. [...] e **estamos falando de** um

> governo que faz uma mística da ditadura militar, **chama o golpe de 64 como um golpe democrático,** como se isso existisse, é uma contradição nos seus termos. E chama por um passado que jamais existiu, esse passado glorioso é um passado encenado por Jair Bolsonaro, é um passando criado por Jair Bolsonaro. Então, enfim, nós estamos aqui vivendo um momento muito representativo, e antes de terminar, se não a Vera vai me gongar, eu queria lembrar também a operação condor, que foi também uma operação feita conjuntamente com Chile, Argentina, vários países lá do círculo da América Latina, **que no Brasil foi chamada de** operação Carcará, por causa do pássaro brasileiro, que prendeu e matou. Uma operação que prendeu e matou milhares de latino-americanos. Então, enfim, essa mística no passado militar, tem essa mística do Brasil autoritário (RODA VIDA, 2020) (grifos próprios).

Novamente, a enunciadora faz uso da forma metaenunciativa da **não coincidência interlocutiva,** em dois momentos consecutivos do discurso, ela se volta para o interlocutor e enuncia: *você me corrija* e, posteriormente, *estamos falando de*, estabelecendo uma postura de interação com o Pedro Dória. No primeiro retorno reflexivo, a formulação da locutora interpela o interlocutor explicitamente, essa construção, teoricamente, poderia abrir ao entrevistador o espaço de responder "corrijo/não corrijo". Já a outra formulação tem a função principal de garantir a compreensão por meio da interatividade entre eles, assim, a enunciadora reitera o dizer (já dito e o que virá a ser dito) sobre *um governo que faz uma mística da ditadura militar*.

Adiante, Lilia enuncia: *chama o golpe de 64 como um golpe democrático*, nessa metaenunciação a locutora expõe que *o governo* fixou o mesmo sentido para as duas locuções: *golpe de 64* e *golpe democrático*, em que é feito uma equiparação dos sentidos desses dois termos, isto é, a formulação tem o caráter de X, no sentido Y. Não obstante, Lilia tenta desfazer esse equívoco, ela nega que os termos em questão tenham o mesmo sentido quando expressa: *como se isso existisse*. Na situação de uso do governo, a expressão *golpe de 64* em relação a *golpe democrático*, tem o sentido semelhante confirmado, já no contexto de uso da enunciadora isso é negado. Com base nisso, a categoria de modalidade autonímica correspondente ao fenômeno descrito é a da **não coincidência das palavras consigo mesmas**, pois o objetivo é fixar, sob alguma perspectiva, o sentido das palavras para o momento e contexto interacional.

Por fim, a modalidade autonímica seguinte trata de uma formulação que revela a presença de outro dizer no discurso da enunciadora. Como podemos observar em: *que no Brasil foi chamada de*, nessa metaenunciação, a formulação deixa evidente que o termo seguinte, *operação*

Carcará, não é uma palavra advinda do seu discurso, mas que o seu dizer é atravessado pelo dizer do outro. Essa modalidade apresenta uma ideia de preservação da face da enunciadora, visto que a fonte enunciativa não é sua, mas de outro. A locutora demonstra linguisticamente que se mantém distante da palavra enunciada, pois esta não é sua. Sendo, deste modo, uma **não coincidência do discurso consigo mesmo**.

3. Considerações finais

Pudemos notar durante o decorrer da análise que, na enunciação de Pedro Dória, houve uma frequência de metaenunciações de não coincidências entre as palavras e as coisas; essa frequência se deu, talvez, pela sua função de entrevistador, cuja responsabilidade de se fazer entender é grande. Não podendo haver dúvidas quanto à sua pergunta, pois, como supracitado na análise, essa formulação autonímica tem a função de demonstrar a procura pela palavra mais adequada aos propósitos comunicacionais do enunciador. Então, a enunciação de Pedro Dória inicia-se com uma interação com a entrevistada, segue em um discurso que procura estabelecer uma "exatidão" nas palavras e finaliza com uma formulação que implica um sentido metafórico.

Em relação à postura da entrevistada Lilia Schwarcz, há uma prevalência de modalidades autonímicas voltadas à interação entre ela e o interlocutor. Foram quatro formulações de não coincidência interlocutiva, isso se deu porque ela está na posição de entrevistada, e foi direcionada a ela questionamentos e ideias por alguém. Diante disso, Lilia Schwarcz procura se reportar ao entrevistador para retomar o que já foi dito e poder responder adequadamente às interpelações. Ela também faz uso de outras formulações autonímicas, como as não coincidências entre as palavras e as coisas, palavras consigo mesmas e discurso consigo mesmo.

Compreende-se, portanto, que, dependendo da situação de enunciação de cada um, seja de entrevistador, seja de entrevistado, a dinâmica comunicacional vai se adequando a cada contexto para que haja produção de sentido e que seja construída uma melhor compreensão do que está sendo dito pelos enunciadores. Os retornos reflexivos contribuem como um caminho que os enunciadores percorrem para atingir o efeito de êxito comunicativo. Esse mecanismo é bastante comum em interações faladas, visto que a enunciação acontece em tempo real, e o locutor sente a neces-

sidade de se reportar, no momento da enunciação, ao que foi dito ou que virá a ser.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

RODA VIDA. *Entrevista com Lilia Schwarcz*. Youtube, 09 set. 2020. (20:25 a 28:20). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=eU_Bxc EuXro. Acesso em: 11 set. 2020.

AUTHIER-REVUZ, J. *Entre a transparência e a opacidade*: um estudo enunciativo do sentido. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

_____. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). Trad. de Celene M. Cruz e João Wanderley Geraldi. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, n. 19, p. 25-42, jul/dez. Campinas-SP, 1990.

_____. O estrato metaenunciativos, lugar de inscrição do sujeito em seu dizer: implicações teóricas e descritivas de uma abordagem literal. O exemplo das modalidades irrealizantes do dizer. *Revista Matraga*, v. 15, n. 22, Rio de Janeiro, jan/jun. 2008.

_____. *Palavras Incertas*: As não coincidências do dizer. Campinas-SP: UNICAMP, 1998.

AS POSTAGENS NAS REDES SOCIAIS SOBRE O USO DE ÁLCOOL

Luciana Pinto Fernandes (IFTO)
luciana@ifto.edu.br
Décio Dias dos Reis (IFTO)
decioreis@ifto.edu.br
Eliane Mittelstad Martins de Souza (IFTO)
eliane.souza@ifto.edu.br
Luciano Ferreira Gomes (IFTO e UFT)
luciano.gomes@uft.edu.br
Júlia Alves Rodrigues Carvalhal (IFTO)
julia.carvalhal@ifto.edu.br

RESUMO

O artigo apresenta fragmentos de textos das redes sociais, com encaminhamento para o uso de álcool entre adolescentes. Compreende-se a adolescência como uma etapa da vida, em que os aspectos sociais e físicos corroboram para a vulnerabilidade dos indivíduos. Tem-se o objetivo de demonstrar que o uso de álcool entre adolescentes é uma problemática que preocupa os profissionais da educação e da saúde. Objetivou--se também verificar como o assunto tem sido abordado pelos adolescentes nos textos das redes sociais. Adotou-se a metodologia da revisão de bibliografia, com base em textos de pesquisadores da temática, e ainda na compreensão de postagens do *Facebook*, utilizando-se da análise de conteúdo e do discurso, de acordo com o prescrito por Brandão (2004), Bardin (1977) e Pêcheux (1983). Os resultados obtidos vislumbram o alerta à sociedade para a urgência do desenvolvimento de políticas públicas de prevenção e intervenção junto à população vulnerável.

Palavras-chave:
***Facebook*. Postagens. Bebidas alcoólicas.**

ABSTRACT

The article presents fragments of texts from social networks, with referrals for alcohol use among adolescents. Adolescence is understood as a stage of life, in which social and physical aspects corroborate the vulnerability of individuals. The objective is to demonstrate that the use of alcohol among adolescents is a problem that concerns professionals in education and health. The objective was also to verify how the subject has been approached by adolescents in the texts of social networks. The bibliography review methodology was adopted, based on texts by researchers on the topic, and also on the understanding of Facebook posts, using content and discourse analysis, as prescribed by Brandão (2004), Bardin (1977) and Pêcheux (1983). The results obtained show the alert to society about the urgency of developing public policies for prevention and intervention with the vulnerable population.

Keywords:

1. Introdução

O uso de álcool por adolescentes é um tema investigado por pesquisadores preocupados com o seu início nessa faixa etária e com estratégias de prevenção. Por isso, Freitas (2002), evidencia que os estudos demonstram que o álcool é a primeira droga a ser usada, e, muitas vezes, o uso exagerado dessa droga é a porta de entrada ao consumo das outras.

Neste limiar dos adolescentes, nota-se a ligação destes jovens à *internet*, devido ao fato de que cada vez mais estão conectadas as redes por maior tempo mostram a dimensão que esta questão assume para a sociedade, para a família e para a escola (ABREU, 2013).

Importante compreender esta fase de vulnerabilidade dos adolescentes, para propor alternativas de solução, uma vez que os dados brasileiros apontam relação direta do álcool com atividade sexual precoce e desprevenido, atitudes violentas, ansiedade, depressão, vício em jogos, dentre outras problemáticas (SCIVOLETTO, 2010).

Por conseguinte, de acordo com o estabelecido por Alcântara (2014), este artigo encontrou justificativa na familiaridade das redes sociais entre os adolescentes, e que podem ser usadas como ferramenta educacional e promotora de aprendizagem quanto ao uso de álcool.

2. O percurso metodológico da pesquisa em educação linguística

O percurso metodológico percorrido na elaboração deste artigo ocorreu na revisão bibliográfica e no aprofundamento da análise do discurso e do conteúdo (BARDIN, 1977). As referidas teorias são essenciais para a compreensão dos fragmentos extraídos da rede social *Facebook*.

Observou-se um procedimento metodológico, que com base em Brandão (2004) e Pêcheux (1983), apresenta uma unidade discursiva que correlaciona linguagem, situação e vivência, mesmo sendo retirado apenas de forma fragmentado.

Metodologicamente, observa-se que o pensamento foucaultiano nos leva ao alinhamento de que o discurso apresenta nos seus elementos um processo constitutivo, pois o discurso é uma representação cultural construída pela realidade, não uma cópia exata, e por isso, nota-se que os

textos, mesmo recortes, são elementos relevantes na análise emocional do ser humano (FOUCAULT, 1969).

As ideias do autor evidenciam quais foram os efeitos de subjetivação a partir da existência de discursos que pretendiam dizer uma verdade para os sujeitos sobre eles mesmos (FOUCAULT, 1969). E para tanto Foucault (1969):

> É preciso renunciar a todos os temas – tradição; influência; desenvolvimento e evolução; mentalidade ou espírito; tipos e gêneros; livro e obra; idéia da origem; já dito e não dito – que têm por função garantir a infinita continuidade do discurso e sua secreta presença no jogo de uma ausência sempre reconduzida. É preciso estar pronto para acolher cada momento do discurso em sua irrupção de acontecimentos, nessa pontualidade e dispersão temporal, que lhe permite ser repetido, sabido, esquecido, transformado. Não remetê-lo à longínqua presença da origem; é preciso tratá-lo no jogo da sua instância. (FOUCAULT, 1969, p. 28)

Por fim, evidencia-se que cada texto é um conjunto de recortes discursivos que se entrecruzam e se dispersam, e assim, a análise empreendida executa-se por meio de seleção dessas unidades extraídas do *corpus*, inclusive de recorte de recortes, observados os objetivos da pesquisa.

Segundo Mussalin (2004), fazer pesquisa com análise de discursos evidencia amadurecimento quanto ao assunto. Logo, discutir a problemática do alcoolismo na adolescência, ultrapassam as relações das redes sociais, e se encaminham para viés de uma pesquisa educativa e social.

3. Considerações sobre a teoria do discurso

A teoria do discurso é importante para a compreensão dos recortes a seguir expostos. Assim, fundamentada na revisão de literatura e na pesquisa em rede social, objetiva compreender a problemática, exposta pelo viés do próprio adolescente, com o propósito de efetuar medidas de prevenção, pois segundo Dallo e Martins (2011), os fatores de risco e de proteção podem ser identificados em todos os domínios da vida: nos próprios indivíduos, em suas famílias, amigos, escolas e comunidade.

Nesta perspectiva, tem-se a conceituação de Análise do Discurso, conforme Mariani (1998, p. 24).

> Entendido aqui não como cronologia ou evolução, mas sim como historicidade, isto é, produção simbólica ininterrupta que na linguagem organiza

> sentidos para as relações de poder presentes em uma formação social, produção esta, sempre afetada pela memória do dizer e sempre sujeita à possibilidade de rupturas no dizer-como um dos elementos constitutivos dos processos sociais e, por conseguinte, constitutivo da materialidade linguística. (MARIANI, 1998, p. 24)

Esta teoria apresenta uma análise profunda do discurso que leva em consideração o seu contexto de produção, o discurso como prática social, e para tal as relações de poder, domínio, discriminação e controle, como estas relações são mantidas através da língua (RODRIGUES, 2010).

Na perspectiva dos recortes de postagens em redes socais, conforme Rodrigues (2010), o discurso reflete o local de sua produção, portanto através dele é possível compreender o contexto social de uma determinada parcela de uma sociedade e todas as vertentes que possam acompanhá-lo. As ideologias utilizadas pelos grupos de domínio e quais são as estratégias discursivas utilizadas para a manutenção das mesmas.

Sobre escrever ou fazer postagens nas redes sociais, é bom evidenciar que o ato de comunicar-se é promover a interação interpessoal e o relacionamento humano que são fundamentais à vida. Desta forma, a adolescência apresenta-se como uma fase de emoções profundas, em que o jovem busca constituir sua própria identidade. É importante que o adolescente partilhe seus sentimentos e emoções através de diferentes linguagens (ORLANDI, 2001).

4. A adolescência e o uso de álcool

O consumo de álcool por adolescentes está associado a uma série de prejuízos no desenvolvimento da própria adolescência, uma vez que os danos causados no uso de álcool nesta fase são diferentes dos prejuízos evidenciados em um adulto, seja por especificidades existenciais desta etapa da vida, seja por questões neuroquímicas deste momento do amadurecimento cerebral (MARTINS *et al*., 2008).

Albernaz (2001) enfatiza sobre o problema:

> O uso de álcool na adolescência está quase sempre associado a comportamentos de risco, aumentando a chance do envolvimento em acidentes de trânsito, violências estrutural e sexual, uso de outras drogas e formação de gangues. Portanto, o consumo de álcool por adolescentes está fortemente associado a risco de morte violenta, a mau desempenho escolar, a dificuldades de aprendizado, a prejuízos no desenvolvimento e na estruturação

> das habilidades emocionais, cognitivas e comportamentais do jovem. (ALBERNAZ, 2001, p. 237)

De acordo com Martins *et al*. (2008), os riscos são mais usuais na adolescência porque expressam características próprias desta etapa, como o desafio a regras e à onipotência. O adolescente acredita estar magicamente protegido de acidentes, por exemplo, e também se sente mais autônomo na transgressão, envolvendo-se, assim, em situações de maior risco, por muitas vezes com consequências mais graves.

O abuso de drogas lícitas ou ilícitas é uma preocupação mundial. O álcool e o tabaco são as drogas que mais matam em todo o mundo. Além da vulnerabilidade para experimentar e usar de drogas, para os adolescentes o que levam ao aumento do uso dessas substâncias são causas complexas. Muitos aspectos se relacionam à sensação juvenil de onipotência, ao desafio à estrutura familiar e social, e à busca de novas experiências, consoante ao estabelecido por Elicker *et al*. (2015).

Por isso, o consumo de álcool entre adolescentes é um tema controverso no meio social brasileiro. Na mesma medida em que a lei brasileira define como proibida a venda de bebidas alcoólicas para menores de 18 anos, conforme Lei nº 9.294/1996, é prática comum o consumo de álcool pelos jovens – seja no ambiente domiciliar, em festividades, ou mesmo em ambientes públicos. Os grupos sociais em geral adotam atitudes paradoxais frente ao tema: por um lado, condena o abuso de álcool pelos jovens, mas é tipicamente permissiva ao estímulo do consumo por meio da propaganda (PINSKY; SILVA, 1999).

5. A problemática de saúde pública do álcool

Nesta perspectiva, segundo a Organização Mundial de Saúde – OMS (2012), embora o Brasil tenha aprovado, em 2007, a Política Nacional sobre o Álcool e Outras Drogas, na prática, o que se tem são medidas isoladas e de alcance reduzido. A OMS (2012) alerta que mais de 200 doenças estão ligadas ao consumo de álcool, de acordo com relatório da entidade. Em 2012, o uso nocivo do álcool matou 3,3 milhões de pessoas em todo o mundo, contra 2,5 milhões em 2005.

No que diz respeito à legislação, com relação ao uso de álcool, as diretrizes para uma política específica estão em consonância com os princípios da política de saúde mental vigente, preconizada, articulada e

implementada pelo Ministério da Saúde e regulamentada Lei Federal 10.216 de 2001.

Por isso, essa lei representa o instrumento legal/normativo máximo para a Política de Atenção aos Usuários de Álcool e outras Drogas, que também se encontra em sintonia com as propostas e pressupostos da Organização Mundial da Saúde (VENTURA, 2011).

Sobre a questão de saúde pública, o álcool reage negativamente com várias substâncias:

> Os medicamentos antialérgicos do grupo dos antihistamínicos têm o efeito de sonolência potencializado pelo álcool, tornando a direção e a operação de máquinas e veículos ainda mais perigosas. O acetaminofeno em associação com o álcool pode aumentar a toxicidade hepática de ambas as drogas. (BRASIL, 2012, p. 32)

Em síntese, o uso de álcool por crianças e adolescentes, além dos prejuízos à saúde física, os expõe às mais variadas situações de risco, já que a substância tem como efeito a diminuição do "limiar de censura" que, somada à onipotência pubertária e ao sentimento de indestrutibilidade e invulnerabilidade nessa fase, faz com que muitas vezes suas vidas sejam interrompidas ou prejudicadas pelo uso dessa substância, conforme se observa em Brasil (2012):

> No organismo em desenvolvimento (adolescência), mais suscetível a agravos, riscos clínicos e psicológicos são maiores devido à menor massa muscular, à labilidade dos tecidos em crescimento/amadurecimento e ao comportamento próprio da idade. Adolescentes do sexo feminino, com menor massa muscular, estresse hormonal e menor quantidade de enzimas, resistem menos ao uso do álcool. (BRASIL, 2012, p. 26)

Ao se olhar pelo viés social, as bebidas alcoólicas sempre estiveram presentes na história da humanidade, entretanto, foi a partir da produção industrial em larga escala que surgiram os problemas relacionados ao uso abusivo. A compreensão desses resultados demonstra a proporção dos riscos dessa prática, assim como a influência no estilo de vida de adolescentes, que têm como modelos de identificação os adultos do convívio diário (LARANJEIRA, 2010).

6. Os recorte do Facebook sobre o uso de álcool

O *Facebook* tem se apresentado como a rede social mais usada nos dias atuais, conforme estabelece Mejia, Muñoz e Feliu (2018), cons-

tituindo-se no maior site de relacionamento do mundo. Assim, observa-se a figura 1, com postagem feita por adolescente essa interação:

Figura 1: Postagem sobre o uso excessivo de álcool.

Fonte: Pesquisa de campo, 2020.

Percebe-se que a Figura 1 apresenta um recorte com a provocação de que para se firmar socialmente é necessário se consolidar enquanto consumidor de álcool. Por isso, consoante a Ventura (2011) trata-se do momento de autoafirmação a que o jovem se submete com frequência nessa fase da vida. A análise da figura remete que foi postada no *Facebook* no dia 01 de abril de 2020, tendo um total de 30 (trinta) manifestações, comumente chamada de curtidas ou *likes*, bem como o total de 05 (cinco) comentários e 07 (sete) compartilhamentos.

Para Prioste e Amaral (2015), a compreensão da Figura 1, demonstra uma vivência com consumo de álcool, o que é apresentada como certeza de momentos de felicidade e do celebrado "curtir a vida", uma vez que para o adolescente no auge da excitação, quando a adrenalina invade o organismo, este passa por uma sensação de potência, de superioridade e socialização, inclusive uma suposta construção de memórias.

Em continuidade, outro ponto importante, tem-se na interpretação da figura 2, a seguir, cujo recorte do *Facebook* evidencia o processo de comunicação imaginário, acerca do consumo e da valorização do álcool:

Figura 2: Postagem com humor sobre diálogo com cervejaria.

Fonte: Pesquisa de campo, 2020

O fragmento teve sua postagem realizada no *Facebook* no dia 12 de novembro de 2020, conforme se observa na Figura 2, obtendo uma quantidade de 146 (cento e quarenta e seis) comentários e 5.800 (cinco mil e oitocentos) compartilhamentos, sobre a temática do diálogo de um usuário de cerveja com a própria cervejaria, remetendo ao imaginário da idealização e das sensações que muitas vezes são sentidas pelos consumidores de bebidas alcóolicas, conforme preceitua Vieira (2008).

Nota-se que existe ironia sobre o sentimento, o gostar, porque num primeiro momento, na figura 2, pensa-se que se trata de uma mulher, quando logo em seguida, nota-se o diálogo com funcionário da cervejaria. Assim, relacione-se que ficar de bom humor com ingestão de álcool pode ter vários motivos, como timidez, ansiedade, medo, entre outros, inclusive, o álcool é um desinibidor comportamental e geralmente, as pessoas ficam mais alegres e soltas quando ingerem álcool (TAVARES, 2004).

Quanto aos adolescentes, para Gomes e Nascimento (2017), estes não ignoram os prejuízos do uso abusivo da bebida alcoólica, principalmente porque presenciaram os problemas que a bebida causou em seus próprios domicílios junto aos seus familiares. Almeida (2011) demonstra que de uma forma geral os adolescentes são de atitudes muito presentes, sem preocupação com determinadas consequências dos atos.

Geralmente, na adolescência tende a ocorrer a experimentação de substâncias psicoativas como o álcool (SPEZZIA, 201). O uso do álcool é um fator de exposição para problemas de saúde quando adultos, além de aumentar o risco de o indivíduo se tornar um consumidor em excesso ao longo da vida, situação em que os familiares deveriam ser um grande aliado contra o uso do álcool (LARANJEIRA, 2010).

7. Conclusão

O término deste artigo encaminhou para a compreensão de um fenômeno observado atualmente entre os adolescentes, que é a ampla utilização das denominadas redes ou mídias sociais, uma espécie de "comunidades virtuais". Esse meio de comunicação é entendido como a ferramenta mais acessível e ágil de relacionamento com amigos, conhecidos, colegas e familiares (PERFEITO, 2012).

E por isso, concluiu-se também sobre importância da conectividade, pois os adolescentes estão estabelecendo suas identidades de forma individualizada e expandindo seu ambiente social, sendo o *Facebook*, neste caso, um ambiente de longo convívio entre esses jovens.

Os dados demonstram que houve um aumento do número de adolescentes com o consumo abusivo de álcool, sendo muitas vezes justificadas pelo fato da adolescência ser considerada a fase da vida de maior vulnerabilidade e exposição ao uso das substâncias psicoativas legais.

E por isso, sugere-se um movimento relevante para o fortalecimento das leis e políticas sobre as drogas lícitas no Brasil, especialmente quanto ao tabaco e o álcool, considerados graves problemas para a saúde da população mundial.

Aportou-se ainda que as redes sociais são eficientes alertas comportamentais, que precisam ser acompanhados pela família e pela escola, uma vez que o uso das redes sociais pode trazer consequências, principalmente, para crianças e adolescentes, quanto à vulnerabilidade social, seja do álcool, das drogas ou de outros problemas.

Logo, uma recomendação para entender como o indivíduo cresce e se molda através de sua formação social, faz-se necessário também, que o professor e a família entendam como o adolescente se relaciona e se autoafirma nas redes sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, C. N. *Vivendo este mundo digital*: impactos na saúde, na educação e nos comportamentos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2013.

ALBERNAZ, A. L.G. *Uso de substâncias psicoativas*. In: COUTINHO MFG, Barros RR. Adolescência: uma abordagem prática. Atheneu. 2001, 237-50.

ALCÂNTARA, A. *Culturas infantis do consumo*: práticas e experiências contemporâneas. São Paulo: Pimenta cultural, 2014.

ALMEIDA, N. D. Uso de álcool, tabaco e drogas por jovens e adultos da cidade de Recife. *Rev Psicol Argum*, 2011; 29(66), p. 295-302.

BARDIN L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70; 1977.

BRANDÃO, H. N. *Introdução à análise do discurso*. Campinas: Unicamp, 2004.

BRASIL. República Federativa do Brasil. Ministério da Saúde. *Política de atenção integral a usuários de álcool e outras drogas.* Brasília. Acervo Digital BVS MS, 2012.

DALLO, L.; MARTINS, R. A. Uso de álcool entre adolescentes escolares de uma cidade do Paraná: um estudo piloto. *Paidéia* (USP. Ribeirao Preto. Impresso), v. 21, p. 309-34, 2011.

ELICKER, Eliane; PALAZZO, Lílian dos Santos; AERTS, Denise Rangel Ganzo de Castro; ALVES, Gehysa Guimarães; CÂMARA, Sheila. Uso de álcool, tabaco e outras drogas por adolescentes escolares de Porto Velho-RO, *Brasil. Epidemiologia e Serviços de Saúde*, v. 24, p. 410-599, 2015.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1969.

FREITAS, L. A. P. de. *Adolescência, família e drogas*: a função paterna e a questão dos limites. Rio de Janeiro: Muad, 2002.

GOMES, B. M. R.; NASCIMENTO, L. C. *Rede social de adolescentes usuários de álcool e evasão escolar*. In: NETO, Waldemar Brandão; MONTEIRO, Estela Maria Leite Meirelles; PEREIRA, Beatriz Oliveira (Org.). *Promoção da saúde de crianças e adolescentes*: uma abordagem integral e interdisciplinar. 1. ed. Recife: FASA, 2017.

LARANJEIRA, R. Legalização de drogas e a saúde pública. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 15, 2010.

MARIANI, B. *O PCB e a imprensa*: os comunistas no imaginário dos jornais (1922–1989). Rio de Janeiro: Revan; Campinas: Unicamp, 1998.

MARTINS, R. A. *et al*. Utilização do Alcool. Use Disorders Identification Test (Audit) para Identificação do Consumo de Álcool entre Estudantes do Ensino Médio. *Interamerican Journal of Psychology*. v. 42, 2008. Disponível em: pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0034-96902008000200012.Acesso em: 02 ago. 2020. (2008).

MEJIA, J.; MUNOZ, M.; FELIU, *T. S. Tendências en Tecnologías de Información y Comunicación . RISTI – Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação*, (26),0 DOI: 10.4304/risti.35.0. 2018.

MUSSALIN, F. Análise do Discurso. *Introdução à linguística: domínios e fronteira*, v. 2., 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

ORLANDI, E. P. *Análise de Discurso*: princípios e procedimentos. Campinas-SP: Pontes; 2001.

OMS. Organização Mundial de Saúde. *Relatório sobre o uso do álcool no mundo*. OMS, 2012.

PÊCHEUX, M. *O discurso*: estrutura ou acontecimento. Campinas: Pontes, 1983.

PERFEITO, R. S. As influências das redes sociais de relacionamento no processo de ensino e aprendizagem. *Corpus et Scientia*, v. 8, 2012.

PINSKY I; SILVA M. T. A frequency and content analysis of alcohol advertising on Brazilian television. *Journal of Studies on Alcohol*, 1999.

PRIOSTE, C. D; AMARAL, M. G. T. As fantasias virtuais das meninas e as vulnerabilidades na adolescência. *Revista ibero-americana de estudos em educação*, v. 10, 2015.

RODRIGUES, M. L. Alguns aspectos das condições de um acontecimento discursivo. *Sínteses* (UNICAMP. *On-line*), v. 1, p. 298-314, 2010.

SCIVOLETTO, S. Emergências psiquiátricas na infância e adolescência. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 2010.

SPEZZIA, S. Repercussões Bucais do Uso de Drogas na Adolescência. *Rev. Ciências Médicas PUCCAMP*, 27(2), p. 93-100, 2018.

TAVARES, B. F. Fatores associados ao uso de drogas entre adolescentes escolares. *Rev. Saúde Pública*, 38(6), p. 787-96, 2004.

VENTURA, C. A. A. Drogas lícitas e ilícitas: do direito internacional à legislação brasileira. *Revista Eletrônica de Enfermagem*. São Paulo, 2011.

VIEIRA, P. C. Uso de álcool, tabaco e outras drogas por adolescentes escolares em município do Sul do Brasil. *Cad. Saúde Pública*, 24(11), p. 2487-98, 2008.

AS REFLEXÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

Luiz Cláudio da Silva Velasco (ISEPAM)
luizvelasco36800@gmail.com
Amaro Sebastião de Souza Quintino (UENF)
amarotiao@yahoo.com.br
Aline Vilaça Peixoto Dias (UENF)
alinepeixoto12@hotmail.com
Jackeline Barcelos Corrêa (UENF)
jack.barcelos1@hotmail.com

RESUMO

O presente estudo busca abordar conceitos sobre alfabetização e letramento com o objetivo de elucidar suas diferenças. O trabalho de pesquisa busca abordar conceitos relevantes na formação pedagógica, para que os professores e os futuros pedagogos possam consultar, esclarecer e estudar sobre alfabetização e letramento. A metodologia da pesquisa teve como base as fontes dos estudos dos documentos legais que amparam a educação brasileira, concomitante aos teóricos: Soares (2014), Freire (1976), Marchuski (2010), Tfouni (2006), entre outros. Tal estudo aponta para o desconhecimento dos futuros professores diante da temática, que é de suma importância para a prática pedagógica. Sendo assim, os autores apresentam seus apontamentos de forma clara e objetiva para auxiliar os entendimentos dos futuros alfabetizadores. Tanto a alfabetização quanto o letramento são processos contínuos, que devem ser compreendidos pela equipe pedagógica para que se realize um trabalho consciente entre quem estuda e quem aprende.

Palavras-chave:
Alfabetização. Letramento. Formação pedagógica.

ABSTRACT

This study seeks to address concepts of literacy and literacy with the aim of elucidating their differences. The research work seeks to address relevant concepts in pedagogical training, so that teachers and future educators can consult, clarify and study literacy and literacy. The research methodology was based on the sources of studies of legal documents that support Brazilian education, concomitant with theorists: Soares (2014), Freire (1976), Marchuski (2010), Tfouni (2006), among others. Such a study points to the lack of knowledge of future teachers regarding the theme, which is of paramount importance for pedagogical practice. Thus, the authors present their notes in a clear and objective way to assist the understandings of future literacy teachers. Both literacy and literacy are continuous processes, which must be understood by the pedagogical team in order to carry out a conscious work between those who study and those who learn.

Keywords:
Literacy. Literacy. Pedagogical training.

1. Introdução

A aprendizagem é um processo contínuo de construção e superação. É fundamental ao pedagogo conhecer a bagagem de todos os envolvidos na questão do ensinar/aprender, e como cada sujeito se constrói, de forma acompreender suas estruturas mentais e seu modo de reflexão, buscando evoluir do mais simples para elaborações superiores. Esta construção de conhecimento implica numa inter-relação entre sujeitos, para que, num espaço de confiança, juntos possam recriar o conhecimento.

A relevância do problema em questão e a justificativa deste estudo incide apontar para a necessidade de esclarecer e diferenciar os conceitos de letramento e alfabetização. O que suscitou o interesse em escolher como objeto de estudo a Alfabetização e o letramento foi a percepção que durante a formação pedagógica é de suma importância que os futuros professores compreendam essa diferença.

O objetivo geral deste trabalho é diferenciar a alfabetização do letramento sob a luz de diferentes autores. Os objetivos específicos são: sistematizar a abordagem da literatura e problematizar se os futuros professores das séries iniciais compreendem esses conceitos citados. Os futuros professores sabem qual a diferença de alfabetização e letramento?

A metodologia de pesquisa teve como base um levantamento bibliográfico e documental sobre a temática. Do ponto de vista da natureza, a pesquisa em questão é buscar aumentar o conhecimento acadêmico na área. Quanto ao ponto de vista da abordagem do problema, a investigação é predominantemente qualitativa, porque depende da interpretação de fenômenos e seus significados, sendo a ferramenta principal o pesquisador que trabalha com conceitos e princípios.

Da perspectiva dos objetivos, a pesquisa é descritiva, pois retrata a realidade do tema alfabetização e letramento. No que diz respeito ao método, utiliza-se o hipotético-dedutivo que consiste na construção de conjecturas baseadas nas hipóteses e, em relação aos procedimentos, faz-se o uso da pesquisa bibliográfica e documental, na qual será utilizada a técnica de observação em conjunto. (GIL, 1999; KAUARK; MANHÃES; MEDEIROS, 2010).

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, em que serão utilizados materiais de publicações de mídia impressa e veiculadas em sites como *Scielo, Scopus e Google Acadêmico*.

No primeiro momento o foco do trabalho será embasado por alguns conceitos diferentes teóricos sob diferentes perspectivas e diferentes reflexões dos autores.

No segundo momento pretende-se esclarecer as diferenças entre os conceitos sob a luz dos especialistas na área de alfabetização e letramento na Educação de Jovens e adultos e logo em seguida as devidas considerações e as referências.

2. Conceitos sobre alfabetização e letramento

Alfabetizar é um conjunto de aprendizado, e também é um processo político, que promove a cidadania, a autonomia, quando for praticada com lucidez, pois oferece perspicácia aos educandos de construírem seus conceitos num contexto mais amplo, sendo esse analisado e *apreendido* pela complexidade das interações múltiplas que os ambientes, as pessoas e os objetos implicam.

Soares (2016, p. 16) afirma que "podemos entender por métodos de alfabetização um conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, oriente, a aprendizagem inicial da leitura e da escrita". Por isso, é importante reforçar que a alfabetização é um processo complexo ligado à construção do conhecimento. Atualmente, este conceito está sofrendo muitas ramificações aliado a outras áreas do conhecimento, por exemplo: Alfabetização Musical, Alfabetização Matemática, Alfabetização em Informática, além da sua origem que era para designar a aquisição da leitura e da escrita formal.

Nas considerações de Santos (2007):

> Entende-se o quanto é essencial um processo de alfabetização significativo, porém não é tarefa fácil, para obter sucesso no processo de alfabetização é necessário muito estudo e dedicação por parte do educador, método adequado à turma, e levar em consideração a individualidade dos alunos. A escola não é o único lugar de ensino, por esse motivo é importante trabalhar com diferentes gêneros textuais, pois as crianças estão constantemente em um ambiente letrado. (SANTOS, 2007, p. 98)

Utilizou-se a concepção de Soares, para identificar as características do ato de ler:

> Dessa forma, ler entende-se desde a habilidade de simplesmente traduzir em sons sílabas isoladas, até habilidades de pensamento cognitivo e metacognitivo; inclui, entre outras habilidades, a habilidade de decodificar símbolos escritos; a habilidade de captar o sentido de um texto escrito; a

> capacidade de interpretar sequência de ideias ou acontecimentos, analogias, comparações, linguagem figurada e relações complexas, anáforas; e ainda habilidade de fazer predições iniciais sobre o significado do texto, de construir o significado combinando conhecimentos prévios com informações do texto, de controlar a compreensão e modificar as predições iniciais, quando necessário, de refletir sobre a importância do que foi lido, tirando conclusões e fazendo avaliações. (SOARES, 2004, p. 31)

Entende-se que alfabetizar faz parte de um processo decodificador, porém como citado anteriormente é preciso ir além, é necessário ser um processo significativo de aprendizagem, de forma que todas as informações adquiridas devem ser assimiladas, interpretadas e utilizadas pelos indivíduos nas práticas sociais.Neste sentido, no processo de alfabetização é preciso compreender ter um olhar nas diversas habilidades, para utilizar a leitura e a escrita como condições fundamentais paraa participação de todos os envolvidos.

Autores pontuam conceitos de alfabetização. De acordo com Val (2006):

> [...] pode-se definir alfabetização como o processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilitem ao aluno ler e escrever com autonomia. Noutras palavras, alfabetização diz respeito à compreensão e ao domínio do chamado "código" escrito, que se organiza em torno de relações entre a pauta sonora da fala e as letras (e ouras convenções) usadas para representá-la, a pauta, na escrita. (VAL, 2006, p. 19)

Já para Carvalho (2006):

> [...] a alfabetização é um processo que, ainda que se inicie formalmente na escola, começa de fato, antes de a criança chegar à escola, através das diversas leituras que vai fazendo do mundo que a cerca, desde o momento em que nasce e, apesar de se consolidar nas quatro primeiras séries, continua pela vida afora. Este processo continua apesar da escola, fora da escola paralelamente à escola. (PEREZ, 2002, p. 66)

Atualmente, a alfabetização tem enfatizado mais a pratica, envolvendo um processo de construção de conhecimentos, visando reconhecer os educandos como sujeitos autônomos, críticos na sociedade para serem sujeitos ativos, que possuam a competência contribuir e de transformar a sociedade, para que seja mais justa igualitária e cidadã.

Soares, (2004, p. 31), diz que alfabetizar letrando "é, portanto, oportunizar situações de aprendizagem da língua escrita nas quais o aprendiz tenha acesso aos textos (...) que seja levado a construir a compreensão acerca do funcionamento do sistema de escrita alfabético".

Para atender essa demanda de manter relação mais eficaz com a sociedade, surgiu o letramento. O letramento é um termo recente que tem a intencionalidade de utilizar práticas de leitura e escrita com autonomia no contexto social. Há anos vem sendo discutido, por diversos autores, devido o fracasso enfrentado na escola nos anos iniciais, que formam alunos em muitas vezes, mal sabem ler e escrever, quanto mais interpretar e produzir textos, esses alunos são conhecidos como analfabetos funcionais.

Almeida (2014, p. 205) explica que:

> O letramento "designa na ação educativa de desenvolver o uso de práticas sociais de leitura e escrita, inicia-se um processo amplo que torna o indivíduo capaz de utilizar a escrita em diversas situações sociais". Novamente reforçando o uso no contexto social, pois o letramento surgiu para complementar à alfabetização, pois não basta apenas ler e escrever [...]. O letramento: "surgiu da palavra inglesa 'literacy' (letrado)", pois além de ler e escrever é necessário utilizar a leitura e a escrita nas práticas sociais. Ainda, nos grifos da autora (p. 206) a pessoa letrada: "não é mais 'só aquele que é versado em letras ou literaturas', e sim 'aquele que além de dominar a leitura e a escrita, faz uso competente e frequente de ambas". O letramento é um conceito enraizado na alfabetização e por algumas vezes são confundidos. (ALMEIDA, 2014, p. 205-6)

Uma aprendizagem de qualidade exige que saibamos ler e escrever exercendo as diversas funções dentre elas: os aspectos sociais, um olhar crítico e um pensamento reflexivo. É fundamental que não se aceite a ideia de alfabetização como ato repetitivo e monótono, desta maneira, é concordar com a sociedade excludente, não permitindo a autonomia e a respectiva humanização imprescindível para que cada sujeito sinta-se um cidadão em plenitude. Soares, (2014) aponta que:

> Alfabetização e letramento são, pois, processos distintos, de natureza essencialmente diferente; entretanto, são interdependentes e mesmo indissociáveis. A alfabetização - a aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é pré-requisito para o letramento, isto é, para a participação em práticas sociais de escrita, tanto assim que analfabetos podem ter um certo nível de letramento: não tendo adquirido a tecnologia da escrita, além disso, na concepção psicogenética de alfabetização que vigora atualmente, a tecnologia da escrita é aprendida não, como em concepções anteriores, com textos artificialmente para a aquisição das "técnicas" de leitura e de escrita, mas através de atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, *apud* RIBEIRO, 2014, p. 92)

A escola não é o único lugar em que se aprende, por esse motivo é importante que os alunos conheçam e trabalhem com diferentes gêneros

textuais, pois, todos nós sempre estamos em ambientes constantemente letrados. Essas atitudes auxiliam no ensino/aprendizagem, mas como educadores, é essencial que tenhamos comprometimento com o ser humano que pretendemos, queremos formar. Por meio de nossas práxis estará incutida a sociedade almejada. É fundamental aliar à nossa prática os ideais de transformação das desigualdades, a fim de que todos conquistem seus direitos de Educação, não apenas em acesso, mas em qualidade.

3. As concepções sobre alfabetização e letramento sob à luz de diferentes teóricos

De início, busca-se fazer a definição de alfabetização aparenta ser desnecessário, entretanto, é a partir daí que será possível o entendimento de outro termo presente no tema deste trabalho de pesquisa, o letramento. Ademais, no Dicionário Houaiss (2001), é possível encontrar três definições para o termo alfabetizar: 1. ato de ensinar a ler; 2. dar instrução primária a; e 3. aprender a ler por si mesmo. Com essa definição que se inicia a problemática pesquisada.

A autora Magda Soares esclarece que:

> […] alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e para escrever, ou seja: o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e a ciência da escrita. […] Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se letramento. (SOARES, 2003, p. 91)

Para se falar em leitura literária, é preciso, inicialmente, falar de todos os fatores que não apenas mostram, mas também comprovam o quão importante é ser um indivíduo capaz de ler e interpretar textos e situações, ser capaz de poder exercer a cidadania em sua amplitude, sendo que tais só são possíveis através da habilidade e competência de ler, em sua integralidade.

Nesse mesmo sentido, Soares (2004, p. 17) diz que subjacente a esse conceito liberal, funcional do letramento, está a crença de que consequências extremamente positivas resultam, precisamente, dele. No entanto, para o funcionamento e a participação cabível à sociedade, resultando num sucesso pessoal, a partir do uso das habilidades de leitura e escrita, o letramento é acatado como o principal responsável em conduzir grandes resultados, como o desenvolvimento cognitivo e econômico, mobilidade social, progresso profissional e cidadania.

> Saber ler e escrever possibilita o sujeito do seu próprio conhecimento, pois sabendo ler, ele se torna capaz de atuar sobre o acervo de conhecimento acumulado pela humanidade através da escrita e, desse modo, produzir, ele também, um conhecimento. (BARBOSA, 2013, p. 19)

Como afirma Barbosa (2013), as práticas pedagógicas são culturais, históricas e evoluem em função das relações sociais emergentes e do acervo de conhecimento disponível, acervo esse que permite a elaboração de uma nova teoria, capaz de justificar a nova prática necessária. Assim também aconteceu e acontecerá com a alfabetização. Seu entendimento sofreu transformações significativas ao longo do tempo, implicando em novas pesquisas, metodologias e redimensionamentos. E novos entendimentos entre a comunidade acadêmica e entre os professores alfabetizadores amparados pelos documentos legais.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) compreende que:

> [...] alfabetizar é trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante. Para isso, é preciso conhecer as relações fono-ortográficas, isto é, as relações entre sons (fonemas) do português oral do Brasil em suas variedades e as letras (grafemas) do português brasileiro escrito. Dito de outro modo, conhecer a "mecânica" ou o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever significa, principalmente, perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas), o que envolve consciência fonológica da linguagem: perceber seus sons, como se separam e se juntam em novas palavras etc. (BRASIL, 2017, p. 90)

Existem muitas confusões nesse campo e elas são imensas, o autor evidencia que:

> Primeiro, devemos distinguir entre letramento e alfabetização e escolarização. O letramento é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para uso utilitários, por isso é um conjunto de práticas, ou seja, letramentos, como bem disse Street (1995). Distribui-se em graus de domínio que vão de um patamar mínimo a um máximo. A alfabetização pode seda, como fato se deu historicamente, á margem da instituição escolar, mas é um aprendizado mediante ensino, e compreende o domínio ativo e sistemático das habilidades de ler e escrever. (MARCHUSCHI, 2010, p. 21)

Retomando o sentido de diferenciação, é favorável colocar um método a partir do qual o aluno obtenha habilidade e competência para ler e escrever, todavia para se encontrar letrado o indivíduo precisa saber onde e como usar as habilidades adquiridas. Para reafirmar o fato tome-

mos como base o que segue: retomemos a grande diferença entre *alfabetização* e *letramento* e entre *alfabetizado* e *letrado*:

> […] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que saber ler e escrever, já o indivíduo letrado, indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 1998, p. 39-40)

A autora se faz clara ao explicar sobre os dois termos e deixa a noção sistêmica do que cada um deles representa tornado assim possível discutir o que se refere a cada processo no seu âmbito maior e que no presente trabalho trata-se de colocar a leitura em sala de aula como uma prática de letramento que venha ao encontro do objetivo.

O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das *agências de Letramento*, preocupa-se não como letramento prática social, mas com apenas o tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico) processo geralmente concebido em termos de uma competência *individual* necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes (KLEIMAN, 2008, p. 20).

Voltando as concepções da Magda Soares (2003), "Letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno". Para tanto, cuidados serão necessários ao conduzir a alfabetização. De acordo com a autora apenas ensinar a ler e a escrever é insuficiente, alcançar níveis de alfabetização funcional onde as pessoas leem e escrevem e, no entanto, não são capazes de fazer uso desse conhecimento numa esfera social já deixou de ser processo deensino aprendizagem afirmando no Diário da Escola em 23 de agosto de 2003 que: "(…) para a adaptação adequada ao ato de ler e escrever, é preciso compreender, inserir se, avaliar, apreciar a escrita e a leitura". O letramento compreende tanto a apropriação das técnicas para a alfabetização quanto esse aspecto de convívio e hábito de utilização da leitura e da escrita (SOARES, 2003).

Portanto, podemos constatar diferenças entre ensinar o código de escrita, sua codificação e decodificação, e nortear a prática docente em

instrumentalizar o aluno para se utilizar desse código em situações onde a leitura e a escrita sejam utilizadas de forma real e objetiva. Por isso é necessário que o professor saiba de fato essas diferenças de maneira clara e objetiva. Segundo o autor:

Até que a escrita chegasse ao grau de evolução a qual se encontra esta passou por várias transformações, no início quando era ideográfica, a escrita era por meio de signos que representavam uma idéia de quer estava sendo escrito e os nomes dos caracteres eram os nomes dos próprios objetos representados. Mas com o passar do tempo percebeu-se que para representar todas as coisas necessitaria de muitos caracteres e a escrita seria muito complicada, então, a partir daí surgem os caracteres que passaram a representar os sons das palavras ao invés dela inteira, esta escrita passou a ser fonética. (CAGLIARI, 2003, p. 20)

Nos dias atuais a leitura também pode ser feita de outras formas não sendo esta determinada pela presença de letras, frases ou palavras. Existem outros modos de se ler assimcomo existem outros objetos de leitura como a leitura de mundo citada por Paulo Freire em que este diz ser importante "aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não na mecânica de palavras, mas numa relação de sentidos entre linguagem e realidade" (FREIRE, 1989, p. 26).

Para o autor Martins:

> [...] a leitura se realiza a partir do diálogo do leitor com o objeto lido – seja escrito, sonoro, seja um gesto, uma imagem, um acontecimento. Esse diálogo é referenciado por um tempo e um espaço, uma situação; desenvolvido de acordo com os desafios e ai respostas que o objeto apresenta, em função de expectativas e necessidades, do prazer das descobertas e do reconhecimento de vivências do leitor. (MARTINS, 1983, p. 32-3)

Nesse sentido, a leitura de certa forma se expressa de várias maneiras como a leitura de mundo apontado por Freire (1989) ou pelas gravuras apresentadas nos livros infantis podendo assim interpretar as ideias que estes pretendem passar.

De tal modo, os partidários que defendem essa versão "revolucionária" das relações entre o letramento e a sociedade, alegam que os resultados/consequências do letramento são considerados como algo desejável e de caráter totalmente benéfico apenas por aqueles que aceitam como justa e igualitária a natureza e estrutura do contexto social específico no qual ele ocorre. Quando isso não ocorre, isto é, tanto a natureza quanto a estrutura das práticas sociais são indagadas, o letramento é tido como

uma ferramenta ideológica, utilizada com o fito de conservar as práticas e relações sociais correntes, tornando as pessoas acomodadas às condições vigentes.

Acentuando a vinculação de uma didática reflexiva, preocupada com as concepções de como o aprendiz constrói a noção do sistema de notação alfabético. Toma-se como apoio os três volumes de Didática da alfabetização, de Esther Pillar Grossi. E a partir de suas considerações, faremos algumas reflexões a respeito dos desafios cognitivos, considerando os níveis: a) pré-silábico; b) silábico e c) alfabético e os intermediários pela autora demonstrados.

> Emília Ferreiro define quatro níveis na psicogênese da alfabetização, a saber: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Com base em nossa prática, preferimos considerar três níveis principais e dois níveis intermediários, entendendo por nível intermediário certos momentos precisos do processo que se caracterizam pela evidência de contradição de condutas do sujeito, as quais perdem a estabilidade do nível anterior e ainda não se organizam de acordo com o nível seguinte. São os momentos privilegiados, mas difíceis, de desequilíbrios e conflito, que só são superados por uma nova organização dos elementos em jogo, numa estrutura qualitativamente superior à anterior. Didaticamente, os níveis intermediários constituem momentos-chave do processo de aprendizagem. É quando o aluno percebe que seus esquemas são incapazes de fazer frente ao conjunto de problemas que ele é capaz de se formular nesse momento. Via de regra, os alunos têm tendência a abandonar a arena do seu conflito por um certo tempo, porque lhes é penoso dar-se conta dessa lacuna cognitiva. (GROSSI, p. 55-6, 1990)

Paulo Freire é considerado um dos educadores pioneiros a relevar esse poder "revolucionário" do letramento ao afirmar que:

> Ser alfabetizado é tornar-se capaz de usar a leitura e a escrita como um meio de tomar consciência da realidade e de transformá-la. Sendo o papel do letramento ou de libertação do homem ou de sua "domesticação", dependendo do contexto ideológico em que ocorre, na qual sua natureza é de caráter inerentemente político, onde seu principal objetivo deveria ser o de promover a mudança social. (FREIRE, 1976)

A consolidação da alfabetização acontecerá quando esta for associada ao letramento: aprender a fazer e finalmente fazer o que aprendeu, pois a alfabetização é o aprendizado da leitura e da escrita e o letramento a prática cotidiana desse processo, e esses conhecimentos precisam estar bem claros para os professores.

O próximo tópico, o trabalho abordará as concepções sobre o letramento na Educação dos Jovens e Adultos.

3.1. As concepções sobre o letramento na Educação Jovens e Adultos

Neste tópico busca-se apresentar as concepções de letramentos na vida cotidiana dos adultos. Engana-se quem atribui o termo letramento somente à alfabetização inicial da vida escolar, pois esse processo acontece ao longo da vida das pessoas e nas diferentes áreas. Letramento significa relacionar o código da língua com a vida social. Não basta ler, mas por meio da leitura aplicar o que entendeu no cotidiano.

> Sendo assim, os autores afirmam que a prática de leitura e a compreensão da mídia escrita tem se tornado cada vez mais importante, o que exigem não só a alfabetização dos sujeitos como também seu e letramento, haja vista que, último significa muito mais do que saber ler e escrever significa compreender o mundo. (JUSTO; RÚBIO, 2013)

O fato é que, cidadãos letrados possuem maiores possibilidades de compreenderem conceitos assim como se capacitarem em uma maior autonomia de leitura (BRASIL, 2007) e exercer a criticidade quanto a informações que lhe são veiculadas.

Dessa forma, percebemos que há necessidade de que o aluno seja um bom leitor no mundo globalizado de hoje. Como Martins (1983) explica que "(...) ler não é apenas unir as palavras, é também ser crítico, questionador, ter opinião sobre algo é, sobretudo, interagir com o mundo".

Acredita-se que é dever da escola, do professor, e da família despertar o interesse pela leitura no aluno para que ele se torne um sujeito crítico, construtivo e criativo. "A leitura deve ser fonte de prazer, não deve ser obrigatória nem imposta pelo adulto. O professor não deve podar o interesse dos alunos em relação à leitura, deve sim permitir que o aluno selecione os livros de acordo com seus autênticos interesses" (MARTINS, 1983).

Dentro desta perspectiva a autora Lêda Tfouni argumenta que estudos sobre o letramento:

> […] não se restringe somente àquelas pessoas que adquiriram a escrita, isto é, aos alfabetizados. Buscam investigar também as conseqüências da ausência da escrita a nível individual, mas sempre remetendo ao social mais amplo, isto é, procurando, entre outras coisas, ver quais características da estrutura social tem relação com os fatos. Pois, a ausência tanto quanto a presença da escrita em uma sociedade são fatores importantes que atuam ao mesmo tempo como causa e consequência de transforma-

> ções sociais, culturais e psicológicas às vezes radicais. (TFOUNI, 2006, p. 21)

Val (2006), no que diz respeito à alfabetização, pontua que pode ser definida como sendo um:

> […] processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilitem ao aluno ler e escrever com autonomia. Noutras palavras, alfabetização diz respeito à compreensão e ao domínio do chamado "código" escrito, que se organiza em torno de relações entre a pauta sonora da fala e as letras (e ouras convenções) usadas para representá-la, a pauta, na escrita. (VAL, 2006, p. 19)

Em contrapartida, o letramento, conforme apontam os autores Soares e Batista (2005, p. 34) conceitua-se como sendo "o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas social e necessário para uma participação ativa e competente na cultura escrita".

No processo de ensino e aprendizagem a leitura se transforma no carro chefe de todas as disciplinas e assim sendo, esta, mesmo que não seja intencionalmente, interage na condição de interdisciplinaridade com as outras matérias, tendo em vista que, é meio da leitura que se tem acesso a vários tipos de informações e sendo assim essa deve ser trabalhada nas escolas, em todas as disciplinas e com o mesmo nível de interesse, independente da área de atuação para romper de vez com o abismo existente entre as disciplinas e, conforme MEC (1999): "promover a colaboração, complementaridade e integração entre os conteúdos das diversas áreas do conhecimento presentes nas propostas curriculares das escolas brasileiras de ensino fundamental e médio" (BRASIL, 2002, p. 18).

Tal fato se deve pelo motivo de que, quando se consulta os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa se pretende:

> [...] formar um leitor competente, supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto [...] (BRASIL, 1997, p. 54)

E assim, o indivíduo precisa estar inteirado com a leitura em seus diversos contextos de seu cotidiano e daí sua importância de estar associada às múltiplas áreas do conhecimento humano aplicado nas escolas comprovando usa importância no processo de ensino e aprendizagem.

Todavia, é por este ângulo que podemos afirmar que segundo os

Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa que:

> […] uma prática constante de leitura na escola deve admitir 'leituras'. Pois outra concepção que deve ser superada é o mito da interpretação única, fruto do pressuposto de que o significado está no texto. O significado, no entanto, constrói-se pelo esforço de interpretação do leitor, a partir não só do que está escrito, mas do conhecimento que traz para o texto. Necessário que o professor tente compreender o que há por trás dos diferentes sentidos atribuídos pelos alunos aos textos; às vezes é porque o autor intencionalmente 'jogou com as palavras' para provocar interpretações múltiplas; às vezes é porque o texto é difícil ou confuso; às vezes é porque o leitor tem pouco conhecimento sobre o assunto tratado e, a despeito do seu esforço, compreende mal. (BRASIL, 1997, p. 71)

A sociedade contemporânea necessita de se apropriar de diferentes conceitos, de diferentes saberes, para que possam exercer suas práticas cotidianas profissionais, de maneira mais clara e objetiva, em busca da melhoria do seu fazer pedagógico.

Portanto, há necessidade dos profissionais da educação se apropriarem de conceitos necessários relativos a cada profissão, para que possam atender as novas demandas da sociedade a qual todos estão inseridos.

4. Considerações finais

A partir da literatura e dos estudos dos conceitos e das diferentes considerações dos autores, pode-se ressaltar que o professor alfabetizador deve ser um eterno pesquisador, um estudioso para exercer o magistério.

Os objetivos da pesquisa foram alcançados devido às reflexões dos autores e as referências da legislação vigente, buscando elucidar diferentes conceitos para a comunidade acadêmica e para os professores em exercício.

Portanto, considera-se que o profissional alfabetizador, por mais conhecimento que possua, necessite cada vez mais de formações continuadas para que possa realizar este processo de alfabetização de forma cada vez mais prazerosa, gratificante, com metodologias que busquem um ensino e a construção do saber de forma profunda, pois o alfabetizador, precisa se especializar, conhecer, estudar para tornar a criança e o adulto ao mundo da sociedade letrada de uma forma que esta consiga interagir e compreender o lugar onde está inserido, os caminhos alcançados, enfim conhecer o mundo.

Tanto a alfabetização quanto o letramento são processos contínuos, que devem ser compreendidos pela equipe pedagógica para que se realize um trabalho consciente entre quem estuda e quem aprende.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, V. F.; FARAGO, A. C. A importância do letramento nas séries iniciais, *Cadernos de Educação*: Ensino e Sociedade, Bebedouro, São Paulo, 2014. Disponível em: http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/31/04042014074426.pdf. Acesso em: 14 out. 2020.

BARBOSA, J. J. *Alfabetização e leitura*. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*: Educação Infantil. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 14 out. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*: Currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 1 /Ministério da Educação. Brasília: MEC, SEB, 2012. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Unidade-1.pdf. Acesso em: 14 out. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Língua Portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: 1. Parâmetros Curriculares Nacionais. 2. Língua portuguesa: Ensino de primeira à quarta série. I. Título. Disponível em: https://www.cpt.com.br/pcn/parametros-curriculares-nacionais-lingua-portuguesa. Acesso em: 14 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica. *Pró Letramento*: Alfabetização e Linguagem. Brasília-DF, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6002-fasciculo-port&category_slug=julho-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 out. 2020.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e Linguística*. 8. ed. São Paulo: Scipione, 2003.

CARVALHO, M. A. F (Org.). *Práticas de leitura e escrita.* 1. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

CRAMER, E.; CASTLE, M. *Incentivando o amor pela leitura.* Porto Alegre: Artmed, 2001.

FREIRE, *P. A importância do Ato de Ler*. Rio de Janeiro: Cortez, *1989.*

_____. *Ação cultural para a liberdade.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1999.

GROSSI, E. P. *Didática do nível pré-silábico*. v. 1, São Paulo, 1990. p. 55-6

HOUAISS, A. *Dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JUSTO, M. A. P. S.; RUBIO; SILVEIRA, J. A. Letramento: O uso da leitura e da escrita como prática social. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, v. 4. n. 1, 2013.

KLEIMAN, A. B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. São Paulo: Mercado das Letras, 2008.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita*: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2000.

MARTINS, M. H. *O que é leitura*. 17. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SANTOS, C. F. *Alfabetização e letramento*: conceitos e relações. Organizado por Carmi Ferraz Santos e Márcia Mendonça. 1. ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOARES, M; BATISTA, Antônio. *Alfabetização e letramento*: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

_____. *Letramento e alfabetização*: as muitas facetas. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Minas Gerais, 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf. Acesso em: 14 out. 2020.

_____. *Linguagem e escola*: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 2014.

_____. ***Alfabetização***: ressignificação do conceito. Alfabetização e Cidadania, n. 16, p. 9-17, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf. Acesso em: 10 de out. 2019.

SOARES, M.*Letramento*: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a 01.pdf. Acesso em: 12 de out. 2019.

TFOUNI, L. V. *Letramento e Alfabetização.* 8. ed., v. 47. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção Questões da Nossa Época)

VAL, M. G. C. O que é ser alfabetizado e letrado? In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de (Org.). *Práticas de Leitura e Escrita.* 1. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: http://www.plataformadoletramento.org.br/acervo-para-aprofundar/250/o-que-e-ser-alfabetizado-e-letrado.html. Acesso em: 10 de out. 2019.

AS RELAÇÕES ENTRE AS FORMAS DE ENSINAR ALUNOS BRASILEIROS E VENEZUELANOS EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE BOA VISTA-RR

Regina Moura Damaceno (UEER)
rmoura309@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho visa entender, na prática, quais são as medidas tomadas para uma flexibilidade curricular e social, especificamente para a aprendizagem da Língua Portuguesa, nas turmas de 2º e 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal. Foram traçados os objetivos: identificar as estratégias utilizadas pelos professores que levam os alunos a compreender a Língua Portuguesa e adaptar-se à sua nova vida escolar e cultural; esboçar as possíveis flexibilizações curriculares instituídas na escola; descrever o processo de ensino e aprendizagem dos alunos venezuelanos. A pesquisa está respaldada em autores como: Fairclough (2008), Giddens (2008) e Tomazi (2010). O método utilizado foi de pesquisa de campo, de caráter descritivo, com abordagem qualitativa, conforme Gil (2008) e Lakatos (2011). Foram sujeitos do estudo, dois coordenadores pedagógicos e três professores das turmas regulares envolvidas na pesquisa. O estudo evidenciou que a socialização da criança imigrante é importante, para que haja adaptação e aprendizagem significativa e proveitosa. Constatou-se que são as crianças que procuram acompanhar de forma significativa todo o processo, dedicando-se com vontade de realmente aprender. No entanto, a escola necessita ainda que os currículos e as estratégias de ensino sejam mais flexíveis ao novo contexto e valorizem a cultura dos sujeitos aprendentes.

Palavras-chave:
Imigração. Socialização. Flexibilização do Currículo.

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo entender, en la práctica, cuáles son las medidas adoptadas para la flexibilización curricular y social, específicamente para el aprendizaje de la lengua portuguesa, en las clases de 2º y 3º grado de primaria en una escuela municipal. Los objetivos eran: identificar las estrategias utilizadas por los profesores que llevan a los estudiantes a entender el idioma portugués y adaptarse a su nueva vida escolar y cultural; esbozar las posibles flexibilizaciones curriculares instituidos en la escuela; proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes venezolanos; discribrir el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos venezoelanos. La investigación cuenta con el apoyo de autores como Fairclough (2008), Giddens (2008) y Tomazi (2010). El método utilizado fue una investigación de campo descriptiva con un enfoque cualitativo, según Gil (2008) y Lakatos (2011). Las asignaturas del estudio fueron dos coordinadores y tres profesores de las clases regulares involucradas en la investigación. El estudio demostró que la socialización de los niños inmigrantes es importante, por lo que hay una adaptación y un aprendizaje significativo y provechoso. Se encontró que son los niños los que buscan seguir todo el proceso de una manera significativa, dedicándose con el deseo de aprender realmente. Sin embargo,

la escuela también necesita planes de estudio y estrategias de enseñanza para adaptarse al nuevo contexto y valorar la cultura de las asignaturas de aprendizaje.

Palavras clave:
Inmigración. Socialización. Flexibilización Curricular.

1. Introdução

Roraima é um estado localizado no extremo norte do Brasil, faz fronteira com dois países, Venezuela e Guiana, assim torna-se intensa o fluxo de imigrantes na região, mais presente após a crise econômica ocorrida na Venezuela onde inúmeras famílias saíram em busca de sobreviver, se instalando em Boa Vista-RR, os mesmos buscaram às escolas para um melhor ensino aprendizagem para seus filhos. A importância da escola na vida de cada ser humano é inegável. A escola se torna a única instituição social de frequência obrigatória para as atuais e futuras gerações. A educação escolar em sua dimensão cognitiva tem intuito de compartilhar conhecimentos acumulados no decorrer da história pela humanidade, dessa forma sua abrangência socializadora permite integração ao coletivo. O acesso à escola foi democratizado há muito tempo, mas o acesso aos conhecimentos por ela veiculados ainda é restrito, uma vez que muitos educandos não conseguem aprender igualmente e parece não encontrar sentido nos conteúdos ensinados. No nosso contexto, isso pode se dar, porque os alunos vêm de outro país, onde a linguagem e a forma de ensino se diferencia da nossa.

As experiências e conflitos vivenciados pelos educandos devem ser problematizados de forma a associar o conteúdo das disciplinas à realidade. A escola deve receber o aluno de outro país, assim como necessita aceitar que o perfil desses alunos possa se diferenciar dos demais, só dessa forma pode minimizar o problema.

O Problema norteador da pesquisa está embasado no princípio pedagógico em que a escola deve aproximar-se da vida de seus alunos. Conhecer a realidade que os cerca e tentar suprir as possíveis deficiências encontradas. Diante disso, de que forma está ocorrendo à relação entre as formas de ensinar, especialmente a língua portuguesa aos brasileiros e venezuelanos em turmas de 2º e 3º ano em uma escola municipal de Boa Vista-RR. Reconhecendo e compreendendo os desafios vivenciados pelo professor atualmente diante da flexibilização do currículo escolar voltado para práticas que promovam o ensino de atividades diversificadas com textos na Língua Portuguesa como segunda língua (L2), identificando se

a escola proporciona um atendimento diversificado para os alunos venezuelanos sem deixar de lado os alunos brasileiros que estudam nessa instituição.

A pesquisa se propõe analisar em que fatores os educadores do 2º e 3º ano se adequam para ensinar a Língua Portuguesa aos alunos estrangeiros, nesse caso como sendo uma segunda língua (L2), pois os alunos venezuelanos possuem como língua materna o espanhol. Busca-se identificar as estratégias utilizadas pelos professores que levam os alunos a compreender a LP e adaptar-se à sua nova vida escolar e cultural, especialmente visando à habilidade de escrita e leitura; esboçar como os professores de alunos venezuelanos desenvolvem as estratégias de ensino e flexibiliza o currículo da escola; descrever o processo de ensino e aprendizagem dos alunos venezuelanos.

Para tanto é importante conhecer a educação nesse contexto e como se dá a comunicação, expressão e compreensão, compreendendo quais as dificuldades enfrentadas por educador e educando nesse processo de aprendizagem da língua portuguesa e como ocorre a flexibilização curricular com intuito de favorecer a aprendizagem.

2. A importância da linguagem

Os estudos sobre linguagem do século XX tiveram base em Ferdinand Saussure e seu Curso de Linguística Geral, 1916. Esse título é o marco dos estudos linguísticos iniciados na França. Para Saussure, os estudos da linguagem passam a ter como objeto de estudo a língua, que é um sistema cujos elementos se definem a partir de suas relações, sem considerar a evolução histórica, o estudo era sincrônico. Assim, Saussure (2004) define língua como parte da linguagem:

> Mas o que é a língua? Para nós, ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. (SAUSSURE, 1916, p. 17)

À medida que cada educando desenvolve suas habilidades cognitivas, vai captando, correlacionando-se e internalizando signos e significados que permite a interação completa um com o outro socialmente. A linguagem se deslumbra em uma prática social que se dá na relação intrínseca, seja da mesma nacionalidade ou não, é na verdade onde se cons-

trói a subjetividade, através da socialização que tudo se constitui historicamente e culturalmente dentro do sistema educacional.

Fairclough (2001) propõe considerar o uso da linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais.

> Isso tem várias implicações. Primeiro, implica ser o discurso um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação. [...] Segundo, implica uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, existindo mais geralmente tal relação entre a prática social e a estrutura social: a última é tanto uma condição como efeito da primeira. [...] O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 90-1)

A linguagem é uma importante ferramenta para a socialização, integração e assimilação de conhecimento. O estrangeiro ao chegar ao ambiente escolar necessita descobrir uma forma de se relacionar, tendo modos de interpretação própria do que deseja transmitir na integração com seus colegas, reconhecendo que é uma linguagem semelhante em termos com a sua, tendo o professor como parceiro nesse processo, com suas estratégias metodológicas ao trabalhar a linguagem que se pede para aquela ocasião de estudo.

A linguagem, em sua diversificação, é o meio com que todos os seres humanos se comunicam com o mundo, nesse sentido, expõe Ferreira (2001):

> Em sua trajetória, o ser humano interage com os outros seres enquanto busca compreender-se e integrar-se em seu mundo. Luta árdua, movimenta-se ele entre linguagens. Não nasce integrado a este mundo, mas integra-se paulatinamente, movimentando-se entre palavras. (FERREIRA, 2001, p. 168)

Nesse sentido, a linguagem é a forma de interação dos indivíduos, portanto, precisa ser valorizada e trabalhada dentro do ambiente escolar de forma que os alunos saibam da sua importância, considerando as diferentes culturas, hábitos e costumes. Sendo assim, para haver a construção social necessita fundamentar-se mediante um conjunto de elementos interligados, não somente mediante o discurso. Perpetua-se assim como uma forma de mediação social, identidade, reproduz o ser social como atua na realidade, com isso segundo Fairclough (2008),

> O discurso contribui para a construção de identidades sociais, de relações sociais entre as pessoas e de sistemas de conhecimento e crença. Além

> disso, reproduz a sociedade como ela é, mas também permite transformá-la, constituindo uma relação dialética com a estrutura social. (FAIRCLOUGH, 2008, p. 128)

Diante disso, é indispensável o uso da linguagem para haver a construção de um sujeito crítico e reflexivo, donos dos seus próprios atos e questionamentos sabendo resolver os problemas do seu dia a dia. Para que haja uma educação que valorize o meio social em que os alunos estão inseridos a isso, cabe aos docentes buscar formação adequada conhecendo cada vez mais a realidade em que estão inseridos, para poder lidar com os reais problemas que irá deparar-se na sala de aula. Esses problemas juntamente com a falta de preparo do professor, no sentido de conhecimento de uma outra língua, no caso o espanhol, acabam gerando estigmas e preconceitos que são vivenciados pelos educandos, prejudicando a (re) construção de suas identidades específicas.

Coracini (2007) aponta a necessidade de uma formação específica para professores de escolas de fronteira, já que essas regiões são admitidas como laboratórios linguísticos naturais em virtude da sua formação étnico-linguística, subsequente do fluxo migratório. Ela menciona também a necessidade de se obter um material didático própria, representativo para as escolas de fronteira, que trate da realidade dessas regiões, um material que aborde a cultura e a história dos países fronteiriços, sem que suceda uma visão nacionalista que superintende preconceitos.

Esse aluno imigrante que chega à sala de aula em um contexto como o apresentado aqui, se considerando, duplamente excluído por não conseguir efetuar uma aprendizagem repentina, por não saber o idioma local correto. Estão em constante adaptação social por isso ainda enfrentam inúmeras dificuldades, que se inicia pela língua.

Mas, é por intermédio das relações com o próximo, que se aprende a falar, pensar e agir. A socialização só se torna possível se houver a história, cultura e educação, todos juntos. O aspecto cultural é um dos pontos principais que precisa ser levado em conta quando se pensa em acolher imigrantes no país, pois são grupos heterogêneos de costumes, crenças e atitudes diferenciadas, e que estão se inserindo em um contexto maior. Conforme Candau (2008),

> As relações culturais não são relações românticas; estão construídas na história e, portanto, estão atravessadas por questões de poder, por relações fortemente hierarquizadas, marcadas pelo preconceito e pela discriminação de determinados grupos. (CANDAU, 2008, p. 51)

Nesse sentido, cabe à escola saber encaixar, flexibilizar internamente no seu currículo novas estratégias de ensino voltadas para as atuais mudanças, fortalecendo os laços afetivos, buscando inserir em seu cotidiano atividades que permitam a interação e socialização de todos os alunos (português e venezuelano), promovendo reuniões e encontros com os pais, onde todos saibam da importância da valorização e respeito mútuo.

2.1. Conceitos de língua materna e segunda língua

O uso da língua é indispensável para a evolução do ser humano, é por meio dela que as pessoas se comunicam, passam informações de geração em geração, portanto a língua materna é algo inerente ao ser humano, sendo assim, Saussurre (2004, p. 23) conceitua língua como sendo "o produto da faculdade da linguagem", sendo também "um conjunto de conversões necessárias, adotadas pelo corpo social, para permitir o exercício da linguagem".

Larousse (1973, p. 378) conceitua a língua materna, "chama-se língua materna a língua em uso no país de origem do falante e que o falante adquiriu desde a infância, durante o aprendizado da linguagem". Portanto, é evidente que a criança ao chegar à escola já tem pleno domínio da sua língua. Em relação ao bilinguismo Larousse (1973), conceitua da seguinte forma:

> O bilinguismo é um movimento pelo qual se tenta generalizar, por medidas oficiais e pelo ensino, o uso corrente duma língua estrangeira além da língua materna. O bilinguismo é, nesse caso, um movimento político fundado numa ideologia, segundo a qual o aprendizado de uma língua estrangeira em condições definidas deve permitir que deem aos indivíduos comportamentos e maneiras de pensar novos, e fazer desaparecer assim as opções nacionais e as guerras. (LAROUSSE, 1973, p. 88)

Dessa forma, considera-se a língua materna do indivíduo como L1 e a segunda língua que ele vai aprender como L2. Ambas são indispensáveis para a aprendizagem do indivíduo em situação de imersão em um país de língua diferente da sua porque lhe promove um leque de capacitação e ampliação dos seus conhecimentos.

Para Oliveira (2010), o ensino de uma L2 em contexto de migrantes difere profundamente de qualquer outro ensino tradicional de uma segunda língua. A autora apresenta alguns argumentos que mostram as especificidades deste processo:

> A aquisição da segunda língua do migrante tem lugar em contextos tão variados como a sala de aula ou o meio envolvente; A aprendizagem da segunda língua tem lugar num ambiente de maior pressão social, legal, económica e outros, do que num contexto normal de aprendizagem, necessidades linguísticas precisas, dependendo das necessidades e exigências práticas da sociedade em que estão integrados (OLIVEIRA, 2010, p. 36)

Através da valorização da língua e da cultura, o novo idioma adquirido pelos alunos venezuelanos nas escolas municipais de Boa Vista - RR pode ser visto como ponte para uma nova cultura, sem renunciar à liberdade que se tem que é a própria língua espanhola vivenciada desde seu nascimento. Assim, ao aprender uma L2, o sujeito conta com mais uma forma de liberdade, nesse sentido Cardoso (2007) explicita:

> No processo de aquisição de uma segunda língua há sempre interferências da língua materna, pois é frequente recorrer-se a ela analisar os dados da nova língua, uma vez que a língua materna predomina o pensamento e tende a interferir nas línguas aprendidas em segundo lugar. Quando a língua alvo é aprendida apenas em contexto formal, como a escola, o fosso entre o domínio das duas línguas é ainda maior (CARDOSO, 2007, p. 23)

A língua proporciona a liberdade de uma comunicação e abrem horizontes, novas possibilidades de aprendizagem, realizada mediante a ampliação de visão de mundo, que se formam diante do contato com diferentes realidades, relativas ao outro idioma ou o seu próprio idioma de origem materna.

Almeida Filho (2001) apresenta reflexões relevantes sobre o ensino da língua portuguesa como L2 para estudantes estrangeiros que se encontram no Brasil em imersão para o aprendizado do português, e outros contextos de aprendizagem desta língua alvo. O autor acrescenta:

> A linguagem não pode ser tomada como objeto exterior ao aprendiz, mas sim como processo construtivo e emergente de significações e identidade. Aprender uma língua não é somente aprender outro sistema, nem passar informações a um interlocutor, mas construir no discurso contextos sociais concretos e experiências previas, ações sociais e culturais apropriadas. (ALMEIDA FILHO, p. 28)

A aprendizagem sem a linguagem não acontece, ambas são complemento uma da outra. Para o ensino do Português como segunda língua ou como língua de acolhimento para imigrantes que procuram o Brasil em busca de trabalho, muitos em situações de vulnerabilidade, são poucas as pesquisas realizadas até o presente momento. Por isso, a importância de pesquisa nesta área, especialmente em Roraima que é a porta de imigrantes venezuelanos.

3. A escola e a flexibilização curricular à criança imigrante

Considerando a imigração dos venezuelanos para o município de Boa Vista-RR, devido à crise econômica eminente em seu país de origem, as escolas locais precisaram flexibilizar os seus currículos para atender a atual realidade, portanto, gestores, professores, e toda a comunidade escolar precisarão de uma adaptação a essas mudanças repentinas, sendo uma novidade para todos, principalmente quando se trata da fala especificamente, para ambos os brasileiros e venezuelanos.

Em se tratando do tema imigração, ele está diretamente relacionado aos aspectos geográfico e demográfico. Teixeira (2009) cita que

> Quando o tema da migração é abordado, defronta-se com um conflito entre soberanias nacionais e direitas individuais, tais como a vida, a liberdade de ir e vir, entre outros; nesse conflito direitos humanos devem prevalecer. Primeiramente, porque diversos instrumentos jurídicos internacionais afirmam a universalidade e a indisponibilidade dos direitos humana. Depois, em virtude da necessidade de se encarar o fenômeno migratório sob a ótica da família universal, da solidariedade e da cooperação entre os povos. Mais que isso, o indivíduo deve estar no cetro das discussões. Não se pode olvidar que migração é o fenômeno, mas migrante é a pessoa humana titular de direitos. (TEIXEIRA, 2009, p. 24-5)

O fenômeno migratório precisa ser respeitado, os diretos humanos devem sempre prevalecer para maior interação social. No caso das interações linguísticas tudo depende do contexto em que o indivíduo está inserido, do domínio próprio e o uso no meio social, nesse sentido para se ter esse domínio este, precisará fazer uso no seu cotidiano. Dessa forma, acredita-se na questão das mudanças significativas e com a aculturação, isso promove nas pessoas uma aquisição de novas linguagens, de novos saberes, inovando os conhecimentos e trocando experiências.

O imigrante ao chegar ao seu destino passa por diversas situações que vão desde a adaptação no ambiente social até o escolar. A escola em sua estrutura legal, Projeto Político Pedagógico, deve contemplar atividades que sanem as necessidades peculiares de cada região, especificidades de cada contexto. Kuenzer (2005) cita que

> Esse processo deverá contemplar as características da região, as demandas da comunidade em que a escola está inserida, as características e necessidades do alunado, a capacidade da escola no que diz respeito a recursos humanos, equipamentos, espaço físico e possibilidades de articulações interinstitucionais que permitam ofertas diversificadas e de melhor qualidade (KUENZER, 2005, p. 47)

Nesse contexto escolar, é importante se ter em mente que os seres humanos estão em constante desenvolvimento, aprendem ao longo de sua vida. As pessoas estão em constante aprendizagem. Portanto, faz-se necessário valorizar e respeitar o tempo de adaptação de cada pessoa, sem forçar e sem discriminar, a fala, o modo de agir e pensar, as pessoas adquirem novos conceitos.

Nota-se que os comportamentos de indivíduos bilíngues são em alguns casos diferenciados, isso quando duas línguas estão em contato, percebem-se diferentes formas de fala usando assim apenas uma língua e ao comunicar-se com outros bilíngues alternam a língua. Reyes (2006) se posiciona com maior atenção a essa questão para o fato que esse processo pode ser diferente mesmo entre bilíngues, entendendo que existe a possibilidade de que a criança seja alfabetizada em duas línguas ou mais, simultaneamente, assim como também ela se alfabetize primeiro na língua materna para somente depois se apropriar da escrita de outras línguas. As crianças bilíngues que fazem uso de sistemas de escritas necessitam prestar ainda mais atenção às peculiaridades deles.

Diante do exposto cabe ao professor oferece suporte auxiliar para um ensino eficiente e de qualidade. A inserção de crianças imigrantes de origem venezuelana no ambiente escolar das escolas de Boa Vista-RR não é só uma questão de aprendizagem, mas na verdade uma questão de socialização e reconhecimento de novas regras que devem ser assimiladas. Giddens (2008) enfatiza que

> A socialização é o processo através do qual as crianças, ou outros novos membros da sociedade, aprendam o modo de vida da sociedade em que vivem. Este processo constitui o principal canal de transmissão da cultura através do tempo e das gerações. (GIDDENS, 2008, p. 27)

As crianças venezuelanas, além de estarem em outro país, frequentam outro ambiente escolar, assim, necessitam se adequar a uma nova cultura, para melhor se adaptarem ao ambiente em que estão inseridos nesse momento. Cada aluno ao frequentar uma instituição de ensino precisa ter seus direitos garantidos de igualdade em múltiplos aspectos sociais e educacionais. Todavia, não é somente quando se consegue falar que o indivíduo consegue se relacionar com o mundo ao seu redor e assim aprender a linguagem escrita, representando um salto em seu desenvolvimento, pois agora ele elabora representações simbólicas da realidade que está vivenciando. Rego (2007) ressalta que:

> O indivíduo se constitui enquanto tal, não somente devido aos processos de maturação orgânica, mas principalmente através de suas interações so-

> ciais a partir das trocas estabelecidas com seus semelhantes. As funções psíquicas humanas estão intimamente vinculadas ao aprendizado, à apropriação por intermédio da linguagem do legado cultural de seu grupo. (REGO, p.109)

A socialização entre os seres humanos deve ser deslumbrada como possibilidade de expandir a visão de mundo. A convivência com o diferente de nosso habitual convívio diário enriquece cada vez mais as pessoas, pois são as diferenças que completam ambas as pessoas dentro da sociedade.

Entender o real significado de currículo no ambiente escolar é importante para se ter noção de sua fundamental importância no desenvolvimento educacional de cada educando. As próprias DCNEM (2012) destacam sobre currículo:

> O currículo é conceituado como a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e sócio afetivas. (BRASIL, DCNEM, 2012)

O currículo trabalhado em cada escola deve estar sempre atento às questões que envolvem os imigrantes, quando se tem um alto índice como é o caso de Boa Vista-RR, e com isso desenvolvendo estratégias cognitivas para seu êxito no convívio e desenvolvimento escolar, tendo um maior avanço no seu processo escolar.

A comunicação verbal dentro do ambiente escolar favorece a aprendizagem, tanto do educador quanto do educando. A língua nessa semântica se apresenta relevante no processo, visto que o aluno pode até comprometer o seu futuro em termos social, político e econômico se persistirem nela problemas graves de baixa escolaridade, desistência precoce à escola. Zabalza (2007) discorre:

> Diz-se que as instituições não devem limitar-se a responder aos problemas: devem, de fato, construir um projeto capaz de enfrentar tanto os ajustes a serem incorporados visando a melhor adaptação às mudanças como as novas expectativas e ideias que refletem o sentimento dos diversos setores envolvidos. (ZABALZA, 2007, p. 104)

Portanto, para acompanhar tais mudanças no atual cenário, existe a necessidade de profissionais (professores, coordenadores, gestor) aptos, dispostos a enfrentar a dificuldade linguísticas para se trabalhar com alunos imigrantes que possuem com língua o Espanhol, até então não

conhecido profundamente pelos profissionais da educação, para isso a escola precisa agir de forma a promover uso de uma política educacional estratégica mesmo que interna, unida com um conjunto de atuações em todas as esferas da instituição promovendo formação profissional que valorizem e ajudem o professor a atender as atuais necessidades.

A sociedade escolar precisa estar mais preparada para receber a heterogeneidade, para que suas atividades promovam a participação de todos, levando em conta todas as linguísticas, nota-se que o Estado de Roraima vive essa atual realidade, onde os profissionais ainda não sabem lidar com tal situação.

Contudo, essa forma de agir e pensar dentro do ambiente escolar precisa ser revista e dar espaço para as novas linguagens, valorizar outras línguas promovendo essa troca de conhecimentos, aperfeiçoando alunos e professores, para viver numa sociedade globalizada.

4. Encaminhamentos metodológicos e discussão dos dados

A pesquisa foi realizada em uma Escola Municipal de Boa Vista-RR, que atuam com as séries de 2º e 3º anos do Ensino Fundamental regular. A escolha da escola e turmas foi pensada por estar diretamente integrada na realidade escolar da maioria das escolas do município e possivelmente nas escolas do estado de Roraima, com um alto índice de alunos venezuelanos que adentram especificamente essas turmas todo início de ano letivo, levando em conta também os noticiários locais tais como: rádio, televisão, jornais, *internet* no G_1, que periodicamente retratam como está a questão da migração. A pesquisa de campo foi desenvolvida com veracidade e as abordagens discorridas no decorrer do trabalho foram feitas de acordo com Gil (2008) que aborda:

> Estudo de campo: procura o aprofundamento de uma realidade específica. É basicamente realizada por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar as explicações e interpretações do que ocorrem naquela realidade. (GIL, 2008, p. 45)

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, cujos meios de coleta de dados foram os questionários direcionados a três educadores e dois coordenadores pedagógicos, cujo fim foi compreender esse atual contexto escolar vivenciado pelos alunos imigrantes que falam a língua espanhola, na aprendizagem da língua portuguesa.

Segundo André (2005, p. 47), tem como centro de preocupação "(...) o mundo dos sujeitos, os significados que atribuem às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais". Nesta perspectiva do contexto da pesquisa qualitativa, o pesquisador define qual o método condizente com o seu objeto de estudo. Assim descritos os aspectos técnico-metodológicos da pesquisa, seguem os dados e suas discussões.

Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados o questionário, diferenciado para cada categoria, com a intenção de facilitar o entendimento do assunto outrora pesquisado. Conforme Gil (2008), essa é uma técnica composta por questões, que por meio delas as pessoas apresentam suas opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas e situações vivenciadas. Outro instrumento utilizado para essa função foi a observação que também é uma forma de obtenção de dados, informações acerca de determinados aspectos da realidade. Segundo Marconi e Lakatos (2011), essa técnica permite ao pesquisador identificar e obter provas a sobre o fim pesquisado, sem que os informantes tenham ciência, mas que orientam seu comportamento.

Foram utilizados dois questionários diferenciados com cinco perguntas em cada um, destinados aos professores e a coordenação pedagógica (coordenador), assim como também uma breve observação realizada feita em sala pela autora da pesquisa, buscando alcançar os objetivos propostos para a realização do trabalho. A seguir serão apresentados os dados e suas análises, optou-se por selecionar algumas perguntas consideradas mais relevantes mediante aos dados coletados.

5. Considerações finais

Diante do exposto nas pesquisas e estudos sobre as relações entre as formas de ensinar alunos brasileiros e venezuelanos, focando-se na língua e linguagem é que se podem identificar alguns fatores os quais contribuem para o processo de ensino e aprendizagem, levando em conta todo o referencial teórico estudado e a pesquisa de campo é relevante elencar de forma concisa como os objetivos foram alcançados ao longo do desenvolvimento deste trabalho. Nesse sentido, foram traçados três objetivos, cujas considerações estão organizadas com base em cada um deles.

Ao buscar identificar as estratégias utilizadas que levam os alunos a compreender a LP e adaptar-se à sua nova vida escolar e cultural especialmente visando à habilidade de escrita e leitura, portanto, diante das reflexões acerca das entrevistas realizadas, nota-se que os professores ainda estão em processo de transição, procurando cada vez mais adequar-se e acompanhar as mudanças no atual cenário, procurando diversificar e inovar as suas práticas pedagógicas.

Em relação ao segundo objetivo traçado, esboçar como os professores de alunos venezuelanos desenvolvem as estratégias de ensino e as flexibilizações curriculares, foi visto que suas adaptações ainda estão em processo de amadurecimentos, ou seja, os seus planejamentos contemplam metodologias que promovam a participação de todos, por meio de trabalhos que envolvam a socialização, interação e respeito entre os alunos, mas para isso eles buscam conhecer seus alunos com diariamente.

O último objetivo procurou descrever o processo de ensino e aprendizagem dos alunos venezuelanos, o qual ocorre de forma satisfatória no que diz respeito à entrevista com os professores, eles deixaram claro que são as crianças que procuram acompanhar de forma significativa todo o processo ensino aprendizado, dedicando-se e tendo vontade de realmente aprender.

Acredita-se que, o trabalho realizado na escola em relação à recepção dos alunos venezuelanos requer a dedicação e atenção de toda a comunidade escolar, por meio do empenho e do reconhecimento das desigualdades culturais e sociais e que estes possam se sentir acolhido e motivados para o aprendizado significativo. O trabalho realizado na escola em relação à recepção dos alunos venezuelanos requer atenção e dedicação com um olhar sensível de toda a comunidade escolar. Nesse sentido, a escola deve ensinar as duas línguas, valorizando a origem e cultura dos alunos brasileiros e venezuelanos.

Os educandos, de maneira geral, não podem ser considerados verdadeiros aprendizes principiantes, sem nenhum ou quase nenhum conhecimento na língua-alvo, pois contam com conhecimentos e habilidades comuns entre o par de línguas implicados. No entanto, conduzir o meio educacional à reflexão acerca dos fatores linguísticos é papel que deve ser desempenhado pelo educador em sala de aula, buscando além de novos olhares frente a uma nova língua, uma abordagem educacional diferenciada.

A semelhança ocasionada pela proximidade entre as línguas (materna espanhol e portuguesa), leva aos alunos a perceberem mais facilmente o que é semelhante frente ao que é diferente. O papel do educador nesse processo de assimilação de uma segunda língua é de suma importância, carece de abordagens, métodos e técnicas específicos a fim de diminuir o tempo que os aprendizes permanecem nas interlínguas, por isso o educador necessita estar em constante contato com a língua do imigrante, para conseguir concretizar o ensino favorecendo a melhor aquisição da segunda língua aos alunos imigrantes e não obstar os alunos brasileiros envoltos nesse processo no município de Boa Vista-RR.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes (Org.). Identidade *e caminhos de Português para estrangeiros*. Campinas-SP: UNICAMP, 2002.

_____. O ensino de línguas no Brasil de 1978. E agora? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 1, n. 1, p. 15-29, 2001.

ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. *Cadernos de Pesquisa*, n. 113, 2005.

CANDAU, Vera Maria. Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

CARDOSO, Ana Josefa. *A importância dos erros e as interferências linguísticas no processo de aquisição da língua não materna*. Disponível em: http://www.proformar.org, Novembro de 2007. Acesso em: 14 de set. 2020.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. *A Celebração do Outro*: arquivo, memória e identidade – línguas (materna e estrangeira), plurilinguíssimo e tradução. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

DCNEM, 2012/http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/182618Curriculo.pdf. Acesso em: 02/08/2020.

_____. Ministério de Educação e Cultura. *Diretrizes Curriculares do Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2012.

_____. MEC/Inep. Censo Escolar, 2012.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Izabel Magalhães, coordenadora da tradução, revisão técnica e prefácio. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FERREIA, Liliana Soares. *Educação e história*. 2. ed, Ijuí: Unijuí, 2001.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIDDENS, Anthony. *Sociologia*. 6. ed, Lisboa, 2008. p. 20-47.

GOMES, Glória Pacita Fraguas Vázquez. Características da interlíngua oral de estudantes de letras/espanhol em anos finais de estudo. *Brasília: An. 2. Congr. Bras. Hispanistas*. Oct. 2002. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo. Acesso em: 31 de jul. 2020.

KUENZER, A. *Ensino Médio*: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2005.

LAROUSSE, Librairie. Dictionnaire de Linguistique. Editora Pensamento- Cultrix LTDA.

MARCONI, Mariana Andrade; LAKATOS, Eva. Maria. *Metodologia do trabalho cientifico*: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório publicações e trabalhos científicos. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MOREIRA, M. A. *O que é afinal Aprendizagem Significativas-Qurriculum*. La Laguna, Espanha, 2012.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Proposta pedagógica. *Salto para o futuro*. Currículo: Questões contemporâneas sobre a qualidade na educação básica. Brasil: Ministério da Educação, Secretaria da Educação á Distância.

OLIVEIRA, Ivone de Lourdes. *Dimensão estratégica da comunicação no contexto organizacional contemporâneo*: um paradigma de interação comunicacional dialógica. Tese (Doutorado) – UFR, Escola de Comunicação, 2002.

OLIVEIRA, Ana Maria. Processamento da informação num contexto Migratório e de Integração. In: GROSSO, Maria José dos Reis (Dir.). *Educação em Português e Migração*. Lisboa: Lidel, 2010.

REGO, Tereza Cristina. *Vygotsky*: uma perspectiva histórico cultural da educação. 18 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.

REYES, I. Exploring connections between emergent biliteracy and bilingualism. *J. Early Childhood Literacy*, 6 (3), p. 267-92, 2006.

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 2004.

TEIXEIRA Paula de Araújo Pinto. Direitos humanos dos refugiados. *Prismas*: Dir., Pol. Publ. e Mundial, v. 6, n. 1.Brasília,jan./jun.2009. Disponível em: http://www.publicacoesacademias.uniceub.br. Acesso em: 14 de set. de 2020.

ZABALZA, M. O ensino universitário, seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre, 2007. Artmed. https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/1574. Acesso em: 08 de set. de 2020.

AS VARIEDADES LINGUÍSTICAS NA REGIÃO NORTE FLUMINENSE: UMA PERSPECTIVA SOB O OLHAR DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DA REDE DE ENSINO DE CAMPOS DOS GOYTACAZES-RJ

Ananda Dias Barcelos (UENF)
anandadibarcelos@hotmail.com
Bianca Amaral Freitas (UENF)
bianca.uenf@gmail.com
Flávia Lopes Barbosa Siqueira (UENF)
flavia.lbsiqueira@gmail.com
Raquel França Freitas (UENF)
raquelfreitas_@hotmail.com

RESUMO

A partir da elaboração do *corpus* "A língua falada na Região Norte Fluminense", o presente trabalho tem por objetivo coletar material linguístico em forma de entrevistas semiestruturadas, pautadas na metodologia de coleta e transcrição dos dados do Grupo de Estudos Discurso & Gramática, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Além disso, compreender de que forma as professoras alfabetizadoras concebem a variação linguística na sua prática pedagógica. Para isso, valemo-nos de alguns teóricos como Soares (2004; 2016); Rossi (2012); Bagno (2008); Mortatti (2006; 2010); Gontijo (2009); Cagliari (2009) entre outros. Assim, depreendemos alguns resultados iniciais, pois a pesquisa ainda se encontra em andamento, como: nas falas coletadas, identificamos que as docentes possuem uma compreensão equivocada de frases e palavras ditas e escritas como "erradas" ou "certas" e que a variação linguística não é trabalhada no processo de alfabetização e letramento.

Palavras-chave:
Alfabetização. Sociolinguística. Variação linguística.

ABSTRACT

Based on the elaboration of the *corpus* "The language spoken in the Northern Fluminense Region", the present work aims to collect linguistic material in the form of semi-structured interviews, based on the methodology of data collection and transcription of the Discourse & Grammar Study Group, of the Federal University of Rio de Janeiro (UFRJ). In addition, to understand how literacy teachers conceive linguistic variation in their pedagogical practice. For that, we used some theorists like Soares (2004; 2016); Rossi (2012); Bagno (2008); Mortatti (2006; 2010); Gontijo (2009); Cagliari (2009) among others. Thus, we infer some initial results, as the research is still ongoing, such as: in the statements collected, we identified that the teachers have a mistaken understanding of phrases and words said and written as "wrong" or "right" and that the linguistic variation it is not worked on in the process of literacy and literacy.

Keywords:
Literacy. Sociolinguistics. Linguistic variation.

1. Introdução

Sabe-se que Brasil é um país desigual, inclusive no que diz respeito à educação, que muitos ignoram as variedades linguísticas existentes e excluem aqueles que não possuem o domínio do português padrão. Ao abandonarmos as variações que a língua apresenta, estaría-mos também abandonando todo o contexto histórico, social, cultural e geográfico relacionado a ela, deixando de lado toda individualidade do sujeito. Esta pesquisa tem por motivação a necessidade de estudos linguísticos no processo de alfabetização e letramento no que tange às variedades linguísticas e o combate ao preconceito linguístico sob a influência de obras importantes do autor Marcos Bagno.

Além disso, observa-se que o preconceito linguístico é praticado por muitos influenciadores, inclusive, é uma prática comum entre alguns professores. Ademais, alguns livros didáticos potencializam ainda mais esse viés. Assim como outros preconceitos, o preconceito linguístico é algo grave e demanda um olhar mais crítico.

A partir de tal situação, surge a seguinte questão-problema: qual a perspectiva das professoras alfabetizadoras de Campos dos Goytacazes-RJ em relação às variedades linguística e como elas costumam trabalhar estas variações na prática?

De tal questionamento, traçou-se o objetivo geral analisar de que forma os docentes abordam no processo de alfabetização, as variedades linguísticas existentes, visto que, é uma fase de suma importância na aquisição da leitura e escrita da língua materna. Ainda pretendemos com o estudo, pensar em estratégias e novas formas de combater o preconceito linguístico. A partir desse intento, alguns objetivos específicos tornam-se relevantes, como: 1) demonstrar como se dá o ciclo alfabetizador, bem como seu impacto para a sociedade; 2) discorrer acerca da Sociolinguística variacionista e sua importância para os estudos linguísticos; 3) analisar as práticas docentes dos alfabetizadores de Campos dos Goytacazes-RJ frente às variedades linguísticas.

Este estudo conta com uma base quali-quantitativa fundamentado em pesquisas bibliográficas e está relacionada ao Corpus “As variedades linguísticas na Região Norte Fluminense” na qual foram realizadas en-

trevistas semi estruturadas com professoras alfabetizadoras de Campos dos Goytacazes-RJ.

Nesse sentido, a pesquisa torna-se relevante uma vez que contempla questões linguísticas presentes no cotidiano de alunos e professores a fim de compreendê-las e proporcionar reflexões acerca do preconceito linguístico, com o intuito de combatê-lo.

O desenvolvimento do trabalho inicia com considerações acerca do ciclo alfabetizador, compreendendo sua importância e as séries que fazem parte dele. Em seguida, contemplamos a Sociolinguística Variacionista no sentido de prestigiá-la, mostrando seu objeto de estudo e seu papel na sociedade. Por fim, mostramos, a partir de uma entrevista semiestruturada, as concepções de ensino dos professores alfabetizadores de Campos dos Goytacazes-RJ com relação as variações linguísticas no contexto escolar.

2. Ciclo da alfabetização

Na contemporaneidade, a palavra ciclo dentro da Educação Brasileira é utilizada para demarcar os níveis em que se divide o tempo de ensino. O Ensino Fundamental tem um período de 9 anos, sendo, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, o ciclo de alfabetização constituído pelos três primeiros anos iniciais do ensino fundamental – EF (crianças de 6 a 8 anos), entretanto, o prazo estipulado para alfabetizar foi antecipado para o 2º ano, salientando que, no 3º ano este processo continua, porém, com mais foco na ortografia. A alfabetização tem como objetivo principal a aquisição da leitura e da escrita. Tal processo exige que, apesar do prazo determinado para alfabetizar, deve-se respeitar o tempo de aprendizagem de cada discente, tais quais aqueles que possuem alguma deficiência. O processo de alfabetização começa com toda bagagem vinda da Educação Infantil – EI, que passa a ser trabalhada de uma forma mais aprofundada e significativa. Nesta fase o docente tem um papel de extrema importância, o de mediador pedagógico. É importante que o educador faça planejamento de atividades e trace alguns objetivos a fim de alcançar as metas do processo de ensino aprendizagem.

Como destacado, o processo de alfabetizar se inicia a partir dos conhecimentos prévios da Educação Infantil, e apesar do prazo para plena alfabetização dos discentes, podemos dizer que esse processo vem

caminhando desde antes do ingresso ao EF. Em um dos trechos da Base Nacional Comum Curricular, é mencionado que:

> Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (BRASIL, 2016)

O Ciclo de Alfabetização encontra-se organizado em quatro bases, sendo elas:

I – Oralidade

II – Estudos linguísticos

III – Leitura de textos

IV – Elaboração de textos

A alfabetização é o princípio fundamental da educação, quando se começa a desenvolver todos os processos fundamentais para a autonomia do aluno, desde a leitura, até mesmo formação de pensamentos críticos. Diante desse contexto podemos dizer que o ato de tornar uma pessoa alfabetizada é uma maneira de dar dignidade ao mesmo, ao torná-lo um cidadão com plenos direitos e participante integral da sociedade. A BNCC (2016) declara que, aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social.

Estudos realizados pelo INEP (2018) mostram o alto índice de analfabetismo no Brasil. Segundo o "Mapa do Analfabetismo" esse mal atinge todas as idades, com maior foco em pessoas de famílias de classe baixa. As famílias com renda superior a dez salários-mínimos, o índice de analfabetismo é de 1,4%, enquanto as com famílias de classe baixa, de renda inferior a um salário-mínimo, o índice apresentado é de 29%. Assim, podemos constatar que esse problema está diretamente ligado a situação social dessas pessoas, com exceção a famílias que possuem pessoas com deficiência. Precisamos considerar que essa questão não é um problema atual no nosso País, é algo que se perpetua desde o Brasil Colônia. Conforme menciona Otaviano Helene (2013), presidente do

Inep, em matéria realizada – Estudo detalha situação do analfabetismo no País, Inep, 2003, salienta que,

> [...] os analfabetos nas faixas etárias mais avançadas foram criados pelo sistema educacional de décadas atrás, os analfabetos mais jovens deveriam ter sido alfabetizados ao longo dos últimos anos, mostrando assim a atual situação do ensino fundamental em nosso País (INEP, 2013)

Perante o que foi exposto nos estudos, precisamos repensar a educação, tal qual, a realidade social dessas pessoas. Precisamos reinventar os profissionais da educação, tornando-os ainda mais capacitados e completos, a fim de diminuir esse grande abismo existente. O educador precisar ser capaz de realizar o processo de ensino aprendizagem, mas também ser capaz de formar cidadãos que possam contribuir com a sociedade em que vivem. Diante disto, é imprescindível que a formação e atuação desses discentes sejam de qualidade para efetivar seu papel.

3. Sociolinguística Variacionista

A Linguística é uma ciência relativamente nova, na qual estudam-se os fenômenos da língua humana e todos os seus aspectos. Entende-se que a língua é um fator que influencia na relação do homem com o mundo. Desse modo, parte-se do princípio que o homem e a língua caminham juntos, ou seja, a língua depende da organização da sociedade, e a organização da sociedade depende da língua e suas diversas transformações. Sabe-se então, que o ser humano é linguístico e social e esses não se desprendem. A análise dessa relação entre o homem e a língua é função da Sociolinguística.

Infere-se que o objeto de estudo da Sociolinguística é a língua, porém, observa-se a sua preocupação com as questões sociais. De acordo com a visão de Labov (1972), não existe uma sociedade com uma fala homogênea. Na verdade, existem variações dentro de uma comunidade heterogênea. Nesse sentido, não há dois indivíduos que se expressam da mesma maneira, nem um único indivíduo que se expresse de forma unificada em diversas situações. Espera-se que em cada situação de comunicação o sujeito apresente uma nova fala.

A Sociolinguística Variacionista é um ramo da Sociolinguística no qual se trata da evolução da língua em um contexto social. Compreende-se que esta ramificação é uma área de grande importância para o cenário brasileiro, visto que vivemos em um país com uma enorme extensão territorial e com uma riqueza de diversidade e pluralidade cultural.

Além do mais, sabe-se que o Brasil possui uma desigualdade social muito evidente que influencia diretamente nos diferentes modos de falar das pessoas.

> A Sociolinguística Variacionista parte do princípio de que a variação linguística é analisada em relação a fatores externos: classe socioeconômica, faixa etária, gênero, grupo étnico, lugar de origem, grupo geracional, escolarização, redes de relações sociais, e também quanto a fatores internos, inerentes ao sistema. Ou seja, a variação não ocorre de forma caótica e assistemática, mas sim corresponde à coexistência de diferentes normas linguísticas (FREITAG; LIMA, 2010, p. 46)

De acordo com a Sociolinguística, as distintas maneiras de falar dos indivíduos denominam-se por variedades linguísticas. A variação linguística está presente em todas as sociedades, logo, acredita-se que esse fato é um fenômeno linguístico. Tomamos como exemplo a língua portuguesa, onde se sabe que português falado no Brasil não é o mesmo português falado em Portugal. Segundo Bagno (2006) a língua está em constante mudança, e toda língua além de variar geograficamente, também pode variar com o tempo. "A língua que falamos hoje no Brasil é diferente da que era falada aqui mesmo no início da colonização, e também é diferente da língua que será falada aqui mesmo dentro de trezentos ou quatrocentos anos!" (BAGNO, 2006, P. 21). Linguistas apontam que toda língua muda com tempo e varia nos espaços. Esses fenômenos são a mudança diacrônica (tempo) e a variação diatópica (geográfica).

É preciso entender que o sujeito que fala diferente não fala errado. No entanto, nota-se há um enorme preconceito linguístico por aquilo que não estamos acostumados a ouvir, ou seja, quando os modos de falar são diferentes. Primeiramente, é necessário deixar claro que no Brasil não existe uma língua única. Atualmente existem mais de 200 línguas faladas no nosso país. Devemos ressaltar também que a maioria da população brasileira fala o português não padrão. Isso se deve a um sistema totalmente excludente no qual vivemos. "O português não padrão é a língua da grande maioria pobre e dos analfabetos do nosso povo (...). É também, consequentemente, a língua das crianças pobres e carentes, que frequentam às escolas públicas" (BAGNO, 2006, p. 29).

A partir disso, julga-se necessário que a escola, enquanto instituição social, deveria ter um papel de intervenção e combate ao preconceito linguístico, porém constata-se que não acontece dessa forma. Na maioria das vezes a escola não compreende a variação linguística e tenta impor a norma padrão dentro de sala de aula, sem se preocupar com a realidade destes alunos.

> Nosso sistema educacional valoriza aquelas crianças que já chegam à escola trazendo na sua bagagem linguística o português-padrão e expulsa as que não o trazem. Isso é uma grande injustiça, como disse a Vera, porque é exatamente esse português-padrão que deveria ser ensinado na escola, porque ele permite que o aluno originário das classes sociais desfavorecidas se apodere de um recurso fundamental em sua luta contra as desigualdades sociais, tão profundas em nosso país. (BAGNO, 2006, p. 30)

Segundo Bagno (2007), o preconceito linguístico está diretamente ligado a um embate entre a gramática normativa e a língua. Esse tipo de preconceito vem sendo alimentado em diversos ambientes como televisão, rádios, jornais, revistas. É comum vermos filmes e novelas colocando os nordestinos como sujeitos atrasados que falam com uma característica bem peculiar, no qual nem se parece com a verdadeira fala das pessoas que vivem no nordeste brasileiro. No que se refere à gramática normativa, é primordial que seja revista a maneira que a comparamos à língua. Enquanto a gramática não costuma sofrer muitas alterações durante os anos, a língua está em constante mudança e variação. Hoje vivenciamos várias discussões sobre os mais diversos tipos de preconceitos. Preconceito de raça, de gênero, de classe social, mas pouco se fala sobre o preconceito linguístico. O preconceito linguístico é um erro gravíssimo presente na nossa história e é nosso dever levá-lo ao conhecimento dos pais, alunos, educadores e toda sociedade para tentar combatê-lo.

4. Análise dos dados coletados

A partir da análise das entrevistas feitas com professoras alfabetizadoras da região de Campos dos Goytacazes-RJ, foi possível constatar resultados importantes para entender como o ciclo vicioso do preconceito linguístico explicado por Bagno permanece vivo. De acordo com as palavras do autor,

> Esse círculo vicioso se forma pela união de três elementos que, sem desrespeitar meus amigos teólogos, costumo denominar "Santíssima Trindade" do preconceito linguístico. Esses três elementos são a *gramática tradicional*, os *métodos tradicionais de ensino* e os *livros didáticos*. (BAGNO, 2015, p. 109, 110)

Mais à frente, ele ainda complementa explicando que os três elementos que fazem com que o ciclo continue a existir são agravados por um quarto, denominado *comandos paragramaticais*. Esse elemento é representado pelas manifestações da mídia as quais reforçam a ideia equivocada de que o brasileiro não sabe falar português adequadamente.

Este é só mais um mito propagado pelas mídias sociais, empresas jornalísticas, livros e manuais de "como falar certo", entre outros.

Dessa forma, estas crenças são fomentadas até mesmo dentro das próprias salas de aula porque, além de serem incutidas facilmente na mentalidade da sociedade, não é comum, na formação do professor conhecimentos linguísticos acerca do português brasileiro e das variedades pertencentes a ele. Os profissionais da área da educação precisam conhecer as variedades linguísticas da nossa língua e compreender o preconceito linguístico, como ele é perpetuado e como as práticas pedagógicas também são fundamentais na desconstrução deste ciclo.

A entrevista foi realizada de forma semiestruturada, ou seja, as perguntas foram previamente realizadas, mas caso algum informante dispusesse de algo interessante, poderia acontecer uma mudança de foco. Tivemos dez professoras entrevistadas, que foram realizadas via vídeo, já que estamos vivendo num contexto pandêmico de isolamento social. No entanto, fizemos uma seleção de respostas que mais dialogavam com a proposta aqui apresentada, já que alguns informantes não quiseram responder algumas perguntas ou também, alguns não compreenderam muito bem a pergunta.

Durante a análise das entrevistas, foi possível identificar uma concepção preconizada sobre erros e acertos referentes a falas marcadas por dialetos e variações linguísticas. Também foi possível verificar uma compreensão equivocada em algumas falas, no que se refere à *língua materna* e um padrão de práticas no ensino da mesma. Para a análise das 10 entrevistas feitas, seguimos os padrões de transcrição do *corpus* "As variedades linguísticas na região Norte Fluminense" e apresentaremos alguns exemplos de falas importantes a seguir:

Você se recorda de alguma situação em que o aluno... em conversa... disse alguma palavra ou frase que não estivesse de acordo a gramática normativa? Como você reagiu?

Informante 1: "*Nesse momento de aprendizagem... muitas vezes repete o que ouve... Não sabe ainda identificar o certo do errado... No decorrer do/ do/ do processo é:: enfatizado a palavra correta para que a criança... né... codifique ao certo e assim continuar... né... E não permanecendo falando a palavra errada...*"

Informante 2: "*[...] Esse aluno... no caso... não teve a mesma oportunidade convivendo numa comunidade na qual não existe essa norma... né...*

e:: vinha a falar como os seus pais... como os seus vizinhos... Como as pessoas de sua comunidade... na oralidade dele... ele estava certo... mas... nós... que estávamos convivendo fora daquela realidade dele sabíamos que não estava adequado para a nossa... Então... Foi no dia a dia que ele foi entendendo onde estava ocorrendo os:: erros e ele mesmo por ele mesmo ia endireitando..."

"A gente chama depois... quietinho... né... ou então... É:: fala 'Ó... é assim... Você falou assim pra tia... A tia entendeu... É assim que se fala... aos pouco você vai entender...' E se for uma coisa que dá para você falar de novo na presença dos outros Coleguinhas... você vai repetindo aquilo ali da maneira certa que eles vão entender... A criança ela tem uma::/ pega... né... tem uma sensibilidade grande e eles entendem..."

De acordo com seus conhecimentos e suas experiências quais são os procedimentos mais adequados... que você mais utiliza para trabalhar a língua portuguesa com seus alunos?

Informante 1:*"Eu começo partindo da leitura compartilhada... Levo uma leitura toda segunda feira... um texto... esse texto ele é xerocado e dado um a cada aluno e aí cada um vai lendo um pedaço... A partir daí eu vou vendo como que está o nível de leitura de cada aluno... Pontuação... dicção... linguagem... oralidade... interpretação... e aí a gente vai percebendo como que está cada criança na parte literária... Depois nós temos interpretação desse texto... nós temos produção escrita... produção oral... temos contação de histórias... cada um leva um livro de história... e aí eles podem contar o que entenderam... relatar o que entenderam através da escrita... através da oralidade... Enfim... são inúmeras as formas de trabalhar a leitura dentro da sala de aula..."*

Informante 2*:"Eu trabalho assim... com o método fônico... Daquilo ali eu gosto de trabalhar com texto... eu gosto co/ principalmente com rimas... essa parte de aprendizagem/ de início de aprender a ler e escrever... trabalhar com rimas é muito importante... poemas... né... e sempre/ a gramática... quando eu vou trabalhar a gramática... se eu trabalho com as crianças maiores... eu não vou trabalhar a gramática solta até porque aquilo ali não vai ter utilidade pra eles... é sempre dentro de algum contexto... dentro de algum:: texto... dentro de alguma música... né... ou trabalhando até com outras disciplinas aquilo ali... É assim..."*

Informante 3*:"É:: é através de historinhas... né... Que a criança vai buscar... né... sua leitura e descobrir as palavras."*

Informante 4: *"Tudo o que você for trabalhar com o seu aluno na língua portuguesa... é bom partir da realidade de coisas que:: a/ tudo de coisas que a/ que está no:: na realidade dele... Que sejam brinquedo... que seja um filminho que todo mundo tá falando... um/ porque aí você pode começar trabalhar a língua portuguesa ali... É um texto... você vai começar com a palavra... porque a gente parte da palavra..."*

Nos exemplos das falas apresentadas a respeito de formas de trabalhar a língua portuguesa, foi possível identificar um padrão na utilização de textos para estimular a leitura compartilhada, acarretando outro problema, a falta de valorização da oralidade nesse período.

Qual a sua opinião sobre o ensino da língua materna oferecido na escola que você trabalhou ou trabalha?

Informante 1: *"A língua... é/ a/ o jeito que é ensinado... é isso? [Isso!] Na escola que eu... Qual o quê? Qual o quê?"*

Informante 2: *"A linguagem materna não é só da mãe... a criança não aprende só da mãe... Mas... ela desde o momento que ela está no ventre ela já houve ali de dentro da barriga... né... "Ah... Tem aqui fecundado um fetinho... Uma coisa linda que vai desenvolver"... E aí ela já começa a ouvir as palavras maternas... né... E a:: e ali só/ é a primeira comunicação da mãe que recebe... né... a criança vai receber o amor... o carinho e/e saber amar... né..."*

Como você acha que deve ser trabalhada a variação linguística nessa fase de alfabetização e letramento?

Informante 1: *"Essa variação... é:: e/ é:: depende muito do nível da turma que a gente pega uma turma que não foi/ não teve um avanço... é:: não teve um trabalho lúdico na educação infantil... de forma a ser trabalhada de todos os símbolos... de todas as letras... sílabas... se ela não teve uma identificação num todo... essa variação linguística ela tem que começas muito/ muito de baixo... muito lentamente... muito na pesquisa... muito no lúdico também para eles poderem ir avançando gradativamente pra gente poder trabalhar... então... o todo mais pra frente..."*

Informante 2: *"Eu trabalho/ Eu aprendi... né... porque eu tenho muito tempo de sala se aula... Mas... eu tenho pouco tempo de sala de aula de alfabetização... Mas... naquilo que eu fui vendo... né... O desenvolvimento deles e agora... dentro da realidade da qual nós vivemos... professores em sala de aula que as crianças chegam cada vez mais fracas... mais defasadas no primeiro ano... o método fônico... para mim... é o que tem*

mais resultado ultimamente... é aquele eu consigo ver que realmente eles conseguem se desenvolver...”

Informante 3:*“Muitas pesquisas... recorte... colagem com letras para formação de palavras... Buscar/ hoje não tem jornal... mas tenho certeza que ainda existem muita revista que a gente possa pegar ainda e fazer per/ pesquisa de palavras... pesquisando palavras com figuras e ali ir formando novas palavrinhas... Como por exemplo “Ai”... “Ui”... “Que saudade” (risos).”*

5. Conclusões

Diante do que foi exposto, averiguamos que o preconceito linguístico é um problema sério e presente atualmente. Fato esse que deveria ser combatido, uma vez que vivemos num país com um território extenso e repleto de diversidade cultural, social e linguística. Com isso, é muito comum considerarmos que as pessoas falam diferente.

Constatamos que a alfabetização é uma etapa importante na vida do indivíduo assim como as práticas pedagógicas envolvidas nela, pois é um ciclo de novas descobertas, novas práticas, assim, é importante que nessa fase, haja um cuidado especial.

Além disso, verificamos, através das entrevistas e do recorte aqui exposto, que algumas professoras alfabetizadoras ainda contribuem para o preconceito linguístico, mesmo que não seja intencionalmente. Pois ainda não se vê um trabalho profícuo envolvendo as variações linguísticas, que estão presentes tanto no âmbito escolar, quando fora dele. Assim, seria interessante que essas professoras pudessem ter acesso a essas novas vertentes da língua, para que no futuro, não haja mais o preconceito linguístico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, M. *A Língua de Eulália*. Novela Sociolinguística. 15. ed. São Paulo, 2006.

_____. *Preconceito linguístico*: o que é, como se faz. 49. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2016.

FREITAG, R. M. K. LIMA, G. O. S. *Sociolinguística*. São Cristóvão, SE: CESAD, 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Raquel_Freitag/publication/324969198_Sociolinguistica/links/5aeda9dca6fdcc8508b8041c/Sociolinguistica.pdf. Acesso em: 28 nov. 2020.

INEP: *Estudo detalha situação do analfabetismo no País*, 2003. Disponível em: http://inep.gov.br/artigo//asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/estudo-detalhasituacao-do-analfabetismo-no-pais/21206. Acesso em: 28 nov. 2020.

LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. Trad. de M. Bagno; M.M.P. Scherre; C.R. Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008 [1972].

MEC/INEP. *Mapa do Analfabetismo no Brasil*. Brasília, 2003.

ATITUDES LINGUÍSTICAS DE ALUNOS VENEZUELANOS EM RELAÇÃO À LÍNGUA PORTUGUESA

Sidneia Alves do Carmo (UERR)
sidneiaalves084@gmail.com
Elecy Rodrigues Martins (UERR)
elecy.martins@uerr.edu.br

RESUMO

Este trabalho apresenta o resultado de uma pesquisa que teve por objetivo investigar a importância e a função social que os alunos imigrantes venezuelanos atribuem à língua portuguesa como segunda língua no contexto escolar. O estudo teve como público alvo alunos de nacionalidade venezuelana que estão cursando o sétimo e oitavo ano em uma escola pública estadual da zona oeste de Boa Vista-RR. As discussões sobre atitudes linguísticas são derivadas da área da sociolinguística, baseadas em autores como Botassini (2015), Bortoni-Ricardo (2005; 2008), Freitag *et al.* (2016), Martins (2019) dentre outras contribuições. A metodologia aplicada tem cunho qualitativo de base microetnográfica realizada através da aplicação de questionário aos alunos, na perspectiva de professor pesquisador (BORTONI-RICARDO, 2008). Como resultado, é possível identificar que os alunos venezuelanos atribuem importância à aprendizagem da língua portuguesa para suas relações sociais, econômicas e de trabalho.

Palavras-chave:
Aluno imigrante. Atitudes linguísticas. Língua portuguesa.

RESUMEN

Este trabajo presenta el resultado de una investigación que tuvo por objetivo investigar la importancia y la función social que los estudiantes inmigrantes venezolanos atribuyen al portugués como segunda lengua en el contexto escolar. El estudio estuvo dirigido a estudiantes de nacionalidad venezolana que cursan séptimo y octavo grado en una escuela pública estatal en el oeste de Boa Vista-RR. Las discusiones sobre actitudes lingüísticas se derivan del área de la sociolingüística, con base en autores como Botassini (2015), Bortoni-Ricardo (2005; 2008), Freitag *et al*. (2016), Martins (2019) entre otras contribuciones. La metodología aplicada es de carácter cualitativo con base microetnográfica que se realiza mediante la aplicación de un cuestionario a los estudiantes, en la perspectiva de un profesor investigador. (BORTONI-RICARDO, 2008). Como resultado, es posible identificar que los estudiantes venezolanos otorgan importancia al aprendizaje de la lengua portuguesa para sus relaciones sociales, económicas y laborales.

Palabras clave:
Actitudes lingüísticas. Estudiante inmigrante. Lengua portuguesa.

1. Introdução

A presente pesquisa está situada no campo da sociolinguística, que estuda a língua em seus diferentes contextos sociais. Estudos nessa área tem se intensificado cada vez mais ao longo dos anos. Adota-se, portanto, para este trabalho a perspectiva da sociolinguística da percepção, pela necessidade de estudar de forma mais sistemática, os efeitos do fluxo migratório de alunos venezuelanos em Roraima, das turmas de sétimos e oitavos anos de uma escola pública.

Roraima é lugar de entrada, fixação e passagem de pessoas, condição atribuída pela posição geográfica de tríplice fronteira Brasil–Venezuela–Guiana, acrescido do eixo de integração para além da floresta amazônica. Com a entrada intensa dos imigrantes venezuelanos em vulnerabilidade socioeconômica, houve uma crescente procura por serviços púbicos oferecidos pelo estado de Roraima, entre eles, o aumento de matrículas de alunos estrangeiros nas escolas públicas. Esse fato trouxe consigo grandes dificuldades aos profissionais da área.

Nesta proposição, o campo dessa pesquisa é uma escola pública estadual e os sujeitos são alunos de sétimos e oitavos anos que estão há três anos no Brasil. O objetivo geral é investigar a importância e a função social que os alunos imigrantes venezuelanos atribuem à língua portuguesa como segunda língua no contexto escolar. Espera-se, na perspectiva de professor pesquisador investigar a importância e a função social que os alunos imigrantes venezuelanos atribuem à língua portuguesa como segunda língua no contexto escolar quais necessidades impulsionam a aquisição do português como segunda língua para os alunos venezuelanos e, a partir disso, em perspectiva futura repensar as práticas de ensino e metodologias na intenção de colaborar com as necessidades e expectativas sociais dos alunos imigrantes.

As discussões sobre percepção da língua são fundamentadas na área da Sociolinguística, nos estudos de Botassini (2015), Bortoni-Ricardo (2005; 2008), Freitag *et al*. (2016), Martins (2019) dentre outras contribuições. A metodologia aplicada é de cunho qualitativo de base microetnográfico, com aplicação de questionário, adotando-se a perspectiva de professor pesquisador (BORTONI-RICARDO, 2008).

O trabalho apresenta, primeiramente, a Sociolinguística como área de estudo das percepções e atitudes linguísticas; depois discute-se as atitudes, ensino e valor social da língua e por último apresenta-se o contexto e o resultado da pesquisa.

2. A sociolinguística como área de estudo das percepções e das atitudes linguísticas

A Sociolinguística teve seus primórdios como teoria da variação linguística consolidada por meio dos estudos do então pesquisador William Labov (2008, p. 392) em meados do século XIX. De acordo com Mollica (2015, p. 9), "a sociolinguística é uma das subáreas da linguística e estuda a língua em uso no seio das comunidades de fala, voltando à atenção para um tipo de investigação que correlaciona aspectos linguísticos e sociais."

Os estudos desenvolvidos nessa área podem apresentar duas perspectivas: a da produção e da percepção. Freitag *et al*. (2016, p. 65) esclarece que estudos e pesquisas da Sociolinguística da produção desenvolvem "descrições de fenômenos variáveis em diferentes níveis linguísticos e em diferentes regiões e estados, isto é, descreve como a língua se realiza em determinados contextos". Já estudos da Sociolinguística da percepção buscam "descrever as representações sobre as línguas e variedades faladas". Nesse sentido, descrevem crenças e atitudes sobre determinada língua ou variedades linguísticas.

De acordo com Martins (2019)

> Estudos dessa natureza compõem uma das dimensões sociolinguísticas desde 1966, quando William Bright, no texto introdutório do livro Sociolinguistics, já estabeleceu o julgamento social em relação à língua como um elemento de estudo, e, portanto, de discussão e pesquisa. (MARTINS. 2019.p. 61)

Considerando que a língua se manifesta através de interações sociais e que essas interações geram, além do próprio uso, o julgamento social através de atitudes linguísticas, surgiu a necessidade de pesquisar, na perspectiva da sociolinguística da percepção, quais são as atitudes linguísticas de alunos venezuelanos em relação à língua portuguesa. Alunos estes, que estudam nas turmas de sétimo e oitavo ano de uma escola pública.

Para Freitag *et al*. (2016, p. 65), "a percepção de um fenômeno depende do julgamento do ouvinte, que correlaciona fatores sociais a traços sociolinguísticos, constituindo um padrão de consciência social na comunidade". Portanto, a percepção sobre uma língua é construída socialmente e manifestada através das crenças e atitudes dos falantes em relação a determinada língua ou variedade linguística.

Martins (2019, p. 63), citando Lambert e Lambert (1964), explica que os componentes essenciais da atitude são pensamentos e crenças, sentimentos, emoções e reações e que as atitudes se desenvolvem no cotidiano das relações sociais, podendo sofrer modificações motivadas por novas experiências, mas estereotipadas quando estimuladas por longos períodos, gerando um padrão de comportamento.

Aguilera (2008) defende que, a atitude linguística de um indivíduo é o resultado da soma de suas crenças, conhecimentos, afetos e tendências a comportar-se de uma forma determinada diante de uma língua ou de uma situação sociolinguística. As atitudes podem se manifestar no julgamento do falante em relação a língua falada por outro falante; ou na sua própria seleção de repertórios ou variedade em determinada situação de uso, seleção motivada pela expectativa de avaliação de outrem (MARTINS, 2019).

Nesse processo Bortoni-Ricardo (2005) contribui dizendo que existe todo um conjunto de atitudes, de sentimentos dos falantes para com suas línguas e para com aqueles que a empregam, que torna superficial a análise como simples instrumento. A autora defende que não basta utilizar um único instrumento a ser analisado. Portanto, para promover estudos mais abrangentes, haverá sempre à necessidade da associação dos fatores linguísticos aos fatores sociais, especialmente em estudos que buscam entender os valores socias atribuídos a determinadas línguas.

3. Atitudes, ensino e valor social da língua

A língua é o resultado da interação do sujeito no sistema social e por meio dela ele pode construir sua identidade. A língua representa ao indivíduo possibilidades de interação social e acesso à informação, sendo que através dela o falante produz conhecimento, compartilha-o e constrói saberes diferentes, utilizando os conhecimentos linguísticos e sociais que dispõe para concretizar essa interação.

> É imprescindível que o falante tenha consciência linguística, isto é, que ele seja capaz de conhecer, bem como de distinguir as diferenças que envolvem a língua, ou variedades que o rodeiam e, além disso, que conheça a carga social que elas carregam. (SILVA *et al*., 2014, p. 6)

A ampliação de seu conhecimento linguístico e a habilidade de como empregá-lo em cada ambiente de interação corresponde ao que se denomina de competência comunicativa, termo cunhado por Hymes (1972). Além disso, o desenvolvimento da competência comunicativa

possibilita ao falante a adaptação às diversidades linguísticas, e essa adaptação vem acrescida de valor social. Portanto, ao processo de interação linguística e social também pode vir agregado à avaliação, isto é, a percepção de quão adequado é o uso da língua naquele processo, gerando posicionamentos e questionamentos de aceitação ou de rejeição aos aspectos da língua em uso.

Para Borges *et al*. (2003. p. 328), "a linguagem deve ser analisada no contexto social e cultural no qual é usada, com uma determinada intenção e de acordo com certas normas e convicções". Silva (2010, p. 21) advoga que é necessário o falante ter consciência do valor linguístico atribuído à língua em uso. Sendo assim, pode-se dizer que as atitudes linguísticas podem ser condicionadas à disposição, ou manifestação do falante no que diz respeito às pessoas, opiniões, sentimentos, em determinadas situações que envolvem as expressões linguísticas. De acordo com Botassini.

> A conceituação de atitudes linguísticas está relacionada, eminentemente, à avaliação linguística (campo estudado pela sociolinguística), isto é, ao exame dos julgamentos dos falantes em relação à língua ou ao dialeto utilizado por seu interlocutor, estando subentendidas aí as mudanças implementadas ou em implementação na língua em relação à variedade considerada padrão. (BOTASSINI, *et al*., 2015, p. 103)

Assim, nessa construção, percebe-se que há um conjunto de fatores que permeiam essa avaliação na concretização da fala, portanto o estrangeiro que está aprendendo uma segunda língua, a exemplo do português brasileiro que é constituído de variedades diversas, com valores sociais diversos, deve observar as diferenças para empregá-las em de acordo com o ambiente de interação.

É nesse sentido que o imigrante venezuelano pode compreender a importância da aquisição do português como segunda língua, refletindo sobre o valor social do português como segunda língua e das suas variedades, pois isso implica diretamente na sua inserção social no país de acolhimento. Pois, como afirma Zambrano,

> A língua do país de acolhimento pode desempenhar um papel fundamental como instrumento de explicação e apropriação da realidade, ou seja, o conhecimento da língua portuguesa pode resolver os problemas enfrentados diariamente, como conseguir atendimento médico, vagas nas escolas e oportunidades de emprego formal. (ZAMBRANO. 2019, p. 18)

Nesse contexto, a escola pública em Roraima é o ambiente no qual o imigrante tem a oportunidade de aprender a língua portuguesa

para sua maior inserção social. Nesse contexto, o papel da escola é tornar a aprendizagem do português como segunda língua, também um instrumento de inserção social ao imigrante, estimulando percepção positiva dessa aprendizagem, tendo em vista que ela, a língua portuguesa, é necessária para resolver problemas básicos, como cita Zambrano (2019). É também papel da escola abordar outras questões que surgem com contato entre línguas, entre eles, o preconceito em relação à língua do imigrante e as avaliações negativas que podem surgir nos processos de interação, sendo necessária uma intervenção que possa promover interação e socialização dos alunos estrangeiros.

A escola tem um papel importante na construção das percepções e atitudes positivas sobre as línguas e suas variedades. Essa abordagem deve fazer parte da rotina de discussões em sala de aula, pois esse conhecimento é complementar e constituinte da competência comunicativa. É preciso que o professor de Língua Portuguesa seja o maior incentivador do aluno a reconhecer a diversidade linguística como uma característica positiva do contexto em que vive, especialmente o de migração, orientando o aluno a reconhecer o valor social de cada língua ou variedade, promovendo percepções e atitudes mais acolhedoras, integrativas e sem preconceito, visto que esse profissional também precisa estar ciente das dificuldades de adaptação do seu novo público.

Com base nisso, Schneider destaca:

> A orientação integrativa, em geral, vem acompanhada por atitudes positivas em relação ao grupo com o qual o falante deseja interagir-se e, através da orientação instrumental o falante busca o aprendizado da língua alvo por raízes profissionais e/ ou acadêmicos, e suas atitudes em relação à língua e cultura alvos não são necessariamente positivas, mas quando o é facilitam o seu aprendizado. (SCHNEIDER, 2007, p. 45)

Em complemento, o professor que promove essa integração dos falantes cria um ambiente de maior aprendizagem. Partindo dessa perspectiva, a escola deve incluir em suas práticas maneiras de propiciar aos discentes um ambiente que promova discussões acerca das línguas em contato e interações diversas.

4. Contexto, pesquisa e análises

A intensa crise política e econômica na Venezuela tem levado famílias a deixarem o país de origem e se refugiarem no Brasil. A diáspora venezuelana se acentua em Roraima, estado brasileiro que faz fronteira

com a Venezuela, por isso recebe maior quantidade de imigrantes. Na atual conjuntura, Boa Vista, capital do estado, tem sido refúgio aos imigrantes que chegam em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Com a chegada dos imigrantes venezuelanos houve um exponencial número de matrículas nas escolas públicas de alunos estrangeiros, falantes do espanhol, sem conhecimentos sobre a língua portuguesa. Diante da realidade massiva de imigração, surge outra realidade: a de que as escolas de Roraima não estavam preparadas para atender tamanha demanda, dificuldade que se estende desde a estrutura física até a equipe de profissionais que atuam nesses espaços. Foi nesse contexto que esse estudo se constituiu. Investigou-se a importância e a função social que os alunos imigrantes venezuelanos atribuem à língua portuguesa na perspectiva de que o professor deve conhecer a realidade contextual do aluno para poder atuar sobre ela (MARTINS, 2019).

O contexto da pesquisa foi uma escola pública da zona oeste de Boa Vista-RR, tendo como público-alvo alunos venezuelanos que estão regulamente matriculados nas turmas dos sétimos anos e oitavos anos do ensino fundamental, turno matutino turma nas quais a autora desse artigo leciona e por isso, adota a postura de professora pesquisadora. Atualmente, a escola tem 2032 alunos matriculados, sendo que 133 destes são alunos venezuelanos, que estão distribuídos nas turmas de sexto ano à terceira série do ensino médio. No entanto, esse estudo restringe-se apenas a alunos de duas turmas do sétimo ano e quatro turmas do oitavo ano, com o total de 06 (seis) alunos.

A pesquisa em estudo é de cunho qualitativo, microetnográfico (BORTONI-RICARDO, 2008) e foi realizada através da aplicação de questionário aos alunos, adotando-se a postura de professor pesquisador, que prevê a transformação da escola, e consequentemente, a sala de aula em campo microetnográfico de pesquisa.

A postura de professor pesquisador exige que o professor investigue os problemas que surgem na sala de aula transformando os resultados em conhecimentos que os ajudem a aperfeiçoar sua prática. A pesquisa microetnográfica condiciona o pesquisador a refletir sobre os dados obtidos e direciona o rumo da pesquisa ao objetivo desejado (BORTONI-RICARDO, 2008).

O questionário constou de questões abertas que buscavam saber o valor e a função social que os alunos atribuem à língua portuguesa como segunda língua.

Quadro 1: Questões aplicadas e respostas dos alunos[161].

1- Aprender a Língua Portuguesa é importante? (x) Sim ( ) Não. Por quê?
Respostas
Aluno A do 7˚ ano. É importante aprender a língua portuguesa para todos os venezuelanos. Todos os venezuelanos têm que aprender o idioma para melhor desenvolvimento de trabalho é de convivência.
Aluno B do 7˚ ano. Desde os estudos na escola até a faculdade, a língua portuguesa e crucial para os que precisem intrepertar questões, fazer uma boa redação e redigir um bom trabalho.
Aluno 1˚ do 8˚ ano. Por que tipo agente está um outro país e precisamos aprender a língua para poder nos comunicar com as pessoas e segundo é bom aprender coisas boas sendo de outro país.
Aluno 2˚ do 8˚ ano. Por que noS aprendemoS português é importante para o venezuelano que estão no BraSil e para o aluno venezuelano para aprender a falar o português e para entender a língua portuguesa.
Aluno 3˚ do 8˚ ano. Sim, Para nosso desenvolvimento é de suma importância já que estamos em outro país e nos ajuda em todos os aspectos que devemos superar.
Aluno 4˚ do 8˚ ano. a língua portuguesa é importante por que ajuda a escrever melhor corregir erros na pronunciação.
2- O que é mais importante? Saber falar ou saber escrever a língua portuguesa? Por quê?
Aluno A do 7˚ ano. É preciso Saber ler, escrever, intrepretar e mais: é preciso fazer tudo isso muito bem, já que dominas o português é condição básica para boa comunição.
Aluno B do 7˚ ano. As duas mais saber falar é o essencial para a convivência entre nós.
Aluno 1˚ do 8˚ ano. As duas coisas por que é importante, saber falar e saber pronuncia bem e escreve.
Aluno 2˚ do 8˚ ano. De fato a lingua portuguesa é muito importante e falar e ler e escrever e também fazer para outraS mais complexas e inportante falar para o braSileiro entendernoS falar português.
Aluno 3˚ do 8˚ ano. os dois são de igual importância já que é o nosso meio de comunicação em nosso cotidiano.
Aluno 4˚ do 8˚ ano. Eu acho as duas coisas importantes mais a que acho importantes mesmo é a de escrever tipo nos ajuda na escola e mais quando agente escreve mais agente aprende a falar.
3- Descreva em que situações saber falar e escrever a Língua Portuguesa ajuda você ou pessoas da sua família.
Aluno A do 7˚ ano.

[161] As respostas foram transcritas da mesma forma como os alunos escreveram.

Em todas as situações porque a língua portuguesa é o idioma oficial e tem que usar em todo momento. He ajudacio em situações da escola, de trabelhos e tarefas. Saber falar português me ajudou para entrar na escola e me entender com os professores e companheiros, também foi importante aprender a escrever direito. é muito comum emcontramos aplicações incorretas para vários ternos parecidos da língua portuguesa. Nesses caso as palavras semelhantes de sonoridade próxima.
Aluno B do 7˚ ano. O relacionamento saudavel entre professores e alunos depende diretabelicida entre eles. É muito comum encontranos aplicações incorreta para város termos parecidos da língua portuguesa. Nesses caso ao palavras semelhantes, de sonoridade próxima. A língua portuguesa é cheias de detalhes. Mesmo para os falantes.
Aluno 1˚ do 8˚ ano. ajudaria minha família entender a leitura pela cidade ajudaria falar Sobre compra como comida como pão na venezuela a palavra pão la é pan então a lingua é importante para ler os cartais do Brasil e ler livros. Sim a língua portuguesa é importante para escrever estudar na noSSa escola e a gente aprende mais na eScola graças aos professores que ensinan. ajudaria a minha familía falar com outros exemplo ei Senhor me da um kilo de macarrão por favor, é isso que a nossa familía aprende pouco a pouco e nos também.
Aluno 2˚ do 8˚ ano. E tipo na escola quando eu tenho alguma duvida eupreciso falar PrF e Poderia ser nas Situações em que eu tradusco o que a pessoa está falando tipo na minha família eles não sabem muito falar a lingua portuguesa então quando eles precisam eu tradusco para eles o que estão falando. tipo quando cheguei aqui en brasil eu precisava saber escrever e falar una situacao foi no mercado eu não sabia falar o nome do produto e a outra foi na escola eu não sabia direito escrever nessas situações a lingua não sabia. tipo nas tarefas do meu irmão ele as vezes não sabe escrever então eu ajudo ele a aprender a escrever e tambem nas situações da minha que as vezes ela precisa que escreva um texto e na escola eu preciso escrever no caderno.
Aluno 3˚ do 8˚ ano. Ajuda muito a minha familia ja que para eles trabalharem precisam saber falar a língua portuguesa em todos os lugares que precisarem Aprender a falar e escrever a lingua portuguesa me ajudou para uma ótima comunicação e me desenvolver na escola ou em qualquer lugar. Todo o questionário é baseado em uma só pergunta de suma importância tendo a mesma finalidade Na hora da redação para ser mais amplia que nos proporciona a palavra escrever já que é de suma importância para todos
Aluno 4˚ do 8˚ ano. ao ir para o mercado ou as lojas, o quando a gente vai fazer amizade com as pessoas. quando comecei a estudar. quando entrei na escola, quando eu comecei a fazer amizade com os meus amigoS.

Fonte: A autora.

4.1. Análise dos resultados

Sobre a importância de aprender a língua portuguesa os alunos responderam que a língua portuguesa é importante "para melhor desenvolvimento de trabalho", "para os que precisam interpretar questões", "para poder nos comunicar com as pessoas", "porque ajuda a escrever melhor corrigir erros na pronunciação". Estudar a língua portuguesa tem uma importância para os alunos desde os estudos no ensino básico até a faculdade, aprender a língua os ajuda em todos os aspectos. De acordo, com eles, a língua é importante para o desenvolvimento escolar e para as relações interpessoais na sala de aula, como também nas interações nos grupos sociais. A esse respeito Sim-Sim (2002) argumenta que, o domínio da linguagem é um potencial facilitador das aprendizagens comunicativa, bem como o de expansão dos interesses individuais, acrescido de desenvolvimento econômico a curto ou a longo prazo, mediante a determinação do grupo social ao qual faz parte. Fica evidente que a prender a Língua portuguesa para os imigrantes é uma questão de urgência, devido a interesses particulares.

Sobre a função social da aprendizagem da língua, os alunos responderam que aprender a falar e/ou escrever a língua portuguesa os ajudou: "em todas as situações porque a língua portuguesa é o idioma oficial", "me ajudou para entrar na escola e me entender com os professores", "ajuda a escrever melhor corrigir erros na pronunciação". Conforme as respostas dos alunos, eles citaram que é preciso saber muito bem, ler, escrever e interpretar. Pois dominar o português é condição básica para uma boa comunicação, é necessário falar bem para o brasileiro compreender. Outros responderam que ler e escrever é de igual importância pois faz parte da comunicação do cotidiano. Para o quarto aluno do oitavo ano, tanto a leitura quanto a escrita são importantes, mas a escrita é fundamental, porque no momento em que escreve também aprende a falar. Na afirmação de Chilante (2020), a língua para o imigrante, constitui possibilidades de mudança da realidade na perspectiva de se estabelecer no país de acolhimento. Confirma-se então a importância da aprendizagem da língua e sua função social para os imigrantes nas relações escolares, pessoais e de trabalho.

Mediante ao exposto, foi solicitado aos alunos que descrevessem em quais situações saber falar e escrever a língua portuguesa ajuda você ou pessoas da sua família? Na afirmação foi destacado que aprender a língua é prioridade, pois ela "ajuda minha família entender a leitura pela cidade". "Ajuda muito a minha família, já que para eles trabalharem

precisam saber falar a língua portuguesa em todos os lugares", "ir para o mercado ou as lojas, e quando a gente vai fazer amizade com as pessoas". Na ocasião, um aluno do sétimo ano, disse, que a língua portuguesa é o idioma oficial e tem que usar em todos os momentos. Pois o ajudou a entrar na escola e escrever direito, compreender melhor os professores e companheiros. Foi destacado pelos estudantes, que o português possui palavras parecidas, tendo a mesma sonoridade. Ainda no contexto, foi relatado que a língua ajuda seus familiares e pessoas próximas a entender a leitura pela cidade e falar com as demais pessoas. Foi observado pelos alunos, que o aprendizado da língua na escola ajuda os pais em casa e os irmãos nas traduções em situações do dia a dia. No contexto em questão, Bertiotti (2019, p. 7) menciona "que as línguas em contato influenciam e enriquecem a experiência linguística dos indivíduos". É visto que a língua é efetivamente o elemento mediador de acolhimento e desenvolvimento das ações integrativas dos refugiados, por isso devem desenvolver a competência comunicativa nessa nova língua. Ela possibilita aos imigrantes igualdade social mediante as oportunidades no país de acolhimento.

O falante que dispõe de um repertório linguístico que o possibilite usar a língua formal e informalmente, de forma adequada ao contexto de uso, agrega a sua identidade valores socialmente positivos. Nessa perspectiva, esse domínio linguístico e sociointeracional possibilitam a tomada de decisão para aprender, argumentar, criar, criticar, vender, comprar e ajudar na resolução de problemas do cotidiano.

Portanto, é possível constatar que para esses alunos, aprender a língua portuguesa tem sido importante, pois através desse aprendizado, eles já conseguem ter uma comunicação melhor no ambiente familiar e escolar. Outro ponto citado pelos entrevistados está relacionado às relações sociais em que aprender a língua portuguesa abre portas para novas amizades e novos aprendizados sobre a cultura local.

Salino (2018) reforça a visão dos alunos quando fala que:

> [...] a fala assim como a escrita, auxiliam na comunicação entre as pessoas e, principalmente, entre os jovens, dentre eles os estrangeiros, que vão para a escola com esse intuito de aprender a falar e escrever bem. (SALINO, 2018, p. 63)

Aprender escrever, falar e interpretar a língua portuguesa foram os três fatores de maior relevância encontrados nas respostas dos alunos entrevistados. Por isso, a postura da escola e do professor de língua por-

tuguesa deve considerar essa necessidade dos alunos imigrantes. Na óptica de Cintra (1996b, p.70), a solução para o ensino está

> [...] na adoção de um enfoque humanista e comunicativo, que seja capaz de colocar em segundo plano conteúdo, métodos e técnicas, deixando no primeiro plano o aluno gente, sujeito da aprendizagem, e o professor, facilitador do processo. Um enfoque dessa natureza poderá, por um lado, ressaltar os valores humanos em jogo no ensino e na aprendizagem, e por outro, se valer, estrategicamente, de procedimentos naturais dos sujeitos envolvidos. (CINTRA, 1996b, p. 70)

Conhecer a perspectiva de aprendizagem e a importância da língua portuguesa para os alunos venezuelanos é importante para o professor repensar as estratégias pedagógicas para fortalecer o ensino e aprendizado da língua para esses alunos, visto que se comprova a consciência dos alunos sobre a importância de aprender a língua portuguesa para convivência comunitária e para as relações comerciais, culturais e sociais. As descobertas sobre as atitudes dos alunos venezuelanos com relação à língua portuguesa ao longo da pesquisa reafirmam a constante busca do estudante na perspectiva de melhorias nos relacionamentos e comunicação com o nativo, tendo em vista, que aprender a língua portuguesa é prioridade para o imigrante.

5. Considerações finais

Este trabalho apresenta o resultado de uma pesquisa que teve o objetivo de investigar a importância e a função social que os alunos imigrantes venezuelanos atribuem à língua portuguesa. Com os resultados é possível notar que as atitudes (pensamentos, crenças, sentimentos, emoções e reações) dos alunos em relação à língua portuguesa são positivas, pois a aprendizagem dessa língua é fator decisivo para inserção social de cada aluno e de sua família no novo país de residência. Dessa forma, para os alunos pesquisados, a língua é importante para o desenvolvimento escolar e para a perspectiva das interações nas relações escolares, pessoais e de trabalhos.

Com a confirmação dessa informação, percebeu-se que há uma necessidade de se discutir metodologias que minimizem os entraves de aprendizagem da língua portuguesa pelos alunos venezuelanos. Por isso, esse trabalho é importante para o professor e para a comunidade escolar, para se ter conhecimento panorâmico das expectativas, dificuldades e necessidades dos alunos venezuelanos com a língua portuguesa.

BIBLIOGRAFIA BIBLIOGRÁFICA

AGUILERA, Vanderci de Andrade Aguilera. *Crenças e atitudes linguísticas*: o que dizem os falantes das capitais brasileiras. Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas – Universidade Estadual de Londrina. Estudos Linguísticos São Paulo, 37 (2), p. 105-12, maio-ago. 2008.

BERTIOTTI, Júlia do Nascimento. *Multilinguísimo na escola*: crenças e atitudes linguísticas de professores de língua para/ com imigrantes refugiados em escolas públicas de Chapecó. Trabalho de conclusão de curso de graduação em Letras Português e Espanhol; Licenciatura, UFFS, Campos Chapecó. 22/03/2019.

BORGES C. T.; CAMPOS S. M.; BORGES C. E. Implantação de um sistema para o controle de estoques em uma gráfica/editora de uma universidade. *Revista Eletrônica Produção & Engenharia*, v. 3, n. 1, p. 236-47, Jul./Dez. 2010.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris, 1945- *Nós cheguemos na escola, e agora?*. Sociolingüística & Educação. São Paulo: Parábola, 2005, p. 15, 61.

_____. *1945 – O professor pesquisador*: introdução á pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008. 136p. (Estratégias de ensino; 8)

BOTASSINI, Jaqueline Ortelan Maia. A importância dos Estudos de Crenças e Atitudes para a Sociolinguística. *Signum: Estud. Ling*., n. 18/1, p. 102-31, Londrina, jun. 2015.

CHILANTE, Isabela Saliba Pereira. O papel da língua portuguesa sob o olhar de imigrantes alunos do NEPPE – UEMS / Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS) João Fábio Sanches Silva / Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), *Primeira escrita*, v. 7, n. 1, p. 42-51, 2020.

CINTRA, Ana Maria. Do Planejamento à execução de um "treinamento" em língua Portuguesa. In: MARQUESI, S.C. (Org.). *Português Instrumental*: uma abordagem para ensino de Língua Portuguesa, São Paulo; EDUC, 1996b.

FREITAG, R. M. K.; SEVERO, Cristine Gorski; ROST-SNICHELOTTO, Claudia Andrea; TAVARES, Maria Alice. Como os brasileiros acham que falam percepções sociolinguísticas de universitários do Sul e do Nordeste. *Todas as letras*, v. 18, n. 2, p. 64-84, São Paulo, maio/ago. 2016.

HYMES, Dell. On Communicative Competence In: PRIDE, John Bernard; HOLMES, Janet (Org). *Sociolinguistics*. Selected Readings. Harmondsworth: Penguin, 1972. p 269-93. Disponível em: http://wwwhomes.uni-bielefeld.de/sgramley/Hymes-2.pdf. Acesso em: 02 maio 2011.

LABOV, William. *Padrões sociolinguistic*. Trad. de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo-SP: Parábola, 2008.

MARTINS, E. R. *Crenças e atitudes linguísticas de professores de língua portuguesa em Roraima e a relação com sua formação e suas práticas pedagógicas*. Tese de doutorado. Araraquara-SP, 2019. 187f.

MOLLICA, Maria Cecilia. *Introdução à sociolinguística*: o tratamento da variação. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2015. p. 9-14

SALINO, Emerson. *Ensino de língua portuguesa inserção linguistica de estrangeiros no Ensino médio oficial Brasileiro*. São Paulo – PUC/SP, 2018. 201f.

SCHNEIDER, Ernani José. Aspectos sócio-afetivos do processo de ensino e aprendizagem. *Revista de divulgação técnico-científica do ICPG*, v. 3, n. 11, p. 83-7, jul.–dez. 2007.

SILVA, PORELI, G. A. Crenças e atitudes linguísticas na cidade de Pranchita-PR: um estudo das relações do português com línguas em contato. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010. 114f.

SIM-SIM, Inês. Escola Superior de Lisboa. Desenvolver a linguagem, aprender a língua in Adalberto Dias de Carvalho (Org.). *Novas Metodologias em Educação*, n. 8, 2002, p. 197-226, Porto Editora.

ZAMBRANO, Cora Elena Gonzalo. Português como língua de acolhimento em Roraima: Da falta de formação especifica á necessidade social. *Revista x*, v. 14, n. 3, p. 16-32, Curitiba, 2019.

ATLAS LINGUÍSTICO DO BRASIL E SUA INTERFACE LEXICOGRÁFICA

Sânia Fontoura Fernandes (UFMS)
sannyferufms@gmail.com
Liliana Paredes Moreno (UFMS)
paredesmorenolily@gmail.com

RESUMO

Este artigo tem por objetivo refletir sobre a tipologia textual do Atlas Linguístico do Brasil – AliB, e descrever como ele se configura como inventário lexicográfico (HAENSCH, 1997), sendo auxiliado pela teoria da Multimodalidade (PONTES, 2009) para uma melhor interpretação de suas informações. Assumindo que o Atlas se configura como um inventário lexicográfico pela natureza de suas informações, sua organização e extensão territorial abrangida (HAENSCH, 1997), busca-se também apresentar uma descrição de sua arquitetura textual sob a perspectiva da Multimodalidade (PONTES, 2009). Para tanto, a partir de uma abordagem teórico-metodológica fundamentada na Dialetologia, na Geolinguística e na Lexicografia, pretende-se neste trabalho lançar um primeiro olhar para a estrutura textual do Atlas, focalizando a interface entre essas áreas a fim de demonstrar a importância de trabalhos dessa natureza para os estudos geolinguísticos e lexicográficos.

Palavras-chave:
Lexicografia. Multimodalidade. Atlas Linguístico do Brasil.

ABSTRACT

This article aims to reflect about the textual typology of the Linguistic Atlas of Brazil – AliB, and to describe how it is configured as a lexicographical stock (HAENSCH, 1997), being aided by the theory of Multimodality (PONTES, 2009) for a better interpretation of its information. Assuming that the Atlas is configured as a lexicographic inventory by the nature f its information, its organization and territorial extension covered (HAENSCH, 1997), it also seeks to present a description of its textual architecture from the perspective of Multimodality (PONTES, 2009). To this end, from a theoretical-methodological approach based on Dialectology, Geolinguistics and Lexicography, it is intended in this work to take a first look at the textual structure of the Atlas, focusing on the interface between these areas in order to demonstrate the relevance of works of this nature for geolinguistic and lexicographic alresearch.

Keywords:
Lexicography. Multimodality. Linguistic atlas of Brazil.

1. Introdução

Objetiva-se neste trabalho refletir sobre a tipologia textual na qual pode-se situar o Atlas Linguístico do Brasil – AliB. Tendo cuidado de

não utilizar nenhum determinismo, procura-se aproximar em um sentido mais amplo visualizando o Atlas como um tipo textual, focando na heterogeneidade das linguagens que o compõem (verbal-escrito e visual) em uma primeira abordagem, facilita-nos classificá-lo como multimodal.

Para tanto, este artigo está dividido em três partes. Na primeira, apresenta-se os fundamentos teóricos que subsidiaram este trabalho, com enfoque na interface entre Dialetologia, Geolinguística e Lexicografia, tendo em vista a natureza interdisciplinar entre essas áreas. Na segunda parte, é realizada uma contextualização histórica do Atlas, sua criação, elaboração e seus parâmetros metodológicos nos quais se fundamenta. Já na terceira parte, orientado pelos pressupostos da Multimodalidade, empreende-se uma breve descrição da arquitetura textual do Atlas buscando apresentar a sua estrutura, sua linguagem (verbal – escrita e visual) e seus recursos metodológicos a fim de descrever a sua tipologia textual.

Sendo assim, valendo-se dos fundamentos teórico-metodológicos da Dialetologia, Geolinguística, Lexicografia e das contribuições da Teoria da Multimodalidade, este estudo procura apresentar o Atlas Linguístico do Brasil enquanto um tipo de texto multimodal, considerando a heterogeneidade de sua apresentação estrutural. Sendo elaborado com o intuito de identificar, descrever e documentar a realidade linguística de um grupo social, registrando a partir da perspectiva da pluridimensionalidade, seus contrastes diatópicos (espacial), diastráticos (sociais) e diafásicos (estilo). Destacando assim, a importância do Atlas enquanto texto científico para registrar e divulgar os estudos acerca da análise e descrição das línguas bem como importante fonte de informações para a elaboração de obras lexicográficas.

2. Pressupostos teóricos

O acervo lexical do homem está em constante expansão e variação, os fatores desse processo expansivo estão relacionados a aspectos de natureza espacial (geográfico), sociocultural, estilístico e histórico. Para cada aspecto dos estudos lexicais há uma ciência ou disciplina correspondente que os elegem como centro de estudo, dentre elas a Dialetologia, a Geolinguística e a Lexicografia, embora todas se relacionem entre si, dado caráter interdisciplinar observado entre essas áreas.

Para auxiliar nos estudos acerca do léxico, tem-se a Dialetologia, ramo dos estudos dialetais, que trata da análise e descrição das línguas

em suas variadas formas de uso. Tem como tarefa descrever e comparar as diferentes formas de falar de uma comunidade linguística, com enfoque para a dimensão geográfica (diatópica).

Consolidou-se enquanto um campo sistemático de estudo no século XIX, na França, com a elaboração do Atlas Linguístico da França – ALF (1902–1910), de autoria do romanista Jules Gilliéron e de seu colaborador Edmond Edmont. Em relação à importância do ALF, Brandão (1991, p. 11), assinala que corresponde a uma "obra monumental, que viria a constituir um marco dos estudos dialetológicos e muito contribuiria para o progresso da ciência da linguagem". A confecção do ALF abriu caminho para o desenvolvimento e expansão dos estudos dialetológicos, à medida que esses estudos foram se aprimorando a Dialetologia foi se fortalecendo e expandindo seus domínios para além do continente europeu. Particularmente no Brasil, os estudos dialetológicos obtiveram grande prosperidade.

Com o advento da Sociolinguística, firmada como uma área científica na década de 60, a Dialetologia passa a considerar a questão da variação linguística advindas das variáveis sociais, assim, fatores como idade, sexo, classe social, nível de escolaridade, dentre outros, passam a ser considerados para a descrição e análise da língua, tornam-se elementos de investigação (CARDOSO, 2002, p. 1).

Ao par da Dialetologia, caminha a Geolinguística, que focaliza os estudos a respeito das variações linguísticas. Constitui-se de um método dialetológico que surgiu no início do século XX. Se ocupa da extensão e da distribuição da língua no espaço (diatópica), registrando a diversidade dessa língua em mapas cartográficos – os Atlas Linguísticos. Segundo Coseriu (1982).

> [...] a Geolinguística trata da distribuição da língua no ambiente, ou seja, da propagação espacial dos fatos linguísticos: na medida em que se considera a terra como habitat natural do homem e, ao mesmo tempo, consideram pertinente ao seu objeto todas as realizações humanas que tenham extensão no espaço. (COSERIU, 1982, p. 79)

Assim sendo, atualmente, os estudos dialetológicos buscam registrar e analisar sistematicamente a língua e suas variações, visando descrever e documentar cartograficamente os usos linguísticos de um grupo social, com enfoque no eixo espacial e social.

A Lexicografia por sua vez, é a área que objetiva organizar e compilar sistematicamente o léxico de uma língua no dicionário. A ela-

boração de dicionários situa-se no terreno da Lexicografia prática, no entanto, ao par desta se apresenta a Lexicografia teórica, também denominada de Metalexicografia, que trata dos estudos críticos do dicionário, dos problemas quanto sua elaboração, sua tipologia, e das teorias e princípios teórico-metodológicos em que se fundamentam a Lexicografia. A correspondência dessas duas vertentes denota que

> [...] o caráter eminentemente prático que possui a lexicografia está fora de toda dúvida – como um âmbito científico novo que circunscreve um objeto múltiplo, já que sua finalidade não é apenas um dicionário, mas também, e fundamentalmente, a investigação que trata do dicionário[162]. (ANGLADA ARBOIX, 1991, p. 7) (tradução nossa)

Conforme a Lexicografia foi se desenvolvendo, outros ramos de sua atuação foram surgindo a depender do seu objeto de estudo, dentre essas ramificações, tem-se a Lexicografia Dialetal ou Regional, voltada para o registro das diversidades da língua distribuídas diatopicamente, conforme assinala Ahumada (2001):

> [...] a lexicografia regional ou dialetal pode ser entendida como aquele ramo da Lexicografia que se ocupa da redação tanto de dicionários diferenciais como integrais da variação diatópica de uma língua, isto é, a formalização lexicográfica das variedades espaciais de uma língua em seu sentido mais amplo[163]. (AHUMADA, 2001 *apud* ARNAL PURROY, 2002, p. 1055) (tradução nossa)

É nessa linha de estudo lexicográfico, que se observa a relação interdisciplinar entre Dialetologia, Geolinguística e Lexicografia, resultando numa interface entre essas disciplinas.

> Conforme sua trajetória, a Lexicografia se expande e, sob a influência dos estudos desenvolvidos pela dialetologia [...], surge a Lexicografia dialetal, ou regional, com a função de fazer o registro das variantes linguísticas de um país e/ou de regiões. (MARINHO, 2018, p. 38)

Esse ponto de convergência denota a importância e a contribuição dos estudos dialetológicos e geolinguísticos para o fazer lexicográfico. Uma vez que as investigações e pesquisas dessas áreas possibilitam a

[162] Em original: "el carácter eminentemente práctico que posee la lexicografía está fuera de toda duda – como un ámbito científico nuevo que circunscribe un objeto múltiple y a que su finalidad no es solo un diccionario, sino también y fundamentalmente, la investigación que trata del diccionario".

[163] Em original: la lexicografia regional o dialectal ha de entenderse como aquella rama de la lexicografía que se ocupa de la redacción tanto de diccionarios diferenciales como integrales de la variación diatópica de una lengua, esto es, de la formalización lexicográfica de las variedades espaciales de una lengua en su sentido más amplio.

atualização e validação das variedades linguísticas registradas nos dicionários. Esses estudos também propiciam às obras lexicográficas maior fiabilidade, permitindo assim, o registro das variedades linguísticas com mais propriedade e de maneira mais precisa. Sobretudo é no campo da Geolinguística, que a Lexicografia encontra um terreno amplo e valioso de materiais para a elaboração dos dicionários. Sendo os atlas linguísticos a maior fonte de informações para as produções lexicográficas, em particular para a Lexicografia Dialetal. Alvar[164] (1980) atesta o exposto,

> [...] se queremos uma lexicografia rigorosa ou uma etimologia segura ou uma semântica bem fundamentada, não temos escolha a não ser recorrer aos atlas linguísticos modernos, e não por serem uma panaceia universal – o que não são – mas pela simples verdade de que facilitam uma rica informação, localizada e em conexão com outros campos de pesquisa. (ALVAR, 1980, p. 67) (tradução nossa).

Como se vem descrevendo, tradicionalmente, existe uma proximidade muito forte entre a Lexicografia (regional/dialetal) com a Geolinguística, e isto acontece segundo Monteiro, (2011) em dois sentidos:

> A Geografia Linguística contribui para a confecção de obras lexicográficas gerais – temos como exemplo as marcas de uso geográficas em dicionários gerais. [...]. Em contrapartida, a Lexicografia, tradicionalmente, contribui para a Geografia Linguística ao validar muitas das palavras/termos que aparecem nos Atlas linguísticos que, comumente, apresentam um glossário após o conjunto das cartas linguísticas. (MONTEIRO, 2011, p. 69-70).

Pode-se perceber dessa forma, a relevante interface entre a Dialetologia, a Geolinguística e a Lexicografia. Porém, a relação entre os Atlas Linguísticos, considerados como "produtos da Dialetologia e da Geolinguística, e os dicionários, produtos da lexicografia" (SANTOS; PONTES, 2020, p. 56), são pontos de convergências poucos explorados, e que nessa ocasião busca-se fazer uma breve aproximação.

Sendo assim, entendemos ser importante e pertinente as contribuições que os Atlas Linguísticos conferem às produções Lexicográficas, sendo bem aceitos e úteis pelos lexicógrafos, já que é visto por estes como fontes de possíveis benefícios, e isto sem a intenção de restar importância ao lugar que ocupa o dicionário, é o que salienta Moreno Fer-

[164] Em original: si queremos tener una lexicografía rigurosa o una etimología segura o una semántica bien fundamentada, no queda otro remedio que recurrir a los Atlas lingüísticos modernos, y no porque sean una panacea universal – que no lo son – sino por las encilla verdad de que facilitan una información riquísima, localizada y en conexión con otros campos de investigación.

nandez (2003, p. 18) a respeito, alegando ainda que não se trata de que o Atlas substitui os dicionários, se não que eles se enriqueceriam e precisariam muito seus lemas e suas acepções se incluíssem na sua metodologia algumas partes da informação que o Atlas pode fornecer.

Vale ressaltar aqui como exemplo do papel valioso que a Geolinguística presta à Lexicografia, um importante empreendimento, o Projeto Dicionário Dialetal Brasileiro – DDB, trata-se da construção do primeiro Dicionário Dialetal do Brasil, que se valendo dos dados do Projeto Atlas Linguístico do Brasil tem como objetivo

> [...] conjugar de forma abrangente língua e cultura, no sentido de permitir o conhecimento mais abrangente possível da relação dialetal que se estabelece, através do léxico, nas comunidades que o utilizam. (MACHADO FILHO, 2010, p. 68)

A confecção dessa obra dicionarística sublinha o significativo aporte metodológico e a relevância que os Atlas propiciam a produções dessa natureza. Tecidas essas considerações, a seguir, atendendo ao objetivo proposto neste trabalho realiza-se uma contextualização histórica do Atlas Linguístico do Brasil.

3. Atlas Linguístico do Brasil (ALiB) – percurso histórico

A necessidade e a importância de descrever e mapear a língua portuguesa e suas variantes era reivindicada por filólogos e linguistas brasileiros já nas primeiras fases dos estudos dialetológicos no Brasil. Desde esses momentos estudiosos como Amadeu Amaral, Nascentes e Nelson Rossi chamavam a atenção para a elaboração de um atlas linguístico nacional.

Tamanha relevância pela consecução desse empreendimento despertou interesse também do Governo Brasileiro, o que na ocasião, o levou a promulgar o Decreto nº 30.643, de 20 de março de 1952. O artigo 3º deste Decreto estabelecia como principal finalidade a elaboração de um atlas linguístico do Brasil. Este ato normativo corresponde à primeira manifestação favorável oficial à elaboração de um Atlas linguístico do Brasil. Tal ato foi regulamentado pela Portaria nº 536, de 26 de maio do mesmo ano. Com este evento começa então a germinar a semente do que veio a se constituir o Atlas Linguístico Brasil.

No entanto, devido à grande extensão territorial brasileira, já salientada por Nascentes (1958), a empreitada na elaboração dos Atlas partiu

do âmbito regional para posteriormente abordar um campo mais amplo de caráter nacional. Foi assim que em 1963 publica-se o Atlas Prévio dos Falares Baianos – APFB, o primeiro atlas linguístico brasileiro de caráter regional (CARDOSO, 2010, p. 141). Após a publicação deste atlas, vários outros foram publicados, mas que devido aos limites deste estudo, não serão aqui abordados.

Atendendo aos anseios dos estudiosos e em cumprimento aos atos normativos determinados pelo Governo brasileiro, depois de mais de 60 anos da emissão dos referidos atos, retomando a ideia de elaboração do atlas, na ocasião do encerramento do Seminário *Caminhos e Perspectivas para a Geolinguística no Brasil* ocorrido em Novembro de 1996 no Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, professores e pesquisadores empenhados com os estudos dialetológicos no Brasil assinam a *carta de Salvador*[165] (1996), tendo em consideração que:

> [...] c) a necessidade de desenvolver-se, no campo da geografia linguística, um trabalho orgânico e geral no território brasileiro, RECONHECEM que é chegado o momento de elaborar-se o Atlas Linguístico do Brasil e para tanto decidem empenhar-se no desenvolvimento de ações que levem à consecução desse desiderato, constituindo um Comitê Nacional que se encarregará da implementação imediato do projeto. (CARDOSO *et al*, 2014, p.21)

A partir desse evento, fica instituído o Projeto Atlas Linguístico do Brasil – ALiB, sendo composto em seu primeiro momento, por Suzana Alice Cardoso, como Diretora Presidente, Jacyra Andrade Mota – Diretora Executiva e 11 Diretores Científicos (CARDOSO, 2012, p.858).

Seguindo os fundamentos da dialetologia, o Atlas Linguístico do Brasil volta-se de maneira geral à consecução de quatro objetivos, que Cardoso (2010), assim os apresentam:

> i) a descrição da realidade linguística no âmbito espacial; ii) fornecer dados que possam contribuir para o aprimoramento do ensino/aprendizagem da língua portuguesa; iii) possibilitar a indicação de caminhos que evidenciem a interface entre os estudos geolinguísticos e os demais campos do conhecimento; iv) propiciar o reconhecimento do português brasileiro como instrumento social de comunicação heterogêneo, contendo uma variedade de normas de uso. (CARDOSO, 2010, p. 170-1)

[165] A carta de Salvador foi redigida por Cardoso e assinada por todos os membros do Comitê do Projeto ALiB em novembro de 1996, para este trabalho, utiliza-se a versão constante do Atlas Linguístico do Brasil, v. I, 2014.

Observando as orientações de Nascentes constantes em suas *Bases para elaboração do Atlas Linguístico do Brasil* (1958 e 1961), e pautados nos princípios da geolinguística pluridimensional, a metodologia do Atlas apresenta: a rede de pontos, o perfil dos informantes, os questionários linguísticos e a realização dos inquéritos linguísticos experimentais. Situa-se neste tópico também: a apresentação dos dados linguísticos que conta com as cartas linguísticas e os estudos interpretativos referente aos aspectos dos dados cartografados.

A rede de pontos corresponde a um total de 250 localidades distribuídas geograficamente por todo o país e selecionadas de acordo com critérios demográficos, históricos e culturais, dentre outros. Como assinala Cardoso (2010, p. 171), para a seleção das localidades não se considera exclusivo o critério de antiguidade e isolamento, ampliando seu campo investigativo, focando assim, não apenas na dimensão diatópica como também em outras dimensões como a diastrática e a diafásica.

Os informantes devem ser naturais da localidade pesquisada e ter pais também da mesma localidade. Na perspectiva da dimensão social, o quantitativo de informantes conta com um número total de aproximadamente 1100 informantes, sendo quatro para as localidades interioranas com nível de escolaridade até o ensino fundamental, e oito nas capitais de Estado, destes, quatro com formação universitária. Para as dimensões – diageracional e diasexual, foram contemplas duas faixas etárias – 18 a 30 anos e 50 a 65 anos abrangendo os dois sexos. (CARDOSO, 2010, p. 172).

Para a coleta dos dados, ainda de acordo com a mesma dialetóloga, utiliza-se do questionário linguístico aplicado aos informantes de forma dirigida, sendo composto de três tipos, abrangendo os seguintes níveis: a) fonético-fonológico – com 159 perguntas, inserindo nesse nível, 11 questões de prosódia; b) semântico-lexical com 202 perguntas e c) morfossintático com 49 perguntas. A esses três tipos, acrescentam-se ainda: quatro questões de pragmática, temas para discurso semidirigidos constituído de relato pessoal, comentário, descrição e relato não pessoal; seis perguntas de metalinguística e um texto para leitura intitulado – a "Parábola dos sete vimes". Vale ressaltar que a coleta dos dados foi realizada in loco, abrangendo uma extensão territorial brasileira que se estende do Oiapoque (ponto 0001) ao Chuí (ponto 250), perfazendo um total de 8.511.000 km².

Quanto aos inquéritos linguísticos experimentais, foi publicada em 1998, uma primeira versão dos questionários, atendendo às solicitações dos pesquisadores, com vista a conhecer e testar esse instrumento metodológico do Atlas, permitindo a aplicação dos inquéritos de maneira experimental (CARDOSO 2010, p. 173).

Quase duas décadas depois de uma árdua, porém, rica e produtiva caminhada trabalhando na elaboração do Atlas, em novembro de 2014 na Universidade Federal de Londrina-PR, a "família" ALiB colhe seus primeiros frutos, lançando os dois primeiros volumes do Atlas Linguístico do Brasil. Percorrido esse percurso histórico do Atlas, passamos à análise de sua arquitetura, buscando lançar um primeiro olhar para sua estrutura textual.

4. Arquitetura do Atlas Linguístico do Brasil – breve descrição

Considerando a natureza de sua linguagem e de seu conteúdo de caráter científico e informativo, o Atlas Linguístico do Brasil tem como finalidade descrever, informar e transmitir conhecimentos científicos da área dos estudos lexicais, precisamente no campo da Dialetologia, Geolinguística e da Lexicografia, possui uma terminologia própria dessas áreas e está voltado para um público científico, acadêmico e pesquisadores não somente das áreas lexicais: lexicólogos, lexicógrafos e dialetólogos, como também permite subsidiar os demais profissionais, às investigações e pesquisas de outros ramos do conhecimento como a história, a antropologia a sociologia rural entre outras.

O Atlas Linguístico do Brasil de acordo com a natureza de seus dados configura-se como um tipo de mapa de terceira geração, e corresponde ao atlas pluridimensional, já que conforme a metodologia geolinguística, considera além da variação diatópica (geográfica), outras dimensões como diageracional, diassexual, diafásica – estilo e diastrática - social. (CARDOSO *et al*., 2014, p. 122).

Partindo da perspectiva da interface entre a Geolinguística e a Lexicografia, visualizaremos o Atlas como um repertório lexicográfico, de orientação onomasiológica, uma vez que ao manusearmos o Atlas Linguístico do Brasil percebe-se que sua arquitetura textual apresenta similaridades com a estrutura de obras lexicográficas. Esse pensamento encontra-se concordância em Haensch (1997).

Se interpretarmos o conceito de repertório lexicográfico em sentido amplo, há que mencionar como tipo destes os atlas linguísticos (...). Estes podem ser considerados como inventários onomasiológicos, uma vez que se preocupam pelas denominações de um referente em distintos pontos de um perímetro determinado (uma região, um país), mas como oferecem materiais geograficamente diferenciados, podem ser considerados também como repertórios que registram léxico com marcação diatópica[166] (HAENSCH, 1997, p. 81, tradução nossa).

Portanto, observa-se então que a correspondência do Atlas com obras dicionarísticas deve-se entre outros aspectos, a sua apresentação estrutural e ao fato do Atlas apresentar em sua cartografia o registro do léxico com marcação diatópica. Tendo em vista a diversidade de sua linguagem (verbal-escrita e a visual), pode-se considerá-lo como um texto do tipo multimodal, fato que também se assemelha às obras lexicográficas de acordo com Pontes (2009), assunto que será abordado mais adiante. Enquanto repertório lexicográfico, a sua orientação científico-descritiva é também outro ponto em comum com obras lexicográficas, como se observa em Arnal Purroy (2009) ao tratar da finalidade científico-descritiva de produções dessa natureza.

Nos dicionários examinados é geral, porém, o objetivo de contribuir para o conhecimento da variedade dialetal em questão, descrevendo seu léxico particular (...) além do léxico, o usual é estudar também os traços fônicos e gramaticais do dialeto. É o caso dos repertórios lexicográficos[167] (ARNAL PURROY, 2009, p. 120, tradução nossa).

Segundo Haensch (1997), os Atlas podem ser concebidos como produtos lexicográficos, levando em consideração a natureza de suas informações, assim também o estudioso afirma que tem essa concepção pela própria organização do Atlas, como já foi indicado.

---

[166] Si interpretamos el concepto de repertorio lexicográfico en sentido amplio, hay que mencionar también como un tipo de ellos los atlas lingüísticos [...]. Estos se pueden considerar como inventarios onomasiológicos, puesto que se preocupan por las denominaciones de un referente en distintos puntos de un perímetro determinado (una región, un país), pero como ofrecen materiales geográficamente diferenciados, se podrían considerar también como repertorios que registran léxico con marcaje diatópico.

[167] Em original: En los diccionarios examinados es general, en cambio, el objetivo de contribuir al conocimiento de la variedad dialectal de que se trate mediante la descripción de su léxico particular [...] además del léxico, lo habitual es estudiar también los rasgos fónicos y gramaticales del dialecto. Es el caso de los repertorios lexicográficos.

Em primeiro momento, se fizermos uma analogia entre a estrutura organizacional do dicionário e as partes do Atlas linguístico, pode-se dizer que assim como em alguns dicionários, os Atlas têm uma organização que apresenta diversos níveis e partes que se complementam entre si. Então, pode-se ver como essas partes do Atlas se assemelham com partes, denominadas por muitos dicionaristas de *estruturas*[168].

Ao manusearmos um Atlas Linguístico, primeiramente não se pode percebê-lo somente como um conjunto de cartas linguísticas. O Atlas apresenta muitas informações, e isto com o intuito de ambientar o leitor sobre o que se deve esperar a respeito desse universo de pesquisa. Por exemplo, os dados nele inseridos tratam a respeito de "informantes entrevistados, localidades contempladas (rede de pontos), questionários utilizados, níveis linguísticos contemplados, dentre outras informações" (MONTEIRO, 2011, p. 71).

Ao abrir o Atlas, podemos nos deparar com vários gêneros textuais, este, aqui entendido segundo a perspectiva de Marcuschi (2002); Douglas Biber (1988) e John Swales (1990) como uma noção propositalmente vaga referente aos textos materializados que se encontra no dia a dia apresentando características sócio comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica, que dão as boas-vindas ao leitor dentro da obra, informando-o sobre como manusear a obra que ele tem em mãos. Há o que se conhece, ao menos na tradição da Geolinguística brasileira, como *apresentação das cartas* que indica ao leitor como deve proceder, para extrair o melhor dessa informação e otimizar sua pesquisa. Por outro lado, na parte posterior do Atlas, onde terminam as cartas, se podem apreciar índices onomásticos, referências bibliográficas, fichas utilizadas na pesquisa e alguns glossários. Nessa analogia, o que formam parte dos textos externos no dicionário, seriam a introdução, a apresentação das cartas e o índice onomástico no Atlas; já o conjunto das cartas seriam a macroestrutura do Atlas assim como cada carta corresponderia a um verbete. Para melhor compreensão debruçamos um pouco mais sobre as partes do Atlas Linguístico do Brasil.

[168] Segundo Pontes (2009) e Monteiro (2011), as partes que constituem os dicionários são denominadas por muitos lexicógrafos, por *estruturas*.

4.1. Sobre os níveis estruturais do Atlas Linguístico

Os Atlas Linguísticos possuem diversos *níveis estruturais*, e para compreender com mais detalhes vamos nos focar nas três estruturas fundamentais (conforme figura 1, mais abaixo). Num primeiro momento o leitor se depara com o que se conhece como a *megaestrutura*, e nela se encontram as páginas iniciais, nas quais geralmente estão: apresentação, introdução, informações sobre os informantes, a rede de pontos, e as notas de esclarecimentos para a leitura do Atlas, no Corpo do Atlas situam as Cartas, que neste trabalho estão sendo entendidas como um conjunto de verbetes lexicográficos (HAENSCH, 1997)e, igualmente compartilha desse entendimento Monteiro (2011), ao admitir os termos *cartas lexicográficas* e *cartas-verbetes;* e finalmente, nas páginas finais do Atlas pode-se encontrar as informações complementares em forma de anexos, apêndices, também estão os glossários, as fichas dos informantes e da localidade entre outras informações.

Na *macroestrutura* ou segundo nível estrutural, pode-se verificar o conjunto das Cartas lexicográficas, um acontecimento que é válido apontar aqui, é que em alguns Atlas se apresenta uma espécie de subestrutura, conhecida como medioestrutura, e que se mostra de forma implícita muitas vezes, dentro de uma mesma carta, comumente isso sucede na leitura das legendas.

Figura 1: Estruturas lexicográficas do Atlas Linguístico do Brasil (Fonte de elaboração própria).

Já no último nível ou *microestrutura* do Atlas Linguístico, situam-se as Cartas lexicográficas que possui ao mesmo tempo: o nome da carta, o mapa da rede de pontos e as legendas, e onde se encontram também as variantes que são coletadas dos informantes sobre um mesmo referente,

esta parte geralmente possui uma organização onomasiológica (MONTEIRO, 2011, p. 74).

Nesse último nível ou *microestrutura*, dependendo do Atlas, segundo (Monteiro, 2011) a composição dos elementos da carta quase nunca é fixa e unificada, excetuando o nome da carta, o mapa e as legendas que são informações indispensáveis de todo Atlas. Para uma melhor explicação sobre o estudo da estrutura do Atlas, e tendo em consideração a diversidade de sua linguagem textual (verbal – escrita e visual), foi considerado de muita importância basear esta parte do estudo na multimodalidade, tema que será abordado na sequência.

5. Sobre a Multimodalidade – TM

Hoje em dia, é difícil pensar em meios de expressão que sejam exclusivamente verbais, porque além das palavras podemos conseguir nos expressar por meio das imagens, sons, gestos, cores, símbolos, e outros tipos de expressões, por exemplo. É por isso que falar de construção de texto, contemporaneamente, não é só falar da linguagem verbal, e sim referir a um ramalhete de possibilidades semióticas que se complementam.

Com o advento da era tecnológica e digital, essas variadas formas de expressão e de produção de sentidos vêm se transformando consideravelmente, e para compreendermos melhor como se encaixa o aspecto multimodal do texto lexicográfico dentro desta tendência contemporânea, ao qual temos nos referido anteriormente e nos debruçamos agora, é necessário revisitar alguns estudiosos que descrevem a teoria multimodal, e as teorias que influenciaram decisivamente as bases da TM.

Torna-se difícil adentrar à TM (teoria da multimodalidade) sem antes mencionar os seus primórdios com base em termos metodológicos da Gramática do Design Visual (GDS) impulsionados por Kress e Van Leeuwen (2006), assim como também na teoria da Linguística Sistêmico Funcional (LSF), que é uma perspectiva de análise linguística, desenvolvida pelo pesquisador Michael Holliday no final dos anos 80, que considerava que o sistema tomava forma pelos usos da língua, através do tempo, e não ao contrário. Para este estudioso, a linguagem é um recurso que ajuda a construir significados, que serão desenvolvidos em contextos sociais específicos.

Segundo Holliday, os contextos sociais e culturais são muito relevantes para fazer escolhas e entender os diferentes modos semióticos existentes. Em poucas palavras segundo Azevedo e Ribeiro (2018), Holliday sustenta a ideia de que, como usuários da língua, somos capazes de produzir "textos condicionados por sistemas socialmente instituídos, assim como subordinados aos contextos sociais e culturais" (AZEVEDO; RIBEIRO, 2018, p. 18).

Da mesma forma, salienta Silvestre e Vieira (2015, p. 141) ao seguir a perspectiva da função do texto nos seus múltiplos contextos, ou seja, "aquilo que as pessoas fazem com os textos, são importante na construção do ato comunicativo", sendo que "as necessidades sociais, culturais e políticas têm levado o homem a procurar novas formas e tecnologias de comunicação, bem como novas teorias de linguagem" (VIEIRA; SILVESTRE, 2015, p. 7), o que significa que falando sobre construção de textos, forma e função não pode ser separados.

Para entender melhor o aspecto multimodal sobre os Atlas como possíveis textos lexicográficos, como é apontado por Pontes (2009), é necessário observar como Kress e Van Leeuwen (2006), apresentam sua Teoria da Multimodalidade (TM), ao afirmar que o texto multimodal constrói significados através de mais de um meio semiótico. Fato que é possível de perceber nos trabalhos lexicográficos conforme registra Pontes (2020), uma vez que nestes tipos de textos se apresentam diversos modos de linguagem, como: símbolos, figuras, gráficos, imagens, sons, etc., e que todos esses elementos atuam para a construção de sentidos não somente através do código verbal. Na mesma linha de pensamento, entende-se que as "ações como falar, ler, escrever, gesticular, desenhar, são meios dos quais o homem se utiliza para se comunicar com os demais, produzindo significados sociais" (HODGE; KRESS *apud* AZEVEDO; RIBEIRO 2018, p. 19).

Nesse sentido, a Gramática do Design Visual (GDV) de Kress e Van Leeuwen (2006), foi elaborada com o objetivo de facilitar a compreensão desses textos multissemióticos que circulam na sociedade, e com o intuito de se realizar uma análise desde o ponto de vista descritivo e culturalmente orientado. A *GDV* ao ter sido inspirada pela *GSF* de Halliday, geralmente apresenta três funções: representacional, interativa e composicional. E dependendo das possibilidades de aplicação das categorias da *GDV* em textos considerados lexicográficos, como dicionários e algumas cartas léxicas demonstram que já foram atestadas em trabalhos acadêmicos.

Segundo Aroucha (2008), graças à multimodalidade podem-se realizar estudos dos mapas, por exemplo, pelo fato de que eles são constituídos de imagens e palavras, e assim, ao mesmo tempo representam a linguagem visual e verbal. "Os recursos semióticos utilizados na confecção do mapa são estabelecidos conforme a necessidade, o contexto de uso e a intenção de quem produz o mapa" (AROUCHA *apud* MONTEIRO, 2011, p. 76).

Nessa perspectiva, e na mesma linha de pensamento referente a Teoria da Multimodalidade, é possível afirmar que o estudo das formas se subordina e se adere ao estudo das significações, assim salienta Azevedo e Ribeiro (2018) apontando que isso acontece, "numa espécie de "sintaxe visual" que equaciona valor formal e valor semântico para a explicação de regularidades encontradas em estruturas visuais produzidas na cultura ocidental" (AZEVEDO; RIBEIRO, 2018, p. 21).

É importante pontuar que a proposta deste trabalho não foi debruçar em profundidade sobre a Teoria da Multimodalidade, mas sim discutir como ela pode contribuir significativamente para a interpretação do Atlas Linguístico como produto lexicográfico, e apresentar uma breve descrição das características da arquitetura textual do Atlas, porque vale pontuar ainda que ao trabalhar com a TM questões relacionadas aos Atlas, e a organização dos mesmos, possibilita o desenvolvimento crítico do leitor, auxiliando-o a ter maior êxito na sua pesquisa. E dessa forma a contribuição da TM pode ajudar a construir o valor semântico da união de imagem e texto, deixando de lado a superficialidade de pensar que o aspecto visual é mera ilustração ou enfeite, e demonstra também que a diversidade semiótica da linguagem apresenta uma significação que se relaciona conjuntamente entre si dentro do texto.

6. Considerações finais

Considera-se importante resgatar o objetivo deste estudo, que recai em refletir sobre a tipologia textual do Atlas Linguístico do Brasil, e descrever como ele se configura como um produto lexicográfico sendo auxiliado pela teoria da Multimodalidade para uma melhor interpretação de suas informações.

Como foi destacado no decorrer deste trabalho, acreditamos que a compreensão do tipo de texto apresentado no Atlas, e o método correto de sua manipulação podem trazer ao leitor maiores benefícios e melhores

interpretações do seu conteúdo. Acreditamos ainda, que a correta utilização de qualquer recurso para a interpretação de significados se enquadra num trabalho responsável e de qualidade. Também vale ressaltar que é difícil definir somente um tipo de texto ao qual pertence o Atlas Linguístico do Brasil, sendo assim, devido a heterogeneidade de suas informações, eles efetivamente são multimodais.

Os Atlas linguísticos são importantes auxiliares para muitas pesquisas e investigações, assim como os dicionários, já que oferecem uma grande quantidade de riqueza de materiais coletados e trabalhos minuciosamente realizados. Assim como salienta Isquerdo (2007) ao afirmar "que os Atlas linguísticos são de grande valia, pois fornecem dados confiáveis acerca do grau de disseminação de uma variante lexical e que é garantido segundo sua própria metodologia" (ISQUERDO, 2007, p. 199).

Dessa forma, não só os lexicógrafos já perceberam a significativa contribuição que um atlas linguístico pode oferecer, mas vale abrir essa percepção para todos aqueles leitores que se interessem pela criação, desenvolvimento e uso do léxico, sejam eles alunos de escolas ou de universidades, professores e pesquisadores de todas as áreas, porque ao final, o uso do léxico não tem fronteiras, é aberto e dinâmico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANGLADA ARBOIX, Emília. Lexicografía, metalexicografía, diccionario, discurso. *Sintagma*, n. 3, p. 5-11, 1991.

ARNAL PURROY, Maria Luisa. Proyecto para el Diccionario diferencial del español de Aragón. Cuestiones preliminares. AFA, LIX-LX, 2002-2004, In: CASTAÑER, Rosa Maria; ENGUITA, José Maria (Eds). *Archivo de filologia aragonesa*. *In memoriam* Manuel Alvar. p. 1055-1073.

_____. *¿Para qué y para quién hacemos los diccionarios diferenciales? A propósito del Diccionário diferencial del español de Aragón*. Archivo de Filologia Aragonesa, 65, 2009, p. 113-37

ALVAR, Manuel. *Atlas Lingüístico y diccionarios*. AIH. Actas VII. Centro Virtual Cervantes, p. 53-73, 1980.

AZEVEDO, Ana Paula Bezerra Matos de; RIBEIRO, Maria Clara Maciel de Araújo. *Por uma introdução à teoria da multimodalidade:* uma

abordagem panorâmica para professores de lingua(gem). Universidade Estadual de Montes Claros, 2018.

BRANDÃO, Silvia Figueiredo. *A Geografia Linguística no Brasil*. São Paulo: Ática, 1991.

CARDOSO, Suzana Alice Marcelino da Silva *et al*. *Atlas Linguístico do Brasil.* v. 1. Londrina: EDUEL, 2014.

_____; MOTA, Jacyra Andrade. Projeto Atlas Linguístico do Brasil: Antecedentes e estágio atual. *Alfa*, São Paulo, 56,3 p. 855-70, 2012.

CARDOSO, Suzana Alice. *Geolinguística*: tradição e modernidade. São Paulo: Parábola, 2010.

_____. A Geolinguística no Terceiro Milênio: Monodimensional ou pluridimensional? *Revista do GELNE*. v. 4, n. 2, p. 1-16, 2002. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/9088/6442. Acesso em: 19 fev. 2020.

COSERIU, Eugênio. *O Homem e sua linguagem*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1982.

HAENSCH, Günther. *Los diccionarios del español en el umbral del siglo XXI* – problemas actuales en lexicografía; los distintos diccionarios; una guía para el usuario; bibliografía de publicaciones sobre lexicografía. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 1997.

ISQUERDO, Aparecida Negri; A propósito de dicionários de regionalismos do português do Brasil. In: ALVES, Ieda Maria (Orgs). *As ciências do léxico*: lexicologia, lexicografia e terminologia. V. 3. Campo Grande, MS: UFMS; São Paulo: Humanitas, 2007.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. *Reading images*: the grammar of visual design. London, New York: Routledge, 2006.

MACHADO FILHO, Américo Venâncio Lopes. Um ponto de interseção para a dialectologia e a lexicografia: a proposição de um dicionário dialetal brasileiro com base nos dados do ALiB. *Estudos Linguísticos e Literários*, Salvador, v. 41, p. 49-70, 2010.

MARINHO, Clécia Maria Nóbrega. *O Léxico Regional/Popular de Graciliano Ramos em Caetés, São Bernardo e Vidas Secas*: Uma análise léxico-semântica. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal da Paraíba-PB. João Pessoa-PB, 2018. 113f.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. Los estudios dialectales sobre el Español en España (1979-2004). *Revista LEA – Lingüística Española Actual*, XXVI, v. 6, n. 1, p. 65-100, 2003.

SANTOS, Hugo Leonardo Gomes dos; PONTES, Antônio Luciano. Aspectos multimodais de cartas léxicas de dois Atlas Linguísticos cearenses. *Acta Semiotica et Linguistica*, Paraíba, ano 44, v. 25, n. 1, p. 54-66, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/actas/issue/view/2519. Acesso em: 10 out. 2020.

VIEIRA, Josenia; SILVESTRE, Carminda; O gênero como elemento multimodal da atividade humana. In: SILVEIRA, Carminda. *Introdução à Multimodalidade contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional Análise de Discurso Crítica Semiótica Social* – Brasília-DF: J. Antunes Vieira, 2015.

AUDIODESCRIÇÃO: RECURSO DE ACESSIBILIDADE EM *POSTS* DE MARCAS DE COSMÉTICOS NO *INSTAGRAM*

Aline das Graças Monteiro Miranda Barros (UENF)
alinegmmiranda27@gmail.com
Rafaela Sepulveda Aleixo Lima (UENF)
rafaelasepulveda@gmail.com
Yasmim da Fonseca Wagner (UENF)
yasmimfpaes@hotmail.com

RESUMO

Partindo do pressuposto que acessibilidade não é algo acessório, complementar ou de adaptação posterior, e sim essencial, e que a comunicação abrange as línguas, a visualização de textos em diferentes formatos, como por exemplo, escrito, oral, no sistema Braille, nos sistemas auditivos, de voz digitalizada, dentre outros, e que com a evolução das Tecnologias de Comunicação e Informação (TICs), surgiram novas oportunidades e possibilidades de acesso à informação, permitindo que pessoas com deficiência visual também pudessem navegar na *internet* com a ajuda de *softwares* de leitura de tela, este trabalho tem por objetivo analisar o uso da audiodescrição em *posts* no *Instagram* das marcas de cosméticos Natura, Quem disse, Berenice? e Avon, como ferramenta de acessibilidade. O *Instagram* constitui-se em uma rede social de compartilhamento de fotos, vídeos e mensagens. A audiodescrição, recurso comunicacional de acessibilidade, traduz, por meio do uso de técnicas, imagens estáticas ou dinâmicas em palavras, fazendo a narração descritiva em áudio. Nas redes sociais, a audiodescrição é, geralmente, acompanhada por *hastags*, palavra ou grupo de palavras acompanhados pelo símbolo #, servindo para associar uma informação a um tópico ou discussão. Sendo assim, este estudo foi realizado por meio de uma pesquisa empírica mediada pelo computador, registrando o número de publicações dessas marcas, entre os meses de junho a outubro de 2020. Evidenciou-se que as postagens da Avon são as que apresentam menos recursos de audiodescrição.

Palavras-chave:
Acessibilidade. Audiodescrição. *Instagram*.

ABSTRACT

Based on the assumption that accessibility is not something accessory, complementary or later adaptation, but essential, and that communication encompasses languages, the visualization of texts in different formats, such as written, oral, in the Braille system, in the system digital voice, among others, and that with the evolution of Information and Communication Technologies (TICs), new opportunities and possibilities for accessing information have emerged, allowing people with visual impairments to also surf the internet with the help of screen reading softwares, this work aims to analyze the use of audio description in Instagram posts of *Natura* cosmetics brands, *Quem Disse, Berenice*? and *Avon*, as an accessibility tool. Instagram is a social network for sharing photos, videos and messages. Audio description, a

communicational accessibility resource, translates, through the use of techniques, static or dynamic images into words, making the descriptive narration in audio. In social networks, audio description is usually accompanied by hastags, word or group of words accompanied by the symbol #, used to associate information with a topic or discussion. Therefore, this study was carried out by means of an empirical research mediated by the computer, recording the number of publications of these brands, between the months of June to October 2020. It was evidenced that Avon's posts are the ones that present less resources of audio description.

Keywords:
Acessibility. Instagram. Audio description.

1. Introdução

A partir da evolução das Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TIDCs), novas oportunidades e possibilidades foram abertas para as pessoas com qualquer tipo de deficiência. As TIDCs permitiram que pessoas com deficiência visual também pudessem navegar na *Internet* com a ajuda de *softwares* de leitura de tela.

De acordo com dados do IBGE (2013), referentes à Pesquisa Nacional de Saúde – PNS de 2013, 6,2% da população brasileira tem algum tipo de deficiência, sendo a deficiência visual a mais representativa, atingindo 3,6% dos brasileiros. A Organização Mundial da Saúde-OMS em uma outra pesquisa sobre a questão da deficiência visual revelou também que até 2020 existirão 75 milhões de pessoas cegas e mais de 225 milhões de portadores de baixa visão (CORREIO, 2018).

Entretanto, *sites*, plataformas e redes sociais virtuais, não são desenvolvidos para atender as necessidades especiais desses indivíduos. Em redes sociais baseadas na publicação de imagens e vídeos, como por exemplo, o *Instagram*, a questão da acessibilidade pode ser uma barreira que impede ou dificulta o uso por pessoas com deficiência visual.

2. Recursos de Acessibilidade

O ser humano é estimulado a observar e interagir com o mundo que o cerca desde o seu nascimento e de todos os sentidos, a visão é a mais utilizada. Aliada a outros sentidos, a visão permite reconhecer lugares, imitar gestos e associar diversas aprendizagens que irão perpetuar por toda a vida, exercendo uma atividade exploratória circunscrita a um espaço delimitado (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007).

Estamos inseridos em um mundo predominantemente visual, rodeado "por imagens produzidas e reproduzidas continuamente em jornais, revistas, livros, *internet*, além daquelas que são clicadas freneticamente por milhares de usuários de celulares e compartilhadas nas redes sociais" (ENAP, 2020, p. 5). Contudo, as pessoas com deficiência visual e auditiva não compreendem esses conteúdos audiovisuais da mesma maneira que as pessoas sem essas deficiências compreendem. Elas conseguem compreender melhor e absorver o sentido de uma obra audiovisual através de recursos de acessibilidade como a Audiodescrição, Legenda descritiva e Língua brasileira de sinais – Libras.

Neste contexto, a audiodescrição (AD) configura-se em um recurso de tecnologia assistiva, possibilitando o contato de pessoas com deficiência visual aos conteúdos de produtos audiovisuais. A AD consiste na tradução de imagens em palavras. É, portanto, também definido como um modo de tradução audiovisual intersemiótico, em que o signo visual é transposto para o signo verbal ENAP (2020, p. 21).

3. O Instagram

O ***Instagram*** constitui-se em uma rede social de compartilhamento de fotos, vídeos e mensagens. Contudo, a versão atual desse aplicativo não é a mesma da sua versão original. Kevin Systrom e Mike Krieger, dois engenheiros de programação, criaram no ano de 2010 um aplicativo chamado *Burbn*, que permitia o compartilhamento de fotos, vídeos, localização e histórias. Contudo, esse aplicativo apresentava um formato muito robusto e funcionalidades complicadas. No intuito de desenvolver um aplicativo mais prático, os engenheiros trabalharam para reduzir algumas funções do *Burbn* e criar uma versão mais funcional, tendo como recursos principais a aplicação de filtros a imagens e o compartilhamento de imagens em outras redes como o *Facebook* e o *Twitter*. Nasce assim o *Instagram*, aplicativo que também se tornaria uma rede social.

Desde a sua versão inicial, o *Instagram* tem passado por diversas alterações e se tornado uma rede social cada vez mais interativa. Nesse sentido, "as redes consistem não apenas em pessoas e grupos sociais, mas também em artefatos, dispositivos e entidades" (SANTAELLA; LEMOS, 2010, p. 40).

As redes sociais virtuais são "(...) sites na internet que permitem a criação e o compartilhamento de informações e conteúdos pelas pessoas

e para as pessoas (...)" (TORRES, 2009, p. 113). Os consumidores dos conteúdos veiculados nessas redes são, simultaneamente, produtores e consumidores de informação.

4. Metodologia

Este estudo teve como estratégia metodológica a pesquisa empírica mediada por computador, sugerida por Johnson (2010), a partir da observação do campo de estudo, neste caso, o *Instagram*.

> Os espaços sociais na internet [...] devem ser estudados não como entidades fixas e imutáveis, mas como ambientes vivos, em permanente construção por cidadãos ativos. Esses ambientes são marcados por ciclos de regularidades e descontinuidades, por trocas comunicacionais horizontais, particulares, situadas e únicas dentro de um dado contexto interacional. Nessa perspectiva, os espaços online oferecem um amplo leque de possibilidades para a apreensão e compreensão dos mais variados tipos de configurações sociais, dos mais simples aos mais complexos, por meio da pesquisa mediada por computador. (JOHNSON, 2010, p. 59)

Dessa forma, a autora menciona a apropriação do conceito de espaço/campo do tradicional para a sua proposta de pesquisa mediada por computador, uma vez que esse contexto implica na "(...) busca das dinâmicas das relações, interações e conexões online, e esses processos não podem ser controlados pelos pesquisadores que chegam ao campo de pesquisa" (JOHNSON, 2010, p. 60).

Para fins de delimitação do *corpus*, foi escolhido como delimitação do campo de estudo, os perfis oficiais, no *Instagram*, das marcas de cosméticos Natura, "Quem disse, Berenice?" e Avon, a fim de verificar o uso da audiodescrição como ferramenta de acessibilidade nos *posts* dessas marcas.

Quadro 1: *Corpus* de estudo: Natura.

Mês	**Total de *posts***	**Total de *posts* com audiodescrição**
Junho	9	0
Julho	6	0
Agosto	6	0
Setembro	16	9
Outubro	14	14
Total:	51	25

Fonte: Elaborado pela própria autora (2020).

De acordo com os dados apresentados no quadro1, que dizem respeito às publicações da Natura no Instagram, entre os meses de junho a outubro de 2020, infere-se que a marca publicou uma quantidade maior de postagem nos meses de setembro e outubro, sendo outubro, também, o mês com maior número de postagens com audiodescrição.

Quadro 2: *Corpus* de estudo: Quem disse, Berenice?

Mês	**Total de *posts***	**Total de *posts* com audiodescrição**
Junho	21	19
Julho	23	19
Agosto	22	12
Setembro	24	15
Outubro	26	23
Total:	116	88

Fonte: Elaborado pela própria autora (2020).

Contudo, os dados apresentados no quadro 2, que referem-se às postagens da marca Quem disse, Berenice?, no Instagram, entre os meses de junho a outubro de 2020, evidenciam que a marca apresenta uma prática de realizar uma grande quantidade de publicações durante os mesmo, sendo a maioria das publicações também disponíveis com o recurso de audiodescrição.

Quadro 3: *Corpus* de estudo: Avon Brasil.

Mês	**Total de posts**	**Total de posts com audiodescrição**
Junho	35	08
Julho	38	18
Agosto	39	05
Setembro	37	21
Outubro	43	01
Total:	192	53

Fonte: Elaborado pela própria autora (2020)**.**

.

Os dados apresentados no quadro 3, revelam que a marca Avon utiliza o perfil com o nome Avon Brasil, no *Instagram*, e que em comparação com as marcas Natura e Quem disse, Berenice?, foi a marca que mais utilizou o *Instagram* para fazer divulgação dos seus produtos no período de junho a outubro de 2020. Entrentanto, nem a metade das publicações tinham o recurso de audiodescrição como ferramenta de acessibilidade.

6. Considerações finais

Os estudos realizados através das marcas de cosméticos Natura, Quem disse, Berenice? e Avon revelaram que o recurso da audiodescrição, que consiste em uma tecnologia assistiva para pessoas com deficiência visual ainda não é um recurso muito utilizado por essas marcas.

Evidencia-se também que apesar da grande quantidade de publicações feitas no *feed* da marca Avon, que tem o perfil denominado no *Instagram* de Avon Brasil, menos da metade das 192 postagens apresentam audiodescrição.

Nesse contexto, infere-se que para uma navegação mais autônoma e eficaz de pessoas com deficiência visual, o recurso da audiodescrição deve ser utilizado por essas empresas com mais frequência, a fim de possibilitar além da acessibilidade, a inclusão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Presidência da República. Decreto n. 7.084, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre os programas de material didática e dá outras providências. Disponível em: https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/821233/decreto-7084-10. Acesso em: 20 nov. 2020.

JOHNSON, Telma. *Pesquisa social mediada por computador*: questões, metodologia e técnicas qualitativas. Rio de Janeiro: E-papers, 2010.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *As tramas do texto*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

SANTAELLA, L.; LEMOS, R. *Redes sociais digitais*: a cognição conectiva do Twitter. São Paulo: Paulus, 2010. (Coleção Comunicação).

TORRES, C. *A bíblia do marketing digital*. São Paulo: Novatec, 2009.

Outras fontes

CORREIO. OMS aponta 75 milhões de pessoas cegas no mundo em 2020. 2018.

ENAP. Escola Nacional de Administração Pública Diretoria de Educação Continuada SAIS – Área 2-A – 70610-900 – Brasília-DF.

IBGE. Pesquisa Nacional de Saúde. 2013. Disponível em: http://servicodados.ibge.gov.br/Download/Download.ashx?u=ftp.ibge.gov.br/PNS/2013_vol3/tabelas_xls/0 1deficiencia_xls.zip. Acesso em: 5 nov 2019.

INSTAGRAM. Disponível em: oficialinstagram.com. Acesso em: novembro de 2019.

KTALISE. Disponível em: http://ktalise.com.br/acessibilidade. Acesso em: novembro de 2019.

TECH NEWS BRASIL. Disponível em: https://technewsbrasil.com.br/instagram-introduz-novos-recursos-para-tornar-plataforma-mais-acessivel/. Acesso em: novembro de 2019.

AULAS DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO: ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA

Graciane Martins da Silva (UFT)
gracesilva194@gmail.com
Elem Kássia Gomes (UFT)
elem.kg@unitins.br

RESUMO

Este trabalho pretende compartilhar resultados de uma pesquisa realizada como trabalho de conclusão do curso de Letras. Realizamos uma reflexão sobre a maneira como ocorrem as aulas de Literatura no ensino médio de uma escola pública estadual, propondo um paralelo entre a teoria e a prática, de modo a cotejar os documentos legais que regem o ensino de Literatura com a prática de sala de aula. A justificativa para este estudo foi a necessidade da busca por respostas acerca de questionamentos levantados a partir de questionamentos como estes: por que há uma ausência significativa de aulas de Literatura no ensino médio? O ensino de Literatura nessa etapa está tendendo ao fracasso? Por quê? Para tanto, a realização deste estudo contou com pesquisa bibliográfica, pesquisa de campo, por meio de questionário semiestruturado destinado aos professores. A fundamentação teórica teve as contribuições de Antônio Cândido (2004), William Cereja (2005), Rildo Cosson (2006; 2011). Tal referencial contribuiu para a compreensão dos dados e elaboração de proposta interventiva diante das limitações das estratégias realizadas nas aulas de Literatura, mas sem apontar culpados e sempre buscando compreender as nuances do fazer pedagógico.

Palavras-chave
Literatura. Ensino Médio. Letramento literário.

RESUMEN

Este trabajo pretende compartir los resultados de una investigación realizada como trabajo para concluir el curso de Letras. Realizamos una reflexión sobre la forma en que se desarrollan las clases de Literatura en el bachillerato de un colegio público estatal, proponiendo un paralelismo entre teoría y práctica, con el fin de comparar los documentos legales que rigen la enseñanza de la Literatura con la práctica del aula clase. La justificación de este estudio fue la necesidad de buscar respuestas a preguntas que surgen de preguntas como estas: ¿por qué hay una ausencia significativa de clases de literatura en la escuela secundaria? ¿La enseñanza de la literatura en esta etapa tiende a fallar? ¿Por qué? Para ello, este estudio incluyó investigación bibliográfica, investigación de campo, mediante un cuestionario semiestructurado para docentes. El fundamento teórico contó con los aportes de Antônio Cândido (2004), William Cereja (2005), Rildo Cosson (2006; 2011). Dicho referencial contribuyó a la comprensión de los datos y la elaboración de una propuesta de intervención dadas las limitaciones de las estrategias llevadas a cabo en las clases de Literatura, pero sin señalar a los culpables y siempre tratando de comprender los matices de la práctica pedagógica.

Palabras clave:
Literatura. Escuela secundaria. Alfabetización literaria.

1. Introdução

A literatura é a ciência criadora que se utiliza da linguagem tanto oral, quanto escrita para retratar a sociedade e as diversas transformações por esta sofridas. Seu caráter criador, apesar da busca pelo belo, tem objetivos muito mais além, como incentivar o despertar do senso crítico. Tal relevância à construção social do ser humano lhe rendera notório espaço no contexto educacional regular de ensino de línguas.

Assim, nos diferentes níveis de ensino já não é mais recomendado o ensino de línguas reduzido à mecanização do repasse de regras, mas um ensino cujo significado da língua materna seja o centro. É desejável que, no ensino de Literatura, seja explorada a subjetividade, ou seja, a interpretação das obras, dos autores e do próprio contexto social em que o sujeito está inserido.

Para tanto, a relevância deste estudo ancora-se na constante necessidade de refletir sobre a prática literária e de (re)pensar os métodos de ensino desenvolvidos. Isso porque enquanto campo de desenvolvimento e autonomia social, a Literatura precisa atentar às necessidades de cada transformação social e o professor, enquanto agente de concretização das propostas, deve incumbir-se de tamanha responsabilidade. Ainda que não disponha de todos os meios previstos para isso.

2. A literatura como disciplina: o que dizem os documentos legais e alguns teóricos

Após anos e anos de estudos que atestavam a importância da Literatura para a formação do ser humano, ela foi instituída como a base dos estudos de língua materna, na grade curricular do Ensino Médio a partir de 1996 sob a lei nº 9.394, destituindo a antiga lei nº 5.692 de 1971. Embora trate a educação em sua totalidade, a lei é composta por seções que designam os objetivos de cada nível de ensino. Assim, no tocante às finalidades do Ensino Médio, destaca-se o seguinte: "III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico" (BRASIL, 1996a, p. 24).

Apesar dos pareceres e resoluções no que se refere à LDB/96 e da criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio em 1998, é relevante mencionar que foi a partir do lançamento destas diretrizes que o ensino de língua materna começou a ser visto pelo viés signifi-

cativo e que a essência deste continuou a ser, em suma, o incentivo ao desenvolvimento social e da autonomia do pensamento crítico.

Com o intuito de formular um documento que tratasse, especificamente, da delimitação do ensino no Ensino Médio e que para isso pudesse renovar sua base, o Ministério da Educação e Cultura – MEC criou os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM. Uma das propostas desse documento foi a estruturação do ensino não mais em disciplinas dissociadas, mas em 3 áreas de conhecimentos assim dispostas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Assim, no que competem à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, parte que interessa a este artigo, uma das mudanças sentidas é que

> Os conteúdos tradicionais de ensino de língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura, são deslocados para um segundo plano. O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos e a literatura integra-se à área de leitura. (BRASIL, 2000e, p. 18)

Paralelo aos PCN é formulado, em 2002, as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN+ Ensino Médio. Cujo maior objetivo era dar mais ênfase aos eixos não muito discutidos nos PCN e introduzir outros novos. De modo a propiciar aos professores e a própria escola, a oportunidade de selecionar os conteúdos a serem trabalhados com vistas ao cumprimento das competências sugeridas pelos PCN.

Embora não trate muito da Literatura dissociada da língua portuguesa, esse documento destaca que

> Os sentidos que emanam de obras produzidas no campo da literatura, das artes plásticas, da música, da dança podem ser constituídos e revisitados por meio de projeto que preveja a produção de totalidades significativas, em diferentes linguagens, e a posterior exposição das produções. (BRASIL, 2002d, p. 68)

Assim, pressupõe-se que a literatura, como parte indissociável de língua portuguesa, deve ser trabalhada pautada na leitura, mais especificamente, em todos os tipos de leitura, conforme sugerem os PCN. Pois, "Somente como leitores de múltiplos textos os alunos desenvolverão a contento sua competência textual" (BRASIL, 2002d, p. 78).

Sobre a legitimação de tão rica área, Cândido (2004) destaca-se que:

> [...] a literatura é o sonho acordado das civilizações [...]. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. (CÂNDIDO, 2004, p. 175)

Desta maneira, é possível afirmar que a Literatura é um direito da sociedade, como sugere o título da obra de onde foi retirado esse fragmento, *O direito à Literatura*. Ela caracteriza-se como um direito quando é entendido que é por meio de sua contribuição que os homens podem igualar-se, independente da situação financeira ou mesmo do nível de instrução formal. É entendido ainda, que o gosto estético não provém da classe social econômica em que o sujeito está inserido, mas depende das condições de oportunidades de contato com as obras literárias ditas de prestígio.

Ainda segundo Cândido (2004), as obras literárias, por meio de seus recursos, têm o intuito de retratar as necessidades do ser humano e essa característica

> [...] explica por que ela é uma necessidade universal imperiosa, e por que fruí-la é um direito das pessoas de qualquer sociedade, desde o índio que canta as suas proezas de caça ou evoca dançando a lua cheia, até o mais requintado erudito que procura captar com sábias redes os sentidos flutuantes de um poema hermético. Em todos esses casos ocorre humanização e enriquecimento, da personalidade e do grupo, por meio de conhecimento oriundo da expressão submetida a uma ordem redentora da confusão (CÂNDIDO, 2004, p. 180)

Para tanto, legitima-se a inquestionável relevância e contribuição da Literatura para o ensino, mais especificamente ao Ensino Médio, uma vez que oferece suporte para o desenvolvimento das habilidades necessárias para a formação do educando como sujeito social ativo. No entanto, é necessário que se abra outro leque de estudo que está estritamente ligado a esse, o de contradição entre teoria e prática.

2.1. O ensino literário: entre a beleza da teoria e a dura realidade da prática

Embora a prática literária no Ensino Médio seja sustentada por documentos legais e embase pesquisas de diversos autores, muitas são as

discrepâncias entre o que sugerem os documentos legais e o que realmente ocorre na realidade da sala de aula. Tais discrepâncias podem ser vistas até mesmo por quem não faz parte do universo educacional, por meio dos instrumentos de verificação de aprendizagem e pelas inúmeras pesquisas que explanam em torno dessa problemática.

Cereja (2005) discorre sobre isso e menciona que:

> A influência das propostas oficiais de ensino, principalmente dos PCN, faz-se sentir no discurso dos professores e dos planejamentos escolares, contudo nem sempre as propostas desses documentos são concretizadas. Há uma enorme distância entre o que se diz que é feito e o que efetivamente é feito e como é feito [...]. Há defasagem entre o que os planejamentos dizem sobre o que vai ser ensinado e o modo como isso vai ser feito e o que é cobrado, e como é cobrado, nas provas (CEREJA, 2005, p. 53)

Dentre as principais divergências do que é proposto e o que é, de fato, ensinado na prática literária, tem-se o exaustivo estudo dos movimentos históricos e escolas literárias de forma descontextualizada, assim como, a escolarização das obras do cânone literário. Isso em consonância com outros fatores acarreta na desconfiguração do ensino literário do Ensino Médio, bem como, na responsabilização do professor como agente principal desse fracasso.

É notório que, em muitos casos, os professores tenham dificuldades até mesmo em conceituar literatura e discorrer sobre os objetivos de seu ensino, como é exposto por Cereja (2005) em sua pesquisa acerca da prática literária no Ensino Médio:

> Com conceitos genéricos e imprecisos, que deixam de apreender a natureza verbal do objeto, as professoras associam a literatura a "pensamento humano", a "tudo que existe na história da humanidade" e a "componente curricular", não deixando claro, por exemplo, o que distingue literatura de história, filosofia ou sociologia (CEREJA, 2005, p. 42)

Entretanto, responsabilizar unicamente o docente por todo o fracasso de uma área de ensino parece ser demasiadamente generalizado. É necessário ter em mente que a literatura não dispõe de horário específico na grade curricular, mas que é sugerido um estudo em conjunto com a língua portuguesa, tendo em vista "que sua natureza é eminentemente verbal" (CEREJA, 2005, p. 43).

Logo, é possível apontar que isso desencadeia uma incompletude quanto ao tempo de análises aprofundadas que requerem algumas obras e escolas literárias, o que, em alguns casos, pode gerar uma desconfigura-

ção do ensino literário (o termo "desconfiguração" foi empregado para remeter à mudança causada pelo não seguimento das sugestões dos documentos norteadores), outro ponto a ser tratado. Ocorre, ainda, uma sobrecarga do professor que é, muitas vezes, responsável por ministrar tanto as aulas de Língua Portuguesa (e a estas, acrescentam-se as aulas de Literatura), quanto às de Língua Estrangeira e Redação.

Para tanto, vale mencionar que as divergências entre a teoria e prática no ensino de Literatura existem, mas não devem ser direcionadas unicamente aos professores. Não que este artigo tenha o intuito de vitimizá-los, mas o olhar direcionado ao contexto da sala de aula busca entender que há um conjunto de fatores que influenciam nos resultados, tais como a sobrecarga de trabalho, a falta de horário específico para a disciplina na grade curricular, a sujeição passiva aos documentos norteadores da regência e a falta de acervo bibliográfico em âmbito escolar.

Segundo Bolfer (2008), pode-se mencionar no que diz respeito à inovação de abordagem aos conteúdos previstos por parte dos docentes, que:

> Eles percebem a necessidade de um planejamento que direcione e organize seu trabalho, mas temem a sua flexibilização em função da avaliação institucional que analisa se o professor cumpriu ou não o planejamento proposto. Ao mesmo tempo em que o professor entende que são necessárias adequações durante o percurso se mostra "engessado", temendo sua avaliação (BOLFER, p. 116, 2008)

Assim, pois, é cabível destacar que não se trata apenas de uma questão de querer fazer ou não por parte dos professores, mas de algo que esteja além do seu alcance e contra o qual este não possa fazer muita coisa.É ainda entendido que mesmo sendo caótico, o atual quadro de ensino da Literatura no Ensino Médio, direcionar estudos e pesquisas ao apontamento de culpados não contribui para a reversão da situação. Antes é preciso propor meios de se trabalhar as competências propostas pelos documentos legais e que acabam ficando à margem desse processo, como por exemplo, o letramento literário.

2.2. Letramento literário: a reversão do caos?

Entende-se, aqui, por letramento literário a forma pela qual as pessoas podem desenvolver-se crítica e socialmente de modo a terem autonomia e poderem lidar com diferentes situações. Contribuição inegável da literatura, uma vez que é entendido que só a partir da leitura crítica

e completa das obras literárias é que o indivíduo pode colocar-se de forma ativa frente às transformações sociais que o cercam.

Deste modo, pode-se dizer que a Literatura é responsável por "(...) tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas" (COSSON, 2006a, p. 17). Trazendo à baila a ideia de Souza e Cosson (2011) de que essa prática depende da subordinação à escola para, de fato, acontecer, pode-se levantar o seguinte questionamento: Se o Letramento literário é uma forma de autonomia social, por que deve se subordinar a escola?

Ao responder esse questionamento legitima-se, também, a necessidade de sua prática. Pois, o letramento literário é resultante, por assim dizer, da contextualização e criticidade presentes nas obras literárias, que o sujeito toma para si numa forma de significação da sociedade em que está inserido, mas que só podem ser entendidas a partir de uma leitura analítica dos mesmos, o que não acontece sem o auxílio e mediação do professor. Portanto, do universo escolar.

É cabível reiterar que a leitura literária da qual se postula como necessária ao desenvolvimento do letramento literário é a leitura das obras em sua totalidade. Pois um dos fatores que mais contribuem para o fracasso do ensino literário é a distorção de leitura e análise que vem sendo empregada. O que, segundo Soares (2006), é denominado escolarização literária.

Tal escolarização tanto pode ser entendida como o ato de pertencer à escola a responsabilidade em desenvolver as práticas de leituras eficazes e, consequentemente, de formar leitores. Quanto ao fato de distorção de leitura, pelo modo fragmentado como essas, geralmente, são ofertadas. O que resulta no mascaramento de aulas expositivas e de pretexto a fixação de conteúdos por meio de exercício.

Assim, é depreendido que, de certo modo, a escolarização sempre irá existir, no entanto é necessário que se possa fazê-la de maneira adequada, como o primeiro exemplo acima mencionado e de que trata Soares (2006):

> Distinguimos entre uma escolarização adequada e uma escolarização inadequada da literatura: adequada seria aquela escolarização que conduzisse eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal do leitor que se quer formar; inadequada é aquela escolarização que deturpa, falsifica, distorce a literatura,

> afastando, e não aproximando, o aluno das práticas de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou aversão ao livro e ao ler. (SOARES, 2006b, p. 47)

Paralelo ao que foi exposto evidencia-se que o trabalho com a Literatura, mais especificamente, com a leitura das obras literárias deva ser um processo contínuo e mediado pela presença do professor. Porque muitos jovens não têm o hábito da leitura por fruição estética, o que é ainda mais agravado pela ausência de uma leitura coletiva e significativa,onde o principal agente educador, o professor, esteja motivando esse hábito e não apenas cobrando-o.

Diante disso, pode-se afirmar que o letramento literário é uma das medidas de reversão do atual quadro da prática literária no Ensino Médio. Que prevê maior participação do professor, não como figura detentora do saber, mas como mediador de práticas que levam à aquisição dos saberes existentes. É cabível mencionar também que trabalhá-lo é uma forma de desenvolver conteúdos obrigatoriamente previstos, como o ensino das escolas literárias, mas não de uma forma metódica e maçante.

Quanto ao papel do professor enquanto mediador da prática literária, Garcia (1992) respalda que significa:

> Estar no meio de uma atividade essencial à escola, à vida, sem tomar nas mãos as rédeas do processo, como se fosse o professor único a saber o caminho; é estar presente mesmo que sutilmente ausente; é saber que o ato de ler é condicionado por condições e características psicológicas, sociais, econômicas e intelectuais de cada indivíduo e, nesse sentido, cada leitura faz parte de um todo maior. (GARCIA, 1992, p. 37)

Ao contrário do que possa parecer, uma facilidade. Abandonar a postura de professor tradicional do centro do processo educativo e adotar a de mediador não é tarefa fácil. Pois além do seu saber, o professor precisa coordenar, ainda, o saber dos educandos, portanto, precisa saber muito mais do que saberia no processo anterior.

2.2.1. A formação do professor leitor

Tão importante quanto à discussão em torno da relevância do estudo de literatura pautado no letramento literário, é a necessidade de se explanar sobre a formação do professor leitor.

Consoante a essa reflexão é preciso enfatizar que os estudos literários fazem parte da grade dos cursos de Licenciaturas em Língua Portuguesa, mas acreditar que somente os anos de academia sejam suficien-

tes para oferecer, aos professores, as características necessárias à construção de sua identidade, é um dos primeiros fatores de sumarização dessa prática. Pois, segundo Silva (2009),

> [...] a formação aligeirada – ou de meia tigela – dos professores [...] fazem com que os sujeitos do ensino exerçam a profissão sem serem leitores. Ou, então, sejam tão somente leitores pela metade, pseudoleitores, leitores nas horas vagas, leitores mancos, leitores de cabresto e outras coisas assim. Os resultados desse quadro lamentável e vergonhoso todos sabem: dependência de livros didáticos e outras receitas prontas, desatualização, redundância dos programas de ensino, homogeneização das condutas didáticas, repertório restrito, ausência de habilidades e competências de leitura, estagnação intelectual, etc. (SILVA, 2009, p. 23)

Assim, pois, é possível depreender que o aligeiramento de que trata o autor, refere-se à rapidez com que são vistos os conteúdos indispensáveis à formação do professor leitor, como as leituras que o possibilita situar-se ativamente frente às transformações sociais do seu tempo e se firmar enquanto sujeito leitor.

Acerca disso, a construção do sujeito enquanto professor, formador de leitores, é um processo contínuo. Pois inicia-se ainda na infância através do incentivo no seio familiar, passa pelo processo da fruição literária desenvolvido na escola, do aprimoramento de saberes oferecido pela licenciatura e renova-se constantemente nos anos de sua prática. Como bem postula Silva (2009),

> [...] o professor lê e faz ler os seus alunos. O professor lê e provê conteúdos. O professor lê e prevê caminhos. O professor lê e se vê melhor nas suas caminhadas. O professor lê e se constrói nas experiências. O professor lê e se revitaliza incessantemente. (SILVA, 2009, p. 28)

Diante disso, é primordial ressaltar a necessidade de que o professor seja um leitor em potencial, pois enquanto formador de leitores, precisa ter práticas de leituras não apenas restritas ao arcabouço teórico que direciona sua prática pedagógica, mas leituras que possibilitem ampliação de seu repertório cultural e consequentemente o tornem maduro e apto a formar leitores à sua semelhança.

3. ***Resultados e discussões***

Através de questionário disposto em onze questões semiestruturadas, sendo oito objetivas e três subjetivas, os três professores de Língua Portuguesa de uma escola araguatinense foram indagados sobre três eixos norteadores da prática literária: a facilidade em ministrar aulas

literárias, os suportes para tal e a relevância desta disciplina para a formação do ser humano. O objetivo maior deste questionário foi legitimar as hipóteses até então levantadas e apontar outras possíveis, que contribuem com o fracasso da prática literária no Ensino Médio e que comprovem responsabilização desta a outros atores e fatores e não unicamente ao professor.

Em relação às oito questões objetivas dispostas no questionário, apenas três delas tiveram resultado igual entre os professores entrevistados. Segundo os mesmos, a literatura é uma disciplina fácil de ministrar; não possui horário reservado na grade curricular e, em relação às formações continuadas, estes afirmam não acontecer com frequência determinada, apesar de constar no calendário escolar.

Pode-se depreender, então, que a facilidade que os docentes afirmam existir na prática literária diz respeito à Literatura enquanto disciplina com viés mais humanizador e ausente de regras fixas e prescritas. Contrário, pois, a Gramática Normativa. No entanto, quando afirmam não ter horário específico na grade curricular da escola para o desenvolvimento dos conteúdos a serem ministrados e as habilidades a serem trabalhadas, legitimam a dificuldade em desenvolver a prática literária, tal qual é proposta nos documentos norteadores.

Quanto à ausência das formações continuadas, consideradas o eixo entre a prática docente e as inovações de temas e métodos de ensino que precisam ser trabalhados, justifica-se como sendo uma lacuna difícil de ser preenchida. Uma vez que, o professor da rede pública trabalha, em média, 40 horas semanais e, por isso, tem as formações continuadas, ofertadas pelo governo, como principal meio de atualização e inovação de ensino.

A respeito da relevância das formações continuadas para o exercício docente, Delors (2003) menciona que:

> A qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores, do que pela sua formação inicial… A formação contínua não deve desenrolar-se, necessariamente, apenas no quadro do sistema educativo: um período de trabalho ou de estudo no setor econômico pode também ser proveitoso para aproximação do saber e do saber-fazer. (DELORS, 2003, p. 160)

Desta forma, pode-se concluir que, não tendo acesso a interação, a troca de conhecimentos proporcionados pelas formações continuadas, o professor não está totalmente apto a trabalhar algumas habilidades co-

bradas pelo referencial curricular do Estado. É preciso atentar-se para o uso do termo "apto", que se refere aqui não à falta de capacidade do docente frente à prática diária da sala de aula, mas apenas, à falta de um momento que propicie a este, refletir e transformar seus métodos de ensino.

Ainda sobre a relevância das formações contínuas e das contribuições dessa a prática docente. Pimenta (1996) acrescenta que, mais que proporcionar inovações a partir das interações, as formações promovem também a construção da identidade docente, uma vez que esta

> Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (PIMENTA, 1996, p. 76)

Para tanto, é evidente legitimar que o professor se encontra incompleto, como numa espécie de fragmentação do sentido docente e que é a partir da interação com outros docentes, com as transformações da sociedade e com próprios discentes, que ele configura para si uma identidade própria, tornando-se assim, maleável frente às necessidades do ensino.

As demais questões (objetivas e subjetivas), dispostas no questionário, serão tratadas a seguir. No intuito de dar voz aos docentes e não apenas influenciá-los a comprovar as hipóteses sumariamente levantadas, todas as últimas assertivas de cada questão objetiva, correspondente a letra E, são um espaço de resposta pessoal ou justificativa de resposta optada.

Em relação à pauta das aulas de Literatura, os professores foram questionados por meio da seguinte pergunta "03. Sobre o teor de suas aulas de literatura, as mesmas são pautadas: A.( ) Na continuação das aulas de gramática, pois é o que é mais cobrado nas competências; B.( ) Na valorização do aluno como ser crítico, por meio da leitura, escrita e reflexão; C.( ) Na produção de textos de diferentes gêneros; D.( ) No ensino das escolas literárias, dos conceitos, dos autores e obras; E. Outros". O professores-participantes 1 e 2[169] afirmam o teor de suas aulas

[169] Termo utilizado para referir-se aos professores entrevistados, mencionados por ordem alfabética, como medida ética de preservação de imagem.

literárias, optando pela assertiva D. Paralelo a eles, o professor-participante 3 acrescenta, por meio da assertiva E, que suas aulas literárias são pautadas tanto no disposto na assertiva B, quanto no disposto na assertiva D.

Tomado por uma ótica isolada, poder-se-ia julgar os professores participantes 1 e 2 como, de fato, desconfiguradores da prática literária no Ensino Médio, por tratar da Literatura unicamente através do processo histórico. No entanto, é preciso ter certo cuidado, pois se por um lado, acredita-se que esse estudo seja maçante e exaustivo, por outro há que se concordar que sem ele, o ensino estaria sujeito à mera interpretação fora de contexto, portanto, destituída de significado. É necessário evidenciar também a resposta dos docentes às próximas perguntas, que se somam a essa no grau da análise.

Embora seja um fator conhecido a recusa dos jovens em ler os grandes clássicos, sob a alegação da não fruição literária devido à linguagem e ao estilo, nestas empregadas. Todorov (2010), em sua obra intitulada "A literatura em perigo", alerta sobre o risco de rebaixamento da Literatura ao simples ato da comunicação desprovida de significado, ou como o mesmo coloca, em um dos subtítulos da obra mencionada, "A literatura reduzida ao absurdo". Assim menciona que:

> [...] o sentido da obra não se resume ao juízo puramente subjetivo do aluno, mas diz respeito a um trabalho de conhecimento. Portanto, para trilhar esse caminho, pode ser útil ao aluno aprender os fatos da história literária ou alguns princípios resultantes da análise estrutural. (TODOROV, 2010, p. 31)

Partindo do exposto, evidencia-se que não se trata de optar por um estudo literário exclusivamente histórico. Tampouco que esse, de tanto buscar a fruição literária, esqueça-se de despertar, no educando, a autonomia de pensamento de que trata a LDB (9.394/1996) e as OCEM (2006). Mas que a prática literária se embase nesses dois objetivos, como processo de complementariedade e indissociabilidade, buscando a melhor explanação das funções dessa área de ensino.

Na questão que se referia à forma como os docentes inseriam a leitura nas suas aulas literárias "04. Considerando que a leitura é o meio para o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia social, como você a insere nas aulas: A.( ) Através dos textos sugeridos pelo livro didático; B.( ) De acordo com a escola literária estudada; C.( ) De acordo com a habilidade/competência a ser desenvolvida; D.( ) Por meio das sugestões dos alunos; E. Outros". O professor-participante 2 faz a

inserção de acordo com a assertiva C. Já o professor-participante 1 usa-se da assertiva E para justificar que a insere conforme o disposto nas assertivas A e C. Enquanto o professor-participante 3 afirma, também por meio da assertiva E, inseri-la conforme o disposto nas assertivas A e B.

Em caráter de análise, os professores, embora tenham respondido individualmente os questionários, parecem dialogar sobre a importância de inserção da leitura, bem como sobre os métodos de inseri-la. Considerando que uma leitura introduzida com vista ao desenvolvimento de dada competência/habilidade, automaticamente, segue o viés sugestivo do material didático e da escola literária ou período literário em estudo.

Assim como a necessidade de questionar a inserção da leitura nas aulas literárias, há também a relevante necessidade de questionar como se dá a socialização destas. Uma vez que os métodos utilizados pelo professor podem tanto despertar o gosto, quanto o desprezo pela leitura. Deste modo, fez-se isto da seguinte maneira "05. Em relação à socialização das leituras realizadas pelos educandos, como você procede? A.( ) Através de questionários sobre as características presente na obra; B.( ) A partir de resenha ou resumo; C.( ) Em forma de roda de conversa; D.( ) Por meio de seminários; E. Outros".

O professor-participante 1, a partir da assertiva E, afirma realizar a socialização das leituras por meio dos métodos dispostos nas assertivas A e C. Enquanto o professor-participante 2 afirma realizar a socialização das obras conforme o disposto na assertiva C. Já o professor-participante 3 usa-se, também, da assertiva E, para justificar que a socialização das leituras realizadas acontece conforme o disposto nas assertivas A, B, C e D.

Aqui, deve-se pautar a análise a partir do ponto em comum entre os professores-participantes, a assertiva C que se refere ao método socializante da roda de conversa. Pois, se estes a julgam como indispensável a esse processo, logo se pode descartar a hipótese de que esses docentes prezem o autoritarismo e, portanto, trabalhem as obras de forma exaustiva e pouco prazerosa, prezando apenas o cumprimento do previsto nos documentos que norteia a prática em sala de aula.

Sobre a importância dessa metodologia, embora também a denomine "Círculos de Cultura", Freire (1983a, p. 64) diz que "(...) o pensar do educador somente ganha autenticidade, na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto na intercomunicação (...)". Ao que complementa Brasil (2006), quando cita que:

> No Círculo de Cultura trabalha-se com relações entre pares, em círculo, olho no olho, partilhando e contrapondo entendimentos, compreensões diferentes numa construção coletiva de soluções. Superam-se e evitam-se as relações de "ensinação", que fazem com que no grupo um fale e os outros ouçam submissamente. No Círculo de Cultura todos aprendem e ensinam. Esta metodologia exige respeito e reconhecimento da contribuição do outro e dialogicidade. (BRASIL, 2006b, p. 39)

No entanto, esse fato não elimina a necessidade de pôr em pauta a socialização por meio de questionários sobre as características presentes na obra; de resenha ou resumo e de seminários. Partindo do pressuposto de que são métodos e que, por isso, têm objetivos relevantes à prática docente, não se defende aqui a exclusão dos mesmos. Mas, é relevante pontuar que, se não trabalhados corretamente, tornam-se vilões do processo de ensino/aprendizagem.

No que diz respeito às releituras das obras do cânone literário, dispôs-se a seguinte pergunta "06. Considerando que existem releituras das grandes obras do cânone literário (leituras condensadas, história em quadrinhos, contos, filmes e etc.), como você as apresenta aos educandos? A.( ) Como leitura obrigatória, uma vez que possuem escrita mais simplificada que as originais; B.( ) Como meio de análise comparativa, por apresentar diferentes abordagens a um mesmo tema; C.( ) Não costuma apresentar para não acomodar os alunos e incentivá-los a lerem as originais; D.( ) Não costuma apresentar por não dispor de um acervo condizente a demanda. E. Outros".

Os professores-participantes 1 e 2 afirmam trabalhá-las conforme o disposto na assertiva B. Enquanto o professor-participante 3 utiliza-se da assertiva E, para afirmar que as apresenta a partir do disposto nas assertivas A e B. Ao que é cabível alertar, por meio de Todorov (2010), que:

> [...] as obras existem sempre dentro e em diálogo com o contexto; não apenas os meios não devem se tornar o fim, nem a técnica nos deve fazer esquecer o objetivo do exercício. É preciso também que nos questionemos sobre a finalidade última das obras que julgamos dignas de serem estudadas. (TODOROV, 2010, p. 32)

Assim, pois, legitima-se que estudar a releitura de uma obra canônica sem a precedência da mesma, implica na interpretação superficial, desvinculada dos objetivos de produção. Uma vez que o contexto de produção é diferente e tem seus objetivos pautados nas transformações sociais vigentes. Para tanto, é necessário que toda releitura seja inserida no contexto de sala de aula, a partir do estudo da obra original.

Ao serem questionados sobre o cerne dos documentos norteadores da prática docente do Ensino de Literatura, por meio do seguinte questionamento "07. Quanto aos documentos que norteiam a prática docente, você considera-os: A.( ) Contraditórios por não serem contextualizados aos vários ambientes escolares; B.( ) Contraditórios quanto aos objetivos do ensino de Literatura; C.( ) Incentivadores da prática literária por oferecer suporte para tal; D.( ) Incentivadores da prática literária, porém são falhos quanto aos suportes; E. Outros" os professores-participantes demonstram muitas divergências.

O professor-participante 1 afirma considerá-los conforme o disposto na assertiva C. Ao passo que os professores-participantes 2 e 3 fazem uso da assertiva E para afirmá-los como contraditórios. O primeiro segundo o disposto na assertiva D e o segundo conforme o disposto nas assertivas A e B.

Tem-se aqui mais um viés que parte na defensiva dos docentes. Como culpar o professor pelo fracasso no ensino, se os próprios documentos que norteiam esse processo são falhos e contraditórios? É preciso ter em mente que esse profissional depende, quase que totalmente dos suportes disponibilizados pelo sistema para a boa realização da prática docente. No entanto, é cabível reiterar que não só a isso se resume a prática docente. Embora exista essa discrepância entre o que dizem e o que oferecem os documentos norteadores, o maior suporte à prática docente são os conhecimentos adquiridos durante sua formação, sem os quais se julga impossível até mesmo questionar o sistema.

Segue-se, então, às questões subjetivas: (09. Para você, enquanto educador, pode-se pautar o ensino de língua no viés literário? Por quê?), os docentes se posicionaram da seguinte forma:

> "Sim, pois possibilita aos educandos embasamento teórico e prático da mesma [Língua Portuguesa] e amplia seus conhecimentos, conduzindo-os a uma reflexão permanente que resulta na formação do senso crítico" (PROFESSOR-PARTICIPANTE 1).
>
> "É necessário a utilização do texto literário no ensino de línguas, pois é uma ferramenta que contribui ainda mais às aulas" (PROFESSOR-PARTICIPANTE 2).
>
> "Apesar de que no ensino de língua a Literatura é essencial e pode ser trabalhada de inúmeras maneiras, não podemos nos pautar somente na Literatura, pois há muitos outros gêneros, fora da Literatura, que devem ser conhecido" (PROFESSOR-PARTICIPANTE 3).

Diante do exposto, é depreendido que todos têm consciência da importância do viés literário para o ensino de língua. No entanto, o professor-participante 2 não deixa claro de que forma é a contribuição por ele mencionada e não parece está claro ao professor-participante 3 que, enquanto viés para o ensino de língua, a Literatura vem apenas como eixo norteador, tendo em vista a contribuição na significação do processo de ensino–aprendizagem. Portanto, não compreende todos os conteúdos a serem vistos no ensino de Língua Portuguesa, mas apenas uma parte dos mesmos.

Paralelo a isso, os participantes da pesquisa foram questionados sobre o conceito de Literatura *(10. Baseado em sua formação e nos anos de experiência, defina o que é Literatura para você.)*, do qual se obteve os seguintes conceitos:

> "É um conjunto de trabalhos literários de um país determinante de uma época" (PROFESSOR-PARTICIPANTE 1).
>
> "A Literatura é a arte da palavra, um instrumento de comunicação e de interação social" (PROFESSOR-PARTICIPANTE 2).
>
> "São textos de diversos gêneros que trabalham a arte, a cultura em determinadas épocas de um lugar" (PROFESSOR-PARTICIPANTE 3).

Desse modo, é possível associar o conceito do professor-participante 2 ao que fora exposto em Todorov (2010, p. 33), de que "o conhecimento da literatura não é um fim em si, mas uma das vias régias que conduzem à realização pessoal de cada um". Enfatizado pelo uso do termo instrumento.

Por último, foi pedido aos docentes que conceituassem o Letramento Literário (11. Defina o que é o Letramento Literário). Seguem abaixo, os conceitos atribuídos pelos docentes:

> "É a condição de o indivíduo ser capaz de utilizar-se da leitura literária como instrumento de realização social e cultural de um país" (PROFESSOR-PARTICIPANTE 1).
>
> "É um processo de formação da comunidade docente" (PROFESSOR-PARTICIPANTE 2).
>
> "É quando tomamos posse da leitura enquanto linguagem" (PROFESSOR-PARTICIPANTE 3).

Embora, os conceitos estejam, claramente, incompletos.É preciso analisá-los levando em consideração alguns fatores. Primeiro, assim como os demais itens, este investiga a visão do docente em relação ao termo e não a reprodução conceitual, tal qual se encontra no verbete.

Segundo, porque o Letramento começou a ser empregado no contexto educacional recentemente e porque a partir do exposto anteriormente a respeito das formações continuadas, pode-se questionar se os professores tiveram contato com essa área de ensino na graduação ou se tiveram algum momento de estudo, ofertado pelo órgão responsável pela unidade escolar em que atuem.

No entanto, essas considerações não são suficientes para que não sejam levantados questionamentos acerca da eficácia da prática literária desses professores, especificamente, do professor-participante 2. Por exemplo, se o professor não consegue conceituar e significar o Letramento Literário para si, como conceituará para os discentes? Questionamentos para os quais direciona-se apontamentos previsíveis.

4. Considerações finais

Consoante ao já fora exposto no corpo do trabalho, a ausência de aulas de Literatura no Ensino Médio, tanto pode ligar-se ao aspecto de realização, condicionado ao empréstimo de tempo das aulas de Língua Portuguesa, quanto ao distanciamento dos objetivos literários propostos, o que acaba configurando-se como qualquer outra aula que não a literária. Assim, esta ausência ocorre em detrimento da não contextualização dos conteúdos, como no caso dos estudos acerca dos movimentos e escolas literárias, quando são, simplesmente, sorteados e exigidos que os educandos dirijam suas pesquisas. Ou ainda, quando se usa um texto, não para estudá-lo em sua totalidade, mas para identificar uma ou mais classes gramaticais.

Diretamente ligado à ausência das aulas de Literatura, os fatores que contribuem com a problemática vão desde os mais simples, como, a falta de um horário específico à disciplina na grade curricular, que possibilite o tempo de desenrolar e análise que requerem os estudos literários. Aos mais complexos, como a necessidade de repensar a elaboração dos documentos norteadores de acordo com a realidade da sala de aula, mais especificamente, com as diferentes realidades que cerceiam a prática escolar.

No cerne da prática literária do Ensino Médio, notavelmente existem muitos outros aspectos a serem estudados ou mesmos pontos levantados dentro deste estudo que precisam ser mais bem analisados. Pois a melhoria é fruto de constantes pesquisas e contribuições. Mas

cabem a isso outros momentos e pesquisas, uma vez que é impossível abordar e sanar todos os problemas de tão rica área, a Literatura, de uma só vez.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei de *Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Caderno 6. Programa nacional de fortalecimento dos conselhos escolares*: conselho escolar como espaço de formação humana*: círculo de cultura e qualidade da educação. Brasília, 2006b.

_____. *Orientações curriculares para o ensino médio*: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, Secretaria da Educação Básica, 2006c.

_____. *PCN+ ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais.* Volume 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2002d.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.* Brasília: MEC/SEMTEC, 2000.

BOLFER, Maura Maria Morais de Oliveira. *Reflexões sobre prática docente: estudo de caso sobre formação continuada de professores universitários*. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2008.

CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: ____. *Vários Escritos*. 4. ed. (reorganizada pelo autor) Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul – São Paulo: Duas Cidades, 2004.

CEREJA, William Roberto. *Ensino de literatura*: Uma proposta dialógica para o trabalho com literatura. São Paulo: atual, 2005.

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

_____; SOUZA, Renata Junqueira de. *Letramento literário*: uma proposta para a sala de aula. UNESP, Agosto-2011. Disponível em:

http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf. Acesso em: 10/09/2019.

DELORS, Jacques. *Educação*: um tesouro a descobrir. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília-DF: MEC: UNESCO, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido.* 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GARCIA, Edson Gabriel. *A leitura na escola de 1° grau*: por uma outra leitura da leitura. São Paulo: Loyola, 1992.

MAIA, Joseane. *Literatura na formação de leitores e professores.* São Paulo: Paulinas, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *Revista da Faculdade de Educação*, 22 (2), p. 72-89, 1996.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Formação de leitores literários: o professor leitor. In: SANTOS, Fabiano dos; NETO, José Castilho Marques; RÖSING, Tania M. K. (Orgs). *Mediação de leitura*: discussões e alternativas para a formação de leitores. 1. ed. São Paulo: Global, 2009. p. 37-45

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana, Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani. (Orgs). *Escolarização da leitura literária*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Trad. de Caio Meira. 3. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, TECNOLOGIAS DIGITAIS E LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PROPOSTA PARA LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL

Beatriz Araújo de Rezende Neves (UENF)
prof.beatrizrezende@gmail.com
Cristiana Barcelos da Silva (UENF)
cristianabarcelos@gmail.com
Rackel Peralva Menezes Vasconcellos (UENF)
pmvrackel@gmail.com
Poliana Campos Côrtes Luna (UENF)
polianaccluna@gmail.com

RESUMO

Esta pesquisa busca analisar a proposta da Base Nacional Comum Curricular para o ensino de Língua Portuguesa, principalmente, nos anos finais do Ensino Fundamental. Tendo como foco a leitura e produção de textos, nos ambientes digitais, que é onde as muitas práticas contemporâneas de leitura e escrita acontecem. Cita a quinta competência geral da BNCC como referência para tratar o letramento digital como essencial na formação do estudante segundo a base. Ressalta a relevância da formação inicial dos docentes para tal demanda e pretende refletir sobre o papel essencial que esses têm como mediador na formação crítica, criativa e ética de seus alunos. Assim desenvolvendo habilidades e competências que os auxiliem e ampliem suas práticas de leitura e produções de textos multimodais/multissemióticos na perspectiva de atender às muitas demandas multiletradas sociais cotidianas ligadas principalmente ao uso das tecnologias digitais. A investigação é, portanto, um convite para repensar o uso de tecnologias digitais nas práticas docentes de professores de LP do Ensino Fundamental.

Palavras chaves:
BNCC. Língua portuguesa. Tecnologias digitais.

ABSTRATC

This research seeks to analyze the proposal of the Common National Curricular Base for the teaching of Portuguese Language, mainly, in the final years of Elementary Education. Focusing on reading and text production, in digital environments, which is where many contemporary reading and writing practices take place. It mentions the fifth general competence of the BNCC as a reference to treat digital literacy as essential in the education of the student according to the base. It highlights the relevance of the initial training of teachers for this demand and intends to reflect on the essential role that they have as a mediator in the critical, creative and ethical training of their students. Thus developing skills and competencies that axilize and expand their reading practices and production of multimodal / multisemiotic texts in the perspective of meeting the many everyday social multiliterated demands linked mainly to the use of

digital technologies. The investigation is, therefore, an invitation to rethink the use of digital technologies in the teaching practices of LP teachers in elementary school.

Keywords:
BNCC. Digital Technologies. Portuguese language.

1. Introdução

Sabe-se que as tecnologias digitais transformaram as relações sociais e que cada vez mais fazem parte dessas práticas. Há poucos anos, quem poderia imaginar que em um mesmo aparelho seria possível concentrar várias tecnologias como máquina de escrever, telefone, câmera de vídeo, fotografia, gravador... E mais, que seria acessível a qualquer idade? Em pouco tempo aquilo que não se imaginava chegou às casas. Adultos, jovens é até as crianças por toda parte são atraídos pelas facilidades de acesso a conteúdos na *web* e manuseiam aparelhos como celulares, *tablets* etc., geralmente sem dificuldades. O aplicativo *WhastApp* transformou em uma ferramenta indiscutivelmente poderosa na comunicação instantânea. Familiares e amigos distantes fazem troca de mensagens e até chamadas de vídeo através deste aplicativo. A interação social através dele não para por aí: a ferramenta é capaz de estreitar e facilitar relações como médico/paciente, professor/aluno, entre outras. Mas e a Escola? O que o ambiente digital e suas transformações sociais tem a ver com ela?

Neste artigo, procura-se identificar esta relação, atentando-se para a leitura e a escrita no ensino de Língua Portuguesa e seu envolvimento com as tecnologias digitais, explorando a Base Nacional Comum Curricular como documento normativo oficial. Trata o letramento digital como elemento crucial para a formação do leitor/autor, uma vez que a Base amplia as possibilidades deste letramento, trazendo competências gerais e também específicas no componente de língua portuguesa capazes de desenvolver importantes habilidades digitais.

Desenvolve-se também algumas considerações importantes sobre a leitura e escrita em ambientes digitais, uma vez que os textos são cada vez mais multimodais/multissemióticos, exigindo do leitor/autor o domínio de multiletramentos. Busca atentar-se para a discussão da formação "bom leitor", fazendo uma breve consideração do hipertexto e da leitura não linear. O trabalho discute a relevância da formação inicial e continuada dos docentes para tal demanda. A investigação é, portanto, um convi-

te para repensar o uso de tecnologias digitais nas práticas docentes de professores de LP do Ensino Fundamental.

2. BNCC: Considerações sobre leitura e escrita em ambientes digitais

A Base Nacional Comum Curricular é um documento oficial normativo de referência obrigatória na elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para educação Básica no Brasil e, por isso seu estudo e compreensão é de extrema importância no que diz respeito a discussões acerca de qualquer componente curricular da educação básica. Com ela, vamos garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2018). Dentre as dez competências, evidencia-se aqui a quinta como referência para introduzir a relevância do uso das tecnologias digitais no processo de ensino/aprendizagem, principalmente no ensino de Língua Portuguesa. Segundo ela os estudantes devem, no decorrer da educação básica:

> Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 9)

O texto deixa clara a importância do desenvolvimento de competências linguísticas que estabelecem relação com o uso das tecnologias digitais e sua atuação na vida cotidiana do indivíduo. Em se tratando do componente de língua portuguesa, a Base reforça a ampliação dos letramentos no processo de comunicação dos estudantes, deixando evidente a importância da atuação crítica do aluno como cidadão em suas práticas cotidianas.

> Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BRASIL, 2018, p. 69)

É incontestável que as tecnologias digitais ampliaram o ambiente da leitura e escrita, a forma de se estabelecer a comunicação, o que fez surgir novas formas de letramento. Percebe-se, durante a leitura da BNCC e especificamente na quinta competência geral para Educação Básica que o letramento digital é um elemento essencial para o componente de linguagens, uma vez que apresenta a preocupação com o desen-

volvimento de habilidades para leitura e produção de textos nos ambientes digitais.

2.1. Do letramento digital à prática de leitura e escrita de textos multimodais/multissemióticos

Sabe-se que o letramento tem a ver com as práticas de leitura e escrita que o indivíduo se envolve e por tanto, os estudantes na contemporaneidade estão sujeitos a estas práticas em ambientes digitais que trazem consigo textos multimodais ou multissemióticos, exigindo assim a prática dos multiletramentos. Segundo Ribeiro e Coscarelli (2020), letramento digital diz respeito às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, isto é, ao uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis. Podemos citar como exemplo o celular. Dentro de um único aparelho que antes servia basicamente para receber e efetuar ligações, podemos pagar contas, fazer compras, fazer vídeos chamadas, usar redes sociais, produzindo e sendo leitores de textos que circulam nestes ambientes, temos *whatsApp* que tornou-se um fácil meio de comunicação instantânea etc. Ainda segundo Ribeiro e Coscarelli (2020), ser letrado digital implica saber se comunicar em diferentes situações, com propósitos variados, nesses ambientes, para fins pessoais ou profissionais. Vale à pena explicar que o que se propõe não é uma ruptura do impresso para o digital, o virtual e o presencial. Estes elementos não são opositores, são complementares.

> Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais. (BRASIL, 2018, p. 71)

O digital tem suas características específicas e é preciso que os alunos desenvolvam habilidades específicas para lidar com ele. Saber usar programas, os aplicativos, fazer leitura e produção de novos gêneros digitais, que podem ser orais ou escritos, exigidos em suas práticas sociais, lidar com a demanda de novidades que sempre aparecem nestes ambientes etc.

> As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos,

> vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da web. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, *podcasts*, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. (BRASIL, 2018, p. 70)

É preciso esclarecer ainda a palavra multiletramentos que é apresentada várias vezes na BNCC. Vale diferenciá-la do Letramento Digital que, segundo Dudeney (2016), são habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentindo eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital e ainda segundo Coscarelli (2020) letramento digital – conceito mais antigo e mais abrangente – tem vários significados ligados aos letramentos na tecnologia digital. Mas qual letramento? Visual? Musical? Digital? Da letra? Todos. Pensando assim, a definição de multiletramento não seria a mesma de Letramento Digital?

> Os multiletramentos são os letramentos viabilizados pelo digital que, em geral, apresenta textos multimodais – viabilizados por diversas linguagens (imagem estática e em movimento, música, áudios diversos, texto escrito e oral) – e, portanto, exigem saber interpretar várias linguagens atualizadas em conjunto. Não basta mais o letramento do impresso: são necessários multiletramentos. (COSCARELLI, 2020, p. 39)

Os multiletramentos têm a ver com a mudança das linguagens estabelecida pela evolução das tecnologias digitais que consegue unir as semioses (mistura de várias linguagens) num único texto chamado de multimodal ou multissemiótico, termos contemplados várias vezes no corpo da BNCC. Muito por efeito das novas tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC), os textos e discursos atuais organizam-se de maneira híbrida e multissemiótica, incorporando diferentes sistemas de signos em sua constituição (BRASIL, 2018) Rojo ainda afirma que os textos contemporâneos por serem multimodais exigem a prática dos multiletramentos:

> É o que tem sido chamado de multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos. Ou seja,t extos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar. (ROJO, 2012, p. 19)

O avanço das tecnologias digitais ampliou as possibilidades de se ler e produzir textos que antes eram concentrados na palavra. Já não basta mais o letramento da letra: é preciso também saber ler e traduzir imagens e sons, articular imagens em movimento etc., porque assim são

os textos contemporâneos (ROJO, 2015). As novas possibilidades de edição e produção com a facilidade de muitos elementos concentrados num único aparelho como o celular, por exemplo, fez com que surgissem gêneros, que circulam em ambientes digitais. Cores, efeitos de animação, designs de tipografias, *hipelinks*, entre outros, formam as páginas multimodais da *internet* (TEXTO DIGITAL, 2020). O impresso já explorava a multimodalidade, fazendo uso de imagens que completam textos, as cores, as formas como nos infográficos, tirinhas ou charges dentro outro exemplos. Porém mesmo os textos sendo multimodais, a escola não fazia uso de uma leitura ampla destes textos. O foco sempre foi a palavra, entretanto diante da proposta da BNCC e dos estudos voltados para as linguagens, o texto não deve mais ser considerado, lido ou escrito como somente palavra, verbo e sim explorado em sua totalidade. Em uma entrevista sobre este tema Ribeiro também colabora com esta afirmação:

> O que me atrai na noção de multimodalidade? É ela enxergar e tratar o texto inteiro, isto é, em sua composição toda, e não como parte, entendem? Quando a gente trata um texto como só palavra, ele fica capenga. Pode ser interessante e tal, mas não é tudo, não lemos a inteireza dele, deixamos camadas de sentido, até de intenção, para trás. Como sempre fui do livro, da edição, da tecnologia, era esquisito trabalhar com uma noção de texto estritamente linguística. Não era coerente. (RIBEIRO, 2020, p. 2)

É nesta perspectiva que a Base trata os conteúdos de Língua Materna, valorizando a diversidade de culturas, que em especial tratamos aqui a digital. No eixo da Produção de Textos compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico (BRASIL, 2018). Propondo que o aluno seja capaz de lidar com o texto em sua integralidade, que seja capaz de enxergar e entender todo o processo e o porquê das escolhas daquele texto para aquele alvo. Que cores, som, formato, fonte são escolhidos para um fim específico.

> Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. (BRASIL, 2018, p. 78)

O documento aborda a produção destes textos, colocando o aluno como designer alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade (BRASIL, 2018). Ou seja, trabalhar sim com as ferramentas e técnicas, mas, muito

mais do que isso, com a mentalidade, com a qualidade, com o valor estético, com o crítico dentro do digital (ROJO, 2015).

3. Formação crítica e ética do leitor e produtor de textos na web

Outro aspecto atual e importante sobre leitura e produção textual tratado na BNCC é a criticidade e a ética com que os estudantes leem, produzem e/ ou reproduzem estes textos. Não se pode comentar e aceitar tudo. Ou seja, é indispensável desenvolver a capacidade de leitura crítica, algo que já era necessário – e a escola não costuma fazer –, mas que se torna mais imperioso no contexto das novas tecnologias (ROJO, 2015).

Não é o bastante saber usar os equipamentos, os estudantes precisam ser críticos para avaliarem os conteúdos recebidos, a credibilidade da informação, ou seja, serem bons leitores, além de produzirem bons conteúdos. Ser familiarizado e usar não significa necessariamente levar em conta as dimensões ética, estética e política desse uso, nem tampouco lidar de forma crítica com os conteúdos que circulam na *web* (BRASIL, 2018). Há muita informação disponível, e cabe ao leitor estar mais atento do que nunca à autoria, à fonte da informação, além de ter senso crítico para avaliar o que encontra (RIBEIRO; COSCARELLI, 2020). A exemplo, podem-se citar os *Fakes News* que facilmente são propagados pelas redes sociais sem que muitas vezes sejam investigadas as fontes da informação e também aspectos técnicos como características de montagem de fotos e edição de vídeos, levando os leitores a repassarem informações falsas. É necessário mostrar ao aluno que não se pode confiar em tudo que se encontra no *Facebook*: deve-se checar quando o texto foi publicado, em que país foi publicado, a que se refere; verificar a veracidade da informação (ROJO, 2015). Espera-se formar cidadãos com senso de criticidade e de responsabilidade que não apenas aceitam as informações que circulam na *web* de forma passiva.

3.1. Hipertextualidade e a formação do leitor

Ainda explorando este aspecto de leitor não passivo e com habilidades para conduzir sua leitura em vários gêneros digitais, pode-se destacar a hipertextualidade. O hipertexto é construído de maneira que algumas de suas partes ou palavras sejam ligações com outros textos, isto é, com a indicação de *links* (RIBEIRO, 2020). Ao acessar a *internet* é co-

mum serem encontrados *links* o tempo todo que são responsáveis por levar o leitor a outras leituras, complementares ou não.

> O hipertexto é formado por diferentes textos em diversas linguagens não lineares no sistema digital, que proporcionam ao usuário acessar portas virtuais que abrem trilhas para outras informações, estando incluída nele a dimensão audiovisual, com imagem, cor, som e movimento, o que permite um aspecto dinâmico e multimodal de leitura. (SILVA *et al*., 2020, p. 54)

A BNCC traz a preocupação com a leitura na *web* e a necessidade de o estudante estar preparado para lidar com estes *links* e saber conduzir sua leitura. Ter capacidade de perceber quais hipertextos serão úteis e agregarão valor ao conteúdo estudado ou Acesso naquele momento faz parte daquelas habilidades compreendidas dentro de letramento digital já mencionado aqui. Ter cuidado com os links de propaganda para que não sejam induzidos a uma compra desnecessária, por exemplo. Ter a habilidade de perceber a propaganda em sua totalidade. Reconhecer, por exemplo, que recursos multimodais foram usados para atrair a sua atenção naquele momento e levá-lo a acessar "lugares" que não eram seu destino principal é uma estratégia a ser trabalhada nos estudantes. Segundo a base, como uma das estratégias de leitura, o aluno deve saber manejar de forma produtiva a não linearidade da leitura de hipertextos e o manuseio de várias janelas, tendo em vista os objetivos de leitura (BRASIL, 2018, p. 76).

Depois do aparecimento do hipertexto, durante algum tempo, discutiu-se a ideia de que o texto em hipertexto não era linear como a leitura impressa. Mas com o passar do tempo, foi sendo percebido que o ato de ler é o ato de ler em qualquer lugar e que a leitura em ambientes digitais não estava fazendo nenhuma ruptura com o texto escrito. Que a alfabetização continua sendo necessária para codificar e decodificar a língua e o letramento necessário para as práticas desta leitura. Entendeu-se também que o texto não é linear nem impresso e nem digital, portanto, a leitura não é linear. Um exemplo da não linearidade nos textos impressos é que eles sugerem novas leituras, fazem referências a outras leituras quando disponibilizam referências bibliográficas e quando citam outros autores e obras em seu texto, por exemplo. Pode-se, então, desmistificar o problema com o acesso aos textos digitais pelo fato dos hipertextos levarem a outras leituras.A preocupação deve estar centrada na formação do indivíduo que deve ser preparado para fazer estas escolhas de acordo com sua escolha original, com criticidade e ética.

> No entanto, textos não lineares ou multilineares, que propiciam ao leitor trilhas de leitura opcionais ou de ordem variável, existem muito antes dos computadores. Enciclopédias e dicionários costumam ser apontados como exemplos de hipertextos impressos, isto é, em tecnologias analógicas, e há vários desses exemplares em programas dirigidos a crianças, desde a alfabetização. No caso digital, os links podem estar marcados em palavras, ícones, imagens, frases ou em elementos da página que o leitor acessa. Tanto esse texto eletrônico precisa ser planejado de forma a incorporar esses elementos quanto o leitor precisa estabelecer uma nova relação com o hipertexto, ao menos no sentido de como navegá-lo, acessá-lo ou compreender sua composição ou topologia. Podemos dizer que hipertextos digitais estão disponíveis para crianças bem pequenas, desde os jogos que elas acessam pela internet, que exigem que escolham palavras-chave para entrar e continuar no jogo, até os sites de literatura e quadrinhos a ela dirigidos, pois todos eles usam o recurso de marcar palavras a serem clicadas para que a criança possa realizar uma ação. (RIBEIRO, 2020)

Precisa-se sim, preparar os indivíduos para lidarem com a diversidade de informações disponíveis na internet para o seu bom uso, ou seja, navegar com criticidade. Serem bons leitores e bons navegadores. Precisamos de profissionais da educação que estejam conectados à cultura digital e às demandas colocadas na BNCC para assim o processo de desenvolvimento de habilidades ligados à leitura e à escrita de textos, em especial os digitais, aconteça.

4. Reflexões sobre a formação do professor e as tecnologias digitais

Mas como fica a formação dos professores de língua materna para lidarem com todas estas transformações nos textos? Será que estão preparados? Ao organizar algumas leituras, principalmente os muitos textos que surgiram sobre a educação em meio a pandemia COVID-19, de profissionais que atuam na área de tecnologias digitais ou não, percebe-se concordância nas respostas. Todas sugerem a formação do professor. Segundo Buzen (2020), é possível realizar muitas atividades na escola e na universidade com as tecnologias digitais. Faz-se urgente uma formação inicial e continuada para tais usos de forma cada vez mais ampla e crítica. O mesmo autor ainda afirma que há muitas possibilidades de realizar um trabalho mais interativo e dialógico, mas precisamos de políticas públicas que invistam seriamente em formação de professores para o "novo" contexto (BUZEN, 2020).

A BNCC traz todas as recomendações para uma educação eficiente e é incontestavelmente valioso o que se lê em seu corpo. A preocupação com a diversidade de culturas, em especial aqui o reconhecimento da

cultura digital, com a formação significativa na educação básica. Mas em que tempo e quais condições são oferecidas aos profissionais ativos uma formação continuada eficiente para lidar com tantas novas informações e novidades no preparo e estrutura de suas aulas?

> Ter um documento que se preocupe com a educação de seus cidadãos é um grande passo para o país, sobretudo um documento que promova o desenvolvimento de competências e a promoção da formação integral para o Ensino Fundamental. Não poderíamos deixar de pontuar que a BNCC trata enfaticamente sobre a parcela pertinente ao papel do professor e das escolas na elaboração de currículos que priorizem as dez competências previstas, não fazendo referência, por exemplo, a questões cruciais para a escola pública, como as obrigações do Estado no tangente à criação ou manutenção das escolas com espaços que favoreçam o letramento digital, tais como laboratórios de informática, acesso à internet etc. Em outras palavras, a previsão da BNCC situa-se no modelo de ensino, mas os agentes das escolas públicas sabem que há graves problemas estruturais sem a resolução dos quais, fica-se demãos atadas para inovar no trabalho pedagógico. (FRANCISCO, 2018, p. 11)

Será que os professores de língua materna tiveram a oportunidade de conhecer o texto em sua totalidade para então conduzir o seu aluno a fazê-lo? Será que na sua formação havia esta discussão? Será que há tempo para que estes profissionais se atualizem? Será que caberá tão somente a eles dar conta desta demanda?

> Não é "novidade" do ponto de vista curricular que a escola precisa discutir de forma crítica e ética as diversas formas de agir e viver nas sociedades contemporâneas por meio das novas tecnologias digitais. Nos últimos anos, atuei em cursos de Pedagogia e Letras, sempre com a preocupação de inserir práticas que envolvam as tecnologias digitais. Os desafios de inseri-las no currículo da formação de professores são enormes, assim como de fazer uso delas nas aulas presenciais. (BUZEN, 2020, p. 25)

Em tempos de COVID-19, pode-se inferir que sim; os profissionais tiveram que dar conta de uma demanda tecnológica sem preparação. E eles se esforçaram! Mas sabe-se que se as tecnologias digitais tivessem sido incorporadas há mais tempo nas escolas, a pandemia poderia ter efeitos menos catastróficos na educação para alunos e professores. E por que não dizer para os núcleos familiares que tiveram que se adaptar e conectar-se a escola de seus filhos como nunca visto antes.

> Geralmente, o ensino público se ressente disso. Não foi por falta de ideia ou de tentar. Existiram projetos que davam notebooks simplificados para estudantes; projetos que entregavam "laboratórios" para escolas; projetos que entregavam tablets no ato da matrícula; projetos que entregavam plataformas ou softwares para atividades remotas etc. Nem sempre vi acontecer o que importa: projetos que mantenham a formação de professores e

> professoras, no século XXI e para o século XXI, e que, de quebra, reeduquem, também as famílias quanto a isso. (RIBEIRO, 2020, p. 109)

Não se trata só de equipamentos, trata-se principalmente de como os professores e alunos farão uso das tecnologias para uma educação conectada ao seu tempo. Não se trata mais de discutir se o aluno pode ou não usar o seu celular na sala de aula. Trata-se de educá-los para tal uso. O que tem que se discutir hoje é a acessibilidade de alunos e professores. Este é um direito e deve ser respeitado.

5. Considerações finais

As tecnologias digitais são uma realidade no contexto social de toda população, portanto os muros que separam a escola das práticas sociais comumente executadas pelos estudantes em ambientes digitais devem cair. Levando em consideração a leitura da Base Nacional Comum Curricular, nas aula de Língua Portuguesa já não cabem mais somente textos impressos.

As cores, sons, formas, imagens estáticas ou não entre outros são parte integrantes do texto e devem ser analisadas e pensadas como tal. Estes textos multimodais ou multissemióticos são lidos e produzidos pelos alunos todos os dias em mídias e redes sociais. Não cabe à escola privar-se disso e sim preparar os estudantes para não serem meros condutores destas ferramentas, mas usuários críticos, criativos e éticos em suas produções, postagens e leituras. Cabe à escola ensinar a ler, a navegar e a se portar diante das diversidades encontradas nestes ambientes. A discussão não pode mais ser voltada para questões como o uso do celular em sala de aula, se os alunos podem ou não fazer uso deste aparelho, mas, sim, como eles farão este uso com criticidade em sua rotina escolar e social.

A pandemia COVID-19 pode ser vista como um marco para os profissionais da educação e para estudantes de toda parte e idade. Todos surpreendidos por um vírus que isolou e obrigou as pessoas a fazerem um uso mais profundo das tecnologias digitais. Acontece que ninguém estava preparado e, sofre-se a falta de preparo para lidar com elas de maneira eficiente e repentina. Por outro lado, a crise sanitária traz a discussão e a reflexão com mais clareza sobre o envolvimento da escola com as tecnologias digitais e leva professores,

gestores e todos os envolvidos com seriedade na Educação a repensar a formação do professor diante das propostas estabelecidas para uma transformação da leitura e produção textual, segundo a Base Nacional Comum Curricular e a realidade social dos estudantes da Educação Básica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Base nacional comum curricular. Educação é a base. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br acesso em: 30/11/2018.

BUNZEN, Clecio. O ensino de língua materna em tempos de pandemia. In: RIBEIRO, Ana Elisa, Pollyanna de Mattos Moura Vecchio (Orgs). *Tecnologias digitais e escola*: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2020. (recurso digital – Linguagens e tecnologias; 8)

COSCARELLI, Carla Viana. Ensino de língua durante a pandemia. In: RIBEIRO, Ana Elisa, Pollyanna de Mattos Moura Vecchio (Orgs). *Tecnologias digitais e escola*: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2020. (recurso digital – Linguagens e tecnologias; 8)

_____. Ideias para pensar o fim da escola. In: RIBEIRO, Ana Elisa, Pollyanna de Mattos Moura Vecchio (Orgs). *Tecnologias digitais e escola*: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2020. (recurso digital – Linguagens e tecnologias; 8)

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. *Letramentos digitais*. Trad. de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, p. 17-66, 2016.

FLORÊNCIO, Roberto Remígio; SILVA, Hanna Moitinho Freire Queiroz; BONILLA, Maria Helena Silveira. Práticas de Multiletramento: uma realidade ainda distante nas escolas contemporâneas. *Revista Entreideias*: educação, cultura e sociedade, v. 9, n. 1, 2020.

FRANCISCO, Cicero Nestor Pinheiro. A difusão de novas competências pela BNCC: os multiletramentos e o ensino da linguagem na era das

novas tecnologias. *Congresso Internacional de Tecnologia na Educação Brasil*. 2018.

KARLO-GOMES, Geam; DE VASCONCELOS BELARMINO, Auricélia Pires. Multimodalidade e Letramento Digital: uma entrevista com Ana Elisa Ribeiro. *Texto Digital*, v. 16, n. 1, p. 281-9, 2020.

RIBEIRO, Ana Elisa. Textos multimodais na sala de aula: exercícios. *Revista Triângulo*, v. 13, n. 3, p. 24-38, 2020.

RIBEIRO, Ana Elisa. Tudo o que fingimos (não) saber sobre tecnologias e educação. In: RIBEIRO, Ana Elisa, Pollyanna de Mattos Moura Vecchio (Orgs). *Tecnologias digitais e escola*: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2020. (recurso digital – Linguagens e tecnologias; 8)

ROJO, Roxane. (Re)pensar os multiletramentos na pandemia. In: RIBEIRO, Ana Elisa, Pollyanna de Mattos Moura Vecchio (Orgs). *Tecnologias digitais e escola*: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2020. (recurso digital – Linguagens e tecnologias; 8)

_____; MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

SOARES, Magda B. Alfabetização. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; Val, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Orgs). *Glossário Ceale*: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webr. Acesso em: 30/11/2018.

VICENTINI, Luiza; ZANARDI, Juliene Kely. Entrevista com Roxane Rojo, professora do Departamento de Linguística Aplicada da UNICAMP. *Palimpsesto – Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ*, v. 14, n. 21, p. 329-39, 2015.

BOOKTUBE: UM OLHAR PARA OS GÊNEROS ADVINDOS DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO[170]

Dayana Junqueira Ayres (UESB)
dayana.ayres@hotmail.com
Márcia Helena de Melo Pereira (UESB)
marciahelenad@yahoo.com.br
Ana Claudia Oliveira Azevedo (UESB)
98anaclaudia@gmail.com

RESUMO

Os gêneros discursivos são fenômenos históricos, estritamente ligados à nossa vida cultural e social. De acordo com Marcuschi (2010), eles surgem emparelhados às necessidades socioculturais, bem como na relação com as inovações tecnológicas. São frutos de um esforço coletivo e contribuem para organizar as atividades cotidianas. O objetivo deste estudo é investigar um desses gêneros, advindos das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDIC –, o *booktube*, do ponto de vista da organização triádica (conteúdo temático, estilo e construção composicional) proposta por Bakhtin (2011). Para isso, selecionamos um exemplar desse gênero, postado por um canal de *booktubers* na comunidade *YouTube*. Evidenciamos que o *booktube* é um gênero tanto primário quanto secundário, uma vez que é um gênero oral, publicado na plataforma de vídeos *YouTube* e, por outro lado, apresenta características advindas do convívio cultural mais complexo e organizado, por admitir atualizações do gênero resenha, próprio da modalidade escrita de textos do domínio cientifico.

Palavras-chave:
***Booktube*. Gêneros discursivos. Tecnologias digitais.**

ABSTRACT

Speech genres are historical phenomena, strictly linked to our cultural and social life. According to Marcuschi (2010), they appear in line with sociocultural needs, as well as in relation to technological innovations. They are the result of a collective effort and contribute to the organization of everyday activities. The aim of this study is to investigate one of these genres, derived from the Digital Technologies of Information and Communication – DTIC –, the booktube, from the point of view of the triadic organization (thematic content, style and compositional structure) proposed by Bakhtin (2011). To this end, we selected one sample of the genre, posted by a booktube channel in the YouTube community. We highlight that booktube is both a primary and secondary speech genre, since it is an oral genre, published on the YouTube video platform, and, on the other hand, it presents characteristics arising from the more

[170] O presente trabalho foi realizado com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB).

complex and organized cultural communication, as it allows updates of the review, a typically written genre from the scientific sphere.

Keywords:
Booktube. Digital technologies. Speech genres.

1. Introdução

De acordo com o teórico Mikhail Bakhtin (2011), todo uso da língua se dá dentro dos gêneros do discurso, os quais estão situados dentro de determinado campo da comunicação humana, com suas particularidades históricas, sociais e culturais. Nesse sentido, Marcuschi (2010) comenta que determinadas culturas essencialmente orais tinham um conjunto limitado de gêneros. Após o surgimento da escrita alfabética e, posteriormente, da criação da cultura impressa, segundo o linguista, ampliou-se consideravelmente a quantidade de gêneros.

Porém, foi com o surgimento da cultura eletrônica e, mais especificamente, da internet, que "presenciamos uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita" (MARCUSCHI, 2010, p. 20). Ressaltamos, portanto, que as tecnologias digitais da Informação e Comunicação (TDICs) fizeram com que a cultura digital passasse a ocupar grande parte da nossa vida, já que as mídias digitais e a internet passaram a habitar a palma de nossas mãos, por meio do uso de aparelhos móveis como *smartphones*.

Dentre as novas formas de comunicação originadas pelas TDICs, direcionamos nosso olhar para o *booktube*, com o objetivo de caracterizá-lo do ponto de vista temático, estilístico e composicional. Para isso, lançamos mão dos pressupostos teóricos de Bakhtin (2011), que considera os gêneros do discurso como tipos relativamente estáveis de enunciados constituídos por conteúdo temático, estilo e construção composicional, e de Rojo (2013), que amplia a teoria bakhtiniana aos gêneros multimodais[171].

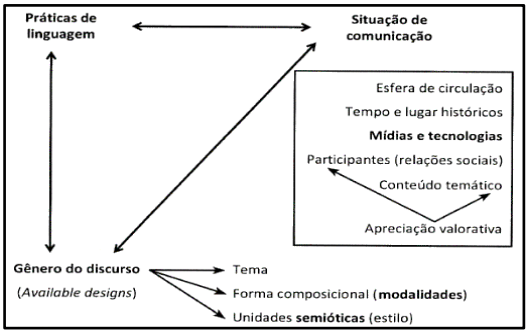
[171] "Multimodal", segundo Rojo e Barbosa (2015, p. 108), é o texto que "recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (semiose) em sua composição. Língua oral e escrita (modalidade verbal), linguagem corporal (gestualidade, danças, performances, vestimentas – modalidade gestual), áudio (música e outros sons não verbais – modalidade sonora) e imagens estáticas e em movimento (fotos, ilustrações, grafismos, vídeos, animações – modalidades visuais) compõem hoje os textos da contemporaneidade, tanto em veículos impressos como, principalmente, nas mídias analógicas e digitais".

2. Pressupostos téoricos

De acordo com Bakhtin (2011), o uso da língua(gem) pelos falantes ocorre sempre em determinado campo da comunicação humana, que "elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*" (BAKHTIN, 2011, p. 262). Portanto, os aspectos sociais, históricos e culturais dos campos da comunicação humana determinam os gêneros do discurso, por meio dos quais nos comunicamos. Os gêneros, segundo Bakhtin (2011), são caracterizados por três pilares: conteúdo (temático), construção composicional e estilo da linguagem, sobre os quais falaremos mais adiante.

É válido ressaltar que os gêneros emergentes, ocasionados pela popularização das TDICs, trazem desafios à teoria de gêneros do discurso de Bakhtin, que tinha como objeto de estudo o texto escrito da cultura impressa, especialmente o romance. Entretanto, conforme Rojo (2013), os pressupostos bakhtinianos dão conta da multimodalidade presente nesses gêneros. Assim, a autora apresenta uma ampliação da teoria bakhtiniana e adiciona e ela as mídias e tecnologias, como mostra a Figura 1, a seguir:

Figura 5: Elementos da teoria bakhtiniana dos gêneros discursivos.



Fonte: ROJO, 2013, p. 30.

Como vemos na Figura 1, Rojo (2013) adiciona as mídias e tecnologias à situação de comunicação e considera as múltiplas linguagens na formação dos gêneros do discurso, os quais são considerados práticas de linguagem. Posto isso, vejamos mais detalhadamente em que consistem cada um dos pilares que formam os gêneros – conteúdo temático/tema,

construção/forma composicional e estilo –, com base na teoria bakhtiniana e na sua ampliação, feita por Rojo (2013).

O *conteúdo temático*, de acordo com Bakhtin (2011), consiste na apreciação valorativa do falante acerca do assunto, ou seja,não se limita ao mero objeto abordado no enunciado. Esse elemento determina tanto a construção composicional quanto o estilo dos gêneros, que estão a serviço da vontade discursiva do falante, visto que a construção composicional e o estilo são marcas linguístico-textuais das apreciações valorativas do falante, como ressaltam Rojo e Barbosa (2015).

A *construção composicional* diz respeito ao acabamento do enunciado, isto é, a sua estrutura como um todo. Esse elemento é responsável pela organização característica de cada gênero do discurso. Conforme Rojo (2013), a forma composicional de um gênero pode incluir diversas modalidades de linguagem, assim como o estilo, sobre o qual falaremos a seguir.

O *estilo de linguagem*, para Bakhtin (2011) consiste nas escolhas lexicais e gramaticais realizadas pelo falante. Tais escolhas, segundo o teórico, podem apresentar reflexos da individualidade do falante, o que é nomeado como *estilo individual*. Bakhtin (2011) considera que alguns gêneros são mais abertos ao estilo individual e outros são mais padronizados e fazem prevalecer o estilo do gênero. Rojo (2013) amplia a noção de estilo e adiciona a ela as unidades semióticas, portanto, o estilo vai além das escolhas linguísticas propriamente ditas.

Considerando a diversidade de gêneros do discurso, Bakhtin (2011) categoriza-os em dois grupos: gêneros primários e gêneros secundários. De acordo com o teórico, os *gêneros primários* são mais simples e cotidianos, uma vez que surgem em situações de comunicação mais espontâneas, por isso, ocorrem geralmente na modalidade oral da língua. Os *gêneros secundários*, por sua vez, são considerados mais complexos, por emergirem em "condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado" (BAKHTIN, 2011, p. 263), mais comumente na modalidade escrita. Além disso, os gêneros secundários tendem a incorporar e reelaborar gêneros primários em seu processo de formação.

As noções de gêneros primários e secundários podem ser estendidas aos gêneros emergentes digitais, proporcionados pelas TDICs. Nesse sentido, Rojo e Barbosa (2015, p. 68) ressaltam que as novas tecnologias "provocaram modificações nos gêneros por elas incorporados, gerando

duplos, e criaram cartas/*e-mail*, conversas/*chat* ou bate-papo, diário/*blog*, e assim por diante". Com base nesses duplos, adicionamos resenha/*booktube* – foco deste estudo.

Fundamentadas nessas discussões acerca da categoria bakhtiniana de gênero do discurso, na próxima seção, caracterizamos o *booktube* como um gênero discursivo multimodal, com conteúdo temático, construção composicional e estilo particulares.

3. Resultados e discussões

A fim de caracterizar o *booktube* como gênero discursivo, selecionamos um vídeo de *booktuber*,publicado em um canal da plataforma YouTube: "*[RESENHA] O Mágico de Oz"* publicado no canal *Literatura-se* pela *booktuber* Mel Ferraz. Para verificar detalhadamente as características desse gênero discursivo, realizamos a transcrição de alguns momentosda fala da *booktuber*, com base nas normas de transcrição estabelecidas por Marcuschi (2003), descrevendo, também, as unidades semióticas que ocorrem em conjunto com a fala. Tais informações foram lançadas numa planilha comparativa, com tópicos referentes ao tema, forma composicional e estilo (linguístico/outras semioses), à luz da teoria bakhtiniana dos gêneros discursivos, ampliada por Rojo (2013). É o resultado dessa investigação que mostramos a seguir.

Quadro 1: Sistematização dos elementos integrantes do gênero booktube produzido por Mel Ferraz.

TEMA
Resumo e apreciação valorativa positiva do clássico infantil "O Mágico de OZ".
FORMA COMPOSICIONAL
(1) Encenação; (2) Apresentação pessoal e do canal; (3) Apresentação do título da obra a ser booktualizada; (4) Vinheta com imagens em movimento; (5) Resumo descritivo da obra; (6) Resumo informativo e crítico (apreciação valorativa); (7) Indicação da obra; (8) "Curiosidades: livro e autor" (7) Propaganda de parceiros/editores; (8) Relato pessoal e apreciação valorativa do filme em relação a obra lida; (9) Apreciação final/despedida.
ESTILO SEMIÓTICO

UNIDADES SEMIÓTICAS	LINGUÍSTICA	a) Capa com título da obra *booktualizada* em imagem estática; b) Legenda na parte superior do vídeo para esclarecer um enunciado oral. c) Legenda com endereço do website do canal; d) Performances de encenação oral. f) Sinais conversacionais para sustentar o turno de fala. g) Vinhetas com imagens em movimento e título do canal e da obra *booktualizada*. h)Pausas sintáticas de separação e ligação.
	SONORA	a) Vinhetas com plano de fundo sonoro, imagens em movimento e título do canal e da obra *booktualizada.* b) Vinhetas com plano de fundo sonoro e imagens estáticas com título a ser abordado no próximo tópico.
	ESPACIAL	a) Plano de fundo: estante de livros. b) Versão impressa do livro *booktualizado* em mãos (em alguns momentos);
	GESTUAL	a) Realizar sinal de aspas com dedo indicador e médio. b) Dedo indicador apontado para a cabeça para se referir à força psicológica de Dorothy.
	VISUAL	a) Bastidores demarcados em cenas nas cores preto e branco. b) Vinhetas com imagens em movimento e título do canal e da obra *booktualizada*. c) Vinhetas com imagens estáticas com título a ser abordado no próximo tópico.

Fonte: Elaboração própria (2020).

Enfatizamos que os três elementos integrantes dos gêneros discursivos – conteúdo temático, construção composicional e estilo – são indissociáveis uns dos outros, pois os temas dos enunciados se realizam somente a partir de uma forma composicional e um estilo específico. Portanto, a separação apresentada no Quadro 1, entre os três elementos, foi realizada apenas para efeito de análise.

Sabendo que, para Bakhtin (2011), o tema é o conteúdo inferido com base na apreciação valorativa do locutor; os acentos valorativos da *booktuber* serão evidenciados no momento que apresentarmos a estrutura composicional e o estilo da produtora de conteúdo, no decorrer desta análise. Na produção analisada, vimos que ela aborda como temaa descrição e a resenha da clássica obra do universo infantil: "O Mágico de Oz", escrita por Lyman Frank Baum. Verificamos que esse tema ecoa em função da forma composicional que parece mais apropriada e das esco-

lhas semióticas (estilo) realizadas pela *booktuber* (enunciadora) para tratar o tema sobre o qual pretende enunciar.

Com relação ao formato de composição apresentado pelos enunciados da *booktuber*, evidenciamos a seguinte estrutura, numerada em ordem de apresentação por numerais cardinais. Vejamos: (1) Encenação; (2) Apresentação pessoal; (3) Apresentação do título da obra a ser *booktualizada*; (4) Vinheta com imagens em movimento; (5a) Resumo descritivo da obra; (5b) Resumo informativo e crítico (apreciação valorativa); (6) Propaganda de parceiros/editores; (7) Relato pessoal e apreciação valorativa do filme em relação a obra lida; (8) Apreciação final/despedida. Considerando que a função do *booktube* é avaliar uma obra literária, é plausível que a etapa de resumo (descritivo e crítico) e apreciação da obra *booktualizada* predomine na estrutura do gênero.

A *booktuber* modela a forma composicional do gênero e a ela agrega elementos semióticos, refletindo sua individualidade e modificando o gênero resenha, que, conforme Motta-Roth e Hendges (2010), é um gênero que, em geral,apresenta determinada ordem de ações: (1) Apresentar (2) Descrever (3) Avaliar e/ou (não) recomendar. Desse modo, apreendemos que o duplo resenha/*booktube* apresenta estruturas *relativamente* estáveis, visto que nenhum deles possui uma forma composicional rígida e, muito menos, estática.

Vale ressaltar, conforme os postulados bakhtinianos, que "nem todos os gêneros são igualmente propícios a tal reflexo da individualidade do falante na linguagem do enunciado" (BAKHTIN, 2003, p. 265), pois há gêneros secundários mais padronizados, menos propícios para o reflexo da individualidade, tais como algumas modalidades de documentos oficiais e de ordens militares. O mesmo não ocorre com o *booktube*, visto que ele é um gênero misto; ou seja, tanto primário quanto secundário, e que permite não apenas o estilo do gênero, mas também o estilo individual do autor.

Rojo (2015) reafirma que "**O estilo é indissociável de determinadas unidades temáticas e – o que é de especial importância de determinadas unidades composicionais**" (p. 94, grifos da autora). Assim também compreendemos a análise do estilo e, por se tratar de um elemento de maior abrangência, não pretendemos o esgotamento de todas as unidades semióticas encontradas no *boooktube* analisado. Por isso, selecionamos apenas alguns dos fragmentos da transcrição que descrevam exemplos de unidades semióticas (linguísticas, sonoras, espaciais,

gestuais e visuais) presentes no contexto de produção do gênero em análise.

Como já mencionamos, o texto multimodal, envolvendo diversas linguagens, tais como as unidades semióticas elencadas no quadro 1, colocam alguns desafios para a teoria dos gêneros discursivos. O *booktube* é um gênero complexo, formado por diferentes gêneros primários, próprios do contexto oral. Em função disso, realizamos transcrições de trechos de falas das *booktubers* com o intuito de mostrar elementos constitutivos do sistema multimodal, relevantes para fazer ecoar os sentidos dos enunciados, ou seja, seus temas.

A análise das unidades comunicativas próprias do estilo semiótico será apresentada conforme marcadores conversacionais, categorizados por Marcuschi (2003). Na análise a seguir, elencaremos os sinais conversacionais mais recorrentes utilizados com a funcionalidade de sustentar o turno de fala; instaurar pausas sintáticas e/ou não sintáticas; e, além disso, fazer ecoar suas apreciações valorativas a respeito dos livros *booktualizados.* Observemos.

Os sinais conversacionais utilizados pela *booktuber* para sustentar o turno de fala são percebidos ao longo da sua produção, como constata-se no fragmento de fala de Mel Ferraz. Vejamos.

> **Mel Ferraz: Bo::m**, o Mágico de Oz conta a história de de Dortothy Gale, que é uma garota **(+)** uma criança, na verdade, **né"** (+) que aqui:: **((apontando para o livro, que está suspenso em mãos))** (+) os CRÍticos, meio que:: tentam entender que TE-nha (+) seis anos de: idade: (+) mas ne nenhum momento da história é dito (+) u:: a idade dela (++) **Bo::m** (+) ela é uma órfã que mora com seus tios e seu cachorro chamado Totó (+) só q (=só que) numa fazenda, **né"** (+) no interior do Kansas só que um dia (+) um ci:clone a:ca::ba chegANdo (+) pra região, e ele acaba se instalando, **né"** (+) o centro dele acaba se instalando no meio (+) da:: (+) da casa da Dorothy (+) /.../

No fragmento acima, as palavras que se encontram em destaque exemplificam os sinais de sustentação de turno utilizados pelas falantes para manter a palavra e conseguir o assentimento dos ouvintes, mesmo que eles não estejam presentes no diálogo face a face. De acordo com Marcuschi (2003), esses sinais costumam aparecer no início do turno, marcados por palavras como "e" "olha", "bom", "eu acho", bem como as utilizadas pelas *booktubers* do decorrer do *booktube*; e no final dele, marcados por palavras como "né?", "certo?", "viu" e outras. As diferenças de marcadores conversacionais presentes em um discurso demarcam a diferença de registro linguístico mais ou menos (in)formal.

Outro elemento comum às práticas orais, a ser descortinado nos fragmentos acima, são as pausas sintáticas. Conforme Marcuschi (2003) pausas e silêncios são indicados entre parênteses: pausas pequenas são marcadas pelo sinal "+" para cada 0.5 segundo; em pausas além de 1.5 segundo, indica-se o tempo cronometrado. No seguinte fragmento de transcrição, constata-se a presença de uma pausa sintática: "Bo::m, o Mágico de Oz conta a história de de Dortothy Gale, que é uma garota **(+)** uma criança, na verdade, né""; pois a marcação de pausa, nesse caso, exerce a função coesiva de encadear enunciados distintos com objetivo de redefinir/corrigir o conteúdo enunciado. Nesse caso, poderíamos substituir, sem prejuízo de sentido, a pausa (+) pela expressão "ou melhor", vejamos: "Bo::m, o Mágico de Oz conta a história de de Dortothy Gale, que é uma garota, **ou melhor**, uma criança, na verdade, né"". Ainda com relação à função da pausa, percebamos, a partir da transcrição abaixo, que paralelamente às pausas, a produtora inseriu elementos multimodais visuais com intuito de demarcar a mudança de tópicos, conforme demarcam as transcrições em destaque. Vejamos:

> **Mel Ferraz:**/.../ Ele meio que ironiza sobre::tudo (+) através dos seus persona::gens (+) as feminista::s da época (+) Não creio que seja, sei lá, dá essa característica a Dorothy, como sem-do u-ma per-so-na-gem feminista (+) acho que seria (+) meio que, bestE::ira (+) /.../ (+) **((vinhetas com imagens estáticas com título do canal e tema a ser abordado no próximo tópico: "Curiosidades: livro e autor"))** /.../

Vê-se que a unidade semiótica destacada e descrita entre parênteses pertence às unidades semióticas visual e sonora, e este é apenas um exemplo dentre as inúmeras possibilidades de unidades semióticas dispostas. Essas variações se dão em função da estrutura composicional e do estilo semiótico individual do *booktuber*, que, conforme já dissemos, refletem a apreciação valorativa das produtoras.

Os elementos linguísticos são fundamentais para a elaboração dos *booktubes* e sua presença é demarcada não apenas pelos marcadores de conversação; mas também pela língua escrita utilizada nas mais diversas legendas que surgem sobrepostas às telas, ao mesmo tempo em que a *booktuber* discursiviza sobre o conteúdo temático. Essas legendas servem para mostrar os nomes dos canais, apresentar os títulos das obras *booktualizadas*, reforçar enunciados orais, disponibilizar hiperlinks de websites e potencializar comandos como: "curta, compartilhe e inscreva-se", conforme demonstra o seguinte destaque do trecho transcrito e a imagem abaixo.

> **Mel Ferraz:** Eu indico fortemente (+) ele é muito profundo /.../ Espero que vocês tenham gostado dessa resenha (+) se vocês gostaram deem um like (+) pra mim, no vídeo, se inscrevam no canal, acessem o blog que vai estaraparecendo na tela agora mesmo **((aparece legenda com endereço do website do blog Literature-se))** e até o próximo vídeo (+) t-chau, tchau.

Figura 6: Captura de tela do booktube de Mel Ferraz no momento da Despedida.

Fonte: *Youtube* (FERRAZ, 2014). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=qFEYgUqWNAk. Acesso em:20 nov. 2020.

Não podemos nos esquecer de que as apreciações valorativas das *booktuber*, em relação ao livro *booktualizado*, são refletidas nos recursos linguísticos que se imbricam com outras unidades semióticas, tais como as sonoras, espaciais, gestuais e visuais. Os elementos semióticos presentes na seguinte transcrição, bem como nas que já foram expostas, fazem ecoar as apreciações valorativas da *booktuber* a respeito da obra lida, por meio das unidades semióticas (verbais e **não verbais**). O fragmento abaixo foi selecionado por apresentar marcas linguístico-enun-ciativas que melhor explicitam as apreciações da *booktuber*. Vejamos:

> **Mel Ferraz:** /.../ O livro se transcorre em diversas aventuras (+) **e:: (+) aventuras mUIto le::gais (+)** /.../ E:: apesar desse livro se: (=ser) fazer parte da literatura infantil (+) **eu tenho ele como algo assi::m, que:: TANto um adulto (+) quanto uma criança vão ser fisgados pela histÓri::a de uma maneira, de uma in-ten-si-dade:: iGUA:L** /.../ po::rque apesar do livro ter muito essa (+) essa superfície ra::sa pras crianças (+) o livro, **ele tem uma característica muito bacana que seria a a::legoria (+)** /.../ **Nós percebemos** que esses personagens (+) eles possuem uma profundida:de (+) muito além do que:: a que tá escrita aqui ((apontando para o livro, que está suspenso em mãos)) /.../ **ENtão, nós percebamos que tem (+) realmente (+) mU:itas significâncias aqui dentro desse livro** ((apontando para o livro, que está suspenso em mãos)) (+) variadas

> /.../ **o que faz com que o livro seja bOm (+) seja uma leitura boa (+) pra: tanto pra o adulto quanto pra crianças** /.../ O autor vai conseguir transmitir pro leitor (+) **U::ma menSAgem muito LI::Nda**, que é a grande moral do livro, né" (+) que seria aqui no caso (+) eu vou tentar dizer sem spoilers porque (+)é:: hãm (+) tem spoilers ali pra explicar (+) no caso é que:: (+) cada um tem dentro de si aquilo que:: (+) SEMpre procura /.../ **Os personagens desse livro são muito bem construí::dos (+) são LINdíssimos** (+) Eu não poderia deixar de citar a Dorothy (+) que é uma personagem muito determinada, apesar de ser criança (+) e ela é muito forte ((utiliza dedo indicador para apontar para a cabeça em referência a força de Dorothy)) psicologicamente Falando:: (+) **e: isso é mUIto legal** (+) Até:: (+) inclusive (+) sobre esse assunto (+) na época, as feministas tiveram a Dorothy como a primeira personagem ((risos)) da literatura infantil (+) como sendo de cunho feminista (+) **Eu não acredito muito ni::sso** (+) que seja a intenção do autor (+) porque o autor aqui, explica (+) aqui (+) na:: na bre::ve introdução do livro (+) que o autor via co::m (+) com certos maus olhos as feministas do tempo (+) a nova mulher do tempo (++) de-le ((a *booktuber*utiliza os dedos indicadores e médios de ambas mãos para realizar sinal de aspas em relação a expressão "a nova mulher do tempo")) Ele meio que ironizada, sobre::tudo (+) através dos seus persona::gens (+) as feminista::s da época (+) **Não creio que seja**, sei lá, dá essa característica a Dorothy, como sem-do u-ma per-so-na-gem feminista (+) **acho que seria (+) meio que, bestE::ira (+)** /.../

As marcas linguísticas enunciativas de categoria de pessoa (com uso de pronomes pessoais na primeira pessoa do singular e na primeira pessoa do plural), os modificadores e marcadores apreciativos (adjetivos, e orações adjetiva), bem como os sintagmas verbais, seus modalizadores (advérbios) e articuladores (preposição e conjunção) são elementos empregados a serviço do conteúdo temático.

Assim, vimos que as apreciações valorativas realizadas pela *booktuber* a respeito desse clássico infantil é positiva; ela faz questão de mencionar que se trata de uma obra clássica que deve ser lida por todos, sejamos nós adultos ou crianças. Além de aprofundar sua resenha sobre a obra lida a partir de outros enunciados; ela extrapola a simples descrição e indicação da obra quando opta por admitir outra estrutura composicional, que permite não apenas o resumo descritivo e crítico, mas também informativo, conforme estrutura composicional previamente descrita (cf. Quadro 1). Logo, os sentidos do enunciado, ecoados por meio da estrutura composicional adotada pela booktuber,estão carregados pelo acúmulo de valores sócio, histórico e ideologicamente adquiridos em determinados cronotopos (tempo-espaços).

Outra vez, vale salientar que, concomitantes aos enunciados linguísticos sócio-histórico e ideologicamente proferidos pelas *booktubers*,

a todo tempo, vimos a presença unidades semióticas visuais, sonoras e gestuais, demarcados pelos parênteses duplos ((…)) – utilizados por nóspara comentar algo que ocorre, ou seja, a descrição dos elementos multimodais utilizados na edição do gênero digital *booktube.*

Por fim, quanto às unidades semióticas próprias do espaço que a booktuber está inserida, vê se que o plano de fundo do espaço, assim como a presença do livro *booktualizado*, de marca o estilo do gênero. A estante de livros e a matéria física desse objeto em mãos são elementos que reforçam a função social do gênero de levar "usuários de internet a utilizar a plataforma de vídeos (…) como canal de divulgação de opiniões e resenhas literárias" (CARPINTÉRO, 2019, p. 17). Assim, essas unidades temáticas estão associadas ao estilo individual do autor e, também, do gênero (BAKHTIN, 2011), como mostramos na imagem abaixo.

Figura 7: Captura de tela do booktube de Mel Ferraz.

Fonte: *Youtube* (FERRAZ, 2014). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=qFEYgUqWNAk. Acesso em: 20 nov. 2020.

4. Considerações finais

A partir da análise do *booktube* selecionado, evidenciamos que esse gênero admite tanto a categoria primária quanto secundária, uma vez que se trata de um gênero oral, publicado na plataforma de vídeos *YouTube*, e, por outro lado, apresenta características advindas do convívio cultural mais complexo e organizado, próprias da modalidade escrita de textos do domínio cientifico, a resenha.

Por se tratar de um gênero multimodal advindo das tecnologias digitais, a análise dos elementos da tríade bahktiniana foi realizada conforme ampliação sugerida por Rojo (2013), com relação às múltiplas linguagens mobilizadas para a formação do gênero do discurso *booktube.*

Constatamos que o estilo desse gênero abarca não apenas unidades verbais, mas também não verbais, tais como unidades gestuais, sonoras, visuais e espaciais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In*: *Estética da criação verbal.* Introdução e tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

CARPINTÉRO, Ana Carolina Barbosa. *Caminhos da literatura na internet*: o *booktube* e a partilha de experiências de leitura. Dissertação. (Mestrado em Literatura, Cultura e Contemporaneidade) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

FERRAZ, Mel. *[RESENHA] O Mágico de Oz.* (18min39s). Publicado no canal Literature-se (*On-line*), 2014. Disponível em: https://www. youtube. com/watch?v=qFEYgUqWNAk. Acesso em: 20 nov. 2020.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: BEZERRA, Maria Auxiliadora; DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel (Org.). *Gêneros Textuais & Ensino*. São Paulo: Parábola, 2010.

_____. A. A transcrição de conversações. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da conversação*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2003.

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

ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, Roxane (Org.). *Escol@ Conectada*: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

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

SILVA, Verônica Vitória de Oliveira. *Booktube:* a resenha literária como estratégia para o letramento literário. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. 152f.

CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE: A POESIA E A IMAGEM[172]

Luciane Barros da Silva (UEMASUL)
luciane.itz@gmail.com
Gilberto Freire de Santana (UEMASUL)
gilbertosantana@uemasul.edu.br

RESUMO

Este artigo se estrutura a partir de considerações teóricas referentes às relações entre a literatura e o cinema, ao caráter artístico e linguístico da adaptação cinematográfica, assim como reflexões sobre o papel da linguagem fílmica e da adaptação cinematográfica, e o seu uso em sala de aula – especialmente nas aulas de linguagens, códigos e suas tecnologias, no Ensino Médio –, como objeto de estudo e como código linguístico que dialoga com outros códigos. Além dessas reflexões, é feita, como espécie de exercício, uma análise das obras "Caso do vestido", de Carlos Drummond de Andrade, e "O vestido" (2003), adaptação cinematográfica baseada no poema de Drummond, dirigida por Paulo Thiago, com o fito de perceber de que maneira a poesia e imagem dialogam no filme, possibilitando novos efeitos de sentidos e um potencializar a mais para ambas as produções artísticas, o poético–cinematográfico e o cinematográfico–poético. Para tanto, a abordagem teórica utilizada apoia-se, principalmente, nos estudos de Linda Hutcheon (2011) e Robert Stam (2003; 2008), e tem como ênfase o estudo da linguagem do cinema, com seus diversos símbolos, dialogismos e discursos, no que se refere à adaptação de obras literárias.

Palavras-chave:
Cinema. Ensino. Literatura.

ABSTRACT

This article is structured based on theoretical considerations regarding the relationship between literature and cinema, the artistic and linguistic character of film adaptation, as well as reflections on the role of film language and film adaptation, and its use in the classroom – especially in language classes, codes and their technologies, in high school – as an object of study and as a linguistic code that dialogues with other codes. In addition to these reflections, an analysis of the works "Caso do vestido", by Carlos Drummond de Andrade, and "O vestido" (2003), a film adaptation based on Drummond's poem, and directed by Paulo Thiago, with the aim to realize how poetry and image dialogue in the film, enabling new effects of meanings and a further potentialization for both artistic productions poetic-cinematographic and the cinematographic-poetic. For this purpose, the theoretical approach is mainly used in the studies of Linda Hutcheon (2011) and Robert Stam (2003; 2008), and it highlights the study of the

[172] Agradecemos o apoio financeiro para a realização desta pesquisa que foi contemplada com fomento da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão – FAPEMA.

language of cinema, with different symbols, dialogisms and discourses, regarding adapts to the adaptation of literary works.

Keywords:
Cinema. Teaching. Literature.

1. Introdução

As relações entre literatura e cinema são alvo de inúmeros debates e discordâncias, principalmente, no que refere à adaptação cinematográfica, pois se há teóricos que assentem que a obra cinematográfica deve ser uma representação exata do texto literário, também há os que defendem que o cinema, por ser um código linguístico diferente da escrita, tem liberdade para criar e recriar elementos à sua maneira. De acordo com essa última perspectiva, o cinema adapta ideias/conteúdos da obra literária, mas não se prende a ela, que por sua vez, é compreendida como referência básica para o exercício da criação, inicialmente, do roteiro fílmico, até à realização cinematográfica.

De qualquer maneira, é impossível que uma adaptação cinematográfica seja uma cópia idêntica do filme no qual se baseou, pelo motivo de que as duas criações são executadas em tipos de mídia diferentes, conforme defende a autora Linda Hutcheon (2011), em sua obra "Uma teoria da adaptação". Ideia também corroborada por Robert Stam (2008), que afirma:

> Na realidade, podemos questionar até mesmo se a fidelidade estrita é *possível*. Uma adaptação é *automaticamente* diferente e original devido à mudança do meio de comunicação. A passagem de um meio unicamente verbal como o romance para um meio multifacetado como o filme, que pode jogar não somente com palavras (escritas e faladas), mas ainda com música, efeitos sonoros e imagens fotográficas animadas, explica a pouca probabilidade de uma Fidelidade literal, que eu sugeriria qualificar até mesmo de indesejável. (STAM, 2008, p. 20)

Portanto, ainda que se pretenda fazer do filme uma "cópia fiel" do livro, a execução da obra imagética, inevitavelmente, abre um amplo leque de possibilidades de realização. Uma mesma história pode ser interpretada e recontada de múltiplas formas, que podem variar, a depender do momento histórico em que forem produzidas, assim como das escolhas específicas de cada diretor – as quais, por sua vez, relacionam-se diretamente com o entendimento/experiência individual/particular em relação à obra literária.

Logo, o cinema é uma linguagem de códigos diferentes e inúmeros. Nele, há diferentes possibilidades de abordagem, há uma ampla liberdade de criação, pois, sabe-se que não existe apenas uma forma de fazer literatura, tampouco, apenas uma forma de fazer cinema. Portanto, não há fórmulas nem ingredientes absolutos pré-determinados. Semelhantemente, há diversidade de escritores e de público. Alguns esperam ver no filme exatamente aquilo que observaram no livro. Outros querem se surpreender na aventura da recriação. E existem ainda aqueles que nem se dão conta (ou não dão devida importância). De certo, uma possibilidade não substitui a outra, antes, coexistem, fazendo jus à diversidade de ideias característica da criação artística.

No que se refere ao estudo das artes, literária e cinematográfica,no campo educacional, o uso de filme como recurso pedagógico no processo de ensino–aprendizagem e, consequentemente, para o desenvolvimento dos participantes, é algo sugerido pelas próprias diretrizes educacionais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000), por exemplo. Isso porque o ensino de Língua Portuguesa exige, cada vez mais, superar a concepção tradicional que se limita ao ensino da gramática.

Assim, a aula de língua materna não deve ser sinônimo de "aula de gramática", pois as linguagens e os códigos são muito mais amplos do que conhecer regras mastigadas e/ou decorar o contexto histórico referente a cada "escola literária", como se ali e tão somente ali, habitasse o valor/labor literário, sabendo-se que suas manifestações/existências extrapolam o livro impresso, estando presente nos mais diversos meios midiáticos que cercam os jovens brasileiros.

Por isso, o entendimento do PCN para o ensino de linguagens, códigos e suas tecnologias, no ensino médio, considera-se o caráter "transdisciplinar da linguagem e a inter-relação dos sistemas de linguagens, sem perder a especificidade dos conceitos diretores das disciplinas e suas metodologias de pesquisa" (BRASIL, 2000, p. 65), de modo que a maior importância desse diálogo interlinguístico não é o mero conhecimento técnico sobre os diversos objetos linguísticos – nessa abordagem, especificamente o cinematográfico e o literário –, mas sim a aplicação de tais conhecimentos na lida dos alunos/professores, capacitando-os para que possam ampliar seu repertório intelectual e sua criticidade diante da arte e do mundo.

Nesse sentido, uso da linguagem audiovisual no ensino suscita discussões incessantes. A principal delas se organiza em torno da utiliza-

ção crítica das imagens e sua validade no processo de aprendizagem. Assim, a televisão, a Internet e o cinema, como meios de comunicação e, em grande parte, entretenimento, com consumo cada vez mais intenso, motivam críticas e debates sobre o seu uso na sala de aula, principalmente, no que se refere ao cinematográfico.

Desse modo, cabe estabelecer uma premissa básica para transformar a experiência social e cultural do cinema, que começa antes e vai além da sala de aula, em uma experiência de conhecimento. Pois todo filme, ficção ou documentário, é resultado de um conjunto de seleções, escolhas, recortes e perspectivas, que envolvem um leque de profissionais e de interesses desde ideológicos e estéticos, até comerciais. Isso implica afirmar que todo filme documental não é a representação direta da realidade, e que todo filme ficcional não está desligado da sociedade que o produziu. O trabalho escolar com o cinema deve ter em vista esta natureza da representação e da encenação cinematográficas.

Portanto, este estudo busca fazer uma abordagem sobre os aspectos linguísticos relativos ao cinema, no intuito de realizar apontamentos de como o discurso cinematográfico pode ser aproveitado e discutido em sala de aula, de maneira a contribuir para a formação crítica e intelectual dos discentes/docentes do ensino médio.

2. O caso do vestido: da poesia à imagem

O filme "O vestido"[173], lançado no ano de 2003 e dirigido por Paulo Thiago, é uma obra cinematográfica baseada no poema "Caso do vestido", de autoria de Carlos Drummond de Andrade. Carlos Herculano Lopes adaptou o poema livremente para romance, com o título *O vestido*, e do romance, o "Caso do vestido" foi adaptado para filme.

O elenco tem como atores principais Ana Beatriz Nogueira (Angela, a esposa, mãe e professora), Gabriela Duarte (Bárbara, a "mulher que veio de longe") e Leonardo Vieira (o marido, que é seduzido por Bárbara). A excelente atuação de Gabriela Duarte como Bárbara rendeu-lhe o Prêmio Cólon de Prata de melhor atriz, no festival latino-americano de Huelva, na Espanha.

[173] "O vestido" é um filme nacional, cuja produção é da Petrobrás, por meio da "Seleção extraordinária de 2003 para Projetos de Distribuição de Longa-Metragem", realizada em parceria com o Ministério da Cultura.

O poema aborda a questão de uma mulher abandonada pelo marido e que, quando questionada, pelas filhas, a respeito do significado de um vestido preso à parede por um prego, conta o "caso" de como seu marido foi seduzido por uma "dona que passou". O motivo do abandono do marido foi ele se apaixonar perdidamente por uma mulher solteira, jovem, sedutora e atraente. Entretanto, depois de algum tempo longe de casa, o homem retorna, após se desencantar da amante.

Assim, o vestido, que outrora lhe simbolizara a humilhação de ter sido trocada por uma moça mais nova e cheia de vida, agora era pendurado na parede, para relembrar a fugacidade da beleza daquela. Sendo como um troféu para a esposa, por mostrar que, apesar disso, com a sua postura de permanecer à espera dele, cumprindo seu papel de mãe dedicada, o marido retornaria e tudo voltaria ao normal, como se nada houvesse acontecido.

Esse "caso" do vestido ganha imagem, movimento e som na adaptação cinematográfica. Com o uso do que Hutcheon (2011, p. 80) chama de "convenções naturalistas do cinema", a história passa a englobar uma série de elementos que não estão presentes no poema escrito – daí a opção do cineasta pelo termo "livre adaptação". Para alicerçar a história do vestido na construção cinematográfica, é criada toda uma ambientação, inserida em um espaço temporal e social específicos, os quais, por sua vez, não estão explícitos no poema escrito por Drummond.

Os espaços/cenografia, a fotografia e as caracterizações construídas por sua vez, sugerem diferentes efeitos de sentido que podem ser percebidos pelo espectador. Construções significativas essas que complementam aquilo que é narrado. Tais elementos também refletem a conjuntura social ali representada. Por exemplo, a história da mulher casada que foi trocada por uma amante mais nova poderia ser abordada de uma forma quando situada no contexto histórico da sociedade brasileira do século XIX, e de outra, se situada na mesma sociedade, mas do século XX.

De uma forma ou de outra, as críticas e reflexões trazidas pela obra permanecem pertinentes e atuais. Assim, o filme "O vestido" apresenta uma história ambientada, predominantemente, na cidade histórica de Vila Dourada, no estado de Minas Gerais, em meados do século XX. A ênfase dos acontecimentos recai sobre uma família brasileira de classe média e de costumes tradicionais.

Logo no início do filme, é notório o diálogo da adaptação com o filme "Terra em transe" (1967), de Glauber Rocha, que de forma cáustica aborda questões políticas que, comumente, estão presentes na realidade latino-americana. O discurso do candidato Cabral não destoa daquele proferido pelos políticos Porfírio Diaz e Felipe Vieira, no país fictício de Eldorado. Curioso é observar o nome da cidade em que a maior parte da história de "O vestido" se passa, Vila Dourada, também estabelece relações com o nominado país fictício glauberiano.

Semelhantemente, há que se notar também as mortes de natureza política, que ocorriam ao redor do terreno do sítio que o personagem Ulisses herdou de seu pai. Tais situações configuram uma crítica à alienação/estrutura seculares da política vivida pela sociedade brasileira.

Outra questão social levantada em ambas as obras, é a recorrente reflexão sobre o papel feminino na sociedade. Na adaptação, esta se mostra dúbia. No poema, a esposa abandonada encontra-se em uma situação de humilhação profunda, é desprezada e ignorada quando o homem a abandona, e também quando ele retorna. Contudo, na adaptação de Paulo Thiago, Angela, apesar do abandono, mantém-se com uma postura de dignidade.

No contexto social em que se encontrava, o retorno do marido poderia ser entendido até mesmo como uma vitória. O contrário da situação final da amante, que tanto debochava da instituição familiar, por causa de um abuso sexual que sofreu pelo próprio pai, demonstrou que o que mais queria era essa vida familiar comum que considerava desprezível.

Nesta perspectiva, a adaptação, tendo como base o universo poético drummondiano, cria uma narrativa complexa, que denuncia temas polêmicos. Embora *a priori* os personagens pareçam ser tipos sociais comuns, a profundidade da personalidade de cada um vem à tona, e muito além dos construtos sociais, são revelados aspectos que mostram questões relacionadas à humanidade do ser. Esse ponto fica claro em uma afirmação feita pelo personagem Fausto, quando da volta de Ulisses, este o confronta a respeito do seu ardil para que Bárbara entrasse no caminho dele, a fim de deixar a passagem livre para que Fausto conquistasse Angela, por quem era apaixonado desde a adolescência: "Não há heróis nem vilões, Ulisses. Só quem ganha e quem perde. Nesse *caso* quem é o vencedor?"

Logo após ser feita a pergunta, "nesse caso quem é o vencedor?", surge, na cena seguinte, Angela com um largo sorriso, ao perceber que

Ulisses retornou para ela e suas duas filhas. Para quem observa tal desfecho, permanece a indagação: "nesse caso quem é o vencedor?". Fausto, com seu sucesso financeiro, Bárbara, com sua vida de mulher livre e desprendida dos padrões convencionais, configurariam o dinheiro e a liberdade elementos indispensáveis para se obter felicidade e contentamento diante da vida? Tinham isto, mas não tinham o objeto de seu amor. A reflexão se faz necessária nesse desfecho, e não se há respostas únicas para tal questionamento.

Dentre esses personagens que são colocados no centro de conflitos amorosos, existenciais e familiares, há uma figura da qual não é colocado em destaque drama algum, senão a sua condição social. Podendo facilmente passar despercebida: a mulher negra que trabalha na cozinha da casa de Ulisses e Angela. Ela aparece, sutilmente, na cena em que a família está almoçando, no início do filme. Tal sutileza, quase total desaparecimento, representa, de certa maneira, a artimanha social como a discriminação racial ocorre na sociedade brasileira, de forma a criar uma espécie de apagamento de existência de uma maioria que é parte integrante deste país.

Imagem 1: Conversa durante almoço familiar.

Fonte: "O vestido", 2003.

A mulher que aparece na cozinha também não tem seu rosto revelado, sendo mostrada somente de costas e de perfil. Há, portanto, uma distinção entre o que é mostrado de forma enfática (os conflitos de um grupo social mais prestigiado) e o que é mostrado apenas de forma muito superficial (o grupo social menos prestigiado, à margem). Bárbara e Ulisses tiveram a opção de fugir em uma aventura amorosa. Angela teve a opção de iniciar um novo romance com Fausto. As duas filhas tiveram voz ao interrogarem a mãe sobre o vestido, e assim desencadear o relato da mãe. A mulher da cozinha, entretanto, embora não pertença à família, não tem sequer seu nome citado, e também não possui nenhuma fala na

narrativa – ressaltando que ela é a representação do seu grupo social, naquele contexto.

O abuso sexual intrafamiliar também é um tema que se faz presente na obra, e que, possivelmente, seria a causa da revolta de Bárbara contra a instituição familiar. A personagem relata que tal situação piorara depois da morte da sua mãe, quando Bárbara ainda era adolescente. É possível conjecturar que ela utilizaria o teatro como subterfúgio de escape da realidade, como uma "brincadeira" que lhe fizesse esquecer essas dores descomunais. A moça do vestido demonstra desprendimento de sua vida pregressa, notadamente buscando ignorá-la, ocultando-a e incorporando uma personagem aventureira que vai até os extremos – primeiramente, por diversão; depois, por paixão.

Em relação à presença da poesia na adaptação, tem-se que além de ser uma transposição efetiva do conteúdo do poema para o cinema, o filme também faz alusões explícitas à poesia drummondiana. Aos 17min37s de filme, Ulisses, marido de Ângela, recita: "algo novo e misterioso há de acontecer comigo/ como a beleza dessa cachoeira", e continua: "'minha vida, nossas vidas/ formam um só diamante', e ainda diz o poeta Drummond: 'Eu distribuo um segredo como quem ama ou sorri".

Em seguida, o personagem, ao ser chamado de "artista" e "pirotécnico" pelo seu interlocutor, responde que foi o seu pai quem lhe deu os livros de poesia. Nesse ponto, é reforçado o elo entre o que aconteceria com Ulisses e a poesia de Drummond. O trecho "nossas vidas formam um só diamante", aponta para a inter-relação entre os fatos ocorridos nas vidas humanas. Nesse sentido, a poesia espelha singularmente os fatos que estavam por acontecer com Ulisses, que, por causa da armação do cunhado, entraria em um estado de loucura e desejo ardente por Bárbara, a "mulher que veio de longe" (22min 19s), que havia sido contratada para destruir o casamento de Ulisses e Ângela.

Esse seria justamente o "algo novo e misterioso" que iria acontecer com Ulisses, pois a chegada da moça "moderninha" à cidade, apesar de ter sido arranjada, mexeria com a estrutura do seu ser, e também mexeria com os sentimentos da moça, que inicialmente não sentia amor por ele, mas depois de conseguir tirá-lo da mulher, se apaixona pelo amante (justamente no momento em que este, por sua vez, passa a perder o encanto por ela).

A poesia-canção se faz presente de modo explícito, novamente, quando Bárbara, ao conversar com Ângela, cita um trecho da canção

"Soy loco por ti America", de Caetano Veloso (23min 26s): "Estou aqui de passagem/ Sei que adiante / Um dia vou morrer / De susto, de bala ou vício". A poesia citada pela sedutora espelha a sua filosofia de vida inconsequente, de só pensar no agora e em obter vantagens para si, sem se preocupar com as repercussões que suas escolhas poderiam causar sobre si e sobre as pessoas diretamente afetadas por elas, como a esposa, as filhas, e o próprio marido alheio, o qual ela tramava conquistar.

Como se vê, além da poesia, há outros elementos artísticos com os quais essa obra cinematográfica dialoga, como a música e, também, as artes plásticas. Na cena de abertura do filme, há a imagem de uma sombra de uma menina brincando com um vestido, projetada atrás de um tecido. Enquanto a menina o levanta e o gira no ar, ouve-se o som de risadas e uma música leve[174] ao fundo. Por fim, a cortina cai ao chão, sendo revelada a realidade por trás daquele momento de fantasia. A lanterna apaga-se.

O efeito produzido pela junção desses elementos sugere apontar para a encenação de Bárbara, ao agir falsamente, ficando próxima da família que planejava destruir. A menina girando o vestido, em meio às risadas de criança, pode sugerir a autoconfiança da mulher em sua própria beleza, vaidade e orgulho. Sendo atriz, de espírito livre e tendo valores morais outros, Bárbara literalmente incorpora uma personagem, sendo esta a mulher pela qual Ulisses fatalmente se atraiu. O fato de ela usar peruca, durante todo o tempo em que se apresentou para a família, simboliza o seu fingimento.

Mas quando a cortina cai, a farsa é revelada e a mulher fantástica e magnética se revela uma mulher comum e cheia de problemas. A sua arrogância de querer provar que o casamento de Angela e Ulisses era uma convenção falsa cai por terra, pois ela mesmo se revela uma mulher falsa. E quando sua faceta autêntica é revelada, o amante retorna para os braços da esposa, que dantes era julgada conservadora e "sem sal".

O momento da queda da cortina pode simbolizar que após o fim de um momento de fruição do belo artístico, é a realidade que permanece, alertando que a vida real não é encenada e nem perfeita, mas comple-

[174] A melodia presente nessa cena chama-se "O caso do vestido", e foi composta e orquestrada por Túlio Mourão, responsável pela criação da trilha sonora do longa-metragem. De acordo com o site Sonhos e sons, o compositor "se envolve com a densa e rica paisagem emocional do universo de Drummond para criar a trilha do longa (...). O belo poema sinfônico resultante privilegia a delicadeza e a passionalidade".

xa e cheia de nuances, tão bela e educativa quanto uma peça teatral que é capaz de despertar catarses nos espectadores. Tal desfecho mostra que "nem tudo que reluz é ouro", e pode suscitar discussões relevantes, relacionadas à vida cotidiana.

Esta análise mostra que os elementos que compõem uma obra também podem ser educativos e alvo de debates e reflexões que culminam na própria vida real. E essa é justamente a função do educador: ampliar a visão do aluno para que ele enxergue além do aparente e óbvio; e que esse aprendizado se converta em um instrumento para a análise tanto de uma produção artística como, também, de situações cotidianas, de maneira que vida e arte estejam sempre relacionadas e objetos de reflexões.

3. A linguagem do filme

Por muito tempo, tentou-se apreender a ideia da existência de uma "linguagem cinematográfica". Com o surgimento e o desenvolvimento do estudo da linguagem, foi possível submeter o elemento "filme" a essa análise, dentro do campo da Semiologia, tendo em vista este ser um objeto "passível de formulação como um sistema de signos organizados segundo códigos culturais ou processos significantes" (STAM, 2003, p. 127).

O estudioso francês Christian Metz interessou-se em estudar o cinema à luz das teorias linguísticas, com o fito de verificar se este possuía as propriedades de uma língua ou de uma linguagem[175]. Na delimitação teórica de seu objeto, Metz fez uma diferenciação entre cinema e filme. Segundo o autor, cinema é uma

> [...] instituição cinematográfica tomada em seu sentido lato, como fato sociocultural multidimensional que inclui os acontecimentos pré-fílmicos (a infraestrutura econômica, o *studio system*, a tecnologia), pós-fílmicos (a distribuição, a exibição e o impacto social ou político do cinema) e a-fílmicos (a decoração da sala de cinema, o ritual social da ida ao cinema). "Filme", por outro lado, é um discurso localizável, um texto; não o objeto físico dentro de uma lata, mas o texto significante. (STAM, 2003, p. 129-30)

[175] A exposição desse empreendimento teórico encontra-se na obra *Introdução à teoria do cinema*, escrita pelo teórico Robert Stam (2003), em seu décimo quinto capítulo.

Dessa forma, "Metz delimita o objeto da semiótica como sendo o estudo dos discursos, dos textos, e não do cinema no sentido institucional mais amplo" (*Ibidem*, p. 130). Como resultado de suas análises, o autor identificou no cinema – mais especificamente na sua parte textual e discursiva, o filme – elementos que o caracterizam efetivamente como uma linguagem.

Ainda, Metz assevera que o momento da escolha das imagens (decupagem), momento crucial no processo criativo, não é uma escolha, mas sim um ato decisório, uma espécie de criação. É por isso que, no plano *artístico*, o conteúdo de cada "motivo" é de grande importância (embora a combinação também seja uma arte). Ao nível do "motivo" há arte (se houver alguma coisa). Ao nível da sequência ou do "plano" composto, a arte continua e a "linguagem cinematográfica" começa. (METZ, 1972, p. 86).

Dessa maneira, entende-se que a fotografia no cinema é considerada expressão artística na medida em que manifesta intenções de sentido formuladas pelos produtores. E a sequência de tais imagens formula a linguagem do cinema. Assim, entende-se que o filme, resultado final desse processo, está profundamente relacionado com decisões arbitrárias na escolha dos elementos que comporão a imagem, as quais, por sua vez, objetivam exprimir algum efeito de sentido. Daí iniciaria o caráter artístico dessa produção. E a montagem dessa sequência de recortes, cada qual com a sua produção bem elaborada e robusta de potencial comunicativo, seja de ideias, sentimentos ou sugestões, formaria uma verdadeira linguagem.

Indo além do conceito de linguagem do cinema, Lucas (2007, p. 10) cita o termo "gramática do cinema", que é o que ocorreria por meio da união da linguagem visual e da sonora, que quando juntas ativam simultaneamente os dois lados[176] do cérebro do espectador, o qual percebe, decodifica e interpreta, assim como a um código linguístico, todos esses elementos, e os traduz em forma de sensações, imagens e ideias.

Nesse sentido, o teórico húngaro Bèla Balàzs postula que "os espectadores cinematográficos (...) têm de aprender a 'gramática' da nova arte, suas conjugações e declinações de *close ups* e de montagem". Embora, a partir desta afirmação, não se incorra no erro de exigir que o professor de Língua Portuguesa seja um profundo conhecedor da lingua-

[176] Sendo o lado esquerdo, o "centro da linguagem", e o direito, o responsável pela "visão, a imaginação e a música" (LUCAS, 2007, p. 10).

gem cinematográfica, com todos os seus termos técnicos, etc., faz-se necessário que ele seja um leitor/espectador; saiba e informe os motivos e motivações da exibição de determinado filme na sala de aula; e tenha o conhecimento da linguagem cinematográfica, para poder instrumentalizar seu alunos no exercício de ver e ler, criticamente, aquilo que assiste. Há que se observar que esse pode ser um *locus* fundamental para a reflexão e o diálogo sobre as representações manifestas nas telas, seus efeitos de sentido, suas críticas e valorizações, enfim, para fornecer ferramentas para que essa linguagem seja destrinchada pelos alunos.

4. O código cinematográfico como objeto de discussão em sala de aula

Na visão de Brito (2007, p. 25), a literatura e o cinema têm relações muito próximas, de modo que, antes mesmo do surgimento do cinema, pode-se perceber a linguagem cinematográfica no texto literário. Na forma de narrar uma cena, na descrição de imagens, sons, cores e movimentos, por exemplo, é possível perceber elementos imagéticos que só seriam transcritos para a linguagem visual posteriormente, com o surgimento do cinema. Portanto, tais imagens já existiriam, mas somente na imaginação e na livre interpretação do autor e do leitor. O que o cinema possibilitou foi que elas fossem (re)criadas e que a interpretação do cineasta, a respeito destas imagens criadas na imaginação, tomasse corpo, por meio das gravações, em forma de imagem e de som.

Não obstante, em seus primórdios, o cinema tenha tido como referências basilares as expressões artísticas já existentes, desenvolveu-se e tomou corpo, não no sentido de dissociar-se da literatura e das demais artes, o que seria impossível, devido ao seu caráter dialógico e inter linguístico, mas no sentido antropofágico de absorver inúmeras vertentes e recriar-se, modificando-as ao seu próprio gosto, num sentido de construção, continuidade e evolução.

Mas devido a essa relação histórica e indissociável entre filme e texto literário – e também das relações do texto literário com o filme, como já citado –, há uma ideia tácita de que o prestígio das letras é superior, comparativamente ao cinema. A esse respeito, Robert Stam (2003) afirma que

> Os frutos de milhares de anos de produção literária são comparados às produções medianas de um século de história do cinema, e declara-se a li-

> teratura superior. Afirma-se que a palavra escrita, que traz consigo a aura da escritura, é um meio intrinsecamente mais sutil e preciso para a descrição de pensamentos e sentimentos. Mas se poderia sustentar, da mesma forma, que o cinema, exatamente em razão da heterogeneidade de seu material expressivo, é capaz de *maior* complexidade e sutileza que a literatura. [...] Se o clichê sugere que 'uma imagem vale por mil palavras', quantas vezes mais valem as características de centenas de planos (cada um deles formados por centenas, senão milhares, de imagens) em sua simultânea interação com o som fonético, os ruídos, os materiais escritos e a música? [...] (STAM, 2003, p. 26)

Tal reflexão evita que injustiças sejam cometidas, e leva o leitor-espectador a repensar o seu ponto de vista relativamente ao valor dessas duas artes, não no sentido de eleger qual seja a superior, mas o de reconhecer a riqueza estética e expressiva de ambas. Ela também leva a pensar melhor sobre o valor e o papel do filme, questão complexa – e que, por isso mesmo, não pode ser deixada de lado – e amplamente teorizada. Ressalve-se que a proposta deste artigo não visa fazer uma teorização e levantamento aprofundado das questões inerentes ao cinema, mas apropriar-se dessas para gerar uma reflexão sobre o papel do filme nas aulas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

Assim, é relevante que o sujeito-aluno se torne um leitor competente, não só de palavras, mas das produções estéticas produzidas historicamente pela humanidade. Tais conhecimentos refletem, inclusive, em um maior aproveitamento interdisciplinar, e aprimoram a capacidade de se fazer relações entre diversas áreas do conhecimento.

Dessa forma, a disciplina de Língua Portuguesa, em especial, se configura como o contexto ideal para que o letramento fílmico possa ocorrer, por ter como uma de suas principais propostas o estudo e a reflexão sobre a linguagem. As características marcantes e inerentes da obra cinematográfica devem ser compreendidas, para que cada obra possa ter suas particularidades analisadas, conforme a ideia que a construção artística busca produzir. Esse entendimento é endossado pelo fato de que "uma história mostrada não é o mesmo que uma história contada" (HUTCHEON, 2011, p. 35).

Na discussão sobre o uso de filme no processo de ensino e aprendizagem Reis Junior (1997, p. 37 *apud* MARTINS, 2006) assevera que "(...) existe uma natureza pedagógica nas linguagens audiovisuais e todo e qualquer filme pode ser educativo, a partir do momento em que o professor se aproprie dele de forma didática", ideia corroborada por Hollebem (2008, p. 16), ao assegurar que o filme é dotado de uma capacidade

significante que lhe permite recriar a realidade, sob a forma de uma linguagem, recorrendo a uma série de processos de reelaboração poética, que transformam num gênero técnico-formal mais variado para a expressão.

5. A transposição intertextual em foco

Ainda, o caráter aberto e multifacetado de composição e fruição, característico das artes, determina que as obras jamais poderão prender-se a rotulações estanques e a debates acabados. Pelo contrário, são vivas e complexas, e, ainda, revelam um novo aspecto de si, passível de reflexão e análise, a cada vez que revisitadas. Em sala de aula, um professor pode analisar uma obra clássica, por exemplo, diversas vezes, com as mais diversas turmas, e sempre continuará a encontrar novas possibilidades de análise, abordagem e perspectiva. E ainda que fosse possível esgotar a análise dos elementos da obra, ainda se encontraria novidades ao ouvir sobre esses mesmos aspectos vindo do ponto de vista de um aluno que teve uma percepção diferente da história narrada.

Grande parte da produção fílmica existente na história do cinema são adaptações de obras literárias, o que fomentou as discussões teóricas relativas à adaptação. De acordo com Hutcheon (2011, p. 78), "a simples musicalização de um poema, quando executada, também constitui uma adaptação do modo contar para o mostrar". Seguindo a linha de raciocínio da autora, sugere-se que a inserção de um poema (contar) dentro da linguagem fílmica (mostrar) também seria um tipo de adaptação.

Assim, a adaptação cinematográfica de obras literárias vai além da representação pretensa e supostamente fiel de um romance, de uma narrativa (longa ou curta). Ressalta-se que não há fórmulas prontas para se fazer cinema, conforme dito anteriormente, de igual modo, o exercício da adaptação que, muitas vezes, acaba limitando os horizontes criativos dos cineastas, por existir um público requerendo a tal e complexa "fidelidade" à obra.

Ressalte-se ainda que a criação de uma adaptação está diretamente ligada a uma característica intrínseca às produções artísticas: as múltiplas possibilidades de interpretação. Cada admirador pode ter uma leitura individual da carga de significados que a obra artística expressa. Além disso, com base nessa leitura individual, é possível se recriar aquela obra, de inúmeras maneiras, pois a criação artística é dialógica e ilimitada.

Portanto, essa atitude de recriação faz-se bastante presente em produções artísticas como o romance, o teatro e o cinema, as quais, historicamente, possuem entre si uma inter-relação marcante. E quando algum elemento de alguma dessas artes é objeto de releitura por outra, tem-se, assim, o que se convencionou chamar de adaptação.

Dentro das inúmeras possibilidades de transposição do conteúdo literário em letra para o conteúdo literário em imagem e som, tem-se como exemplo a minissérie "Capitu", produzida e exibida pela Rede Globo de televisão, em 2008, sob a direção de Luiz Fernando Carvalho, e baseada na obra "Dom Casmurro", de Machado de Assis, a qual, por sua vez, é não só considerada uma das maiores obras da literatura não só brasileira, como também ombreia com as obras mais prestigiadas da literatura mundial.

Na minissérie, observa-se a contribuição da liberdade criativa do cinema para a recriação visual de um grande clássico. Se, por meio da palavra, Machado utiliza de elementos do "(...) humor, do micro-realismo, das ambivalências, da oculta sensualidade, das reiterações (...)" (BOSI, 2006, p. 177), por meio da imagem, o diretor amplia esse universo sugestivo por meio da imagem/fotografia, do movimento e posicionamento de câmera, da sonoridade das falas e da música. Levando em consideração a natureza de caráter profundamente psicológico da narrativa em questão, abre-se, assim, um leque ainda maior de possibilidades.

Um exemplo dessa transposição criativa na minissérie está no modo como foi mostrado o acontecimento do capítulo XIV da obra, em que a moça surpreende o amigo ao raspar no muro, com um prego, os nomes "Bento/Capitolina". Na adaptação, o cenário em que se passa tal momento não é propriamente o cenário físico em que este ocorreu, mas o cenário fantástico das memórias de um jovem apaixonado.

Os dois jovens deitam e rolam em um chão de giz, tela em que está desenhado o pequeno muro, que seria o da casa da jovem, e um pequeno bosque ao fundo. Enquanto Capitu risca tal lousa, em meio a gestos e charmes que compõem o seu encanto, ela estende o giz ao seu amigo, parte-o no meio, ficando metade com cada, depois gira no chão e escreve os seus nomes no chão de giz.

Portanto, a linguagem cinematográfica tem artifícios próprios, para contar/mostrar histórias e sugerir imagens à sua maneira. E as grandes produções são aquelas que alcançam exibir sua narrativa de forma própria e singular, assim como no exemplo supracitado, sem, contudo, per-

der a essência do "espírito da obra" – o qual, por sua vez, pode manifestar-se de maneiras diferentes e inúmeras, a depender da experiência leitora de cada indivíduo que a apreciou.

6. Considerações finais

Conclui-se, portanto, que o professor não pode convenientemente julgar o cinema como um mero ilustrador dos conteúdos e questões já discutidas e apresentadas, servindo apenas como referendo de outras fontes. Cabe a ele perceber que o cinema carrega em seu discurso imagético uma pluralidade de falas, acepções, ideologias e contradições.

Assim sendo, torna-se fundamental para os professores e alunos o conhecimento, reconhecimento e apropriação dos elementos constitutivos da significação própria do cinema, sua linguagem. Portanto, é necessário o constante diálogo entre diversos campos do conhecimento, diálogo esse que, sem dúvida, pode aprimorar a experiência de assistir a filmes. E nesse processo dialógico, a assistência fílmica torna-se um exercício do aprofundar-se na leitura cinematográfica, ao passo que o "saber ler" a linguagem cinematográfica possibilita uma compreensão satisfatória da obra assistida, bem como outras que tem a imagem como objeto de construção.

A habilidade de decodificar os códigos linguísticos, imagéticos e auditivos é um tipo de letramento essencial para que o espectador torne-se um apreciador da arte cinematográfica. Esse processo pode ser comparado ao da leitura de textos escritos: para que o aluno possa obter conhecimentos por meio de um texto, ele primeiramente precisa estar munido de conhecimentos de leitura e compreensão textual.

Dessa forma, a exibição das imagens e dos sons, não deve ter um espectador passivo, mas sim um sujeito crítico que reflete sobre o que vê, que é capaz de estabelecer relações entre diferentes textos e que pode se apoderar de tais informações para adensar suas ideias e seus argumentos.

Espera-se que este estudo contribua para a reflexão sobre a importância de se buscar compreender a linguagem cinematográfica, assim como sobre o papel do filme em sala de aula, como instrumento que pode contribuir para apurar o olhar dos alunos diante dos filmes que assistem e para que compreendam melhor tanto a obra cinematográfica quanto a realidade que os cerca.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOSI, A. *História concisa da literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. *Lei nº 9.394/96*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 23 nov. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais*: Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2019.

BRITO, J. D. de. IV- Princípios. In: BRITO, José Domingos de (Org.). *Literatura e cinema*. Mistérios da criação literária. São Paulo: Novatec, 2007. p. 25-27.

Drummond Suite Orquestral – Trilha Sonora de O Vestido – Túlio Mourão. Sonhos e sons, [S.I.]. Disponível em: <https://www.sonhosesons.com.br/catalogo/drummond-suite-orquestral-trilha-sonora-de-o-vestido-tulio-mourao>. Acesso em: 15 abr. 2020.

HOLLEBEN, I. M. A. D. de S. ***Cinema & Educação*****:** diálogo possível. 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/462-2.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2020.

HUTCHEON, L. *Uma teoria da adaptação*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2011.

LUCAS, F. Prefácio. In: BRITO, José Domingos de (Org.). *Literatura e cinema*. Mistérios da criação literária. São Paulo: Novatec, 2007. p. 1-15

MARTINS, C. A. Linguagens audiovisuais na escola: o cinema na construção de uma educação do olhar. *Saber acadêmico*. n. 1, jun./2006.

METZ, C. *A significação do cinema*. Trad. de Jean-Claude Bernadet. São Paulo: Perspectiva, 1972. Disponível em: <https://kupdf.net/download/metz-christian-a-significaao-no-cinema_59a84689dc0d60ff29568edb_pdf>. Acesso em: 19 abr. 2020.

OLIVEIRA, N. R. de. *Cinema e ensino de história*: o uso do filme nas aulas de história, na escola Graça Aranha, na cidade de Imperatriz-MA. Brasília: ANPUH, 2017.

PONTES, T. M.. O caso do vestido. Compositor: Túlio Mourão. In: Drummond Suíte Orquestral – Trilha Sonora do Filme O Vestido'. [S.I.]: Produção Independente, 2004. 1 CD, faixa 1. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=v7g_lNcun_Q>. Acesso em: 15 abr. 2020.

STAM, R. *Introdução à teoria do cinema*. Trad. de Fernando Mascarello. Campinas: Papirus, 2003.

_____. Introdução. *A literatura através do cinema*: realismo, mágica e a arte da adaptação. Trad. de Marie-Anne Kremer; Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 2008. Disponível em: <https://is.gd/BbhRKK>. Acesso em: 14 abr. 2020.

Outra fonte

O VESTIDO. Produção: Paulo Thiago. Direção: Glaucia Camargos. Intérpretes: Ana Beatriz Nogueira; Gabriela Duarte; Leonardo Vieira; Daniel Dantas e outros. Roteiro: Paulo Thiago; Haroldo Barbosa; Carlos Herculano Lopes. Música: Túlio Mourão. Rio de Janeiro: Columbia Pictures, 2003. 1 vídeo (118 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=0IfWG6suOlk&t=200s. Acesso em: 12 dez. 2019.

CARTOGRAFANDO OS NEOLOGISMOS NA QUARENTENA: AMPLIANDO O VOCABULÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Haline Janaína Franco Almeida (UFT)
haline.franco@ifma.edu.br
Luiz Roberto Peel Furtado Furtado de Oliveira (UFT)
luizpeel@mail.uft.edu.br

RESUMO

Além de situações inimagináveis, surreais, o período da pandemia do novo Coronavírus também trouxe mudanças em quase tudo ao nosso redor, inclusive em relação à nossa forma de falar, ao nosso uso do léxico português. São inovações no campo linguístico que merecem uma atenção especial quando o quesito é entendimento dos discursos proferidos em nosso cotidiano. Quarentena, pandemia, *home office*, *lives*, *delivery* etc. são algumas das palavras que ganharam destaque nesse "novo normal" vivenciado por nós. O presente artigo tem, então, como interesse, cartografar essas inovações, esses neologismos, que foram e que estão sendo inseridos em nosso idioma no decurso e no discurso da "quarentena" (onde esse próprio nome ganha uma nova conotação). Neologismos que ampliam o vocabulário da língua, com a adesão de palavras que não eram utilizadas antes ou que tenham ganhado novos sentidos. Como trajeto geral, que já inclui o objetivo maior desta pesquisa, foi utilizado o método cartográfico, por ser um método que permite um caminhar sobre o percurso linguístico de inserção desses neologismos na língua. Como objetivos, pretende-se elencar esses vocábulos discorrendo sobre seus significados, contextos de uso, dentre outras características que se fazem necessárias para o entendimento desse grande arcabouço que é a língua portuguesa, ressignificando termos nesse novo contexto. Ao cartografar esses neologismos, ao desenhar um caminho sobre o idioma nesse período, a pesquisa tem a pretensão de proporcionar, aos usuários da língua, a ampliação de seus repertórios, fomentando o uso e a compreensão desses vocábulos em meio a um cenário novo e trágico, inclusive em usos linguísticos.

Palavras-chave:
Cartografia. Pandemia. Estudos do léxico.

RESUMEN

Además de situaciones inconcebibles, surrealistas, el período de la pandemia del nuevo Coronavírus también ha traído cambios con casi todo alrededor, incluso nuestra manera de hablar, nuestra lengua portuguesa. Son inovaciones en el campo linguístico que necesitan una atención especial cuando la pregunta es el entendimiento de los discursos hablados en nuestro día-a-día. Cuarentena, pandemia, home office, lives, delivery, etc., son algunas palabras que ganaron destaque en ese "nuevo normal" vivido por nosotros. El presente artículo tiene como interés cartografiar esas innovaciones, esos neologismos que fueran/están siendo inseridos en nuestro idioma en el decurso de la "cuarentena" (donde ese propio nombre gaña una nueva connotación). Neologismos, estos, que amplían el vocabulario de la lengua, con adhesión de palabras que no eran usadas antes, o quizás, tengan ganado nuevos

sentidos. Como objetivo general será presentado el método cartográfico, siendo esto, un método que permite un caminar sobre el percurso linguístico de inserción de estos neologismos en la lengua. Como objetivos específicos hay necesidades de elencar esos vocablos discorrendo sobre sus significados, contextos, usos, además de otras características necesárias para la comprensión de este gran marco de referencia que es la lengua portuguesa, los resignificando en esto nuevo contexto (cuarentena). Al cartografar esos neologismos, al dibujar un camino sobre el idioma en este período, la pesquisa tiene la pretensión, aún, de proporcionar, a los hablantes de la lengua, la ampliación de su gramática internalizada, fomentando el uso y la comprensión de esos vocablos en medio a un escenario donde todo es nuevo, incluso la lengua.

Palabras clave:
Cartografia. Pandemia. Estudios del léxico.

1. Introdução

Ao discorrer sobre a evolução das línguas, percebe-se um caminhar por traços específicos que nos levam a compreender que todos os idiomas passaram (e passam) por transformações, sendo sistematizados em um conjunto de características peculiares que os torna distintos. Como exemplo, tem-se a língua portuguesa que elenca, em suas singularidades, aspectos fonéticos, morfológicos, sintáticos, pragmáticos, fomentando todo um sistema linguístico suntuoso e profícuo.

Conhecida como "A última flor do Lácio", a língua portuguesa vem sofrendo transformações no decorrer dos séculos, a partir do latim vulgar, sendo caracterizada como dinâmica e heterogênea. É considerada como um meio linguístico de comunicação, de expressão do pensamento, sendo usada em conjunturas naturais de inter-relação social. Contudo, evidencia um grau elevado de diversidade e variabilidade, visto que todas as línguas do mundo apresentam essas variações, isto é, não há língua que seja falada homogeneamente em nenhuma cidade, estado, país ou nação.

Ao mesmo tempo em que ganha novos vocábulos, acaba também perdendo alguns, tornando-se um sistema aberto e oscilante, enriquecido de neologismos que fomentam uma aprendizagem significativa dentro do idioma. Nesse sentido, torna-se interessante compreender o uso dos novos vocábulos que estão sendo inseridos dentro da língua portuguesa a partir do contexto alcunhado de "quarentena" (período em que houve necessidade de reclusão, de isolamento, para inibir a proliferação do Coronavírus), em que a própria palavra "quarentena" ganha uma nova conotação; visto que, em seu sentido denotativo, seria referente apenas a um período de quarenta dias, o que não mais está expresso nesse contexto.

Os neologismos são caracterizados pelo emprego de novas palavras, derivadas ou formadas de outras já existentes, podendo ser da mesma língua ou de outras, com atribuição, ou não, de novos sentidos. São classificados em semânticos, lexicais e sintáticos. O neologismo semântico se refere a uma palavra já existente, mas que ganha uma nova significação, dependendo do contexto ("a quarentena já está chegando aos seis meses"); o lexical acontece quando são acrescentados novos conceitos e novos significados às palavras ("João estava *de boa* nesse final de semana"), ou ainda, quando são incorporadas letras a uma palavra já existente ("esse menino ficou meio *abobado* depois do ocorrido"); o sintático concerne a uma expressão ou frase com significado específico ("precisamos fazer o trabalho de *cabo a rabo*").

Por essas curiosidades que nos são apresentadas no idioma, o trabalho pretende, constituindo o seu objetivo geral, cartografar os neologismos dentro do período em questão, relacionando novas experiências a partir dessa gama de palavras que foram incorporadas no contexto.

Quanto aos objetivos específicos, a pesquisa tem como intenção:

– Conhecer o método cartográfico utilizado para um caminhar sobre os neologismos no período de quarentena;

– Elencar os neologismos mais utilizados nesse período de quarentena, mencionando seu contexto de uso;

– Ressignificar os neologismos a partir do período de quarentena.

Assim, ao cartografar os neologismos, traçamos um desenho a despeito da inserção desses vocábulos na língua portuguesa, fomentando sua importância e adequação dentro do idioma, mencionando seu contexto de uso no período da quarentena. Período esse que inovou o vocabulário da língua com palavras antes não utilizadas, ou, quiçá, utilizadas com outros significados.

2. O método cartográfico

O desenhar trajetos no tocante à língua portuguesa nos auxilia a organizar um pouco melhor a reflexão acerca de temas como língua e nacionalidade, regionalização e globalização, indivíduo e sociedade. Cartografar esses pormenores nos faz compreender os componentes internos desse idioma (sua fonética e fonologia, sua morfossintaxe, seu léxico e sua semântica) e os componentes externos (a ação dos homens

ao longo do tempo e em busca do espaço).

Sobre a cartografia Fonseca e Kirst (2003, p. 92) afirmam o que segue:

> O termo "cartografia" utiliza especificidades da geografia para criar relações de diferença entre "territórios" e dar conta de um "espaço". Assim, "cartografia" é um termo que faz referência à ideia de "mapa", contrapondo à topologia quantitativa, que caracteriza o terreno de forma estática e extensa, uma outra de cunho dinâmico, que procura capturar intensidades, ou seja, disponível ao registro do acompanhamento das transformações decorridas no terreno percorrido e à implicação do sujeito percebedor no mundo cartografado. (FONSECA; KIRST, 2003, p. 92)

Apresentada pelos filósofos franceses Gilles Deleuze e Félix Guattari, a cartografia também é chamada de esquizoanálise, pragmática e micropolítica, sendo vivenciada enquanto uma prática de pesquisa singular e de análise. Inicialmente retirado da geografia, seu conceito também é adaptado para os campos da política, da filosofia e da subjetividade, visto que a investigação cartográfica é sempre um mapa que oportuniza diversas entradas, sendo possível caminhar livremente, percorrendo um campo de constante mutação, como afirmam os filósofos:

> O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. Pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como uma ação política ou como uma meditação. [...] Um mapa é uma questão de performance. (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 22)

Cartografar é, antes de tudo, uma arte, e como tal, refere-se à ideia de elaborar mapas, cartas, descrevendo detalhadamente, tecendo seu percurso e seu caminho para se chegar a um destino desejado. É delinear pormenores, traçando um caminho onde as etapas são designadas no decorrer da pesquisa, necessitando estarem bem organizadas e fundamentadas, pois serão norteadoras durante todo o processo de investigação cartográfica, visando articular a teia de forças conectadas a um objeto ou fenômeno, considerando suas modulações e movimentos permanentes (BARROS; KASTRUP, 2012, p. 57).

Esse método não é limitado por um conjunto de procedimentos antecipadamente definidos a serem aplicados a um determinado campo. Ele é, ademais de tudo, uma atitude a ser praticada e experienciada nos procedimentos de pesquisa. E, nesse sentido, define-se sempre como uma

técnica de construção mediada, que objetiva um estudo particular, por ser caracterizado como uma abordagem fundada na experimentação e na prática de manter o pensamento aberto, não acontecendo sem orientações.

A metodologia cartográfica, abordada nesta pesquisa, faz-nos entender todo o percurso da língua portuguesa no contexto da quarentena (período já mencionado), sublinhando a gama de neologismos que foram e que estão sendo adicionados ao léxico da língua no decorrer desse decurso, ampliando todo um conjunto de vocábulos que ganham novos conceitos a cada dia.

Traçar esse caminho nos possibilita conhecer que o sistema da língua portuguesa é um sistema aberto, onde as palavras vão adquirindo novos significados a partir de contextos diversos (no caso aqui desse artigo, o contexto da quarentena), delineando conotações diversificadas que vão se tornando conhecidas a partir de seus usos.

2.1. Cartografando os neologismos

Durante todo o período de quarentena, iniciado no mês de março, verificou-se que os rizomas da língua portuguesa ganharam novos vocábulos. Para Vilarinho (2020), o suscitar dessas novas palavras, o uso de termos técnicos e expressões, os *memes* e as gírias ou, até mesmo, os estrangeirismos mostram essa gama de neologismos que, aos poucos, foram agregados à língua, ao mesmo tempo em que elencam conceitos diversos.

Por ser um organismo vivo e estar em constante transformação, a língua portuguesa ganha diferentes conotações e se adapta, também, a condições socioculturais novas e diversas, sendo o momento atual cheio de características marcantes para que esses vocábulos obtenham espaço de forma permanente e/ou transitória.

De acordo com Santos (2008), aprender e estudar o léxico de uma língua significa não apenas reconhecer novas palavras, mas ir muito além. O aluno que consegue desenvolver essa aprendizagem se torna mais competente no uso das palavras. Assim, conhecer os neologismos adicionados aos vocabulários da língua portuguesa durante o período de quarentena proporciona uma melhor compreensão relacionada aos discursos proferidos em seu cotidiano, além de proporcionar uma amplitude na gramática internalizada de cada falante, pois as palavras e

as ideias são fontes para frases e pensamentos.

A seguir, serão elencados alguns neologismos adicionados ao nosso idioma nesse período de quarentena. Expõem-se seus significados, contextos de uso, processos de formação e fontes a partir dos quais a pesquisa pôde ser cartografada. Observando que os acréscimos não se limitam apenas aos que serão explanados, mas, sabendo que, de acordo com Alves (2020), muitos outros também preenchem o campo semântico, lexical e pragmático dos neologismos referentes ao "novo" sistema linguístico da língua portuguesa.

Como exemplos, temos os que seguem:

Neologismo	**ALQUINGEL**
Significado(s)	União das palavras álcool e gel designando um produto indispensável para uso, como forma de se proteger do coronavírus.
Contexto(s) de uso	Não podemos esquecer de levar o "alguingel".
Processo de formação	Formação por aglutinação (álcool + gel).
Fonte / Imagem	https://www.hojeemdia.com.br/horizontes/pandemia

Neologismo	**AULAS REMOTAS**
Significado(s)	São conteúdos produzidos e disponibilizados de forma online, juntamente com as aulas que completam um conjunto de inovações estudantis no período da quarentena.
Contexto(s) de uso	As aulas remotas são desafios tanto para os alunos quanto para os professores.
Processo de formação	Formação por justaposição.
Fonte / Imagem	https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/coronavirus-ensino-remoto/

Neologismo	**CLOROQUINA**
Significado(s)	Medicamento utilizado para tratamento e cura da malária.
Contexto(s) de uso	Ainda não há comprovação da eficácia da cloroquina.
Processo de formação	Substantivo feminino derivado, formado da união do prefixo *cloro* (verde) mais a palavra *quina* (planta usada para curar dores).
Fonte / Imagem	https://clubedoportugues.com.br/cloroquina-origem-da-palavra/

Neologismo	**CORONAVÍRUS**
Significado(s)	Conjunto de vírus, originado na China, que provoca infecções respiratórias manifestadas, principalmente, através da *Síndrome Respiratória Aguda Grave (SARS – Cov).*
Contexto(s) de uso	"O coronavírus é obra de Deus para punir os países que nos impuseram sanções." (Presidente do Zimbábue, Emmerson Mnangagwa)
Processo de formação	Processo de derivação, união da palavra latina *corona* (coroa) mais a palavra vírus (agente infeccioso).
Fonte / Imagem	https://www.dicio.com.br/coronavirus/

Neologismo	**COVID-19**
Significado(s)	Doença causada pelo coronavírus (SARS-Cov), apresentando espectro clínico que alterna entre infecções sintomáticas e assintomáticas.
Contexto(s) de uso	Muitas pessoas perderam a vida por causa da COVID19.
Processo de formação	Formação a partir da abreviação das palavras inglesas "co" (corona), "vi" (vírus), "d" (disease) e 19 referente ao ano (2019) da descoberta do novo coronavírus.
Fonte / Imagem	https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca

Neologismo	**COVIDIOTA**
Significado(s)	Termo utilizado em alusão às pessoas que ignoram o isolamento recomendado pelas autoridades.
Contexto(s) de uso	Aquele covidiota não respeita o isolamento social.
Processo de formação	Empréstimo linguístico originado da língua inglesa ou alemã Covidiot.
Fonte / Imagem	https://www.diariozonanorte.com.br/covidiota-gripezinha

Neologismo	**DELIVERY**
Significado(s)	Situação onde o estabelecimento de compra (de qualquer produto) proporciona, ao cliente, a entrega da mercadoria no endereço desejado.
Contexto(s) de uso	Vamos pedir um lanche naquela pizzaria. Lá, o delivery funciona.
Processo de formação	Empréstimo linguístico oriundo da língua inglesa.
Fonte / Imagem	https://www.sk.com.br/sk-morfo.html

Neologismo	**GOOGLE MEET**
Significado(s)	O Google meet é um aplicativo que permite comunicação por vídeo em tempo real.
Contexto(s) de uso	O acesso ao Google meet já está disponível através do link enviado.
Processo de formação	Empréstimo linguístico de origem inglesa.
Fonte / Imagem	https://apps.google.com/intl/pt-BR/meet/

Neologismo	**GRIPEZINHA**
Significado(s)	Doença febril, contagiosa, epidêmica, de duração curta, que se manifesta principalmente por febre, cefaleias etc.
Contexto(s) de uso	"Depois da facada, não vai ser uma gripezinha que vai me derrubar." (Jair Bolsonaro, referindo-se ao coronavírus) - Entrevista no Palácio do Planalto (20.03.20).
Processo de formação	Processo de formação sufixal, com o acréscimo do sufixo -*zinha*.
Fonte / Imagem	https://www.agazeta.com.br/es/politica/da-gripezinha-ao-e-dai-as-falas-de-bolsonaro-em-cada-fase-da-pandemia-0520

Neologismo	**HOME OFFICE**
Significado(s)	Conceitua-se, em sua tradução original, como “escritório em casa”. São trabalhos realizados sem sair de casa devido a algum impedimento.
Contexto(s) de uso	Muitos trabalhadores encontram-se agora em home office.
Processo de formação	Empréstimo linguístico oriundo da língua inglesa.
Fonte / Imagem	https://www.significados.com.br/home-office/

Neologismo	**ISOLAMENTO SOCIAL**
Significado(s)	Medida usada para restringir que as pessoas sintomáticas ou assintomáticas tenham contato com as demais, evitando, assim, a proliferação e transmissão da pandemia do Covid.
Contexto(s) de uso	As pessoas já não aguentam mais ficar em isolamento social.
Processo de formação	Formação a partir da justaposição das palavras isolamento e social.
Fonte / Imagem	https://www.vittude.com/blog/isolamento-social/

Neologismo	**LIVE**
Significado(s)	Termo advindo da língua inglesa que significa "ao vivo"; apresentação em tempo real.
Contexto(s) de uso	Vamos assistir a live da Simone hoje?
Processo de formação	Empréstimo linguístico oriundo da língua inglesa.
Fonte / Imagem	https://veja.abril.com.br/blog/sobre-palavras/ao-vivo-veio-do-ingles-live/

Neologismo	**LOCKDOWN**
Significado(s)	Isolamento mais radical onde as restrições e acessos a determinados estabelecimentos tornam-se rigorosamente proibido, salvo necessidade de urgência.
Contexto(s) de uso	Essa semana, na cidade de São Luís, foi decretado Lock-down.
Processo de formação	Empréstimo linguístico oriundo da língua inglesa.
Fonte / Imagem	https://noticias.uol.com.br/faq/lockdown-como-funciona-o-que-e-significado-e-regras-em-sp-e-mais-cidades.htm

Neologismo	**PANDEMIA**
Significado(s)	Transmissão de doença contagiosa por vários continentes.
Contexto(s) de uso	A pandemia trouxe ao mundo uma situação surreal, inimaginável.
Processo de formação	Originária do grego '*pandemías'* que significa "todo o povo".
Fonte / Imagem	https://www.dicio.com.br/pandemia/

Neologismo	**QUARENTENA**
Significado(s)	O nome 'quarentena' faz alusão a passageiros ou tripulantes de um navio que eram impedidos de atracar durante quarenta dias, quando suspeitos de alguma doença.
Contexto(s) de uso	Já estamos há seis meses de quarentena e sem nenhuma previsão de vacina contra esse vírus letal.
Processo de formação	Empréstimo linguístico do italiano 'quarantina' que significa conjunto de quarenta.
Fonte / Imagem	https://farmaceuticodigital.com/2020/03/o-que-e-quarentena.html

Muitas outras palavras formam a gama desses neologismos anexados à língua portuguesa no decorrer da quarentena, os quais, além

de ampliarem o vocabulário, trazem novas conotações, enriquecendo a competência linguística de cada falante.

A pesquisa não se limita apenas aos que foram expostos, mas, como foi dito, apresenta um protótipo superficial desse mar de neologismos existentes em nosso idioma.

3. Considerações finais

Em um período no qual tudo é novidade, inclusive a língua, as pesquisas estão voltadas para os campos em que há mais variação ou acréscimo de elementos, mostrando a relevância em discutir assuntos que estão em "alta" e que se mostram bastante profícuos; como, por exemplo, a pesquisa em questão, que cartografa alguns neologismos que foram e estão sendo implantados no período de quarentena proporcionada pela pandemia do novo coronavírus.

Ressaltar a inserção desses neologismos em nosso idioma nos leva a compreender os discursos proferidos em nosso cotidiano nas mais diversas instâncias (sejam elas orais, midiáticas etc.), em que palavras outrora não/pouco pronunciadas, agora preenchem todo um sistema linguístico, ganhando novos sentidos, delineando todo um caminhar sobre seus significados, fomentando a ampliação do vocabulário referente ao "novo normal" vivenciado.

Discorrer sobre essa pesquisa nos leva a entender que a língua portuguesa, assim como as demais, encontra-se em transformações constantes. Por ser viva, dinâmica, heterogênea, acaba elencando, em seu léxico, palavras modernas que, em um determinado momento, já não serão tão atuais assim, possibilitando ao falante inúmeras seleções na produção de seus enunciados sintagmáticos.

A quarentena, além de todas as outras situações que nos apresentou, também nos fez entender que nosso idioma, por ser um campo aberto e suntuoso, comporta inovações léxicas em todo seu conjunto linguístico, valorizando todos os vocábulos que lhe são apresentados, entre eles, os neologismos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, I. M. *Neologismo*: criação lexical. São Paulo: Ática, 1990.

_____. *Term Neo*: Observatório de Neologismos do português Brasileiro

Contemporâneo. São Paulo: FFLCH/USP, 1993-2014. Disponível em: http://www.fflch.usp.br/dlcv/neo/index.php. Acesso em: 05 set. 2020.

BARROS, L. P.; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. *Pistas do método da cartografia*: Pesquisa–intervenção e produção de subjetividade (p. 52-75). Porto Alegre: Sulina, 2012.

DELEUZE, G.; GUATARRI, F. *Mil platôs*. v. 1, 34. ed. Rio de Janeiro: Letras, 2011.

FONSECA, T. M. G.; KIRST, P. G. *Cartografia e devires*: a construção do presente. Porto alegre: UFRGS, 2003.

VILARINHO, Sabrina. *Neologismo*; Brasil Escola. Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/portugues/neologismo.htm. Acesso em: 16 de setembro de 2020.

CEGUEIRA DISCURSIVA III: ESTUDO DE CASO DA NÃO RESPOSTA EM DISCUSSÕES POLÍTICAS NO *WHATSAPP*

Marcello Riella Benite (UENF)
marcellobenites@hotmail.com
Sérgio Arruda de Moura (UENF)
arruda.sergio@gmail.com

RESUMO

No contexto contemporâneo das *fake news* e da pós-verdade, o aplicativo *WhatsApp* é ambiente propício à desinformação. A não resposta é um dos quatro elementos do que chamamos de cegueira discursiva que inclui ainda: debate de reproduções; ilusão deliberativa; e reescrita da história. O presente trabalho sucede um primeiro sobre este conceito que estamos propondo à Análise do Discurso (AD) de origem francesa, apresentado em junho deste ano no Encontro Virtual da Associação Brasileira de Pesquisadores em Cibercultura (AbCiber); e outro defendido no Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanas (Coninter/2020). Nesta pesquisa, que fez parte da programação da XV Jornada Nacional de Linguística e Filologia da Língua Portuguesa, nós definimos a cegueira discursiva e seus elementos; e analisamos a não resposta em um grupo de discussões políticas de esquerda no *WhatsApp*.

Palavras-chave:
Política. Não resposta. *WhatsApp*.

ABSTRACT

In the contemporary context of fake news and post-truth, WhatsApp is an environment which is conducive to misinformation. Non-response is one of the four elements of what we call discursive blindness, which also includes: debate of reproductions; deliberative illusion; and rewriting history. The present work follows a first one about this concept that we are proposing to French Discourse Analysis (AD), presented in June this year at the Virtual Meeting of the Brazilian Association of Researchers in Cyberculture (AbCiber), and another one defended in the International Interdisciplinary Congress on Social and Human Rights (Coninter / 2020). In this research, which was part of the program XV National Day of Linguistics and Philology of the Portuguese Language, we defined discursive blindness and its elements; and we analyzed non-response in a group of left-wing political discussions on WhatsApp.

Keywords:
Politics. Non-response. WhatsApp.

1. A cegueira discursiva, a não resposta e o grupo WhatsApp estudado

Esta pesquisa foi realizada como desenvolvimento de um estudo anterior, a saber, a proposta do conceito de *cegueira discursiva* em dis-

cussões políticas no *WhatsApp* (BENITES *et al*., 2020). O objetivo agora é verificar a ocorrência de um dos elementos, *a não resposta*, dessa mesma cegueira discursiva em um determinado grupo do aplicativo (doravante, também *app*). Trata-se de um grupo de discussões políticas.

A cegueira discursiva seria o discurso cego sobre a realidade propiciado por caraterísticas específicas da ferramenta *WhatsApp* – vale ressaltar que não estamos demonizando o *app*, do qual as contribuições para a vida de todos são mais do que conhecidas. Tais características seriam o que chamamos de *os quatro elementos* da cegueira discursiva, que além da não resposta (segundo elemento) incluem: *debate de reproduções, ilusão deliberativa* e *reescrita da história*.

As quatro características estão devidamente explicitadas em Benites *et al*., (2020, p 11-15). No desenvolvimento do presente trabalho, aprofundaremos apenas a não resposta, por fazer parte do nosso objeto específico de estudo. Porém, para uma compreensão geral da cegueira discursiva, apresentamos brevemente, nesta introdução, seus outros três elementos constitutivos.

Vamos ao primeiro, o *debate de reproduções*. É a tendência de as pessoas frequentemente não realizarem elaborações próprias quando discutem política por meio do aplicativo. Elas têm determinada opinião, em geral pautada na polarização entre direita e esquerda e, ao debaterem, utilizam textos, vídeos, áudios, *gifs*, figurinhas, *links* de notícias etc, produzidos por outros usuários ou fontes.

E é comum que quem responde, por sua vez, o faça da mesma forma, com reproduções de outrem. Então, a expressão "debate de reproduções" contém uma ironia e uma impossibilidade. De fato, apenas pessoas – e não reproduções ou robôs – podem debater, no sentido de discutir, apresentar argumentos, convencer, ser convencidas, concordar ou mudar parcial ou totalmente de opinião.

A ideia de *ilusão deliberativa* é o terceiro elemento, e foi concebida a partir do conceito habermasiano de esfera pública de deliberação, ou seja, o espaço em que se discute as questões públicas e se contribui para as decisões na sociedade. As redes sociais são hoje uma decisiva esfera pública (BENITES *et al*., 2020, p. 9). E a expectativa das pessoas é participarem da política por meio delas. Mas fenômenos como o das fake news e da pós-verdade, que aprofundaremos mais à frente, frustram essa expectativa.

Já a noção de *reescrita da história*, quarta e última característica, talvez seja a mais sombria que constitui a cegueira discursiva. Inspirada numa passagem do livro 1984 de George Orwell (BENITES *et al*., 2020, p. 15)[177] essa noção dá conta de que, protegida por criptografia nos grupos, invulnerável a checagens de notícias, uma outra versão dos fatos reais esteja se constituindo como narrativa verdadeira. Assim, negacionismos anti-históricos, anticientíficos e antifactuais poderiam se impor na opinião pública.

O grupo no qual analisamos a ocorrência da não resposta é destinado à discussão política num viés ideológico de esquerda. É composto por 160 integrantes, o que resulta num grande número de postagens. No dia 29 de outubro de 2020, escolhido para nossa investigação, foram 81 posts, feitos por 34 pessoas.

Entre os destaques estavam as notícias da reaproximação entre Lula e Ciro Gomes, com o debate sobre a necessidade de aliança das esquerdas para enfrentar o bolsonarismo; e também uma discussão sobre vídeo de manifestação em Brasília contra a obrigatoriedade da vacina anticovid.

A interação no grupo durante o dia foi grande e as mensagens que tiveram respostas foram 11, contra 20 postagens que não ocasionaram nenhuma reação. As restantes foram interações resultantes destas 11 e outros tipos, como correções de erro ortográficos, mensagens apagadas e informação fática (aviso de internet precária).

Apesar desse resultado confirmar nossa hipótese de que é grande a não resposta em discussões políticas no aplicativo, preferimos não considerá-lo como definitivo, pois seria necessária para isso uma amostragem muito maior, envolvendo mais tempo e mais grupos.

Como afirmamos no resumo, a cegueira discursiva no *WhatsApp* é um fenômeno atual que, porém, ocorre no lastro de problemas da linguagem dos quais a Análise do Discurso (AD) de origem francesa já se ocupava mesmo antes do advento das mídias sociais tais como as conhecemos hoje. É o que veremos a seguir.

[177] Recordando a consagrada obra, o dirigente do Partido O'Brien, convence/tenta convencer o protagonista Winston de que é possível "controlar" o passado controlando as memórias das pessoas. De fato, Winston é uma espécie de antijornalista que reescrevia notícias para que ficassem de acordo com a visão do Partido.

2. Três conceitos em Análise do Discurso

Apresentamos agora os conceitos, já consagrados na AD, de "descentramento do sujeito", de "assujeitamento ou interpelação ideológica" e de "duplo esquecimento". O primeiro chega até nós, por meio de Jacqueline Authier-Revuz (BRANDÃO, 2004, p. 68). Trata-se de uma teoria considerada a partir de Freud. Segundo a autora francesa (grifo nosso),

> [...] o sujeito não é uma entidade homogênea, exterior à língua, que dela faz uso para expressar um sentido do qual seria a fonte consciente. O sujeito se constitui pela interação com o outro – como já observara Bakhtin – e pela interação com seu próprio inconsciente (freudiano). Esse inconsciente, entendido como linguagem do desejo censurado, provoca uma cisão do sujeito. Sendo assim, ele é "dividido, clivado, cindido". E é também descentrado, pois a descoberta de Freud provoca uma "ferida narcísica": o eu perde sua centralidade e o homem não é mais "senhor de sua morada", **controlador consciente do próprio discurso** – AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 26-28 (BENITES, 2016, p. 92)

Passemos à segunda noção, a de *interpelação ideológica*:

No livro *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado* (1974), Louis Althusser indica a imprensa como um dos aparelhos que reproduzem a ideologia, que por sua vez, perpetua as condições de produção. Na mesma obra ele afirma que a ideologia interpela os indivíduos como sujeitos, independentemente de suas vontades. E o reconhecimento dessa realidade inexorável ocorre quando o sujeito se insere, a si mesmo e a suas ações, em práticas reguladas pelos aparelhos ideológicos. Helena Nagamine Brandão afirma que "essa interpelação ideológica consiste em fazer com que cada indivíduo (sem que ele tome consciência disso, mas, ao contrário, tenha a impressão de que é senhor de sua própria vontade) seja levado a ocupar seu lugar em um dos grupos ou classes de uma determinada formação social" (BENITES, 2016, p. 92).

O assujeitamento ideológico dá conta de que o nosso discurso nunca está sob nosso controle – essa é a convicção da AD. Nossa ideologia e nossa cultura nos interpelam. E, em geral, não controlamos o que falamos nem o momento em que tomamos a palavra. É recorrente nos Estudos do Discurso a ideia de que *mais é o nosso discurso que nos fala do que nós falamos por meio dele*, como veremos abaixo. A noção de "duplo esquecimento" vem completar essa ideia.

Entendemos ainda que a aplicação da noção de FD[178] muito contribuiu para a compreensão de que o sujeito mais "é falado" pelo discurso do que fala por meio do discurso (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 26). Outra contribuição para esse entendimento é proporcionada pela noção de "duplo esquecimento", atribuída a Michel Pêcheux (ORLANDI, 2010, p. 34), referente a dois fenômenos discursivos que a AD afirma ocorrer com o sujeito. O esquecimento número 1 é aquele pelo qual o sujeito coloca-se como a fonte única do próprio discurso. Dessa forma ele "rejeita", "apaga" de sua memória, qualquer influência de sua formação discursiva sobre o que ele fala (BRANDÃO, 2004, p. 82). Já o esquecimento número 2 é "parcial, semiconsciente", também chamado de "ilusão referencial". Esse esquecimento "produz em nós a impressão da realidade do pensamento". Ou seja, achamos que o que pensamos e falamos reflete objetivamente a realidade (BENITES, 2016, p.93).

Nós observamos que os sujeitos envolvidos nas discussões via *WhtasApp* já são condicionados pelo *descentramento do sujeito, pelo assujeitamento/interpelação ideológica*, e pelo *duplo esquecimento*. Essas pessoas lançam-se assim numa tarefa quase impossível de abarcar e participar das deliberações da esfera pública. Elas buscam nessa participação influenciar as decisões em temas diversos, por exemplo, melhores condições de vida e trabalho para si e para os que lhe são próximos. Entretanto, a polarização ocorrida no Brasil – a palavra "polarização" está quase virando clichê, mas não perdeu, nem deve perder sua força – gerou situações que dificultaram o acesso das pessoas a uma participação efetiva, construtiva e satisfatória para elas mesmas na esfera pública via internet.

Os fenômenos discursivos que recordamos brevemente acima, já firmados na AD, explicitam essa dificuldade e dão um ótimo suporte para analisarmos as condições de produção e a motivação dos discursos manifestados nas disputas dentro do *WhatsApp*. Mas não seria ousadia excessiva propor outras ferramentas de análise contemplando as especificidades atualíssimas desse mensageiro. Principalmente, se considerarmos que as noções de Althusser, Pêucheux e Authier-Revuz já estavam registradas em publicações de 1974, 1975 e 1990, respectivamente.

Acreditamos que os quatro fenômenos de linguagem que apontamos no *app* fazem da cegueira discursiva um conceito válido para anali-

[178] FD: Formação Discursiva, outro conceito da AD, que não cabe aqui expor e cuja definição pode ser encontrada em Benites (2016, p. 92).

sar as disputas discursivas realizadas por meio dele e avaliar o efeito fragmentador da comunicação gerado pela polarização política nas redes sociais.

3. Aprofundando o elemento da não resposta

O que chamamos de "não resposta" gera uma série de consequências graves para a comunicabilidade. Ela ocorre devido ao excesso de integrantes em alguns grupos e aos muitos contatos *no privado*. Sobretudo quando o envio de mensagens é muito intenso, as pessoas não têm tempo de ler/ouvir/ver todas as postagens, muito menos de responder – por vezes, arriscam-se a respostas sem a devida reflexão e checagem das informações que estão utilizando. Vale ressaltar a grande ansiedade gerada nos usuários por essa incapacidade de absorver e reagir a tanta informação; e as famosas "saídas do grupo" ("Flávio[179] saiu"), acarretando problemas de saúde emocional e mais ruídos ainda na comunicação.

Um dado interessante surgiu a partir da repercussão da nossa pesquisa após o Encontro Virtual da ABCiber (30/06 e 01/07/2020). Em diálogo na live[180] "Fake news, pós-verdade e cegueira discursiva no *WhatsApp*" (BENITES; PORTO, 2020), mencionamos o *número de Dunbar* referido por Bauman (2014) no livro Vigilância Líquida:

> Robin Dunbar, antropólogo evolucionista da universidade de Oxford, insiste e que "nossas mentes não são planejadas [pela evolução] para permitir que tivéssemos mais que um número limitado de pessoas em nosso mundo social". Na verdade, Dunbar calculou esse número; ele descobriu que "a maioria de nós só pode manter cerca de 150 relacionamentos significativos". (...) chamou esse montante, imposto pela evolução (biológica), de "número de Dunbar" [...] o número atingido mediante evolução biológica, por nossos ancestrais remotos. E foi aí que ela parou, deixando o campo aberto para a sua sucessora mais rápida, [...] a "evolução cultural" [...] empregando o processo de ensinamento e aprendizagem, em vez de mudar os genes (BAUMMAN, 2014, p. 45)

E o sociólogo polonês prossegue, explicando que 150 seria a maior quantidade de criaturas capazes de se reunirem e colaborarem apenas da coleta e da caça "sem conjurar forças e (sim!) ferramentas além de

[179] Nome fictício.

[180] As lives, funcionalidade disponível em diversas redes sociais, tornaram-se mais populares do que já eram com o isolamento social imposto pela pandemia do Covid-19. A live em questão foi feita a convite do Coletivo de Jornalistas de Macaé e Região e transmitida por sua conta (@coletivo_jornalistas) no Instagram.

dentes e garras. Sem essas outras forças e ferramentas culturais a proximidade de um número maior de pessoas teria sido insustentável (BAUMAN, 2014, p. 45)". E aí podemos concluir essa reflexão, pensando no quanto a cultura e o desenvolvimento das tecnologias de comunicação, desde os primórdios, pressionaram para cima o *número de Dunbar*.

Ampliou-se assim sobremaneira nossa atividade de cognição – estudos acerca da neuroplasticidade também podem ser aqui considerados – sobretudo com os meios eletrônicos tradicionais, o rádio e a TV. Chegamos, então, às atuais redes sociais com os smartphones, e a nossa impressão é de que ocorre uma *verdadeira implosão* da nossa estrutura e capacidade cognitiva. O nosso *número de Dunbar*, na casa das dezenas, é superado, chegando à dos milhares, e das dezenas de milhares no caso de personalidades da *web*.

4. WhatsApp: ambiente propício às fake news

O *WhatsApp* é a rede social mais aberta à disseminação de *fake news*. O fato de as trocas se darem em grupos fechados restringe a possibilidade de verificação de autenticidade por agências de checagem de notícias (*fact checking*[181]), existente em outras redes, como *Facebook* e Twitter, nas quais as postagens públicas são predominantes. E ainda, a proteção por criptografia tanto em contatos privados quanto em grupos aumenta o caráter secreto dos conteúdos circulantes.

O repórter da BBC Mike Wendling conta como o termo deixou de ser restrito às mídias sociais para se tornar um jargão jornalístico designando um fenômeno capaz de influenciar até mesmo eleições em países como os EUA, embora especialistas hesitem em dar como necessariamente certa essa influência.

Em meados de 2016, o editor de mídia do site Buzzfeed, Craig Silvermann, identificou uma onda de histórias completamente inventadas que pareciam ter sido originadas em uma pequena cidade do leste europeu. "Acabamos descobrindo um conjunto de sites, todos registrados na cidade de Veles, na Macedônia", lembra Silvermann. Ele e um colega

[181] *Fact checking* é um serviço jornalístico que ganhou enorme relevância com o advento das fake news. Segundo a Agência Pública, em reprodução no Observatório da Imprensa, trata-se de "uma checagem de fatos, isto é, um confrontamento de histórias com dados, pesquisas e registros." Leia mais em: http://www.observatoriodaimprensa.com.br/checagem-de-informacoes/o-que-e-fact-checking/.

começaram a investigar e, pouco antes da eleição americana, constataram a existência de pelo menos 140 sites de notícias falsas, que estavam atraindo muitos cliques no *Facebook*. Os jovens de Veles podiam não ter interesse na política americana, mas, por causa do dinheiro proveniente da publicidade online, queriam que suas histórias fictícias reverberassem nas redes sociais. A eleição presidencial americana - e especificamente Donald Trump – eram perfeitos para isso (WENDLING, 2018, s/p).

A continuação dessa história é bem conhecida[182]. E a conexão entre o caso acima e o *WhatsApp* é feita por Wendling no mesmo texto, quando se refere a informações de Clare Wardle, da First Draft News, agência não lucrativa de checagem de fatos, com sede no centro Shorenstein da Universidade de Harvard, nos Estados Unidos.

> [...] além dos textos políticos virais, há novas fronteiras que os checadores de informações estão tentando cruzar. "Eu realmente acho que temos que pensar mais no visual das coisas. As imagens são um poderoso veículo da desinformação", afirma Claire Wardle. Fotos e montagens circulam rapidamente em aplicativos fechados como o WhatsApp. Muita desinformação sobre saúde, religião e sociedade está sendo propagada fora dos Estados Unidos, em países em desenvolvimento, embora o debate sobre notícias falsas esteja focado somente no Ocidente. "O WhatsApp é poderoso porque o que é transmitido pela plataforma passa por uma rede muito próxima de contatos. Por isso, eles são mais propensos a confiar um no outro", diz Wardle. (WENDLING, 2018, s/p)

Vamos agora mostrar a explosiva relação do aplicativo com as fake news, com um exemplo nacional. Segundo a já mencionada jornalista Juliana Gragnani, também da BBC (colchetes nossos),

> [...] metade dos boatos que circularam no WhatsApp sobre a vereadora carioca assassinada no mês passado [março de 2018], Marielle Franco (PSOL), foi em grupos de família. O dado é resultado de uma pesquisa inédita feita pelo Monitor do Debate Político no Meio Digital, da USP. (GRAGNANI, 2018, [s.p])

O estudo recebeu respostas de 2.520 pessoas a um questionário online. Embora a coleta lidasse com usuários de grupos de família, pode-se projetar este efeito para os mais diversos grupos, como os de trabalho, associações religiosas ou outros fins. Todos compartilham da mesma característica, a de não serem públicos e estarem inacessíveis a agências de checagem e outras instâncias e mecanismos reguladores.

[182] É difícil averiguar, e não é nosso escopo, se a recente eleição de Joe Biden teve a contribuição de restrições a procedimentos desse tipo estabelecidos após 2016.

A repórter relata que os pesquisadores reuniram 1.145 respostas de entrevistados que afirmaram ter visto versões de mensagens afirmando que a vereadora era "ex-mulher do traficante Marcinho VP e que havia engravidado dele aos 16 anos, ou, em menor quantidade, uma foto que supostamente mostrava Marielle sentada no colo de Marcinho VP - não eram ela nem ele na imagem (GRAGNANI, 2018, [s.p])". As *fake news* acerca da parlamentar viralizaram pelo *WhatsApp* na noite em que ela foi executada, só depois chegando ao *Facebook* e ao *Twitter*.

Juliana menciona ainda o pesquisador Tomer Simon, especialista do Departamento de Gestão de Desastres e Prevenção de Danos, da Universidade de Tel Aviv, que lida com o tema da comunicação em situações de crise. Ele realizou uma busca pela origem de boatos em seu país e detectou 13 notícias ou rumores disseminando-se pelo *WhatsApp*, dos quais nove eram verdadeiros. Os demais tinham 30% de conteúdo falso.

"O *WhatsApp*, diz ele, é a rede 'perfeita' para começar a disseminação de notícias falsas porque é considerado muito mais confiável. Você recebe informações no *WhatsApp* de pessoas em que costuma confiar mais" (GRAGNANI, 2018, s/p). Segundo Simon, deve-se considerar que as notícias falsas utilizam elementos verdadeiros para enganar. Uma informação correta pode validar o resto, a partir dos valores e crenças do leitor. A visão de mundo da pessoa atribui credibilidade ao fato falso, o que é facilitado pela presença de um fato verdadeiro na *fake news*. O complemento falso acrescenta uma novidade que o usuário está predisposto a aceitar.

5. Pós-verdade: a expansão do significado do prefixo "pós"

Já a questão da pós-verdade entra como componente filosófico e cultural do problema. Pós-verdade, segundo o Dicionário Oxford, remeteria, numa tradução livre,

> [...] a circunstâncias nas quais os fatos objetivos são menos influentes na formação da opinião pública do que os apelos à emoção e à crença pessoal. "Nesta era da política pós-verdade, é fácil selecionar os dados e chegar a qualquer conclusão que você desejar". "Alguns comentaristas observaram que estamos vivendo uma era pós-verdade" (DICIONÁRIO a, 2016, [s.p])

O site do dicionário afirma que o conceito como o conhecemos passou a ser muito mencionado a partir do contexto do referendo sobre o Brexit e das eleições presidenciais de 2016 nos EUA. Assim, teria deixa-

do de ser um "termo periférico para ser um dos pilares dos comentários políticos", tornando-se tema de livros importantes e ganhando espaço em manchetes da imprensa sem mais necessidades de esclarecimento (tradução livre, grifos nossos).

A palavra composta pós-verdade exemplifica uma expansão no significado do prefixo pós – que se tornou cada vez mais proeminente nos últimos anos. Em vez de simplesmente se referir ao tempo após uma situação ou evento especificado – como no pós-guerra (...) – **o prefixo na palavra "pós-verdade" tem um significado mais parecido com "pertencer a um tempo em que o conceito especificado se tornou sem importância ou irrelevante**". (...). O termo parece ter sido usado pela primeira vez nesse sentido em um ensaio de 1992, do falecido dramaturgo sérvio-americano Steve Tesich, na revista The Nation. Refletindo sobre o escândalo Irã-Contra e a Guerra do Golfo Pérsico, Tesich lamentou que "nós, **como povo livre, decidimos livremente que queremos viver em algum mundo pós-verdade**". Há evidências de que a expressão "pós-verdade" estava sendo usada antes do artigo de Tesich, mas aparentemente com o significado transparente de "após a verdade ser conhecida", **e não com a nova implicação de que a própria verdade se tornou irrelevante**. Um livro, *The post-truth era*, de Ralph Keyes, apareceu em 2004[183], e em 2005 o comediante estadunidense Stephen Colbert popularizou uma palavra informal relacionada ao mesmo conceito: *truthiness*, definida por Oxford Dictionaries como "a qualidade de parecer ou ser sentido como verdade, mesmo que não seja necessariamente verdade". O termo estendeu essa noção – que se restringia a um tipo específico de afirmações particulares – na direção de uma característica geral de nossa época (DICIONÁRIO b, 2016, [s.p]).

O articulista Carlos Castilho, do site de crítica da mídia Observatório da Imprensa, afirma que a nova expressão assemelha-se a um jeito impactante de atrair o público saturado de informação e vulnerável à alienação: "Mas o fato é que estamos diante de um fenômeno que já começou a mudar nossos comportamentos e valores em relação aos conceitos tradicionais de verdade, mentira, honestidade e desonestidade, credibilidade e dúvida (CASTILHO, 2016, [s.p]). Ele diz, citando a revista The Economist, que o mundo contemporâneo estaria "substituindo os fatos por indícios, percepções por convicções, distorções por vieses".

[183] *A Era da Pós-verdade* (Editora Vozes, 2018).

Estamos saindo da dicotomia tradicional entre certo ou errado, bom ou mau, justo ou injusto, fatos ou versões, verdade ou mentira para ingressarmos numa era de avaliações fluidas, terminologias vagas ou juízos baseados mais em sensações do que em evidências. A verossimilhança ganhou mais peso que a comprovação. A pós-verdade, um termo já incorporado ao vocabulário da mídia mundial, é parte de um processo inédito provocado essencialmente pela avalancha de informações gerada pelas novas tecnologias de informação e comunicação (TICs). Com tanta informação ao nosso redor é inevitável que surjam dezenas e até centenas de versões sobre um mesmo fato. A consequência também inevitável foi a relativização dos conceitos e sentenças (CASTILHO, 2016, [s.p]).

Colocado o problema do objeto de estudo – a rede social *WhatsApp* –, em sua conexão com o fenômeno das *fake news* e com o conceito da pós-verdade, passemos ao estudo de caso da não resposta no grupo de discussões políticas que escolhemos para investigar. Como explicado no início, trata-se de um grupo de viés ideológico de esquerda. Um dos autores faz parte do grupo, compartilhando, em geral, das opiniões ali colocadas.

Vale então alertar para possíveis limitações dos resultados de uma pesquisa participativa. Importante, assim, convidar o leitor a refletir que tal grupo, bem como os autores deste trabalho, estão tão sujeitos quanto quaisquer outros grupos ou pessoas aos fenômenos descritos acima sobre as *fake news* e a pós-verdade. Estão todos também igualmente vulneráveis às ocorrências inerentes à linguagem apontadas pela AD nos conceitos que apresentamos no item 2.

6. A não resposta em um grupo WhatsApp de esquerda

O grupo estudado, conforme dissemos no início do trabalho, é destinado à discussão política com viés de esquerda. Derivou de outro maior que também abrigava debates políticos, porém, com visões variadas, inclusive, de extrema direita. Devido aos confrontos e incomunicabilidade – dos quais também o nosso conceito de cegueira discursiva procura dar conta – foi criado o atual, que tem 160 integrantes. Esse número de membros resulta num número muito grande de postagens diárias.

No dia 29 de outubro de 2020, escolhido – sem nenhum motivo especial – para nossa investigação, foram 82 *posts*, feitos por 34 pessoas. Entre os destaques estavam as notícias da reaproximação de Lula com

Ciro Gomes, o debate sobre a necessidade de aliança das esquerdas para enfrentar o bolsonarismo, e o papel do ex-presidente em todo esse processo; e também uma discussão sobre vídeo de manifestação contra a obrigatoriedade da vacina anticovid, na qual, de forma tosca, personagens encenavam dois grupos, um representando a campanha de vacinação, e outro, a população.

Mas também foram discutidos o embate entre o ministro do Meio Ambiente Ricardo Salles e o presidente da Câmara dos Deputados Rodrigo Maia, no que foi conhecido como o "caso Nhonho"; o fato de Oscar Niemeyer, mesmo sendo socialista, ter arquitetado obras suntuosas, conversa que enveredou para a ética da imprensa, juízes, padres, policiais e especuladores imobiliários; e ainda o episódio em que o presidente Jair Bolsonaro ofendeu as pessoas LGBTs e o povo maranhense ao fazer chacota com o refrigerante local Jesus, de cor rosa.

A interação no grupo foi grande. As mensagens que tiveram respostas foram 11, contra 20 postagens que não resultaram em nenhuma reação. Este resultado contribui para a nossa tese de que é grande a não resposta em discussões políticas nos grupos do *app*. Porém, uma representatividade estatística importante só seria detectável numa amostragem maior, por exemplo, de um mês de postagens. Tal estudo deveria envolver também uma quantidade significativa de outros grupos. Essas duas condições não estão, por hora, ao nosso alcance.

Passamos agora a enumerar os resultados que contribuem com a reflexão sobre a não resposta como elemento da cegueira discursiva. As 11 postagens respondidas que mencionamos acima geraram 34 interações. Os 20 *posts* sem respostas distribuíram-se assim: *links* noticiosos sem acréscimo de comentário por parte de quem postou (5 postagens); convites sem pertinência à temática do grupo (2); foto de texto de autor famoso (1); informações úteis pertinentes à temática (4); *print* de tuíte (1); vídeos não autorais sem acréscimo de comentários (2); convite pertinente (1); reproduções de textos encaminhadas (2); *links* noticiosos com comentários (2).

As postagens restantes foram registradas segundo as seguintes categorias: respostas a postagens de dias anteriores (11), correções de erros de ortografia\digitação (2), mensagens apagadas (3), mensagem fática – a pessoa avisava que tinha problemas na internet (1). Vale mencionar, para reflexão que faremos à frente, que, independentemente do conteúdo, 7

mensagens foram postadas entre 22h e 24h; 5 entre 6h e 8h; 1 às 2h52, e 1 às 5h17.

7. Considerações finais

A expectativa de resposta na comunicação é baseada numa comparação com diálogos presenciais. Vale a reflexão sobre a que ponto procede almejá-la em conversas via aplicativos, que não deveriam substituir a interação convencional. Mas este não é nosso objetivo. Partindo do princípio de que o processo de comunicação se completa com a participação do emissor e do receptor, *este, por sua vez, com a resposta,* investigamos a falta dessa mesma resposta no *WhatsApp*.

Elegemos o tema da política e um determinado grupo de usuários do *app*. Antes, apresentamos brevemente o conceito de cegueira discursiva, com seus quatro elementos dos quais a não resposta é o segundo, remetendo, porém, para aprofundamento, a estudo anterior, de nossa autoria, devidamente referenciado. Fizemos essa apresentação da cegueira discursiva contextualizada no arcabouço teórico da Análise do Discurso e no momento midiático e político atual, marcado pelos fenômenos das *fake news* e da pós-verdade.

Descrevemos, então, as características do grupo estudado e criamos uma tipologia para as postagens. Nossa intenção com isso foi deduzir, de cada tipo, a reflexão necessária para testar a hipótese sobre a importância da não resposta nas discussões políticas realizadas por meio do mensageiro investigado.

Embora a comparação entre as postagens não respondidas (20) com as que geraram reação (11) corrobore com a nossa tese de que é significativa a não resposta, optamos por não considerar nosso estudo como definitivo. Conclusões nesse sentido demandam uma amostragem maior, de mais dias – lembramos que o estudo foi apenas com o conteúdo do dia 29 de outubro de 2020 – e envolvendo mais grupos.

Não obstante, é possível propor algumas reflexões. Percebemos que as postagens não autorais (reproduções e encaminhamentos) são as que geram menos reações. Os muitos links de notícias, vídeos, textos e outras reproduções foram as maiores contribuições para o total de não respostas.

Nesse sentido, porém, não se confirmou uma expectativa nossa de que, quando um conteúdo desse tipo é acompanhado de comentário por parte de quem postou, tem mais possibilidade de suscitar resposta. Dois links de notícias e um vídeo, devidamente comentados pelo usuário, não resultaram em qualquer reação – embora possivelmente numa amostragem maior essa hipótese pudesse ser verificada.

De um outro ponto de vista, foi possível constatar uma conexão da não resposta com o primeiro elemento da cegueira discursiva (o debate de reproduções), no sentido da esterilidade comunicativa de postagens não autorais, ou seja, não elaboradas pelas próprias pessoas que as enviam. No caso do debate de reproduções, a consequência é mais surpreendente e prejudicial à comunicabilidade: dá início a um ciclo vicioso de disputas nas quais os "debatedores" não têm qualquer protagonismo. No caso da não resposta, a comunicação simplesmente não acontece.

Já as manifestações de opinião pessoal foram as mais respondidas, ocasionando 34 interações, indicando, apesar da pequena amostra, boa probabilidade de acerto de nossa tese de que postagens autorais são as que mais suscitam reações dos interlocutores.

Outra ocorrência que pode incentivar a não resposta é a postagem de conteúdos não pertinentes à temática do grupo. Entre as não respondidas havia dois convites a eventos sem relação com política. Também reforçam essa tendência de saturação as mensagens apagadas e outras de relevância duvidosa como a de integrante que informou estar com internet precária e que os demais poderiam fazer contato por meio de outras redes sociais.

Nossa hipótese é de que as excessivas mensagens acabam por dificultar aos membros a percepção daquelas que são relevantes. Assim, os demais não as detectariam, no meio caudaloso de *posts*, e não reagiriam a elas. Mas essa é uma tese difícil de ser testada. Talvez pudesse sê-lo por meio de entrevistas qualitativas (por exemplo com a pergunta: "Você acha que a grande quantidade de postagens contribui para que não se consiga dar resposta a todas ou pelo menos às importantes?). Esse procedimento, entretanto, não foi viável na presente investigação.

Entre mensagens que poderiam ter obtido respostas e que talvez não as tenham recebido devido ao grande número de postagens, destacamos um *print* de tuíte. Nele, um pastor famoso aconselhava comunicadores de importante TV, de linha atualmente crítica ao governo federal, a aprenderem seu trabalho com colegas emissoras que apoiam o presidente,

concluindo: "O jornalismo esquerdopata e comprado não tem compromisso com a verdade".

O mesmo *print* apresentava resposta na qual um usuário aconselhava o pastor e outros religiosos a imitarem em seu ofício o papa Francisco e Leonardo Boff, entre outros líderes, arrematando: "O cristianismo direitista e vendido não tem compromisso com Deus". Lembramos aqui a ressalva sobre pesquisa participativa, feita no início, no sentido de que um dos autores participa da visão política assumida pelo grupo.

Podemos acrescentar aqui também, na linha da reflexão feita no parágrafo anterior, duas postagens de orientação para candidaturas e população, apoiando medidas de saúde, educação e segurança relativa à pandemia do Covid-19, além de quatro outros *posts* com informações úteis e pertinentes ao grupo, mas que não ocasionaram qualquer reação.

Por fim, acrescentamos uma nota sobre as 14 mensagens postadas fora do período de 8h às 22h, entendido por nós como um parâmetro de normalidade de interação pública, de saúde psíquica e harmonia de vida. Embora admitamos que esses critérios possam ser bem pessoais, impressionou-nos os horários das postagens: 7 entre 22h e 24h; 5 entre 6h e 8h; 1 às 2h52, e 1 às 5h17. Referimo-nos à consideração de Bauman (2014) sobre o número de Dunbar: 150 seria a quantidade de "relacionamentos significativos" de que o *homo sapiens* seria a capaz.

Nossa hipótese nesse caso, é que o apelo das redes sociais com mecanismos subliminares para manter-nos conectados nos pressiona. E essa pressão força os limites das nossa capacidade cognitiva colocada pelo número de Dunbar (embora se possa questionar o antropólogo Robin Dunbar, que concebeu essa noção, e Zygmunt Bauman, que dela lançou mão, e ainda o que venham a ser "relacionamentos significativos"). A busca por atender à atenção exigida pelas redes levaria as pessoas a tensionarem sua capacidade de absorver relações sociais/virtuais, inclusive, utilizando o período destinado ao sono. O efeito dessa pressão seria prejudicial à saúde.

Nesse sentido, fizemos uma busca no *Google*. Observe-se que não foi na modalidade acadêmica da ferramenta, propositalmente, para colher uma amostra mais ampla e, portanto, captando mais as preocupações das pessoas comuns. Usamos a expressão-chave "ansiedade e saúde no uso de *WhatsApp*" e chegamos a "aproximadamente 8.520.000 resultados (0,36 segundos)".

Além da gravidade e importância desse registro sobre a saúde em si, concluímos estas considerações relacionando-o com a não resposta. O estresse com o excesso de relações virtuais pode ser o motivo de não respostas, ou de respostas não refletidas (que são de certo modo não respostas). E pode fazer ainda com que integrantes saiam dos grupos em meio a tensões, deixando seus interlocutores sem resposta. Ambas essas possibilidades podem ser checadas em futuros estudos quantitativos e qualitativos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUMAN, Z. *Vigilância Líquida: Diálogos com David Lyon*. Trad. de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

BENITES, M. *O jornalismo e as Narrativas Midiáticas Independentes/Mídia Ninja*: Discurso dos jornalistas diante dos desafios das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação. Orientador: Sérgio Arruda de Moura. Dissertação (Mestrado em Cognição e Linguagem) – Programa de pós-graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, 2016. 156f.

Campos dos Goytacazes (RJ), 2017. Disponível em: http://www.pgcl.uenf.br/arquivos/dissertacao-marcelloriellabenites_030920191335.pdf. Último acesso: 27.07.2020.

BENITES, M.; PORTO, A. *Fake news, pós-verdade e cegueira discursiva no WhatsApp*. Live no Instagram @coletivo_jornalista. 21/07/2020. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CC65biWKye3/. Último acesso: 29.07.2020.

BENITES, M.; MOURA, S.; PORTO, A. *Cegueira discursiva, fake news e pós-verdade no WhatsApp: proposta de um conceito para a Análise do Discurso*. In: Encontro Virtual Da Associação Brasileira De Pesquisadores Em Cibercultura. 1. 2020. Disponível in: http://abciber.org.br/simposios/index.php/virtualabciber/virtual2020/paper/view/1011/466. Último acesso: 30.11.2020.

BRANDÃO, H. *Introdução à análise do discurso.* Campinas-SP: Unicamp, 2004.

CASTILHO, C. Apertem os cintos: estamos entrando na era da pós-verdade. *Observatório da Imprensa* (2016). Disponível em: http://obser

vatoriodaimprensa.com.br/imprensa-em-questao/apertem-os-cintos-estamos-entrando-na-era-da-pos-verdade/. Último acesso: 10/11/2018.

DICIONÁRIO Oxford Advanced Learner's Dictionary. Oxford University. *Post-truth*. Disponível em: https://en.oxforddictionaries.com/definition/post-truth. Último acesso: 26/07/2020.

DICIONÁRIO Oxford Advanced Learner's Dictionary. Oxford University. *Word of the Year 2016*. Acessível em: https://languages.oup.com/word-of-the-year/2016/. Último acesso: 26/07/2020.

GRAGNANI, J. Pesquisa inédita identifica grupos de família como principal vetor de notícias falsas no WhatsApp. *BBC Brasil*, 20.04.2018. Disponível em: bbc.com/portuguese/brasil-43797257. Último acesso: 28/07/2020.

ORWELL**,** G. *Ninetten Eghty-Four*. New York: Signet Classics, 1977. In: Exame Nacional do Ensino Médio – Prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Redação; Prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias, 1918.

WENDLING, M. Como o termo 'fake news' virou arma nos dois lados da batalha política mundial. *BBC Brasil*, 27.01.2018**.** Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/internacional-42779796. Último acesso: 31/07/2020.

CLASSE, GÊNERO E RAÇA: ANÁLISE DO DISCURSO DE CAROLINA MARIA DE JESUS EM "QUARTO DE DESPEJO"

Pauline Ildefonso (UENF)
paulinevitoria@hotmail.com
Shirlena Campos de Souza Amaral (UENF)
shirlenacsa@gmail.com
Gizelya da Silva Morais (IFF)
gizelyamorais@gmail.com

RESUMO

Este artigo propõe a análise do discurso contido no livro "Quarto de despejo", escrito por Carolina Maria de Jesus, que tem como elementos centrais de análise a escrita sobre a fome, a pobreza, o trabalho, as relações étnico-raciais e os sentidos da linguagem numa perspectiva bakhtiniana. Por se tratar de uma mulher negra moradora da periferia, optamos por utilizar o conceito de Interseccionalidades de Crenshaw(1980), que reconhece as múltiplas relações de poder em que estão inseridas as mulheres negras e pobres na sociedade contemporânea. Analisamos os escritos como um discurso construído a partir de experiências de vida, aqui chamadas de escrevivências, Evaristo (2007). Para tanto, nosso trabalho tem como ponto de partida o reconhecimento das múltiplas faces da pobreza que se capilarizam no discurso de Carolina Maria de Jesus e as formas com que seus escritos nos aproximam de uma perspectiva da natureza social do discurso, ligadas às condições de comunicação, que estão indissoluvelmente ligadas às construções sociais. Para tanto, este trabalho se divide em duas seções. A primeira que tem como objetivo apresentar os marcos conceituais utilizados na discussão e o segundo a análise de trechos do livro em questão. A forma crítica e "poética" com que ela discursa a respeito do tripé fome, pobreza e trabalho tendo como pano de fundo uma paulicéia dos marginalizados, invisíveis e excluídos desvela narrativas até então silenciadas.

Palavras-chave:
Discurso. Interseccionalidades. Maria Carolina de Jesus.

ABSTRACT

This article proposes an analysis of the discourse contained in the book "Quarto de despejo", by Carolina Maria de Jesus, whose central elements of analysis are the writing on hunger, poverty, work, ethnic-racial relations and the meanings of language in a Bakhtinian perspective. As she is a black woman living in the periphery, we chose to use Crenshaw's concept of Intersectionality (1980), which recognizes the multiple power relationships in which black and poor women are inserted in contemporary society. We analyze the writings as a discourse built from life experiences, here called clerks, Evaristo (2007). Therefore, our work has as its starting point the recognition of the multiple faces of poverty that are capillarized in the speech of Carolina Maria de Jesus and the ways in which her writings bring us closer to a perspective of the social nature of the speech, linked to the conditions of communication , which are

inextricably linked to social constructions. To this end, this work is divided into two sections. The first aims to present the conceptual frameworks used in the discussion and the second to analyze excerpts from the book in question. The critical and "poetic" form with which she speaks about the tripod of hunger, poverty and work against the background of a paulicéia of the marginalized, invisible and excluded unveils narratives hitherto silenced.

Keywords:
Discourse. Intersectionality. Maria Carolina de Jesus.

1. Introdução

Esta pesquisa objetiva a análise do discurso do livro "Quarto de despejo", escrito por Carolina Maria de Jesus, enquanto um discurso construído a partir de experiências de vida. No bojo deste trabalho, encontra-se o desejo de observar – a partir do texto escolhido–a expressão crítica e estética com que são apresentadas as múltiplas faces das desigualdades representadas pela autora. Assim, buscamos evidenciar a maneira com que a autora dá centralidade ao tripé fome, pobreza e trabalho, a partir do status de "ser mulher favelada", sob uma perspectiva interseccional, ou seja, capaz de absorver o conjunto de relações e significados que circulam a vivência de Carolina Maria de Jesus em sua trajetória de vida e de trabalho. Desta forma a significação do mundo vai sendo construída a partir da ancestralidade e das experiências vividas, surgindo assim a consciência de si e do todo. Experiência é vivência e sobrevivência. Sobre isso, Bakhtin assinala que:

> A vivência expressa e a sua objetivação exterior são criadas, como sabemos, a partir do mesmo material. Com efeito, não há vivência fora da encarnação sígnica. Portanto, desde o início, não pode haver nenhuma diferença qualitativa entre o interior e o exterior. Mais do que isso, o centro organizador e formador não se encontra dentro (isso é, no material dos signos anteriores), e sim no exterior. Não é a vivência que organiza a expressão, mas, ao contrário, a expressão organiza a vivência, dando-lhes sua primeira forma e definindo a sua direção. (BAKHTIN 2006, p, 204)

Desta maneira, captar a essência do discurso de Maria Carolina de Jesus requer necessariamente trazer para o bojo desta análise as mediações sociais em que ela estava inserida. Ou seja, visualizar as relações de poder segundo gênero, raça e classe expressas em "Quarto de despejo". Para esse debate, ao decorrer do artigo, recorremos ao conceito de Interseccionalidade.

A perspectiva Interseccional de análise das relações sociais é fruto do amadurecimento do pensamento feminista estadunidense utilizado

desde a década de 1980 como forma de expor as complexidades do cotidiano das vivências negras. Fato é que não basta analisar uma mulher como pobre, ou como negra, ou mesmo enquadrá-la num perfil de sexo. É preciso enxergar o mundo como ele é, com suas divisões em classes, onde uma grande maioria é explorada. E as mulheres negras acabam por se encontrar justamente no alicerce dessa pirâmide de exploração. O discurso de Sojourner Truth, mulher que esteve em situação de escravidão e discursou na Convenção do Direito das Mulheres em Ohio – 1851 – é um dos grandes marcos da busca pelo fim da invisibilidade da condição das mulheres negras na sociedade estadunidense.

> Aquele homem ali diz que é preciso ajudar as mulheres a subir numa carruagem, é preciso carregar elas quando atravessam um lamaçal e elas devem ocupar sempre os melhores lugares. Nunca ninguém me ajuda a subir numa carruagem, a passar por cima da lama ou me cede o melhor lugar! E não sou uma mulher? Olhem para mim! Olhem para meu braço! Eu capinei, eu plantei juntei palha nos celeiros e homem nenhum conseguiu me superar! E não sou uma mulher? Eu consegui trabalhar e comer tanto quanto um homem – quando tinha o que comer – e também aguentei as chicotadas! E não sou mulher? Pari cinco filhos e a maioria deles foi vendida como escravos. Quando manifestei minha dor de mãe, ninguém, a não ser Jesus, me ouviu! E não sou uma mulher? (TRUTH *apud* RIBEIRO, 2017, p. 10)

E, neste sentido, Hirat (2014, p. 62) afirma que a interseccionalidade é uma proposta para "levar em conta as múltiplas fontes da identidade embora não tenha a pretensão de "propor uma nova teoria globalizante da identidade". Sendo assim, olhar a questão de gênero, classe e raça torna-se necessariamente um exercício de compreender as desigualdades dentro das desigualdades, é visualizar o microcosmo das relações de poder que perpassam a sociedade. Assim, a interseção dos conceitos de gênero, raça e classe – que durante muito tempo estiveram condicionados ou invisibilizados pela relação de classe – torna-se fundamental para visualizar as diferenciações e novas demandas das mulheres. Tal perspectiva é indispensável quando se trata dos estudos que se dedicam a reconhecer e denunciar as multiplicidades de demandas postas cotidianamente pelas mulheres face às identidades sociais.

Ao fazer isso, também discutimos sobre a situação da mulher negra na atualidade, sobre os avanços e as permanências no que tange às desigualdades de classe gênero e raça. Optamos por revisão bibliográfica para construir o arcabouço teórico-metodológico da pesquisa e análise documental e discursiva em que o próprio livro se torna nossa base de análise. Assim, para além de destacarmos a vida e a obra "Quarto de

despejo" – o diário de uma favelada, de Carolina Maria de Jesus, e as maneiras com que a autora esteticamente expõe sua trajetória de luta cotidiana contra a dura realidade que a permeia através das palavras e do seu discurso, objetivamos refletir sobre o discurso da fome, pobreza, trabalho, pelo recorte de gênero, raça e classe.

Assim, a proposta deste trabalho é analisar como a autora representa em "Quarto de despejo" a fome, a pobreza, e a miséria, assim como sua relação com o trabalho. Compreendemos, portanto, Carolina Maria de Jesus, como autora-política, no sentido de que expõe através dos relatos em seu diário, o cotidiano dos marginalizados, dos sobrantes e periféricos da sociedade urbana, paulicéia da época, e como ela escreve sobre tudo isso, todas essas questões sociais, de forma sensível. Para tanto, este trabalho se divide em duas seções. A primeira tem como objetivo apresentar os marcos conceituais utilizados na discussão. A segunda parte é a análise de trechos do livro em questão. A forma crítica com olhar voltado para as desigualdades de raça, gênero e classe com que Carolina Maria de Jesus entrelaça seu discurso a respeito do tripé fome, pobreza e trabalho, tendo como pano de fundo uma paulicéia dos marginalizados, invisíveis e excluídos. Desvelando, assim, narrativas até então silenciadas.

Para tanto, situar histórica e geograficamente a trajetórias de vida e trabalho de Carolina de Jesus, apresentando "Quarto de despejo" é trazer para o bojo deste trabalho um olhar sensível às realidades de milhares de mulheres negras empobrecidas no Brasil e a luta por transformar as vivências em obra literária, situada no campo das escrevivências.

2. Interseccionalidades e Escrevivências: a poética das desigualdades sociais na obra de Carolina Maria de Jesus.

Para analisar a obra de Carolina Maria de Jesus, deter-se somente às desigualdades de classe seria incabível, pois estaríamos invisibilizando fatores estruturais que se combinam e entrelaçam para as que as múltiplas formas de opressão e discriminação se mantenham nas sociedades. Desta forma, concordamos com Scott (1988), quando propõe um modelo de interpretação das realidades das mulheres voltado para a complementaridade entre sexo e gênero, enfatizando os elementos culturais presentes na construção dessas identidades. Para a pensadora estadunidense, gênero seria uma categoria analítica que evidencia as relações de poder na sociedade. Segundo a autora, o conceito de gênero

> [...] é igualmente utilizado para sugerir que a informação a respeito das mulheres é necessariamente informações sobre os homens, que implica no estudo do outro. Este uso insiste na ideia de que o mundo das mulheres faz parte do mundo dos homens, que ele é criado por ele e dentro desse mundo. Ademais, gênero é igualmente utilizado para designar as relações sociais entre os sexos. O seu uso rejeita explicitamente as justificativas biológicas, como aquelas que encontram um dominador comum para varias formas de subordinação no fato de que as mulheres tem filhos e os homens tem uma força muscular superior. O gênero se torna, alias uma maneira de indicar as "as construções sociais" – criação inteiramente social das ideias sobre os papéis próprios aos homens e mulheres. É uma maneira de se referir às origens exclusivamente sociais entre homens e mulheres. (SCOTT, 1990, p. 4)

A definição do conceito de gênero enquanto "uma maneira de indicar as construções sociais referentes aos papéis sociais dos homens e mulheres", e apresenta ainda a necessidade de articular gênero a outras construções sociais que juntamente com ele, convergem para a continuação dos sistemas de opressão, dominação e exploração na sociedade capitalista. Desta forma, seria um equívoco tomar de forma isolada as reflexões que perpassam as questões de gênero, raça e classe, principalmente quando se trata de analisar tais relações mediadas pelo mercado de trabalho, meio privilegiado onde se estabelecem múltiplas relações de poder a partir da divisão social, sexual e racial do trabalho. Ao analisar a questão, Hirata (2006) pondera que:

> A distinção entre relação intersubjetiva e relação social permite compreender que, se a situação mudou de fato em matéria de relações intersubjetivas entre os sexos e nos casais, as relações sociais, porém, continuam a operar e a se manifestar sob suas três formas canônicas: exploração, dominação e opressão (que podem ser ilustradas pelas diferenças salariais, pela maior vulnerabilidade e maior risco de ser vítima de violências). Ou seja, se de um lado há um deslocamento das linhas de tensão, de outro, as relações sociais de sexo permanecem intactas. Da mesma maneira, são as práticas sociais – e não as relações intersubjetivas – que podem dar origem a formas de resistência e que podem, portanto, ser as portadoras de um potencial de mudança no nível das relações sociais. (HIRATA, 2016 p. 95)

Ao observar a situação da mulher negra no Brasil no período que se inicia no pós-escravidão (1889), é necessário pensar na complementariedade que as categorias de gênero, raça e classe inseriram nas cotidianidades das relações sociais. Em países como Brasil, por exemplo, faz sentido pensar as desigualdades de classe sempre intimamente articuladas com cor/raça, tendo em vista o passado escravista que determina as classes a partir dos critérios raciais. É importante pensar como essas relações continuam atuais desdobrando-se nos diferentes contextos de reprodução

da vida. O desemprego, a precarização trabalho, os baixos níveis de escolaridade, e mais precisamente a maciça inserção da mão de obra negra feminina no trabalho do cuidado são exemplos disto.

Soma-se a isto a questão racial, já que o racismo afirma-se enquanto um delineador das relações sociais. Compreendemos que as heterogeneidades, as identidades sociais e as experiências de classe são matérias-primas que permitem que a classe trabalhadora se reconheça enquanto classe para si. Desta forma, os projetos de classe ganham um novo sentido quando assume também um caráter antirracista e a questão de gênero. Neste sentido, para além de pensar a construção social de raça e racismo, cabe visualizar a maneira como tais conceitos dão forma ao que foi a divisão racial do trabalho instituído pela colonização no Brasil.

Pensar a obra "Quarto de despejo" pela perspectiva política é compreender que as múltiplas faces do racismo ao ser articulado com a face da pobreza, aprofundam ainda mais as desigualdades nas relações sociais de poder. Ao ponderar sobre o assunto, Gonzales (1979. p.3) afirma que enquanto articulação ideológica e conjunto de práticas, se estruturam na medida em que remete a divisão racial do trabalho, extremamente útil e compartilhado pelas formações socioeconômicas capitalistas e multirraciais contemporâneas. Em termos de manutenção de equilíbrio do sistema como um todo, ele é um dos critérios de maior importância na articulação dos mecanismos de recrutamento para as posições na estrutura de classe e no sistema de estratificação social.

Se o racismo existe na prática e se ele pode ser compreendido enquanto sistema que mantêm o equilíbrio do capital e articula os mecanismos de posição na estrutura de classe, não só a "democracia racial" torna-se mito, quanto a "competição democrática". Esta competição democrática, fruto do pensamento/mito de democracia racial ignora toda a construção histórica racista em que se formou a sociedade brasileira.

Portanto, a estreita relação entre raça e classe social, que permeia a formação capitalista no Brasil, precisa ser inserida no âmbito do debate sobre os impactos na sociedade atual. Dessa maneira, a população negra – tanto no período colonial, e principalmente, no período pós-escravidão – foi desprovida da aparelhagem social para ser inserida no novo mundo do "trabalho assalariado", sendo alocada nas atividades de menor prestígio social e com as menores remunerações. Sobre isso, a Organização Internacional do Trabalho ressalta que:

> As diversas formas de discriminação estão fortemente associadas aos fenômenos de exclusão social que dão origem e reproduzem a pobreza. São responsáveis pela superposição de diversos tipos de vulnerabilidades e pela criação de poderosas barreiras adicionais para que pessoas e grupos discriminados possam superar a pobreza. Nos últimos anos, tem aumentado o reconhecimento de que as condições e causas da pobreza são diferentes para mulheres e homens, negros e brancos. O gênero e a raça são fatores que determinam, em grande parte, as possibilidades de acesso ao emprego, assim como as condições em que esse se exerce. Desse modo, condicionam também a forma como os indivíduos e as famílias vivenciam a pobreza e conseguem ou não a superar. No Brasil, as discriminações de gênero e raça têm atuado como eixos estruturantes dos padrões de desigualdade e exclusão social. Esta lógica se reflete no mercado de trabalho, no qual as mulheres, especialmente as mulheres negras, vivenciam as situações mais desfavoráveis. (OIT/DIEESE, s/d)

Na atualidade, um dos grandes desafios das teóricas negras é inserir tais perspectivas analíticas no campo das políticas sociais de modo que se busquem novos caminhos para o enfrentamento de velhos problemas. Segundo Piovesan (2006), as discriminações contra mulheres, população afrodescendente e indígenas geram a "feminilização e etnicização da pobreza". Ou seja, a pobreza tem cor e gênero, ela está demarcada de maneira explícita e co-substancializada na sociedade brasileira. Desta forma, a Interseccionalidade vai se desenhando não somente como teoria feminista – que específica para analisar as múltiplas condições de subalternidades das vivências negras – mas também como metodologia para relatar as múltiplas condições de opressão e exploração em que se encontram as feminilidades no Brasil. No mesmo sentido, Minayo (1994, p. 17) salienta que *"*nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática", esta perspectiva de análise complementa o conceito de "lugar de fala":

> Ou seja, reconhecendo a equação: quem possui o privilégio social, possui o privilégio epistêmico, uma vez que o modelo valorizado e universal de ciência é branco. A consequência dessa hierarquização legitimou como superior a explicação epistemológica eurocêntrica conferindo ao pensamento moderno ocidental a exclusividade do que seria conhecimento válido, estruturando-o como dominante e assim invisibilizando outras experiências do conhecimento. (RIBEIRO, 2017, p.24-5)

A interseccionalidade passa a ser um instrumento de análise das questões da vida prática referentes ao lugar da mulher negra na produção e reprodução da vida, precisam ser analisadas com subsídios de uma linguagem nascidas no solo fértil das próprias vivências negras. Por isso, segundo Djamila Ribeiro (2017), defender o "lugar de fala" da mulher negra é desenvolver análises da realidade a partir da negritude e não da

branquitude. Questão já colocada por Lélia Gonzáles na luta pelo reconhecimento de um feminismo latino-americano, evidenciando as particularidades dos processos de resistência vivenciados e dos legados de luta no enfrentamento ao discurso hegemônico e de hierarquização de saberes frente a uma ciência eurocêntrica que define discursos válidos e inválidos.

Com um olhar "de dentro da favela", Carolina Maria de Jesus apresenta em "Quarto de despejo"; diário de uma favelada a sua vida: suas vivências e também aquela dos habitantes da favela do Canindé. Assim, pode-se afirmar que a escritora escre/vivências, pois, o diário é um registro de vida, logo a escrita dela é uma escrevivência. Esse conceito é recente, embora possa aplicar-se perfeitamente à escrita de Carolina Maria de Jesus. Essa construção teórica, segundo Conceição Evaristo, pode ser definida como: "Escrevivência consiste na escrita a partir das experiências que o autor obtém ao longo de sua vida. Tendo essa vivência como base, cada autor acaba por ter pontos de vista diferentes sobre uma mesma situação ou fato" (EVARISTO, 2005, p. 1). Ainda para Evaristo (2007, p. 21) "(...) nossas escrevivências não podem ser lidas como histórias para 'ninar os da casa grande' e sim para incomodá-los em seus sonos injustos" Trazer o olhar conceitual das escrevivências para o trabalho é, sobretudo, abrir espaço paranarrativas sócio históricas invisibilizadas pelo processo de reconhecimento de autores e obras de literatura brasileira. Segundo Soares e Machado (2017, p. 2):

> A produção escrita, no entanto, pouco figura no cânone da Literatura Brasileira (causando a sensação de que seria inexistente), por exemplo, ou mesmo tem suas singularidades esmaecidas, a ponto de não ser possível reconhecer que essas/es autoras/es possam pertencer à outra raça que não a branca, exceto através de uma minuciosa investigação sobre a biografia desses sujeitos.[...] Assim, ratificar a existência de autoras/es negras/os assume uma função compositiva na produção de subjetividade ao recuperar o protagonismo de narrativas próprias, o que concorre para o crescimento e desenvolvimento social e emocional da população negra. (MACHADO, 2017, 2)

Cunhada por Conceição Evaristo, a noção de escrevivências pode ser compreendida como método de escrita e análise, de produção de conhecimento e de desvelamento das cadeias de subordinação em que estão inseridas as mulheres negras. Essa proposição se nutre consubstancialmente da experiência da autora para viabilizar narrativas que ao mesmo tempo dizem respeito à experiência individuais e coletivas de mulheres. Evaristo reflete que, em uma escrevivência, "as histórias são inventadas, mesmo as reais, quando são contadas".

> Então, as histórias não são inventadas? Mesmo as reais, quando são contadas. Desafio alguém a relatar fielmente algo que aconteceu. Entre o acontecimento e a narração do fato, alguma coisa se perde e por isso se acrescenta. O real vivido fica comprometido. E, quando se escreve, o comprometimento (ou o não comprometimento) entre o vivido e o escrito aprofunda mais o fosso. Entretanto, afirmo que, ao registrar estas histórias, continuo no premeditado ato de traçar uma escrevivência. (EVARISTO, 2011.p. 24)

Surgem de processos em que as autoras se colocam no espaço aberto entre ficção e realidade, utilizando-se dessa profundidade para construir uma narrativa singular, mas que aponta para uma coletividade. Desta forma, para Soares e Machado (2017), escreviver significa contar histórias absolutamente particulares, mas que remetem a outras experiências coletivizadas, uma vez que se compreende existir um comum constituinte entre autor/a e protagonista, quer seja por características compartilhadas através de marcadores sociais, quer seja pela experiência vivenciada, ainda que de posições distintas. Ao refletir sobre o conceito, Evaristo (2011) considera que o sujeito da literatura negra tem a sua existência marcada por sua relação e por sua cumplicidade com outros sujeitos. Temos um sujeito que, ao falar de si, fala dos outros e, ao falar dos outros, fala de si. Segundo Ferreira (2009), somos seres construídos por "performances discursivas" e por isso podemos engendrar outros discursos para outras ações. Podemos inaugurar novos sentidos para a nossa vida e, portanto, reinventar nossas histórias. Por isso mesmo, dada às relações em que vivemos , apresentam-se específicas maneiras de falar e representar a cotidianidade das relações sociais assumidas. O estudo da relação eu/locutor nas formações discursiva de Carolina Maria de Jesus reflete particularidades de seu posicionamento frente ao mundo.

3. *Da autora e obra: Carolina Maria de Jesus e o "Diário de uma favelada:* Quarto de despejo"

Carolina Maria de Jesus nasceu em Sacramento, no interior de Minas Gerais, e migrou para São Paulo com sua família em busca de melhores condições de vida. Foi maltratada durante a infância, mas aos sete anos frequentou a escola. Em pouco tempo, aprendeu a ler e escrever e desenvolveu o gosto pela leitura.

Dantas (1960) aponta que em 1937 após a morte da mãe, mudou-se para São Paulo. Aos 33 anos, desempregada e grávida, passou a residir na favela do Canindé, na zona norte da capital paulista. Trabalhava

como catadora de papel e, nas horas vagas, registrava o cotidiano da favela em cadernos que encontrava no material que recolhia. Apenas com o segundo ano primário incompleto, escreveu uma série de diários, romances, contos e poesias. No Brasil ficou conhecida por seu livro "Quarto de despejo" publicado em 1960 com a ajuda do jornalista Audálio Dantas. Na publicação de "Quarto de despejo: diário de uma favelada", ainda de acordo com Dantas (1960), foram vendidos já na primeira noite de autógrafos seiscentos livros. A tiragem inicial, que seria de três mil exemplares, passou para trinta mil, e esgotaram-se em apenas três dias só na cidade de São Paulo. Após, mais de dez edições foram feitas no Brasil, inclusive uma edição de bolso em 1976, um ano antes da morte da autora.

Durante o auge de sucesso da obra, "Quarto de despejo", ganhou até uma adaptação para o teatro, que estreou em 1961. O livro foi traduzido para treze línguas e circulou em quarenta países. A escritora favelada foi homenageada pela Academia Paulista de Letras e Academia de Letras da Faculdade de Direito. Sua fama lhe rendeu viagens nacionais e internacionais. O sucesso do livro lhe rendeu os anos felizes da transformação que atravessou sua vida: viagens, jantares, contatos com presidentes e escritores reconhecidos, entrevistas, participações em congressos, um reconhecimento como artista. O sucesso de vendas de "Quarto de despejo" permitiu Carolina Maria de Jesus comprar uma casa de alvenaria em Santana, onde passou a morar com os filhos até 1964. A localidade era um bairro de classe média baixa, em que ela e seus filhos sofreram uma série de preconceitos por serem negros e carregarem o estigma da pobreza. Carolina faleceu pobre e esquecida no sítio de Parelheiros, na madrugada de 13 de fevereiro de 1977.

Com um discurso sem rodeios ou floreios da vida na favela, de uma maneira tocante e ao mesmo tempo lírica. Em "Quarto de despejo", Carolina escancara a outra face da "cidade do progresso", e ela têm consciência disso: "Oh! São Paulo rainha que ostenta vaidosa a tua coroa de ouro que são os arranha-céus. Que veste viludo e seda e calça meias de algodão que é a favela." (JESUS, 1960, p. 42).

Durante todo o percurso pelas páginas do diário, descobrimos que o maior sonho de Carolina era comprar uma casa de alvenaria para si e seus filhos, longe da favela onde morava, e residir no campo. Através da escrita ela realizou seu grande desejo: comprou uma casa de alvenaria e saiu com seus filhos da favela.

Além do aspecto de ascensão social através da palavra (num país onde a literatura sempre foi privilégio de uma classe de letrados), isso nos revela que o espaço territorial representava para a autora. A favela era o quarto de despejo da cidade, lugar onde se jogavam os trastes sem serventia, e, estando ela nesse lugar, a simbiose com o lixo era inevitável:

> [...] eu classifico São Paulo assim: O Palácio, é a sala de visita. A Prefeitura é a sala de jantar e a cidade é o jardim. E a favela é o quintal onde jogam os lixos. [...] Quando estou na cidade tenho a impressão que estou na sala de visita com seus lustres de cristais, seus tapetes de viludos, almofadas de sitim. E quando estou na favela tenho a impressão que sou um objeto fora de uso, digno de estar num quarto de despejo. (JESUS, 1960, p. 33-37)

A favela é para ela um signo. Uma espécie de código que carrega em si o todo rejeitado do conjunto da cidade, Ou seja, a favela é em si um produto ideológico nos escritos de Carolina Maria de Jesus. Para Baktin (2006),

> [...] um produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; mas, ao contrário destes, ele também reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior. Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia. (BAKTIN, 2006, p. 29)

Observando cuidadosamente o trecho citado, percebemos que a autora se refere à prefeitura da cidade a um palácio, a cidade como um jardim e a favela como um quintal onde jogam lixo. As vivências de Carolina Maria de Jesus produzem uma consciência crítica sobre o "metabolismo da sociedade capitalista" como nos fala Antunes (2018, p. 50), ou seja, a forma com que a sociedade capitalista se organiza e se alimenta das desigualdades por ele criadas. Dessa fora, Carolina Maria de Jesus apresenta nos seus escritos relatos de vidas historicamente subalternas.

Assim como a favela, a pobreza é também outro signo, constituído a partir de um lugar de marginalidade frente ao outro em que se inscreve as vivências de Carolina Maria de Jesus. Sobre isso, ela escreve:

> [...] nós somos pobres, viemos para as margens do rio. As margens do rio são os lugares do lixo e dos marginais. Gente da favela é considerado marginais. Não mais se vê os corvos voando as margens dos rios, perto dos lixos. Os homens desempregados substituíram os corvos. (JESUS, 1960, p. 45)

Segundo Bakhtin (2006), o signo convertido, sem deixar de fazer parte da realidade material, passa a refletir e a refratar, numa certa medi-

da, outra realidade. A realidade da pobreza, materializada na favela é em si um conjunto destes signos que expressam aspectos da concretude de vida da autora escrevivente. Nos escritos de Carolina de Jesus, a pobreza está na maioria das vezes ligada a um sentimento de tristeza por sí e pelos outros. A tristeza da escrevivente é ao mesmo tempo individual e coletiva.

> […] Eu tenho tanto dó dos meus filhos. Quando eles vê as coisas de comer eles brada:
>
> – Viva Mamãe!
>
> A manifestação me agrada. Mas eu já perdi o hábito de sorrir. [...] Aqui na favela quase todos lutam com dificuldades para viver. (JESUS, 1960, p. 25)

Bakhtin (2006) afirma que :

> A orientação da atividade mental no interior da alma (a introspecção) não pode ser separada da realidade de sua orientação numa situação social dada. E é por essa razão que um aprofundamento da introspecção só é possível quando constantemente vinculado a um aprofundamento da compreensão da orientação social. (BAKTIN, 2006, p. 62)

Logo, é a partir das realidades individuais e coletivas que Carolina Maria de Jesus constrói a si e sua visão de mundo. É a partir de suas vivências que seus escritos vão se desenhando e tomando corpo de arte. Por isso, os escritos da autora não podem ser analisados sem que tenhamos articulado toda sua obra à sua condição de vida de mulher, negra, pobre, catadora de papel. Ou seja, que coloquemos no movimento analítico as referências da natureza social do discurso como forma de pensar o que se diz ou o que se constrói enquanto linguagem ou discurso a partir das experiências do real, bem como com as referências da interseccionalidade e escrevivências dadas as particularidades da vida e obra da autora que forma em suma o estado de sua arte.

4. Conclusões finais.

Quarto de Despejo: diário de uma favelada é um livro importante pela complexidade que compõe sua narrativa: observamos, através do discurso de uma mulher, preta, periférica, mãe solo, entre tantas outras singularidades, outro olhar a respeito da modernidade da paulistana, tão exaltada pelos modernistas, e, por conseguinte, outro olhar a respeito da própria cidade. Essa literatura, fruto das andanças de Carolina e da sua

capacidade única de observação do espaço, do movimento, das coisas, do olhar das pessoas.

No bojo deste trabalho, objetivou-se o desejo de analisar a forma crítico e estética com que são apresentadas as múltiplas faces das desigualdades retratadas pela autora a despeito da fome, pobreza, trabalho e miséria. Assim, buscamos evidenciar a maneira com que a autora dá centralidade a esses temas a partir do status de "ser mulher favelada", sob uma perspectiva interseccional, ou seja, capaz de absorver o conjunto de relações e significados que circulam a vivência de Carolina Maria de Jesus em sua trajetória de vida e de trabalho. Fazendo de suas escrevivências o corpus de constituição de sua escrita. Buscando em Bakhtin a base para análise desse discurso vivo e social. Almejando assim também a colaboração para o fomento e estudo dessa autora tão importante, mas negligenciada e esquecida por sua condição social e racial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética*: a teoria do romance. São Paulo: HUCITEC, 1993

DANTAS, Audálio. Nossa irmã Carolina. In: JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de despejo*: diário de uma favelada. São Paulo: Livraria Francisco Alves, 1960, p. 5-12.

DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. Trad. de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

DESLANDE, Suely Ferreira *et al*. (Orgs). *Pesquisa social*: teoria, método e criatividade. Petropoles-RJ: Vozes, 1994.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Revista Estudos Feministas*, Ano 10, 1º semestre, 2002.

_____. *A interseccionalidade e a discriminação de raça e gênero*. Disponível em: www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/ 2012/.../ KimberleCrenshaw.pdf. Acesso em: 20/9/2016).

COLLINS, Patrícia Hill. Em direção a uma nova visão: raça, classe e gênero como categorias de análise e conexão. In: MORENO, Renato (Org.). *Reflexões e práticas de transformação feminista*. São Paulo: SOF, 2015. 96p. (Coleção Cadernos Sempreviva. Série Economia e Feminis-

mo, 4) http://www.sof.org.br/wpcontent/uploads/2016/01/reflex%C3%B5esepraticasdetransforma%C3%A7%C3%A3ofeminis ta.pdf.

_____. Aprendendo com a outsider within*: a significação sociológica do pensamento feminista negro. *Revista Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1 Janeiro/Abril. p. 99-127. 2016.

EVARISTO, Conceição. *Olhos d'água*. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

FERREIRA, A J. *Formação de Professores Raça/Etnia*: Reflexões e Sugestões de Materiais de Ensino. Cascavel: Coluna do Saber, 2006.

GONZALES, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: *Revista Ciências Sociais Hoje*, Anpocs, 1984, p. 223-44.

_____. Mulher Negra. Lélia Gonzales.1984.

_____. Cultura, etnicidade e trabalho: efeitos linguísticos e políticos da exploração da mulher. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro-BR 8º Encontro Nacional da Latin American Studies Association Pittsburgh, 5 a 7 de abril de 1979.

_____. *O lugar do Negro*. Lélia Gonzales e Carlos Hasembalg. Rio de Janeiro: Marco zero. 1982

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. *Tempo Social, revista de sociologia da USP*, v. 26, n. 1. 2014. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/ts/article/viewFile/84979/87743. Acesso em: 10/09/2017

_____. Classe e raça interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. *Tempo Social, revista de sociologia da USP*, v. 26, n. 1. 2014. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/ts/article/viewFile/84979/87743. Acesso em: 10/09/2017

_____; KERGOAT, Daniele. A classe operaria tem dois sexos. *Estudos Feministas*, v. 2, n. 3, Florianópolis, p. 93, jan. 1994.

HOOKS, Bell. Intelectuais negras. *Revista Estudos Feministas*, ano 3, p. 464-78, 2º semestre. 1995.

_____. *Da margem ao centro*. Boston: South End Press, 1984

JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de despejo*: diário de uma favelada. São Paulo: Francisco Alves, 1960.

MATTOS, Marcelo Badaró. *E. P. Thompsom e a tradição de crítica ativa do materialismo histórico*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2012.

MELO, Henrique; GODOY, Maria, C. Escrevivência e produção de subjetividades: reflexção em torno de olhos dagua de Conceição Evaristo. *Signótica*, v. 28, n. 1, p. 23-42, Goiânia, jan./jun.2016.

Miller (Chicago: University of Chicago Press, 1991), 53-72.

ORLANDI, Eni. *Estudos da linguagem*. Vitória da conquista, p. 9-13, 2005.

_____. *Análise do discurso*: princípios e procedimentos. 7. ed. Campinas-SP: Pontes, 2007.

RIBEIRO, Djamilla. *O que é lugar de fala?*. Belo Horizonte-MG: Letramento: Justificando 2017.

SCOTT, Joan. Gênero uma categoria útil de análise histórica. *Revista Educação e Realidade*, n. 2, Porto Alegre, Jul/Dez. 1995

SOARES, Lisandra V.; MACHADO, Paula S. "Escrevivências" como ferramenta metodológica na produção de conhecimento em Psicologia Social. *Rev. psicol. polít.*, v. 17, n. 39. São Paulo, maio/ago. 2017.

CLUBE DE LEITURA DO *CAMPUS* IPANGUAÇU-IFRN: UMA EXPERIÊNCIA NA PANDEMIA

Ângela Cláudia Rezende do Nascimento Rebouças (UERN)
ang-thi@hotmail.com
Francisco Humberlan Arruda de Oliveira (IFRN)
francisco.arruda@ifrn.br
Aline Peixoto Bezerra (IFRN)
aline.peixoto@ifrn.br

RESUMO

Este trabalho objetiva relatar a experiência de um clube de leitura no *Campus* Ipanguaçu na época da pandemia. Partindo da premissa que a leitura é uma das formas pelas quais temos acesso ao conhecimento no mundo e considerando sua necessidade para o desenvolvimento de um espírito crítico e autônomo sobre ser e estar no mundo. A sistemática de encontro é semanal para discussão de textos literários (linguagem simbólica) e de textos não literários escolhidos pela comunidade do clube. A partir das ideias de que a leitura é uma experiência humanizadora e um direito universal (CÂNDIDO, 2011) e também da perspectiva do letramento literário (COSSON, 2014). Essa ação visa o incentivo à leitura, ao letramento literário, ao engajamento dos alunos deste instituto na comunidade local como divulgadores da leitura e à consequente redução dos índices negativos apontados pelas avaliações externas e internas. A proposição também decorre da responsabilidade social dos IFs com o desenvolvimento da comunidade na qual está inserido e, também, da atribuição docente, que abrange a participação ativa no ensino, pesquisa e extensão. O projeto de extensão pretendeu corroborar na relação institucional do *Campus* Ipanguaçu e a comunidade local não só no contexto pandêmico, mas de maneira permanente.

Palavras-chave:
Formação leitora. Clube de leitura. Projeto de Extensão.

ABSTRACT

This paper aims to report the experience of a reading club at the Ipanguaçu Campus at the time of the pandemic. Starting from the premise that reading is one of the ways in which we have access to knowledge in the world and considering its need for the development of a critical and autonomous spirit about being and being in the world. The meeting system is weekly to discuss literary texts (symbolic language) and non-literary texts chosen by the club community. Based on the ideas that reading is a humanizing experience and a universal right (CÂNDIDO, 2011) and also from the perspective of literary literacy (COSSON, 2014). This action aims to encourage reading, literary literacy, the engagement of the students of this institute in the local community as disseminators of reading and the consequent reduction of negative indexes pointed out by external and internal evaluations. The proposition also stems from the social responsibility of the FIs with the development of the community in which it is inserted and, also, from the teaching assignment, which covers active participation in

teaching, research and extension. The extension project intended to corroborate the institutional relationship of the Campus Ipanguaçu and the local community not only in the pandemic context but permanently.

Keywords:
Extension Project. Reader training Reading club.

1. Introdução

Numa sociedade que valoriza tanto a cultura letrada, a leitura proficiente tem um espaço importante no dado contexto. Dessa maneira, as práticas de leitura constante são necessárias para que a cada dia, nossos alunos consigam ler mais e proficientemente e atendam às previsões de habilidades necessárias, dentro do domínio das linguagens, previsto nos documentos oficias como PCN e BNCC.

A leitura é um instrumento imprescindível para a formação humana, profissional e para o exercício da cidadania, isto é, ela propicia o desenvolvimento integral dos alunos. Na perspectiva de uma educação transformadora, cidadã e pautada na politecnia, segundo o Projeto Político Pedagógico do IFRN, a leitura se mostra uma experiência humanizadora e um direito universal conforme atesta Antônio Candido (2011).

No entanto, os índices de avaliação externos e internos evidenciam um grau de deficiência acentuado na leitura e na escrita dos concluintes da Educação Básica brasileira. Atualmente, o Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira – IDEB do Ensino Médio do Rio Grande do Norte é 3.2 – o esperado para 2017 era 4.2.

Isso reflete a necessidade de ações que promovam a leitura e a capacidade de interpretação dos discentes. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Gerais da Educação Básica (CNE/CEB – Res. nº 4/2010) determina que o Projeto Político Pedagógico de cada unidade escolar valorize a leitura e a escrita em todos os campos do saber. Nesse sentido, incentivar a leitura por meio de recursos metodológicos atrativos objetiva a promoção da cultura, da literatura, do vernáculo e, especialmente, de uma sociedade leitora crítica e reflexiva.

O Clube de leitura do *Campus* Ipanguaçu compromete-se com o desafio de estimular a leitura da comunidade regional, tendo em vista os diversos letramentos, uma vez que a leitura é um processo que contém diferentes saberes e experiências construídas pela humanidade ao longo do tempo. Assim, possibilitará, além da experiência estética, o debate, a

leitura de mundo, a expressão crítica e artística, a comparação entre passado e presente, a inter-relação com outros grupos e áreas de aprendizagens.

2. Algumas considerações sobre a importância da leitura

O ato da leitura consagra um momento de transcendência da realidade empírica, um salto para dentro de si e ao mesmo tempo faz a conexão com o interior do outro; um diálogo que se estabelece entre o leitor e autor, entre o ser e um mundo estranho que se desvela diante dele; um diálogo que faz a ponte com mundo ao redor, um diálogo que constrói os sentidos: A leitura não é um ato que se esgota na simples decodificação da palavra escrita, mas se confunde ao mesmo tempo em que é antecipado pela leitura do mundo ao redor. Como afirma Paulo Freire (1982), "linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica na percepção de relação entre texto e o contexto". Dessa forma, o ato de ler nos leva a refletir sobre o próprio momento de enunciação, seja do discurso do texto ou do indivíduo.

Nesse contexto de leitura e formação de leitores comprometidos com uma leitura crítica de sua realidade, o letramento literário surge como uma ferramenta eficaz, uma vez que a literatura tem a capacidade de "(...) tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas" (COSSON, 2006b, p. 17).

É justamente dentro da escola onde os textos são analisados em termos de "quem e quando diz, o que diz, como diz e para quem diz", que podemos ampliar a concepção de leitura para os contextos que se configuram na produção e recepção de cada texto, colocando-os em relação dialógica com outros tantos textos e situações cotidianas. A Literatura, por sua capacidade de permitir uma maior interação entre leitor e texto cumpre bem essa função.

O efeito de proximidade que o livro literário traz é produto de sua inserção profunda em uma sociedade, é resultado do diálogo que ele nos permite manter com o mundo e com os outros. Embora essa experiência possa parecer única para nós em determinadas situações, sua unicidade reside mais no que levamos ao texto do que no que ele nos oferece. É por essa razão que lemos o mesmo livro de maneira diferentes em diferentes

etapas de nossas vidas. Tudo isso fica ainda mais evidente quando percebemos que o que expressamos ao final da leitura de um livro não são sentimentos, mas sim os sentidos do texto. E é esse compartilhamento que faz a leitura ser tão significativa em uma comunidade de leitores. (COSSON, p. 30-1).

É essa a concepção de leitura que orienta esse projeto: aprender a ler e ser leitor são práticas sociais mediadoras, que transformam as relações humanas. O texto literário tem o poder humanizador que reside em sua capacidade de reelaborar na ficção o conhecimento acerca do ser e do mundo através do uso da palavra. Nesse sentido, é direito da humanidade o acesso às obras diversas, não podendo lhe ser negado ou limitado esse direito:

> A organização da sociedade pode restringir ou ampliar a fruição deste bem humanizador. O que há de grave numa sociedade como a brasileira é que ela mantém com a maior dureza a estratificação das possibilidades tratando como se fossem compressíveis muitos bens materiais e espirituais que são incompressíveis. Em nossa sociedade há fruição segundo as classes na medida em que um homem do povo está praticamente privado da possibilidade de conhecer e aproveitar a leitura de Machado de Assis ou Mário de Andrade. Para ele, ficam a literatura de massa, o folclore, a sabedoria espontânea, a canção popular, o provérbio. Estas modalidades são importantes e nobres, mas é grave considerá-las como suficientes para a grande maioria que, devido à pobreza e à ignorância, é impedida de chegar às obras eruditas. (CANDIDO, 2011, p. 186)

O Clube do Livro do *Campus* Ipanguaçu desenvolve não apenas as habilidades de leitura e interpretação textuais, mas também a interação com textos que apresentam uma unidade construída em um contexto social. A literatura é uma prática e um discurso e esse funcionamento deve ser compreendido de forma crítica pelo aluno.

Com essa finalidade, adotamos a orientação de Rildo Cosson (2010), que define a construção de uma comunidade de leitores como princípio do letramento literário. Da mesma forma com relação à escolha dos livros, a qual não será limitada ao acervo canônico. Os participantes indicarão obras, porém esse processo será liderado pelo professor coordenador, tendo em vista: i) a evolução do simples para o complexo, de forma que a leitura não fique restrita ao conhecimento de mundo do aluno; ii) o princípio humanizador da literatura, o qual favorece o entendimento do outro e as relações humanas; iii) as relações que as obras estabelecem com os diversos campos dos saberes e; iv) o diálogo que a literatura proporciona com os núcleos de estudos e pesquisa do campus, como o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas – NEABI e o

Núcleo de Artes (NUARTE). O original deve estar escrito em *Word* para *Windows*.

3. A dinâmica dos encontros de um clube de leitura em tempos de pandemia

Nossos encontros começaram a acontecer a partir do mês de agosto, após aprovação do projeto de extensão em caráter emergencial para ações em tempos de pandemia do IFRN – *campus* Ipanguaçu. Utilizamos a plataforma de reuniões do *G-suite Google Meet* e contamos a divulgação via grupos de *whatsapp* e por meio de uma página do *instagram*[184], impulsionada pelos alunos. O projeto conta também com 4 alunas monitoras que auxiliam nos encontros e com atividades que vão desde a criação de listas para presença, como criação do *e-mail* do grupo e ainda, a organização dos textos que devem ser lidos em pastas do *google drive* ligado ao *e-mail*.

A metodologia de eventos se deu da seguinte maneira: em cada encontro teríamos um mediador, algum professor ou profissional das Letras que indicava a obra para ser discutida e um aluno externo ou interno ao *campus* que comentaria a obra, em formato de partilha da leitura feita. O texto é escolhido por indicação dos mediadores da noite e após as exposições, abrimos para perguntas e comentários dos outros membros do clube.

Os encontros são orientados pela leitura de capítulos especificados em cada encontro anterior. Precedida a leitura, os participantes são chamados à discussão a partir de questionamentos trazidos pelos organizadores, os quais desencadearão temas e outras questões, a serem discutidos e ampliados. As questões são levantadas a partir da compreensão de cada participante do grupo e após isso, segue-se o diálogo.

A média de participantes semanais é entre 20 e 30 participantes por eventos, incluindo algumas pessoas da comunidade, alunos, ex-alunos, professores, ex-professores e etc.

A tabela abaixo mostra quantos encontros tivemos e quais os textos que pudemos discutir.

[184] A página do clube de leitura no *instagram* é: @clubedeleituraifrnip, o *e-mail* para contato é clubedeleituraifrnip@gmail.com.

Texto	
O capote - Nikolai Gogol	1º encontro
Inundação- Mia Couto	2º encontro
Brincar de pensar- Clarice Lispector	3º encontro
Embaixada americana, No seu pescoço- ChimamandaNgoziAdichie	4º encontro
Angústia-Thékhov	5 º encontro
As coisas mais belas do mundo - Valter Hugo Mãe	6º encontro
Desenredo- Guimarães Rosa	7º encontro
Fatos a respeito do falecido Arthur Jermyn e sua família- H.P. Lovecraft	8º encontro
O diabo no campanário- Edgar Allan Poe	9º encontro
Felicidade Clandestina- Clarice Lispector	10ºencontro
O monstro- Nelson Rodrigues	11º encontro

Fonte: elaboração própria.

Como é possível perceber, há uma variedade de autores, de épocas, de estilos e temáticas que podem ser uma pequena amostra das tantas direções que podemos tomar quando falamos sobre leitura.

4. A avaliação dos encontros pelos membros do clube.

Elaboramos um questionário semiestruturado de avaliação para os membros do clube de leitura com 7 perguntas a fim de percebermos as contribuições do clube para a vida leitora dos membros do clube.

1. Na sua percepção, o projeto "clube de leitura do IFRN-campus Ipanguaçu estimulou você a ler mais?
2. Você acredita que as leituras feitas para os encontros acrescentaram conhecimentos importantes à sua vida escolar?
3. Você indicaria o clube de leitura a algum amigo para que ele participasse?
4. De quantos encontros você conseguiu participar?
5. Em relação à leitura dos textos indicados:a)Na leitura literária, linguagem figurada; b) Aprendizado de novas palavras eestilo; c) Conhecimento de autores eobras.
6. Em que aspectos você percebeu mais aprendizado?
7. Qual seu texto preferido até agora? (pode marcar até 2 textos)

Em relação à pergunta 1, cem por cento das respostas afirmou que o clube de leitura havia estimulado a uma frequência maior de leitura em tempos de pandemia, principalmente no momento em que havia um isolamento maior de toda a sociedade.

Em relação à pergunta 2, dos 22 entrevistados, 90,9% por cento, afirmou que havia uma clara contribuição das leituras feitas para a vida escolar e isso corrobora, e o que pode ser percebido nas discussões ao longo do evento, quando os alunos relacionavam fatos, temáticas e acontecimentos a aspectos analisados em sala de aula e mesmo na prova do ENEM.

Quanto à pergunta 3, todos os entrevistados afirmaram indicar o clube de leitura para algum amigo. O que de certa maneira, dialoga com as questões 1 e 2 que tratam do potencial formador de leitores dos envolvidos num grupo como este.

No que diz respeito à pergunta 4, 5 pessoas conseguiram participar de 1 a 3 encontros o que corresponde a uma porcentagem de 22,7% por cento. 5 pessoas participaram de 4-6 encontros, com a porcentagem de 22,7%. 6 pessoas conseguiram participar de 7-9 encontros, o que corresponde a uma porcentagem de 27,3% e 6 pessoas conseguiram participar de 9-11 encontros, um total de 27,3 por cento.

Destes números, percebemos uma boa participação dos membros e mais da metade dos encontros, um número considerado alto para a grande quantidade de eventos on-line que estavam sendo oferecidos no período em que realizamos os encontros do clube de leitura.

Na pergunta 5, em que perguntávamos sobre a quantidade de texto lida, os participantes responderam respectivamente: 5 membros, 22, 7% leu até 3 textos; 9 membros, 40,9% leu até 6 textos; 3 membros, 13,3% leu até 9 textos e 5 membros, 27,3% leu todos os textos escolhidos até então. Dos dados trazidos na nossa amostra, 81,5% leu mais da metade dos textos, o que consideramos um número alto.

Na pergunta 6, oferecemos 3 opções que consideramos mais relevantes para o momento em termos de aprendizagem mais perceptível na atividade de leitura assídua das quais eles poderiam escolher 2 alternativas, que eram a i) linguagem literária e aspectos técnicos dessa leitura; ii) aprendizado de novas palavras e estilo; iii) conhecimento de novos autores e obras. Nessa questão, as opções mais escolhidas foram a iii) com 90, 9% de escolhas, seguida da i) com 54,5% das escolhas, o que pode nos revelar a contribuição mais direcionada à popularização dos autores e obras mais relevantes da literatura mundial.

E por último, a questão 7 tratava da preferência dos textos lidos até então, e das nossas 11 alternativas, eles poderiam escolher 2 textos

que mais os tocaram em suas leituras. Nesta questão, os textos escolhidos com a maior porcentagem foi "Felicidade Clandestina" de Clarice Lispector e "No seu pescoço, embaixada americana" de Chimamanda Ngozi Adichie. Duas autoras que tratam de temáticas respectivamente intimista, psicológica e questões de racismo e igualdade racial e de gênero. Temáticas bastantes valorizadas não só na literatura como no cotidiano, de maneira geral.

5. Considerações finais

Os dados apresentados colhidos por meio do questionário semi-estruturado evidenciou a importância do clube de leitura para os membros participantes, principalmente nesse momento de isolamento social e da paralisação das atividades escolares e acadêmicas que angustiam muitos alunos, que em muitos momentos se veem sem estímulos e alternativas para continuar intelectualmente ativos e afastas doenças psicológicas bastante comuns nesse momento.

Os participantes se mantiveram ativos, discutindo temáticas importantes como o racismo, igualdade de gênero, aspectos da formação do caráter do ser humano, o silenciamento de vozes como maneira de opressão, *bullying* naturalizado na sociedade, subjetividades, aspectos dentre tantos outros aspectos destacados nos encontros.

A literatura, vista por Antônio Cândido como um elemento essencial ao homem, cumpre aqui no clube no de leitura um papel importante de prática do discurso, de meio para reflexão sobre a vida real, além de uma função de entreter, ela nos permite o diálogo sobre o mundo de uma maneira humanizadora e essencial.

O clube de leitura do IFRN – *campus* Ipanguaçu, possibilitou, além das reflexões técnicas a respeito das obras, uma experiência estética, o enriquecimento sociocultural, a leitura de mundo, a expressão crítica e artística, a comparação entre passado e presente, a inter-relação com outros grupos e áreas de aprendizagens.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9394 de 20/12/96. São Paulo: Saraiva, 1997.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 4)

CANDIDO, Antonio. O Direito à Literatura. In: ____. *Vários Escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

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

KOCH, Ingedore. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo, Cortez, 2003.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim *et al*. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

COMO ANDA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Maria Lucia Mexias-Simon (CiFEFiL)
mmexiassimon@yahoo.com.br

RESUMO

Diante dos fracos resultados dos estudantes brasileiros no Exame Nacional do Ensino Médio, sobretudo em Redação, os professores, as famílias e a sociedade, em geral, se perguntam o que fazer para consertar a situação. Serão os meios eletrônicos de utilidade ou, ao contrário, perigosos ao bom trabalho em sala de aula? Ir à escola e usar, fora da escola, formas que marcam o sujeito como um mau usuário da língua é dizer que não há proveito em ir à escola. A memorização, tida como estar em atraso, não deve ser banida da vida do estudante. O mesmo ocorre com a leitura extra-classe, não muito praticada na atualidade.

Palavras-chave:
Redação. Língua Portuguesa. Ensino de Língua Portuguesa.

RÉSUMÉ

En face les mauvaises résultats des étudiants brésiliennes en le Examen du Moyenne Cours, surtout dans la Rédaction, les profésseurs, les familles et la societé, en general, se demandent qu'est on doit faire pour sauver la situation. Séra la élétronique bonne ou, au contraire, dangereuse au travail dans la salle de classe? Aller à l'école et utilizer des formes linguistiques avec des erreurs, c'est dire que l'école n'est pas necéssaire à la jeunesse. C'est la même chose avec le savoir par coeur, de lequelle on dit être en rétard. Aussi avec la lecture hors la classe, qui n'a pas de prestige chez nous.

Mots clés:
Rédaction. Langue Portuguaise. Enseignémente de la langue Portugaise.

A redação em branco do Exame Nacional do Ensino Médio, ENEM liquida milhares de alunos. E textos que fogem do assunto eliminam outros. Se o aluno deixa o texto em branco, isso sugere que o seu repertório sobre o mundo em que vive é lastimável e ele mesmo duvida da sua capacidade de articular ideias. Se a escola não é local de doutrinação, os alunos deveriam estar prevenidos contra autoritarismo intelectual e contra as respostas prontas. No Brasil, isto veio à luz, nas centenas de zeros do ENEM, não contando as notas 01, 1,5, 2,5 em diante. Muitos candidatos deixam de fazer a redação por não saber como fazê-la, ou por não achar importante. Outros não sabem tratar o tema. Desconfia-se de que não saberiam tratar outro qualquer, por falta de familiaridade com a linguagem escrita, por não saber costurar ideias, ou mesmo por não ter

ideias. Há, inclusive, universitários dizendo, em alta voz, nunca ter lido um livro em toda a vida, sendo o professor que o cobra um antiquado, preconceituoso, que não valoriza o entorno social do aluno. Não percebem, talvez, os senhores gestores, que esse discurso tem como consequência uma condenação, para o aluno, a um limbo intelectual, à perpetuidade de uma situação pobre que a família não deseja, nem a comunidade. Com a leitura, não só se adquirem conhecimentos como se aprende a estruturar frases e se refinam ideias. Já se comprovou que com a ampliação do vocabulário, amplia-se a facilidade de raciocínio e vice-versa. Não é decorando um dicionário que se aumenta o Q.I., mas com maior vocabulário assimila-se e expõe-se o pensamento com mais precisão. Aqui, entra, também, a questão da precisão do uso do vocabulário. Palavras usadas vagamente, genericamente, traduzem pensamentos vagos, inseguros, que nada contribuem, nem para o falante, nem para o ouvinte. Por outro lado, não há nenhum ganho em se decorar que o quadrado da hipotenusa é igual à soma do quadrado dos catetos, quando não se sabe o que é hipotenusa, cateto e, talvez, nem quadrado.

A hipótese mais plausível para a prova em branco é que o aluno pouco feznos seus doze anos escolares.

Há, também, as redações que fogem do tema.O tema é incompreendido, o aluno não sabe o que dizer, porque não sabe o que pensar. Não lhe disseram que deve pensar por si, que deve ter ideia formulada sobre fatos da atualidade, ou antigos. Quando se solicita um trabalho de pesquisa não pronto, como, por exemplo – As mulheres em Machado de Assis – é quase certo o aluno dizer: – Não achei nenhum livro que fale sobre isso! Quer dizer, não achei nenhum livro de onde possa copiar, que já tenha o trabalho resolvido. Atualmente, com a *Internet*, o mais frequente é o aluno deixar para fazer o trabalho, ou pedir a uma pessoa da família que o faça, nas últimas horas antes da data de entrega. O assunto não é assimilado, nem remotamente, a finalidade do trabalho, que é estudar o assunto, se perde. Recebe-se, quando muito, uma resposta fechada, à qual não cabe discussão. O aluno quer passar de ano, a instituição, pública ou privada, não tem interesse em perder o aluno. Fazem-se avaliações modernas, prova em grupo, trabalho, de qualquer maneira, em casa, e outras.

Por outro lado, identificar sujeito e predicado não é questão de opinião. As perguntas da boa escola têm o certo e o errado. As regras gramaticais devem ser seguidas, são a lei, não cabe interpretação quanto ao uso da norma padrão. Devem ser estudadas e seguidas, por ser símbo-

lo da nacionalidade, por ser o que a sociedade e a família esperam de um jovem que pôde cursar o Colégio. Quem não aprendeu a usar palavras não sabe pensar, não entende as instruções recebidas ou não as leva a sério, o que é pior.

Há um conjunto de conhecimentos canônicos que, como se espera, deve ser passado do educador ao educando. Esses conhecimentos devem ser assimilados, cabendo debate, ou não, mas seguindo normas, como a NGB, que é uma lei e. como tal, deve ser cumprida. É o que se espera da escola, não cabendo à escola recusar tal papel.

Outro ponto a ser considerado é o dito relativismo. Tudo seria relativo, seria uma questão de interpretação, de subjetivismo. Havendo polêmica entre autores consagrados, por que não polemizarmos nós sobre alguns pontos?

Na contramão do mundo, parte da nossa escola abraça o dito relativismo. (cada um tem o direito de achar o que quiser).Assim sendo, se o educando tem o direito de ter sua opinião, haverá uma falta de necessidade de ler, compreender e memorizar o que está escrito no papel. Para que escola, se não é a voz do professor que será seguida, e sim o achar do aluno. Reina nos impérios pedagógicos uma atmosfera que desvaloriza a tarefa de compreender o que está escrito no papel, a liberdade de interpretação é fórmula certeira para uma grande balbúrdia mental.

Lembremo-nos de que, se os jovens devem ser prevenidos quanto à lavagem cerebral, porém há perguntas que só têm uma resposta certa, a ser fornecida, sem questionamento, onde não se tem o direito de achar o que se quiser. Existem formas verbais corretas que devem ser usadas, pois o seu não uso marca o falante como inculto. O jovem pode dizer que não se importa com essa marca, já que seus contemporâneos também usam tais formas. Porém, quando tanto se fala em inclusão social, os educadores precisam pensar que de que tal inclusão passa pelo emprego adequado das formas linguísticas, não servindo de justificativa o maior ou menor número de usuários, ou se autoridades governamentais, verdadeiramente ou não, as empregam não canonicamente. Fala-se em respeitar o falar do aluno, respeitar o ambiente em que ele vive. Nesse caso, para que ir à escola? Diz-se que o aluno aprenderá com a convivência. Convivência com quem, se até os professores usam formas como tamo junto, é nós, na desculpa de que tem que ser moderninhos para conquistar a simpatia dos alunos.

Diante disso, ocorrem centenas de zeros em Redação, nas provas do ENEM, fazendo com que professores, pais, governantes, tornem-se, no mínimo, preocupados. Apesar do desastre, o assunto não teve o destaque que deveria ter, diante de fatos mais explorados pelos *mídia*, como corrupção etc.

Na verdade, esses fatos estão relacionados. Quando a escola relaxa na exigência de comparecimento, oferece uma segunda chance excepcional ao aluno que não se sai bem na mesma avaliação que os outros fazem, está condenando esse aluno a ser um espertinho aquele que chora para obter exceções, em conseguir o que se espera dele, sem muito esforço, ou a levar uma sub-vida. É comum o professor ser chamado à Coordenação ou à Direção para modificar a nota do aluno X, ou passar um trabalho para ajudar, como se a finalidade do trabalho fosse aumentar as notas. Daí, temos um futuro corrupto. Se o parente médico fornece um atestado para o jovem que vai fazer um passeio com os pais, na época conveniente para esses, não se pode bater panelas contra coisa alguma. Essa leniência parte não só da família, como também de gestores escolares, supervisores, coordenadores e outros envolvidos no processo.

Ouvimos muito falar que a escola deve atender aos interesses dos alunos. Pergunta-se: um jovem de doze, quatorze anos sabe, realmente, quais são seus interesses? Sabe o que é interessante para ele? Infelizmente, não, nem mesmo os mais velhos. Não têm maturidade nem suficiente visão do mundo que lhes permita fazer a escolha adequada. Adequada a quê? Aos interesses da comunidade em que esse jovem está inserido. Não se pode desperdiçar recursos, nem próprios, nem coletivos, para formar um jovem que não vai, com o certificado que recebeu, inserir-se no mercado de trabalho. Essa dificuldade apenas comprova ter o jovem frequentado o curso errado. A falha não é, de fato, do sistema educacional nem do sistema econômico, é da opção. Escolhe-se o curso mais prestigiado, ou, o que talvez seja pior, o mais acessível em termos financeiros, de horário, de proximidade com a moradia.

Quando se menciona a questão do ensino, concorda-se em que antigamente era melhor e, a seguir, diz-se precisar, o ensino, de renovação. Essas duas afirmativas se contradizem. Se antigamente era melhor, a escola (em todos os níveis) não deveria ser renovada e sim restaurada. Adaptar-se aos meios modernos não deveria ser sinônimo de facilitação. Nada de importante se faz com facilidade.

A esse quadro, que já dura muitos anos, acrescentaram-se as explanações acompanhadas de recursos eletrônicos, sempre naquela atitude de ir ao encontro do interesse dos alunos. A aula passa a se assemelhar a jogos eletrônicos, como já se assemelhava a brincadeiras de programas de auditório. Se não houver um telão, a aula não será boa. Quem leciona, já vinha observando que os alunos copiam do quadro negro, mas não copiam do telão. Modernamente, isso foi contornado: os alunos fotografam o telão. Pergunta-se: para quê? Irão, mais tarde, reler o que foi projetado? Qual a vantagem entre arquivar, precariamente, o conteúdo numa pequena tela de *smartphone*, a recebê-lo em papel?

Por vezes, a explanação é solicitada aos alunos que a retirarão, cuidadosamente, via Internet, sem fazer uma leitura crítica, preocupado, prioritariamente em colocar margens coloridas e diversos tipos de fonte na sua apresentação, para, diante dos colegas, lê-la na íntegra, ignorando, frequentemente, o significado de palavras projetadas, porém crendo, firmemente, que merece uma boa nota porque usou *datashow*. Infelizmente, isso acontece também com os professores, principalmente quando a apresentação tem efeitos especiais. Tal fato ocorre em todos os níveis de ensino: Fundamental, Médio e Superior, não se fazendo generalização. Quando não há uma tela iluminada, com a sala em meia luz, a aula é uma chatice.

Chatice são aquelas letrinhas despencando no data-show. Chatice é o professor projetar um texto e lê-lo na íntegra. Chatice é dar pulinhos nas academias de ginástica e ninguém reclama. Observemos: o aluno anota o que se escreve no quadro (seja de giz ou de pilot) e não anota o que se projeta, até por causa do escurinho, que permite consultar o celular etc. Nem tudo que é necessário é divertido.

O problema não é apenas das escolas brasileiras. Recentemente, apresentou-se, no Congresso dos Estados Unidos, um projeto que, se aprovado, terá força de lei, proibindo o uso de *datashow*nas salas de aula. Embora tenha recebido tal informação via *facebook* que, como sabemos, nem sempre é confiável, dada a intromissão de falsas notícias, não é segredo estarem, também, os norte-americanos preocupados com a superficialidade de conhecimentos das novas gerações.

Não se faz, aqui, proibição de meios eletrônicos ou de outros recursos "modernos". A Informática veio para ficar, já quase não passamos sem Internet, sem Google, sem Wikipedia e outras armas. Ainda nos lembramos do mimeógrafo a álcool, mas não queremos usá-lo, por lento

e dispendioso. A lousa, que há muito não é mais lousa, ainda é um excelente recurso didático. Não sendo cada aula exatamente igual a outra, do mesmo assunto, ministrada em outra turma, precisamos de um recurso adaptável ao momento, não totalmente pronto, apto a atender a questionamentos dos alunos.

O perigo está em considerar recursos modernos como milagrosos, quando, por vezes, nem eficazes são.

Volta-se à questão do interesse do aluno, com a demonização da memorização. Na vida prática, no dia a dia, usa-se uma infinidade de informações memorizadas: regras de cortesia, regras de trânsito, números de telefone, senhas, trajetos. Sem tal bagagem, (que se vai tornando cada vez tão maior, quanto efêmera, pelas novas invenções) não se poderia nem sair de casa. Na escola (em todos os níveis, repete-se) não se pode usar a memória, é um recurso tão desnecessário quanto ofensivo ao interesse do aluno. Fala-se em raciocinar. Será excelente, porém sempre se raciocina sobre algo já incorporado à bagagem mental. Como raciocinar, por exemplo, sobre a questão indígena sem ter os dados em mente? Há um conjunto canônico de informações que a família e a sociedade querem ver transmitidos a seus filhos, de forma a estarem disponíveis nos arquivos mentais, distintos de outros dados que podem, eventualmente, ser buscados em informativos. Entre dados a ser memorizados, estão as regras elementares de ortografia, gramática e os conhecimentos básicos de matemática. A escola reluta em cobrar a memorização, sempre em nome de um suposto interesse dos alunos, porém contra o interesse das famílias, que estão a supor ser exercida tal prática. "Todo conhecimento é feito de fatos, datas, nomes, que são a base para o voo intelectual mais ambicioso"(CASTRO, *op. cit.*).

> Diante deste modelo surge a inevitável resistência: a Cola! A Cola é a resposta do aluno a um modelo do Ensino que, inconscientemente ou não, ele percebe ser extremamente autoritário. Através da Cola, o aluno pode consultar o livro que lhe é proibido no momento da Prova. Ou então consulta-se o colega ao lado, o outro recipiente que talvez tenha sido mais feliz na captação das informações que foram transmitidas pelo professor durante o Curso. As tecnologias da Cola multiplicam-se e, através delas talvez este aluno dos tempos antigos consiga desenvolver mais criatividade em uma única noite de que foi possível a de desenvolver durante todo um curso. Uns tatuam na palma das mãos as informações que lhes serão exigidas. Outros localizam discretamente um livro sob a mesa, talvez pronto para ser lido pela primeira vez, enquanto os alunos mais audaciosos e criativos elaboram habilmente pequenos protótipos de micro-filmes: pequenos rolinhos do papel que contêm todas as informações das quais dependerá a continuidade de sua vida acadêmica. Outros, enfim, desenvolvem

> sistemas de comunicação à distância, através dos quais comunicam-se com os dedos, com caretas que representam as letras das respostas das questões de Múltipla Escolha. A Prova do Múltipla Escolha, aliás, encontra neste sistema de Ensino um lugar especial, já que ele prevê respostas únicas em detrimento do todas as demais. (BARROS, J. A., 2012)

Os jovens deixam a escola por volta dos dezesseis anos, quando os pais não os seguram mais, por preguiça (de ambos os lados). É a perpetuação da pobreza. Repito: aula não é *video-show*. É conteudo, é concentração e é também memorização. Se o mercado de trabalho não absorve o jovem, é porque ele fez o curso errado. Ainda há preconceito contra cursos técnicos, que são uma boa opção.

Se na escola, os jovens pouco leem, ficando quase exclusivamente em copiar-colar, fora da escola lê-se muito menos. A leitura, raramente é incentivada em família. Os pais (homens) preferem os filhos (homens) jogando futebol a lendo romances ou poesias. As meninas preferem os serviços caseiros, alegando, depois, na escola, não ter tempo de ler a obra recomendada. Como os jovens quase nunca veem os pais lendo e, muitas vezes, não têm nenhum material de leitura em casa, não valorizam a leitura, não a procuram espontaneamente. Com isso, não formam ideias, o vocabulário permanece restrito e querem manter esse mesmo sistema na escola.

Entre as pessoas de 18 a 65 anos, 16% estão em postos de apoio: construção, limpeza, manutenção; foram à escola, mas têm dificuldade em ler e escrever e a dissimulam. Mesmo entre funcionários diplomados, se coloca o problema da língua. Têm dificuldade em ler o dever de seus filhos, ou escrever uma receita de cozinha, as situações mais simples do cotidiano. Ficam inibidos e escamoteiam a situação. O iletrismo é difícil de identificar.

A professora de língua Instrumental tem, frente a ela, estudantes com olhares hostis. Cada princípio de semestre é a mesma coisa. Os estudantes de biologia sonham em descobrir os segredos da célula e lhes cobram a concordância verbal. Os professores constatam que um grande número de alunos não sabe escrever e tem dificuldade em compreender as informações e, às vezes, em compreender todo o curso. O mais grave é lhes ser, cada vez mais difícil, construir e expressar seu pensamento.

Fala o presidente de uma instituição de ensino: “todos que não se saem bem no processo seletivo, deverão passar por um reforço – aprofundamento das competências em expressão oral e escrita – 04 horas semanais, durante as quais o professor retoma as bases da gramática e do

vocabulário. Ao todo, 20% dos estudantes do 1º. ano Ensino Superior do têm obrigação de reaprender os fundamentos de sua língua materna, para alguns, como se fosse língua estrangeira; uma parte não negligenciável do fracasso na faculdade deve-se ao mau domínio da linguagem".

Fala uma professora de Normal Superior: "alguns de meus alunos não sabem fazer um planejamento e escrevem frases sem pé nem cabeça; quanto à ortografia, nem se fala, mesmo os melhores acumulam erros".

Se os nossos alunos estão em dificuldade é porque o ensino foi massacrado durante anos. Falava-se: "não quero perda de tempo com gramática, ortografia, conjugação, leitura; isso é coisa do passado, nós estamos na escola moderna, daqui para frente, fazemos observação refletida da língua". Essa é uma ideia revolucionária, extraida do construtivismo. Nessa pedagogia centrada no aprendiz, o aluno constrói seusaber. Abaixo a transmissão, viva a auto-aprendizagem. Mas, que aluno do Fundamental é capaz de reinventar, sozinho, a conjugação de verbos irregulares? Querendo suprimir os exercícios de repetição, que são fastidiosos, fracassou-se em fixar outros métodos nas séries iniciais. Um professor de matemática diz: "os professores construiram sobre a areia e, no vestibular, para mascarar a catástrofe, elaboram questões de que se pode tratar, sem nada compreender, mas que salvam as aparências". Professores de algumas instituições são convidados a superfaturar as notas de seus alunos em razão dos péssimos resultados, como já se disse.

O mesmo se pode dizer em língua materna. Uma assembleia procurou marcar o retorno ao bom senso, com a reaparição dos velhos clássicos: recitação, redação, ditado, conjugação. Seria ótimo se as nossas escolas adotassem essas práticas, sem receio de que coordenadores e diretores as proíbam por serem antiquadas.

Diz uma recrutadora de pessoal: "os jovens não sabem mais escrever e, por isso, não se inserem no mercado de trabalho; há muitas faltas no *Curriculum Vitæ*, de ortografia e de sintaxe; e alguns candidatos têm Mestrado".

Escreve-se muito nas redes sociais. As falhas de ortografia são em grande número, por vezes tornando a mensagem de difícil compreensão, sem falar nas dúvidas quanto á pontuação. O mesmo se pode dizer das falhas de concordância e de regência, do uso inadequado das palavras. Também dos absurdos que se escrevem mostrando desconhecimento do mundo, sem contar com as notícias falsas (e não fake news). Há uso desnecessário e desapropriado de palavras estrangeiras, mostrando que a

pessoa que escreveu desconhece seu significado, apenas quer mostrar-se atualizado e fazer, no seu entender, boa figura. Por vezes, esses escritos são até reproduzidos, em tom de pilhéria, quanto às falhas de língua portuguesa. Por vezes, pessoas interessadas repassam regras simples de redação, obtendo, desde agradecimentos até respostas malcriadas, sendo a menor delas: – deu pra entender, tá bom.

> A nossa língua está a nos exigir uma afirmação global, a nos cobrar uma responsabilidade para com ela. Impressiona-me que não tenhamos uma política comum a todos os países que falam o português. Quem há de negar que precisamos definir uma grande estratégia cultural de presença no mundo que abranja todo o nosso território linguístico?
>
> Quem há de subestimar a importância da língua? É grande a sua dimensão social, política, econômica e geopolítica. Ela é muito mais que uma ferramenta de comunicação. Nela, não estão armazenados apenas conhecimentos e informações. A língua é a cultura que ela produz. É ela quem nos dá os sentidos. É o universo desenhado por ela que nos referencia e nos singulariza. A língua gera coesão, nos fortalece no mundo globalizado, "é a casa onde a gente mora". Nela, se deposita *knowhow*, tecnologia. Língua também é economia.[185]

O dito construtivismo já fez muitos desastres. Nunca se escreveu tanto e tão mal, já que as pessoas não têm tempo de se reler.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, José d'Assunção. Palestra pronunciada na Universidade Severino Sombra. 2012.

CHAUÍ, Marilena. A ditadura militar iniciou a devastação da escola pública. In: SOUZA, Paulo Donizetti de. *Rede Brasil Atual*. (versão digital).

GUINOTE, Paulo. *O futuro da educação... ou não*. O Público. Lisboa, 2015 (versão digital).

IOSCHPE, Gustavo. Por que você não faz nada? *Veja, Brasil*. 01.07.2015. p. 76-8.

WEINBERG, Mônica. Sim, você pode ser bom aluno. *Veja, Brasil*. 03.06.2015. p. 80-81.

[185] Juca Ferreira, O Público, 03-08-2015

CASTRO Cláudio de Moura. Você sabe estudar? Quem sabe estuda menos e aprende mais. *Resenha da obra*. Ed. Penso.

PARIS MATCH. nº 3373, 09 a 15 de janeiro de 2014; p. 23-6 – editado.

ANEXO:

Comentários do site Quora

Por que o fracasso em Língua Portuguesa?

"Porque os jovens estão distraídos demais no celular para prestar atenção na aula.

Porque os jovens pensam que, fazendo um intercâmbio de um mês (!) no Canadá aprenderão inglês (?) e que isso será garantia de um ótimo emprego no Brasil (!?).

Porque não se pratica mais interpretação de texto, e isso é notório, nas redes sociais, quando jovens vêm comentar respostas e fica evidente que não entenderam lhufas do que foi escrito, ou nas vexatórias provas de redação do Enem.

Porque têm-se preguiça de ler qualquer coisa com mais de 250 caracteres.

Porque não é mais feio ser ignorante, pelo contrário, é modinha e até chique porque mostra o quanto você é vítima do sistema vigente, que o obriga a aprender um idioma do qual você não precisa para viver.

Porque só interessa seguir *influencers* (que estão se dando bem às custas dos seguibobos), ouvir música péssima e jogar.

Porque têm preguiça de tudo, inclusive, de estudar, já que falando o Português genérico que se fala por aí, acham que entendem e se fazem entender, então está ótimo. Pouco importa se seu vocabulário está reduzido a 100 palavras, sabendo o básico para não morrer de fome, de sede e pegar alguém, já está bom.

Quando nós, os últimos bastiões da boa e velha Língua Portuguesa, nos formos deste mundo, o Brasil estará entregue a uma espécie de dialeto neolítico, com uma mistura de sons guturais e gestos, ou será jestos???

Extraído do *face-book*.

CONCEITO DE LETRAMENTO E SUAS IMPLICAÇÕES LINGUÍSTICAS

Leila Cardoso Machado (UEMS)
leilacm@gmail.com

RESUMO

A presente comunicação visa promover uma discussão sobre o conceito de letramento multimodal e o seu papel na abordagem dos multiletramentos e como estão contextualizadas nas realidades linguísticas. A escolha do letramento justifica-se pelo pressuposto de que o repertório linguístico do falante é dinâmico e inacabado, e as escolhas linguísticas são baseadas nas necessidades adaptativas do sujeito a contextos monolíngues (GARCÍA *et al*., 2017). Nessa perspectiva, a língua é entendida como prática social e cultural, discursivamente orientada, contemplando códigos e recursos multissemióticos e sistemas simbólicos, utilizados pelos sujeitos para a configuração do que entendem como realidade (ROCHA; MACIEL, 2015). Sendo a pesquisa de natureza bibliográfica, a partir de levantamento em diversos periódicos nos últimos dez anos. Procurando elucidar como a literatura conceitua os multiletramentos e o letramento multimodal em busca de definições, características, saberes envolvidos e encaminhamentos pedagógicos em cada uma, e, em segundo lugar, verificar o seu papel. É valido afirmar que a linguagem presente favorece a construção do conhecimento linguístico, principalmente em decorrência do contexto espaço-temporal, histórico, geográfico, político e social. Em última instância, este levantamento propõe um debate entre pesquisas sobre o assunto na tentativa de entender o letramento multimodal e esclarecer de que maneira cada um desses trabalhos se alinham ou se distanciam em suas discussões.

Palavras-chave:
Letramento. Linguística. Multiletramentos.

RESUMEN

Esta comunicación tiene como objetivo promover una discusión sobre el concepto de alfabetización multimodal y su papel en el enfoque de las multiherramientas y cómo se contextualizan en las realidades lingüísticas. La elección de la alfabetización se justifica por el supuesto de que el repertorio lingüístico del hablante es dinámico e inconcluso, y las elecciones lingüísticas se basan en las necesidades adaptativas del sujeto a contextos monolingües (GARCÍA *et al*., 2017). En esta perspectiva, el lenguaje se entiende como una práctica social y cultural, orientada discursivamente, contemplando códigos y recursos multisemióticos y sistemas simbólicos, utilizados por los sujetos para la configuración de lo que entienden como realidad (ROCHA; MACIEL, 2015). La investigación es de naturaleza bibliográfica, basada en una encuesta en varias revistas en los últimos diez años. Tratando de dilucidar cómo la literatura conceptualiza las multiherramientas y la alfabetización multimodal en busca de definiciones, características, conocimientos involucrados y orientación pedagógica en cada una y, en segundo lugar, verificar su rol. Cabe señalar que la lengua actual favorece la construcción del conocimiento lingüístico, principalmente por el contexto espacio-

temporal, histórico, geográfico, político y social. En definitiva, esta encuesta propone un debate entre investigaciones sobre el tema en un intento por comprender la alfabetización multimodal y aclarar cómo cada uno de estos trabajos se alinea o distancia en sus discusiones.

Palabras clave:
Literatura. Lingüística. Multi herramientas.

1. Introdução

O presente artigo propõe uma discussão teórica que tem como base as pesquisas realizadas a respeito de muitos avanços observados hoje em termos de métodos e técnicas voltados para atividades de letramento multimodal e o seu papel na abordagem dos multiletramentos e como estão contextualizadas nas realidades linguísticas. No entanto, o repertório linguístico do falante é dinâmico e inacabado.

Nessa perspectiva, a língua é entendida como prática social e cultural, discursivamente orientada, contemplando códigos e recursos multissemióticos e sistemas simbólicos, utilizados pelos sujeitos para a configuração do que entendem como realidade (ROCHA; MACIEL, 2015). O objetivo foi e é instigar estudos a fim de para implementar conceitos multimodais. É importante ressaltar que o entendimento apresentado neste texto não é constitui verdade absoluta sobre a teoria, mas uma interpretação do que você pode fazer, pense nisso. Mais estudos, mais pesquisas, mais testes com as atividades precisam ser elaborados. Porém tudo só começa com reflexão e interesse continuado por assunto.

Essas questões norteiam a pesquisa bibliográfica apresentado neste artigo, além disso, procura elucidar multiferramentas como forma de fornecer práticas letradas mais significativas.

Dessa forma como a literatura conceitua os multiletramentos e o letramento multimodal em busca de definições, características, saberes envolvidos e encaminhamentos pedagógicos em cada uma, e, em segundo lugar, verificar o seu papel. É valido afirmar que a linguagem presente favorece a construção do conhecimento linguístico, principalmente em decorrência do contexto espaço-temporal, histórico, geográfico, político e social. Em última instância, este levantamento propõe um debate entre pesquisas sobre o assunto na tentativa de entender o letramento multimodal e esclarecer de que maneira cada um desses trabalhos se alinham ou se distanciam em suas discussões.

Considerando os argumentos acima, isso indica uma necessidade multiletramento, garantindo os sujeitos prazer e mais importante, que a capacidade de ler e escrever vai muito além da compreensão de letras e números. Isso é o mais importante uma construção de pensamento crítico que seja eficaz na interpretação, criar e compreender textos que vão além da percepção de símbolos simples.

2. Letramentos e suas implicações

Este item objetiva apresentar o referencial teórico que orienta o processo de investigação. Em primeiro lugar, faremos uma exposição sobre letramento, seu conceito, surgimento, seus enfoques, preocupações e como está evoluindo. Logo depois a multimodalidade e translinguagem que já são evoluções do letramento.

Embora o letramento e alfabetização sejam dois processos inseparáveis e interdependentes possuem significados diferentes. A alfabetização diz respeito às habilidades para leitura e escrita e o letramento é o desenvolvimento desta habilidade no âmbito da vida social (PASSAMAI, 2012).

Kleiman (2010, p. 389) posiciona letramento como um conjunto de "práticas legitimadas globalmente" que contribuem para construir identidades, sob o conceito de "letramentos locais". Nesse sentido, tais práticas, que "fornecem orientações momentâneas, locais, circunstanciais, passo a passo, sobre o *status*, poder e legitimidade dos participantes da interação".

Essa explicação remete ao que pode impactar na parte social, cultural econômica, cognitiva é linguística. Que vai além da alfabetização que já foi muito utilizado e ainda é e não desmerecendo a sua importância, mas alfabetização é muito mais atividade de decodificar letras em palavras aquilo que a gente faz realmente com as crianças ali no momento de aquisição de linguagem da vida escolar, mas o letramento vai além da alfabetização é todo um aparato que nós damos durante a formação e não só na vida escolar.

O letramento vai além decodificar, é muito mais entender as palavras dos seus significados e os seus sentidos em uso então ser letrado é estar preparado para diversos eventos de letramento e por que eventos de letramento.

Ser letrado é o que te permite saber que aquele determinado contexto vale para o mundo a seleção das suas palavras da sua comunicação. Os eventos de letramento são os momentos em que nós usamos os ser letrado

Eventos de letramento são diversas em nossa sociedade é formada de diversos é diferentes eventos de letramento o mais importante deles talvez nós devamos falar escolar, afinal é a escola que é muito responsável por grande parte de todo o levantamento que você vai adquirir, porém não é só ela.

Para tanto, é preciso refletir, em primeiro lugar, que já trazemos de casa uma grande bagagem de letramento, pois é lá que aprendemos a concordar discordar discutir a argumentar, então viemos com uma bagagem bastante grande de letramento que aprendemos desde que nascemos. Isso nos conduz a um olhar que aprendemos a viver, a nos comportar em sociedade por meio da fala, da linguagem e a comunicação adquiridas na infância que são tão inerentes ao ser humano e dependemos muito desses aprendizados de letramento que usamos o tempo todo e a todo o momento. Assim, quando estamos pensando na questão do letramento fazemos o uso da leitura, escrita para atingir objetivos, desenvolver conhecimentos e agir na sociedade. As habilidades de leitura e escrita estão intimamente ligadas à linguagem.

Isto significa dizer que a língua, conforme defende Bakhtin (1988, p. 108), não é um sistema pronto em si mesmo, à disposição de seus usuários; ao contrário, segundo o autor "os sujeitos não adquirem" letramento; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência.

Considerando a capacidade de o sujeito constituir-se no outro, por intermédio da função do interlocutor, Bakhtin (1988) destaca a importância da palavra como produto dessa interação entre locutor e interlocutor:

> Ela (a palavra) é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN, 1988, p. 113)

A partir dessa afirmação e da concepção de que a palavra é produto da interação social com o outro, depreende-se que a própria interação se realiza na linguagem.

Então é correto afirmar que é no uso da linguagem que as pessoas constroem suas identidades. Então, como se caracteriza tal processo? Para Bakhtin (1988), a linguagem é uma criação coletiva, pois é integrante a comunicação cumulativa entre o "eu" e o "outro", entre muitos "eus" e muitos "outros".

Rojo (2012) corrobora e destaca que as práticas de linguagem são socialmente situadas e que não é possível compreender os textos fora dos contextos sociais e históricos.

No caso da pratica da leitura e da escrita no conceito social de letramento, a escrita possui significados distintos para os sujeitos a depender do contexto e instituição em que ela é praticada, a exemplo da escola, da família, da rua etc. São, conforme Kleiman (1995), situações determinadas pelas condições efetivas de uso da escrita e por seus objetivos reais. Dessa forma, o fenômeno do letramento não se restringe à concepção de escrita que a escola lhe atribui, ou seja, aquele processo individual que a instituição de ensino utiliza para promover o sujeito.

A esse respeito Kleiman (2001, 2008), acrescenta que os estudos do letramento, partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem.

Para alicerçar o estudo acerca do fenômeno letramento, que é um vocábulo traduzido para o português a partir da palavra inglesa *literacy*, definida pelos dicionários como "the condition of being literate" ("condição de ser letrado"). O vocábulo foi introduzido na Língua Portuguesa, no Brasil, por Mary Kato, em 1986 (Kleiman, 2008). *Literacy* advém da palavra latina littera = letra; cy: sufixo = qualidade, condição, estado (SOARES, 2006). Portanto, letramento pode ser conceituado como "Resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita"; "O estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais" (SOARES, 2006, p. 39).

Dessa forma, embora na língua portuguesa exista a palavra alfabetismo dicionarizada como "estado ou qualidade de alfabetizado", não é um termo utilizado correntemente (SOARES, 2006). De acordo com

Soares (2006), talvez seja essa a razão da transposição do termo literacy do inglês para o português, sendo criado, assim, um neologismo na língua portuguesa, o letramento. Portanto, a alfabetização enfoca a aquisição da leitura e da escrita e o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos do referido fenômeno (TFOUNI, 2006). Soares (2004) discute que em países desenvolvidos, como França e Estados Unidos, por exemplo, essa diferenciação é clara, mas que, no Brasil, "os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam" (SOARES, 2004, p. 3).

O letrar também pode ser observado na visão de Paulo Freire. Segundo este educador, deve-se realmente ter o conhecimento, não como seres passivos, mas como compreendedores e fazedores em uma real necessidade de aprendizagem da linguagem e da escrita, demonstrando que se deve usar a escrita, e que esta é uma necessidade social desde sua aquisição (FREIRE, 2009).

É fato que nos dias de hoje diversas pesquisas estão sendo realizadas para encontrar respostas para o processo responsável por desenvolver a leitura e melhorar a eficiência do seu entendimento. O consenso entre os estudiosos é que a prática de ensino deve ser revisada para que faça da leitura uma maneira de orientar os indivíduos a construir seu próprio conhecimento, e desempenhe seu papel social. Nessa perspectiva, a leitura é vista como um recurso que promove a reflexão crítica e a troca de ideias. (BORTONI-RICARDO, 2012).

Nessa perspectiva Rojo (2012) diz que as novas práticas sociais demandam leitores mais críticos que sejam capazes de ler e atribuir sentido a textos cada vez mais multissemióticos, resultantes dos avanços tecnológicos. E ainda que a formação do leitor se deve partir do pressuposto de que a construção de significados não se limita ao processo de decodificação.

Estendendo e aplicando esse conceito no campo da saúde, significa que as pessoas obtêm, compreendem, avaliam e aplicam as informações de saúde para julgar e tomar decisões no cotidiano sobre cuidados de saúde, prevenção de doenças e promoção da saúde a fim de manter ou melhorar a qualidade de vida. Ou seja, no letramento em saúde é justamente essa transição o que as pessoas fazem com as informações que elas têm acesso. "O grau pelo qual os indivíduos têm a capacidade para obter, processar e entender informações básicas e serviços necessários para a tomada de decisões adequadas em saúde" (RATZAN; PARKER, 2000, p. vi).

Assim, percebe-se que o letramento tem uma abordagem multimodal e translíngue composto de capacidades individuais, elementos interpessoais e fatores comunitários, podendo ser explorado no campo da saúde.

Por muito tempo, alguns pesquisadores têm observado a educação como um determinante da saúde, tendo impacto sobre a mortalidade e morbidade, pois as habilidades da leitura, escrita e número são essenciais para que os indivíduos participem no planejamento e implementação do tratamento e cuidado com a saúde. Dessa forma, os indivíduos deverão ser capazes de compreender as informações, seguir as orientações, descrever as condições e resolver os problemas no decorrer do tratamento (MARAGNO, 2009; PARKER *et al*., 1995). O profissional de saúde necessita conhecer o nível de letramento da população que busca atendimento para promover o empoderamento dos mesmos através dos materiais educativos em saúde (PASSAMAI, 2012). Estudos apontam que o profissional de saúde desconhece o nível de letramento de seus pacientes, o que os faz utilizar linguagem especializada favorecendo a ocorrência de conclusões clínicas negativas (SANTOS *et al*., 2012)

3. Considerações finais

Considerando o objetivo proposto no artigo, percebemos a necessidade de maiores estudos e pesquisas sobre o assunto. De fato, podemos perceber a relevância de novos métodos e técnicas voltados para atividades de letramento multimodal, o seu papel na abordagem dos multiletramentos e transliguagem, bem como estão contextualizadas nas realidades linguísticas.

A análise apresentada anteriormente se constitui em uma maneira de repensar alfabetização e o letramento como processos simultâneos e interdependentes. Somando a isso que são palavras que se inter-relacionam e o multiletramento nos proporcionam novas perspectivas sobre a leitura e a escrita, pois a partir do domínio desses dois aspectos a sociedade poderá ampliar conhecimento em diversas áreas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia*. Trad. de LAHUD, Michel e VIEIRA, Yara Frateschi. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

KLEIMAN, Ângela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela. (Org.). *Os significados do letramento*: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2001.

SOARES, Magda. *Letramento*: um tema em três gêneros. 2. ed. 11. reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CONSIDERAÇÕES SOBRE FAKE NEWS NAS REDES SOCIAIS

Kairo Tavares Freire (IFTO)
kairo.freire@ifto.edu.br
Raimundo Pinho Gondinho (IFMA)
pinho.gondinho@ifma.edu.br
Marcos Gonçalves da Silva (IFRR)
marcosgsilva@ifrr.edu.br
Patrícia Andrade Figueira (IFTO)
patricia.figueira@ifto.edu.br
Welmer Danilo Rodrigues Rocha (IFTO)
welmer.rocha@ifto.edu.br

RESUMO

Aborda-se a análise de *fake news* em textos das redes sociais, fazendo referência a alguns aspectos desse debate sobre as notícias falsas divulgadas amplamente pela internet. O objetivo foi de demonstrar as consequências da disseminação de fatos que não representam legitimidade ou verdade, considerando-se a perspectiva dos adolescentes. A metodologia adotada foi de revisão bibliográfica, por meio de estudiosos que apresentaram conhecimentos sobre a temática, e a pesquisa de campo com base na análise de recortes de textos das redes sociais, direcionando para a análise de conteúdo e do discurso, consoante ao preceituado por Pêcheux (1983) e Bardin (1977). Os resultados obtidos se encaminham para a compreensão de que os adolescentes necessitam de orientação para o uso adequado das ferramentas de comunicação, inclusive quanto aos aspectos jurídicos da problemática.

Palavras-chave
Jovens. Notícias falsas. Análise sociolinguística.

ABSTRACT

The analysis of fake news in texts from social networks is addressed, making reference to some aspects of this debate about the fake news widely disseminated on the internet. The objective was to demonstrate the consequences of the dissemination of facts that do not represent legitimacy or truth, considering the perspective of adolescents. The methodology adopted was a bibliographic review, through scholars who presented knowledge about the theme, and field research based on the analysis of text clippings from social networks, directing to the analysis of content and discourse, according to the precepted by Pêcheux (1983) and Bardin (1977). The results obtained lead to the understanding that adolescents need guidance for the proper use of communication tools, including regarding the legal aspects of the problem.

Keywords:
Young people. False news. Sociolinguistic analysis.

1. Introdução

As redes sociais permitem uma maior interatividade entre os indivíduos, entre povos distintos, encurtam a distância entre pessoas, facilitando até mesmo os intercâmbios social e cultural. Constata-se que as redes sociais deixaram de ser apenas uma forma de manter contatos, elas passaram a ser fonte de informação, atração de novos clientes, publicidade, oportunidade e também lazer (SODRÉ, 2012).

No limiar do processo de troca de informações, surge o problema das *fake news*, aqui são conceituadas como notícias falsas que muitas vezes se disseminam pela *internet*. Uma problemática que tem sido bastante debatida nos meios especializados, fora deles e até nas próprias redes sociais (BANKS, 2014).

E por isso, segundo Frias Filho (2018), tudo tem sido motivo para *fake news*, merecendo destaque neste artigo, aqueles relacionados ao meio dos adolescentes, pois muita informação é disseminada, porém a busca pela verdade é pouco esclarecida.

É necessário o uso consciente das redes sociais na *internet*, para que as postagens não gerem problemas pessoais para seus usuários, até porque, são grandes os benefícios das redes sociais na *internet*, entretanto, o bom-senso e a ética precisam ser primordiais no compartilhamento de informações dentro delas (LABADESSA, 2012).

Por meio da revisão bibliográfica e da pesquisa em rede social, este artigo se justifica em demonstrar que as notícias nas redes sociais se espalham muito rápido e atingem uma imensa gama de receptores, e por conseguinte, devem ter por parte de seus usuários a preocupação em não compartilhar *fake news*.

2. Considerações metodológicas da pesquisa

Buscar metodologias para discutir as redes sociais constituem importante recurso de pesquisa, uma vez que o espaço em que elas se inserem, se constituem e se proliferam são inerentes à informação e ao conhecimento (LABADESSA, 2012).

Assim, Silva e Stabile (2016), em suas concepções, demonstram que cada texto é um conjunto de fragmentos discursivos que se entrecruzam e se dispersam, e assim, a análise empreendida executa-se

por meio de seleção dessas unidades extraídas do corpus, ou mesmo de fragmentos de recortes, observados os objetivos da pesquisa.

Nesta perspectiva, falar sobre informações, notícias, falsas notícias, aponta-se para as relações de poder e, também, para o funcionamento ideológico. Para a análise de discurso, através da ideologia ocorre a naturalização das hegemonias decorrentes dos conflitos históricos, consoante o que estabelece Orlandi (1999):

> Pela natureza incompleta do sujeito, dos sentidos, da linguagem (do simbólico), ainda que todo sentido se filie a uma rede de constituição, ele pode ser um deslocamento nessa rede. Entretanto, há também injunções à estabilização, bloqueando o movimento significante. (ORLANDI, 1999, p. 54)

Orlandi (1999) também se direciona a Foucault (2002) ao considerar que ocorrem processos internos de controle e delimitação do discurso. Esses processos se dão a título de princípios de classificação, de ordenação, de distribuição.

Para Foucault (2002), o autor é o princípio de agrupamento do discurso, unidade e origem de suas significações, núcleo de sua coerência. Logo, o autor é responsável pelo texto que produz.

3. A importância da comunicação nas redes sociais

Notou-se, nas últimas décadas, que o emprego da comunicação por computadores é uma forma de estreitar os laços entre as pessoas, com avanço significativo para a comunicação por meio de dispositivos móveis. Com o surgimento da nova plataforma da *internet* (mais célere), as pessoas passaram a ficar muito tempo interligadas, favorecendo o intercâmbio social (TERRA, 2012).

Por isso, as redes sociais virtuais funcionam por meio da interação social, conectando pessoas e proporcionando sua comunicação e, portanto, podem ser usadas para conceber laços sociais espontâneos ou manipulados, e sobre essa condição das redes, Recuero (2009) cita:

> Uma rede, assim, é uma metáfora para observar os padrões de conexão de um grupo social, a partir das conexões estabelecidas entre os diversos atores. A abordagem de rede tem, assim, seu foco na estrutura social, onde não é possível isolar os atores sociais e nem suas conexões. O estudo das redes sociais na *internet*, assim, foca o problema de como as estruturas sociais surgem, de que tipo são, como são compostas através da comunicação mediada pelo computador e como essas interações mediadas são

> capazes de gerar fluxos de informação e trocas sociais que impactam suas estruturas. (RECUERO, 2009, p. 24)

A forma como as redes sociais alteraram a vida das empresas e dos indivíduos em geral, se consolidou pelas mudanças também nas formas de informação, e para tanto Terra (2012) estabelece:

> A comunicação digital, com seu potencial de geração de fluxos informativos e multidirecionais, faz com que as relações sociais se desverticalizem nos diferentes ambientes, sobretudo nas empresas, daí a importância de estudarmos os impactos da ambiência digital na sociedade e no mundo corporativo. (TERRA, 2012, p. 20)

Logo, a participação de adolescentes nos diversos ambientes virtuais é uma realidade muito intensa. As redes sociais possibilitam muitas atividades positivas e facilitam a vida desses jovens, elas criaram espaços para novos tipos de educação, novos entretenimentos, novas formas de comunicação e modernos espaços de informação (VÁSQUEZ, 2011).

4. Perspectivas das teorias do discurso

O presente artigo passou por um caminho metodológico, com base na revisão bibliográfica e nas teorias de análise do discurso e do conteúdo, já que as referidas teorias tornaram-se importantes para a compreensão dos fragmentos na rede social *Facebook.*

No tocante às teorias do discurso, o referido procedimento metodológico, de acordo Bardin (1977) e Pêcheux (1983), apresentam no recorte uma unidade discursiva que correlaciona linguagem e situação, que neste caso, remetem ao uso das redes sociais e à propagação de *fake news*.

A Análise do Discurso (AD) trabalha com o sentido e não com o conteúdo do texto, um sentido que não é traduzido, mas produzido; pode-se afirmar que o corpus da AD é constituído pelas relações de ideologia, história e linguagem (BARDIN, 1977). A ideologia é entendida como o posicionamento do sujeito quando se filia a um discurso, consoante ao que observa no foco das notícias inverídicas.

Observa-se que o discurso também é inseparável dos fatos históricos e da ideologia, como se estabelece em Veyne (2009):

> De onde saiu essa determinação pretensamente cega que é o discurso? O que o produz? De onde vêm as mutações misteriosas do discurso através dos séculos? Provêm muito simplesmente da causalidade histórica vulgar

> e bem conhecida, que incessantemente acarreta e modifica práticas, pensamentos, costumes, instituições, enfim, todo o dispositivo, com os discursos que nada mais fazem além de lhes delimitarem as fronteiras. (VEYNE, 2009, p. 41)

E por isso, na perspectiva foucaultiana, a defesa de estudos discursivos que valorizem a dimensão sócio-histórica das discursividades em suas analíticas, a arqueologia aparece como o método que disso se encarrega, visto ser ela uma descrição que busca revelar o nível singular em que a história pode dar lugar a tipos definidos de discursos que têm, eles próprios, seu tipo de historicidade e que estão relacionados com todo um conjunto de historicidades diversas (FOUCAULT, 2002).

5. Os adolescentes e o uso excessivo de redes sociais

Para Sales (2011), existe uma diversidade de influências que os adolescentes têm sofrido ao se deparar com as novas tecnologias que culminam no caráter social e cultural, conforme se compreende a seguir:

> Partindo da compreensão de que as juventudes do início do século XXI estão cada vez mais imersas no universo tecnológico, fazendo desse um ambiente primordial de relacionamentos via redes sociais e, portanto, considerando-as como ferramenta indispensável à vida moderna, torna-se relevante questionar como se efetiva a interação juvenil com as redes sociais e quais orientações educacionais os jovens recebem para o uso consciente dessa ferramenta. (SALES, 2011, p.205)

Segundo o autor, falar sobre a juventude e sobre as novas tecnologias da informação e comunicação (NTIC) implica em percorrer um território em fluxo constante, inclusive a manifestação das tecnologias nos comportamentos juvenis, pontuando a ressignificação da linguagem ao se comunicar pela *internet*, ambiente em que pode ser evidenciado o uso de símbolos e de linguagens não verbais (SALES, 2011).

No tocante às desvantagens apontadas pelos próprios adolescentes, têm-se as questões da exposição e dos perigos que ela pode acarretar, conforme Fialho e Sousa (2019).

Portanto, os jovens consideram que o mais negativo do uso da rede social é que a exposição poderá ter consequências negativas, inclusive isso só acontecerá se cada usuário, por si mesmo, não controlar as suas definições de privacidade e as suas próprias publicações (FIALHO; SOUSA, 2019).

As redes sociais de relacionamento na *internet* podem se caracterizar como elemento estimulante dos processos de desenvolvimento do adolescente. Para Barros e Ferreira (2010), anteriormente, esses jovens se encontravam em praças, ruas e locais de lazer para conversar, ouvir músicas e se distrair, hoje, apesar de ainda fazerem isso, possuem outro lugar que oportuniza sentimentos e vivências múltiplas e diversificadas – a *internet*, e neste caso específico de pesquisa, o *Facebook*.

O tempo exagerado de uso das redes sociais enseja relevância para as novas formas de sociabilidade juvenis, interferindo na interação interpessoal e formação de identidades mediadas pelas tecnologias da informação e comunicação. O acesso virtual dos jovens demonstrou relação de dependência com a *internet*, autossuficiência, exposição a situações de perigo e distanciamento do convívio com as pessoas mais próximas (AZOULAY, 2013).

6. Os fragmentos das redes sociais e a perspectiva das fake news

Fichtner (2001, p. 7) estabelece que a teatralidade desenvolvida pelos jovens ao lidar com o mundo virtual é de suma valia para a formação da sua identidade, além de reforçar a participação social. Acerca deste pensamento, o autor afirma que "as máscaras construídas e usadas pelos jovens correspondem e representam determinados tipos de figuras, com os quais os jovens entram em papéis ficcionais e participam de encenações criativas".

Fake News são notícias falsas publicadas por veículos de comunicação, segundo Campos (2019), como se fossem firmadas em informações reais e verdadeiras. Este tipo de texto é feito e divulgado com o objetivo de legitimar um ponto de vista ou prejudicar uma pessoa ou grupo, conforme são observadas as características que seguem:

> As *Fake News* têm um grande **poder viral**, isto é, espalham-se rapidamente. As informações falsas apelam para o emocional do leitor/espectador, fazendo com que as pessoas consumam o material "noticioso" sem confirmar se é verdade seu conteúdo. O **poder de persuasão das Fake News** é maior em populações com menor escolaridade e que dependem das redes sociais para obter informações. No entanto, as notícias falsas também podem alcançar pessoas com mais estudo, já que o conteúdo está comumente ligado ao viés político. (CAMPOS, 2019, p. 1)

Vale a consideração de que as *fake news* sempre ocorreram ao longo da história, porém o que se modificou foi a nomenclatura, o meio utilizado para divulgação e o potencial de persuasão que o material falso adquiriu nos últimos anos (FRIAS FILHO, 2018).

Segue a figura 1, com postagem compartilhada por adolescente, com o objetivo de questionar inverdades sobre saúde pública:

Figura 1: Postagem com boatos sobre vacinas.

Fonte: Pesquisa de campo, 2020.

O presente artigo demonstra na figura 1, um fragmento com referência às mentiras quanto à problemática da pandemia do Covid19 e o tratamento por meio de vacina. Observa-se que na figura 1, o recorte foi postado no *Facebook* no dia 06 de novembro de 2020, tendo um total de 69 (sessenta e nove) manifestações, comumente chamada de curtidas ou *likes*. Tem-se também o total de 14 (catorze) comentários e 33 (trinta e três) compartilhamentos, que encaminham para o conhecimento do adolescente com os aspectos científicos que envolvem o assunto.

A seguir, a figura 2 evidencia a consciência cidadã e políticas em alertar sobre as notícias falsas espalhadas, esclarecendo aos usuários pela busca da informação oficial, quando se tratar de eleições e campanhas democráticas:

Figura 2: Postagem sobre *fake news* nas eleições.

Fonte: Pesquisa de campo, 2020.

A análise da figura 2 encaminha para a compreensão de que o recorte teve sua postagem realizada no *Facebook* no dia 30 de outubro de 2020, o total de 54 (cinquenta e quatro) manifestações de opinião, por meio de simbologias próprias das redes sociais. Destaque ainda para o total de 05 (duzentos e sessenta e seis) comentários e 1200 (um mil e duzentos) compartilhamentos, que segundo a postagem orienta para a busca da verdade no tocante às campanhas de eleições, e, principalmente, para o alerta do crime que se incorre com a propagação de mentiras ou notícias falsas.

Ao retomar a figura 1, analisam-se as falácias com base no conhecimento de Dias (2020), pois para o autor, disseminação de notícias falsas sobre vacinas é um ato criminoso e irresponsável. Vacinas salvam bilhões de vidas e se estamos aqui hoje é graças às vacinas, que junto com alimentação, esgoto tratado e água potável, são as melhores ferramentas de saúde pública. As vacinas erradicam ou mantém as doenças sobre controle.

Ainda para Dias (2020), é preciso uma adesão em massa da população para que o número de pessoas imunizadas e protegidas pela vacina seja suficiente para fazer o Sars-CoV-2, vírus que causa a Covid-19, parar de se espalhar, atingindo a tão falada imunidade coletiva.

De maneira similar, o retorno à figura 2, encaminha para o que reflete Ramos (2020), pois para ela indubitavelmente, esse turbilhão de notícias duvidosas disseminadas tanto por robôs quanto por perfis falsos na *internet*, e também por indivíduos incautos, desprovidos de prévio

conhecimento, é realmente preocupante. A sociedade está exposta a um excesso de informações, e é necessário que haja checagem das fontes, que se tenha comprometimento com a verdade e a consciência dos males que vêm junto com a desinformação.

Em suma, Ramos (2020) esclarece que é evidente a importância da democracia e sua conexão direta com as garantias fundamentais de acesso à informação, e da liberdade de expressão. Essas garantias constitucionais, livres de censuras, são fundamentais nos debates, pois contribuem para a formação de decisões e consequentes escolhas no âmbito do processo eleitoral, e seu uso consciente é basilar para que se exerça uma democracia genuína.

Um dos aspectos mais importantes do conceito de fake news implica o nível da confiança dos indivíduos no jornalismo e nas notícias oficiais por parte da população, pois observa-se uma grande inclinação para confiarem no conteúdo disponibilizado e difundido sem questionar a sua qualidade ou veracidade (PRIOSTE, 2013).

Além da problemática da *fake news*, para Barcelos e Rossi (2014), no que tange aos próprios adolescentes quanto ao uso do *Facebook*, estes afirmam que o utilizam para saber o que se passa na vida dos outros, para jogar a vários jogos, para conversação online, para se manter informado e para obter informação sobre eventos, o que manifesta a preocupação com o tipo de informações que estes adolescentes estão obtendo.

A comunicação, no entanto, pode assumir aspectos teatrais, resultando na criação de perfis falsos nas redes sociais que atuam sem compromisso com a ética e o respeito devido, o que preocupa os usuários (FICHTNER, 2001).

A este respeito, pode-se afirmar que a disseminação da informação é crescente em níveis máximos, e no tocante às informações falsas, tomou proporções exageradas nos últimos tempos, conforme cita Ferrari (2017):

> Em primeiro lugar, nota-se a ampliação das formas de conexão entre indivíduos e, entre indivíduos e grupos. Esse aspecto proporciona a horizontalidade da comunicação e, portanto, a ruptura com o aspecto característico dos meios de comunicação tradicionais que se organizavam a partir da relação entre um emissor e muitos receptores. Nesse sentido, a *internet* proporciona, em primeiro lugar, a multiplicidade e heterogeneidade das conexões. Cada ponto da rede pode realizar conexões infinitas com múltiplos pontos descentralizados, um rizoma geolocalizável de ocupação de espaços, que estão em constante

> movimento, pois vivemos um presente "tagueado", ou seja, um tempo que pode ser resgatado a qualquer minuto por bancos de dados, mas que não se torna desejado, pois a presentificação se impõe sobre a memória. Como o vivenciar é líquido e, no minuto seguinte, estamos vivenciando outra postagem, o tempo necessário para o cérebro verificar a veracidade do fato narrado fica prejudicado, pois na maioria das vezes, só para citar um exemplo, os consumidores compartilham a informação apenas pelo título, sem dar o trabalho de ler o texto completo ou mesmo verificar a fonte de informação. (FERRARI, 2017, p. 32)

De acordo com Schermann (2018), a verdade é responsabilidade de todos nas redes sociais. E por isso, os veículos de comunicação precisam estancar a produção de notícias falsas. As redes sociais e os órgãos envolvidos, públicos ou da iniciativa privada, precisam detectar formas de inibir a propagação dessas notícias em grande escala.

7. Conclusão

Concluiu-se à luz de Darnton (2017) que é prciso mais aprofundamento na investigação sobre o combate às notícias falsas, que se resolve com um conjunto de mecanismos, desde recursos técnicos até o investimento em educação digital.

Compreendeu-se que o processo de comunicação nas redes sociais também tem seu lado negativo, pois são tantas informações, tantas novidades o tempo todo, que muitas vezes, o adolescente acessa uma rede social por um fim específico e acaba se perdendo em meio a tantas possibilidades que despertaram sua atenção.

Notou-se que ocorre uma evolução muito rápido das redes sociais, e com esta celeridade têm-se as problemáticas, sendo as *fake news*, umas das principais, que se configuram como conteúdo deliberadamente falso, que se passa por uma notícia verdadeira, com o intuito de gerar benefício, seja ele econômico, político ou social para alguém ou algum grupo.

E por isso, observou-se que a própria legislação deve ser reelaborada para combater a desinformação, mas sem perder de vista o desafio de respeitar a liberdade de expressão.

Por fim, os órgãos públicos precisam fiscalizar e punir os responsáveis pelas *fake news*. E os usuários precisam ter senso crítico para identificar as *fake news* que chegam até eles e contestá-las.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZOULAY, A. Do brand personality scales really measure brand personality? *Brand Management*, v. 11, n. 2, p. 143-55, November 2013. Disponível em: http://www.kapferer.com/mp_pdf/A&KBradPersonal.pdf. Acesso em: 22out2020 (2013).

BANKS. O Cenário das Redes Sociais e Métricas que Realmente Importam. *comScore*. 2014. Disponível em: https://www.comscore.com. Acesso em: 14set2020 (2014).

BARCELOS, R. H.; ROSSI, C. A. V. Social media and adolescents: an analysis of ambivalent consequences and consumption strategies. *Base* (São Leopoldo. *On-line*), v. 11, p. 93-110, 2014.

BARDIN L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70; 1977.

BARROS C.C; FERREIRA N.J.L. Adolescência e MSN: o arranjo tecnológico da subjetividade. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*. São João Del-Rei. 2010; 5(1): 30-8. Disponível em: http://www.ufsj.edu.br/portal2 repositorio/File/revistalapip. Acesso em: 15jun2019 (2010).

BRASIL. *Decreto-Lei 2.848, de 07 de dezembro de 1940*. Código Penal. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 31 dez. 1940.

CAMPOS, L. V. *O que são Fake News?* Brasil Escola, 2019. Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/curiosidades/o-que-sao-fake-news.htm. Acesso em: 30set2019.

DARNTON, R. (2017). A verdadeira história das notícias falsas. *El País*. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/04/28/cultura. Acesso em: 15ago2020 (2017).

DIAS, L.C. Desmentindo as fake news sobre vacinas. *Texto no Jornal da Unicamp*, em 14 de outubro de 2020. Disponível em: https://www.unicamp.br/unicamp/ju Acesso em: 12nov2020.

FERRARI, P. Fake news, pós-verdade e o consumo de informações. *XXVI Encontro Anual da Compós*, 26, 2017, São Paulo. Anais... São Paulo: Faculdade Cásper Líbero; 2017. Disponível em: http://www.compos.org.br/anais_encontros.php: Acesso em: 30 jul. 2018.

FIALHO, L. M. F; SOUSA, F. G. A. Juventudes e redes sociais: interações e orientações educacionais. *Revista Exitus*, v. 9, p. 202, 2019.

FICHTNER, B. Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) como prática cultural de adolescentes e jovens: uma perspectiva filosófica e epistemológica. In: SOUSA, C. A. M. (Org.). *Juventudes e tecnologias sociabilidades e aprendizagens*. Brasília: Liber Livro, 2015. p. 43-58

FOUCAULT, M. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2002.

FRIAS FILHO, O. O que é falso sobre fake news. *Revista USP*, n. 116, p. 39-44, janeiro/fevereiro/março, São Paulo, 2018.

LABADESSA, E. O uso das redes sociais na *internet* na sociedade brasileira. *Revista Metropolitana de Adm. e Desenvolvimento Sustentável*, v. 2, n. 2, 2012.

ORLANDI, E. P. *Análise do discurso*: princípios e procedimentos. Campinas, Pontes, 1999.

PÊCHEUX, M. *O discurso*: estrutura ou acontecimento. Campinas: Pontes, 1983.

PRIOSTE, C. D. *O adolescente e a internet*: laços e embaraços no mundo virtual. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013. 113f.

RAMOS, J. Impactos das Fake News à Democracia na Sociedade da Era Pós-Verdades. *Revista Âmbito Jurídico*, em 01 de agosto de 2020. Disponível em: https://ambitojuridico.com.br/cadernos. Acesso em: 10out2020.

RECUERO, R. C. *Redes sociais na internet*: considerações iniciais. Porto Alegre: Meridional Ltda, 2009.

SALES, C. de M. V. Juventudes, novas experimentações, conexões e interatividade. *XV Congresso Brasileiro de Sociologia*, 2011, Curitiba. Anais. Campinas Curitiba, jan.2011.

SCHERMANN, D. Como combater as Fake News?. *Revista Negócios e Tendências*, 2018. Disponível em: https://digitalks.com.br/artigos/como-combater-as-fake. Acesso em: 22set2019.

SILVA, T; STABILE, Max (Orgs). *Monitoramento e pesquisa em mídias sociais*: metodologias, aplicações e inovação. 1. ed. Uva Limão, 2016.

SODRÉ, M. *Antropológica do espelho*: uma teoria da comunicação linear e em rede. Petrópolis: Vozes, 2012.

TERRA, C. F. *Mídias Sociais... e agora?*: o que você precisa saber para implementar um projeto de mídias sociais. São Caetano do Sul-SP: SENAC, 2011.

VÁSQUEZ, R.P. Identidade de marca, gestão e comunicação. *Revista Organicom*, v. 4, n. 7, 2011. Disponível em: http://www.revistaorganicom.org.br/. Acesso em: 14abr2020.

VEYNE, P. *Foucault, o pensamento, a pessoa*. Lisboa: Edições Texto & Grafia, 2009.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A PROSA E O POEMA DE BARREIROS FILHO

Pedro Albeirice da Rocha (UFT)
albeirice@uft.edu.br

RESUMO

O trabalho de resgate e reunião da obra de autores inéditos é de grande valor para a história literária. Francisco Barreiros Filho (Tubarão-SC, 1891; Florianópolis-SC, 1977) escreveu, entre 1912 e 1986, crônicas e poemas, sob influência, respectivamente, do Naturalismo e do Parnasianismo. Ele pertenceu à chamada "Geração da Academia", dividindo uma certa liderança com Altino Flores e Henrique Fontes. O espaço de divulgação dessa sociedade literária catarinense era a revista Terra. A produção de Barreiros Filho inclui, ainda, artigos de cunho político, estilístico e religioso. Apesar da extensa obra, esta permaneceu, por longo tempo, inédita. Este artigo pretende apresentar, brevemente, algumas características do trabalho desse autor, buscando atrair mais pesquisadores para o tema.

Palavras-chave:
Crônica. Literatura. Poesia.

ABSTRACT

The work of rescuing and gathering the work of unpublished authors is of great value for literary history. Francisco Barreiros Filho (Tubarão-SC, 1891; Florianópolis-SC, 1977) wrote, between 1912 and 1986, chronicles and poems, under the influence, respectively, of Naturalism and Parnasianism. He belonged to the so-called "Generation of the Academy", sharing a certain leadership with Altino Flores and Henrique Fontes. The dissemination space of this literary society from Santa Catarina was magazine Terra. Barreiros Filho's production also includes articles of a political, stylistic and religious nature. Despite the extensive work, this remained, for a long time, unprecedented. This article intends to briefly present some characteristics of this author's work, seeking to attract more researchers to the theme.

Keywords:
Chronicle. Literature. Poetry.

1. Introdução

Não é recente a minha admiração pelo estudo da produção literária em Santa Catarina. No decorrer da atividade de professor e, mais recentemente, durante as atividades de pesquisa no curso de Pós-Graduação, chamou-me a atenção o fato de que um determinado grupo de escritores permanece pouco estudado e pouco ou nada editado: os membros da "Geração da Academia" que, sobretudo nos anos vinte,

promovem uma ruptura com o *status quo* literário, ainda ligado aos valores românticos.

O fato de os integrantes da Academia Catarinense de Letras não se terem tornado objeto de estudo talvez encerre um preconceito, já que, numa década tão significativa para o Modernismo brasileiro, eles se encontravam, ainda, às voltas com o perfeccionismo parnasiano e o purismo linguístico.

Entendo, porém, que, para a realidade cultural catarinense, o Realismo-Parnasianismo constituía ideia de vanguarda, posto que um Romantismo anacrônico teimava em permanecer e ditar as "normas" da boa escrita.

A essa época, três nomes podem ser identificados como integrantes de uma vanguarda, ainda que vinculada à estética da forma: Altino Flores, Othon d'Eça e Barreiros Filho. Dentre eles, escolhi o menos divulgado e ainda inédito, individualmente, em livro: Barreiros Filho. Para efeitos deste artigo, será enfocada apenas a produção em prosa do referido autor.

2. O cronista-escrivão de "Os dias"

As crônicas de Barreiros Filho situam-se num entrelugar que as equidista do erudito e do coloquial. Artista cujo fazer poético, pela persistência na correção, representa "verdadeiro tormento para o seu espírito sequioso de perfeição", no dizer de Altino Flores (1973, p. 34) o cronista de "Os Dias" se livra das amarras da forma o suficiente para dotar suas crônicas de leveza e coloquialidade.

Isso ocorre semelhantemente com Olavo Bilac, um de seus modelos. Segundo Antonio Candido (1992, p. 16), o autor de "Profissão de Fé" foi obrigado, enquanto cronista, "a amainar a linguagem, a descascá-la dos adjetivos mais retumbantes e das construções mais raras, como as que ocorrem na sua poesia e prosa das suas conferências e discursos".

O crítico Nereu Correa (1971) percebe o êxito de Barreiros Filho neste particular, ao afirmar que "o professor de Português, ou melhor o gramático, ao contrário do que geralmente acontece, nunca foi um estorvo ao artística da palavra".

As crônicas "Os dias" têm uma linguagem mais solta, sem a sintaxe tão rebuscada, as inversões e o vocabulário opulento dos sonetos de estrutura parnasiana ou do discurso político.

Contribui para isto o fato de o escritor retratar o cotidiano ilhéu, a vida provinciana, com seus costumes e tipos humanos. As citações de Barreiros Filho, a partir de agora, são todas feitas a partir de suas obras apresentadas na obra *Os Dias: a crônica e o poema de Barreiros Filho* por Barreiros Filho e Rocha (2018). Observe-se, por exemplo, como ele descreve o "footing" em Florianópolis, ao cair da tarde:

> Há uma confusa promiscuidade de gente e de "toilettes": os bairros saíram a espairecer, a ver um bocado de cidade propriamente dita. Os trajos, na sua variabilidade e gosto, vão desde as rabonas negras dos funcionários públicos até o duro riscado do carroceiro. (BARREIROS FILHO; ROCHA, 2018, p. 70)

E ainda:

> Os cinemas tintinam sem parar... A lua vai tomando cores, vai aloirando. Estrelinhas piscam as primeiras cintilas. (BARREIROS FILHO; ROCHA, 2018, p. 70)

O cronista maneja, como se vê, desde a força onomatopaica do verbo "tintinar", relembrando o som emitido ao acionar das manivelas de antigas máquinas registradoras, até o poder imagético de orações como "Estrelinhas piscam as primeiras cintilas". Em Barreiros Filho, o hábil manejo dos recursos estilísticos não está a serviço do preciosismo. São esses recursos, segundo Jorge de Sá (1993), que atribuem ao texto um valor literário.

O enfoque do cotidiano de Florianópolis é levado a efeito, ainda, em outras crônicas, como a de número 35, na qual o cronista inclui o pescador, um dos tipos humanos que mais caracterizam o litoral:

> De pé, às proas, canoeiros netunitamente levam à boca trompas de chifre e buzinam, buzinam longos gemidos no largo silêncio da manhã. (SÁ, 1993, p. 98)

O cronista estabelece um diálogo tão natural, que parece transportar o leitor, juntamente com ele, à beira-mar:

> – Muito camarão?
> – Pouco... Uns quatrocentos, quer comprar?
> – Grados?
> – E fresquinhos, desta noite, olhe... (SÁ, 1993, p. 98)

A narrativa segue até o negócio ser fechado, passando pelas técnicas de compra e venda demonstradas por uma e outra personagem.

A crônica "Os Dias" – 42 também enfoca o dia a dia do litoral catarinense. Nela o escritor narra a espera das barcas que fazem a travessia Ilha-Continente. Aproveitando o pretexto do grande atraso do transporte, Barreiros Filho exercita sua faculdade de observação dos seres humanos, descrevendo reações físico-psíquicas das personagens:

> Por enquanto vou observar à parte essa ansiedade e desgosto por causa da ingratidão da lancha. Há um ar de inquietação na maioria das caras. Bom momento para ver na fisionomia humana as contrações oriundas do descontentamento. O homem denuncia nas rugas, na mímica, nas caretas os sentimentos íntimos, as contrariedades irritantes, a dor, o triunfo, a estupidez, a inteligência. (BARREIROS FILHO, 2012 p. 112-13)

No mesmo texto, o cronista exerce o ofício de observar o comportamento das personagens, como se fosse mesmo um psicólogo:

> Um tipinho baixo e gordo, por exemplo, levantou o chapéu até o occipat, derrubou-o testa abaixo encapelando os próprios olhos, asfixiando quase o próprio nariz (...) E funga, e resmunga, e rola descontentíssimo por entre os descontentes. (BARREIROS FILHO, 2012 p. 113)

O carnaval, metonimizado nos blocos de sujo, também recebe o enfoque do cronista, cujo comportamento de folião é autoanalisado. Observe-se, ainda, em "Os Dias" – 25 uma outra tendência do autor: a de referir-se a si próprio como "ele", prática essa que abandona somente em 1917, no Jornal O Estado.

> A fantasia dominante é a do sujo. Dentre os mascarados **ele** prima pelo excesso do gesto, pela cabriola exagerada, pelos guinchos sobreagudos – tudo feito através de uma satisfação e um gozo tais que para logo o rei da exibição carnavalesca é **ele**. (O Estado, 1917, p. 86) (grifos meus)

A tendência de utilizar a terceira pessoa para referir-se a si próprio, já havia sido detectada em "Os Dias" – 4:

> Pelos orvalhados da vidraça, de manhã cedo, 'ele' vê os pombos, os clássicos enamorados numa telha carunchosa, conjugando o mais conjugado de todos os verbos. (p. 67)

Em outra crônica, a de número 29, além de enfocar o cotidiano ilhéu, o autor fixa o momento histórico dos novos tempos de liberdade da etnia negra, já quase trinta anos após a Abolição da Escravatura:

> A preta das compras, de braço dado a uma cesta, marcha calçada fora, tal como vela cheia de vento próspero num mar de rosas [...] Dir-se-ia loco-

> motiva com terreno monopolizado, atulhando o tráfego matutino, garantida por um privilégio de estrada de ferro. (p. 89)

Outro fato histórico marca a escritura de Barreiros Filho: a Primeira Guerra Mundial (1914–1918). Em "Os Dias" – 30, por exemplo, emocionado com a audição do Hino Nacional Brasileiro, o cronista exclama:

> Com o meu punho fechado, mãe ofendida, baterei no Golias moderno, nossa inimiga Alemanha, três vezes execrável! (p. 91)

A faculdade de observar as reações humanas leva o autor a comparar o ser humano a determinados elementos da natureza. Está em "Os Dias" – 37:

> Cada fenômeno no mundo físico parece, tem um correspondente no mundo moral. (...) A natureza moral repete em miniatura a natureza físico-cósmica. (p. 100)

Ainda comparando elementos naturais a pessoas, o cronista equipara a porção clara do dia ao indivíduo jovem, dentro de uma visão fatalista. Está em "Os Dias–28:

> A ti, moço, a ti, dia matinal, um só destino vos está reservado no transcorrer da vossa vida ligeira; o sofrimento, a dor, as calmarias solares, os suores e os serenos dos crepúsculos laboriosos e fatigados. (...) tu, moço trabalhador da Esperança; tu, rebelado da Realidade; tu, descrente dos fatos; tu visionário crédulo, fetichista, idólatra do sonho Bendito; tu, teimoso colecionador de teorias loucas e lindas, verás não a Vésper suavíssima, núncia do Cruzeiro, mas cairás pegado no alado morcego da Morte, quando julgavas tocar as iriadas asas de uma borboleta, atrás da qual anelante, e a correr, esgotaste a existência inteira" (p. 88-9)

Mas, nem só de pessimismo vive a crônica de Barreiros Filho. O cronista também tem seus dias de otimismo. É o caso de "Os Dias" –51. Numa nova comparação natureza/homem, o escritor ensina que o exemplo dos pássaros a cantarolar "em revoo perene", espelha "o bom humor dos catarinenses". Depois de comentar a carestia e as dificuldades da vida, conclui animado:

> [...] Tristezas? Quais tristezas? Se todas se vão numa piada boa, ou se entontecem com três voltinhas pelo Jardim? A divisa é risonha, minha gente: - podia ser pior. (p. 122)

O provincianismo da capital catarinense não foge à capacidade de análise do cronista. Referindo-se à "hora do apetite", o cronista vê o ilhéu "à mesa do almoço, a comer o seu pão e a mastigar o seu bife sem pressa, à velha moda patriarcal." ("Os Dias" – 18, p. 81).

A crônica de número 24 comenta a intriga, outra faceta do viver provinciano:

> Terra pequena tem a língua afiada, e esta conserva o fio da lâmina na pele do próximo, matando o tempo que custa a passar. (p. 86)

O tempo presente não é, porém, a única matéria de "Os Dias", em que pese a escrita sobre o passado ser menos freqüente em Barreiros Filho. Em compensação, quando ocorre, está eivada de lirismo. Assim acontece, por exemplo, quando ele recorda o primeiro flerte, à saída do Colégio das Irmãs, em Tubarão, aos doze anos de idade:

> Ele vinha da escola, da escolinha das Irmãs de Caridade, com um livro de leitura debaixo do braço. A seu lado, uma coleguinha descuidosa, garrulava não sei que cousas, acerca das aulas do dia, e foi então que combinaram ambos apanhar uma laranjas na chácara... ("Os Dias" – 12, p. 75)

Ao descrever a paixão que levou o pequeno casal aos "primeiros beijos de amor", o cronista lembra detalhes a trair, ao que parece, influencias naturalistas:

> Já não lhe lembra bem como foi que sentiu numa embriaguez desconhecida uma maré de sangue e fogo encher-lhe o coração. (p. 75)

Um misto de saudade da infância e da terra natal viabiliza ao cronista um texto de evocação a Tubarão, chamada por ele de "Canãa do Sudeste Brasileiro" e "Terra Prometida de um futuro talvez remoto, mas sem dúvida nenhuma, mais brilhante que remoto. ("Os Dias", 13, p. 76).

Entretanto, o amor pelo Sul do Estado não se restringe a Tubarão. É em Imaruí, região de Laguna (cujas lagoas lembram, um pouco, as baías Norte e Sul, divididas pelo Estreito), que Barreiros Filho faz um passeio inesquecível. Tanto que transcreve parte do que viu na crônica "Impressões de Imaruí", escrita para o "Anuário Catarinense" (1917), com tons de tal forma realistas e naturalistas, que o próprio autor, ao republicá-los em 1971, insere uma observação: "Há muita influência de Eça de Queirós nesta prosa" (p. 133). O texto é considerado por Altino Flores (1973) uma "belíssima aquarela".

Na verdade, esta crônica possui termos que lembram o cientificismo naturalista, como: "o salitrado oxigênio", "viva irradiação solar" e "hematose do progresso".

3. Considerações finais

Como se pôde observar, Barreiros Filho expõe, em suas crônicas, um sentimento de amor pela natureza e pelo ser humano.

Seja comentando o dia a dia, exaltando a natureza, ou ainda, exercitando sua capacidade de observação do comportamento humano, o escritor recria a realidade, aproximando a língua escrita da oralidade. Consegue, assim, um equilíbrio entre a linguagem coloquial e a culta.

Espera-se que este artigo anime a outros pesquisadores a investigar a respeito da oba desse autor ainda esquecido da historiografia literária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CANDIDO, Antonio *et al*. *A crônica*: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil. Campinas: UNICAMP; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992. 200p.

CORREA, Nereu. *Perfis e retratos em vários tons*. Florianópolis: UFSC/Lunardelli, 1986. 200p.

FLORES, Altino. *Sondagens literárias*. Florianópolis: UDESC/Edeme, 1973, 100p.

BARREIROS FILHO, Francisco; ROCHA, Pedro. *Os dias*: a crônica e o poema de Barreiros Filho. Gurupi: 2019, 200p.

SÁ, Jorge de. SÁ, Jorge de. *A crônica*. São Paulo, Ática, 1993, 90p.

CONTATO LINGUÍSTICO PORTUGUÊS – ESPANHOL: PERCEPÇÕES SOBRE A ESCRITA DE ALUNOS DO 5º ANO DE UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE BOA VISTA-RR

Janaina de Souza Pereira (UERR)
janaina.souza.rr@hotmail.com

RESUMO

Este artigo é resultado de uma pesquisa sobre os fenômenos decorrentes do contato das línguas portuguesa e espanhola em produções escritas de alunos venezuelanos matriculados no 5º ano do ensino fundamental de uma escola municipal situada em Boa Vista-RR. As discussões teóricas baseiam-se em teorias sociolinguísticas (AZEVEDO, 2013; BORTONI-RICARDO, 2008; LABOV, 2008) e de línguas em contato (COUTO, 2009). Utilizou-se, como procedimento metodológico, uma pesquisa de caráter microetnográfico de abordagem qualitativa, tendo como objeto de análise textos produzidos em sala de aula por alunos de nacionalidade venezuelana. Este trabalho possibilitou reflexões sobre fenômenos ocasionados pelo contato linguístico entre português-espanhol, bem como compreensão sobre as dificuldades dos alunos em relação à escrita em língua portuguesa e, consequentemente, maior consciência sobre os procedimentos pedagógicos a serem adotados nas aulas.

Palavras-chave:
Escrita. Português-Espanhol. Contato linguístico.

RESUMEN

Este artículo es el resultado de una investigación sobre los fenómenos derivados del contacto de los idiomas portugués y español en las producciones escritas de estudiantes venezolanos matriculados en el quinto año de primaria en una escuela municipal ubicada en Boa Vista-RR. Las discusiones teóricas se basan en teorías sociolingüísticas (AZEVEDO, 2013; BORTONI-RICARDO, 2008; LABOV, 2008) y lenguaje en contacto (COUTO, 2009). Como procedimiento metodológico se utilizó una investigación de carácter microetnográfico con enfoque cualitativo, teniendo como objeto de análisis los textos producidos en clase por estudiantes de nacionalidad venezolana. Esta investigación permitió reflexionar sobre los fenómenos provocados por el contacto lingüístico entre portugués-español, así como comprensión de las dificultades de los estudiantes y, en consecuencia, mayor conciencia de los procedimientos pedagógicos a adoptar en clase.

Palabras clave:
Escritura. Portugués-Español. Contacto lingüístico.

1. Introdução

Roraima é um estado brasileiro situado ao extremo norte do país e faz fronteira com a Venezuela e a República Cooperativa da Guiana.

Com a crise social, econômica e política vivida pela Venezuela, a partir do ano de 2016 houve um grande movimento migratório de venezuelanos para os países vizinhos, e o Brasil foi um dos destinos escolhidos por esses cidadãos. O fluxo de entrada desses imigrantes se deu através de Pacaraima, cidade roraimense que faz fronteira com a Venezuela. Esse processo de imigração no estado gerou grandes demandas nos serviços públicos e produziu efeitos sociais diversos.

As escolas públicas, por exemplo, passaram a receber um grande número de alunos estrangeiros, e tanto as instituições de ensino como os educadores tiveram e ainda têm que buscar formas de se adequarem à nova realidade, constituída por alunos com culturas e línguas diferentes da língua predominante nas escolas (o português) e, portanto, indivíduos que necessitam ser acolhidos e ensinados. A partir desse momento, fez-se necessário um olhar mais sistemático diante do quadro multilíngue vivenciado no âmbito escolar, em especial, na sala de aula.

Nesse contexto, buscando adotar uma postura mais científica de professor pesquisador, surge a necessidade de sistematizar conhecimentos sobre os processos linguísticos de interferência do espanhol, língua materna dos alunos, com o português, que é a língua oficialmente ensinada nas escolas brasileiras. Para tanto, tem-se o objetivo de verificar fenômenos do contato das línguas português-espanhol nos textos de alunos do 5º ano de escolas públicas da rede municipal de Boa Vista-RR.

Para isso, busca-se descrever alguns fenômenos decorrentes do contato linguístico existentes nas produções textuais escritas em português por alunos venezuelanos, dando ênfase a questões referentes à ortografia, concordância e repetição de palavras. Além disso, discute-se a formação do professor, considerando o contexto de migração e o ensino fundamental nos anos iniciais, em específico o 5° ano, último ano desta primeira etapa. Assim, faz-se necessário promover maior compreensão sobre as dificuldades dos alunos e, consequentemente, maior consciência sobre os procedimentos pedagógicos a serem adotados nas aulas.

Este trabalho situa-se no campo da Sociolinguística (LABOV, 2008), área que tem entre seus interesses o estudo das línguas em contato (COUTO, 2009) e tem como base autores como Bortoni-Ricardo (2008) e Santos (2017), dentre outros. Vale destacar ainda a contribuição de Couto (2009), que analisa o contato linguístico sob a perspectiva da ecolinguística.

Os dados da pesquisa são textos produzidos pelos alunos em atividades rotineiras de sala de aula. Nesse sentido, o estudo ora apresentado é decorrente de uma pesquisa microetnográfica. O método etnográfico baseia-se na observação e na descrição dos fatos socialmente situados, e a microetnografia é a realização de pesquisas de cunho social em ambientes mais restritos, como a sala de aula (BORTONI-RICARDO, 2008).

O trabalho está estruturado da seguinte forma: primeiro, são apresentadas as áreas Sociolinguística e línguas em contato; o segundo tópico discorre sobre a atuação do professor diante da diversidade linguística; no terceiro tópico, por sua vez, são discutidos aspectos relativos ao contato linguístico, à interação e ao processo de aprendizagem; por último, são apresentados e analisados os dados da pesquisa. Com este trabalho, busca-se contribuir com o processo de ensino e aprendizagem na escola.

2. A sociolinguística e línguas em contato

A sociolinguística, na visão de Labov (2008), assume a função de estudar a linguagem e sua diversidade na sociedade. O autor reitera que as línguas se modificam em consonância com as circunstâncias. Além disso, são condicionadas por coeficientes extralinguísticos como idade, etnia, classe social, gênero, grau de instrução e assim por diante, princípios que instigam o uso da língua no cotidiano.

Assim, segundo Cezario e Votre (2010),

> [...] a sociolinguística é uma área que estuda a língua em seu uso real, levando em consideração as relações entre a estrutura linguística e os aspectos sociais e culturais da produção linguística. Para essa corrente, a língua é uma instituição social e, portanto, não pode ser estudada como uma estrutura autônoma, independente do contexto situacional, da cultura e da história das pessoas que a utilizam como meio de comunicação. (CEZARIO; VOTRE, 2010, p. 141)

Ao observar os aspectos linguísticos na fala dos sujeitos venezuelanos, é possível perceber que a convivência interfere de forma significativa na fala e, consequentemente, na escrita. No Brasil, existe um amplo cenário de fala, pois, além da variação linguística presente no país com as variedades regionais, há ainda influências estrangeiras, o que pode ocasionar reflexos na comunicação oral. Isso porque algumas pessoas acabam tentando adaptar a fala a fim de melhorar a comunicação, como é percebido em diálogos entre brasileiros e venezuelanos, o que acaba resultan-

do na produção de um portunhol (forma para se referir à mistura do português com o espanhol).

Nesse sentido, Couto (2009, p. 50) reforça e argumenta sobre a questão das línguas em contato dizendo:

> O que entra em contato diretamente não são línguas, mas povos [...] Sem povo não há língua, pelo menos em uma situação prototípica. O contato entre as línguas se dá na mente de indivíduos que entram em contato em determinado lugar [...] Na verdade, tudo tem a ver com o espaço. Assim, populações se deslocam (conceito espacial) para o território de outra população. A co-presença no espaço leva a interação entre os dois povos/línguas, que pode levar a um estado de comunhão que, por seu turno, poderá resultar em comunicação. No início, tentativas de comunicação interlinguística. Com a convivência, as línguas serão processadas nas mentes dos indivíduos, o que pode levar um lado a apropriar-se da língua do outro, mesmo que fortemente marcada pela própria intercomunicação. (COUTO, 2009, p. 50)

Diante do exposto, um grande exemplo que pode ser citado é a diversidade linguística no estado de Roraima, constatada a partir de sua historicidade, tendo em vista que inicialmente era um território habitado por indígenas e posteriormente passa a ser um território fronteiriço que admite vários imigrantes, sucedendo assim o contato linguístico, em especial entre espanhol e português, em destaque nesse contexto. Nesse caso, vale considerar que, segundo o que afirma Elizaincín (2008, p. 181), "a problemática do contato linguístico tem que ser sempre considerada no contexto amplo do contato cultural: as línguas, é sabido, instituem-se fragmento das culturas, e é remoto um contato só linguístico".

Do ponto de vista histórico, o contato linguístico no Brasil ocorre desde a chegada dos portugueses, uma vez que nesse momento aconteceram as primeiras experiências de comunicação dos invasores europeus com os indígenas. A partir daí, foi necessária uma adequação de línguas para que fosse possível interagir com os indígenas. Conforme Lucchesi (2009),

> Os primeiros povoadores portugueses que, no início do século XVI, vieram para o Brasil entraram em contato com as tribos indígenas que habitavam a costa e, por falarem línguas muito aparentadas do tronco tupi, eram capazes de se comunicarem entre si utilizando uma espécie de koiné, decalcada da língua tupinambá. Essa língua franca, que viria a ser denominada língua geral da costa brasileira – ou simplesmente língua geral – foi o instrumento de comunicação adotado pelos portugueses para integrar a força de trabalho indígena inicialmente na extração do pau-brasil e posteriormente no cultivo da cana-de açúcar, do tabaco e do algodão. (LUCCHESI, 2009, p. 43)

Os portugueses, ao adentrarem no território brasileiro, depararam-se com uma diversidade linguística oriunda das línguas indígenas, dentre as quais algumas que depois foram se adequando aos padrões da língua trazida por eles. Em um período posterior, muitos africanos também foram trazidos para o Brasil como escravos e com eles vieram também diversas línguas. Esse fato potencializou os contatos e ampliou a diversidade linguística existente em nosso país, o que hoje é tema de considerável importância nos processos de ensino de língua.

Não há dúvida de que esse processo de contato no âmbito de línguas díspares colabora para concepção da língua, cultura e identidade do Brasil. Para efeitos de comprovação, Azevedo (2013) diz que

> No Brasil, tivemos uma expansão nas últimas décadas do número de atlas regionais. Os mapas dialetais são bastante utilizados porque possibilitam a visualização de tendências conservadoras ou inovadoras, formas arcaicas ou novas no espaço mono ou pluridimensional no que diz respeito às variantes fonéticas e morfossintáticas, variantes semântico-lexicais, fraseologias, atitudes linguísticas, crenças, preconceitos, comportamentos, usos linguísticos, percepções e competências, e dados sociológicos. (AZEVEDO, 2013, p. 90-1)

Nos dias atuais, o tema línguas em contato é visto como importante área de estudo e de grande destaque em espaço multilinguístico cultural, como é o caso do estado de Roraima, pois, como destaca Mota (2014, p. 25), "o fenômeno das línguas em contato se torna mais marcante nas regiões de fronteira entre países de línguas diferentes".

3. Atuação do professor diante da diversidade linguística

A atual conjuntura educacional vivenciada no estado de Roraima tem motivado diversas discussões sobre a formação de professores que atuam em contexto de diversidade linguística. Sabemos que, diante desse cenário multilíngue e multicultural, o professor exerce um papel valiosíssimo, com a capacidade de contribuição mais efetiva para o sucesso do ensino de língua portuguesa ao aluno estrangeiro. Mas, estaria o professor preparado para atuar nesse cenário de diversidade linguística?

Sobre a formação do professor para o contexto de diversidade, Medeiros e Cabral (2006) ressaltam que

> [...] esta formação constitui um processo que implica em uma reflexão permanente sobre a natureza, os objetivos e as lógicas que presidem a sua concepção de educador enquanto sujeito que transforma e ao mesmo tem-

> po é transformado pelas próprias contingências da profissão. (MEDEIROS; CABRAL, 2006, p. 2)

A partir disso, destaca-se a importância da formação profissional para atuação nesse processo educacional, complexo e com ampla diversidade. Nesse caso, Medeiros e Cabral (2006) sugerem uma reflexão acerca de aspectos da própria formação docente. Não é de hoje que tem sido discutida a preparação para que estes profissionais atuem de forma mais eficiente e significativa em sala de aula. O fato é que somente diante do contexto atual a formação, visando um âmbito de diversidade cultural e linguística, começa a ser evidenciada nas matrizes curriculares de algumas instituições acadêmicas.

Segundo Pimenta (1999), algumas pesquisas apontam que cursos de formação desenvolvem um currículo formal distante da realidade das escolas, isso não tem contribuído na criação assertiva dos aspectos de identidade docente e, em consequência disso, muitas vezes pode ocorrer o fracasso escolar.

A intenção aqui é refletir sobre a prática pedagógica em sala de aula, considerando o contexto de diversidade, pois as escolas de Roraima apresentam uma realidade multicultural, e nem sempre o educador está capacitado para enfrentar essa situação. A preparação para atender essa diversidade sugere formação constante e reflexão sobre a própria prática. Entende-se, nesse caso, que o professor não pode se limitar a uma formação inicial, é preciso buscar outras fontes, outras informações e ampliar horizontes para saber lidar com esse novo contexto escolar e conviver com as novas diferenças e necessidades que a sala de aula impõe.

Considera-se, portanto, de fundamental importância uma contínua formação crítica e reflexiva que possibilite ao professor a análise de suas práticas diárias e que lhe permita repensar o seu fazer pedagógico de acordo com as necessidades impostas pela sala de aula, visando novas práticas que contribuam para o processo de ensino–aprendizagem.

Com a finalidade de tornar sua prática mais eficiente, o educador deve se propor a se tornar um professor pesquisador. De acordo com Bortoni-Ricardo (2008), o professor que adota essa postura transforma a sala de aula em um constante laboratório, onde são problematizadas e investigadas as vivências pedagógicas. Nesse caso, de acordo com os resultados obtidos, o profissional detecta os ajustes necessários para aperfeiçoar sua prática. Isto é, ele põe em prática o processo ação–reflexão–ação. Como confirmam Grillo *et al*. (2006),

> O entendimento do professor como pesquisador de sua própria prática, transformando-a em objeto de investigações, tem fortes repercussões no desenvolvimento da autonomia do aluno, que participa de um ensino com melhor qualidade educativa e vê, no professor que experimenta, que ousa, corre risco e decide, uma referência para a sua própria formação. (GRILLO *et al*., 2006, p. 10)

A partir do momento em que o educador passa a ser um pesquisador da sua própria sala de aula, conciliando teorias e prática, ele passa a ter conhecimentos específicos sobre as diversas situações-problemas da sala, podendo atuar mais efetivamente sobre essas situações, promovendo resultados mais precisos e, portanto, mais eficientes. Nesse processo, além do professor promover a melhoria de sua prática, também promove sua formação profissional.

4. Contato linguístico, interação e o processo de aprendizagem

O processo de aprendizagem da língua portuguesa por alunos estrangeiros ocorre de maneira quase natural, na convivência com falantes da língua. Assim, faz-se necessário entender como a língua é usada na sociedade e pensar na fala como consequência de um contexto cultural. Labov (2008) diz que

> [...] a base do conhecimento intersubjetivo na linguística tem de ser encontrada na fala – a língua tal como usada na vida diária por membros da ordem social, este veículo de comunicação com que as pessoas discutem com seus cônjuges, brincam com seus amigos e ludibriam seus inimigos. (LABOV, 2008, p. 13)

Então, a assimilação e o desenvolvimento da linguagem não ocorrem em virtude de uma atividade isolada do sujeito, mas, fundamentalmente, a partir da interação com o adulto em casa ou no ambiente escolar. Tanto mais rica e fluente é a linguagem quanto mais rica é a interação social. É na interação que a criança se exercita na atividade constitutiva da linguagem. Isso nos mostra o quão necessário é o contato bilíngue oral na sala, para que haja o sucesso de um aluno dentro e fora da escola. Sobre o bilinguismo, Schibelbain (2018) comenta que,

> Para garantir essa comunicação efetiva, aspectos culturais também devem ser levados em consideração, já que a língua reflete particularidades sociais de seus falantes. Nesses contextos, o falante bilíngue se relacionará melhor com as pessoas de culturas diversas compreendendo o que está inerte à sua fala e intenção, tornando a comunicação mais ampla e próxima. (SCHIBELBAIN, 2018)

Labov (2007) considera que a capacidade verbal de um ser é influenciada pelo contexto cultural em que essa capacidade poderá se desenvolver e também em situações naturais em qualquer ambiente. No caso de alunos hispanofalantes, é percebida a ocorrência de alternância de códigos linguísticos ou, seja, sobreposição de línguas, possível somente em casos em que há a presença de línguas diferentes (SOUSA; QUADROS, 2012).

Em relação às interações e contatos linguísticos em sala de aula, é perceptível que a interação oral entre alunos imigrantes e brasileiros é mais produtiva, devido à semelhança tipológica entre espanhol e português, mas em relação à escrita, esse processo é mais lento e complexo, pois os alunos encontram muitas barreiras para se expressar, em decorrência do desconhecimento em relação à utilização dos códigos linguísticos da língua portuguesa. Diante desses fatos, este trabalho investiga o processo de escrita de alunos venezuelanos para descrever as características resultantes do contato linguísticos durante o processo de aprendizagem na escola.

5. A pesquisa e análise dos dados

O resultado da pesquisa realizada configura uma primeira experiência de estabelecer uma observação mais sistemática sobre o processo de escrita nas produções textuais de alunos venezuelanos do 5º ano do ensino fundamental de uma escola municipal situada em Boa Vista – RR, no bairro São Bento, região periférica da cidade.

Atualmente a escola possui 4 turmas de 5° ano, mas a pesquisa voltou-se para uma turma específica, composta por 28 alunos, dos quais 20 são brasileiros e 8 são venezuelanos com faixa etária entre 10 a 12 anos. Dentre os oito alunos estrangeiros, 1 está no Brasil há 2 anos e 7 estão há menos de 1 ano.

O propósito é entender, nesse contexto de imigração vivido em Roraima, alguns fenômenos decorrentes do contato linguístico, verificando como eles se manifestam nas atividades textuais propostas aos alunos. Assim, será possível organizar de forma mais sistemática tanto as atividades desenvolvidas em sala quanto os processos de avaliação, com critérios mais definidos e possibilidades de aplicação dos resultados dessas observações ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

Os dados para este estudo foram obtidos num período de 2 meses de observações. Ademais, foram recolhidos aproximadamente 30 textos provenientes de atividades rotineiras propostas em sala de aula. Vale destacar que as aulas para produção de texto foram iniciadas com atividades orais com a finalidade de criar um contexto para o desenvolvimento das produções textuais escritas. Os alunos foram incentivados a se expressar oralmente sobre temas diversos em rodas de conversas. O objetivo das rodas de conversa foi socializar vários assuntos, levando cada aluno a refletir sobre temas que os ajudaram a descrever suas opiniões e a produzir seus próprios textos. Nessas atividades, os discentes puderam fazer interpretações descritivas de imagens e criar frases e poemas a partir dos assuntos abordados em sala. Essas atividades foram fonte de avaliação da progressão da escrita do aluno.

Foram selecionados três textos de alunos diferentes. A seleção dos textos ocorreu através de sorteio, pois todas as produções recolhidas durante o período de observação apresentavam as mesmas características que serviriam como critério de análise para este artigo. Para uma primeira observação, elegeu-se a análise da escrita dos substantivos[186], pois essa é uma forma vocabular livre[187]de grande valor semântico no discurso e faz parte do sistema aberto[188] da língua portuguesa (MACAMBIRA, 1973).

Para essa análise foi estabelecido que se o aluno consegue escrever o substantivo, que traz grande significação semântica ao texto, seguindo os critérios ortográficos da língua portuguesa, ele já apresenta uma evolução no processo de aprendizagem da escrita da língua.

Como princípio de análise utilizar-se-á a "análise de erros". O termo erro, segundo Durão (2004), trata-se do desvio de uso da língua em relação a norma gramatical estabelecida, que nesse caso, refere-se à norma culta da língua portuguesa. É um modelo presente dentro da linguística contrastiva que surge como uma alternativa para suprir os espaços deixados pelos pressupostos da análise linguística. Pressupõe-se que, a partir da análise dos erros cometidos pelos aprendizes, existe a possibi-

[186] Palavra variável que dá nomes aos seres animados e inanimados, reais ou imaginários (DUARTE, 2009).

[187] Forma livre: É aquela que pode aparecer sozinha no discurso, especialmente numa pergunta ou resposta.

[188] Sistema aberto da língua: Chama-se aberto, porque o número das palavras é ilimitado e tende a crescer no decorrer do tempo.

lidade de busca e descoberta de suas causas e, assim, é possível conhecer as estratégias utilizadas pelos estudantes no processo de aprendizagem. Sobre isso, Maia (2009) afirma:

> Essas colocações explicitam a grande importância da AE para o processo de ensino/aprendizagem de línguas, porque ao descobrir e classificar os erros dos aprendizes em termos linguísticos forma-se um quadro dos traços da língua que estão causando problemas de aprendizagem, facilitando a sua superação. (MAIA, 2009, p. 37)

Desse modo, o termo "erro", aqui utilizado, é aquilo que foge aos princípios da gramática normativa[189] da língua portuguesa. Nas produções textuais expostas neste trabalho, a análise é feita em cada texto, comparando a produção textual do aluno com as características da norma culta sempre em relação aos substantivos. Para essa análise, é necessário discutir o que se pode considerar "erro" no processo avaliativo. Durão (2004), em sua obra, defende que

> Identificar ou classificar erros não são coisas simples. Todo analista de erros se depara, invariavelmente, com a dificuldade de especificar o que é o erro, além de ter a necessidade de estabelecer critérios de classificação ajustados à abordagem de ensino que utilize e aos propósitos de ensino–aprendizagem que tenha como docente. (DURÃO, 2004, p. 83)

Deste modo, o "erro" aqui é considerado o uso diferente daquilo que se prevê como norma e servirá, tão somente, para caracterizar essa diferença e balizar as práticas de ensino que ajudarão o aluno a superar essa fase da aprendizagem da escrita.

Nas produções textuais optou-se por observar alguns aspectos relacionados aos substantivos, tais como ortografia, concordância e repetição de palavras, e foi estabelecido um critério de classificação de aprendizagem de acordo com a quantidade erros e acertos em língua portuguesa.

No texto 1, a maioria das palavras escritas pelo aluno está em espanhol. Isso pode indicar que o aluno está no início do processo de aquisição da segunda língua e, portanto, apresenta uma interlíngua, ou seja, acontece a transição entre a língua nativa e a língua-alvo em determinada altura de aprendizagem durante o processo de aquisição da leitura e escrita da língua portuguesa e suas regras ortográficas.

[189] Gramática Normativa é aquela que expõe a forma mais privilegiada do uso da língua. Determina como o português deve ser falado e escrito. Representada em parte, pelo uso da norma culta que, segundo os PCNs (BRASIL, 1998) é um dos propósitos de ensino de língua portuguesa.

Tabela 1: Ortografia texto 1.

Escrita em Português	Escrita do aluno	Escrita em espanhol
Palhaço Menino	Palhazo Minino	Payaso Niño

Fonte: A autora.

Na palavra palhaço, escrita pelo aluno como sendo "palhazo", percebe-se que houve a tentativa de escrever o mais aproximado da língua portuguesa, o que leva a crer que houve uma intenção de escrita conforme a fala, explorando o valor fonético das sílabas. Situação parecida ocorreu com a palavra menino, que foi escrita "minino", de forma a atribuir o som "i" ao invés de "e" na primeira sílaba. Nos dois casos o erro está ligado a questões ortográficas e, a partir disso, é possível subentender que o aluno está começando a aprimorar suas habilidades em relação à linguagem escrita.

6. Concordância nominal

Outro ponto a ser ressaltado nessa produção textual é a escrita, que apresenta inadequação na concordância nominal em língua portuguesa. Cegalla (2008, p. 438) define a concordância como "o princípio sintático segundo o qual as palavras dependentes se harmonizam, nas suas flexões, com as palavras de que dependem", de modo que, por exemplo, "adjetivos, pronomes, artigos e numerais concordam em gênero e número com os substantivos a que se referem (concordância nominal)." (CEGALLA, 2008, p. 438).

A tabela abaixo mostra a falta de concordância nominal na produção textual do aluno:

Tabela 2: Concordância nominal em texto de aluno.

Escrita do aluno no texto:	Escrita ortográfica/culta na língua portuguesa:
El começar a se espectaculo y aviam muito minino donde se reiardel	Ele começou o seu espetáculo e havia muitos meninos que ficavam rindo dele.

Fonte: A autora.

Observar a concordância nas produções dos alunos é importante porque em língua portuguesa essa é uma característica bem marcada e seu uso normativo tem grande valor social, enquanto o desvio da norma culta sofre de grande desprestígio (MARTINS, 2012).

A partir da perspectiva de Durão (2004), identificar os erros não se configura uma situação fácil em meio a esse processo de interlíngua de imigrantes aprendizes do português, pois esses erros podem corresponder a um avanço na escrita e a uma tentativa de buscar compreender os padrões da língua portuguesa.

Para que seja realizada uma escrita de acordo com as regras da língua portuguesa, é necessário que o ouvinte entenda e conheça a sonoridade presente nas palavras. Nesse caso, vale ressaltar que, de acordo com Morais, o "conhecimento de cunho ortográfico é algo que a criança não pode descobrir sozinha, sem ajuda" (2008, p. 20). A língua é um sistema cuja aprendizagem envolve reflexão e compreensão, a qual se inicia com o domínio do princípio alfabético, passando então para a tentativa de grafar foneticamente todos os fonemas que compõem uma determinada palavra, até a percepção de que a escrita, em muitos casos, não é uma transcrição fiel da fala. Surgem então as dificuldades ou dúvidas na utilização do sistema, sendo que as informações que faltarem para uma escrita correta serão assimiladas gradualmente (LEAL; ROAZZI, 2007).

Nesse contexto, para o processo de ensino de língua portuguesa, devem-se identificar os desvios da norma culta do português e propor atividades para que o aluno adquira esse conhecimento de forma progressiva. E, no processo de avaliação, verificar o progresso do aluno em relação ao seu estágio anterior.

Tabela 3: Ortografia texto 2.

Escrita em Português	Escrita do aluno	Escrita em espanhol
Ouro Tesouro Príncipe Pirata	Oro Tesoro Príricipe Pirata	Oro Tesoro Príncipe Pirata

Fonte: A autora.

Já na escrita do aluno 2 foi possível encontrar palavras repetidas. Além disso, o texto em questão apresenta alguns erros na língua portuguesa, o aluno ainda está escrevendo mais em espanhol que em português, levando a entender que apesar de as línguas serem próximas, ainda há uma limitação em seu repertório vocabular em língua portuguesa, de modo que ainda ocorram esses erros. Assim, Lennon (1991, p. 182) define erro como sendo "a configuração linguística ou combinação de formas linguísticas que, em um mesmo contexto e sob condições similares de

produção, provavelmente não seria produzida por falantes nativos", ou seja, é toda forma linguística que não segue os padrões da língua compartilhada por uma comunidade linguística.

7. Repetição de palavras

Exemplos do texto 2:

Tabela 4: Repetição de palavras em texto de aluno.

Palavras repetidas	Quantidade de vezes da repetição
Principe	8 vezes
Pirata	6 vezes
Tesouso	6 vezes

Fonte: A autora.

Nesse caso, o fato de haver repetição de palavras pode estar associado à limitação do vocabulário do aluno em português ou também pela influência que a fala exerce em relação à escrita. Dessa forma, repetir palavras pode ser uma estratégia inconsciente de tentar dar coerência ao texto.

O texto 3, assim como os demais, apresenta palavras com a escrita ortográfica fora do padrão culto da língua portuguesa. No entanto, esse é o texto que apresenta maior número de palavras complexas escritas para o português de acordo com a norma culta, mostrando assim que o aluno possui maior domínio das regras ortográficas.

Tabela 5: Ortografia texto 3.

Escrita em Português	Escrita do aluno	Escrita em espanhol
Ilha Redemoinho Sereia	Ilha Redemoino serena	Isla Remolino sirena

Fonte: A autora.

O aluno ainda escreve as palavras mais em sua língua materna espanhol que em português, manifestando assim o processo de interlíngua, que, como explica Yokota (2005, p. 13), é o termo mais usado para designar a língua dos falantes não nativos, talvez pelo fato de ser neutro em relação à direcionalidade de atitude, uma vez que os outros dois termos dialeto idiossincrático e sistema aproximado implicam uma perspectiva centrada na língua alvo.

A partir da análise de todos os textos, é possível perceber a presença de desvios da norma ortográfica, concordância nominal e a excessiva repetição de palavras. No geral, os alunos precisam aprender essas regras e, para isso, é necessária a contribuição dos professores na orientação específica para os alunos imigrantes, reagindo sobre esse problema e buscando amenizar as eventuais dificuldades. Outra percepção recorrente foi a paragrafação inadequada, o que ocorreu em grande parte das produções dos alunos.

A principal dificuldade observada nas produções textuais, presente não apenas nos trabalhos de alunos imigrantes, está relacionada às classificações, segundo Cagliari (2009, p. 43), e decorre de erros por transcrição fonética. Esse tipo de erro demonstra que, mesmo em anos mais avançados da escolaridade, os alunos ainda escrevem de acordo com a pronúncia devido à influência da oralidade. Nesse sentido, Durão (2000, p. 61 *apud* SILVA, 2018, p. 37) destaca que:

Através da análise de erros, o professor pode entender as dificuldades que os aprendizes estão enfrentando, pode perceber como os alunos estão aprendendo e também como ele mesmo, o professor, está ensinando. Adicionalmente, pode-se evidenciar o tipo de dificuldade dos aprendizes, até que ponto os erros interferem na comunicação e com que frequência são cometidos.

Com a análise dos erros, é possível que o educador busque trabalhar com estratégias específicas para cada caso, melhorando, desta forma, a aprendizagem dos alunos imigrantes quanto ao uso da língua portuguesa e suas normas de escrita. Diante desse processo, os educadores exercem um papel importantíssimo e complexo de alfabetização do aluno imigrante, mesmo que em alguns casos o profissional não tenha domínio da língua espanhola.

8. Considerações finais

A partir da análise das produções textuais de imigrantes venezuelanos aprendizes da língua portuguesa, este trabalho possibilitou reflexões sobre fenômenos ocasionados pelo contato linguístico, por meio da verificação de como esses fenômenos se manifestam nas atividades textuais realizadas pelos alunos. Além disso, possibilitou maior compreensão sobre as dificuldades dos discentes e maior consciência, en-

quanto docente, sobre os procedimentos pedagógicos a serem adotados nas aulas.

Embora ainda existam diversas dificuldades que possam ocorrer nesse percurso de adaptação dos alunos imigrantes a uma nova cultura, linguagem e escrita, com essa pesquisa foi possível perceber que promover uma aprendizagem progressiva, isto é que apresente progressos, é possível quando se orienta de forma consciente e busca ensinar com clareza, respeitando o processo natural de aprendizagem, especialmente quando se adota a postura de professor pesquisador e desde que os educadores consigam utilizar ferramentas que colaborem a favor no seu trabalho em sala de aula.

Após a análise dos dados, foi possível compreender que o professor de língua portuguesa em contexto bilíngue e multilíngue deve adaptar suas práticas, considerando as adequações necessárias aos processos de avaliação de aprendizagem, dadas as necessidades tanto dos alunos nativos da língua quanto daqueles que não são nativos. Deve-se, antes de tudo, conhecer as necessidades dos alunos imigrantes e, no caso estudado, é fundamental trabalhar com a escrita e reescrita textual dos alunos. Além disso, como já previsto nos documentos norteadores do ensino de língua portuguesa (PCNs, por exemplo), deve-se ter o texto como um dos princípios de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, O. S. A. *Aspectos dialetais do português da região norte do Brasil:* um estudo sobre as vogais pretônicas e sobre o léxico no Baixo Amazonas-PA e no Médio Solimões-AM. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2013. 660f.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador*: Introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização & Linguística*. São Paulo: Scipione, 2009.

CEGALLA, D. P. *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*. 48. ed., [S/l]: Companhia Editora Nacional, 2008.

CEZARIO, M. M.; VOTRE, S. Sociolinguística. In: MARTELOTTA, M. E. (Org.). *Manual de Linguística*. São Paulo: Contexto, 2010.

COUTO, H. H. *Linguística, ecologia e ecolinguística*: contato de línguas. São Paulo: Contexto, 2009.

DUARTE, M. P. *Minigramática escolar da língua portuguesa*. Blumenal-SC: Todolivro, 2009.

DURÃO, A. B. A. B. *Análisis de errores en la interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués*. Londrina: Eduel, 2004.

ELIZAINCÍN, A. Gramática de Contato e em Conflito: Português e Espanhol em América. In: MATZENAVER, C. L. B *et al*. (Org.). *Estudo da linguagem*. VII Círculo de Estudos Linguísticos do Sul. Pelotas: E-DUCAT, 2008.

GRILLO, M. *et al*. Ensino e pesquisa com pesquisa em sala de aula. *UNIrevista*, v. 1, n. 2, abril de 2006. Disponível em: https://faculdade barretos.com.br/wp-content/uploads/2015/11/pesquisa-sala-de-aula2.pdf. Acesso em: 29 nov. 2020.

LABOV, W. Sociolinguística: uma entrevista com William Labov. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*, v. 5, n. 9, agosto de 2007. Trad. de Gabriel de Ávila Othero. Disponível em: http://www.revel.inf.br/files/entrevistas/revel_9_entrevista_labov_esp.pdf. Acesso em: 15 out. 2019.

LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos.* Trad. de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.

LEAL, T. F.; ROAZZI, A. A criança pensa... e aprende ortografia. *In*: MORAIS, A. G. (Org.). *O aprendizado da ortografia*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 99-120

LENNON, P. Error: some problems of definition, identification and distinction. *Applied Linguistics*, v. 12, n. 2, p. 180-96, june 1991.

LUCCHESI, D. História do contato entre línguas no Brasil. In: LUCCHESI, D.; BAXTER, A.; RIBEIRO, I. (Orgs). *O português afro-brasileiro.* Salvador: EDUFBA, 2009, p. 41-73. Disponível em: http://books.scielo.org. Acesso em: 15 out. 2019.

MACAMBIRA, J. R. *A estrutura morfossintática do português*: aplicação do estruturalismo linguístico. Fortaleza: Imprensa Universitária, 1973.

MAIA, A. M. B. *Os erros de interlíngua na produção escrita da LE(inglês)*: um estudo com alunos do ensino médio de uma escola pública do Distrito Federal. Orientador: Gilberto Antunes Chauvet. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília – Unb. Brasília-DF, 2009. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Ingles/maia.pdf. Acesso em: 16 out. 2019.

MARTINS, E. R. *A concordância de número no sintagma nominal:* um olhar sobre a variação linguística em sala de aula. Orientador: Manoel Gomes dos Santos. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Roraima. Boa Vista-RR, 2012. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFRR_ec02daba2d818a7a4b60ae7d9ecebb4b. Acesso em: 20 mar. 2020.

MEDEIROS, M. V.; CABRAL, C. L. O. Formação Docente: da teoria à prática em uma abordagem sócio-histórica. *Revista E-curriculum*, v. 1, n. 2, jun. 2006. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3122/2060. Acesso em:15 out. 2019.

MORAIS, A. G. *Ortografia*: Ensinar e aprender. São Paulo: Ática, 2008.

MOTA, F. P. *Contato linguístico na fronteira Brasil/Venezuela*: produções textuais de hispanos aprendizes de PLE. Orientador: Maria Odileiz Sousa Cruz. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Roraima. Boa Vista-RR, 2014.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

SANTOS, O. J. S. Línguas em contato e diversidade linguística: o léxico regional na música gauchesca. *Letrônica: Revista Digital do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS*, v. 10, n. 1, p. 225-38, Porto Alegre, jan.-jun. 2017. Disponível em: http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/download/25058/16340. Acesso em: 20 maio 2019.

SCHIBELBAIN, L. F. A importância de ser bilíngue no século 21. *Gazeta do Povo*. 20 maio 2018. Disponível em: https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/a-importancia-de-serbilingue-no-seculo-21. Acesso em: 15 out. 2019.

SILVA, L. A. da. *O papel da instrução com foco na forma (IFF) para correção de erros gramaticais na interlíngua de aprendizes de Espanhol/LE*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

SOUSA, A. N.; QUADROS, R. M. de. Uma análise ao fenômeno "alternância de línguas" na fala bilíngues intermodais (Libras e Português). *Revel*, v. 10, n. 19, 2012. Disponível em: http://libras.ufsc.br/wp-content/uploads/2016/04/PDF.pdf. Acesso em: 22 maio 2019.

YOKOTA, R. Aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras – aspectos teóricos. In: BRUNO, F. T. C. (Org.). *Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras*: reflexão e prática. São Carlos: Claraluz, 2005.

CONTRIBUIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE LITERATURA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: RELATO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE

Antonia Aparecida Pereira Borges (UFT)
antonia.aparecida@mail.uft.edu.br
Davi Pereira Gomes (UFT)
dvgomesuft@gmail.com
Eliane Cristina Testa (UFT)
poetisalia@gmail.com

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Brasil, é uma modalidade de ensino que tem amparo legal na Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96, assim, essa categoria de ensino possui um caráter inclusivo constituindo-se em mais um dispositivo resultante do esforço em garantir o direito de igualdade de acesso à educação como um bem social. Assim, o presente artigo faz uma reflexão e apresenta um relato de uma experiência docente acerca do ensino de literatura, na EJA. Podemos atestar que o ensino de literatura na educação de jovens e adultos é complexo e muito conciso, por diversos fatores como: falta de material didático, de livros literários, de incentivo à leitura e pelo fato da maioria dos estudantes serem trabalhadores, falta tempo para ler e para estudar. Essas são as justificativas mais recorrentes. Pensando no valor que a literatura possui para a formação de leitores críticos, o estudo visa discutir sobre a presença da literatura e sua relevância nessa modalidade de ensino.

Palavras-chave:
Ensino. Literatura. Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

Youth and Adult Education (EJA), in Brazil, is a teaching modality that has legal support in the National Education Guidelines and Bases Law - LDB nº 9.394 / 96, thus, this teaching category has an inclusive character constituting itself in yet another device resulting from the effort to guarantee the right of equal access to education as a social good. Thus, this article makes a reflection and presents an account of a teaching experience about teaching literature, in EJA. We can attest that the teaching of literature in the education of young people and adults is complex and very concise, due to several factors such as: lack of didactic material, of literary books, of incentive to reading and the fact that most students are workers, lack of time to read and study. These are the most common justifications. Thinking about the value that literature has for the formation of critical readers, the study aims to discuss the presence of literature and its relevance in this teaching modality.

Keywords:
Literature. Teaching. Youth and Adult Education.

1. Introdução

Desde a época da colonização do Brasil já havia, com os missionários jesuítas, um estilo educacional que se caracterizava pela tentativa de educar os jovens e adultos, neste caso, os indígenas, mas oficialmente, com políticas públicas adequadas, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Brasil foi muito tardia. Segundo Strelhow (2010), nas palavras de Miranda *et al*. (2016):

> A Educação de Jovens e Adultos (EJA) se faz notável no Brasil desde a época de sua colonização com os Jesuítas que se dedicavam a alfabetizar (catequizar) tanto crianças indígenas como índios adultos em uma intensa ação cultural e educacional, a fim de propagar a fé católica juntamente com o trabalho educativo. Entretanto, com a chegada da família real e consequente expulsão dos Jesuítas no século XVIII, a educação de adultos entra em falência, pois a responsabilidade pela educação acaba ficando às margens do império. (STRELHOW, 2010 *apud* MIRANDA *et al*., 2016, p. 1)

Isto posto, enfatiza-se que somente em 1930, a Educação de Jovens e Adultos tem destaque no país, sendo reforçada quando, em 1934, o governo cria o Plano Nacional da Educação, que estabelece obrigatoriedade ao ensino primário integral, gratuito, de frequência extensiva para adultos a cargo do Estado, um avanço que ainda não era o suficiente para solucionar o problema do analfabetismo no Brasil, que, como registra Strelhow (2010), já havia chegado ao nível de 72% em 1920. Em 1942, foi criado o Fundo Nacional do Ensino Primário, que tinha por finalidade realizar programas que ampliassem e incluíssem o Ensino Supletivo para adolescentes e adultos. Logo em 1945, este fundo foi reformulado, definido que 25% dos recursos fossem destinados à educação de adolescentes e adultos.

Entretanto, mesmo como todos esses avanços, o analfabeto no Brasil ainda era severamente discriminado, sendo considerado a causa do subdesenvolvimento do país, havendo, em contrapartida, muitas campanhas e programas de combate ao analfabetismo, como por exemplo, a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), criada em 1952, que visava atender às populações que viviam na zona rural, além disso, houve também realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro, ocorrido em 1958.A partir desses movimentos outras campanhas foram realizadas a fim de se combater o analfabetismo, o que correspondia a uma tentativa de educar os jovens e adultos do país que não teriam sido alfabetizadas na idade certa, por exemplo, a Campanha de Erradicação ao Analfabetismo (CNEA), que tinha o objetivo de incen-

tivar a criação de projetos em cada município a fim da expandir a ideia pelo país.

Assim, é percebido que todas essas campanhas e programas visavam a erradicação do analfabetismo e à disseminação da ideia de que o analfabeto não era a causa do subdesenvolvimento do país, mas era um reflexo dos problemas sociais da nação, como a desigualdade de acesso aos direitos constitucionais. Tais movimentos tinham também muita influência do pensamento de Paulo Freire (1921–1967), que corroborava com a ideia de uma educação para todos.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 fica estabelecido que o acesso à educação é um direito de todos, sendo esse direito mais substanciado com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Baseado na LDB foi oficializada a Educação de Jovens e Adultos como modalidade de ensino por meio da resolução CNB/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos no país.

Analisando sumariamente a trajetória da Educação de Jovens e Adultos do país e sabendo dos preconceitos por quais passam as pessoas que não tiveram oportunidade e/ou não puderam ser escolarizadas na idade correta, pensamos em discutir tal modalidade de ensino nos dias atuais fazendo um diálogo entre a EJA e o ensino de literatura nessa modalidade educacional, já que a literatura é uma disciplina inserida nos conteúdos de Língua Portuguesa e, portanto, faz parte da grade curricular da EJA, sendo então a literatura um importante recurso para o letramento, como preconiza Rildo Cosson (2006), que apresenta a leitura como objetivo fundamental desse tipo de letramento. Na perspectiva de Graça Paulino:

> A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção. (PAULINO, 1998, p. 56)

Dessa forma, a proposta de um letramento por meio da literatura vai muito além da simples decodificação do lido, mas compreende também a interpretação subjetiva que o aluno faz do texto, assim, o aluno

deixa de ser um mero receptor do conteúdo e passa a lê-lo de forma crítica e reflexiva. É, portanto, com a preocupação de discutir o ensino de literatura na Educação de Jovens e Adultos que se propõe, neste trabalho, a concepção de um ensino voltado à formação do leitor crítico. A este respeito, Annie Rouxel, em seu artigo *Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor?* (2012), faz a seguinte consideração:

> Reconhecemos que o investimento do leitor como sujeito é incontornável e necessário a toda experiência verdadeira de leitura, parece urgente repensar o modo de funcionamento da leitura literária escolar. É possível modificar a relação com o texto construído por meio da leitura escolar desenvolvendo uma "didática da implicação" do sujeito leitor na obra. Para isso, convém incentivar a expressão do julgamento estético, convidando o aluno a se exprimir sobre seu prazer ou desprazer em relação à leitura, evitando censurar os eventuais traços, em seu discurso, de um investimento por demais pessoal, imaginário e fantasmático. (ROUXEL, 2007, p.10)

Com essa concepção, a autora aponta para um ensino de literatura que favoreça a expressão do leitor, como sujeito capaz de posicionar-se ativamente diante da leitura. E, nesta perspectiva, insere-se a EJA, como um importante espaço escolar para receber e vivenciar a leitura literária. Outros estudiosos, como Elânia Cristina Soares de Abreu e ANDRADE, Miguel Wanderley de Andrade (2011) reiteram a perspectiva da leitura literária em sala de aula:

> [p]ode-se notar quando se ouve alunos da EJA, que procuraram a escola com o sonho de adquirir habilidade de leitura e ter sob essa habilidade, a possibilidade de reclamar por condições mais dignas de vida. Portanto, é perceptível através dessa reivindicação a consciência de que aprender a ler, se não é condição essencial para o direito à cidadania, a leitura literária constitui-se como recurso auxiliar para tal fim. Nesse estágio, nota-se a relação de natureza crítica que se estabelece entre o ensino de literatura e a educação de jovens e adultos. (ABREU; ANDRADE, 2011, p. 15)

Pensemos, portanto, na importância de uma educação que garanta ao sujeito a condição de uma formação digna, no sentido de torná-lo apto a discernir, a julgar e a interpretar o mundo à sua volta, e a literatura é de fato um instrumento que auxilia na formação crítica dos alunos que, por meio da EJA, buscam recuperar o tempo perdido por falta de oportunidades e/ou de condições necessárias para o estudo na idade certa. Na seção a seguir faremos uma ampla discussão sobre o ensino de literatura visando contribuir com o letramento na EJA, para esta discussão lançamos mão de teorias e propostas de autores que discutem o tema.

2. Literatura e educação: pontos e (contra)pontos

Preocupados com a maneira em que a literatura tem sido tratada na escola, onde os métodos de ensino conduzem o leitor a uma leitura pautada meramente na crítica literária, sem haver o despertamento para a interpretação subjetiva do aluno. Por isso, propomos neste trabalho, uma discussão acerca do espaço que o texto literário ocupa na escola para, a partir desses pressupostos, discutir algumas inquietações que temos em relação ao ensino de língua e de literatura, na EJA.

Neste contexto, baseados em nossa experiência enquanto profissionais que estão constantemente presentes no ambiente escolar, não é exagero dizer que é bem provável que muitos alunos não entendam o papel da literatura, já que não é incomum vermos alunos questionarem o porquê de a literatura fazer parte do currículo escolar, tal situação evidencia problemas quanto aos métodos e abordagens dos conteúdos literários ministrados na escola. A professora Raquel Trentin Oliveira (2016) também discute essa problemática:

> [c]omo professora de literatura, o que me preocupa, em específico, é o declínio do tempo escolar de leitura literária, notório no estreitamento do espaço reservado para a disciplina Literatura na grade curricular do Ensino Médio e agravado pela existência de fronteiras disciplinares, mesmo entre Língua Portuguesa e Literatura. Ademais, a garantia desse espaço mínimo para leitura não é garantia da leitura literária na escola. (OLIVEIRA *et al*., 2016, p. 75)

A autora complementa ainda que muitas vezes, a leitura literária na escola é substituída pelo inventário de datas, de fatos,de períodos histórico-literários e de biografia de autores,sem haver a real valorização da leitura literária. Esta reflexão leva-nos a compreender porque muitos alunos ainda não entendem a função da literatura em sua formação social e acadêmica, ou seja, parece haver um mal entendimento quanto ao valor e ao papel da literatura na sociedade.

Todorov, em sua obra *Literatura em perigo* (2010), também aponta para os problemas quanto aos métodos e as abordagens literárias no ensino escolar: "A literatura não nasce no vazio, mas no centro de um conjunto de discursos vivos, compartilhando com eles numerosas características" (TODOROV, 2010, p. 22). Neste sentido, a literatura "nasce" numa rede discursiva viva e ativa, em que estão presentes diferentes agentes.

Percebe-se, então, por meio da discussão de Todorov (2010), que o autor aponta-nos para uma abordagem didática que extrapole o conteú-

do interno do texto literário, critica-se, portanto, as tendências estruturalistas tradicionais presentes no ensino de literatura, já que a escrita literária não surge do vazio, mas ela nasce a partir de um contexto social e o escritor é uma pessoa que tem anseios, inquietações, memórias e ideologias, sendo o texto literário carregada de sentidos extratextuais.

Assim, é oportuno pontuar que a Base Nacional Comum Curricular (2018), incentiva a continuidade da formação do leitor literário, para tal, orienta-se que a análise contextualizada de produções artísticas, entre as quais o texto literário é muito relevante, seja constante no ensino, diante dessa discussão, é percebida a necessidade de uma educação voltada para a formação do sujeito leitor.

Nesta perspectiva, apresentamos algumas contributos teórico-metodológicos para a efetivação da leitura literária na escola. Por exemplo, Cosso nem seu livro *Círculos de Leitura e letramento literário* (2018), engaja o leitor como um elemento ativo no processo de leitura. Por isso, Cosson (2018) apresenta importantes sugestões a respeito do ato da leitura, correspondendo a três fases, como podemos comprovar na citação a seguir:

> [...] o ato de ler, o compartilhamento e o registro. O primeiro refere-se ao "encontro inalienável do leitor com a obra" que pode ocorrer de forma solitária e de forma coletiva. Já o segundo compreende duas fases – a preparação para a discussão (anotações de impressões sobre o texto) e a discussão propriamente dita ("é o diálogo fundante da leitura", ou seja, é o debate sobre a obra lida.). A terceira fase refere-se ao registro que é o "momento em que os participantes refletem sobre o modo como estão lendo e o funcionamento do grupo, assim como sobre a obra e a leitura compartilhada", esses registros podem ocorrer de formas variadas, desde diários de leitura, até fichas de função, bem como atividades performáticas como peças teatrais, sarau etc. que podem ser utilizados como avaliação para os círculos de leitura institucionais, combinados com o recurso da autoavaliação, tendo em vista que a literatura deve ser vista como uma experiência e não como um conteúdo a ser avaliado. (COSSON, 2014, p. 168-71)

Dessa maneira, a leitura seja ela coletiva ou solitária, pode ser seguida de debates que proporcionarão ao leitor a oportunidade de expressão, de compartilhamento e reelaboração do texto lido e a terceira fase apresentada por Cosson é destinada ao *registro*, que pode acontecer de várias maneiras, a terceira etapa é então o momento em que o professor pode usar de sua criatividade para explorar a subjetividade dos alunos diante da leitura.

Ainda acerca deste encaminhamento com a leitura literária, Bonnici e Zolin (2009) fazem a seguinte reflexão:

> O leitor tem sido considerado peça fundamental no processo de leitura. Seja individualmente, seja coletivamente, o leitor é a instância responsável por atribuir sentido àquilo que lê. A materialidade do texto, o preto no branco do papel só se transforma em sentido quando alguém resolve ler. E, assim, os textos são lidos sempre de acordo com uma dada experiência de vida, de leituras anteriores e num momento histórico, transformando o leitor em instância fundamental na construção do processo de significação desencadeado pela leitura de textos (sejam literários ou não). E é esse leitor, com novo status, o principal elemento da Estética da Recepção. Embora com nuanças, pode-se dizer que o princípio geral das várias vertentes da Estética da Recepção é recuperar a experiência da leitura e apresentá-la como base para se pensar tanto o fenômeno literário quanto à própria história literária. Em suma, trata-se de uma estética fundada na experiência do leitor (saliente-se que a palavra leitor tem diferentes sentidos para os diversos representantes da estética da recepção), como se verá com mais detalhes adiante. (BONNICI; ZOLIN, 2009, p. 154)

Como se percebe por meio da discussão acima, o leitor é considerado um elemento fundamental para a consolidação do texto, faz-se necessário, portanto, que essa noção seja adotada pelos profissionais que trabalham com a literatura na escola, tal posicionamento proporcionará leituras ainda mais significativas aos educandos.

Estes autores citados anteriormente demonstram que as possibilidades teórico-metodológicas voltadas à leitura literária preconizam uma noção de que o leitor é o responsável por atribuir sentidos ao texto, e isso pode implicar no abandono de modelos mais estruturalistas e/ou tradicionais de leitura. Portanto, criar uma relação dinâmica entre autor, texto e leitor é um grande avanço para o ensino de literatura não só na EJA, mas na escola como um todo.

Desta maneira, a leitura seja coletiva, seja solitária, pode ser seguida de debates que proporcionarão ao leitor a oportunidade de expressão, de compartilhamento e de reelaboração do texto lido.

Lembremos que a terceira fase apresentada por Cosson (2014) é destinada ao *registro*, que pode acontecer de várias maneiras, a terceira etapa é então o momento em que o professor pode usar de sua criatividade para explorar a subjetividade dos alunos diante da leitura. Falando acerca da vastidão de possibilidades de leitura, Silva e Melo (2015) fazem a seguinte discussão:

> O prazer da leitura, para nós, vai se traduzindo aqui apenas como acidente? Tocamos noutro ponto. É necessário ainda registrar que não somos leitores qualificados por uma única tipologia, não nos manifestamos da mesma forma diante de todos os objetos, o prazer não se localiza nos mesmos pontos. Lemos, como Quixote, papéis que encontramos jogados

> na rua, ao mesmo tempo que ignoramos, nessa mesma rua, as placas de advertência ou de proibição. Não apenas escolhemos o que ler, mas também o porquê, o como, o quando e o quanto. Em outras palavras: o modo como nos comportarmos diante do texto, que inclui também os vários controles do corpo pela postura, pelo silêncio e solidão, está também dizendo sobre o que somos como leitores, cada um trazendo em si a variedade de possibilidades, atualizadas aqui e ali, em função de interesses ou necessidades, vontades e interdições. (SILVA E MELO, 2015, p. 131)

Isto posto, refletimos sobre a espontaneidade do ato de ler, é possível afirmar que as escolhas das leituras que fazemos é algo subjetivo, individual e até momentâneo, sendo importante que o professor de Língua Portuguesa pense dessa forma ao planejar suas aulas de literatura a fim de proporcionar ao aluno a oportunidade de enriquecimento e, para muitos, a criação do gosto pela leitura.

Ainda para Carvalho *et al*. (2018):

> [f]ormar leitores é um grande desafio, mas também está claro que deve ser a função do professor de todas as áreas e não apenas de Língua Portuguesa e Literatura, pois a leitura auxilia o educando em todas as áreas de sua vida. Ele passa a escrever melhor porque, de certa forma, reconhece a partir das suas experiências de leitura, a estrutura da língua de uma forma natural, sem precisar memorizar normas e regras gramaticais, passa a interpretar melhor todas as outras modalidades de leitura que se apresente, mesmo um texto funcional, como um manual de instalação, por exemplo. (CARVALHO *et al*., 2018, p.10)

Vislumbra-se, nessa perspectiva, que a Educação de Jovens e Adultos, que pode ser contemplada com o letramento por meio da literatura, o que oportunizará aos alunos a capacidade de crítica, de reformulações e de reelaborações das leituras feitas. Tal visão contribuirá, sem dúvida, para a formação destes discentes, que poderão ver na leitura a oportunidade de autonomia diante da realidade na qual estão inseridos.

3. Literatura no Ensino de Jovens e Adultos (EJA): uma experiência docente em uma escola da rede estadual de Tocantins

O ensino de literatura na EJA, como já expusemos anteriormente neste texto, pode tornar-se uma nuvem de fumaça dada a complexidade dessa modalidade de ensino. Sabemos que temos uma infinidade de barreiras a ser enfrentadas, dentro e fora da sala de aula, as quais podemos compartilhar que é: o analfabetismo, a falta de letramentos sociais e as dificuldades com o ato de ler. Desta forma, a literatura na EJA torna-se, ao mesmo tempo, uma aula de alfabetização e de letramento. Além disso,

há que ter um tipo de convencimento do professor (como mediador do processo de ensino e de aprendizagem), para que os alunos tomem o gosto pela leitura, e não as torne uma obrigação, o que faria uma leitura sem sabor literário. Para Ivanda Martins (2006):

> No ensino médio, a sistematização de certos conceitos específicos da teoria e critica literárias precisa alcançar maior profundidade, exigindo-se do aluno um repertório mais amplo de leituras e o conhecimento da organização estética da obra literária. A carência de noções teóricas e as escassezes de práticas de leituras são fatores que contribuem para que o aluno encare a literatura como objeto artístico de difícil compreensão. (MARTINS,2006, p. 83).

Dessa maneira, na modalidade de ensino EJA, temos dificuldades, como aponta a autora, de que o ensino de literatura se torna um ato cansativo, sem muitos atrativos (pela quase ausência de contato do aluno com a leitura literária) e de "difícil compreensão". Por isso, cabe ao professor engendrar metodologias mais ativas que possam atrair o leitor e o convidá-lo ao ato de leitura.

Diante das diferentes realidades da educação escolar no Brasil, vemos que cada sujeito apresenta seu percurso como aluno. Porém, na modalidade EJA, o que muitos discentes relatam são as dificuldades em voltar a ler (mas, também a escrever). Vemos que alguns não leem literatura há anos, outros nunca leram um obra literária completa, e isso acaba dificultando o processo de ensino e de aprendizagem da literatura de modo mais fluido e/ou profundo. Tudo isso leva o professor a tomar algumas decisões de mediação leitora, levando-o a optar por leituras de textos mais curtos, que dialoguem com o leitor,com as suas vivências, com as suas experiências e com as suas leituras de mundo.Recorremos novamente à Martins, pelo fato de ela defender que:

> [...] o desafio do professor é ajudar os alunos a elaborar ou rever suas interpretações iniciais, sem descartar totalmente suas primeiras leituras. O professor deveria colaborar com os alunos, visando à construção/reconstrução de interpretações e não simplesmente apresentar leituras já prontas [...] uma das formas de mapear alguns problemas relacionados ao ensino de literatura é considerar a interação entre professor, alunos e texto literários. (MARTINS, 2006, p. 85)

Diante disso, como expõe a autora, é possível que o gosto ea apreciação do texto literária ocorra a partir da "interação entre professor, alunos e texto literários". Estas interações podem ser a base metodológica da/do docente em sala de aula, não descartando as primeiras impressões dos alunos, para delas extrair múltiplas interpretações e proximidades com o texto de literatura. Assim, parece-nos que é neste conjunto de

"atores", "agentes" que há uma experiência de construção leitora. O projeto também pode partir de textos mais curtos, para depois enveredar para textos mais longos.

Nossa experiência com o ensino de literatura na EJA, se dá entre 2018 e 2020, quando atuávamos em uma escola da periferia da cidade de Araguaína – Tocantins. Nesta unidade escolar, assumimos as disciplinas em 2018 e começamos levar as leituras literárias para as/os estudantes do Ensino Médio – EJA. Ressaltamos ainda que escola possui três turmas de ensino da EJA, que funcionava no turno da noite.

Ao chegarmos na unidade escolar vindos de outras experiências com leituras e/ou formação de leitores, ouvimos uma recomendação que limitava o professor de Língua Portuguesa de trabalhar com literatura. Ou seja, as aulas na EJA deveriam ser voltadas, principalmente, ao ensino de língua portuguesa, e os textos deveria ser tomados como pretextos para o ensino de gramática etc.

Outros descaminhos que tivemos foi o fato de a biblioteca da escola não estar em funcionamento no período noturno por falta de bibliotecário e pelo risco, devido ao índice de violência entre os alunos. Dessa forma, nossa frustração era visível, os alunos compunham as três séries do ensino médio, sendo cada turma correspondente a uma série (1ª, 2ª, 3ª), o que não dialogava com o discurso da coordenação era a vontade dos alunos, enquanto alguns e, principalmente os da 1ª série, não queriam aderir ao processo de letramento literário elaborado pelos professores de Língua Portuguesa, a 2ª e 3ª série tinham interesse em participar do projeto de leitura. O motivo do interesse era a proximidade dos vestibulares, ou seja, provavelmente, queriam participar das aulas com o objetivo único de aprovação no vestibular.

Não tivemos, de imediato, um projeto de leitura elaborado, mas, no primeiro momento, um diálogo sobre a importância do ato de ler, a desmitificação do mito de que ler é difícil, sendo algo para letrados ou para seres iluminados. Essas estratégias de desmitificação do processo de leitura surtiram grandes efeitos. Depois, seguindo um sequência básica denominada de "*motivação*", contida na obra *Letramento literário: teoria e prática* (2018), de Cosson, obtivemos êxitos consideráveis. Vejamos o que Cosson (2018) explicita:

> Ao denominar *motivação* a esse primeiro passo da sequência básica do letramento literário, indicamos que o núcleo consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto. O sucesso inicial do encontro do leitor coma obra depende de boa motivação. Nesse sentido, cumpre observar

> que as mais bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir. (COSSON, 2006. p. 54)

Assim, por meio da "motivação", fomos rompendo os discursos de que o foco principal na EJA era o ensino de língua portuguesa. Apesar, de que em alguns momentos muitos questionamentos sobre a leitura de obras completas de literatura ainda dificultavam o nosso trabalho. Sabemos que os alunos, em sua maioria, são trabalhadores (e muitos alunos reiteravam este fato em sala de aula), mas não desistimos de levar proposta de leituras de obras mais extensas. E pelo caminho da "motivação" (COSSON, 2018), da apresentação de obras literárias, nosso estímulo todo alunas/alunos começaram a se empenhar (e conseguir um tempo, mínimo que fosse para se dedicarem à leitura).

Assim, começamos pela "motivação", e foi essa que nos abriu a oportunidade nos compartilhamento de leituras. Foram os relatos dos alunos em sala de aula sobre as leituras realizadas, que nos renderam muita profundidade no trabalho. Não fazíamos fichas de leituras, redações sobre as obras ou qualquer outro tipo de tarefa obrigatória, mas sim, focamos nas trocas orais, e o que as/os alunos verbalizassem (sentimentos, sensações, emoções, impressões etc.) era o ato de ler e de (re)ler em conjunto a obra. São experiências de leitura que mais nos importava.

Também sobre o não funcionamento da biblioteca, tivemos que trabalhar com textos curtos, como contos e crônicas em formato de apostilas. Assim, nós professores, selecionávamos os textos, levávamos a copiadora, e mandávamos os alunos fazerem cópias, alguns não poderiam fazer cópias, nós comprávamos e entregávamos a eles. Desta forma, tivemos que vivenciar esta situação da ausência da biblioteca até o segundo semestres de 2019, quando conseguiram uma bibliotecária para o turno da noite. E para nossa surpresa houve uma grande retirada de livros neste período noturno, o que trazia, para nós professores, muitas esperanças e pontos positivos, e uma motivação maior para continuarmos o nosso trabalho.

Mas as políticas públicas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos é quase inexistente, não há uma atendimento de livros didáticos nem literários, os alunos não têm uma assistência de quase nada via governo, o que dificulta o trabalho da escola, e essa faz o que pode e/ou aquilo que está ao seu alcance, pois as finanças também não são muito boas.

Em 2020, tivemos que parar nosso trabalho nessa escola, não éramos efetivos e nosso contrato havia se comprido. Deste modo, tivemos que deixar a escola, assim, não conseguimos concluir toda a nossa proposta de trabalho com a leitura literária (apenas uma parte dela). Porém, acreditamos que deixamos um legado na escola. Alguns relatos de alunos comprovam que o nosso trabalho teve grande êxito, eram muito animadores, pois os alunos que não liam literatura, passaram a fazer retiradas na biblioteca de obras clássicas, como José de Alencar, Raquel de Queiroz, Machado de Assis, dentre outros nomes. Foi uma experiência ímpar, para nós, e o melhor disso tudo foi poder exercer nosso papel de mediador de leitura com afeto e entusiasmo.

Ainda, em 2020, muitos alunos da EJA, como tivemos informação conseguiram ingressar na universidade pública, o que encheu nossos corações de alegria, e o mais incrível é o relato desses alunos quando nos encontramos em algum lugar, são o mais animadores possível, o que nos dá a alegria de continuar nosso trabalho acreditando que o mais importante de toda nossa experiência, em um primeiro momento, foi desmistificar que o ato de ler é difícil. Esta dificuldade, no relato dos alunos, era recorrente, nós, na qualidade de mediadores da leitura literária, temos que desmistificar estas crenças que giram em torno da literatura, e como defende Martins (2006):

> Por meio da disseminação do mito literatura é muito difícil, muitos alunos mostram-se avesso à prática da leitura literária, por não encontra uma função pragmática no ensino-aprendizagem da literatura. Perguntam-se: "porque e para que estudar literatura? (MARTINS, 2006. p. 93)

Nessa perspectiva, os textos precisam dialogar com os alunos, a função da literatura precisa "casar" com as realidades existentes no âmbito da sala de aula e nos contextos das suas vidas. Assim, há sentido na leitura, e a/o estudante justifica seu esforço de ler, como nos orienta Teresa Colomer (2007):

> [...] o trabalho escolar sobre as obras deve orientar-se, pois, para a descoberta do seu sentido global, a estrutura simbólica onde o leitor pode projetar-se. A literatura oferece então a ocasião de exercitar-se nessa experiência e aumentar a capacidade de entender o mundo. Tal recompensa é o que justifica o esforço de ler. (COLOMER, 2007, p.62)

Dessa maneira, como explicita e aponta a autora, foi nessa busca para um aumento da compreensão do mundo, foi a partir destas ideias que elaboramos metodologias mais vivas e ativas, para trabalharmos com as turmas da EJA.

4. Considerações finais

A partir da importância que tem a Educação de Jovens e Adultos (EJA), para o contexto social e educacional, o que procuramos apresentar, neste texto, foram algumas das nossas experiências de mediação de leitura literária, numa escola de periferia, na cidade de Araguaína-TO.

Destacamos ainda que em um país, onde os índices de analfabetismo ainda são altos, como demostra a última pesquisa do Pnad[190] (2019), que é de 6,6 % entre as pessoas de 15 anos ou mais, 7,9% entre pessoas de 25 anos ou mais, 11,1% entre as pessoas de 40 anos ou mais, e de 18% entre os mais de 60 anos, é notório que ainda temos muita a fazer para alcançar uma educação inclusiva, principalmente, para quem não teve acesso na idade apropriada, como é o caso da EJA. Sabemos que muitos alunos têm que abandonar o ensino regular diurno e ingressar no mercado de trabalho para manter suas vidas. E grande parte da população brasileira não tem condições de sobreviver sem um emprego (sem trabalhar). Assim, vemos as condições mais extremas sociais/econômicas na sociedade brasileira, e, infelizmente, a educação cada vez mais elitista e dominante por um pensamento "apenas" mercadológico.

Por isso, este texto, como um contributo à escolarização da literatura na EJA, também se soma a pesquisadores de diversas áreas do conhecimento que abordam as demandas desta modalidade de ensino. Temos que fortalecer estas discussões e, cada vez mais, nos atentarmos que precisamos de políticas públicas mais efetivas, que consigam abraçar realmente a causa das pessoas menos favorecidas, garantindo sem restrições o direito à educação, que, aliás, é um direito contido na constituição federal de 1988. Assim, visamos a um programa de "alfaletrar"(nas palavras de Magda Soares, 2020), já que é necessário alcançarmos uma educação de qualidade e inclusiva.

Também é necessário levarmos a bom termo a importância de uma educação literária, compreendida como direito, como nos afirma Antonio Candido (2002, p. 85), a literatura: "não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos de o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver". Assim, a literatura é capaz de constituir um bem e um direito para o desenvolvimento da sociedade humana.

[190] IBGE, Diretoria de Pesquisa, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016-2019.

Contudo, para que possamos garantir estes direitos humanos é preciso ofertar às pessoas literatura (seja na escola, seja fora dela). Só o acesso à ela nossos direitos podem se fazer valer de *status* para uma sociedade mais equânime, humana etc., é necessário humanizar, não no sentido de bondade, caridade etc., mas no sentido profundo da formação do homem e da sociedade.

Por fim, compartilharmos algumas das experiências docentes e ressaltamos que é possível fazer uma escolarização da literatura na EJA, especialmente com empenho coletivo e afetivo. Também precisamos enfrentar o descaso (oriundo de diversos discursos) que muitas vezes se instala programa de Educação de Jovens e Adultos, na escola, e que em nada o favorece. Por isso, é necessário que façamos pesquisas, projetos, que analisemos nossas secretarias estaduais de educação e que verifiquemos como está a situação da EJA, principalmente, no que diz respeito a leitura literária. Só assim podemos planejar programas de leituras, de formação de leitores e de humanização de toda uma sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Elânia Cristina Soares de; ANDRADE, Miguel Wanderley de. A importância da literatura na EJA. *Intesa* (Pombal – PB – Brasil) v. 4, n. 1, jan/ dez 2011, p. 13-20. Disponível em: file:///C:/Users/Aparecida/Documents/artigos%20LP2/EJA.pdf. Acesso em: 15 out. 2019.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Ensino Médio. Ministério da Educação. 2018.

BONNICI,Thomas; ZOLIN, Lucia Osana. Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas. 3. ed. Maringá: EDUEM, 2009.

CÂNDIDO, Antonio. *A literatura e a formação do homem*. Textos de intervenção. São Paulo: Duas Cidades/ed. 34, 2002.

CARVALHO, Ana Cristina Teixeira de Brito *et al*. Os círculos de leitura de Rildo Cosson: desenvolvendo o ensino de literatura e o protagonismo juvenil. *V Congresso Nacional de Educação (V CONEDU)*, 10, 2018, Olinda-PE. Artigos... Centro de Convenções de Pernambuco (CECON-PE): Realize Eventos, 2018. 12p.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros*. Trad. de Laura Sandroni. São Paulo, global 2007.

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

_____. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2020. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: síntese de indicadores 2019. Rio de Janeiro: IBGE.

MARTINS, Ivanda. A literatura no ensino médio: quais desafios do professor? In. Clécio Bunzen, Márcia Mendonça (organização); Angela Kliman *et al*. *Português no ensino médio e a formação de professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. P.83-102.

OLIVEIRA, Raquel Trentin *et al*. *Literatura na escola*: teoria, prática e (in)disciplina. Santa Maria: UFMS, PPGL–Editores, 2016.

PAULINO, Graça. *Letramento literário*: cânones estéticos e cânones escolares. Caxambu: ANPED, 1998 (Anais em CD ROM).

ROUXEL, Annie; Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? *Cadernos de Pesquisa*, v. 42, n. 147, p. 272-83, jan/abr 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n145/15.pdf. Acesso em: 9 ago.2018.

SILVA, Luiza Oliveira da; MELO, Márcio Araújo de. O que pode o leitor?. *Revista Entreletras*, v. 6. n. 2, Araguaína-TO, Jul/dez. p 120-32. Disponível em: file:///C:/Users/Aparecida/Downlo ads/2736-Texto%20do%20artigo-14445-1-10-20161004.pdf. Acesso em: 24 out. 2019.

STRELHOW, Thyeles Bocarte *apud* MIRANDA, Leila Conceição de Paula *et al*. A trajetória histórica da EJA no Brasil e suas perspectivas na atualidade. *Seminário de Iniciação Científica (SIC)*, 5., 2016, Montes Claros. Anais... IFNMG, 2016.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Trad. de Caio Meira. 3. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

CRENÇAS DE PROFESSORES ACERCA DA ORALIDADE EM LÍNGUA INGLESA: "O QUE OS PROFESSORES CONHECEM" E "O QUE OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS APONTAM" SOBRE O ENSINO–APRENDIZAGEM DA ORALIDADE EM AULAS DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS?

Leodécio Martins Varela (UERN)
leodeciomartins@uern.br
Maria Beatriz de Oliveira Araújo (UERN)
mariabeatriz@alu.uern.br
Miriam Gurgel da Silva (UERN)
miriamgurgel@uern.br

RESUMO

Esse estudo visa a discutir crenças de docentes de língua inglesa, no que diz respeito à produção oral em contexto de ensino–aprendizagem escolar, bem como a descrever interfaces existentes entre "o que os docentes conhecem" acerca do ensino da oralidade e "o que os estudos apontam" sobre abordagens e métodos de ensino de línguas adicionais. Para discussão teórica, tomamos por base pesquisas de Moita Lopes (1996); Almeida Filho (1999); Barbosa (2014); entre outros autores. O trabalho está ancorado em estudos de formação de professores de inglês e suas escolhas metodológicas. A pesquisa se justifica, por um lado, pelo fato de suscitar reflexões a professores em formação continuada e em processo de formação inicial, visto que, no debate entre professores, são recorrentes crenças e mitos quanto ao ensino da fala em inglês. Por outro, muitos professores, parecem desconhecer acerca de abordagens e metodologias de ensino de línguas adicionais com foco na aprendizagem da oralidade. Esta pesquisa possui natureza qualitativa, de base interpretativista (BOGDAN; BIKLIN, 1996; BORTONI RICARDO, 2008). Os participantes são sete professores Especialistas em Ensino de Língua Inglesa, dos anos finais, Ensino Fundamental. Como recursos e procedimentos metodológicos, utilizamos formulário online com perguntas abertas para os participantes da pesquisa. Os resultados mostram que os docentes precisariam de posicionamento mais contundente em relação aos princípios epistemológicos que regem o ensino de línguas.

Palavras-chave:
Crenças. Metodologias. Ensino da oralidade.

ABSTRACT

This study aims at discussing the English teacher's beliefs towards the oral production on school context of learning and teaching, as well as to describe its interfaces between "what teachers know' about the teaching of orality and "*what the researches point" about the approaches and methods on the teaching of language as an additional language.* For theoretical discussion, we used research by Moita Lopes (1996); Almeida Filho (1999); Barbosa (2014); among others. The work is anchored in studies of English teachers training and their methodological choices. This research is justified,

on the one hand, by the fact that it provokes reflections to teachers in continuing education or in process of initial formation, since, the debate about beliefs and myths on the teaching of English speech are recurrent between teachers. On the other hand, many teachers seem to be unaware of the approaches and methodologies on additional language teaching with a focus on oral learning. This research has a qualitative nature, with an interpretive basis (BOGDAN; BIKLIN, 1996; BORTONI RICARDO, 2008). The selected participants are seven elementary school teachers, Specialized on English Language Teaching. As resources and methodological procedures, we use an online form with open questions for each participant. The results showed that the teachers need a convincing position in relation to the epistemological principles on language teaching.

Keywords:
Beliefs. Methodologies. Teaching orality.

1. Introdução

O ensino de línguas está sempre relacionado a crenças advindas do das experiências enquanto aluno no Ensino Básico, bem como às ações didático-pedagógicas vivenciadas pelos professores quando cursaram Letras Estrangeiras. Diante disso, esse trabalho visa a discutir crenças de docentes de Língua Inglesa de escolas de Ensino Básico, no que concerne à produção oral. O estudo também buscou descrever relações existentes entre "o que os docentes conhecem" acerca do ensino da oralidade e "o que os estudos apontam" sobre abordagens e métodos de ensino de línguas estrangeiras.

A pesquisa se justifica, pois levanta reflexões para docentes em formação continuada e discentes em processo de formação inicial, visto que, no debate entre alunos e professores, são recorrentes crenças e mitos quanto ao ensino da oralidade em inglês.

A pesquisa apresenta abordagem qualitativa com base interpretativista e conta com sete professores de Língua Inglesa, do Ensino Básico. O estudo é resultado de pesquisas realizadas por discente participante do Programa Institucional de Bolsa de Extensão – PIBEX/DLE/*Campus* de Assú-RN e contou com a orientação de um(a) professor(a) do Curso de Letras Língua Inglesa DLE – Assú-RN.

O estudo apontou para conjecturas a possíveis respostas às questões: i) Quais são as crenças de docentes de Língua Inglesa do Ensino Básico, no que diz respeito à produção oral?, ii) Quais são as relações existentes entre "o que os docentes concebem" acerca do ensino da oralidade e "o que os estudos abordam" sobre teorias de ensino–aprendi-

zagem de línguas no tocante à produção oral em inglês em contexto de sala de aula?

Quanto à organização do artigo, discorremos acerca das crenças no ensino–aprendizagem de oralidade no item 2. Em seguida, no item 3 tratamos das abordagens e métodos de ensino, bem como sobre a Era pós método no item 4. Pautamos as discussões dos aspectos teórico-metodológicos, instrumentos e procedimentos da análise dos dados e discussão dos resultados no 5. Por fim, no item 6, tecemos as considerações finais.

2. Discutindo o constructo crenças no ensino–aprendizagem de oralidade

Conhecer um novo idioma tem se mostrado imprescindível no mundo globalizado, pois simplifica a interação entre países, estreita relações comerciais e culturais no mundo. Dentre as línguas faladas no mundo, a língua inglesa atingiu status de língua franca e se tornou a língua oficial ou segunda língua em vários países. O inglês passou a ser um idioma de muitos outros povos que não recebem o rótulo de *non-native* (não nativos).

Os termos falante nativo e não nativo podem incitar,no aprendiz, o mito de querer falar como falantes de países que têm o inglês como língua oficial. Também pode acontecer do professor de inglês superestimar o modelo de oralidade contido em livros didáticos de inglês[191], cujas gravações de diálogos são feitas por falantes do inglês como língua oficial (MOITA LOPES, 1996).

Barbosa (2014, p. 172) afirma que na educação as "(...) crenças no ensino–aprendizagem de línguas não é específico da Linguística Aplicada. Ainda segundo o autor,

> Crenças podem ser estudadas a fim de que seja possível identificar, no uso da língua-alvo, práticas consideradas normais pelo aluno [...] transmitidas como tradição, através do tempo, de uma forma naturalizada, subconsciente e implícita. (BARBOSA, 2014, p. 172)

De acordo com Barcelos (2000) crenças na aprendizagem de línguas podem surgir por causa de uma experiência vivida. Dessa forma as

[191] Gravações de áudios em inglês americano. Raramente pode-se ouvir um nigeriano, sul-africano, um neozelandês, australiano, entre tantos outros, nessas reproduções em áudio.

crenças de docentes sobre o ensino de línguas decorrem de experiências compartilhadas na formação e (in)conscientemente internalizadas em períodos escolares e acadêmicos. Daí se faz necessário discutir, com professores em formação inicial e continuada, acerca de crenças no ensino–aprendizagem, pautada por métodos/abordagens.

Acreditamos que o processo de estudo contínuo dos professores pode desenvolver o pensamento crítico-reflexivo sobre ensino–aprendizagem da oralidade. Assim, não se deve conceber um método como norteador único de ensino–aprendizagem de línguas ou como modelo padrão. Por essa razão, tratamos acerca de crenças de ensino–aprendizagem de línguas, as quais subjazem os métodos e as abordagens de ensino da oralidade no item seguinte.

3. As abordagens e métodos quanto ao tratamento dado à oralidade

As práticas pedagógicas, advindas de concepções de língua e de ensino e aprendizagem, são norteadas por métodos/abordagens que sustentam o fazer didático-pedagógico em sala de aula. Segundo Oliveira (2014), a abordagem é o sustentáculo teórico do método. Ela é formada por uma teoria de língua, de ensino e de aprendizagem, que aponta para uma forma de se conceber a língua.

Duas teorias da aprendizagem vêm ao bojo de nossas discussões: a Teoria Behaviorista e a Teoria Construtivista (OLIVEIRA, 2014). Estas teorias, respectivamente, se polarizam entre a ideia de a aprendizagem a partir de comportamentos diretamente observáveis e a ideia de aprendizagem tomando por base os processos mentais superiores em que os pensamentos são fenômenos não diretamente observáveis.

Assim, num extremo temos o polo dos behavioristas, e, no outro, os construtivistas. Skinner (1975), o principal representante do polo behaviorista, influenciou na criação de um dos métodos de aprendizagem de línguas conhecido por Método Audiolingual. O Behaviorismo considera todo comportamento como sendo uma resposta a um estímulo, cujo modelo é conhecido pelo binômio S-R: *stimulus* e *response*.

O Método Audiolingual foi criado num período de Reforma e Pós-guerra. Acreditava-se que, para dar conta de demandas impostas durante período de guerra, era importante pensar numa teoria que conferisse aos aprendizes rapidez na aprendizagem da língua. Houve uma extensa carga horária de estudo e a pressão para que os aprendizes obti-

vessem êxitos nos resultados da aprendizagem. No entanto, Oliveira (2014, p. 101) afirma que o sucesso na aprendizagem do Método Audiolingual "não se devia a ele próprio, mas, sim, ao contexto sócio-histórico, que motivou os aprendizes de maneira anormal".

Atualmente o modelo Audiolingual ainda é utilizado como estratégia de ensino da pronúncia, em que o aluno é conduzido a imitação de gravações em áudio, feitas por falantes oriundos de países que têm o inglês como língua oficial. Utiliza-se muitas repetições como forma de atingir a pronúncia do falante de língua materna.

Outro método adotado por professores de línguas desde o século XIX é o Método da Gramática e Tradução. Este método de ensino tem por base o uso da tradução do vocabulário e das estruturas sintáticas. Traduz-se da língua mãe para língua alvo e vice-versa. Este modelo, apresenta implicações pedagógicas para a prática da oralidade, já que não há interação oral na língua estrangeira (OLIVEIRA 2014).

Em contraposição à Teoria Behaviorista, o Construtivismo veio se consolidar por meio de dois teóricos: Jean Piaget e Lev S. Vygotsky. Uma das premissas do Construtivismo é que "a criança não consegue reagir a uma situação totalmente nova sem usar algo que aprendeu antes ou sem usar alguns comportamentos anteriores" (OLIVEIRA, 2014, p. 32). Isso significa dizer que o(a) discente não deve ser visto(a) como uma tabula rasa, pois ele(a) tem papel central na produção dos seus próprios saberes.

Segundo Oliveira (2014), conceber o ensino como transferência de conhecimentos significa subestimar a capacidade cognitiva dos discentes, visto que não são seres passivos. Paulo Freire (1996) denomina a transferência de conhecimentos como abordagem bancária da educação e, que o professor é o transferidor (depositante) de conhecimentos (depósitos) para a mente vazia (caixa registradora) dos discentes. O autorafirma que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção" (FREIRE, 1996, p. 12).

Faz-se necessário práticas pedagógicas que levem em conta a facilitação da aprendizagem, em que o docente contribui de maneira a criar uma atmosfera afetiva positiva para a sua turma. Oliveira (2014, p. 27) afirma que "conceber o ensino como o ato de facilitar a aprendizagem é muito mais lógico, desafiador e interessante do que concebê-lo como uma irreal transferência de conhecimentos".

Diferentemente do Behaviorismo e do Método de Gramática, na Abordagem Comunicativa (AC) a construção da fluência e da inteligibilidade recebe mais ênfase do que a precisão da pronúncia. Outro aspecto que diferencia a AC das demais teorias, é que a AC leva em consideração os aspectos de funcionalidade da língua, os quais se aproximam muito da comunicação como ela ocorre em contextos de uso real da linguagem.

Na AC os alunos se envolvem em atividades de oralidade a partir de diálogos que simulam uma situação do cotidiano dos estudantes. Também há espaço para o uso de estratégias para compensar lacunas na comunicação, tais como estratégias de argumentação, sugestão, aferição, instrução, dentre outras.

Todavia, também parece existir críticas à AC, pelo fato de não ser um método, porém uma abordagem. A AC "tende a ser mais flexível e a aceitar procedimentos característicos de métodos diferentes. Porém, em tese, essa abordagem não aceita qualquer coisa" (OLIVEIRA, 2014, p. 192). Além disso, alguns professores tendem a não trabalhar a gramática, pois os alunos aprenderiam sozinhos. "Ora, a suposta autoaprendizagem das estruturas gramaticais como um princípio da abordagem comunicativa não passa de um mito" (OLIVEIRA, 2014, p. 158).

Portanto, as teorias e abordagens sempre foram suscetíveis a críticas de estudiosos e precisam ser pensadas no contexto da Era pós-método, sobre o qual tratamos em seguida.

4. Refletindo sobre Era pós-método

Antes de breve discussão acerca de teorias de ensino–aprendizagem de línguas, cabe ressaltamos que não é nossa intenção elencar o melhor método ou abordagem para o ensino de oralidade de línguas, uma vez que, as discussões tratadas até o momento mostram que as teorias de ensino de línguas não dão conta da complexidade que envolve o ensino–aprendizagem de línguas estrangeiras. Por isso, tratamos de algumas reflexões e, decerto, de implicações as quais vão sempre estar no centro de debates no que diz respeito ao ensino–aprendizagem de línguas estrangeiras no contexto denominamos de Era pós-método.

Oliveira (2014, p. 190) afirma que "o termo pós-método nos remete a uma gama complexa de fenômenos estreitamente vinculados ao conceito de método". Neste sentido, é preciso pensar, repensar e traçar

relações de modo a entender avanços ou involuções no processo de ensinar e de aprender línguas.

A condição pós-método está vinculada com o sistema tridimensional do ensino que é constituído de três parâmetros: o parâmetro da particularidade em que a pedagogia pós-método deve ser sensível a um grupo particular de professores que ensinam e de alunos que perseguem metas em contextos institucional e sociocultural particulares; o parâmetro da praticidade que se refere à relação entre teoria e prática; e o parâmetro da possibilidade que diz respeito aos aspectos ideológicos e identitários dos sujeitos envolvidos na situação de ensino e de aprendizagem.

Independentemente do método utilizado pelo docente, é importante que os professores tenham consciência do porquê de sua escolha metodológica toda vez que pensarem o ensino e, assim, poderem decidir que concepções de língua, de ensino e de aprendizagem melhor se adequam aos seus propósitos pedagógicos e aos interesses dos discentes. O que podemos perceber é a possibilidade de questionarmos a natureza das teorias. Oliveira (2014, p. 204) afirma "a era pós-método não nos remete a um momento em que não existem mais métodos, mas a um momento em que o conceito de método está sendo questionado."

É preciso, portanto, que o professor esteja familiarizado com conceitos teóricos que sustentam a sua prática de sala de aula e ser reflexivo em um contexto de Era pós-método.

5. Apresentando os aspectos teórico-metodológicos do estudo

A abordagem de investigação nesse estudo está sustentada numa visão epistemológica de pesquisa de natureza qualitativa e de base interpretativista (BORTINI-RICARDO, 2008). Os participantes da pesquisa-são sete professores de língua inglesa, do Ensino Básico, de escolas da rede pública de ensino de Assú-RN. Os nomes dos participantes são intitulamos como PLI1; PLI2; PLI3, etc.

Como recursos e procedimentos metodológicos, utilizamos formulário com perguntas abertas com foco nos métodos/abordagens de línguas, os quais dão sustentação ao ensino de habilidades linguísticas, aqui em específico, a compreensão e/ou produção oral do inglês em sala de aula.

As análises de dados neste artigo não refletem práticas ou ações pedagógicas dos professores participantes da pesquisa. Os comentários às falas dos professores, nas categorias de análise, tentam revelar aquilo que o professor concebe em relação ao ensino–aprendizagem de língua inglesa, em específico, à habilidade de produção e compreensão oral.

As discussões dos resultados da pesquisa se deram a partir das seguintes categorias de análise de dados, a saber: concepção de professores acerca do ensino–aprendizagem de inglês; concepção de professores acerca do ensino–aprendizagem da oralidade; identificação do professor no tocante a características da oralidade nos métodos; suportes teóricos/didáticos e planejamento da oralidade.

Iniciaremos a análise com a categoria a respeito da concepção de professores acerca do ensino–aprendizagem de inglês. Para obtermos dados para a análise desta categoria perguntamos aos professores que concepções eles têm de ensino–aprendizagem de língua.

Para PLI1 "É um processo que deve ocorrer da forma mais natural possível". Segundo PLI3 "(...) trabalho com a abordagem comunicativa quando possível." Já PLI5 afirma que "(...) vai além de uma mera assimilação de saberes linguísticos, pois propicia uma concreta reflexão acerca do funcionamento da linguagem (...)". Enquanto PLI7 entende que o ensino–aprendizagem de inglês se dá "(...) descentralizando o foco do conhecimento sobre a língua e oportunizando a comunicação por meio dela.

É possível perceber nuances de perspectivas de língua voltada para o uso e da língua em práticas sociais (OLIVEIRA, 2014). Outrossim, percebemos uma concepção de ensino e de aprendizagem cujos princípios teóricos advém do pensamento construtivista, pois PLI3 afirma trabalhar "quando possível". Os professores não especificaram as vertentes epistemológicas de ensino–aprendizagem de língua estrangeira utilizadas em sala de aula. Também não mencionam o que tem se debatido nos congressos e nas pesquisas para o ensino de línguas.

Quando perguntados sobre concepção dos docentes no tocante à oralidade, PLI5 afirmou que "o trabalho com a oralidade é deixado de lado, privilegiando-se somente atividades interativas de leitura e compreensão textual". Já PLI3 faz a seguinte afirmação: "ter uma boa oralidade é necessário o ouvir, o ler e o escrever, é um conjunto inseparável". Enquanto PLI6 que "se dá com a prática da oralidade, mas não apenas

dela, pois é falha a ideia de segregação das habilidades linguísticas para o ensino, e, consequentemente, para a aprendizagem".

Observamos que os trechos "conjunto inseparável" e "ideia de segregação das habilidades linguísticas" estão no cerne de nossas discussões teóricas, uma vez que nossa reflexão apresentou conceitos teóricos de concepção de língua, de ensino e aprendizagem.

No que se refere à identificação do professor no tocante a características da oralidade a partir da escolha entre o Método Audiolingual e a AC, temos o seguinte posicionamento de PLI2 – (...) "o Método Audiolingual me identificava muito (...) como chance de prática oral que o método dá ao aluno. Já a abordagem comunicativa dá essa oportunidade de prática oral, porém não guia o aluno suficientemente para que ele desenvolva sua prática oral naturalmente''.

A partir do excerto, percebemos que o professor estabelece comparação entre o Método Audiolingual e a AC para o ensino da oralidade. A identificação maior, de PLI2, é com o tratamento que a Método Audiolingual pode dar à oralidade em comparação com a AC. Nos saltam aos olhos o fato de PLI2 afirmar que a AC oferece "oportunidade de prática oral, porém não guia o aluno suficiente para que ele desenvolva a sua prática oral naturalmente". O que podemos inferir do termo "guia o aluno" é algo revelador, justamente por parecer não se tratar de característica do papel do professor na AC.

Já um segundo grupo de professores parecem menos seletivos em relação à identificação com um ou outro método em específico, apesar de PLI6 citar a AC como sendo a mais apropriada. Para PLI6, "não faz sentido para o ensino e aprendizagem eficazes é apegar-se inteiramente a um deles. (...) Cada método traz alguma contribuição". Já PLI7 afirma "(...) a exemplo das aulas que eu assistia no curso de graduação nas disciplinas (...)", fazendo referência às aulas que envolviam a oralidade em língua inglesa. Com base no enunciado, podemos inferir do excerto que os cursos de formação inicial de Letras Inglês são espaços de (res)construção de crenças, de reflexão do pensamento crítico e de oportunidade para entender conceitos teóricos os quais norteiam a prática dos professores.

Para análise final dessa categoria, o trecho em destaque de PLI7: "Utilizo mais o gramática e tradução, porém com textos com áudio ou trechos de algum vídeo.", leva-nos ao posicionamento que o professor parece desconhecer técnicas (de áudio e vídeo) utilizadas no Método da

Gramática e Tradução; ou ele tenta inserir um novo modelo de atividades ao que PLI7 chama de "o gramática e tradução".

Na categoria de análise suportes teóricos/didáticos e planejamento da oralidade, dividimos as análises em dois grupos: os professores que mencionaram que planejam suas aulas com base no estudo de livros teóricos ou didáticos; e os docentes que apenas mencionaram planejar as aulas a partir do livro texto. No primeiro grupo, temos os trechos de fala dos professores: (PLI1) "são vários livros utilizados, além dos didáticos fornecidos pela escola, utilizo material extraído do interchange (...)"; (PLI2) "(...) gosto muito do material da Cambridge (English File) além do Interchange (...)"; (PLI4) "O livro didático"; (PLI5) "O livro *Way to English*, de Cláudio Franco (Editora Ática)".

A partir do exposto pelos professores do primeiro grupo, acreditamos que outros materiais (textos da web), precisampassar pelocrivo do olhar atento do professor. O material escolhido se constitui um instrumento que representa as metas de ensino.

No segundo grupo, eis aqui as respostas dos docentes: (PLI3) "Livros da Fisk, o Touchstone da Cambridge e livros teóricos de Brown"; (PLI6) "(...) primeiro as possibilidades de atividades orais que o livro didático (...) oferece. (...) Aula de Inglês, do planejamento à avaliação" de Luciano Amaral Oliveira (...); (PLI7) "Moita Lopes (1996), Almeida Filho (1993)".

Nossa análise dos trechos de fala dos professores do segundo grupo é apenas para corroborar a ideia de que o planejamento das habilidades oral permite ao professor analisar o que melhor pode ser feito na sua aula. O planejamento está sempre inacabado. Tudo é suscetível a ser (re)feito de forma sistematizada, e, claro, consciente, levando em consideração as realidades e especificidades de cada contexto local.

6. Considerações finais

Ao concluirmos este trabalho, faz-se necessário que retomemos as questões de pesquisa que o nortearam: i) Quais são as crenças de docentes de Língua Inglesa dos anos finais e do Ensino Médio, no que diz respeito à produção oral? e ii) Quais são as relações existentes entre "o que os docentes concebem" acerca do ensino da oralidade e "o que os estudos abordam" sobre teorias de ensino–aprendizagem de línguas no tocante à produção oral em inglês em contexto de sala de aula?

Dando resposta às questões de pesquisa, afirmamos que os professores participantes do estudo apontam para a necessidade de trabalho de forma a integralizar as habilidades linguísticas: ouvir, falar, ler e escrever. Outrossim, pudemos observar, por meio das respostas dos professores, como eles parecem conceber a língua e o ensino–aprendizagem.

De forma implícita percebemos nuances de uma concepção de ensino com base em pressupostos interacionista de ensino e de aprendizagem. No que diz respeito à língua, os docentes deram, mesmo que de maneira não explícita, o entender que a língua deve considerar o uso e o contexto social de alunos/falantes. Em outras palavras, o professor não deve somente conceber língua como estruturas e formas linguísticas, sobretudo, como práticas sociais.

Ainda no tocante à concepção de ensino e de aprendizagem, os docentes precisariam, acreditamos, de um posicionamento mais contundente em relação aos princípios epistemológicos que regem o ensino de línguas na contemporaneidade e que concepção melhor atende ao ensino e, por conseguinte, os alunos e educação nos tempos de hoje.

Mediante o exposto, nos parágrafos anteriores, a fim de estabelecer relação com o que discutimos, relacionamos, de forma breve, alguns princípios da oralidade a partir de Oliveira (2014), a saber: conhecer o papel das atividades de pré-compreensão oral, das micro-habilidades, recursos tecnológicos e o ensino da oralidade, bem como saber acerca de barreiras psicológicas que está na fronteira do falar e do ouvir dos aprendizes de uma língua.

Concluímos, sugerindo a necessidades de estudos que possam investigar acerca da concepção dos alunos em relação à aprendizagem da oralidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos. *O professor de Língua Estrangeira em formação*. Campinas: Pontes. 1999.

BARBOSA, José Roberto Alves. Crenças de professores de inglês sobre o ensino–aprendizagem da pronúncia. In: ____. *O ensino e a pesquisa em língua inglesa na universidade*: mapeando caminhos, explorando novas trilhas. Natal: EDUFRN, 2014. p. 171-89

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. *Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience*: A Deweyan Approach. Tese de doutorado. The Universityof Alabama, Tuscaloosa, AL, USA, 2000.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008. Crença|Michaelis *On-line* (uol.com.br). Disponível em: https://mi chaelis.uol.com.br/ busca?r=0&f=0&t=0&palavra=cren%C3%A7a. Acesso em: 22 de novembro de 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática docente. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MOITA LOPES, Luis Paulo. *Oficina de Linguística Aplicada*: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado das Letras. 1996.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. *Métodos do ensino do inglês*: Teorias, práticas, ideologias. 1. ed. São Paulo: Parábola. 2014.

SKINNER, B.F. (1957). *Verbal Behavior*. NY: Appleton. Spanish translation: Conducta Verbal / Mexico: Trillas, 1957.

VYGOTSKY, Lev Semyovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

CRENÇAS SOBRE O ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL: REFLEXÕES EM UMA ESCOLA DE WANDERLÂNDIA

Miliane Moreira Cardoso Vieira (UFT)
milianevieira@uft.edu.br
Maria Dalva Vieira da Silva (UFT)

RESUMO

Neste artigo, abordamos uma pesquisa sobre crenças no ensino/aprendizagem de LI, realizada com alunos do 9º ano, do Ensino Fundamental, em uma escola de Wanderlândia. O objetivo deste trabalho é investigar e refletir quais crenças estes alunos trazem consigo, a respeito de aprender uma língua estrangeira. Para tal investigação realizamos uma pesquisa de campo com suporte bibliográfico, seguindo a abordagem quali-quantitativa. Na geração dos dados, utilizamos como instrumento de pesquisa questionários com perguntas fechadas e abertas. Os resultados apontam que as crenças estão relacionadas à construção da aprendizagem dos alunos, influenciando tanto de forma positiva quanto negativa, ressaltando que elas possuem um papel fundamental no ensino–aprendizagem dos discentes.

Palavras-chave:
Crenças. Reflexão. Língua inglesa.

ABSTRACT

In this article, we present a research on beliefs in the teaching/learning of LI, carried out with students of the 9th grade, elementary school, in a school in Wanderlândia. The objective of this work is to investigate what beliefs these students bring with them, regarding learning a foreign language. For this investigation we conducted a field research with bibliographic support, following the qualitative-quantitative approach. In the generation of the data, we used as research instrument questionnaires with closed and open questions. The results point out that the beliefs are related to the construction of students' learning, influencing both positively and negatively, emphasizing that they play a fundamental role.

Keywords:
Beliefs. Reflection. English language.

1. Diálogos iniciais acerca de crenças

O presente artigo mapeia e reflete sobre algumas crenças que alunos do nono ano apresentam acerca do ensino e aprendizagem de língua inglesa, doravante LI, no Ensino Fundamental da cidade de Wanderlândia, no estado do Tocantins. Guiando as análises destas crenças foram

gerados depoimentos escritos coletados em sala de aula. Depoimentos estes advindos da aplicação de um questionário, respondido pelos alunos.

O objetivo deste trabalho é investigar e refletir quais as crenças que surgem neste contexto escolar referente ao ensino de LI e como estas crenças influenciam o aprendizado destes alunos. Com base nisso, os dados para esta pesquisa foram gerados na Escola Municipal Cândido Araújo, localizada no Povoado Ponta do Asfalto na cidade de Wanderlândia-TO, local no qual eu ministro aulas. A escola é de zona rural com poucos recursos, que atende a educação infantil e fundamental desta comunidade.

Observa-se que o ensino e aprendizagem de LI no contexto desta pesquisa são delicados e passam por dificuldades múltiplas, inclusive dificuldades quanto a aceitação do dia a dia dos próprios alunos. No entanto, ao investigarmos as crenças nos questionários respondidos, percebemos a importância de estudarmos este assunto, pois acreditamos que estas influenciam na aprendizagem dos alunos.

Os resultados serão discutidos e embasados teoricamente com autores como Richards e Lackhart (1995), Donnini *et al*. (2010), Barcelos (2010) e outros teóricos, que contribuem de forma positiva aos questionamentos e descobertas realizadas nesta pesquisa. Neste sentido, é possível apontar que o ensino/aprendizagem de LI, dentro das escolas públicas acontece de forma muito presa, isto é, utiliza-se para o ensino desta disciplina, abordagens que desvalorizam o conteúdo, ou que dificultam o seu aprendizado.

Assim, procuramos desenvolver neste artigo uma breve discussão teórica, sobre crenças e o aprendizado de LI, pois entendemos que este assunto pode: 1) auxiliar a compreensão de como estes alunos acreditam que o ensino de LI acontece e funciona para cada um deles; e 2) auxiliar nas condutas didáticas do professor em sala de aula. Esta pesquisa faz-se necessária, pois vivemos num mundo globalizado, na qual a LI está em torno de todos. Assim, buscamos compreender as crenças dos alunos no intuito de refletir e trabalhar posteriormente com as crenças que forem prejudiciais ou que colaborem para a exclusão dos alunos. Interagir com a LI atualmente, alavanca possibilidades de comunicação entre um indivíduo e o mundo que o cerca (RICHARDS; LACKHART, 1995).

É importante frisar que as crenças são muitas vezes prejudicais e por isso é de suma importância trabalhar maneiras para que tais crenças sejam desconstruídas. Barcelos (2010, p. 18) nos dá a definição de cren-

ças como "forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação", ou seja, as crenças vão ganhando significado que refletem as experiências de cada aluno e profissional.

Por isso, é preciso refletir criticamente sobre a prática para que isto possibilite melhorias futuras. "Um professor/profissional reflexivo deixa de ser um reprodutor de conhecimentos e passa a ser sujeito que constrói, reconstrói e desconstrói significados à medida que reflete sobre sua ação pedagógica".

2. Crenças e suas influências no ensino de LI

A Linguística Aplicada desenvolve pesquisas relacionadas ao ensino–aprendizagem de línguas, mas estas pesquisas passaram por mudanças, ao invés de focar somente a linguagem como produto, passou-se a considerar, também, o processo. Assim, passou a visualizar também as crenças e relatos de experiências do professor e a influência no processo de ensino–aprendizagem. As crenças podem ser entendidas, em termos gerais, como opiniões e ideias a respeito de algo ou alguém. São, portanto, "pessoais, contextuais, episódicas e têm origem nas nossas experiências, na cultura e no folclore, podendo ser inclusive internamente inconsistentes e contraditórias" (BARCELOS, 2010, p. 72).

Sobre esta conceituação, notamos que as representações revelam um profundo vínculo sócio-histórico, relacionando-se a temas de natureza cultural, política e ideológicas e, portanto, está relacionado a "valores, verdades e auto-compreensões que determinam quem detém o poder de falar em nome de quem, quais são os discursos valorizados e a que interesses servem" (CELANE; MAGALHÃES, 2002, p. 321).

Tal enfoque permite a consideração de que crenças possam influenciar comportamentos individuais e a maneira como as ações são definidas e realizadas. Por representarem uma relação estreita entre pensamento e ação, diversos autores como Padejares (1992), Richardson (1996) e Rockeach (1968) recomendam que uma investigação sobre crenças abranja não somente as afirmações veiculadas por meio de escolhas lexicais presentes em discursos orais e/ou escritos, mas também as intenções manifestadas e as ações realizadas.

As crenças que construímos são carregadas de significados culturais e exercem influência nas nossas ações, e aplicando estas ideias à formação docente, entende-se que devem ser trabalhadas na formação inicial e continuada. As crenças são paradoxais e contraditórias, pois podem agir como fator de motivação e incentivo para a aprendizagem, mas também podem servir de obstáculo e entrave ao desenvolvimento do aluno. "As crenças não se separam facilmente de outros aspectos como conhecimento, motivação e estratégias de aprendizagem." (BARCELOS, 2010, p. 20), podem também ser consideradas hipóteses na medida em que servem para suprir a falta de embasamentos teóricos a respeito de determinados assuntos, ou reforçar aqueles já aceitos como verdadeiros. Isto tem importância direta sobre a aprendizagem, pois influenciam nas estratégias utilizadas pelos alunos.

3. Detalhamento da pesquisa

Baseando-nos no conceito de crença serão analisados dados gerados por questionários respondidos pelos alunos da cidade de Wanderlândia-TO, mais precisamente do nono ano da escola Municipal Cândido Araújo. A amostragem da pesquisa consiste em treze questionários.

Nos questionários aplicados, as perguntas vão desde o que o aluno considera mais difícil de aprender na língua inglesa, qual a melhor maneira de aprender a língua, quais as suas facilidades (leitura, escrita ou pronúncia) entre outros questionamentos relevantes para a reflexão quanto às crenças e suas influências. O objetivo dessa pesquisa foi analisar o processo de ensino/aprendizagem através do relacionamento entre alunos e professores, procurando identificar as opiniões e as crenças dos alunos.

Os caminhos metodológicos que foram seguidos para a elaboração do presente artigo, iniciaram-se na busca de conceitos e entendimentos sobre o tema proposto. Quanto as direções referentes à escolha do método de pesquisa, trata-se de caminhos mais dinâmicos e práticos, sendo realizada uma pesquisa de campo com suporte bibliográfico. A pesquisa segue uma linha de investigação quali-quantitativa, pois observa no objeto de estudo opiniões dos alunos do nono ano, que participaram respondendo a questionários, instrumentos de geração de dados.

A população da pesquisa é composta por treze alunos, que cursavam o nono ano do Ensino Fundamental, com faixa etária de 12 a 15 anos, que já têm experiências de aprendizagem de LI, desde o sexto ano,

por meio do método tradicional de ensino. Esta geração de dados foi realizada no início do segundo bimestre de 2016, para que os resultados influenciassem as aulas até o fim do ano e os preparassem melhor para o primeiro ano do Ensino Médio, já que notávamos um déficit de aprendizagem muito alto nestes alunos.

Para Lakatos e Marconi (2009), a pesquisa de campo tem como objetivo conseguir informações acerca de um problema para o qual se procura uma solução. As fases da pesquisa de campo requerem, em primeiro lugar, a realização de uma pesquisa bibliográfica sobre o tema em debate, no caso desta pesquisa, o estudo sobre crenças e suas influências no ensino/aprendizagem de LI. Para Gil (2010), a pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material impresso, como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos.

Para o PCN de Língua Estrangeira, ao ensinar uma língua estrangeira, o educador deverá considerar a sua natureza sociointeracional, além disso, tanto a *interação oral como escrita* são crucialmente marcadas pelo mundo social que as envolve, em um determinado momento e espaço. Os significados construídos no mundo social refletem os embates discursivos. Estes são caracterizados pela confrontação entre discursos que veiculam percepções, crenças, visões de mundo, ideologias diferentes, entre outros aspectos. Por isso, para o PCN de Língua Estrangeira, o professor deverá possibilitar ao aluno o conhecimento sobre sua língua materna, por meio de comparações com a língua estrangeira nos vários níveis. Além de possibilitar que o aluno, ao se envolver nos processos de construir significados nessa língua, constitua-se em um ser discursivo no uso de uma língua estrangeira.

O que motivou a realização da pesquisa de forma individual e com o auxílio de um questionário, foi porque a pesquisa é fundamentada em identificar posicionamentos e singularizar a forma de pensar e a expressão de cada um dos alunos pesquisados. Assim, passaremos aos dados da pesquisa.

4. Entendendo os resultados da pesquisa

O ato de rastreamento local da realidade escolar foi uma oportunidade de conhecer o ambiente escolar, tal ato é fundamental para entender a prática pedagógica adotada e os objetivos educacionais propostos na entidade. Analisamos os dados obtidos através dos questionários res-

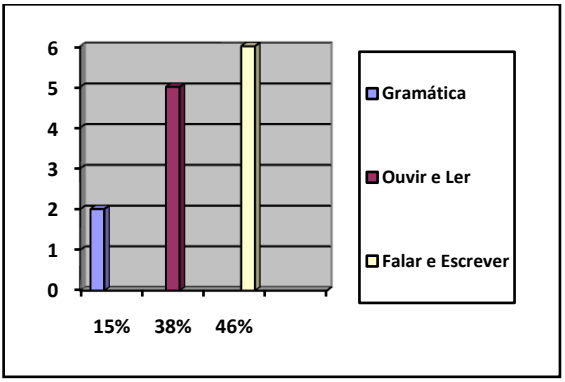
pondidos pelos alunos do nono ano do Ensino Fundamental I da escola campo Cândido Araújo, na cidade de Wanderlândia-TO. O local foi escolhido por ser a uma realidade profissional, já que possuo fácil acesso, pois sou professora na presente escola.

Nesta turma, aplicamos treze questionários com perguntas de múltipla escolha, seguidas de justificativas, para que os alunos pudessem explicar as suas escolhas e, também, para que pudéssemos analisar de modo contextualizado estas escolhas. No questionário, fizemos apenas cinco perguntas com o intuito de percebermos quais crenças permeavam àqueles alunos.

✓ ***Primeira pergunta***

A primeira pergunta foi o que os alunos acreditavam ser mais difícil de aprender na língua inglesa. Demos três opções (gramática, ouvir/ler ou falar/escrever), a que mais se destacou foi falar e escrever com 46% de escolhas. Assim como mostramos no gráfico:

Gráfico da pergunta 1: "O que é mais difícil aprender na língua inglesa?".



Observando o gráfico acima, podemos perceber que apenas dois alunos (15%) disseram que a gramática é difícil de aprender, cinco alunos (38%) responderam que é ouvir e ler; seis alunos (46%) responderam que falar e escrever sejam mais difíceis. Nas justificativas dos alunos de apontar o falar e o escrever como difíceis, encontramos:

Pois as palavras são escritas de uma maneira e pronunciadas de outras maneiras;

Porque tem que saber para se pronunciar a palavra e tem que saber para não escrever errado;

Porque falando e escrevendo tenho facilidade de aprender o inglês;

Porque para falar e escrever tipo para uma pessoa que saiba inglês é fácil;

Porque exige muito da lembrança para falar quanto para escrever; e

Porque eu não conheço a língua estrangeira direito.

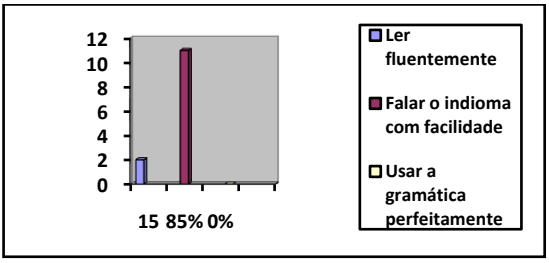
Justificativas da pergunta 1 (Dificuldade de falar e escrever).

Com esse resultado, percebemos que os alunos já estão habituados com o ensino de gramática e leitura nas aulas de LI. No entanto, como a maioria dos alunos marcou que falar e escrever são mais difíceis, podemos verificar que estas habilidades talvez não estejam sendo trabalhadas como os alunos desta sala de aula. A resposta "para não escrever errado", nos faz perceber que aqui está presente a crença de que o foco principal da LI é o método tradicional, no qual a gramática e a escrita se apresentam como principais caraterísticas. A "escrita de uma maneira e a pronúncia de outra" apresenta a crença de que a língua deve ser similar na fala e na escrita, criando barreiras ao aprendizado ao "diferente".

✓ ***Segunda pergunta***

A segunda pergunta foi qual habilidade os alunos acreditavam que buscam aprender em LI. Oferecemos três opções de resposta (ler fluentemente/falar o idioma com facilidade/usar a gramática perfeitamente). Dentre as três opções, falar o idioma com facilidade foi a que mais se destacou (85%):

Gráfico da pergunta 2: "Quais as habilidades você busca aprender na língua inglesa?".



Como observamos no gráfico da pergunta dois acima, dois alunos responderam que a habilidade que as pessoas buscam quando aprendem a LI é ler fluentemente (15%) e onze alunos (85%) responderam que é falar o idioma com facilidade. As justificativas foram as seguintes:

> *Falar o idioma é mais fácil, para nos comunicarmos com pessoas estrangeiras;*
>
> *Porque falar é fácil; para poder dialogar melhor com os estrangeiros;*
>
> *Porque fica mais fácil o idioma que os outros falam;*
>
> *Falar o idioma com facilidade, pois acho mais fácil falar do que escrever;*
>
> *Falar o idioma com mais facilidade para quando chegar num outro lugar saber falar bem o inglês;*
>
> *Devemos saber bastante para ter facilidade de um dia falar com estrangeiros;*
>
> *Para que pessoas possam ter mais facilidade e arrumar um trabalho;*
>
> *Porque quando a pessoa aprende a língua tem facilidade em tudo, como ler fluentemente e falar o idioma com facilidade; e*
>
> *Porque você aprende a falar com mais facilidade.*

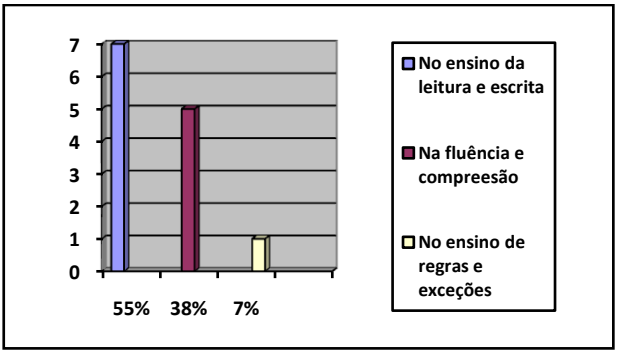
Justificativas da pergunta 2 (Saber o idioma é saber falar).

Com o resultado demonstrado no gráfico e nas justificativas acima, esse resultado esta mostrando que a crença de que só sabemos um idioma quando falamos fluentemente é a que prevalece entre estes alunos do nono ano. Crença esta que talvez tragam de suas próprias casas. Outro fato que nos chamou a atenção foi que, os alunos acreditam que precisamos aprender a falar a LI com o intuito de um dia se preciso falar com alguma pessoa estrangeira. Situação esta distante da realidade dos alunos e também muito simplória, pois a LI já está presente no próprio ambiente destes alunos, acessível através das músicas, marcas de roupas, jogos e a internet. Aqui, percebe-se a crença do uso da linguagem somente para comunicar-se com estrangeiros, o que é um erro, aprender LI é abrir portas para o mundo, uma vez que trata-se de uma língua universal, o que prepara para um mercado de trabalho, possibilita passagem para o mundo cultural e intelectual.

✓ ***Terceira pergunta***

A terceira pergunta foi em relação ao ensino, perguntamos em que os alunos acham que o professor deva dar maior foco no ensino de LI. Também sugerimos três opções (ensino de leitura e escrita/fluência e compreensão/ensino de regras e exceções). Notamos que a maioria dos alunos focou no ensino de leitura e escrita (55%):

Gráfico da pergunta 3: "Qual deve ser o maior foco do professor ao ensinar a língua inglesa?".



Como visto acima, sete alunos (55%) responderam que o professor de LI devesse focar no ensino de leitura e escrita, cinco alunos (38%) disseram que é na fluência e compreensão e 1 aluno respondeu que é no ensino de regras e exercícios com (7%). As justificativas para o foco ser maior no ensino de leitura e escrita foram:

> *Porque nós alunos possamos aprender melhor;*
>
> *Porque ela lendo e escrevendo temos mais interesse e facilidade de aprender;*
>
> *Porque escrever e ler um texto em inglês fica mais fácil; no ensino de leitura e escrita, para que os alunos possam aprender mais rápido;*
>
> *Porque fica mais fácil de aprender; porque é bom ter alguém que se dedica em ajudar o aluno; e*
>
> *Ensinar como eles estão num texto e como ele é escrito.*

Justificativas da pergunta 3 (Foco no ensino de leitura e de escrita).

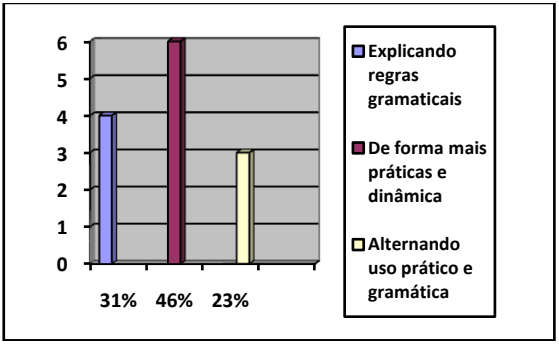
Com esse resultado notamos que os alunos responderam que o foco do professor deve ser no ensino de leitura e escrita, porque isso já

ocorre nas aulas destes alunos. Provavelmente o professor escreve o conteúdo no quadro, lê o que está escrito e assim acontece o ensino. Desta forma, os alunos apresentam a crença de que aprender a LI só seja possível desta forma, com o ensino tradicional de copiar o que está escrito no quadro e ler para entender o conteúdo, estudar para provas ou fazer as atividades de sala de aula. Esta crença de aprender por método de copiar o que esta no quadro não é a única maneira de aprender e os próprios alunos consideram uma prática ruim e rotineira.

✓ ***Quarta pergunta***

Quanto a quarta pergunta, buscamos descobrir a opinião dos alunos em relação ao como o professor de LI deve ensinar. Com esta pergunta nosso foco foi na metodologia de ensino e as opções eram (explicando regras gramaticais/de forma mais prática e dinâmica/ Alternando uso prático e gramática). A maioria dos alunos (46%) acredita que o professor poderia lecionar a LI de forma mais prática e dinâmica:

Gráfico da pergunta 4: "Como o professor deve ensinar a língua inglesa?".



De acordo com o gráfico acima, quatro alunos responderam que a metodologia do professor deve ser nas regras gramaticais com uma porcentagem de (31%), seis alunos disseram que é de forma prática e dinâmica com um índice de (46%) e três alunos responderam que é alternando uso prático e gramática, com total de (23%). As justificativas da escolha de metodologia de ensino de forma mais prática e dinâmica foram:

Para que a aula fique muito melhor;

De forma mais prática e dinâmica fica mais fácil aprender;

Fica mais fácil de aprender;

Aprender de maneira descontraída, mas sem deixar de ensinar o principal;

Assim aprendemos a praticar o inglês com mais facilidade;

Porque não temos que só escrever e ler, mas entender cada palavra.

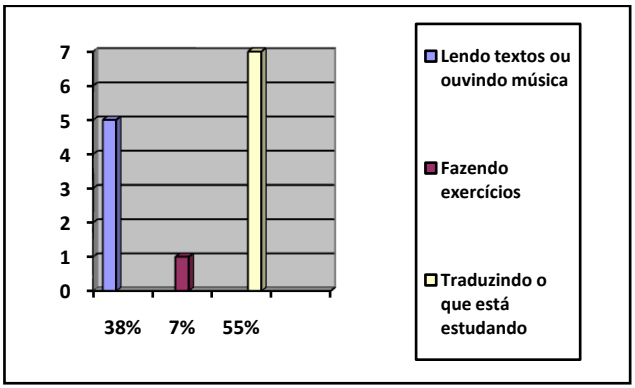
Justificativas da pergunta 4 (Metodologia do professor).

Com estas justificativas acima, não notamos os alunos se posicionando que a aprendizagem poderia além de ser mais prática e dinâmica, também, depender dos seus esforços e dedicações. Sendo observado que os professores ainda são responsabilizados pelo fracasso do ensino. Outra crença presente nas respostas é a de que a leitura em LI é somente para fins educacionais, o que não é verdade, a leitura vai além de só aprendizagem, a leitura pode ser inserida como momento de lazer.

- ✓ ***Quinta pergunta***

A quinta e última pergunta, complementa a anterior, mas o foco agora é no próprio aluno. Perguntamos qual é a melhor maneira de aprender a LI. As opções foram (lendo textos ou ouvindo música/fazendo exercícios/traduzindo os que estavam aprendendo). A maioria das respostas dos alunos foi traduzindo o que estavam estudando (55 %):

Gráfico da pergunta 5: "Qual é a melhor maneira de aprender a língua inglesa?".



Como vemos, cinco alunos (38%) responderam que é lendo textos ou ouvindo música que eles aprendem a LI, apenas um aluno assinalou que é fazendo exercícios com (7%), e sete alunos, a maioria, respondeu que é traduzindo o que estão estudando com (55%). As justificativas para essa escolha foram:

> *É que a gente vai aprender mais rápido e com mais facilidades e sem precisar de anos de estudos.*
>
> *Porque traduzindo temos mais chances e aprender cada vez mais.*
>
> *Para que o nosso aprendizado seja melhor.*
>
> *Porque eu fazendo e traduzindo e uma maneira pra aprender melhor.*
>
> *Traduzindo aprendemos em inglês e em português.*
>
> *Traduzir o que estuda para saber o que está estudando e saber o que significa a palavra tanto em português como no inglês.*
>
> *Traduzir, pois enquanto está traduzindo está descobrindo novas frases.*

Justificativa da pergunta 5 (traduzindo e a maneira de aprender mais).

Este resultado nos surpreendeu, pois acreditávamos que ouvindo música fosse ser o que mais seria escolhido. Acreditamos que os alunos deste nono ano assinalaram que eles aprendem melhor se traduzirem o que estão estudando, pois já o fazem em sala de aula e isso os leva a um conforto de saber o que estão aprendendo. Crença esta que precisa aos poucos ser modificada, pois ao aprendermos uma língua estrangeira precisamos nos familiarizar com a mesma e não apenas aprender a traduzi-la. Aqui cabe uma reflexão referente ao por que os alunos consideram no geral a tradução como a melhor forma de aprender o inglês.

O que pude concluir foi que tal crença permanece forte por consequência da maneira da didática, é preciso mudar o método de ensino, pensando em outras formas de ensinar o inglês, talvez a conversação seria uma ótima maneira de quebrar esta barreira. Mas cabe dizer também que a dinâmica em sala vai da harmonia entre professor e alunos, a demonstração de interesse influencia de maneira viva na forma como o professor aplica a sua disciplina.

5. Considerações finais

Como mencionamos no início deste artigo, decidimos investigar as crenças advindas dos alunos do nono ano do Ensino Fundamental I, pois percebemos que tais crenças poderiam estar influenciando na aprendizagem dos alunos. Portanto, nosso objetivo neste trabalho era investigar quais as crenças que surgiam neste contexto escolar, referente ao ensino de LI e como estas crenças influenciam o aprendizado destes alunos.

De um modo geral, pudemos verificar que os alunos do nono ano realmente trazem crenças de como aprendem a LI ou como esta poderia ser ensinada, assim como apontamos ao longo do detalhamento dos dados. Neste sentido, retomando Richards e Lackhart (1995) este resultado nos mostrou que oferecer um ensino mais próximo de como os alunos acreditam aprender é algo relevante, pois interagir com a LI atualmente pode alavancar possibilidades de comunicação. Trabalhando também reflexões, problematizações e utilizando materiais que permitam os alunos a manter viva a curiosidade pela LI, e ir além da escrita, leitura e tradução. O inglês abre portas para a cultura mundial, novas culturas, tecnologias e também o acesso de pessoas.

Concluímos que este estudo, mesmo bastante restrito a apenas os alunos do nono ano do Ensino Fundamental I de uma escola municipal em Wanderlândia, foi recompensador, pois pudemos entender como as crenças tanto auxiliam como atrapalham o processo de ensino e aprendizagem. À medida que o professor percebe que há problemas, é preciso buscar desconstruí-las, para que aos poucos os alunos percebam que tais crenças são limitações, o que impossibilitam um aprendizado proveitoso. Prova disto são as diversas pesquisas que indicam que certas crenças não se justificam.

A partir da geração de dados, espera-se auxiliar os alunos, deixando-os mais conscientes de suas crenças e do modo como conduzem seus aprendizados, constituindo-os como estudantes reflexivos e críticos. Bem como permite o desenvolvimento reflexivo do professor ao passo que permite ao docente conhecer a si próprio enquanto profissional e, consequentemente, busca melhorias para sua prática, abrindo espaço para a reflexão e mudança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARCELLOS, A. M. F. *Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas*: foco no professor e aluno. Campinas, São Paulo: Fontes, 2010.

CELANE. M. A. A.; MAGALHÃES, M. C. C. Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de reconstrução. In: MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. *Identidades*: recortes multi e interdisciplinares. Campinas: Mercado de Letras, 2002. p. 319-38

DONNINI, L.; WEIGEL, A.; PLATERO, L. G. *O ensino de língua inglesa*. São Paulo: Heinle Cengage, 2010.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. *Metodologia científica*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

PAJARES, M. F. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, v. 62, n. 3, 307-32, Washington DC, 1992.

PINASSI, M. O. *Da miséria ideológica à crise estrutural do capital*: uma reconciliação histórica. São Paulo: Bom tempo, 2010.

RICHARDSON, V. The role of atitudes and beliefs in learning to teach. In: J. Sikula (Org.). *Handbook of Research on Teacher Education*. 2nd ed. New York: Macmillan, 1996.

ROKEACH, M. *Beliefs, attitudes e values:* a theory of organization and change. San Francisco: Jossey-Bass, 1968.

RICHARDS, J. C; LACKHART, C. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms.* Cambridge: CUP, 1995.

DE 2003 A 2006: DA POSIÇÃO-SUJEITO HERÓI À POSIÇÃO-SUJEITO VILÃO

Quelle Taísa da Chaga Oliveira (UESB)[192]
oliveira.quelle10@gmail.com
Maria da Conceição Fonseca-Silva (UESB)
con.fonseca@gmail.com
Joseane Silva Bittencourt (UESB)
ane.bittencourt@hotmail.com

RESUMO

Neste trabalho, tratamos de como o Partido dos Trabalhadores foi discursivizado no semanário Veja no período de 2003 a 2006. Tivemos por objetivo identificar e analisar as posições-sujeito as quais o Partido dos Trabalhadores foi convocado a ocupar pelo semanário nesse período. O *corpus* foi constituído de sequências discursivas extraídas de capas de edições de Veja que tratam do Partido dos Trabalhadores e que circularam entre os anos de 2003 e 2006. Nas análises, mobilizamos princípios e procedimentos da Análise de Discurso. Os resultados apontam que, na discursivização da revista, em um primeiro momento, o PT foi convocado a ocupar a posição-sujeito herói constituída pelos efeitos-sentido de vitória, aclamação popular, competência, aptidão para lidar com a economia do país e adequação ao cargo da presidência. Em um segundo momento, no entanto, o partido foi convocado por Veja a ocupar a posição-sujeito vilão, constituída pelos efeitos-sentido de incapacidade de separar interesses políticos/pessoais do interesse público, inaptidão para gerir a coisa pública, inadequação ao cargo da presidência, desrespeito às leis, farsa e corrupção.

Palavras-chave:
Revista Veja. Análise de Discurso. Partido dos Trabalhadores.

ABSTRACT

In this paper, we deal with how the Workers' Party was discursivized in the weekly news magazine Veja in the period from 2003 to 2006. We aimed to identify and analyze the subject positions that the Workers' Party was summoned to occupy by the magazine in that period. The corpus consisted of discursive sequences extracted from the covers of Veja editions addressing the Workers' Party and that circulated between 2003 and 2006. In the analyzes, we mobilized Discourse Analysis principles and procedures. The results show that, in the magazine's discursivization, at first, the PT was called upon to occupy the hero subject position constituted by the effects of meaning of victory, popular acclaim, competence, aptitude to handle the country's economy and suitability to the presidency. In a second moment, however, the party was sum-

[192] O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

moned by Veja to occupy the villainous subject position, constituted by the effects of meaning of inability to separate political / personal interests from the public interest, inability to manage public affairs, inadequacy to the position of presidency, farce, corruption and disrespect for law.

Keywords:
Discourse Analysis. Workers' Party. Veja Magazine.

1. Introdução

Neste trabalho, desenvolvido no âmbito do Grupo de Pesquisa em Análise de Discurso (GPADis) e vinculado ao Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, tratamos de como o Partido dos Trabalhadores foi discursivizado no semanário Veja no período de 2003 a 2006.

Buscamos responder a seguinte questão: Quais posições-sujeito o Partido dos Trabalhadores foi convocado a ocupar em edições de Veja que circularam entre os anos de 2003 e 2006?. Levantamos a hipótese de que o Partido dos Trabalhadores foi convocado a ocupar, em edições de Veja que circularam entre os anos de 2003 e 2006, as posições-sujeito herói e vilão. Tivemos por objetivo identificar e analisar as posições-sujeito as quais o Partido dos Trabalhadores foi convocado a ocupar pelo semanário no período. Para tanto, foram analisadas 9 sequências discursivas extraídas de 5 capas de edições de Veja, publicadas nos anos mencionado que tematizam sobre o Partido dos Trabalhadores ou sujeitos políticos relacionados ao partido.

2. Considerações sobre o percurso teórico-metodológico

No que se refere à abordagem, a pesquisa que originou este trabalho é qualitativa; aos objetivos, descritiva/interpretativa; aos procedimentos, análise discursiva de caso.

Os critérios que estabelecemos para seleção da revista foram: (i) disponibilidade de acervo digital completo para acesso e (ii) o fato de Veja estar dentre as maiores revistas de informação do país com grande alcance no que se refere ao número de assinaturas, exemplares vendidos e circulação. Vale destacar ainda que, conforme pontua Fonseca-Silva (2009), Veja "como prática discursiva institucional, funciona como *locus* de realização política e do fazer práticas sociais e discursivas do cotidiano do século XX e início do século XXI" (FONSECA-SILVA, 2009, p.

2). Além disso, consideramos que o semanário, enquanto recurso midiático, funciona como lugar de memória discursiva e lugar de materialização dos discursos que circulam na sociedade (FONSECA-SILVA, 2007a).

Para construir o arquivo analítico: (i) acessamos o acervo digital da revista Veja; (ii) selecionamos as capas dedicadas à política que circularam de janeiro de 2003 a dezembro de 2006 e criamos uma pasta para essas capas, denominada pasta 1; (iii) identificamos, separamos e organizamos em outra pasta, denominada pasta 2, as capas dedicadas ao Partido dos Trabalhadores.

Selecionamos para este trabalho 5capas que representam os funcionamentos discursivos identificados e extraímos delas 9 sequências discursivas para análise. Tais sequências discursivas constituem o *corpus* do trabalho. As edições analisadas foram: a nº 1784, de 08 de janeiro de 2003; a nº 1815, de 13 de agosto de 2003;a nº 1819, de 10 de setembro de 2003; a nº 1914, de 20 de julho de 2005 e a nº 1923, de 21 de setembro de 2005.

Na análise das sequências discursivas, mobilizamos princípios e procedimentos do quadro epistemológico da Análise de Discurso que se constitui na articulação do materialismo histórico, da linguística e da teoria do discurso, "atravessadas por uma teoria da subjetividade (de natureza psicanalítica)" (PÊCHEUX, FUCHS, 1975, p. 164).

Desses conceitos teóricos, alguns foram fundamentais para a construção do trabalho. São eles: discurso, posição-sujeito, efeito-sentido e memória discursiva. Por esse motivo, faz-se necessário tratar, mesmo que de maneira breve, de tais conceitos.

O discurso é definido por Pêcheux (1969) como efeitos de sentido entre interlocutores, entendidos não como indivíduos, mas como lugares na estrutura social. A partir dessa perspectiva, sujeito e sentido são efeitos de uma posição na estrutura social à qual os indivíduos podem se identificar ou se contra identificar. Grigoletto (2005), ao tratar de posição-sujeito, pontua que se denomina de posição-sujeito a relação de identificação entre o sujeito enunciador e o sujeito do saber (forma-sujeito).

Os sentidos, conforme Pêcheux (1983), não estão estabilizados, não estão presos à palavra e, por isso mesmo, estão suscetíveis a tornar-se outro. Ainda nessa direção, Fonseca-Silva (2012), a partir da leitura de Pêcheux (1969), pontua que as palavras, expressões, etc., não significam

por si sós e que não há sentido sem metáfora "pois o sentido se delineia sempre na relação que uma palavra ou expressão tem com outra palavra ou expressão" (FONSECA-SILVA, 2012, p. 194). A autora aponta ainda que, segundo Pêcheux (1969), o efeito metafórico "assenta-se na tensão entre processos parafrásticos (o mesmo) e polissêmicos (o diferente)" (FONSECA-SILVA, 2012, p. 194).

A memória discursiva, segundo Courtine (1981), refere-se à "existência histórica de um enunciado no seio de práticas discursivas reguladas por aparelhos ideológicos" (COURTINE, 1981, p. 105-106). A esse respeito, Pêcheux (1983) postula que a memória da qual se trata não deve ser entendida "no sentido diretamente psicológico da 'memória individual', mas nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas e da memória construída do historiador" (PÊCHEUX, [1983] 2008, p. 50). Segundo o autor,

> [...] a memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os 'implícitos' (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível (PÊCHEUX, [1983] 2008, p. 52)

Nesse sentido, a memória funciona de modo a restabelecer os implícitos necessários à leitura e indispensáveis para o processo de significação das materialidades simbólicas. Uma vez apresentado o percurso teórico-metodológico do trabalho, faz-se necessário também tratar do contexto em que os discursos analisados circularam, o que será feito a seguir.

3. O Partido dos Trabalhadores da posição-sujeito herói à posição-sujeito vilão

O recorte temporal proposto neste trabalho diz respeito ao primeiro mandato presidencial de Luiz Inácio Lula da Silva do Partido dos Trabalhados (2003-2006), mas a trajetória do partido já havia iniciado há mais de duas décadas. Fundado oficialmente em 1980, o PT lançou candidato ao cargo da Presidência da República por três eleições consecutivas, nos anos de 1989, 1994 e 1998, mas não obteve sucesso, a vitória só foi alcançada no pleito seguinte, em 2002. Em todos os anos mencionados, o PT teve Lula como candidato, um dos fundadores e um dos principais líderes do partido.

O primeiro presidente pelo Partido dos Trabalhadores assumiu o cargo de Presidente da República em 1de janeiro de 2003 e é sobre a sua posse que a capa da edição nº 1784 de Veja tematiza. Publicada em 08 de janeiro de 2003, nela aparecem Lula e a então primeira-dama Marisa Letícia Lula da Silva em um automóvel na cerimônia de posse, ambos sorridentes e Lula acena para os presentes. O carro presidencial aparece cercado de pessoas e, ao fundo, entre a multidão, alguém segura uma bandeira do Partido dos Trabalhadores. Em toda a página pode ser observado vários papéis picados em verde e amarelo, cores da bandeira do Brasil. A capa da revista apresenta um ambiente de festa e comemoração. Dela, extraímos a sequência discursiva1, que aparece a seguir:

(01) LULA-DE-MEL – A partir de agora, começa a cobrança.

Na formulação "LULA-DE-MEL" temos um jogo linguístico com os termos Lua e Lula, a construção faz referência a expressão "Lua-de-mel", que diz respeito ao período de celebração privada que sucede ao casamento, em que o casal comemora a recém-união, sem a companhia de terceiros, uma celebração da união que antecede a rotina da vida "real" de casados. Tal expressão remete ao casamento, tanto no que se refere à celebração, quanto à união. Nesse sentido, Veja trabalha a posse do então presidente nos dois aspectos: o primeiro, de comemoração/festa, tendo em vista a própria natureza da posse presidencial, cerimônia na qual o presidente eleito é empossado oficialmente no cargo; e o segundo, de compromisso, firmado entre Lula e o povo/o governo e seus governados.

A ideia de compromisso é reforçada pela construção "A partir de agora, começa a cobrança", ou seja, passadas as comemorações do casamento e, posteriormente, a lua de mel, iniciam as obrigações que se seguem à união. A partir desse momento, começam "as cobranças". Assim, a discursivização de Veja mostra que é importante comemorar a vitória, mas sem se esquecer de que virão, depois, "as obrigações". O vocábulo "agora", advérbio que indica tempo, nessa construção lembra que a lua-de-mel precisa acabar para que a rotina das obrigações governamentais possa começar, com todos os problemas que lhe são inerentes, assim como acontece no casamento. Essa ideia é reforçada pela forma verbal "começar", que marca uma temporalidade, isto é, trata-se do tempo de pensar nas "obrigações", que não é depois, não está distante, mas começa naquele momento, com a posse.

A formulação linguística "LULA-DE-MEL", os papéis picados nas cores verde e amarelo, os sorrisos e os acenos que aparecem na capa

da edição produz um efeito-sentido de popularidade em relação ao então presidente, entretanto a cobrança em assumir de imediato as responsabilidades da gestão do país ameaça acabar com o momento de celebração. Nesse contexto e tendo em vista que a construção do sentido está pautada na relação de uma palavra/expressão com outra palavra/expressão, é possível dizer que "Lula-de-mel" posta em relação com"Lua-de-mel" produz o efeito-sentido e vincula uma memória de amor do povo demonstrado ao seu governante na ocasião da posse presidencial. Nessa materialidade o Partido dos Trabalhadores é convocado por Veja a ocupar a posição-sujeito herói e os efeitos-sentido produzidos em relação ao partido são de vitória e aclamação popular.

A edição nº 1815, de 13 de agosto de 2003, por sua vez, traz um panorama dos primeiros meses de governo de Lula. A capa da edição destaca a reforma da Previdência aprovada naquele ano, bem como enfatiza a situação econômica e social do país à época, que, segundo a discursivização da revista, é marcada, no geral, pela mobilidade social ascendente. Dela, foram retiradas três sequências discursivas para análise, listadas logo abaixo:

> (02) A GRANDE VITÓRIA DE LULA – A aprovação da reforma da Previdência recoloca o Brasil nos trilhos.
>
> (03) RETRATOS DO BRASIL QUE DÁ CERTO: Mailson da Nóbrega - De contínuo a guru econômico; Lírio Parisotto – Da enxada ao bilhão de reais; Marina Silva – De empregada doméstica a ministra; Alberto Saraiva – Da padaria a concorrente do McDonald's; Manoel Horácio – De vendedor de flores a banqueiro.
>
> (04) Apesar das crises, de cada seis pessoas que se movem na pirâmide social, cinco melhoram de vida / O Brasil é o país de maior mobilidade social no mundo / Oito de cada dez integrantes da elite são recém-chegados

A formulação linguística "A GRANDE VITÓRIA DE LULA", presente na sequência discursiva 2, faz referência a aprovação da reforma da Previdência que ocorreu em 2003, fato considerada por Veja como a primeira grande vitória do governo Luiz Inácio Lula da Silva no Congresso Nacional. A construção produz efeito-sentido positivo em relação à aprovação dessa reforma e atribui essa "vitória" a Lula. O adjetivo "grande" reforça essa ideia, uma vez que, na discursivização da revista, aprovar a reforma não se trata de qualquer vitória, mas de uma vitória significativa e que "recoloca o Brasil nos trilhos".

Em "A aprovação da reforma da Previdência recoloca o Brasil nos trilhos" o efeito-sentido que se produz é de que o país não estava "nos trilhos", ou seja, de que o Brasil não estava funcionando de maneira adequada, mas a reforma da Previdência o faria voltar ao caminho do progresso. A forma verbal "recolocar", por sua vez, produz o efeito-sentido de que o país já esteve "nos trilhos", mas perdeu a direção rumo ao desenvolvimento e a reforma da previdência o conduziria de volta ao estado de bom funcionamento.

A sequência discursiva 2 pode ser parafraseada por "A aprovação da reforma da Previdência é uma grande vitória que recoloca o Brasil nos trilhos" ou "A aprovação da reforma da Previdência é uma grande vitória do Lula que recoloca o Brasil nos trilhos". Nesse sentido, o termo "vitória" pode produzir o efeito-sentido de que a reforma da Previdência foi uma vitória para o país, para Lula ou para ambos. Assim, nesse contexto, tanto a reforma da Previdência quanto Lula poderia assumir o papel de responsável por colocar o Brasil "nos trilhos".

Ainda sobre as formulações linguísticas apresentadas, "reforma da Previdência" significa, na discursividade de Veja, modernização, crescimento econômico e ascensão social, quando colocada em relação parafrástica com o grupo de enunciados que constituem as sequências discursivas 3 e 4, que são analisadas a seguir.

Na capa dessa edição, abaixo da formulação linguística "RETRATOS DO BRASIL QUE DÁ CERTO", aparecem fotos emolduradas do economista Mailson da Nóbrega, do empresário Lírio Parisotto, da política Marina Silva, do empresário Alberto Saraiva e do banqueiro Manoel Horácio. As fotografias são seguidas por descrições dessas figuras: "De contínuo a guru econômico"; "Da enxada ao bilhão de reais"; "De empregada doméstica a ministra"; "Da padaria a concorrente do McDonald's"; e "De vendedor de flores a banqueiro", respectivamente.

Tal disposição funciona de modo a ilustrar o cenário de mobilidade social apresentado pela revista, todas as personalidades em destaque iniciaram suas carreiras profissionais em trabalhos comuns dentre os indivíduos oriundos das camadas sociais mais populares, mas conseguiram, posteriormente, alcançar o sucesso profissional e se destacar nas funções que passaram a desempenhar. Essa narrativa construída por Veja produz efeitos-sentido de prosperidade e crescimento.Nesse sentido, a formulação linguística "RETRATOS DO BRASIL QUE DÁ CERTO" produz o efeito-sentido de que o Brasil que funciona bem é um país que

se desenvolve economicamente, possibilita crescimento profissional e permite ascensão social.

As formulações "Apesar das crises, de cada seis pessoas que se movem na pirâmide social, cinco melhoram de vida"; "O Brasil é o país de maior mobilidade social no mundo"; e "Oito de cada dez integrantes da elite são recém-chegados"; ratificam esse efeito-sentido de que dar certo é sinônimo de controle e crescimento econômico.No discurso de Veja a economia é apresentada como um aspecto importante, principalmente no que se refere às questões de cunho político,nesse sentido, a adequação e bom desempenho de um presidente depende de como este lida com a economia do país.

Na discursivização da revista, conseguir lidar com o sistema econômico capitalista e adotar uma postura mais liberal em relação a certos aspectos da economia aproxima Lula do modelo de presidente adequado e o afasta de uma memória que o relaciona com as origens do Partido dos Trabalhadores, que se constituiu de grupos heterogêneos, formados por membros do novo sindicalismo, da igreja progressista e de remanescentes de grupos da luta armada, com influência da chamada esquerda revolucionária, do socialismo e do trotskismo.

A esse respeito, Barbosa (2014) mostra um jogo de proximidade e afastamento entre Dilma, Lula e os denominados "radicais" do PT na discursivização de Veja, ao tratar das relações discursivas entre o sujeito político Dilma Rousseff e o sujeito político Lula, e entre Dilma Rousseff e o Partido dos Trabalhadores, a partir de temas relacionados aos chamados "radicais" do PT e corrupção ligada ao governo PT. A nomenclatura "radicais do PT" faz referência a grupos mais radicais dentro do partido, que, como mencionado, formou-se de grupos heterogêneos. Nesse sentido, as análises de Barbosa (2014) apontam que em Veja essa ala do partido aparece atrelada a uma memória relacionada ao radicalismo.

As análises das sequências discursivas dessa edição mostram que, nesse período, o Partido dos Trabalhadores foi convocado por Veja a ocupar a posição-sujeito herói e os efeitos-sentidos produzidos em relação ao partido foram de sucesso econômico, competência, aptidão para gerir o país e adequação ao cargo da presidência.

As materialidades analisadas das duas primeiras edições mostram que, nos primeiros meses de gestão, o Partido dos Trabalhadores foi convocado a ocupar a posição-sujeito herói. Nas sequências discursivas extraídas das capas, em linhas gerais, o partido foi discursivizado como

um vencedor, aclamado pelo povo, cujo líder era um presidente competente, que conseguia lidar com a economia, apto para gerir o país e promover reformas, portanto, adequado ao cargo da presidência segundo a revista.

Na capa da edição nº 1819 de Veja é possível identificar uma mudança na discursivização da revista em relação à primeira gestão presidencial de Lula. A publicação datada de 10 de setembro de 2003, mês seguinte à edição anteriormente analisada, estampa, sobre um plano de fundo que representa as nuvens do céu, um bloco triangular de terra e raízes que sustenta Brasília em sua base. A capital federal é representada por obras projetadas por Oscar Niemeyer e a bandeira do Brasil. Das formulações linguísticas presentes nessa capa e que funcionam como materialidades significantes, extraímos as seguintes sequências discursivas:

> (05) BRASILHA DA FANTASIA.
>
> (06) O PT infiltra a máquina administrativa do Estado com seus militantes e cai na velha ilusão de que, ao perseguir seus objetivos partidários, está servindo o país.

Na formulação linguística "BRASILHA DA FANTASIA", o nome "BRASILHA" é uma referência à cidade de Brasília, formada por "BRAS", de Brasil, e "ILHA", definida como qualquer pedaço de terra subcontinental cercado por água. Em "ILHA DA FANTASIA" o sentido de ilha é deslocado: não se trata de um pedaço de terra subcontinental cercada por água, mas de uma ilha da fantasia, uma metáfora para Brasília.

A construção "ILHA DA FANTASIA" remete ainda a um seriado de televisão de origem estadunidense, que conta a história de uma ilha, um lugar paradisíaco, onde todos os desejos podem ser realizados, cujo anfitrião é o senhor Roarke que conta com o auxilio do ajudante Tattoo. Há, portanto, uma aproximação entre o "enredo" da série e o "enredo" apresentado na capa de Veja, o que produz um efeito-sentido de aproximação entre as ações praticadas pelo PT em Brasília e as ações realizadas na ilha. Nesse sentido, na discursivização do semanário, Brasília se tornou a "Ilha da Fantasia" do PT, ou seja, existe por parte do partido a "ilusão" de que em Brasília, assim como na "ilha da fantasia", todos os desejos de seus membros podem ser atendidos, em detrimento das necessidades do país.

Em "O PT infiltra a máquina administrativa do Estado com seus militantes e cai na velha ilusão de que, ao perseguir seus objetivos partidários, está servindo o país", o adjetivo "velha", que caracteriza o substantivo "ilusão", produz um efeito de recorrência e de contestação de um discurso de que o PT seria diferente dos demais partidos. O adjetivo aponta para a ideia de que a prática exercida pelo PT de achar que "ao perseguir seus objetivos partidários, está servindo o país", já é antiga, não se trata de algo novo. Na construção "O PT infiltra a máquina administrativa do Estado com seus militantes", a forma verbal "infiltra" produz efeitos-sentido de intrusão e ilegitimidade, ou seja, de que "os militantes" se apoderaram, ou foram introduzidos, de maneira clandestina, em algo que não lhes pertence por direito.

A formulação produz ainda um efeito-sentido de afastamento entre o PT e as funções atribuídas ao governo, ao ato de bem governar e de "servir ao país". Sugere também uma incapacidade, por parte do partido, que chegou ao governo, de separar "objetivos partidários" de "serviço público", produzindo efeitos-sentido de inadequação e incompetência para governar o país. Assim, as construções "infiltrar militantes na máquina administrativa do Estado" e "perseguir seus objetivos partidários" funcionam em uma relação parafrástica e marcam uma posição-sujeito, a do partido, que se opõe à posição-sujeito de servidor público e de bom governante.

Segundo a discursivização de Veja, o PT vive na "ILHA DA FANTASIA" ao conservar a "velha ilusão de que, ao perseguir seus objetivos partidários, está servindo o país" e achar que pode "infiltrar a máquina administrativa do Estado com seus militantes". Nesse sentido, "ILHA DA FANTASIA", Brasília e governo do PT encontram-se em relação parafrástica.

Em 2005, o Partido dos Trabalhadores foi atingido pelo primeiro grande escândalo de corrupção, conhecido como Mensalão. Em entrevista ao Jornal Folha de São Paulo, o então deputado Roberto Jefferson (PTB-RJ) denunciou um complexo esquema de corrupção, que se dava "mediante pagamento de uma mesada a partidos e líderes da base aliada do governo de Lula, para captação de apoio nas votações de projetos legislativos de interesse do governo" (MACHADO, 2013, p.14). Segundo Machado (2013):

> Com a instauração da Ação Penal n.º 470/2007 pelo STF, em 12/11/2007, foram, ao final, denunciadas 38 pessoas, dentre parlamentares, dirigentes partidários e seus assessores e terceiros envolvidos no esquema. Entre

> 02/08 e 17/12/2012, o STF condenou 25 dos 38 indiciados pelo cometimento de diversos crimes conexos, por concurso material, tais como formação de quadrilha, corrupção ativa e passiva, lavagem de dinheiro, peculato, gestão fraudulenta de instituição financeira e evasão de divisas, dentre os quais os principais dirigentes nacionais do PT na época da sua denunciação, como José Dirceu (ex-Ministro Chefe da Casa Civil da Presidência da República), José Genoino (ex-presidente do PT) e Delúbio Soares (ex-tesoureiro do PT) (MACHADO, 2013, p.14).

A capa da edição nº 1914 de Veja, datada de 20 de julho de 2005, foi dedicadaao Mensalão. Nela, aparece a silhueta de Lula, como uma sombra, em que é possível reconhecê-lo pelos traços visíveis no contorno. Foram retiradas da capa mencionada duas sequências discursivas para análise, são elas:

> (07) O MESADÃO DO PT: Valério ganhava contratos do governo e retribuía com depósitos para os petistas
>
> (08) MENSALÃO - Quando e como Lula foi alertado

Ao fazer uso da formulação linguística "QUANDO E COMO LULA FOI ALERTADO", presente na sequência discursiva 7, Veja não deixa dúvida de que o então presidente estava ciente do esquema de corrupção que ficou conhecido como Mensalão. Os advérbios "QUANDO", que indica temporalidade, e "COMO", que indica circunstância, indicam o tempo em que Lula "foi alertado" e as circunstâncias em que isso se deu, respectivamente. A locução verbal "FOI ALERTADO" e o caráter afirmativo da formulação linguística produz um efeito-sentido de certeza e verdade em relação ao fato de que Lula foi informado do esquema de compra de apoio político. Tais formulações, que marcam uma temporalidade, imputam ao então presidente a reponsabilidade de não fazer nada para impedir o esquema de corrupção, ainda que ciente de sua existência, ou mesmo sugerem que ele fazia parte dessa rede de compra de votos.

A expressão "MESADÃO", que aparece em "O MESADÃO DO PT", faz referência ao pagamento mensal (mesada) a parlamentares da base aliada pelo governo em troca de apoio político e produz efeitos-sentido de corrupção, ilicitude e desrespeito às leis em relação ao Partido dos Trabalhadores.

A edição nº 1923, publicada em 21 de setembro de 2005, por sua vez, traz na capa uma estrela feita de vidro, de superfície vermelha e em que se observa a sigla do Partido dos Trabalhadores. A estrela está que-

brada sobre um plano de fundo preto. Abaixo dela, a chamada principal apresenta a seguinte sequência discursiva:

> (09)...ERA VIDRO E SE QUEBROU – A história de uma tragédia política.

A formulação linguística "ERA VIDRO E SE QUEBROU" faz referência a uma cantiga de roda que diz: "O anel que tu me destes/Era vidro e se quebrou/O amor que tu me tinhas/Era pouco e se acabou". Nesse sentido, a discursivização de Veja compara o Partido dos Trabalhadores ao vidro, caracterizado por ser um material fácil de quebrar. Assim como na canção popular em que o anel por ser de vidro se quebrou, o PT se despedaçou, pois não era feito de algo mais resistente e preciso. O mesmo se aplica à imagem do partido, antes identificada pela luta em favor dos pobres e contra os opressores e, agora, nessa discursividade, se mostra frágil, mentirosa e falsa. Ainda sobre essa construção, é como se no discurso de Veja já se soubesse que o partido "era vidro" e o efeito-sentido que se produz é de não surpresa, de algo que já era esperado.

A formulação linguística "A história de uma tragédia política", por sua vez, produz um efeito-sentido de que o PT foi uma tragédia política, de que o PT foi uma história trágica na trajetória política do país. Nesse contexto, a formulação linguística em destaque pode ser parafraseada por: "O PT é uma tragédia política", "A história do PT é uma tragédia política" e, ainda, "O PT é uma história trágica na política do país". Essas formulações, portanto, encontram-se em relação parafrástica.

Nas sequências discursivas analisadas, extraídas das três últimas edições mencionadas, os efeitos-sentido produzidos em relação ao Partido dos Trabalhadores são de incapacidade de separar interesses políticos e pessoais do interesse público, inaptidão para gerir a coisa pública, inadequação ao cargo da Presidência da República, corrupção, desrespeito às leis e farsa. Assim, diferente das publicações vinculadas nos primeiros meses do mandato de Lula, o PT foi convocado pelo semanário a ocupar a posição-sujeito vilão. Os dados apontam, portanto, para uma mudança na discursivização de Veja no que diz respeito ao Partido dos Trabalhadores e para um processo de desconstrução do partido por parte da revista.

4. Considerações finais

A análise das materialidades leva-nos a concluir que, entre os anos de 2003 e 2006, o Partido dos Trabalhadores foi convocado pela Veja a ocupar duas posições-sujeito: herói e vilão. Em um primeiro momento, o partido foi convocado a ocupar a posição-sujeito herói, constituída pelos efeitos-sentido de vitória, aclamação popular, competência, aptidão para lidar com a economia do país e adequação ao cargo da presidência. Em um segundo momento, no entanto, o partido foi convocado a ocupar a posição-sujeito vilão, constituída pelos efeitos-sentido de incapacidade de separar interesses políticos/pessoais do interesse público, inaptidão para gerir a coisa pública, inadequação ao cargo da presidência, desrespeito às leis, farsa e corrupção.

Os dados indicam, portanto, uma mudança na discursivização da revista em relação ao Partido dos Trabalhadores e aponta para o início do que viria a ser um processo de desconstrução do partido no semanário, processo esse de desdobramentos para além do período analisado e que será tema de outros trabalhos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Leandro Chagas. *Mídia e discursividade*: Dilma, Lula, radicais do PT e corrupção. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Vitória da Conquista, 2014. 84f. Disponível em: http://www2.uesb.br/ppg/ppglin/defesas/2014/Dissertacao%20%20Leandro%20Chagas%20Barbosa.pdf. Acesso em: 19 set. 2018.

FONSECA-SILVA, M. C. Mídia e lugares de memória discursiva. In: FONSECA-SILVA, M.C.; POSSENTI, Sírio (Org.). *Mídia e rede de memória*. 1. ed. Vitória da Conquista: UESB, 2007a.

_____. Funcionamento discursivo e cenas validadas de escândalos na esfera do poder político. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, 2009, v. 38, p. 193-203. Disponível em: http://www.gel.Hospedagemdesites.ws/estudos linguisticos/volumes/38/EL_V38N3_15.pdf. Acesso em: 10 jul. 2018.

_____. Memória, mulher e política: do governo das capitanias à presidência da república, rompendo barreiras. In: TASSO, Ismara; NAVARRO, Pedro. (Org.). *Produção de identidades e processos de subjetivação*

em práticas discursivas. 1. ed. Maringá: Eduem, 2012. p. 183-208. Available from SciELO Books http://books.scielo.org.

_____; PRADO, C. O. Memória, intimidade e vida privada de mulheres que atuam nas esferas do poder político. In: FONSECA-SILVA, M. C.; FARIAS, E. S. (Org.). *Memória, discurso e sociedade.* 1. Ed. São Carlos: Claraluz, 2012. p. 55-84

GRIGOLETTO, Evandra. Do lugar social ao lugar discursivo: o imbricamento de diferentes posições-sujeito. In: *Seminário de Estudos em Análise do Discurso*, 2, 2005, Porto Alegre, RS. Anais do II SEAD – Seminário de Estudos em Análise do Discurso [recurso eletrônico]. Porto Alegre: UFRGS, 2005. p. 1-11. Disponível em: http://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/2SEAD/SIMPOSIOS/EvandraGrigoletto.pdf. Acesso em: 02 out. 2019.

MACHADO, Marcelo Nogueira. *Memória, relações de poder e corrupção política no Brasil*: o escândalo do mensalão como acontecimento discursivo. Dissertação (Mestrado em Memória: Linguagem e Sociedade) – Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Vitória da Conquista, 2013. 120f. Disponível em: http://www2. uesb.br/ppg/ppgmls/wp-content/uploads/2017/06/Dissert-Marcelo-Nogueira-Machado.pdf. Acesso em: 11 jul. 2018.

PÊCHEUX, M; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualizações e perspectivas. Tradução de Péricles Cunha. In: GADET, F e HAK, T (Org.). *Por uma análise automática do discurso*: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora UNICAMP, 1990. p. 163-252. (Edição original: 1975)

_____. Análise automática do discurso (AAD-69). In.: GADET, F.; HAK, T. (Org). *Por uma análise automática do discurso*: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradução de Bethânia Mariani et al. Campinas: Unicamp, 1990. p. 61-161. (Edição original: 1969)

_____. *O discurso*: estrutura ou acontecimento. Campinas: Pontes, 1990. (Edição original: 1983a)

_____. *Papel da Memória*. In: ACHARAD, Pierre *et al*. Papel da memória. Campinas-SP: Pontes, 2015. (Edição original: 1983b)

_____. *Semântica e discurso: uma crítica a firmação do óbvio.* Tradução Eni P. Orlandi *et al*. Campinas: Unicamp, 1995. (Edição Original: 1975)

DE FANÁTICOS A PROTAGONISTAS: A ESCRITA DE FÃ NA SUBCULTURA REAL PERSON FIC

Beatriz Costa Garrido (UNEB)
beatrizcostagarrido@gmail.com
Elizabeth Gonzaga de Lima (UNEB)
betylyma@gmail.com

RESUMO

A escrita de fã destaca-se, na contemporaneidade, pelo grande número de produções, principalmente com o advento de plataformas digitais voltadas para a publicação desse tipo de textualidade. Estas ficções possibilitam que os fãs exerçam o papel de protagonistas ao criticar, criar e recriar. Se, por um lado, esses fãs-escritores são considerados criativos e participativos (JENKINS, 2015), por outro, são identificados como exagerados e infantis. A ideia do fã como excessivo e juvenil é perpetuada pelas próprias comunidades de fãs, os *fandoms*, ao classificar a Real Person Fiction (*Fanfics* de pessoas reais) como inferior frente à produção de *fanfics* consideradas tradicionais. O presente trabalho pretende examinar o processo de protagonismo do fã-escritor de Real Person Fic, a partir da produção de fã da escritora Catarina Rodrigues na obra Dark Jeans (2014). Para isso, a pesquisa pautou-se em uma abordagem bibliográfica, baseando-se nas reflexões de Jamison (2017) e Arrow (2017) a respeito do fenômeno Fanfiction e na análise da cultura participativa dos fãs de Jenkins (2015).

Palavras-chave:
***Fanfic*. Dark Jeans. Real Person Fic.**

ABSTRACT

The fan writing stands out, in contemporaneity, for its large number of productions, mainly with the advent of digital platforms aimed at the publication of this kind of text. These fictions make it possible for the fans to exert the part of protagonists by criticizing, creating, and recreating. If, on the one hand, these fan writers are considered creative and participative (JENKINS, 2015), on the other, they are identified as exaggerated and childish. The idea of the fan as excessive and juvenile is perpetuated by the fan communities themselves, the fandoms, by classifying the Real Person Fiction as inferior compared to the production of fanfics considered traditional. The present work intends to examine the protagonism process of the fan writer of Real person fic, from the fan production of the writer Catarina Rodrigues in the work Dark Jeans (2014). For this, the research was based on a bibliographic approach, based on the reflections of Jamison (2017) and Arrow (2015) regarding the Fanfiction phenomenon and the analysis of fan participative culture by Jenkins (2015).

Keywords:
Fanfic. Dark Jeans. Real Person Fic.

1. Introdução

Os fãs são figuras centrais na cultura do entretenimento, muito embora sejam enquadrados e rotulados como "exagerados" e "infantis". Os estereótipos quanto ao fã e sua posição na sociedade têm origem no próprio significado da palavra, pois Fan é a abreviação de *fanatic*, originada da palavra latina *fanaticus*. Em sua origem, *fanaticus* tinha como significado alguém que "servia um templo", era "devoto" (JENKINS, 2015). Entretanto, ao longo de seu uso, a palavra ganhou um teor pejorativo, sendo associada a excessos religiosos, crenças e reverências exageradas (JENKINS, 2015). Contudo a abreviatura "fan" (fã) tem origem no final do século XIX, utilizada quando jornalistas se referiam aos seguidores de esportes, principalmente beisebol. Apesar do teor mais leve que os jornalistas empregavam ao utilizar o termo "fã", ele não se distancia da ideia de um comportamento tipificado como exagerado e irracional.

O teor pejorativo atrelado à figura do fã vem sendo consolidado pela mídia ao longo do tempo, desde matérias jornalísticas exibindo fãs desesperados dormindo na rua para conseguir ingressos de *show*, às atitudes insanas para conhecerem alguma celebridade. Casos passionais que ganharam o noticiário de crimes envolvendo fãs terminaram por caracterizá-los como psicopatas que fantasiam e nutrem sonhos de relacionamento íntimo com seus ídolos e, ao se sentirem insatisfeitos e frustrados, tomam atitudes violentas, tornando-se perseguidores, sequestradores e até mesmo assassinos (JENKINS, 2015). Os exemplos mais notórios foram o caso de Dwight Chapman, fã e assassino de John Lennon ou John Hinkley, fã obsessivo que tentou matar o então Presidente dos Estados Unidos Ronald Reagan para impressionar a atriz norte-americana Jodie Foster.

O estereótipo do fã como emocionalmente instável, maníaco e perigoso também é frequentemente corroborado pela ficção, como em *Misery*: Louca Obsessão (2014), obra do escritor norte-americano Stephen King. Em *Misery*, Paul Sheldon é um escritor *Best-seller*, que após sofrer um acidente de carro é socorrido pela enfermeira aposentada Annie Wilkes, que se autointitula fã número um de seus livros. O teor do fã obsessivo e doente é introduzido na obra de King quando a personagem Annie descobre o desfecho do último livro de Sheldon, ainda não publicado, e fica extremamente insatisfeita. Essa insatisfação como fã é o ponto de partida para ela realizar uma série de torturas e ameaças a Paul Sheldon que só chegarão ao fim se ele reescrever o final indesejado.

O conceito estereotipado e pejorativo de fãs e grupos de fãs – os *fandoms* – também se perpetua porque a cultura do fã opera transgressões na ideia de consumo e produção cultural. Jenkins (2015) entende que o fã não ocupa mais a posição de espectador passivo, ele é participativo. Essas comunidades não se abalam com a autoridade institucionalizada de editoras ou estúdios de cinema ao assumirem um posicionamento crítico, afirmando o direito de criticar, criar e recriar. Desta forma, a figura do fã destaca-se na cultura contemporânea de maneira diferente de como ele é retratado pela mídia televisiva e em obras de ficção, deixando atitudes de fanático e assumindo um papel de protagonista.

No livro *Fandom* (2007), Gray divide os *fandoms* em três "ondas". Essas "ondas", termo definido pelo autor, separa os *fandoms* iniciais em fanáticos, vitimizados e estereotipados dos *fandoms* atuais, agora vistos como criativos, participativos e peças centrais da cultura do entretenimento. A primeira onda tinha o objetivo de anular a imagem patológica atrelada aos grupos de fãs, denominando-se como "Fandom is beautiful". Essa onda buscava elevar esse fã produtivo, mostrando como a comunidade é participativa e criativa. Nessa etapa, coloca-se em evidência a produtividade e a criatividade dos fãs enquanto produção de *fanfics*, *fanzines*, *fanarts*, *fanvideo*.

Na segunda onda, há uma maior aproximação entre celebridades (políticos, atores, músicos) e os *fandoms*. Essas celebridades passam a manifestar declarações dos seus gostos, como música preferida, leitura do momento, na tentativa de estabelecer um vínculo com as comunidades de fãs. Observa-se, portanto, que os fãs já não tão criticados, e sim cortejados pela indústria do entretenimento. De acordo com Gray (2017) é a terceira onda que de fato, estabelece o fã como figura de valor, consolidando sua importância na cultura contemporânea.

O protagonismo do *fandom* é intensificado pelo advento da internet. As interações entre fãs que ocorriam através de trocas de cartas e encontros presenciais, hoje podem ser realizadas através de redes sociais como *Twitter*, *Youtube* e *Instagram*. Com as redes sociais como palco para a articulação desses grupos, as barreiras geográficas são eliminadas, permitindo um *fandom* cada vez mais amplo. São comunidades que se formam a partir de um gosto em comum por algo, partindo da possibilidade de poder interagir. Essa desterritorialização dos *fandoms* foi de extrema importância para o crescimento exponencial das formações de nicho. Dessa forma, as culturas voltadas para as massas se desenvolvem

dentro de microculturas, funcionando como *subfandoms* ou subculturas (MONTEIRO, 2013).

Ao participar de um *fandom* são construídas diferentes relações que se organizam como uma espécie de sociedade alternativa. Esses grupos, portanto, formam o que Lévy (2007) identifica como "inteligência coletiva": os fãs se mobilizam, conversam entre si, se ajudam, criam e recriam. Além dessa inteligência coletiva, Jenkins (2008) caracteriza os fãs como consumidores que produzem e leitores que escrevem. A combinação entre Inteligência Coletiva e Cultura Participativa possibilita uma extensa produção de fãs, como as *fanzines*, *fanfics*, *fanarts* e *fanvideos*.

2. A escrita de fãs: fanfictions

No extenso universo das práticas de fãs, as *fanfictions* se destacam quanto ao número de produções e de vastas subculturas que se formam a partir desta escrita. O termo *fanfiction* — também designado como fanfic ou apenas fic — é resultado da junção de duas palavras inglesas "fan" e "fiction" sendo utilizado para identificar as "Ficções de fãs": histórias fictícias escritas por fãs a partir de uma obra original preexistente, envolvendo cenários e personagens dessa trama, considerada uma trama de "base" (JENKINS, 2015). A produção de *fic* surge a partir da iniciativa de fãs que sentem a necessidade de ampliar o contato do universo ficcional para além das produções originais. Dessa forma, as *fanfics* permitem a criação de mundos alternativos com a mistura de diversos cenários fictícios, possibilitando imaginar uma série televisiva, filme, banda ou personagens preferidos de uma maneira diferente. Estas narrativas não possuem intuito de quebra de direitos autorais, além de não envolver, na maioria das vezes, a intenção de lucro com a venda dessas criações, permanecendo, assim, no terreno da criação e imaginação (JAMISON, 2017).

A produção de *fanfiction* sofre alguns estigmas na cultura contemporânea. Muitas vezes, seus escritores são considerados plagiadores, pessoas sem criatividade, "ladrões" de obras alheias. George R.R. Martin, autor de "Crônicas de gelo e fogo" – obra de sucesso adaptada para TV pela emissora norte-americana HBO – faz uma série de críticas às ficções de fãs afirmando que os fãs são preguiçosos ao utilizarem um universo e personagens que não pertencem a eles. (ROBINSON, 2013). Portanto, para o escritor R.R. Martin, a escrita de *fanfics* não é indicada

para escritores iniciantes, já que não criam seus próprios personagens e universos.

O posicionamento do autor diante das produções de fãs é oposto à definição de Cultura Participativa proposta por Jenkins (2015), na qual consumidores, espectadores e leitores passam a produzir, participar e escrever. Ao analisar o ambiente de publicação de *fanfics*, nota-se o quanto a escrita dessas narrativas pode desenvolver futuros escritores em potencial e enriquecer a comunidade com textos literários, bem como a posição de poder e protagonismo que o fã adquire ao desenvolver o seu próprio universo. Em face disso, muitos escritores passam a estimular a produção de fãs. J.K Rowling, autora de *Harry Potter*, afirma sentir-se lisonjeada pelas criações dos fãs tendo como base sua obra (VELASCO, 2019). O apoio da autora às práticas de fãs (fanzines, fanfics, fanarts) resultou na criação da premiação "FSA – Fã site Award", cujo prêmio a escritora entrega aos melhores sites de fãs dedicados ao universo de Harry Potter. O site brasileiro Potterish, considerado o maior portal da série de livros na América Latina, foi premiado pela autora. Acerca das produções do fandom, o portal afirma "todo o trabalho é feito de forma voluntária, com amor e profissionalismo, de fã para fã"[193].

Apesar dos diferentes posicionamentos de autores consagrados pelo mercado editorial quando o assunto é *fanfiction*, é importante considerar que o estigma ligado às escritas de fãs não se dá apenas pela quebra da ideia tradicional de escrita e autoria, pois dentro da própria comunidade de fic há uma série de preconceitos e desaprovações. Jamison (2017) considera que não há comunidade unificada de fic com uma única preocupação e objetivo. A escrita de *fanfics* se desenvolve ao redor de livros, filmes, televisão e a partir dessas comunidades criam-se grupos menores que se alinham através de gostos extremamente específicos, por semelhanças identitárias, tais como, gênero, sexual, étnico ou até comunidades que se formam em oposição a outras comunidades, formando subculturas.

Dentro do contexto de múltiplas formações de subculturas, há também diferentes recepções. Alguns *fandoms* tornam-se mais valorizados, já outros são considerados problemáticos e seus integrantes caracterizados como juvenis, fantasiosos e exagerados, retomando a ideia do fã patológico. Há, portanto, uma distinção entre o que os escritores e leitores de *fic* consideram *fanfictions* tradicionais, isto é, narrativas que se

[193] Disponível em: https://potterish.com/sobre-o-potterish/.Acesso em: 15 de jul. 2020.

desenvolvem a partir de obras originais (livros, filmes, séries), e as que se desenvolvem a partir de subculturas, geralmente zombadas e menosprezadas pela comunidade dita tradicional, algo muito recorrente nas produções que surgem a partir da subcultura Real Person Fic.

3. A comunidade Real Person Fic e sua produção

A Real Person Fic (RPF), de tradução literal "Ficção de Pessoa Real" é uma subcultura que se destaca por se diferenciar do que a comunidade de fãs considera como "tradicional". A distinção ocorre porque a RPF utiliza "pessoas reais", mais especificamente celebridades, como personagens de suas narrativas. Pelo uso de celebridades – atores, cantores, modelos – os fãs-escritores são associados, novamente, ao fã "fanático", apontados como adolescentes que sonham com seus ídolos e fazem dessas narrativas seu diário íntimo. Logo, a RPF é considerada por outros *fandoms* como extremamente assustador e juvenil (ARROW, 2017).

Arrow (2017), ao observar as produções de *fanfics* dentro da subcultura de Real Person Fic, afirma: "Há fanfictions de atores, há *fanfictions* de políticos e há *fanfictions* de figuras históricas, mas a maioria de RPF é de músicos" (p. 315). A intensa produção de *fanfics* com músicos reforça o estigma que essas comunidades recebem, já que a maior parte das *fics* são sobre *boybands* – grupos em que todos os integrantes são garotos – e o público alvo dessas *boybands* costumam ser adolescentes, reforçando a concepção do ar juvenil e fantasioso. A este movimento de inferiorização, Arrow pontua (2017, p. 317): "A implicação das críticas da RPF de pop music é que, como você gosta de lixo, você naturalmente deve produzir *fanworks* lixo".

Grande parte das ficções dessa subcultura é considerada de *slash*, comunidade que se concentra na atração interpessoal e sexual entre personagens do mesmo sexo. Fãs se utilizam de "barras invertidas" (/), em inglês *slash*, para identificar as relações entre os personagens, assim fica de fácil reconhecimento qual relacionamento homossexual a narrativa ficcional se refere. O *slash* é visto pela primeira vez no *fandom* de Jornada nas Estrelas nos anos 70 (JENKINS, 2015), porém com o advento das redes sociais, a maior parte dos *fandoms* que produz *slash* hoje é de bandas. Arrow afirma (2017, p. 315): "virtualmente toda banda popular nos últimos cinquenta anos que inclui pelo menos dois homens teve um *fandom* RPF *slash*".

Além das *fics* de *slash*, são populares neste *fandom* a "AU", sigla para Alternative Universe: Universos Alternativos em que essas celebridades assumem novos papéis. No Universo Alternativo os membros das *boybands* não são membros da banda. De cantores de sucesso mundial, esses artistas passam a ser criados a partir da imaginação do fã e ganham novos contextos: são CEO, estudantes universitários, baristas que vivem uma vida fora dos holofotes do mundo artístico, ou seja, são "anônimos".

Diferente das *fanfics* tradicionais, em que personagens pertencem a um universo ficcional já existente, o fã-escritor de RPF construirá seu personagem através de todo o material que encontra, desde entrevistas e biografias às postagens em redes sociais e fotos de *papparazi*. Logo, informações fornecidas em entrevistas ou um *post* no *Twitter* de uma celebridade funcionam como ponto de partida para a escrita do fã, pois, a partir desse material base, ele construirá hipóteses e teorias para sua criação ficcional (ARROW, 2017). Acerca dessa construção de personagem, Arrow (2017) observa que o fã utiliza de materiais "soltos" para criar uma imagem "total" de uma celebridade, e essa construção origina uma das maiores características da subcultura Real Person Fic: a tipificação. A passagem de pessoa "real" para personagem ficcional só é possível porque essas celebridades são reduzidas a tipos, são simplificadas a estereótipos mais consumíveis pela cultura fã: o bonito, o romântico, o engraçado, o *bad boy*.

O processo de tipificação na construção de personagens é um fator que contribui na popularidade de *fics* de *boybands*. Isso ocorre porque as *boybands* se constituem num formato pré-fabricado, cujo cada integrante assume uma personalidade tipificada e a desempenha através da mídia. Logo, a ficcionalização de integrantes de banda como personagens estereotipados não é novidade trazida pelas *fanfics*, pois é algo que se perpetua no meio musical. Ao se questionar se as celebridades são "pessoas reais" ou personagens, Francesca Coppa (2017) observa que os Beatles, considerados precursores das boybands, interpretavam a si mesmos em filmes tais como, "A Hard Day's Night" e "Help". Nestes filmes, são atribuídos aos membros da boyband determinados estereótipos: John Lenon, o inteligente; Ringo, o engraçado; e assim por diante.

A formação visual das *boybands* e o papel estereotipado que cada integrante desempenha foram fatores importantes para o sucesso de diversas bandas desde o Beatles, considerada inspiração para formação

desses grupos, tendo como fenômeno mais atual, a banda britânica One Direction (1D), revelada no reality show musical "The X Factor" em 2010. Seus personagens publicitários, termo utilizado por Arrow (2017) para designar a formação estereotipada dos integrantes da banda One Direction, são atrativos tanto para suscitar a admiração dos fãs, quanto para escrever *fanfictions*. Sem dúvida, estas bandas e histórias cativaram os públicos jovens que vislumbraram na escrita de *fanfics* maneiras de escrever, mudar, subverter as imagens dos seus ídolos.

4. A produção de Real Person Fic: o fandom de One Direction

Formada em 2010 por Simon Cowell, jurado do "The X Factor", a banda One Direction, também conhecida como 1D, se destaca em relação às produções de fãs pelo grande número de *fanfics* publicadas em plataformas digitais. Composta por cinco garotos — Niall Horan, Zayn Malik, Liam Payne, Louis Tomlinson e Harry Styles — a banda, como se espera da formação de boybands, trabalha com personagens publicitários: "Niall Horan, o descolado; Zayn Malik, o sensível; Liam Payne, o maduro; Louis Tomlison, o engraçado; e Harry Styles, o bonitinho." (ARROW, 2017. p 315).

Apesar de pré-fabricados em seus devidos personagens criados pela indústria musical, as fãs de 1D mostram-se insatisfeitas com as "caixas" que seus ídolos são colocados, imaginando-os de diferentes maneiras frente a essa personalidade tipificada. A partir do questionamento de Coppa (2017) das celebridades serem "pessoas reais" ou personagens, o fã sente-se no dever de subverter esses estereótipos ou dar continuidade a eles, e isto foi possibilitado com a popularização da internet e das plataformas de *fanfiction*.

As primeiras *fanfics* foram publicadas em *fanzines* (revistas de fãs) na década de 1930, nos Estados Unidos, após décadas em formato impresso, a ideia migra para o universo online, sendo apropriada pela comunidade dos fãs de *best-sellers*, filmes e séries televisas. A partir daí diversas plataformas são criadas com exclusividade para a escrita do fã. A Fanfiction.net, ArchiveofOurOwn, Nyah! *Fanfiction* e a *Wattpad* são exemplos de plataformas que concentram grande número de ficções e acessos. Nelas, há divisões quanto aos *fandoms*, especificando se são produções que se originam dos universos de livros, filmes ou televisão. Quanto à produção de *fanfics* de celebridade, nota-se que algumas plataformas não possuem espaço dedicado para elas e até mesmo colocam

regras específicas para essa escrita. É o caso da Nyah! Fanfiction que, entre as regras do que é proibido publicar no site, destaca-se: "Histórias que utilizem pessoas reais (celebridades, atores e atrizes, etc.), com exceção de integrantes de banda e cantores. Nos últimos casos, é proibido postar histórias que incentivem qualquer tipo de discriminação e/ou que denigram a imagem de alguém".[194]

Regras muito específicas e, até mesmo a proibição de RPF, surgem do receio de processos judiciais quanto ao direito de imagem, por estarem tratando não mais de personagens da ficção e sim "pessoas reais". Ao se verem restritos, os fãs buscam plataformas que possibilitem a produção de maneira mais ilimitada e nesse sentido, a *Wattpad* tornou-se um grande meio de publicação desses *fandoms*. Com o uso de hashtags como "bandas", "Boybands" ou "One Direction" diversas fics são encontradas. A intensa produção de RPF, mais especificamente fics de banda, resultou em um dos maiores fenômenos da rede *Wattpad*: a *fanfiction After* da fã-escritora Anna Tood.

Fanfic da banda *One Direction*, *After* é considerada um fenômeno ao conseguir 1 bilhão de leituras na *Wattpad*, ser publicada como livro em diversos países e ganhar adaptação para os cinemas. A obra concentra-se em Harry Styles, um dos integrantes mais populares de 1D. Na ficção de Toddy, Harry é retratado como um bad boy e estudante universitário, distanciando-se da figura do Styles como um cantor famoso. Quando a obra *After* é publicada pelo mercado editorial, e mais uma vez entrar a questão dos direitos de imagem, Harry Styles transforma-se em Hardin Scott, mantendo as iniciais "H" e "S". Ao ser indagada sobre a mudança de nome e o uso de Harry Styles como personagem de uma narrativa de ficção Todd responde:

> O Hardin apenas tem a aparência do Harry. Mas até isso está um bocado alterado, porque quando comecei a escrever o Harry não tinha tantas tatuagens. É uma espécie de concha com a aparência do Harry Styles, mas acho que o Hardin não tem nada a ver com o Harry Styles. Também fui buscar inspiração ao Damon, ao Chuck Bass, ao Mr. Darcy, a todos os rapazes rebeldes… e depois fiz a minha própria versão. (TRILHO, 2018)

Fazer a própria versão é um ponto central nessas histórias. Foi dentro da perspectiva de criar uma nova versão de "Harry Styles" que a fã-escritora Catarina Rodrigues, utilizando o *user @Niallerismybatman*, desenvolveu sua *fanfic Dark Jeans* que hoje

[194] Disponível em: https://fanfiction.com.br/pagina/9/regras_de_envio. Acesso em: 18 jul. 2020.

conta com mais de 3 milhões de leituras na rede *Wattpad*. Escrita em 2014, a *fic* foi vencedora do prêmio *Wattys Award* 2015, evento anual criado pela plataforma *Wattpad* para premiar obras que tiveram destaque durante o ano, na categoria "As mais populares".

Em *Dark Jeans*, Harry Styles é um aluno de uma escola integral em Londres que se apaixona por Blue Hemmings, aluna recém-chegada da escola. Portanto, há na *fic* de Rodrigues a criação de um Universo Alternativo, em que essas celebridades assumem diversos papeis, no caso específico de *Dark Jeans* há um cantor mundialmente famoso sendo desenvolvido como um estudante de colegial "anônimo". Blue, neste caso, é uma "OC", sigla para o termo "Original Character", muito utilizado nas comunidades de *fic* para diferenciar personagens que já existem de personagens criados. Harry Styles construído pela escritora não seria aceito pelo *fandom* como um "OC", apesar de todo o processo criativo de Rodrigues ao desenvolver esse personagem, uma vez que se utiliza do nome e das características físicas de uma celebridade.

Através da análise da obra *Dark Jeans*, observa-se o processo de subversão realizada pelo fã ao escrever fanfictions, visto que o "Harry" de *Dark Jeans*, como o "Harry" de *After*, é desenvolvido como um bad boy misterioso, sombrio, distanciando-se da imagem do Harry Styles em entrevistas e nas postagens que faz em suas redes sociais, isto é, a figura do Styles reproduzida pela mídia. No trecho da *fanfic*, em uma conversa entre Blue e sua amiga Olivia (também considerada "OC"), observa-se essas características:

> — Quem é o Harry? Eu perguntei, envergonhada.
>
> — Ele é a pessoa mais calada que eu conheço, para ser sincera acho que nunca o ouvi falar à minha frente. O Louis é o melhor amigo dele, e talvez ele nem saiba nada sobre o seu passado. Começo a desconfiar que vem de uma família de bandidos. [...] Nunca ninguém soube o porquê de ele ser tão revoltado com a vida, sabes? Ele já fez muita merda nesta escola e continuo sem perceber como ele ainda não foi expulso. Se calhar até é filho do diretor ou assim.[195]

Além de uma personalidade estereotipada, no caso específico de Catarina Rodrigues a tipificação do *bad boy*, há em *Dark Jeans* algo que se diferencia de outras produções do *fandom*: um Harry Styles com uma condição neurológica conhecida popularmente como sinestesia.

[195] Disponível em: https://www.wattpad.com/45305196-dark-jeans-04-boys/page/3.Acesso em: 10/11/2020.

Em seu prefácio, Catarina Rodrigues pontua o desenvolvimento do seu personagem: "Harry Styles talvez seja o típico rebelde escolar, mas este esconde o mágico poder de conseguir ver, ouvir e sentir tudo de uma maneira diferente, literalmente"[196].

Apesar do foco em Blue e Harry, protagonistas da fic, os outros quatro integrantes da banda *One Direction* são inseridos na narrativa, todos como estudantes colegiais. Ao examinar os demais personagens de *Dark Jeans*, observa-se, novamente, o processo de tipificação. Liam Payne, por exemplo, é caracterizado como cativante e carismático: "Ele é o tipo de pessoa carismática. Cativa toda a gente, por isso pode ser que ganhes mais confiança para falar com ele."[197]. Enquanto Niall Horan é caracterizado como uma pessoa engraçada: "Acho que a sua pessoa podia iluminar uma sala cheia de gente. Sentia falta de alguém assim na minha vida. Espero que um dia possamos ser amigos"[198].

Ao examinar as características atribuídas ao Liam Payne, Niall Horan e o Harry Styles, observa-se que Catarina Rodrigues dá continuidade à formação tipificada dos integrantes de uma *boyband*, ao construir personagens que seguem estereótipos específicos, como propõe Francesca Coppa (2017) ao analisar os integrantes dos Beatles, construídos como intérpretes de si mesmos no cinema.

5. Considerações finais

A proposta de Anna Todd em *After* e de Catarina Rodrigues em *Dark Jeans*, assim como tantas outras produções postadas nas plataformas de *fanfics*, como a *Wattpad*, mostram que não há limites para a imaginação do fã, pois na produção de fic tudo é possível e permitido. Narrativas de *slash* e os Universos Alternativos criados em torno de celebridades exibem a criatividade do fã-escritor e o papel de protagonista que ele passa a ostentar, em virtude desse status ter sido potencializado com o advento de plataformas que permitem o compartilhamento dessas ficções sem barreiras geográficas e temporais. O meio virtual

[196] Disponível em: https://www.wattpad.com/40985817-dark-jeans-pref%C3%A1cio. Acesso em 10/11/2020.

[197] Disponível em: https://www.wattpad.com/45305196-dark-jeans-04-boys. Acesso em: 15/11/2020.

[198] Disponível em: https://www.wattpad.com/45305196-dark-jeans-04-boys. Acesso em: 15/11/2020.

também foi um fator crucial para as atividades dos *fandoms*, uma vez que esses grupos se articulam através da interação entre os integrantes, em que cada participante desempenha uma função.

No âmbito desse processo de interação, cada membro é considerado um escritor em potencial. A partir da escrita, os fãs conseguem ascender nessa comunidade, ganhar o status de escritor e ter seus próprios fãs. Esse cenário permite que as atividades criativas e recriativas do fã se transforme numa carreira, como ocorreu com a autora Anna Todd. Os fãs, muitas vezes acusados de plagiadores preguiçosos, no contexto da cultura participativa, são ouvidos e considerados por um mercado extremamente tradicional: o mercado editorial. Plataformas como a *Wattpad* passam a funcionar como vitrines para as editoras que publicam essas ficções vislumbrando um número alto de vendas, afinal, são obras que já carregam um fandom organizado e participativo. Portanto, as fãs de *boybands*, como a *boyband One Direction*, desdenhadas pela mídia como adolescentes fanáticas e obsessivas, tornaram-se escritoras de sucesso.

Apesar de sofrer diversos estigmas dentro da própria comunidade de fãs, os escritores da subcultura Real Person Fic não diferem do escritor de *fanfiction* tradicional quando o assunto é sucesso, seja nas plataformas de publicação de fã, seja no mercado editorial. A formação pré-fabricada e tipificada das *boybands* reforça o sucesso desses personagens publicitários dentro da cultura do fã ao se converterem em objeto de valor dentro do mercado dos bens culturais.

O fã de RPF, mais especificamente o fã de banda, parte da especulação, levando a sua imaginação a criar diferentes cenários. Desta forma, entende-se a criação de *fanfics* como especulativa, isto é, trabalha com o "E se": "E se Harry Styles for um *bad boy* com sinestesia?, "E se Harry Styles fosse um estudante universitário?". Esse processo especulativo permite retirar as celebridades de um espaço distante, inalcançável, pois a partir da escrita de *fanfiction* o fã consegue cumprir desejos, fantasias, desenvolvendo sua imaginação. A subcultura Real Person Fic, portanto, tem como foco exclusivo a figura de um ídolo para moldá-lo conforme os desejos do fã, para trazê-lo para perto de si, transformá-lo de celebridade em marionete ficcional, sendo a escrita da *fanfiction* os fios de controle.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROW, V. Real Person (a) Fiction. In: JAMISON, Anne. *Fic*: Por que a fanfiction está dominando o mundo. Trad. de Marcelo Barbão. Rio de Janeiro: Anfiteatro, 2017.

COPPA, Francesca. *The fanfiction Reader*: folk tales for the digital age. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2017.

GRAY, Jonathan; SANDVOSS, Cornel; HARRINGTON, C. Lee. *Fandom: identities and communities in a mediated world*. New York: New York University Press, 2007.

JAMISON, Anne. *Fic*: Por que a fanfiction estádominando o mundo. Trad. de Marcelo Barbão. Rio de Janeiro: Anfiteatro, 2017.

JENKINS, Henry. *Cultura da convergência*. Trad. de Susana Alexandria. São Paulo: Aleph, 2008.

_____. *Invasores do texto*: fãs e cultura participativa. Trad. de Érico Assis. Nova Iguaçu / Rio de Janeiro: Marsupial, 2015.

KING, Stephen. *Misery*: Louca obsessão. São Paulo: Suma, 2014. Tradução Elton Mesquita.

LÉVY, Pierre. *A inteligência coletiva*: por uma antropologia do ciberespaço. Trad. de Carlos Irineu da Costa. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

MONTEIRO, Camila Franco. *Fãs, só que ao contrário*: um estudo sobre a relação entre fãs e antifãs a partir do fandom da banda Restart. Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação, 2013.

ROBINSON, Joanna. *Hold on to your suspenders, George R.R. Martin Calls Fan Fiction "Lazy"*. Pajiba, 2013. Disponível em: http://www.pajiba.com/miscellaneous/hold-on-to-your-caps-and-glasses-george-rrmartin-call-fan-fiction-lazy.php.2013. Acesso em: 16 jul. 2020.

TRILHO, Tatiana. *Anna todd*: "O hardinscott não tem nada a ver com o harrystyles", 2018. Disponível em: http://www.revistaestante.fnac.pt/entrevista-anna-todd/. Acesso em: 18 jul. 2020.

VELASCO, Ariane. *O que são fanfics? Saiba onde encontrá-las online*. Canaltech, 2019. Disponível em: https://canaltech.com.br/entretenimen to/o-que-sao-fanfics-saiba-onde-encontra-las-online/. Acesso em: 16 jul. 2020.

DE IQUIQUE A CAMPO GRANDE A ROTA BIOCEÂNICA NUMA ABORDAGEM MULTISSEMIÓTICA EM QUADRINHOS

Katia Juliane Lopes de Oliveira (UEMS)
katiajulianelo@gmail.com
Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)
natanielgomes@gmail.com

RESUMO

A Rota Bioceânica tem o papel importante no desenvolvimento comercial, reduzindo a distância entre Brasil, Paraguai, Argentina e Chile em relação à Ásia, atrelado a esse corredor existem várias outras possibilidades de crescimento, como turístico, cultural e tecnológico. Dentro deste contexto, se estabeleceu a criação da Rede Universitária da Rila (UNIRILA) que é integração das universidades dos países que são pertencentes a Rota, tem uma atribuição muito importante, para a gerar, absorver e difundir inovações tecnológicas, por meio de cooperação, aprendizado, trocas informacionais e experiências, isto tudo em conjunto com órgãos dos governos, instituições de fomento e empresas. Assim o presente trabalho visa pesquisar a história da criação da Rota e os benefícios que a mesma irá trazer para a região. Sendo uma questão de importante valor para a sociedade, pois envolve uma mudança no social e comercial para os países envolvidos por meio dos recursos multimodais. A linguagem multimodal está cada vez mais presente no cotidiano, inclusive salas de aula. Neste contexto, a proposta apresentada tem por objetivo descrever a Rota Bioceânica por intermédio das Histórias em Quadrinhos, que é a principal ferramenta utilizada para o ensino multimodal em salas de aulas.

Palavras-chave:
Multissemiótica. Quadrinhos. Rota bioceânica em quadrinhos.

RESUMEN

La Ruta Bioceánica tiene un papel importante en el desarrollo comercial, reduciendo la distancia entre Brasil, Paraguay, Argentina y Chile en relación a Asia, vinculado a este corredor existen varias otras posibilidades de crecimiento, como el turístico, cultural y tecnológico. En este contexto, se estableció la creación de la Red Universitaria de Rila (UNIRILA), que es la integración de las universidades de los países pertenecientes a Rota, la cual tiene un rol muy importante en la generación, absorción y difusión de las innovaciones tecnológicas, a través de la cooperación, aprendizaje, intercambios de información y experiencias, todo en conjunto con agencias gubernamentales, instituciones de desarrollo y empresas. Así, el presente trabajo tiene como objetivo investigar la historia de la creación de la Ruta y los beneficios que traerá a la región. Siendo un tema de importante valor para la sociedad, ya que implica un cambio social y comercial para los países involucrados a través de recursos multimodales. El lenguaje multimodal está cada vez más presente en la vida cotidiana, incluidas las aulas. En este contexto, la propuesta presentada tiene como objetivo describir la Ruta Bioceánica a través del Cómic, que es la principal herramienta utilizada para la enseñanza multimodal en las aulas.

Palabras clave:
Cómic. Multisemiótico. Ruta bioceánica en el cómic.

1. Introdução

Este artigo faz parte da pesquisa de mestrado em desenvolvimento na área da Linguística aplicada. O Rota Bioceânica vai trazer um desenvolvimento comercial para a região do Mato Grosso do Sul, e também vai possibilitar a integração de cultural entre os países Brasil, Paraguai, Argentina e Chile.

A pesquisa é relevante pois vai utilizar a linguagem multimodal das histórias em quadrinhos para levar ao conhecimento de vários grupos, de diversas faixas etária o desenvolvimento e a criação da Rota Bioceânica.

2. Histórico

A RILA (Rota de Integração Latino-americana), também chamada de Rota Bioceânica, é um dos projetos mais importantes para o desenvolvimento de Mato Grosso do Sul, tendo em vista seu objetivo é encurtar o caminho para as exportações e importações, criando uma rota saindo do Brasil, passando pelo Paraguai, pela Argentina, e chegando nos portos do Chile, no Oceano Pacifico.

A ideia da construção da rota partiu de Jorge Soria Quiroga, que em 1964 assumiu o cargo de prefeito de Iquique, no Chile, cidade que fica no final norte do Chile, no centro do Pacífico América do Sul e em uma área onde as fronteiras do Chile, Peru, Bolívia, Argentina e atrás delas (Brasil), Paraguai e Uruguai.

Quando Soria assumiu tinha a necessidade da construção de uma estrada de Iquique a Oruro para o desenvolvimento da cidade, mas ele visualizou algo maior, “Plano de Desenvolvimento Abrangente”. Ele foi convidado pelo Departamento de Estado do Governo dos Estados Unidos, para conhecer os planos de desenvolvimento e planejamento urbano de dito país. Onde o mesmo verificou que para o desenvolvimento era necessário unir por via-férrea ambos os oceanos, o Mar do Pacífico com o mar do Atlântico, conectando todos sua zona terrestre interior, desta forma eles poderiam acessar com sua produção rapidamente e custos mais baixos para todos os mercados mundiais.

Pós-ditadura na década de 1990 foi assinado um Tratado de Integração, que favoreceria apenas o tradicional eixo de poder e desenvolvimento do Cone Sul: Lima, Santiago, Buenos Aires e São Paulo, cidades onde já se concentrava um grande poder político, econômico e cultural dos países.

A Rila tem a meta de reduzir os caminhos para as exportações e importações do Estado até a Ásia e a América do Norte, construindo uma rota que corta a América do Sul, saindo do Brasil, passando pelo Paraguai, pela Argentina e chegando, assim, aos portos do Chile, que estão no Oceano Pacífico.

De acordo com reportagem da Semagro, a Comissão Mista Brasil–Paraguai para a construção da ponte rodoviária internacional sobre o Rio Paraguai, entre as cidades de Carmelo Peralta e Porto Murtinho aprovou nesta, no dia 23 de abril de 2020, a adjudicação da licitação de estudos prévios para da obra da ponte, que está orçada em US$ 75 milhões, será do modelo estaia da que não dificulta a navegabilidade do rio, pois os pilares serão levantados nas extremidades e a uma altura que comporta passagem da navegação por baixo, a Rota Bioceânica deverá atenuar em 17 dias a rota de transporte das commodities de Mato Grosso do Sul até o mercado asiático, embarcando nos portos do Chile, ao invés de usar os portos de Paranaguá (PR) ou de Santos (SP).

Em pesquisa realizada pela Fundação Getúlio Vargas, mostra que no período de 2001 a 2019 a venda no Brasil para os chineses saltaram de 1,9% para 28,5%, enquanto a venda para os Estados Unidos e União Europeia diminuíram. Este crescimento está atrelado ao crescimento econômico da China, e a elevada produtividade do campo brasileiro reforçou a especialização nas matérias-primas, tornou a China o maior importador global desses insumos.

Verifica-se que o Brasil está cada vez mais dependente das exportações para a China, devido à crise mundial, o que torna ainda mais viável a implantação da rota para acelerar o escoamento das exportações para o mercado asiático.

A Rota Bioceânica vai trazer para o estado de Mato Grosso do Sul a atração de investimentos de infraestrutura para favorecer diversos setores, principalmente o de transportes, de modo a atrair investimentos de cunho industrial para o seu território, almejando um maior crescimento econômico.

No que se as questões turísticas todo o trajeto e sem a burocracia presente nas fronteiras, vai permitir que o sul-mato-grossenses visite o Chile de carro, percorrendo uma distância de aproximadamente 2400 quilômetros. Desfrutando das belezas pelo caminho: as paisagens do Chaco paraguaio, a região montanhosa de Salta (no pé da Cordilheira dos Andes) e a travessia do deserto de Atacama, no Chile.

No caminho da Rota as pessoas também poderão conhecer as diferenças culturais dos países, que estão misturadas entre suas linguagens, danças típicas, e suas raízes de misturas ancestrais. Como a exemplo na Argentina na cidade de Misión La Paz, que possui uma diversidade cultural, pois é habitada por várias etnias aborígenes, os wichís (o weenhayek), os chiriguanos, os chanés, os quechuas, os chorotes, os chulupíes e os aymaras, na província de Jujuy, que ainda mantém a cultura dos grupos que lá moravam antes da vinda dos colonizadores espanhóis, uma grande mistura cultural, onde os nativos possuem características de mestiços de índios quechuas e calchaquis ou por outras etnias imigradas de países vizinhos.

No Chile, na região norte, onde chega ao fim a rota, a vida do local está no trabalho da gente que o reside, no seu dia a dia, estão na arte de comer e de festejar, espelho de uma cultura histórica marcada por povos que ali foram e originaram a sua civilização, dentre eles estão indígenas de várias etnias e os colonizadores, sua cultura gastronômica não e muito diferente do restante do pais, no pratos chilenos estão presentes iguarias marcantes, frutos exóticos marítimos, como a centolla o Caranguejo Gigante, os locos e mexilhões, como também o ensopado Porotos Granados, a bebida Pisco Sour, que é marca cultural chilena.

3. A abordagem multissemiótica da rota bioceânica em quadrinhos

Na língua portuguesa, a leitura e a produção de textos são atividades que de linguagem e que o aluno é estimulado em uma metodologia de produção de sentidos. Dentro da sala de aula a aprendizagem compreende a leitura e produção de vários gêneros textuais, em que estão envolvidos socialmente, onde se estabelece uma integração para construção de todos os sentidos possíveis.

Neste contexto se tem a multimodalidade que de acordo com Capistrano Júnior *et al*. (2017) não é um fenômeno novo, e todo texto se forma por um conjunto de jeito de expressão e de mensagem. Inclusive

quem escreve cria um conjunto de alternativas e medidas conforme à composição do sistema linguístico, tais conforme o tipo de letra, espaçamento, distribuição espacial.

Para Jewitt (2012), os ensinamentos multimodais são interdisciplinares e estão fundamentados em três pressupostos: a) modos semióticos são recursos: visual, falado, gestual, escrito, tridimensional, e outros agentes de sentido em diversos contextos; b) esses recursos são socialmente modelados ao longo do tempo e estão baseados em uma percepção cultural compartilhado em uma comunidade; c) as pessoas harmonizam o sentido através de uma escolha e aspecto particular de modos. Desta forma, todo ato comunicativo é moldado por normas e regras que operam no momento de produção do signo, influenciado pelas motivações e interesses de pessoas em um contexto social específico.

Assim conforme com Capistrano Júnior *et al*. (2017) ao analisarmos que, em nossas atividades sociais, temos com diversas linguagens (verbal, imagética, gestual, sonora, etc.), para a constituição da realidade. Enquanto falamos, por exemplo, além das palavras, colaboram, para a execução da mensagem e para a constituição de efeitos de sentidos, as expressões faciais e corporais, o tom de voz, o ritmo, a proximidade entre os participantes.

Os contextos multimodais, como as imagens transformam-se em referências diretas ou indiretas da realidade física e social, sendo fundamental uma escolha seletiva, pois as sociedades utilizam-se de imagens para legitimar argumentos e fatos relatados e descritos, contudo não se pode deixar de mencionar que as imagens utilizadas pelos diversos tipos de mídia, podem apresentar manipulação de ideologias, que pode ocorres na divulgação das imagens mostradas como naquelas que foram ocultadas.

De acordo com estudo realizado por Vieira e Silvestre (2015) no que se refere o modo de representar o olhar dos atores nas imagens pode ser bastante informativo e, ao mesmo tempo, trazer subsídios à construção do sentido sensorial, tendo em vista que o leitor do texto multimodal estará inclinado a acreditar nas referências sobre o ator como resultado da interação ou da quase interação estabelecida pelo olhar representado na imagem, já que os olhares representados podem tanto oferecer informações quanto solicitá-las.

Neste contexto a leitura de uma História em Quadrinhos (HQ), a mescla palavra (linguagem verbal) e imagem (linguagem imagética),

sendo primordial para a administração de autos interpretativos, uma vez que os elementos imagéticos (desenhos) e plásticos (cor, contorno, textura, etc.) não são simplesmente ilustrativos de elementos da história. Uma das mais ricas e produtivas formas de traduzir variados temas, uma grande espécie semiótica apresentando igualmente diversos tipos semânticos, o que pede uma certa atenção na leitura, pois, os sentidos das palavras muitas são determinados dentro dos contextos em que são empregadas, dependendo daquelas que as antecedem ou as que sucedem.

Este gênero textual apresenta recursos discursivos que possibilitam explorar estratégias para estabelecer a interação com os leitores de diversas linguagens abordadas nos quadrinhos, das cores e do estilo dos balões, nas expressões fisionômicas dos personagens, mostrando-se como uma ferramenta de ensino na educação dos alunos e estando seu uso como um adequado recurso de deslocamento didático para a obtenção do conhecimento, obtendo um lugar de importância na construção das habilidades da comunicação.

Os meios de comunicação como os próprios quadrinhos podem difundir rapidamente entre as pessoas mensagens veiculadas por essas histórias, contribuindo para o acesso à informação, que pode estar relacionado a diferentes propósitos e fins, como os educacionais e artísticos.

Constituímos sabedores que a fusão entre imagem e texto é arcaica. Dispomos de compreensão histórico que, a partir do tempo pré-histórico essa reunião já existia. Posteriormente muitos séculos depois, este conjunto foi deixada, e só ressurgiu através de anotações em folhetos e folhetos da época. Ainda com o advento da redação, a figura, que é publicada e fabricada de muitas proporções, segue tendo imprescindível poder para a nossa sociedade, onde podemos dizer que esta pode ser um suporte de ideias e informações.

Encontramos também na Linguística, colaborações essenciais para estudos da história em quadrinho, que de acordo com Nepomuceno (2005) quando esta autora nos desvela que a narração pode se referir a vários acontecimentos (do mundo real ou não) ou episódios entrelaçados entre si, objetivando para um determinado resultado. Neste sentido, a narração reproduz de forma sequencial no decorrer do texto, podendo o tempo assumir um referencial dado pela cronologia sequencial dos quadrinhos, ocasionando em uma enunciação onde a formulação da linguagem é produzida ou recebida.

Ao olhar uma história em quadrinhos muitos de nos não imaginamos que tais historias envolveriam tantas complexidades para suas criações e justamente por este motivo que se teve a intenção em mencionar todos os termos acima se justifica pelo fato de entendermos ser importante e necessário apresentar e socializar os principais termos específicos utilizados nas histórias em quadrinhos, ao utilizá-las para a elaboração da história, para que essa forma de arte possa produzir os resultados esperados, no que se refere à apresentação histórica de toda a Rota Bioceânica entender os mecanismos e ferramentas e serão utilizados para a elaboração do HQ.

Assim mesmo, ponderamos não desmembrar, o que de fato, poderia confundir na compreensão da mesma. Exemplificá-los neste texto, por meio de imagens, levaria muito tempo e extensão neste documento, tornando a explicação muito prolongada. Por isso, dirimi as imagens e me ative apenas a parte teórica de forma sintática, e, posteriormente, em publicação futura, ressaltar imageticamente tais termos.

A Proposta é de criação da história de quadrinhos da Rota bioceânica dentro do que foi exposto, atendendo aos requisitos específicos para a criação do mesmo. Com o objetivo que o leitor possa experimentar uma viagem histórica, cultural, cheia de novas experiências e conhecimentos.

4. Considerações finais

Este artigo científico se propõe a trazer a divulgação da história da Rota Bioceânica por meio da linguagem dos quadrinhos. Uma forma dinâmica de difundir dados sobre a nova mola propulsora do desenvolvimento regional do Mato Grosso do Sul e torná-la acessível a diferentes públicos. No projeto, estão inseridas a criação, benefícios, mudanças sociais e econômicas entre os países envolvidos.

Para que esse trabalho acadêmico não se limite a teoria, buscou-se junto aos interlocutores saber detalhes a respeito desse importante capítulo, que será levado para um universo maior de pessoas, por meio de um conteúdo dinâmico e atemporal, que são os quadrinhos.

Elaborado com base em pesquisa de dissertação de Mestrado em andamento, o presente artigo revela que ao utilizar a linguagem multimodal na apresentação da Rota e seus benefícios a uma ampla parcela da sociedade, o conhecimento se torna acessível de forma lúdica e para um público diversificado, alcançando mais que somente aqueles que têm

acesso aos registros bibliográficos da história. Isso mostra que cada vez mais, cabe a nós pesquisadores pensarmos diferentes modalidades de difundir o conhecimento, possibilitando que todos possam conhecer e usufruir desses acervos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAPISTRANO JÚNIOR, Rivaldo; LINS Maria da Penha Pereira; CASOTTI Janayna Bertollo Cozer. Leitura, multimodalidade e ensino de língua portuguesa percursos Linguísticos. *Dossiê – O texto em sala de aula*: práticas e sentidos, v. 7, n. 17, Vitória-ES, 2017. https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/18532

JEWITT, C. Multimodality. *Glossary of Multimodal Terms*. 2012. Disponível em: https://multimodalityglossary.wordpress.com/multímoda lity/. Acesso em: 10/11/20.

VIEIRA, Josenia; SILVESTRE, Carminda. *Introdução à Multimodalidade*: Contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional, Análise de Discurso Crítica, Semiótica Social. Brasília-DF: J. Antunes Vieira, 2015.

NEPOMUCENO, Terezinha. *Sob a ótica dos quadrinhos*: uma proposta textual-discursiva para o gênero tira. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Uberlândia, 2005.

DE LETRAS E SONS: O GRITO DO SERTÃO ATRAVÉS DA VOZ E POESIA DE JOÃO DO VALE

Maria Maryana de Castro Silva (UEMASUL)
mariasilva.201716448@uemasul.edu.br
Rute Maria Chaves Pires (UEMASUL)
rutepires@uemasul.edu.br

RESUMO

A música e poesia são autênticas formas de expressão popular. João do Vale é cantor e compositor maranhense conhecido por ser o poeta do povo e fazer de suas letras uma autêntica forma de denúncia, resistência e defesa contra as injustiças sociais, é envolto por uma realidade inquietante, de injustiça e opressão. Fez de sua música protesto, dando voz ao sertão através de suas canções. Este artigo possui como estudo de *corpus* a poesia sonora de "Carcará" no intuito de proporcionar uma leitura, análise e reflexão sócio-histórica do sertanejo e seus aspectos de resistência. Para tanto a metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica e descritiva a fim de analisar a canção os teóricos que norteiam a pesquisa, como Joaquim Aguiar em seu livro "Poesia da canção" (1993) e Eduardo Duarte (2008) em seu artigo "Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica". João do Vale, com sua voz, viabiliza as lutas e o grito de tantos outros sertanejos que vivem histórias como a dele e faz de sua expressão popular o grito do sertão.

Palavras-chave:
Análise. Música. Literatura afro-brasileira.

ABSTRACT

Music and poetry are authentic forms of popular expression. João do Vale is a singer and composer from Maranhão known for being the poet of the people and making his lyrics an authentic form of denunciation, resistance and defense against social injustices, is surrounded by a disturbing reality of injustice and oppression. He made his music protest, giving voice to the backcountry through his songs. This article has as a corpus study the sound poetry of "Carcará" in order to provide a reading, analysis and socio-historical reflection of the country person and its resistance aspects. For this purpose, the methodology adopted was bibliographic and descriptive research in order to analyze the song, the theorists who guide the research, such as Joaquim Aguiar in his book "Poesia da música" (1993) and Eduardo Duarte (2008) in his article "Literatura e afrodescendência in Brazil: critical anthology". João do Vale, with his voice, makes possible the struggles and the cry of so many other country people who live stories like his and makes his expression popular the cry of the backcountry.

Keywords:
Analyze. Music. Afro-Brazilian literature.

1. Introdução

Enquanto ainda se discute se há uma literatura afro-brasileira, escritores negros rejeitam o modelo literário europeu imposto e vivem sua própria identidade, apossando-se de suas características e retirando rótulos colocados em personagens negros da literatura. Apesar da discussão parecer contemporânea, escritores negros vêm assumindo o discurso literário a muito tempo, apropriando-se de sua identidade e distanciando-se da imagem distorcida e preconceituosa construída pela sociedade e literatura canônica, na qual o negro representa sempre o empregado, o malandro,além da hiper sexualização da mulher negra.

A poesia e as canções são um lugar privilegiado para a manifestação da subjetividade e/ou realidade, assim tornam-se um instrumento para que o negro se faça personagem principal da história escrita por ele mesmo, construindo na América a sua própria identidade. No Brasil, essa era de apropriação da própria identidade é reforçada por acontecimentos históricos onde o povo precisa ser resistente para não ser esmagado pela repressão.

A voz e letras abordadas neste artigo é de João Batista do Vale, sertanejo, nascido em Pedreiras-MA que dedicou a vida ao baião, anunciava a vida no sertão e denunciava suas mazelas, o compositor faz seu grito ecoar alto quando aliado a outras personalidades históricas da música brasileira protesta contra o governo da década de 60.

Considerando esse contexto, este artigo busca refletir sobre o discurso de resistência na vida de João do Vale e no baião "Carcará" pertencente a discografia de 1965 "Opinião ao vivo".Ao longo de sua carreira, João criou composições que expressam as principais dificuldades vividas pela população sertaneja, representadas pela realidade da região em que ele passou a maior parte de sua vida, o que de certa maneira faz com que o baião ressignifique a cultura nacional. Para isso, recorreu a letras que expressam a realidade social de modo mais leve, divertido e dançante, abrindo espaço para temas como relacionamentos afetivos e diversão o que indica que a vida do povo sertanejo, apesar do contato com a fome, carência e outras dificuldades, não é apenas marcada por estes elementos. Ele procura falar do sertão com temas sociais relevantes e destacando a força e necessidades do cotidiano do sertanejo.

2. João do Vale, história, letras e sons

"Reza a tradição que a música e a poesia nasceram juntas" (AGUIAR, 1993, p. 10). Não há como pensar em poesia e não pensar em música ou pensar em música e não pensar em poesia. Letras e sons estão interligados. A música popular brasileira é o reflexo de como estes dois elementos são complementares.

Em 1934 nasce, João Batista do Vale, em Pedreiras, Maranhão. João foi o quinto filho de um casal de agricultores, aos 13 anos de idade foi morar em São Luiz, cidade em que seus dons começaram a aparecer. Cultivava o sonho de ir para o Rio de Janeiro. Não houve nada fácil em sua trajetória, mas com muito esforço realizou o sonho de chegar à cidade maravilhosa.

No Rio de Janeiro teve sua primeira canção gravada por Zé Gonzaga, a canção "Madalena". Vindo do sertão e acostumado aos problemas de sua terra, a voz do sertão maranhense transforma seu talento genuíno em grito de resistência. Muitas de suas criações contam sua história, em especial, a música que leva o título "Minha história", o início da música anuncia: "seu moço, quer saber, eu vou cantar num baião. Minha história pra o senhor, seu moço, preste atenção".

Ao cantar sua história o poeta manifesta uma inquietação: "Mas o negócio não é bem eu, é Mané, Pedro e Romão, que também foram meus colegas, e continuam no sertão não puderam estudar, e nem sabem fazer baião." O trecho destacado deixa em evidência a dificuldade e falta de oportunidade que o sertão oferece, explicando a forte migração que ocorria do Nordeste para o Sudeste em busca de melhorias de vida.

Nesta percepção "a canção deixou de ser apenas expressão cultural de uma comunidade para atingir públicos cada vez maiores" (AGUIAR, 1993, p. 11) expandindo cultura e sendo genuinamente original, João pôde transmitir a voz do sertão para todo o Brasil e lutou contra a Ditadura junto a outras personalidades da música brasileira.

Toda a obra de João do Vale é associada ao meio social que ele vive e está inserido, Duarte (2008, p. 7) diz que "(...) fundado na *diferença* que questiona e abala a trajetória progressiva e linear de nossa história literária", mostrando a nova face da literatura na qual os que não têm voz por sua vez, passam a ser instrumento de protagonismo na história, seja em letras ou sons.

3. Carcará: a resistência do sertão

Carcará
Lá no sertão
É um bicho que avoa que nem avião
É um pássaro malvado
Tem o bico volteado que nem gavião
Carcará
Quando vê roça queimada
Sai voando, cantando,
Carcará
Vai fazer sua caçada
Carcará come inté cobra queimada
Quando chega o tempo da invernada
O sertão não tem mais roça queimada
Carcará mesmo assim num passa fome
Os burrego que nasce na baixada
Carcará
Pega, mata e come
Carcará
Num vai morrer de fome
Carcará
Mais coragem do que home
Carcará
Pega, mata e come
Carcará é malvado, é valentão
É a águia de lá do meu sertão
Os burrego novinho num pode andá
Ele puxa o umbigo intématá
Carcará
Pega, mata e come
Carcará
Num vai morrer de fome
Carcará
Mais coragem do que home
Carcara

Em 1964, iniciava a Ditadura Militar no Brasil, com o Ato Institucional nº 5[199] , que reforçou a censura e ações arbitrárias como a tortura. Os artistas em forma de protesto a ditadura instalada organizaram-se de modo sigiloso. As músicas ganharam novas interpretações e construções denominadas "músicas de protesto", essas denunciavam o sistema ditatorial, as injustiças e abusos de poder.

[199] Foi um decreto emitido pela Ditadura Militar durante o governo de Artur da Costa e Silva no dia 13 de dezembro de 1968. O AI-5 é entendido como o marco que inaugurou o período mais sombrio da ditadura e que concluiu uma transição que instaurou de fato um período ditatorial no Brasil. (SILVA, 2020, p. 01)

A música "Carcará" foi escrita em 1964 como forma de protesto, por João do Vale e José Cândido, a canção fazia parte do show "Opinião", sua letra exalta a coragem e a determinação para vencer a fome e a rudeza do sertão. A música inclui a declamação de um texto[200] extraído de um relatório da Sudene, sobre a migração dos nordestinos expulsos pela seca e fome de suas terras."Carcará" é a mais conhecida composição da obra e imagem do maranhense João do Vale, observador profundo da paisagem e da vida nordestina.

O carcará é um gavião grande, sabe superar as dificuldades e os problemas de sobrevivência, pois ao sentir fome "pega mata e come", quando em perigo "voa que nem avião", é valente e decidido "mais coragem do que home". O carcará simboliza o ideal libertário da canção,dialogando com o período histórico onde o Brasil era comandado por uma ditadura e os nordestinos estavam cada vez mais migrando para o sudeste em busca da sobrevivência, carcará simboliza a resistência do povo.A pretensão de calar de vez as vozes contrárias aos arbítrios do regime, faz com que o carcará possa assumir também o significado do opressor, aquele que é violento.

Com sua dualidade de sentidos e construção crítica, a música "Carcará", invade os ouvidos em ritmo de xote e se faz presente na vida e cotidiano de muitos brasileiros, por vezes, sua mensagem pode passar despercebida entre um passo e outro.

Na construção identitária da canção, João do Vale, utiliza de recursos linguísticos como comparação "É um bicho que avoa *que nem* avião", a anáfora "carcará" que é repetido várias vezes na canção, bem como o polissíndeto "*É um* bicho que nem avião. *É um* pássaro malvado", esses recursos valorizam e enfatizam a construção da canção.

Pensar a construção artística de um músico e compositor pairando sobre a perspectiva educacional não é suficiente, entende-se o saber empírico como a voz que soa entre letras e sons. Ferreira Gullar na obra *Nova História da Música Popular Brasileira*, reitera:

> Devo dizer que considero João do Vale uma das figuras mais importantes da música popular brasileira. Se é certo que em 1964-5, quando se reali-

[200] "Perguntei a natureza e ela não me respondeu não, se não é seca é enchente fazendo daquela gente bravo, forte, robusto, tem que estender a mão. Em 1950 10% da população do Piauí vivia fora de sua terra natal, 13% do Ceará, 15% da Bahia, 17% de Alagoas. O problema: fome. Enquanto isso um colar de 40 pedras marinhas brasileiras era dado a Rainha Elizabete." (PEÇA OPINIÃO, 1965).

> zou pela primeira vez o show Opinião, os grandes centros do país tomaram conhecimento de sua existência e lhe reconheceram os méritos de compositor, não é menos certo que pouca gente se deu conta do que ele realmente significa como expressão de nossa cultura popular. Isso se deve ao fato de que João do Vale não é um compositor de origem urbana e que só agora se começa a vencer o preconceito que tem cercado as manifestações populares sertanejas. [...] Autenticidade é uma palavra besta, mas é na autenticidade que reside a força desse João maranhense, vindo de Pedreiras para dar voz nacional ao sertão. Mas não só nisso, e não apenas no seu talento, como também em sua cultura. Há gente que pensa que culto é apenas quem leu muitos livros. No entanto, se tivesse tido, como eu, a oportunidade de ouvir João cantar as suas músicas sertanejas que ele sabe, veria que ele é a expressão viva de uma cultura. De uma cultura que não está nos livros, mas na memória e no coração dos artistas do povo. (GULLAR, 1997, p. 1)

A música sertaneja cantada e escrita por João do Vale é a própria "expressão de cultura". Cantar a realidade e a vivência, transformando composições em histórias que podem ser encaixadas em diversas realidades,como a música "Carcará", que possui diversas interpretações. O saber empírico valorizado e propagado no sertão através da contação de histórias é reconhecido como fonte de arte; assim a singularidade, mensagem, simplicidade e receptividade das canções de João do Vale as fazem a voz do povo.

A relação estabelecida entre o João, sua música e seu público é a essência de suas obras, o orgulho se ser nordestino e a vontade de falar com/e para o seu povo, valorizando as suas raízes e apontando a história quevai de encontro a outras vidas e realidades, a exemplo o "Carcará".

Confrontar a imagem do "Carcará" que é "a águia lá do meu sertão" com diversos contextos sociais que a década de 60 passa, como: seca, migração, ditadura é torná-la o rosto dos que sofrem. Contudo, esses protestos não podem ser de modo claro, devido a censura, por isso a canção faz uso de metáforas para denunciar.

"Carcará" é a própria crônica do dia a dia sertanejo: levantar cedo, ir trabalhar na roça, deparar-se com a dificuldade, aproveitar tudo para o alimento, a rudeza, a dificuldade, a falta de trabalho e, sobretudo, a coragem e esperteza para vencer as limitações do sertão e sobreviver, são as semelhanças que podem ser encontradas na rotina e instinto de sobrevivência tanto no cotidiano do "Carcará" como no do sertanejo.

Fugir da norma culta padrão da língua portuguesa e usar de forma coloquial expressões genuinamente nordestinas, explorando a variação linguística como nas sentenças "avoa", "inté", "num", "burrego", "mata",

"andá" aproxima o ouvinte da realidade sertaneja, considerando que a linguagem é a maior característica de um povo.

No sertão a maior fonte de renda é o plantio, as famílias cultivam em roças seus alimentos e fazem dele sua fonte de renda. Queimar a roça faz parte da preparação da terra para o cultivo. O "Carcará" alimenta-se de bichos encontrados nesse terreno seco, que fica inviável no inverno.Assim novamente a canção deixa em evidência a adaptação do "Carcará" à realidade, mesmo que ela seja dura para ambos em períodos distintos.Essa imagem é construída nos trechos "Quando chega o tempo da invernada/ O sertão não tem mais roça queimada/ Carcará mesmo assim não passa fome/ Os burregos que nascem na baixada/ Carcará pega, mata e come".

"Pássaro malvado" é usado como sinônimo fazendo referência ao carcará, mas seria mesmo ele o "malvado"? Bem como o sertanejo, o pássaro do sertão busca adaptar-se a sua realidade visando à sobrevivência. Por vezes, o homem sertanejo é visto como rude, analfabeto, uma máquina para o trabalho braçal, áspero, porém como o carcará é obrigado a adaptar-se para buscar a sobrevivência.

Contar e cantar o cotidiano do sertanejo com metáforas, protestando em forma de baião é a mais autêntica forma de fazer da arte a voz do povo. João do Vale levou o sertão para o Brasil através de suas canções, o nordestino no xote, dança e vive sua história.

4. Considerações finais

Dar voz aos que não têm o direito à fala foi a principal missão de João do Vale, o baião fez-se presente nele. A seca, a ditatura, o cotidiano, são eixos temáticos constantes em sua obra. Os seus personagens são personalidades emblemáticas do sertão e sua linguagem aproxima o ouvinte da sua mensagem.

Anunciar e denunciar não é tarefa fácil, mas João do Vale o faz com maestria em "Carcará" e diversos outros baiões, ele usa de letras que dão vasta interpretação e levam seu ouvinte a refletir de modo simples suas crônicas musicais, assim entende-se que sua função social consistiu em dar voz e caracterizar sua terra através de sons e letras que fizeram ecoar o grito do sertanejo.

O carcará retrata toda a cultura de um povo simples, pobre e esperto que quando confrontados pela dureza da vida seu saber empírico revela um pensamento filosófico popular com linguagem coloquial e oralidade populares. É a partir da linguagem e escrevivência que João do Vale representa o sertão maranhense em um conjunto musical (sons e letras).

A expressão artística de João do Vale o levou a combater a discriminação social e cultural em coisas comuns do cotidiano brasileiro. Embora suas canções sejam de forte cunho político, contêm em seu significado, como não poderia deixar de ser, muito da realidade nordestina vivida pelo próprio compositor. A sua história tem ascensão junto a história da Música Popular Brasileira.

Portanto, "Carcará" sendo interpretado como a força e resistência nordestina ou como o opressor que tem o rosto da ditadura militar é a música mais conhecida e importante da discografia de João do Vale. Faz parte da construção da Música Popular Brasileira e do histórico artístico do talento genuinamente maranhense, sertanejo, pobre e negro do cancioneiro que deixou o seu "perfume boiando no ar"[201] através da sua arte.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, J. *A poesia da canção*. São Paulo: Scipione, 1993.

DUARTE, E. A.; FONSECA, M. N. S. (Org.). *Literatura e afrodescendência no Brasil*: antologia crítica. Belo Horizonte: UFMG, 2011. (V. 4, História, teoria, polêmica)

GULLAR, Ferreira. *Vanguarda e subdesenvolvimento*: ensaios sobre arte. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1969.

_____. *História da música popular brasileira*: João do Vale. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (1 LP. Série Grandes Compositores).

_____. *João Batista do Vale*. Rio de Janeiro: RCA-BMG-Ariola, 1994. (1 LP)

_____. *João do Vale*. Rio de Janeiro: Philips, 1967. (1 compacto duplo)

[201] Trecho da música "A voz do Povo", 1965 de João do Vale.

"DE REPENTE, PROFESSOR DIGITAL": PERCEPÇÕES DE PROFESSORES ALFABETIZADORES SOBRE O ENSINO REMOTO

Kessylen Carvalho Cardoso Lopes de Souza (UENF)
kcc.lopes@gmail.com
Luciana da Silva Almeida (UENF)
almeida.92luciana@gmail.com
Eliana Crispim França Luquetti (UENF)
elinafff@gmail.com

RESUMO

Os rumos educacionais impulsionados pela pandemia da COVID-19 acarretaram diversos desafios para a prática docente; desta maneira, professores, inesperadamente se depararam com o ensino remoto, tendo que ressignificar a forma de fazer a educação. Por isso, o artigo traz reflexões acerca do ensino, assim como demonstra a necessidade de inferir ações inovadoras. Para tanto, dominar as tecnologias digitais é assumir posturas que estimulem a criatividade, o pensamento crítico, é repensar o que se pretende para as turmas de alfabetização. Os autores que subsidiaram teoricamente a pesquisa foram Moran (2007), Ribeiro (2020), Oliveira e Alencar (2008), entre outros e a entrevista foi o método usado para a coleta de dados, para relatar as percepções de educadores durante as aulas remotas. Sendo assim, conclui-se que este cenário tem potencial para despertar uma alfabetização que ensine muito mais do que letras.

Palavras-chave:
Alfabetização. Letramento. Ensino Remoto.

ABSTRACT

The educational course driven by the COVID-19 pandemic has led to several challenges for teaching practice; in this way, teachers, unexpectedly faced remote teaching, having to reframe the way of doing education. Therefore, the article brings reflections on teaching, as well as demonstrating the need to infer innovative actions. To do so, mastering digital technologies and taking positions that encourage creativity, critical thinking, is to rethink what is intended for literacy classes. The authors who theoretically supported the research were Moran (2007), Ribeiro (2020), Oliveira and Alencar (2008), among others and the interview was the method used for data collection, to report the perceptions of educators during remote classes. Therefore, it is concluded that this scenario has the potential to awaken teaching of the first letters that teaches much more than letters.

Keywords:
Literacy. Remote Teaching. Teaching of the first letters.

1. Introdução

Este ano tem sido marcado por fatos que têm abalado toda estrutura da sociedade, em decorrência da pandemia ocasionada pelo novo coronavírus, que segundo a OMS, o surto da doença levou a Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional, caracterizando a COVID-19 como uma pandemia (OMS, 2020).

Desta forma, o isolamento social tornou ferramenta essencial para o combate à doença, como outros cuidados de higiene, em consonância com as medidas preventivas, as aulas no território brasileiro foram suspensas e por meio dessas mudanças surgiram muitos desafios no cenário educacional, assim, a prática pedagógica vem se reinventando para fazer com o que o processo de aprendizagem continue.

A pesquisa foi estruturada em duas etapas, a primeira consistiu em realizar um levantamento bibliográfico sobre o processo de alfabetização, o uso das tecnologias na educação e as aulas remotas emergenciais. O segundo momento foi caracterizado pela coleta de dados, em que foi realizada uma entrevista através do *Google Forms com* professores alfabetizadores, que teve por pretensão analisar as percepções desses profissionais acerca do ensino remoto nas classes em que atuam.

O artigo buscou trazer reflexões pertinentes sobre alfabetização à distância, destacando a urgente necessidade de família-escola construir relacionamentos sólidos e satisfatórios e como a formação continuada dos educadores é essencial para uma prática de qualidade.

"De repente, professor digital" demonstra que a atuação pedagógica teve uma intensa transformação, alterando o cenário e a forma de mediar o conhecimento, por isso, a tecnologia tornou-se recurso predominante nas aulas virtuais, salientando que a cultura digital expandiu de forma a fortalecer a educação nesse tempo pandêmico.

Dentre diversas percepções acerca de como ensinar a ler e a escrever, cabe pontuar o quanto é preciso refletir sobre uma educação bancária, conceito explicitado por Paulo Freire, que é caracterizado por um ensino em que o indivíduo é visto como depósito e os professores "detendo todo saber" transfere o que sabe.

Para tanto, discutir sobre o processo de alfabetizar é antes de tudo, ressignificar a educação, principalmente, diante a atual situação das aulas, porque educar é refletir, é compreender que os desafios que surgem

são molas potentes para impulsionar a reestruturação de ensino falido para um ensino inovador.

2. A formação do professor alfabetizador e os desafios contemporâneos da educação

Para compreender a questão da formação do professor alfabetizador, necessário se faz que entendamos os processos pelos quais perpassam a formação do professor da educação básica que, a partir da LDBEN 9394/96 passou a ser realizada por meio do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia. Na contemporaneidade consideramos a educação como fundamental e direito de todos, e, por esse motivo, a formação docente está em constante debate.

Tais debates centram-se na discussão das habilidades e competências que esses profissionais devem desenvolver para um bom exercício do magistério. A investigação sobre a formação docente engloba desde o perfil profissional, os processos que permeiam essa formação e os saberes que devem tramitar nesse processo, entre outros (SOUZA, 2007).

De acordo com Papi (2005) a criação do curso de Pedagogia se deu num momento histórico em que se começa a pensar na educação como importante ferramenta de promoção de desenvolvimento social e nacional e, nesse sentido, temos que o conceito da Pedagogia está diretamente ligada a formação social de um profissional preparado para elaborar e executar projetos formativos com vistas a transformação social.

De acordo com Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, o Curso de Licenciatura em Pedagogia, respeitando a autonomia e diversidade cultural de cada instituição, deve ser organizado basicamente em três núcleos de estudos:

> I – **um núcleo de estudos básicos** que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, se operacionalizará por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas. (BRASIL, 2006, p. 3)

Para o primeiro núcleo de estudos é prevista uma formação básica que contemple a formação de conhecimentos gerais e fundamentais ao exercício do magistério como o estudo da didática e de teorias metodológicas de aprendizagem, que englobam os conhecimentos e especificidades de ensino e aprendizagem de disciplinas como Língua Portuguesa,

Matemática, entre outras. Além disso, nesse núcleo também está concentrado o estudo de áreas afins, pertinentes ao campo pedagógico, pois contribuem para a compreensão das especificidades do desenvolvimento humano, social e histórico-cultural.

A partir da formação adquirida no primeiro núcleo, o estudante deverá estar apto para organização e elaboração de projetos educativos para espaços escolares e não escolares, considerando as necessidades educativas do público alvo, as características de aprendizagem singulares a cada etapa do desenvolvimento humano e pronto para avaliar as experiências de aprendizagem, para então, planejar novos trabalhos.

Já o segundo núcleo compreende o aprofundamento da formação da identidade profissional, bem como do papel do gestor educacional em diferentes contextos de aprendizagem e da organização e elaboração de materiais didáticos que sirvam aos processos educativos.

> II – **um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos**, voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico da instituição, atendendo as diferentes demandas sociais. (BRASIL, 2006, p. 4)

Destaca-se também, nesse núcleo, a formação de um espaço para análise aprofundada e debate das teorias educacionais e de gestão utilizadas no decorrer da história da educação brasileira, a fim de oportunizar momentos de reflexão e autonomia para a elaboração de novos projetos que atendam significativamente as necessidades educativas sociais.

> III – **um núcleo de estudos integradores**, que proporcionará enriquecimento curricular:
> a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de educação superior; (BRASIL, 2006, p.4)

O terceiro núcleo permite ao discente atuar em diferentes campos de pesquisa, extensão e ensino universitário, além de possibilitar ao formando a troca de experiências através da participação de congressos e eventos acadêmicos que contribuam para discussões de temas pertinentes a formação docente.

Para Trindade (1998), essa formação deve permitir ao professor ter bases sólidas sobre "o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, que permitam a apropriação de seu processo de trabalho, com condições de exercer a análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional" (p. 72)

Além disso, a autora ressalta a importância de o educador em formação ter oportunidades formativas reais que o conduza no exercício de reflexão sobre a importância de pesquisar e se capacitar para ter condições de articular teoria e prática.

Nessa perspectiva, podemos observar que apesar de a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 apontar para uma formação ampla, que prepare os profissionais da educação para atuação e planejamento de atividades educativas em amplos espaços de aprendizagem, não há uma proposta para que se pense na atuação do professor da educação básica em espaços virtuais, contemplando assim a Educação a Distância e as metodologias adequadas para tal modalidade de ensino.

3. Professor digital: alfabetização em tempos de pandemia

Viver uma pandemia é algo muito assustador em diversos âmbitos, mas, o enfoque do presente artigo é no campo educacional.

No mês de março, deste ano, as aulas no território brasileiro foram suspensas, de início acreditou-se que o retorno seria breve, porém para surpresa dos cidadãos, a medida de prevenção da doença COVID-19 (isolamento social, aulas suspensas...) estende-se até os dias de hoje.

E é partindo desse enorme redirecionamento da educação na cidade de Campos, que o texto pretende promover embasamentos teóricos para o enfrentamento de desafios e dificuldades vivenciadas por professores atuantes no 1º ano do ensino fundamental, assim como compreender o papel do educador.

Sendo assim, o Ministério da Educação lançou uma nota técnica organizada pelo *Todos pela educação* (BRASIL, 2020), uma organização da sociedade civil sem fins lucrativos, este documento trouxe apontamentos significativos para a continuidade e oferta de atividades pedagógicas durante o isolamento social.

> Esta nota recorre aos dados e evidências existentes para iluminar desafios, limitações e caminhos para a adoção do ensino remoto, buscando apresentar uma abordagem propositiva e evitar uma leitura descontextualizada de um momento inédito no Brasil. (BRASIL, 2020)

O ensino remoto é baseado na utilização de diversos recursos que tenham por objetivo auxiliar na continuação das aulas. E descrever sobre esses recursos e estratégias, cabe pontuar de maneira significativa, o

papel do professor nesse processo, segundo Wechsler (2001; 2002, p. 169-70 *apud*, OLIVEIRA; ALENCAR 2008, p. 297).

> [...] um professor criativo é aquele que está aberto a novas experiências e, assim sendo, é ousado, curioso, tem confiança em si próprio, além de ser apaixonado pelo que faz. Trabalha com idealismo e prazer, adotando uma postura de facilitador e quebrando paradigmas da educação tradicional. (OLIVEIRA E ALENCAR, 2008 p. 297)

Caracterizar o professor do século XXI como criativo é compreender que esse profissional deve buscar aperfeiçoamento por meio da formação continuada e da pesquisa. Pois o ato educativo exige preparo, reflexões e amor.

Moran (2015) também aponta:

> As tecnologias digitais hoje são muitas, acessíveis, instantâneas e podem ser utilizadas para aprender em qualquer lugar, tempo e de múltiplas formas. O que faz a diferença não são os aplicativos, mas estarem nas mãos de educadores, gestores (e estudantes) com uma mente aberta e criativa, capaz de encantar, de fazer sonhar, de inspirar. Professores interessantes desenham atividades interessantes, gravam vídeos atraentes. Professores afetivos conseguem comunicar-se de forma acolhedora com seus estudantes através de qualquer aplicativo, plataforma ou rede social. (MORAN, 2015)

O que nota-se com base nas afirmações dos autores acima é o importante papel do educador no processo, porém, essa postura deve ser aberta para a inovação, ficando evidente que o professor digital é àquele que inova, que é criativo, que se utiliza dos recursos tecnológicos para promover um ensino eficaz, até mesmo presencialmente.

Para tanto, o artigo não tem alguma pretensão em tornar a alfabetização como uma etapa de inteira responsabilidade do profissional da educação, porque não é, nem pudera ser, mas não se pode negar como a prática pedagógica é essencial para a construção de uma educação significativa.

A conceituação do que é um professor digital se dá a partir de compreensões que ligam tecnologia digital à atuação docente, portanto, ser um educador digital requer dominar os recursos tecnológicos de modo a utilizá-los a favor da aprendizagem de seus alunos.

Sendo assim, repensar a alfabetização nesse tempo é fundamental para que ocorra uma retomada de decisões que favoreça à contextualização e à valorização do sujeito, por isso, Freire aponta relevantes proposições:

> [...] seria impossível engajar-me num trabalho de memorização mecânica dos ba-bebi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu. Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Ensino em cujo processo o alfabetizador fosse "enchendo" com suas palavras as cabeças supostamente "vazias" dos alfabetizados. Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito. O fato de ele necessitar da ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa dever a ajuda do educador anular a sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem. Na verdade, tanto o alfabetizador quanto o alfabetizando, ao pegarem, por exemplo, um objeto, como laço agora com o que tenho entre os dedos, sentem o objeto, percebem o objeto sentido e são capazes de expressar verbalmente o objeto sentido e percebido. [...] A alfabetização é a criação ou a montagem da expressão escrita da expressão oral. Esta montagem não pode ser feita pelo educador para ou sobre o alfabetizando. Aí tem ele um momento de sua tarefa criadora. (FREIRE, 1979, p. 13)

Com a perspectiva de Paulo Freire podemos entender que o ato de alfabetizar precisa romper com métodos mecânicos que tornam a aprendizagem fria e sem sentido, pois um aprender pautado em meras repetições não são capazes de levar o indivíduo a pensar criticamente.

De certa forma, a educação deste ano está sendo completamente diferente para as classes de alfabetização e todas as outras, mas o que não pode negar é o quanto esse momento veio para ressignificar a educação. (COSCARELLI, 2020).

Partindo dessa ressignificação tornou-se possível alavancar práticas autônomas, direcionando a ação do ensinar para que o aluno seja o centro do processo de aprendizagem e não depósitos vazios, sem ter o devido protagonismo na construção de seu conhecimento.

Elencar os desafios educacionais desse tempo, aponta para as seguintes significações discorridas por Garcia

> Discutir alfabetização é discutir o projeto político que se pretende para este país, não apenas pelas consequências sociais do analfabetismo, mas também porque o modo como se direciona a prática pedagógica traz uma determinada concepção de mundo e de homem. (GARCIA, 1998, p. 25)

É muito interessante promover reflexões sobre a alfabetizar, porque é através do pensar que finda as concepções de indivíduos que se pretende formar com a educação. As aulas presenciais estão suspensas, o ensino precisou passar por uma metamorfose para que as aulas continuassem nas casas.

Contemplar a realidade de todos os sujeitos é um desafio desesperador, pois existem muitas desigualdades sociais, infelizmente, as classes menos favorecidas acabam por receber o conteúdo de maneira engessada, o que possibilita a multiplicação da decoreba, destacando ainda a ausência de preparo dos pais para ensinar seus filhos em casa.

Qual seria o papel da alfabetização em tempos de pandemia? Como reverter um cenário de desigualdades em que uns têm acesso à internet, ao computador e outros nem os recursos básicos de saneamento têm?

Um fato é que a educação precisa continuar e continuar de forma brilhante, mesmo com milhares de dificuldades. Freire contribui para tornar as indagações mais sólidas e pertinentes

> Daí a necessidade que se impõe de superar a situação opressora. Isto implica o reconhecimento crítico, a "razão" dessa situação, para que, através de uma ação transformadora que incida sobre ela, se instaure uma outra, que possibilite aquela busca do ser mais. (FREIRE, 1997, p. 46)

Ser professor não é ter receitas prontas ou varinhas de condão para a solução de todos os problemas, mas atuar com ações transformadoras, com certeza é um princípio nobre. Por isso, ao se pensar em práticas alfabetizadoras à distância é preciso que se entenda o contexto em que o educandos estão inseridos e antes de tudo, promover atividades que contemplem a realidade desses sujeitos.

Em consonância com as preposições descritas até aqui, destaca-se a urgente necessidade do diálogo entre escola e família, essa relação não pode mais ser distante. Nesse tempo, torna-se imprescindível a participação efetiva de todos.

Por isso, o Conselho Nacional de Educação (CNE) diante da pandemia da COVID-19, aponta diretrizes para que os estados e municípios busquem estratégias para o enfrentamento da paralisação das aulas, com isso, as recomendações para os anos iniciais do ensino fundamental

> Sugere-se que as redes de ensino e escolas orientem as famílias com roteiros práticos e estruturados para acompanharem a resolução de atividades pelas crianças. No entanto, as soluções propostas pelas redes não devem pressupor que os "mediadores familiares" substituam a atividade do professor. As atividades não presenciais propostas devem delimitar o papel dos adultos que convivem com os alunos em casa e orientá-los a organizar uma rotina diária. (CNE, 2020)

Pode-se dizer que surge mais uma atribuição ao professor? Será esse o papel do professor digital: ensinar pais e filhos? O que precisa ser

latente é que o professor não faz a educação sozinho, independente de novas posturas, exigências, atribuições.

Para tanto, torna-se até redundante, mas é urgente e necessário que todos comecem a repensar o ato educativo. E quem sabe um dos propósitos mais pertinentes da pandemia seja esse: reestruturar um ensino tradicional falido.

Ações pedagógicas, embasadas no acesso remoto, exige reflexões cotidianas, porque as atividades não presenciais representam uma solução de emergência, porém, elas apresentam limitações, principalmente, quando se trata dos recursos tecnológicos e também metodológicos e didático-pedagógicos, pois, por mais esforços que sejam empregados nesse processo de ensino e aprendizagem remota, a educação a distância, principalmente no que tange a educação básica, não se constituem como substitutos para os espaços de troca, construção e interação das salas de aula convencionais.

4. Percepções de Professores Alfabetizadores sobre o Ensino Remoto

Com objetivo de compreender os atuais desafios encontrados pelos professores alfabetizadores e, a partir dessa análise promover um debate e reflexão sobre a formação desse professor para o enfrentamento, de forma autônoma para diversas situações que envolvam o processo de ensino e aprendizagem, a pesquisa foi realizada com 7 professoras alfabetizadoras que atuam no município de Campos dos Goytacazes.

Por meio de entrevistas aplicadas através do *google forms*, buscamos dar voz a essas profissionais que conduzem o processo pedagógico formativo, elucidando os principais desafios encontrados diante implementação emergencial do ensino remoto na educação básica.

Antes de tecer as perspectivas das educadoras, foi traçado o perfil dessas profissionais com base em idade, formação acadêmica e tempo de atuação em classes alfabetizadoras, o Quadro 1 demonstra esses dados.

Quadro 1: Perfil Docente

Professora	Idade	Formação	Tempo de atuação
A	24 anos	Superior Completo	10 anos
B	23 anos	Cursando Pedagogia	2 anos

C	54 anos	Psicopedagoga	2 anos
D	23 anos	Superior Completo	20 anos
E	56 anos	Nível Médio	3 anos
F	33 anos	Graduada em Pedagogia	3 anos
G	41 anos	Licenciatura em História	36 anos

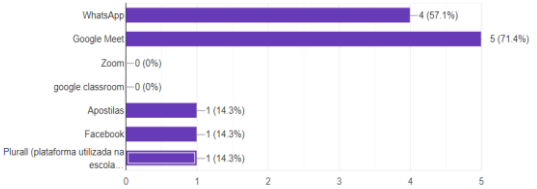
Fonte: dados da pesquisa

De acordo com o questionário respondido 70% dos professores atuam em escolas privadas do município R e as demais em escolas públicas.

No que diz respeito às práticas de ensino à distância, pontuaremos as principais ferramentas digitais utilizadas para a promoção das atividades, são elas: *WhatsApp*, *Google Meet*, *Facebook*, entre outras plataformas adotadas pelas escolas.

Abaixo, o Gráfico 1 apresentará a síntese dos resultados.

Gráfico 1: Ferramentas Digitais.



Fonte: dados da pesquisa.

Sendo assim, para extrair as percepções das professoras sobre o processo de alfabetização durante o ensino remoto, foram elaboradas perguntas que subsidiaram o questionário, foram seis perguntas, demonstradas no Quadro 2.

Quadro 2: Perguntas.

1. Diante dos inúmeros desafios gerados pela suspensão das aulas presenciais, como você conceituaria a alfabetização hoje?
2. Conte-me de forma breve um pouco da sua experiência diante do ensino remoto?
3. De que forma tem desenvolvido as aulas: ao vivo ou gravadas?
4. Recebeu subsídio da coordenação escolar para atuar no ensino remoto?
5. Considerando as classes de alfabetização, quais habilidades e competências

são importantes e devem ser desenvolvidas no atual cenário educacional?
6. Qual o papel da família nas atividades de aprendizagem do ensino remoto?

Fonte: dados da pesquisa.

Ao que se refere o conceito de alfabetização diante as aulas remotas, as profissionais caracterizaram essa etapa como desafiadora, exigente, requerendo de modo intenso o uso dos recursos tecnológicos e como um processo mais dinâmico. Para tanto, um novo olhar para o ensino das letras no 1º ano tem se configurado, ora por conta da suspensão das aulas presenciais, ora por conta da gigante imersão de informação presente na atualidade.

Dentre as concepções sobre a caracterização de alfabetizar à distância, destaca-se a visão da professora G, que diz "Ainda é um grande desafio, pois a alfabetização é de suma importância e estar fora da sala de aula e do contato com os alunos dificulta muito o processo. Hoje, a alfabetização se encontra em um cenário preocupante, mas não impossível de se realizar."

Ao analisar os conceitos de alfabetizar com base nas aulas remotas, requer ousadia para repensar o ensino, por isso, Gadotti (2000) salienta que "Para mudar a prática, é preciso reconceituá-la, ou seja, buscar novos conceitos que possam explicitá-la de outra forma". Esse trecho aponta a intrínseca necessidade de refazer a prática, aderindo a cultura digital e buscando estratégias que tornem o aprendizado mais efetivo.

Em sequência relata-se as experiências do professor, ou mais especificamente, de sete professoras, que antes tinham papel, caneta, lápis, quadros, pilotos, que seu espaço de atuação era uma sala com diversas carteiras ou até mesmo atuavam no pátio... De repente, as ferramentas são outras, o espaço não permite mais o abraçar, o correr e agora o mundo digital invadiu outras salas, quartos, cozinhas, surgem então, professores digitais! Inesperadamente, as casas tornam-se o local das aulas, aulas ao vivo, gravadas, material impresso, material digital, slides e mais slides...

Toda significação da palavra desafio encaixa-se de forma muito real nas experiências relatadas por cada educadora, destacando que manejar as câmeras, o computador, fazer "postagens" e dominar 'infinitas' ferramentas tecnológicas foi bem difícil, e principalmente por não esperar essa metamorfose no modo de ensinar.

De acordo com a professora F "Alfabetizar de forma remota é bastante desafiador, pois ensinar à distância, sem acompanhamento direto é acreditar que tudo pode acontecer no tempo certo, sem ter a certeza."

Tornou-se um cenário de incertezas, as professoras se sentem mergulhadas em um universo literalmente distante dos seus educandos, tornando o processo até mesmo dolorido e solitário. Dolorido, porque apontaram dificuldades para manejar o computador, ausência da parceria dos pais e solitário, pois não tiveram apoio pedagógico devido da coordenação, secretariais de educação.

Dentre as percepções, as profissionais discorrem que sucesso da aprendizagem está intimamente ligado à conexão escola-família e que os alunos que mais têm obtido sucesso no processo de alfabetização são aqueles que têm pais presentes/participativos.

Sendo assim, conclui que esse processo à distância necessita de muito diálogo e participação ativa dos responsáveis, destaca-se que a relação família e escola são essenciais em qualquer tempo, época, à distância ou presencialmente.

Quanto as habilidades e competências necessárias para essa etapa (alfabetização) foram elencadas: saber escrever palavras simples, pequenos textos, ser capaz de interpretar informações, identificar sons, fazer leitura, escrever corretamente e desenvolver competências socioemocionais.

Para tanto, cabe destacar a fala de Freire (1989) sobre alfabetização:

> Só assim a alfabetização cobra sentido. É a consequência de uma reflexão que o homem começa a fazer sobre sua própria capacidade de refletir. Sobre sua posição no mundo. Sobre o mundo mesmo. Sobre seu trabalho. Sobre seu poder de transformar o mundo. Sobre o encontro das consciências. Reflexão sobre sua própria alfabetização, que deixa assim de ser algo externo ao homem, para ser dele mesmo. Para sair de dentro de si em relação com o mundo, como uma criação. Só assim nos parece válido o processo o trabalho de alfabetização, em que a palavra seja compreendida pelo homem na sua justa significação: como uma força de transformação do mundo. Só assim a alfabetização tem sentido. (FREIRE, 1989, p. 142)

Por meio do trecho acima nota-se o quanto é importante perceber a essência do alfabetizar, que vai muito além da codificação e decodificação de letras. A reconstrução da prática pedagógica ocorre através da formação continuada, da pesquisa e do incessante desejo de atuar de modo inovador.

Não há dúvida do quanto é desafiador mediar o conhecimento à distância, essa característica esteve latente nos relatos, no entanto, cabe ressaltar a importância de se ter uma formação continuada, participação efetiva dos pais, assim como compreender que as tecnologias digitais podem agregar muito ao ensino e nesse tempo é por meio dela que as coisas estão de alguma forma acontecendo.

5. Algumas considerações

Ao analisar as perspectivas das professoras acerca do ensino remoto, percebe-se que ainda faz-se necessário o rompimento de uma educação bancária, em que esta, inviabiliza um processo de aprendizagem mais significativo. Porque a alfabetização é muito mais do que 'juntar letras'.

Cabendo destacar que o romper com o ensino tradicional, aquele que não permite o protagonismo do educando é papel da escola e de políticas públicas efetivas. Para tanto, com base nas pesquisas das professoras que participaram do questionário viveram/vivem esse momento caótico solitariamente, em que foram negligenciadas a elas apoio. Educação, não se faz assim, como também não se pode colocar o peso da educação 'nas costas' dos educadores, porque é pesado demais.

Reafirma-se a importância de um novo olhar para a alfabetização, buscando uma educação que relacione tecnologias e ludicidade, indo além, para que sejam incorporadas práticas autônomas de leitura e escrita.

Dessa forma, uma das considerações, ora mais relevantes, é a formação continuada do professor, é a pesquisa, é o desejo que todo professor deveria ter – de aprender sempre mais! Pois, sem aperfeiçoamento, sem postura crítica, a alfabetização fracassa, a educação torna-se neutra e fria.

Diante dos inúmeros desafios, que poucos não são, frisamos que nesse tempo ou em qualquer outro, o ensino deve transcender o caráter conteudista e tradicional, para assumir o que há de mais belo – uma educação que seja capaz de ensinar muito mais do letras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Curricular Comum. Brasília 2018.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Base da Educação 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 10 de out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE aprova diretrizes para as escolas durante a pandemia. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/89051-cne-aprovadiretrizes-para-escolas-durante-a-pandemia. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. Organização Pan-Americana de Saúde. Organização Mundial da Saúde. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php? Option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875. Acesso em: 17 de jun. 2020.

COSCARELLI, C. V. *Ensino de línguas surtos na pandemia*. In: RIBEIRO, Ana Elisa. VECCHIO, Pollyanna de Mattos (Orgs).

FREIRE, Paulo. *A educação como prática da liberdade*. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1978.

_____. *Educação e mudança*. Trad. de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. *Educação com prática da liberdade*. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989

GARCIA, Regina Leite. Alfabetização responsabilidade de todos, *Revista Andes*, n. 15. p. 25-35, São Paulo, 1987.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 1999

SILVA, Ezequiel. *Leitura na escola e na biblioteca.* Campinas-SP: Papirus, 1986.

OLIVEIRA, Zélia Maria Freire de. ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. *A criatividade faz a diferença na escola*: professor e o ambiente criativos. Itajaí, 15 jul. 2008. Disponível em: swq11https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/954/810. Acesso em: 04 out. 2020.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura Infantil na Escola*. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

Outra fonte

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Nota técnica. ENSINO A DISTÂNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA FRENTE À PANDEMIA DA COVID 19. Brasil, 2020. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/425.pdf?1730332266=&utm_source=conteudo-nota&utm_medium=hiperlink-download Acesso em: 15 jun. 2020

DEFESA DO TRABALHO INFANTIL NO BRASIL: ARGUMENTAÇÃO E SENTIDOS

Florisbete de Jesus Silva (FNSL-Porto Seguro-BA)
florisbete@gmail.com

RESUMO

Este artigo apresenta uma análise de argumentos que defendem o trabalho infantil no Brasil, tomando como *corpus* comentários sobre afirmações do presidente do nosso país, acerca desse tipo de atividade, em um vídeo publicado pelo jornal digital "Poder 360", no dia 11 de setembro de 2020. Tais argumentos são analisados a partir de uma perspectiva materialista, por meio da qual a argumentação permite observar o funcionamento do político na língua. O aporte teórico-metodológico mobilizado é a Semântica Enunciativa do Acontecimento, construção teórica desenvolvida por Guimarães (2002; 2005; 2018), que toma a enunciação como um acontecimento do funcionamento da língua, trazendo a compreensão de que a constituição do sentido é histórica e a relação do sujeito com a língua ocorre pelo seu agenciamento no espaço de enunciação, um espaço de relação de línguas que constitui desigualmente os falantes. As análises apontam que os argumentos apresentados nos comentários constroem sentidos que direcionam para a conclusão de que o trabalho infantil é prazeroso, uma forma de combater o envolvimento com atividades ilícitas e de conquistar estabilidade financeira no futuro, significados que apagam as formas de exploração às quais muitas crianças e adolescentes brasileiras/os estão expostas/os.

Palavras-chave:
Argumentação. Sentidos. Trabalho Infantil.

ABSTRACT

This article presents an analysis of arguments that defend child labor in Brazil, using as corpus comments on statements made by the president of our country about this type of activity, in a video published by the digital newspaper "Poder 360", on September 11, 2020. Such arguments are analyzed from a materialistic perspective, through which the argument allows to observe the functioning of the politician in the language. The theoretical-methodological contribution mobilized is the Enunciative Semantics of the Event, a theoretical construction developed by Guimarães (2002; 2005; 2018), which takes the enunciation as an event of the functioning of language, bringing the understanding that the constitution of meaning is historical and the subject's relationship with language occurs through its agency in the enunciation space, a space for the relationship of languages that unequally constitutes the speakers. The analyzes show that the arguments presented in the comments build meanings that lead to the conclusion that child labor is pleasurable, a way to combat involvement in illegal activities and to achieve financial stability in the future, meanings that erase the forms of exploitation to which many Brazilian children and adolescents are exposed.

Keywords:
Argumentation. Meanings. Child labor.

1. Introdução

Um vídeo publicado pelo jornal digital "Poder 360"[202], no dia 11 de setembro de 2020, mostra uma conversa entre o atual Presidente do Brasil e uma *youtuber* mirim, de 10 anos, em que ela afirma que começou a carreira cedo, com 06 anos, e seus pais começaram a trabalhar com 13 anos. No decorrer da conversa, o presidente faz afirmações que nos permitem inferir que é a favor do trabalho infantil, a exemplo de um trecho transcrito pelo jornal: "Deixa o moleque trabalhar. Eu trabalhei, aprendi a dirigir com 12 anos. Molecada quer trabalhar, trabalha. Hoje, se está na Cracolândia [em São Paulo], ninguém faz nada com o moleque".

O Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil (FNPETI) repudia declarações desse tipo, afirmando que "trabalho infantil é uma grave violação de direitos e precisa ser enfrentada pela sensibilização da sociedade brasileira e pela implementação de políticas públicas" (FNPETI, 2020)[203]. Acrescenta, ainda, que não podemos ignorar o número de crianças e adolescentes vítimas de acidentes e exploração no ambiente de trabalho, bem como o número (mais de 46 mil) que tem problemas de saúde, em função do trabalho precoce. Além disso, o trabalho infantil afasta crianças e adolescentes da escola, como demonstra pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), citada pelo FNPETI, cujos dados revelam que "85 mil crianças e adolescentes de 6 a 14 anos estão fora da escola. Entre os adolescentes de 15 a 17 anos, o número é ainda maior: 679 mil" (INEP *apud* FNPETI, 2020).

Declarações como a do presidente vão de encontro à legislação desse país, a começar pela Constituição de 1988, que garante os direitos fundamentais de todos os cidadãos brasileiros. Também demonstram indiferença em relação à luta que vem sendo desempenhada ao longo dos anos, em prol da defesa desses direitos, dentre eles aqueles que estão assegurados no artigo 227 da referida Constituição, que estabelece como dever não apenas da sociedade e da família, mas também do Estado, que o presidente representa neste momento político atual, garantir "o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à

[202] Poder 360: Jair Bolsonaro volta a defender trabalho infantil em live. Disponível em: https://youtu.be/TGlU0Q6LK0Q. Acesso em: 22 de outubro de 2020.

[203] FNPETI. *Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil*, 2020. Disponível em: https://fnpeti.org.br/noticias/2020/08/26/fnpeti-repudia-declaracao-do-presidente-em-apologia-ao-trabalho-infantil/. Acesso em: 23 de outubro de 2020.

cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária". Além disso, o artigo também aponta como responsabilidade do Estado, o combate a "toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão".

O vídeo publicado no "Poder 360" teve 9.799 visualizações, 387 comentários e causou um debate social que dividiu os sujeitos, alguns concordando com o presidente e até defendendo o trabalho infantil, outros refutando essa defesa, argumentando sobre o perigo de se apresentar experiências pessoais positivas para justificar questões tão sérias, como é o caso do trabalho infantil, o qual tem privado milhares de crianças em nosso país do direito de viver a infância sem a responsabilidade de contribuir com o sustento da família, situação que as impede não apenas de ter um tempo maior (ou, ainda, de não tê-lo) para se dedicarem aos estudos, mas também de se desenvolverem de forma saudável.

Os comentários que apoiam as afirmações do presidente, defendendo, assim como ele, o trabalho infantil, publicados como resposta ao vídeo exibido pelo "Poder 360", constituem nosso *corpus* de análise neste trabalho, cujo objetivo é compreender os sentidos postos nesses argumentos e identificar para qual conclusão os mesmos estão direcionados.

2. Semântica Enunciativa do Acontecimento: nosso aporte teórico de análise

A Semântica Enunciativa do Acontecimento, desenvolvida pelo Professor Eduardo Guimarães e sua equipe de pesquisa, é uma construção teórica que designa a enunciação como um acontecimento sócio-histórico, onde se dá a relação do sujeito com a língua, e deve acontecer num espaço em que haja possibilidade de se pensar como o sentido se constitui historicamente (GUIMARÃES, 2005b [2002]; 2018).

Quando enunciamos, instaura-se o acontecimento de enunciação; este acontecimento do dizer é o responsável por instalar uma temporalidade, ou seja, o dizer traz para o presente da enunciação um memorável, que não é uma lembrança individual, mas rememoração de enunciações que apontam para uma latência de futuro, compreendida como as diversas possibilidades de interpretação (GUIMARÃES, [2002] 2005b).

Para melhor compreender essa questão, tomemos o enunciado "Trabalho Infantil", o qual recorta diversos memoráveis, dentre os quais

podemos destacar: memoráveis de denúncias de exploração e escravização de crianças e adolescentes na sociedade brasileira; memoráveis dos movimentos que combatem esse tipo de atividade; memoráveis de movimentos que defendem essa atividade, baseados na crença de que ela é uma forma de evitar o envolvimento de crianças em atividades identificadas como ilícitas. Nesse sentido, esses memoráveis não são lembranças, mas acontecimentos históricos e políticos marcados pelo embate, pela luta em prol do direito de dizer e ser ouvido.

Para a Semântica Enunciativa do Acontecimento, os sujeitos/falantes não são indivíduos, mas categorias enunciativas. Eles são determinados pelas línguas que falam, são autorizados a dizer certas coisas e não outras, a poder falar de certos lugares sociais e não de outros. Assim, tornam-se uma figura política ao assumir a palavra, por estarem constituídos pelos espaços de enunciação, que não são espaços físicos, mas espaços políticos, de funcionamento da língua, em que o direito de dizer e o modo de dizer tornam-se objetos de disputa constante. O político, aqui, é entendido como "algo que é próprio da divisão, que afeta materialmente a linguagem, o acontecimento da enunciação". Ele é o "fundamento das relações sociais, no que tem importância central a linguagem", e se caracteriza "pela contradição de uma normatividade que estabelece (desigualmente) uma divisão do real e a afirmação de pertencimento dos que não estão incluídos"; ele é "um conflito entre uma divisão normativa e desigual do real e uma redivisão pela qual os desiguais afirmam seu pertencimento" (GUIMARÃES, 2005b [2002], p. 16).

Os modos específicos de acesso à palavra são constituídos pela cena enunciativa, um espaço particular, onde os lugares de enunciação no acontecimento são distribuídos. Esses lugares "são configurações específicas do agenciamento enunciativo para aquele que fala e aquele para quem se fala, que não são pessoas donas do seu dizer, mas lugares constituídos pelos dizeres" (GUIMARÃES, 2005b [2002], p. 23).

A cena enunciativa é configurada por Guimarães da seguinte forma:

> Na cena enunciativa aquele que fala ou aquele para quem se fala não são pessoas, mas uma configuração do agenciamento enunciativo. São lugares constituídos pelos dizeres e não pessoas donas de seu dizer. Assumir a palavra é pôr-se no lugar de quem enuncia, o lugar de Locutor (com L maiúsculo), o qual se representa no próprio dizer como fonte deste dizer. Para se estar no lugar de L é necessário estar afetado pelos lugares sociais autorizados a falar, e de que modo, e em que língua (enquanto falantes). Em outras palavras, o Locutor só pode falar enquanto predicado por um lugar social, que chamaremos de locutor-x. A cena enunciativa coloca em jogo,

> também, lugares de dizer que estamos aqui chamando de enunciadores (coletivo, individual, universal, genérico). E estes se apresentam sempre como a representação da inexistência dos lugares sociais do locutor. E embora sempre se apresentem como independentes da história ou fora da história, são lugares próprios de uma história. (GUIMARÃES, 2005b [2002], p. 23-4; 26)[204]

Nessa configuração da cena enunciativa,

> [...] o Locutor só pode falar enquanto predicado por um lugar social ao que chamaremos de locutor-x; onde o locutor (com minúscula) sempre vem predicado por um lugar social que a variável x representa (presidente, governador, etc..” (GUIMARÃES, 2005b [2002]; p. 24)

Ainda discutindo sobre os enunciadores, o autor afirma que o enunciador-individual é mobilizado “quando a enunciação representa o Locutor como independente da história; o enunciador-genérico é “quando a enunciação representa o Locutor como difuso num todos em que o indivíduo fala como e com outros indivíduos”; o enunciador-universal é “quando a enunciação representa o Locutor fora da história e submetido ao regime do verdadeiro ou falso” (*Id*., *ibid*., p. 26). Quanto ao enunciador-coletivo, é quando a enunciação representa o Locutor “ligado a um lugar corporativo, de um conjunto, que o dizer apresenta como um todo específico” (GUIMARÃES, 2012a, p. 193).

Guimarães discute, ainda, que a relação do leitor/analista de um texto também é um lugar constituído pela cena enunciativa, uma vez que “a interpretação não se faz a partir de um lugar das motivações pessoais, mas de um lugar social”. Desse modo, o leitor é agenciado enquanto alocutário-x, cuja relação com o texto se dá no presente e no futuro, já que “o futuro é, no acontecimento, o tempo da interpretação” (GUIMARÃES, 2017 [2012], p. 46-7).

Para analisar o funcionamento da argumentação nas cenas enunciativas onde aparecem os dizeres sobre o trabalho infantil, procuramos compreender como os sentidos são produzidos pela língua, à medida que esta é afetada pela exterioridade. Como diz Guimarães (1998, p. 114-15), “é preciso pensar o sentido como diferente do dito (explícito e implícito).

[204] Em Semântica Enunciação e Sentido (2018), Eduardo Guimarães traz uma nova configuração da cena enunciativa, apresentando uma divisão constitutiva entre o Locutor e o alocutor-x (não mais locutor-x); e a relação de alocução que se instaura entre Locutor (L) e Locutário (LT) e entre alocutor (al) e alocutário (at). Nesta pesquisa, optamos por utilizar a configuração construída pelo autor na obra Semântica do Acontecimento (2005b [2002]), por acreditarmos que essa configuração dá conta de explicitar o funcionamento político do dizer.

Caso contrário, retorna, de algum modo, uma certa concepção de transparência do sujeito e do dizer".

No que diz respeito à argumentação, o autor a designa como

> [...] o elemento do processo de significação produzida pelo acontecimento de enunciação, uma relação em que algo que se diz, *demonstra*, *prova*, *garante* o que se pode concluir a partir de fatos apresentados por uma enunciação. (GUIMARÃES, 2018, p. 95-6) (grifos do autor)

Esse dizer que sustenta uma posição não é intencional, uma vez que ele se constitui na cena enunciativa, por meio do agenciamento que autoriza o Locutor a falar de um lugar social, o de locutor-x, para outro lugar social, o de alocutário-x.

Argumentar, para o autor, é conduzir o texto para uma finalidade, mas isso não se dá por meio de uma intencionalidade do falante, pois "o enunciado representa uma diretividade própria da língua". Esta diretividade é sustentada "pelo já-dito do interdiscurso que movimenta a língua, colocando-a em funcionamento" (GUIMARÃES, 2005a, p. 78, 80). Essa orientação argumentativa estabelece como um enunciado determina o que deve ser compreendido como argumento para, e o que deve ser compreendido como sua conclusão.

Nesse sentido, a argumentação é "significação produzida pela enunciação". Ela não é a "busca da persuasão, pois isto seria tomá-la fora das relações de sentido, como efeito segundo". Seu sentido é o "da sustentação de uma posição sobre algo que a enunciação significa". Desse modo, "podemos considerá-la como constituída politicamente e devemos analisar seu funcionamento especificamente político, no sentido que damos a este termo" (GUIMARÃES, 2018, p. 108).

Partindo desse lugar, dizemos que o funcionamento da argumentação não está atrelado a uma posição teórica que a utiliza com o objetivo de persuadir um determinado auditório a crer em algo ou fazer alguma coisa. Ele se dá em relações de embates, de contendas, onde os sentidos significam algo do real, se formam e se transformam em outros sentidos, dividem-se, entram em conflito na cena enunciativa.

3. ***Análise do corpus***

Para mostrar o funcionamento político da argumentação nos comentários atrelados ao vídeo, estes foram divididos em três blocos: no primeiro bloco estão aqueles que amenizam o trabalho infantil com rela-

tos de atividades realizadas em estabelecimentos pertencentes à família, as quais são diferentes do trabalho e da exploração a que ainda estão submetidas muitas crianças e adolescentes neste país; no segundo bloco estão os comentários que legitimam o discurso de que o trabalho infantil funciona como uma prevenção contra a inserção na criminalidade e contra o uso de drogas; no terceiro bloco estão os que constroem sentidos para o trabalho infantil que o significam como algo positivo, que ajuda a ter estabilidade financeira no futuro e ensina crianças e adolescentes a não roubarem.

Iniciemos, então, a análise do primeiro bloco, cujos comentários[205] trazem para o presente do acontecimento o memorável de tarefas realizadas pela criança, com o apoio e o acompanhamento da família, visando ao desenvolvimento da responsabilidade e da autonomia.

> Comentário 1: [A] **Ola, comecei a trabalhar cedo e estudar Tambem,**[B] **pela manha ia pro trabalho com meu Pai e a tarde para escola,** [C]**Agradeco muito a meu e a minha Mae,**[D] hoje tenho Minha Familia, sou Uma Pessoa do bem gracas A Deus e a meus Pais (J.O). (Grifos nossos).
>
> Comentário 2: (...) [A] **Acho sim, que o trabalho é importante,**[B] principalmente se vc é de família humilde, desde cedo tem que ajudar em casa, [C] mimha prima dentista coloca a filha pra ajuda e no consultorio, já iniciando orientação sobre a profissão, [D] a criança com 12 anos adora ir ao consultório e dicar (*ficar*) lá auxiliando sua mãe(...) (D.R). (Grifos nossos).

Em cada cena enunciativa, o Locutor, aqui compreendido como responsável pelo dizer, toma a palavra como locutor-idealista e mobiliza um enunciador-individual para demonstrar, de forma idealizada, seus argumentos acerca do trabalho na infância.

O argumento apresentado nos enunciados (1A), (1B) e (1C) ["comecei a trabalhar cedo e estudar Tambem; pela manha ia pro trabalho com meu Pai e a tarde para escola; Agradeço muito a meu e a minha Mae"], no primeiro comentário, direciona para a conclusão de que o trabalho infantil, iniciado desde cedo, aliado aos estudos, auxilia na formação do caráter, e esta conclusão é sustentada pelo argumento no enunciado (1D) ["hoje tenho Minha Familia, sou Uma Pessoa do bem graças A Deus e a meus Pais"]. Sendo assim, nesse dizer estão postos sentidos que encaminham para a interpretação de que todas as pessoas sem caráter, as pessoas que não são do bem, possuem essas características porque

[205] Os comentários estão escritos na íntegra.

não aliaram o trabalho e o estudo na infância. Esse dizer contradiz os acontecimentos que têm produzido muitos embates em nosso país, uma vez que tem se tornado comum pessoas que afirmam ter trabalhado e estudado na infância envolvidas em escândalos que demonstram que elas não têm esse caráter ilibado, defendido pelo locutor.

No segundo comentário, o dizer do locutor, em (2B) ["principalmente se vc é de família humilde, desde cedo tem que ajudar em casa"], sustenta a conclusão de que trabalhar na infância não é uma atividade que possa ser descartada, como demonstra o argumento no enunciado (2A) ["o trabalho infantil é importante"], e os sentidos construídos nesse dizer encaminham para a interpretação de que pertencer às classes mais pobres é um pré-requisito para a obrigatoriedade do trabalho infantil, o que podemos inferir pelo uso da expressão linguística com valor modal ["tem que ajudar"].

Para melhor compreender o sentido de "família humilde", citada pelo locutor, vamos analisar o Domínio Semântico de Determinação (DSD) dessa formação linguística, tomando como base os critérios criados para inscrição no Programa Bolsa Família, já que existe um discurso em nossa sociedade que este programa é destinado às famílias humildes deste país, como demonstra o discurso do presidente Jair Bolsonaro, ao afirmar que "o benefício faz muita diferença para os mais humildes"[206].

Para o Ministério da Cidadania, "o programa atende às famílias que vivem em situação de pobreza e de extrema pobreza" e os critérios para selecionar essas famílias são os seguintes: "renda por pessoa de até R$89,00 mensais (extrema pobreza); renda por pessoa entre R$89,01 e R$178,00 mensais, desde que tenham crianças ou adolescentes de 0 a 17 anos (pobreza)[207].

Segundo Guimarães (2007), o DSD é o procedimento que explica como funciona o sentido da palavra no texto, mediante a relação enunciativa que ela mantém com outras palavras que ali também estão funcionando. Para se descrever o sentido, deve-se considerar, primeiramente, a

[206] **Governo Federal anuncia 13ª parcela aos beneficiários do Bolsa Família**. Por DiegoQueijo. Assessoria de Comunicação, Ministério da Cidadania. Disponível em: http://mds.gov.br/area-de-imprensa/noticias/2019/outubro/governo-federal-anuncia-13a-parcela-aos-beneficiarios-do-bolsa-familia. Acesso em: 23 de outubro de 2020.

[207] Fonte: Ministério da Cidadania. Disponível em: http://mds.gov.br/assuntos/bolsa-familia/ o-que-e/como-funciona. Acesso em: 23 de outubro de 2020.

palavra na unidade de análise. Entende-se por unidade de análise, o enunciado em que as palavras ocorrem. É importante salientar que o enunciado deve estar integrado a um texto, seus elementos devem estar articulados, apresentando uma "consistência interna própria", e é esta consistência que "dá a ele uma independência do texto do qual faz parte". O significado do enunciado tem relação com "sua consistência interna e com sua independência relativa quanto ao texto". Essa independência relativa é que vai apontar que determinado significado ocorre em virtude do texto em que a palavra está inserida (GUIMARÃES, 2007, p. 83).

Analisemos, então, a relação de sentidos no DSD para família humilde, tomando como critérios os dados do Ministério da Cidadania, anteriormente citados:

Extrema pobreza (renda per capita de até R$ 89,00 mensais)

⊥

FAMÍLIA HUMILDE

⊤

Pobreza(renda entre R$ 89,01 e R$ 178,00 mensais)

Na relação de sentidos que se apresenta no DSD, família humilde é determinada (⊥, ⊤) por pobreza e extrema pobreza, uma vez que sua renda *per capita* não alcança um terço do salário mínimo atual. Diante disso, relacionando esses sentidos com o dizer do segundo comentário (D.R), podemos inferir que os tipos de trabalho infantil impostos às crianças dessas famílias são bem diferentes daquele realizado pela filha da prima do Locutor, pois quem vive em situação de pobreza ou extrema pobreza não tem condições de ter o próprio negócio. Sendo assim, é possível afirmar que no dizer "tem que ajudar em casa" estão postos sentidos que encaminham para a interpretação de que as crianças devem colaborar com ajuda financeira, para o sustento da família.

Seguindo a análise, os argumentos apresentados em (2C) ["mimha prima dentista coloca a filha pra ajuda e no consultorio, já iniciando orientação sobre a profissão"] e (2D) ["a criança com 12 anos adora ir ao consultório e dicar (*ficar* – grifo nosso) lá auxiliando sua mãe] também sustentam a posição de defesa do trabalho infantil em (2A), já que apontam essa atividade como um incentivo para a escolha de uma profissão no futuro e cita o exemplo de uma criança que, no dizer do locutor, "trabalha" e adora o que faz, legitimando, desse modo, a defesa de que trabalhar na infância é bom.

Esse dizer está em oposição às experiências vividas por crianças que trabalham fora do círculo familiar, que não conhecem as vantagens de se trabalhar em estabelecimentos próprios, como, por exemplo, fazer tarefas mais apropriadas para a idade, ter um tempo determinado para frequentar a escola, sem evasão, ter um horário de estudos nos períodos de avaliações escolares. Outra questão é que as crianças de "famílias humildes", como as designa o locutor, não são levadas para a lida para serem orientadas a escolherem suas profissões. Elas trabalham, por horas, com o objetivo de levar dinheiro para casa.

Nas cenas enunciativas do segundo bloco, os dizeres que constituem os enunciados dos comentários recortam o memorável do trabalho como instrumento de salvação frente à criminalidade. Vejamos:

> Comentário 3: [A] **Prefiro ver uma criança voltada ao trabalho honesto**[B] do que vê-la sendo aliciada pelo tráfico, iniciando uma vida criminosa (A.C).(Grifos nossos).
>
> Comentário 4: [A] Qual vc prefere ver um garoto de 14 anos na Cracolândia[B] **ou um garoto de 14 anos trabalhando pra ter o próprio dinheiro** (P.G).(Grifos nossos).
>
> Comentário 5: [A] **É melhor trabalhar**[B] do que roubar, [C] mente ociosa é oficina do Diabo!!![D] Se a criança quer trabalhar e estudar: porque ñ?!!! (A.S). (Grifos nossos).

Os dizeres dos comentários três e quatros e dão no lugar social de locutor-previdente, associado a um enunciador-individual. Os enunciados (3A) e (4B) encaminham para a conclusão de que o trabalho infantil é um meio para o afastamento de crianças e adolescentes do crime e das drogas. Essa conclusão é sustentada nos enunciados (3B) e (4A).

A enunciação do comentário três cria sentidos para o trabalho infantil que o divide em trabalho honesto e trabalho desonesto, como podemos ver no confronto que se estabelece entre o enunciado (3A) e o enunciado (3B). Para que a criança esteja livre de ser recrutada por aliciadores que atuam em atividades ilícitas ("tráfico, vida criminosa"), o caminho apontado pelo locutor é o trabalho honesto.

No comentário quatro, a enunciação articula uma alternância, em (4B) ["ou um garoto de 14 anos trabalhando pra ter o próprio dinheiro"], que também estabelece um embate, uma vez que o dizer encaminha para a conclusão de que é preferível trabalhar do que se tornar dependente químico ou traficante, como podemos inferir por meio do enunciado (4A) ["Qual vc prefere ver um garoto de 14 anos na Cracolândia"], o qual recorta o memorável de uma área habitada, na sua maioria, por depen-

dentes químicos e traficantes, geralmente de *crack*. A afirmação "um garoto de 14 anos trabalhando pra ter o próprio dinheiro" nos permite inferir que o importante é trabalhar, não importa qual tipo de atividade desenvolva. Sendo assim, instaura-se o litígio nesses acontecimentos, uma vez que há uma defesa pelo mesmo tipo de trabalho, o infantil, mas a honestidade é citada como a base, na enunciação do comentário três, enquanto o sustento passa a ter maior importância, na enunciação do comentário quatro.

O comentário cinco também traz um argumento marcado pelo confronto, o qual se estabelece pelo uso da articulação comparativa ("do que") que indica o melhor caminho a ser seguido, em (5A) ["É melhor trabalhar"].O falante desta cena enunciativa é agenciado em locutor-juiz, o qual avalia o que é melhor para a criança, representando o seu dizer de um lugar individual (5A) e de um lugar universal e genérico (5C) que encaminham para a conclusão de que é preciso ocupar o tempo da criança com trabalho, para que ela não caia na tentação de pensar em se envolver com atividades ilícitas, e essa posição é sustentada pelos enunciados (5B) ["do que roubar"] e (5C) ["mente ociosa é oficina do Diabo!!!"].

O questionamento que constitui o enunciado (5D) ["Se a criança quer trabalhar e estudar: porque ñ?!!!"]produz o sentido de que toda criança trabalha porque deseja. Ela "quer", segundo o locutor, realizar duas tarefas que vão tomar todo o seu tempo de viver a infância ("trabalhar e estudar"). Esse argumento está afetado por práticas sociais que desconsideram as consequências que o trabalho infantil traz para o desenvolvimento da criança, dentre elas a evasão escolar, o que demonstra que muitas não conseguem dar conta da dupla tarefa de estudar e trabalhar.

No terceiro bloco de comentários, as enunciações predicam o trabalho infantil com sentidos que o identificam como trampolim para a mobilidade social. Essas enunciações trazem para o presente do acontecimento o memorável capitalista de que o trabalho infantil é uma forma de se obter sucesso financeiro. Vejamos:

> Comentário 6: [A] **Desde os meus 12 anos que eu trabalho**[B**] agradeço muito meu pai por ter me ensinado a trabalhar cedo**[C] hoje eu sou empresário de sucesso os 29 anos (O.V).
>
> Comentário 7: [A] **Tem q trabalhar mesmo!**[B] **Eu nasci pobre de marré,** [C] **com 11 anos comecei a trabalhar,**[D] aos 23 já era empre-

> endedor, [E] aos 30 agora tenho uma vida financeira muito boa graças a Deus (E.M).

Nas duas cenas enunciativas os falantes são agenciados em locutor-empreendedor, cujo dizer mobiliza um enunciador-individual para apresentar argumentos de que os resultados obtidos por quem começa a trabalhar cedo são positivos. Tais argumentos, apresentados nos enunciados (6A/B) ["Desde os meus 12 anos que eu trabalho"; "agradeço muito meu pai por ter me ensinado a trabalhar cedo"] e (7A/B/C) ["Tem q trabalhar mesmo!; "Eu nasci pobre de marré"; "com 11 anos comecei a trabalhar"] direcionam para a conclusão de que todos podem alcançar sucesso financeiro se começarem cedo, ainda na infância, posição sustentada nos enunciados (6C) ["hoje eu sou empresário de sucesso os 29 anos"], (7D) ["aos 23 já era empreendedor"] e (7E) ["aos 30 agora tenho uma vida financeira muito boa graças a Deus"]. Em outras palavras, os sentidos postos nas enunciações de ambos posicionam os sujeitos em um só lugar, como se todos tivessem as mesmas oportunidades, as mesmas condições de luta, de acesso aos direitos.

Apesar da exaltação do trabalho infantil, não podemos deixar de analisar o tempo dedicado ao trabalho, pelos dois Locutores, até alcançar esse sucesso. No comentário seis, o advérbio de tempo (hoje) nos permite inferir que o locutor-empreendedor teve 17 anos da sua vida dedicados ao projeto de se tornar empresário. Do mesmo modo, o advérbio "agora", no comentário sete, indica que 19 anos de trabalho foram necessários para se obter "uma boa vida financeira". Assim, embora não admitam, esse tempo de trabalho demonstra que a infância desses dois Locutores foi usurpada.

4. Considerações finais

As análises demonstram que os argumentos apresentados nos comentários constroem sentidos que direcionam para a conclusão de que o trabalho infantil é prazeroso, uma forma de combater o envolvimento com atividades ilícitas e de conquistar estabilidade financeira no futuro.

Esses sentidos construídos para o trabalho infantil, atrelados ao prazer, à dignidade, à salvação, ao sucesso pessoal, vão de encontro às experiências de 46 mil crianças que, de acordo com o Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil (FNPETI, 2020), apresentam sérios problemas por terem começado a trabalhar precocemente, assim como apagam o número de 27.924 acidentes graves, os quais tra-

zem como resultado705 amputações e uma média anual de 23,25 (ou mais) mortes de crianças e adolescentes no trabalho, nos últimos 12 anos, como apontam dados do Ministério Público do Trabalho, publicados no dia 06 de outubro deste ano.[208]

É possível dizer que os argumentos dos locutores, sobre o trabalho infantil, estão inscritos em um lugar que predica essa atividade com sentidos que a designam como algo essencial para o desenvolvimento de crianças e adolescentes, invisibilizando os problemas acarretados por esse tipo de atividade, os riscos a que os mesmos estão expostos, a violação dos direitos dessas crianças e desses adolescentes, garantidos pela Constituição de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (E-CA).

Os argumentos apresentados nos comentários nos permitem refletir sobre a importância de se discutir mais sobre essa questão em nossa sociedade, a fim de que os defensores de que a criança deve trabalhar desde cedo possam reconhecer a diferença entre as atividades que idealizam para a infância, baseando-se em experiências pessoais e familiares em que trabalhar é sinônimo de auxiliar, sem as pressões e exigências que existem em uma relação empregatícia, e o trabalho infantil, marcado por histórias de explorações, violências, mutilações e mortes, a que muitas crianças e adolescentes estão expostas/os. Não é este tipo de trabalho o meio mais eficaz de combate ao envolvimento de crianças e adolescentes com atividades ilícitas. Essa situação precisa ser resolvida com a implementação de políticas públicas voltadas para esse público, dentre elas a Educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GUIMARÃES, Eduardo. História, sujeito, enunciação. *Caderno de Estudos Linguísticos*, n. 35, p. 109-16, Campinas, jul./dez.1998.

_____. *Os limites do sentido:* um estudo histórico e enunciativo da linguagem. 3. ed. Campinas-SP: Pontes, 2005a.

_____. *Semântica do acontecimento:* um estudo enunciativo da designação. 2. ed. Campinas-SP: Pontes, 2005b [2002].

[208] Campanha do MPT alerta para consequências do trabalho infantil. Disponível em: https://mpt.mp.br/pgt/noticias/campanha-do-mpt-alerta-para-consequencias-do-trabalho-infantil.

_____. Posfácio. Acontecimento e argumentação. In: ____. *Texto e argumentação.* Campinas: Pontes, 2007.

_____. Ler um texto uma perspectiva enunciativa. *Revista da Abralin*, v. 12, n. 2, 2012a. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/abralin/article/view/38246.

_____. *Análise de texto*: procedimento, análise, ensino. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2017 [2012].

_____. *Semântica, enunciação e sentido.* Campinas-SP: Pontes, 2018.

DEMOCRATIZAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA NO ESPAÇO ESCOLAR: UM ATO TÃO IMPRESCINDÍVEL QUANTO À ALFABETIZAÇÃO

Lohanna da Silva Azevedo (UNITINS)
lohaazevedo@gmail.com
Elem Kássia Gomes (UNITINS)
elem.kg@unitins.br

RESUMO

Este trabalho pretende apresentar os resultados do projeto de extensão "Conte-me mais: práticas de letramento literário no ensino fundamental", voltado para o letramento literário desenvolvido com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Araguatins. O projeto propôs a promoção da democratização do texto literário, buscando otimizar a competência de leitura e interpretação de textos, assim como a formação de leitores. Portanto, a proposta oportunizou que a literatura fosse utilizada como uma ferramenta de instrução e educação (CANDIDO, 1998). A significância deste trabalho justifica-se pelo fato do pouco ou nenhum acesso ao texto literário no ambiente familiar, considerado um dos principais espaços de formação da criança leitora (PAIM, 2000). Nesta proposta, o projeto enfatizou o uso de leituras conciliadas às atividades lúdicas, tratando de assuntos humanos, mas numa perspectiva prazerosa, direcionada para o prazer e reflexão a partir do contato com o texto (AZEVEDO, 2004), priorizando o letramento literário (COSSON, 2006) tanto quanto o processo de alfabetização (SOARES, 2003) e mostrando aos alunos o quanto o texto literário se aproxima de suas vivências cotidianas (ZILBERMAN, 2003).

Palavras-chave:
Leitura. Letramento literário. Literatura infantil.

ABSTRACT

This paper intends to present the results of the extension project "Tell me more: literary literacy practices in elementary school", focused on literary literacy developed with 5th grade elementary school students from a municipal school in Araguatins. The project proposed the promotion of the democratization of the literary text, seeking to optimize the competence of reading and interpreting texts, as well as the formation of readers. Therefore, the proposal allowed literature to be used as a tool of instruction and education (CANDIDO, 1998). The significance of this work is justified by the fact that little or no access to literary text in the family environment, considered one of the main spaces of training of the reading child (PAIM, 2000). In this proposal, the project emphasized the use of readings reconciled to playful activities, dealing with human issues, but in a pleasurable perspective, directed to pleasure and reflection from the contact with the text (AZEVEDO, 2004), prioritizing literary literacy (COSSON, 2006) as much as the literacy process (SOARES, 2003) and showing students how close the literary text is to their daily experiences (ZILBERMAN, 2003).

Keywords:

1. Introdução

As desigualdades caracterizam-se como uma marca que define boa parte da população brasileira, portanto vivemos em um país onde a luta pelos direitos humanos deve ser constante. Diante desse contexto, Antônio Cândido (2004) nos alerta que a desigualdade não está restrita apenas às condições precárias em que vivem muitos brasileiros, mas também à maneira como lhes é retirado o direito aos bens culturais, como o texto literário, por exemplo, que diante de tantas limitações, aumenta o fosso entre pobres e ricos no país.

Diante desta constatação, em busca de minimizar o problema apresentado, vemos o ambiente escolar como um dos principais espaços que podem contribuir para minimizar a exclusão de crianças carentes que já convivem com uma série de limitações e exclusão social tão recorrente nas regiões menos abastadas do Brasil.

Foi nesta perspectiva que a proposta de trabalho aqui apresentada decidiu contribuir. Apresentamos aqui os desdobramentos do projeto "Conte-me mais: práticas de letramento literário no ensino fundamental". Trata-se, portanto de um projeto de extensão realizado em uma escola pública de ensino fundamental, localizada em uma região periférica da cidade de Araguatins, Tocantins. As atividades foram desenvolvidas com turmas de 5° ano, focalizando em práticas de leitura literária, possibilitando o acesso ao texto literário numa perspectiva mais lúdica e menos escolarizada em comparação à maioria das atividades realizadas em sala de aula regularmente. Além da proposição de um trabalho que estimulassem o letramento literário dos alunos, este projeto pensou a necessidade de democratização do texto literário para os alunos atendidos.

Financiado pela Universidade Estadual do Tocantins e pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Extensão – PIBIEX, o projeto, que fomentou ao longo dos seis meses de vigência (09/09/2019 a 20/02/2020) a importância de se trabalhar a formação da criança enquanto leitor em potencial, visando às práticas que facilitassem a percepção e a interação dos alunos com o livro literário, realizou um exercício de democratização da leitura para os alunos participantes.

2. Objetivos e justificativa

O presente projeto teve como objetivo central democratizar o acesso ao texto literário e incentivar a formação de leitores de literatura infantil, otimizando as competências de leitura e interpretação de textos por parte dos alunos matriculados no 5º ano, do Ensino Fundamental, na perspectiva do letramento literário. É importante salientar que o incentivo à leitura é um processo gradual e que, parte deste incentivo de fato se deve à escola, então a proposta focalizou numa ação conjunta entre a universidade e escola em prol da realização das oficinas.

O Brasil ainda vivencia problemas sociais arcaicos em relação à educação, levando em consideração que, vivemos em um país de poucos leitores, razoável número de alfabetizados e pouquíssimos letrados. E que segundo os dados no desempenho do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), prova realizada no ano de 2018, em mais de 70 países com alunos entre 15 e 16 anos, o resultado da última avaliação é desanimador, mostrou que 51% dos estudantes estão abaixo do nível 2 em leitura, que é considerado o patamar básico.

Diante deste contexto, surgiu a proposta do referido projeto, de trabalhar estratégias de ensino voltadas para a formação do letramento literário, pois este conceito é relevante porque diz respeito à formação e construção de um sujeito crítico pensante que passa a ver a leitura literária como uma prática social, mas que precisa ser ensinado a interagir com os textos literários desde a mais tenra idade.

Dessa maneira, a proposta de trabalho do projeto aqui apresentado justificou-se por ocasionar um trabalho de acessibilidade a uma ampla gama de títulos da literatura infantil, otimizando as competências de leitura e interpretação dos alunos, além de possibilitar o estreitamento das relações entre universidade e escola por meio da extensão.

Acerca do alunado a que se voltou o projeto, é válido ressaltar que alguns dos alunos ainda não estavam completamente alfabetizados, mesmo cursando o 5º ano do Ensino Fundamental. Diante de tais circunstâncias, é necessário ressaltar que nas aulas regulares há uma predisposição de que o texto literário seja utilizado exclusivamente em prol da alfabetização e esse fato é preocupante, pois

> [...] não é atribuição do professor apenas ensinar a criança a ler corretamente; se está a seu alcance a concretização e expansão da alfabetização, isto é, o domínio dos códigos que permitem a mecânica da leitura proce-

> dida, auxiliando o aluno na percepção dos temas e seres humanos que afloram à trama ficcional. (ZILBERMAN, 2003, p. 29)

Com o intuito de superar a utilização do texto literário apenas como estratégia pedagógica, mas como forma de intensificar o processo de formação da percepção dos alunos, mostrando a eles as possibilidades de interpretação do mundo ficcional, evidenciando as proximidades entre a ficção e a realidade vivenciada por eles, de modo a sensibilizá-los a perceber que a literatura está mais próxima de nós do que imaginamos.

3. A formação de leitores e o letramento literário em prol da democratização do acesso ao texto literário

Em um cenário de poucas experiências com a leitura literária, a dificuldade de acesso ao texto literário torna-se ainda mais evidente pela inexistência de uma biblioteca escolar e espaços que estimulem o contato entre alunos e os livros literários infantis, fazendo com que a escola deixe de cumprir uma de suas funções, que conforme Coelho (2000, p. 17) é "permitir ao ser em formação chegar ao seu autoconhecimento e ter acesso ao mundo da cultura que caracteriza a sociedade a que ele pertence". Então, ações que busquem complementar estas lacunas na dinâmica da instituição escolar se tornam necessárias.

O cenário exposto acima é inspirado no espaço escolar onde foi realizado o projeto aqui apresentado e desde o momento da primeira conversa com a coordenação da escola, notou-se com clareza que a leitura é vista exclusivamente como estratégia para melhorar os índices e avaliações, possibilitando aos alunos interpretar e responder a contento as provas do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), por exemplo, mas sem preocupações de tornar os alunos leitores do texto literário e dotados de letramento literário. Tais constatações vão de encontro ao que os teóricos que se ocupam dos estudos literários propõem para inserir a literatura infantil na escola, afinal,

> [...] a maneira mais sensata, eficaz e significativa de trabalhar leitura na escola, desde as séries iniciais: mostrar que ler não é apenas uma 'atividade escolar', a mais, mecânica e descontextualizada, mas uma atividade vital, que precisa ser, desde cedo, plena de significação [...] (ABRAMOVICH, 1989 *apud* HAUPT; ANDRADE; PEREIRA, 2015, p. 179)

Apresentar a leitura para além de uma atividade escolar requer um trabalho que supere a escolarização do texto literário e uma proposta significativa para isso é a utilização da sequência básica proposta por Cosson (2006), ideal para o trabalho com alunos do ensino fundamental e

baseada nos seguintes passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. A motivação, como o nome indica é o momento de chamar a atenção do aluno para o texto a ser lido, motivando-o; a introdução diz respeito ao momento de apresentação da obra e do autor; a leitura é o momento em que o professor deve acompanhar o aluno, mostrando "o caminho a ser percorrido", auxiliando o discente no ato de ler, por fim, a interpretação é a etapa da exposição da compreensão do aluno sobre o texto lido.

As etapas supramencionadas foram utilizadas nas oficinas do projeto "Conte-me mais: práticas de letramento literário no ensino fundamental" e funcionaram como uma estratégia plausível para dar ao texto um tratamento mais lúdico, chamando mais atenção do aluno e fazendo-o estabelecer uma maior interação com a literatura infantil no espaço escolar.

Acerca da relevância do letramento literário e da democratização do texto literário para o contexto trabalhado, vale destacar que no livro "A bibliotecária de Auschwitz" Javier Marías cita a seguinte frase de William Faulkner a respeito da literatura:

> O que a literatura faz é o mesmo que acender um fósforo no campo no meio da noite. Um fósforo não iluminaria quase nada, mas nos permite ver quanta escuridão existe ao redor. (FAULKNER *apud* ITURBE, 2014, p. 8)

Partindo deste pressuposto, podemos pontuar como sendo um alto grau de relevância o papel da literatura, assim como da leitura literária fluida dentro de uma sociedade, e dentro do âmbito escolar.

Conforme Candido (1998, p. 175) diz, "a literatura é um fator indispensável de humanização, e que talvez sem ela não seria possível haver um equilíbrio social". Dada à grande importância da literatura para a sociedade, ao poder que ela possui de transformar a realidade na qual está inserida, por que não rever seus conceitos ou a maneira como é abordada dentro do âmbito escolar? Foi este questionamento que direcionou as oficinas realizadas no projeto. No intuito de democratizar o acesso à leitura, contribuindo para a formação identitária de garotos e garotas que em sua grande maioria, não tinha acesso aos livros literários no ambiente familiar e pouco acesso no ambiente da escola.

4. Conte-me mais com menos

O título desta seção evidencia que o projeto ocorreu com condições precárias de espaço, suporte e toda uma série de frustrações na comunicação com a coordenação escolar que quase sempre nomeava as atividades como aulas de reforço, mas que apesar disso, prosseguiu e com os esforços empreendidos, foi concretizado, não da maneira como idealizado, mas dentro das possibilidades disponíveis.

Para início de conversa, não havia sala, nem cadeiras, nem lousa... Dispúnhamos apenas de uma quadra e quando possível, se houvesse permissão, conseguíamos cadeiras, que levavam um tempo para serem deslocadas e atrapalhavam o cronograma estipulado, portanto, optávamos por sentar no chão da quadra com os discentes, formando roda de leitura ou às vezes escolhíamos a arquibancada para que eles ficassem com os materiais e nós ocupássemos a parte de baixo, utilizando a grade como suporte para cartazes ou qualquer material que seria utilizado em um quadro/lousa, caso houvesse. Recebíamos aproximadamente 12 alunos e acomodá-los nessas condições era sempre desafiador.

A introdução das oficinas já deixou dúvidas quanto à permanência dos alunos e a coordenadora alertou que levássemos lanches para garantir a frequência e assim fizemos, mas mesmo assim a rotatividade de alunos era frequente e eles pareciam bastante distantes naquelas primeiras aulas.

A primeira aula ocorreu uma atividade diagnóstica para aferir o nível de envolvimento e familiaridade dos alunos com o livro literário tanto no espaço escolar quanto em casa. Verificamos ainda o nível de leitura dos alunos e nos foi possível notar que havia alguns ainda em processo de alfabetização.

Com o desenvolvimento das práticas do projeto, era nítido que havia uma falta de acesso por parte dos alunos aos livros literários, em sua totalidade. Como já foi ressaltado, a escola não dispunha nem de biblioteca, nem de livros literários. O acesso a este tipo de material deveria ser tão democrático quanto é o acesso aos conteúdos normativos e pedagógicos, uma vez que a formação dos alunos também deve contemplar a arte como fruição e como aquisição de capital cultural (BOURDIEU, 2007).

Na verdade, o contato com o texto literário deveria preceder a idade escolar, seguindo a afirmação de PAIM (2000) ao destacar que a prática regular de leitura observada no ambiente familiar é marca definitiva na criança. (PAIM, 2000, p. 12) sendo assim, a família é o maior pilar de sustentação na formação da criança como leitor em formação, mas na realidade em que trabalhamos esta expectativa não foi alcançada e o espaço escolar era o único em que os alunos praticavam leituras de textos literários, então, diante disso, passamos entre as atividades realizadas, possibilitar que as crianças levassem livros para ler em casa e posteriormente discutirmos nas oficinas.

Quando o espaço para a leitura é inexistente no âmbito familiar e passa a existir somente no espaço escolar, as chances das crianças não terem a devida formação como leitores podem vir a partir da associação com os livros didáticos, que de certa forma acabavam tendo a finalidade de didatizar algum conteúdo ou atividade relacionada à alfabetização.

Por exemplo, nas práticas corriqueiras de sala de aula, se a uma criança é sugerida a leitura de um livro de poesias, como proposta para estudar o gênero textual, logo há o objetivo de possibilitar a compreensão ou aprendizado de aspectos como a disposição dos versos e estrofes, rimas, ou seja, questões estruturais que se afastam da busca pelos sentidos do texto, por meio da orientação para que se estimule o gosto pela leitura.

Buscando não apenas melhorar o nível de leitura e compreensão dos alunos, mas também mostrar a eles o quão o texto literário pode ser prazeroso, evidenciamos para as crianças a quantidade de obras literárias que já se tornaram filmes, que inclusive eles conhecem bem mais que livros, pois quase todas as obras infantis a que nos referíamos para averiguar o nível de conhecimento deles, eram exemplificadas com passagens de filmes, vídeos, mas raramente surgiam exemplos de passagens de livros.

Então, as estratégias do letramento literário buscaram inserir as crianças ao universo dos livros literários infantis numa perspectiva que supera o objetivo unicamente pedagógico, mas foca na importância de mostrar ao aluno a leitura literária como uma prática social que pode funcionar como uma atividade de entretenimento assim como os momentos destinados aos filmes, vídeos, mas com muito mais poder de incentivar a criatividade, imaginação e poder de interpretação.

Quanto a isso, há quem confirme esta assertiva, destacando o poder dos livros, ressaltando que

> [...] por meio de uma história inventada e de personagens que não existem, é possível levantar e discutir, de modo prazeroso e lúdico, assuntos humanos relevantes, muitos deles, aliás, geralmente evitados pelo discurso didático-informativo – e mesmo pela ciência – justamente por serem considerados subjetivos, ambíguos e imensuráveis. (AZEVEDO, 2004, p. 4)

O que pode estar ocorrendo nas escolas é que muitos educadores podem preconizar e até mesmo temer o efeito dos textos literários aos educandos, ou não saber lidar com as consequências dos textos causadas nos alunos. Coelho (2000, p. 25) exemplifica que o interesse maior do professor deve estar em aperfeiçoar sua capacidade de nortear crianças e jovens para que se autodescubram, para que sejam capazes de conquistar os "bens culturais" necessários a fim de contribuírem conscientemente na realidade e, dessa forma, reorganizarem o mundo.

Acerca das oficinas ministradas, buscamos planejar as aulas semanalmente, sempre refletindo sobre os encontros anteriores e focalizando na reflexão sobre a ação. A cada semana um livro literário distinto era trabalhado de maneira lúdica, abordado a partir da sequência básica de Cosson, conforme explicitado acima.

Como ocorreram muitas aulas, vamos citar aqui um recorte de uma das oficinas em um dos muitos planejamentos que foram realizados no projeto. Este recorte diz respeito ao trabalho com a obra "Menina Bonita do Laço de fita", de Ana Maria Machado, uma narrativa da literatura infantil muito relevante que aborda em seu interior a valorização da diversidade e contribui para quebrar paradigmas preconceituosos e padrões estéticos europeizados. Esta abordagem emerge em um enredo que conta a história de uma criança negra, com cabelo trançado por sua mãe e finalizado com fitinhas e de um coelhinho branco que nutre verdadeira paixão por ela e por sua cor pretinha.

Seguindo as etapas da sequência básica (COSSON, 2006) proposta para a implementação do letramento literário, iniciamos com a motivação, sem uma leitura inicial da obra na íntegra, e sim estimulando interpretações a parte do título ("Menina bonita do laço de fita"), questionando-os sobre o nome do livro que íamos ler, motivando-os a expor o que consideravam "bonito", que características deveria ter uma pessoa bonita na visão deles. Este retrato deveria ser representado por meio de um desenho em papel madeira, pintado com tinta guache e

desta atividade resultaram retratos de meninas de cabelos loiros em sua maioria. Apenas uma aluna expôs uma menina negra no desenho.

Assim, ao produzir os desenhos os alunos deveriam expor conhecimentos prévios e pontos de vista pessoais por meio do título do livro, evidenciando qual conceito que eles tinham sobre a personagem, suas características, e como a visão deles poderia ser alterada a partir das características reais da personagem após o conhecimento da obra. O resultado foi unânime entre as crianças, todas em suas explanações, retrataram a personagem como sendo uma menina branca, de cabelos lisos loiros ou castanhos, olhos claros, um padrão estético que não correspondia a nenhuma das alunas, principalmente, entre as que participavam do projeto.

Em seguida, foi realizada a introdução da obra por meio da apresentação da capa do livro e um breve histórico da autora Ana Maria Machado para que os alunos conhecessem sobre quem escreveu o livro.

A reação da maioria dos alunos ao observarem a ilustração da menina bonita estampada na capa do livro foi de surpresa, com exceção de uma aluna que já conhecia a obra e destacou que já sabia que ela era negra. Através desta e de muitas outras oficinas, foi possível levantar vários pontos para reflexão e discussão acerca dos conceitos dos alunos quanto à diversidade étnica e racial deles próprios e como isso era visto e trabalhado na percepção deles.

Após a apresentação da obra e autora, seguimos para a leitura compartilhada que foi um momento de envolvimento de todos os alunos no processo de interação com o texto, mas de forma orientada, chamando a atenção não só para as imagens, mas também para as ilustrações.

Por fim, foi realizado o processo de interpretação que foi o momento em que eles expuseram a compreensão acerca da obra, evidenciando que entenderam bem o conteúdo, mas de certo modo, discordavam da abordagem realizada por tratar-se da beleza de uma personagem negra e alguns comentários preconceituosos surgiram naquele momento.

Em face deste resultado, valorizamos a interpretação de cada aluno, mas direcionamos a discussão para conscientizá-los quanto à diversidade étnica dos povos numa escala global e para isto, utilizamos em uma das aulas, um globo, representando os diversos continentes que

giravam sobre a mesa e fomos explicando como cada país apresenta diversidades de pessoas, culturas, línguas e tal fato se caracteriza como características naturais e que devem ser valorizadas.

Os resultados das atividades, em específico, os desenhos produzidos na oficina, puderam levantar a questão da própria aceitação dos alunos quanto à própria cor, a própria origem, e também trabalhar na concepção o que de fato seria considerado bonito, quais as características fenotípicas são mais valorizadas e quais são negadas. De fato, existe certo tipo de preconceito instaurado entre eles em relação à negritude. Pelo fato de serem apenas crianças, supomos ser algo que não parte genuinamente deles, mas sim, que pode ter sido aprendido, construído socialmente ao longo do tempo e possivelmente com pessoas que são referências na vida desses discentes.

Constatados tais aspectos, vemos que nestas circunstâncias a literatura tem o poder de humanizar seus leitores, de abraçar realidades e de contribuir diretamente para a formação da personalidade de uma pessoa inserida no mundo literário.

Para Azevedo (2004),

> [...] crianças, na vida concreta, inconscientemente ou não, buscam seu autoconhecimento e a sua identidade; têm sentimentos e razão; sonham e se apaixonam; têm dúvidas, medos e prazeres; ficam perplexas diante da existência de múltiplos pontos de vista; têm dificuldades em separar realidade e fantasia; são sexuadas e mortais. Em suma, são essencialmente seres humanos. (AZEVEDO, 2004, p. 6)

Ou seja, há um certo preconceito quanto a infância ser algo realmente significativo e importante para o conjunto social, e que as crianças têm, tanto quanto experiências de vida a serem compartilhadas e valorizadas.

Com isso, queremos ressaltar a importância da representatividade do livro literário na vida das crianças. Por falar abertamente, ou não, com sutileza e delicadeza, sendo capaz de atingir seus leitores de forma a impactar. O livro Menina Bonita do Laço de fita não tem como objetivo ditar padrão estético, mas trazer de forma delicada questões raciais tão deturpadas entre as crianças. Se tivéssemos nas escolas mais livros como este, ou com gêneros mais diversificados, que contemplem a todas as crianças, sem dúvidas, a formação pessoal das mesmas poderia ganhar contrastes diferentes, ao invés de fazerem parte das estatísticas de baixo rendimento.

Retomando a fala de Azevedo (2004) acerca dos "assuntos humanos" citados pelo mesmo, compreendendo que a literatura pode abarcar e envolver as emoções humanas, a busca pelo autoconhecimento, nossas tentativas de compreender a realidade ao qual fazemos parte, de compreender nossa identidade e nós mesmos (quem somos), as dificuldades de interpretar o outro, utopias individuais e coletivas, sexualidade, distinção entre a realidade a fantasia, a efemeridade e as inúmeras questões éticas, assim como diferentes tipos de pontos de vista válidos sobre o mesmo assunto. (AZEVEDO, 2004, p. 4)

Segundo Zilberman (2003), "a sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura". Dessa forma, um dos papéis fundamentais do professor enquanto mediador que contribui para a construção do conhecimento, é o de apresentar obras literárias aos alunos com o intuito somente de aguçar a fruição literária dos mesmos e nada visando a alfabetizar ou a decifrar códigos.

Kleiman (1995) indica que os meios em que a criança está entreposta podem interferir e direcionar a que nível de letramento ela pode chegar. Sendo assim,

> [...] pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes (KLEIMAN, 1995, p. 20).

Conforme Kleiman (1995) cita anteriormente, podemos distinguir que o processo de letramento imposto pela escola, "a mais importante agência de letramento" como coloca a escritora, não se preocupa com o tipo de letramento que se volta para a prática social, tão pouco para formação crítica dos alunos.

A respeito de letramento, o letramento literário, Cosson (2006) afirma que

> [...] o maior objetivo do letramento literário nas escolas é formar um leitor capaz de se inserir em uma comunidade, manipular seus instrumentos culturais e construir com eles um sentido para si e para o mundo em que vive. (COSSON (2006, p. 106)

Com isso, entende-se que a parte indissociável da literatura trabalhada dentro das escolas é o estímulo da sua interpretação pessoal, que não deve ser exclusivamente um instrumento da alfabetização.

Já Soares (2003, p. 90) diferencia o processo de alfabetização e de letramento, para que assim um não se confunda com o outro, e essa diferenciação é importante para que um conceito não sobressaia ao outro, mas que ambos possam ser abordados de forma coesa e coerente. Nesse sentido,

> [...] embora correndo o risco de uma excessiva simplificação, pode-se dizer que a inserção no mundo da escrita se dá por meio da aquisição de uma tecnologia – a isso se chama alfabetização, e por meio do desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita – a isso se chama letramento. (SOARES, 2003, p. 90)

Tão importante quanto uma adequada alfabetização, é a formação do letramento literário da criança e o acesso livre a diversas obras da literatura infantil desde as séries iniciais, de modo que o ambiente escolar não foque exclusivamente em práticas que valorizem o aprender a decifrar códigos, ler ou escrever.

É importante que a criança aprenda a interpretar o mundo, a criar e entender sentidos a partir de um texto literário, ao qual possui múltiplas significações. Zilberman (2003) "A literatura sintetiza por meios de ficção, uma realidade, que tem amplos pontos de contato com o que o leitor vive cotidianamente" (ZILBERMAN, 2003, p. 25).

Portanto, que este contato com que o leitor venha estreitar vínculos e que não possa ser privado a ninguém, independente da classe social ao qual o indivíduo pertence. Por que pontuar classe social? Porque com a vivência que o projeto pode proporcionar pode-se perceber que as crianças participantes, de classe desfavorecida e de escola visivelmente carente economicamente e social, não sabiam, por exemplo, onde se comprava um livro, o que pode ser óbvio para outras crianças e até mesmo para os adultos, para uma criança de capital cultural desfavorecido talvez não seja assim tão óbvio.

É importante salientar que é nesse contexto que a literatura se mostra mais uma vez indissociável no âmbito escolar, pois sem o contato necessário dos alunos com os livros literários informações alheias aos alunos mais abastados lhes são negadas pela violência simbólica da instituição escolar ao qual o aluno faz parte.

O termo "violência simbólica", usado pelo pensador francês Pierre Bourdieu é denominado como "uma forma de coação que se apoia no reconhecimento de uma imposição determinada, seja esta econômica, social ou simbólica" (BOURDIEU (2007, p. 96).

Fundamentando-se na construção contínua de crenças no processo de socialização, que induzem um indivíduo a se posicionar no espaço social seguindo critérios e padrões do discurso dominante.

Ao considerar a educação como um setor de alta relevância, podemos destacar a violência simbólica de forma bem determinada ali presente quando são negados alguns conhecimentos e acessos aos alunos das classes populares. A título de exemplificação, vale citar a ausência de experiências literárias e acesso a diversas expressões culturais que ocorre em muitas escolas públicas brasileiras. Sabe-se que através do ensino, o indivíduo é capaz de discernir quando está sendo vítima disto e tornar-se um ator social que vá contra a sua legitimação.

5. Considerações finais

De maneira geral, as oficinas ministradas demonstraram que a participação tímida ao início, tornou-se mais ativa com o passar do tempo e houve uma manutenção do número de participantes nos últimos encontros. Além disso, notávamos maior disponibilidade dos alunos em participar das rodas de leitura, inclusive os alunos disputavam a vez de ler, com exceção daqueles que não liam muito bem. Estas evidências nos comprovaram que o gosto pela leitura deve ser estimulado e que as atividades lúdicas colaboram neste processo, tornando a leitura mais fluida e leve para a recepção do aluno, principalmente, o leitor infantil.

Além disso, os estudos realizados a partir das oficinas demonstraram o quanto o acesso ao texto literário pode ser essencial para a superação da violência simbólica às vezes alimentada pelo contexto escolar, ampliando as possibilidades de leitura e visões sobre o mundo vivido pelas crianças a partir do mundo das infinitas possibilidades: o literário. No Brasil, as condições de desigualdade social e injustiças tornam a democratização da leitura um grande abismo por haver uma enorme distinção e distanciamento entre ser leitor e não leitor.

No que tange à experiência relatada na oficina aqui exposta, nota-se de maneira clara o quanto a ausência de leituras que explorem a

interpretação do aluno, contribui para que visões de mundo equivocadas sejam mantidas e reverberadas socialmente, afinal, onde não há pensamento crítico, há predisposição de repetição de padrões e "verdades" que nem sempre condizem com os preceitos necessários para a formação cidadã.

Logo, a democratização do acesso à literatura na infância é primordial para possibilitar experiências de fruição e formação, afinal "é ao livro, à palavra escrita, que atribuímos à maior responsabilidade na formação da consciência de mundo das crianças e dos jovens" (COELHO, 2000, p. 15), portanto, ampliar os espaços e oportunidades de leitura literária na escola é uma forma de garantir a democratização da literatura e ampliar as possibilidades de reflexão e experiências das crianças com temas humanos tão significativos para a formação cidadã delas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARO, Daniel. *Edição do Brasil*. Disponível em http://edicaodobrasil.com.br/2018/10/26/44-da-populacao-brasileira-nao-pratica-o-habito-da-leitura/. Acesso em 01.04.2020.

AZEVEDO, Ricardo. *Formação de leitores e razões para literatura*. In: SOUZA, Renata Junqueira. *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo: DCL, 2004.

BRENMAN, Ilan. *A menina furacão e o menino esponja*. 1. ed. São Paulo: Trioleca Casa, 2017.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. 10. ed. Rios de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

CANDIDO, Antonio. *O direito à literatura* (1988). In: ____. Vários escritos. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2004.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura Infantil*: Teoria Análise Didática. São Paulo: Moderna, 2000.

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

HAUPT, Carine; ANDRADE, Karylleila dos Santos; PEREIRA, Isabel Cristina Auler. *Língua(gem), textualidade e literatura infantil*: concep-

ções e práticas. Palmas-TO: Universidade federal do Tocantins/EDUFT, 2015.

ITURBE, Antonio G. *A bibliotecária de Auschwitz*. Trad. de Dênia Sad. Rio de Janeiro: Agir, 2014.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e Leitor*: Aspectos Cognitivos da Leitura. 9. ed. São Paulo: Campinas 2004.

MACHADO, Ana Maria. *Menina bonita do laço de fita*. 9. ed. São Paulo: Ática, 2011.

PAIM, Jame Mari. *Da sedução do professor pela literatura à sedução do aluno*. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

SOARES, Magda. *Letramento*: Um Tema em Três Gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

ZILBERMAN, Regina. *A Literatura infantil na escola*. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

DESVENDANDO SENTIDOS À LUZ DA LINGUÍSTICA DA ENUNCIAÇÃO: ANÁLISE DE DISPERSÕES POSSÍVEIS CONTIDAS NUM MESMO ENUNCIADO

Priscila Venâncio Costa (UFT)
priscilavenncio@gmail.com
Rosélia Sousa Silva (UFT)
roseliasousasilva09@mail.uft.edu.br

RESUMO

Esta produção, valendo-se da Linguística da Enunciação, analisou dispersões possíveis contidas em enunciados do cotidiano de professores nos ambientes de trabalho e refletiu sobre os mecanismos linguísticos que produzem essas dispersões de sentidos. O *corpus* de pesquisa é composto pelas frases "A porta está aberta e Quando eu era aluno, a gente respeitava o professor", selecionadas na *internet* por meio da ferramenta de busca do *Google*. Como embasamento teórico, utilizamos os direcionamentos de Cunha, Benveniste, Normand, Faraco e Tezza, dentre outros. Percebemos, como resultados, que os textos são produtos da enunciação e suas marcas enunciativas, conjuntamente com os elementos linguísticos, ajudam-nos na tarefa de decodificá-los; concluímos que um linguista da enunciação não visualiza o enunciado como um pensamento acabado e que, em uma análise enunciativa, devemos ultrapassar a concepção de linguagem apenas como expressão do pensamento humano, vislumbrando-a no seu sentido complexo.

Palavras-chave:
Dispersões. Sentido. Linguística da Enunciação.

ABSTRACT

This production, using the Linguistics of Enunciation, analyzed possible dispersions contained in statements of teachers' daily lives in the work environments and reflected on the linguistic mechanisms that produce these dispersions of meanings. The research corpus consists of the phrases "The door is open and When I was a student, we respected the teacher", selected on the internet through the Google search tool. As a theoretical basis we used the directions of Cunha, Benveniste, Normand, Faraco and Tezza, among others. We perceive, as a result, that texts are products of enunciation and their enunciative marks, together with linguistic elements, help us in the task of decoding them; we conclude that an enunciation linguist does not view the statement as a finished thought and that, in an enunciative analysis, we must go beyond the conception of language only as an expression of human thought, envisioning it in its complex sense.

Keywords:
Dispersions. Sense. Linguistics of Enunciation.

1. Introdução

> *"Bem longe de dizer que o objeto precede o ponto de vista, diríamos que é o ponto de vista que cria o objeto" (SAUSSURE, 2006 [1916], p.15)*

A infinitude de acontecimentos que ocorrem ao nosso redor é percebida e pode provocar ou não influências dependendo dos pontos de vista dos quais nos valemos para interpretarmos tais acontecimentos. Esses pontos de vista, disponíveis para realização de distintas visualizações do mundo, são as diversas teorias existentes, espécies de lunetas que utilizamos para suportar as cargas de dúvidas ou de certezas, de verdades ou ilusões trazidas por cada acontecimento que nos perpassa. Como diz João de Deus Leite (2018), em suas aulas de Produção Textual e Ensino (UFT), "A Enunciação é uma das lunetas que utilizamos para ver o mundo. A olho nu, a verdade é da ordem da insuportabilidade, é preciso valer-se das teorias".

É, portanto, valendo-se da Linguística da Enunciação (LE) que pretendemos, neste trabalho, realizar análises de dois enunciados selecionados na *internet*. Adiantamos a compreensão dessa teoria, destacando que o termo enunciação se refere ao próprio ato de converter a língua em discurso, sendo propriamente o uso da língua e, pela imensa abrangência de sentidos que a língua pode construir, a enunciação é, consequentemente, fugidia. Dessa forma, do ponto de vista da enunciação, um texto nunca se fecha, de modo que, a cada novo leitor que o texto tiver ou mesmo a cada nova leitura que o mesmo texto obtiver, podem surgir novas, contínuas e infinitas interpretações.

Sendo a LE uma teoria que aposta nos mecanismos linguísticos que produzem a dispersão de sentido do texto, é nessa ancoragem que nos aportamos, neste trabalho, para análise dos enunciados. Desse modo, pensamos e pesquisamos enunciados comumente produzidos no cotidiano de professores no ambiente de trabalho. Os recortes apresentados foram coletados de publicações generalizadas de redes sociais.

Os resultados obtidos possibilitaram a ampliação da nossa compreensão acerca das seguintes observações: a) os textos são, indiscutivelmente, produtos das marcas da enunciação; b) as marcas enunciativas, conjuntamente com os elementos linguísticos, ajudam-nos na tarefa de decodificar os textos; c) um linguista da enunciação não visualiza o enunciado como um pensamento acabado; e d) uma análise enunciativa

tem sempre possibilidades de ultrapassar concepções da linguagem, indo a sentidos bem mais complexos.

2. Conversando com a teoria

Segundo Cunha (1999, p. 45), a teoria da enunciação se desenvolveu bastante na França com as reflexões de Benveniste e Jakobson, a partir dos anos 50. Émile Benveniste tem, inquestionavelmente, uma posição central nos estudos enunciativos. Entretanto, seu pioneirismo não se deve exatamente a uma anterioridade temporal de desenvolvimento das pesquisas enunciativas. Em 1932, Charles Bally já havia tratado dos temas relacionados à enunciação. Outros pensadores russos como Bakhtin e Volochinov também devem ser citados como responsáveis por trabalhar no desenvolvimento de uma teoria da linguagem que antecipa questões que, somente algumas décadas depois, viriam a ser ampliadas por Benveniste.

O desenvolvimento no âmbito de pesquisas da enunciação enfatizado por Benveniste dá lugar a um campo de pesquisas vasto e ativo que estrutura uma concepção de linguagem, considerando-a, a partir de então, como processo de interação e, ainda, define a LE como uma teoria cuja característica principal assume uma perspectiva mais funcionalista, com objetivo de se opor à formalista – concepção que, segundo Cunha (1999), concebe a linguagem como conjunto de frases, cuja função é expressar o pensamento e se propõe a descrevê-las independentemente do contexto em que são usadas.

Os trabalhos de Jakobson e os de Benveniste são considerados pioneiros nesse âmbito de pesquisas sobre a linguística da enunciação, que passa a abranger correntes que se desenvolveram mundialmente ao longo dos últimos anos. Embora a linguística francesa seja considerada vanguarda nesse âmbito de pesquisa, é imprescindível mencionar o nome de Bakhtin também por ser ainda, nos dias atuais, uma relevante referência nesse campo teórico.

Em 1929, Bakhtin definiu o enunciado como objeto da linguística, incluindo aí o contexto de enunciação, e propôs uma ordem metodológica para o estudo da linguagem que consiste em considerar, conforme reafirmado por Volochinov, as seguintes premissas:

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza;

2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as **categorias de atos de fala na vida e na criação** ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal;

3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual. (2009, p. 124) (grifos do autor)

Outra confirmação das considerações de Bakhtin foi realizada por Jakobson, em 1963, quando demonstrou que não se pode definir uma significação geral do enunciado fora de uma referência à mensagem. Um exemplo disso é a impossibilidade de sabermos a que pessoa e lugar se referem **eu** e **aqui** num enunciado como "eu demorei chegar aqui", caso desconheçamos esses dêiticos – um dos fenômenos linguísticos estudados no quadro da teoria da enunciação.

Além dos dêiticos, a LE tem como objeto de estudo as marcas da subjetividade do sujeito no enunciado – a modalização –, os tempos e modos verbais. Vemos, por exemplo, que os trabalhos de Benveniste (1966) sobre as relações de tempo no verbo francês conduziram à definição de dois sistemas distintos de tempos do indicativo, correspondentes a dois tipos de enunciação complementares: o discurso e a narrativa, emergindo um novo olhar e uma valorização sobre essa temática. Daí a consideração de que os tempos verbais têm também uma função importante na estruturação dos textos, pela posição que ocupam e pelas mudanças que provocam.

Nesse sentido, até mesmo – e principalmente! – aos professores de Língua Portuguesa, compreender e considerar a LE é necessário, uma vez que, os tempos verbais não podem ser estudados nas aulas de línguas sem essa correlação com os tipos de enunciação, que tanto os agregam significação, valores e sentidos distintos.

Dentre várias outras considerações trazidas pelos teóricos mobilizados, o repetível e o irrepetível (ou relações lógicas/relações dialógicas) se articulam no processo de constituição do sentido e dão lugar à intersubjetividade, compreendendo a enunciação como sendo intrinsecamente dialógica, posto que, o reconhecimento de si se dá pelo reconhecimento do outro.

São diversos os reconhecimentos do caráter inspirador que emana das reflexões de Benveniste sobre a enunciação e assim realmente são em

virtude de serem concebidas a partir de um profundo diálogo, respeito e interdisciplinaridade com outras áreas, tais como antropologia, psicanálise, sociologia e, principalmente, filosofia. Está evidente, pois, que:

> Benveniste libertou os linguistas presos às amarras da teoria saussuriana. Ele lhes devolveu a subjetividade, o mundo e o discurso que se faz sobre ele; Benveniste reatou com a filosofia e aproximou-se da psicologia social e da pragmática, reencontrou a virtude do diálogo e da interação. Enfim, uma Linguística diferente. (NORMAND, 2009, p. 197)

Nessa perspectiva, a abordagem de Normand (2009) expõe o parentesco entre Saussure e Benveniste, qualificando a linguística benvenistiana como "diferente", dada a situação de que Benveniste atribui uma característica ímpar aos estudos da linguagem: a singularidade.

Benveniste se direciona e relaciona a LE a perspectivas linguísticas ainda não vislumbradas e produz um retorno da linguística ao estudo da língua viva, indo ao questionamento da herança saussuriana que se limita aos estudos estruturalistas da língua. Para ele, "a enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização" (BENVENISTE, 2006, p. 82). Dessa forma, sendo a enunciação um ato individual, o locutor faz uso da palavra elegendo mecanismos próprios, produzindo uma ação que é sempre inédita e irrepetível.

3. Incursão na análise

Afinal, o que é a língua?

Para refletir sobre essa questão trazemos, de cunho preliminar, as seguintes palavras de Faraco e Tezza:

> A língua é uma das realidades mais fantásticas da nossa vida. Ela está presente em todas as nossas atividades; nós vivemos entrelaçados (às vezes soterrados!) pelas palavras [...] (FARACO; TEZZA, 2011, p. 9)

Dentro desse entrelaçamento inevitável com a língua, o trabalho de análise possibilitado pela LE é uma das correntes linguísticas que buscam emergir nessa realidade fantástica de interação. Sendo assim, para realizarmos uma análise à luz da LE, levaremos em consideração os mecanismos da própria língua em sua funcionalidade, na interação.

Para o leitor ou ouvinte, o que dá significação aos enunciados é a segmentação que se faz, levando em consideração as ordens fonológicas, morfológicas, sintaxes, semânticas, pragmáticas e o discurso em si. Sendo assim, um bom texto é aquele que faz sentido através do encadeamen-

to das unidades linguísticas e gramaticais – intradiscurso (objeto de referência da LE) combinadas com a historicidade – interdiscurso (objeto de referência de uma outra teoria, a Análise do Discurso).

Desse modo, um linguista da enunciação olha para o texto afetado pelos próprios mecanismos sintáticos da língua na produção de sentido. Sempre pensando a partir da materialidade, a análise enunciativa olha para o enunciado e ancora nele a possibilidade de se produzir uma análise. Nesse sentido, o corpus de análise deste trabalho é composto pelas frases[209] *A porta está aberta* e *Quando eu era aluno, a gente respeitava o professor*, selecionadas na internet por meio da ferramenta de busca do Google. Embora essas frases possuam um caráter mais empírico, considerando que foram coletadas em textos popularmente divulgados na internet, elas representam enunciados comumente produzidos por professores em contexto de sala de aula e foram de grande valia para observar como os mecanismos linguísticos produzem efeitos nos atos de fala.

Passemos, então, às análises enunciativas:

Primeiro Enunciado: "**A porta está aberta!**"

a) Dispersão 1

Para que o efeito de sentido não seja incompreendido, afinal, temos a ilusão necessária de que o sujeito controla o sentido e planeja os efeitos de um enunciado, no enunciado acima, uma primeira observação possível é a de que a oração simples vislumbra, logo de início, uma objetividade, uma clareza do discurso. Sendo "curta e grossa", a oração intenciona passar a mensagem/sentido pretendido sem possibilitar incompreensões ou desvios de atenção ao aviso/ordem/convite realizado.

Em continuidade, verificamos que os elementos linguísticos do enunciado constituem uma oração simples composta por: um artigo definido feminino singular + um substantivo simples feminino singular + um verbo de ligação no modo indicativo + um adjetivo. Para esse momento, tomemos para análise os sintagmas nominais **artigo definido + substantivo** "a porta", cujos referentes procuramos sempre no universo da enunciação, e os verificamos como referentes a uma porta determinada, específica, única de sua espécie no contexto, sendo, portanto, possível empreendermos que os interlocutores possuem certeza de qual porta se refere.

[209] Considerando que o corpus utilizado nesta análise não revela a identidade e, portanto, não compromete a dignidade e integridade do sujeito producente, não houve necessidade de submetê-la à apreciação do comitê de ética.

Dessa forma, visualizamos um enunciado desprovido de transcendência e que alcança um sentido específico para os participantes do discurso.

b) Dispersão 2

De acordo com Henrique (1941), comumente necessitamos juntar à escrita manifestações íntimas de nossos sentimentos. Para isso, criou-se um sinal específico a que se dá o nome de ponto de exclamação que, na escrita e na fala, pode indicar sentidos (imperativo, vocativo e exclamativo) e entonações (surpresa, grito, ordem etc.), expressando com maior ênfase o que está sendo enunciado. O ponto de exclamação também é uma marca de interação (item importante na LE) quando ocasiona um deslocamento do foco do autor para o leitor, posto que, nessa comunicação assíncrona, o ponto cria uma força de interpelação no sentido de provocar ao ouvinte/leitor uma reação ao enunciado.

Quando consideramos que o enunciado acima foi proferido por um professor no contexto de uma sala de aula com um ou mais alunos em postura indisciplinar, analisamos a utilização do **ponto de exclamação** como contundente no efeito prático dessa frase: julga-se que o professor já tenha solicitado uma mudança de comportamento do(s) aluno(s) em questão e, não havendo sucesso, profere a frase como uma **ameaça** clara, indicando uma sugestão de ação que deve ser tomada pelo(s) aluno(s) interlocutor(es).

O ponto de exclamação enfatiza o tom de ameaça no ato de fala do professor, ou seja, a dimensão ilocutiva, obtida através de uma análise discursiva, mostrando que há uma porta aberta para a saída daquele que não se enquadra no comportamento permitido/desejado para o momento. Isso é fortalecido pela relevância do ponto de exclamação quando a intenção é aumentar a entonação da voz e a compreensão do significado do enunciado. Afinal, Azeredo (2010) diz ser o ponto de exclamação um ponto que marca entonação variável para uma amplitude de sentimentos – tristeza, surpresa, espanto, alegria, entusiasmo, súplica, decepção, dor, ordem etc. – que podem ser reconstituídos graças ao contexto. Sob esse olhar, vemos no enunciado uma ordem para sair da sala.

c) Dispersão 3

Avançando em nosso entendimento do processo de enunciação e sua dinâmica, sua plasticidade e sua diversidade, vemos que, em outro contexto, o mesmo enunciado poderia não designar uma ameaça. Sabendo que podemos utilizar o **verbo no modo indicativo** também para con-

vidar, imaginamos que o enunciado seja proferido por alguém que esteja do lado de dentro de casa e, ao ouvir alguém (conhecido e esperado) bater à porta, grita "A porta está aberta!" como convite, consentimento, aviso para a entrada permitida da pessoa ao ambiente em que o locutor se encontra. A entonação, a oração curta, o artigo definido e o verbo simples de ligação auxiliam na transmissão rápida e direta da indicação de que o interlocutor pode adentrar ao local, pois a porta está aberta. Por essa ótica, vemos no enunciado uma permissão, não mais uma indicação com tom imperativo como analisamos na dispersão anterior.

d) Dispersão 4

E, ainda na análise do mesmo enunciado, é possível formalizarmos a existência de um interlocutor e de um contexto de espera imediata de reação, não sendo, portanto, um enunciado reflexivo, poético ou imaginário que possa ter os mesmos sentidos se proferido sem a presença do outro no discurso. Para que esse processo se realize, um alocutário é pressuposto, seja de forma explícita ou implícita.

Nesta perspectiva, nossa atenção se dirige, particularmente, para o aspecto do fenômeno de apropriação pelo locutor do aparelho formal da língua para enunciar sua posição de sujeito, o que confirma as pressuposições de Benveniste de que a intersubjetividade funda a subjetividade.

De uma forma muito singular, ao assumir o aparelho formal, o locutor torna a língua própria ao uso, mesmo atendendo a restrições de ordem estrutural, institui-se como sujeito no ato de enunciação. É assim que vemos os infinitos sentidos dos enunciados, afinal, a língua não fica imune aos gestos de apropriação subjetiva e, portanto, em todos os discursos, podemos reconhecer marcas dos participantes do ato enunciativo.

Vejamos que os elementos linguísticos existentes nos enunciados estão ricamente empregados para transmitir informação e, especialmente, para afirmar a presença do homem na linguagem. No caso do enunciado "A porta está aberta" a evidência trazida por cada elemento linguístico é de que há o acontecimento de um momento discursivo composto por locutor e interlocutor num contexto de ação e reação imediata.

Enunciado 2: "**Quando eu era aluno, a gente respeitava o professor.**"

a) Dispersão 1

Na LE a análise tem como ponto de partida e de chegada a língua em sua materialidade. Nesta seção, iniciamos pelos elementos "quando", "era" e "respeitava", materialidades linguísticas classificadas como **advérbio de tempo, verbo de ligação e verbo no pretérito do indicativo**, respectivamente.

Estando os **verbos conjugados no passado** e, ainda, acompanhados de um advérbio de tempo, explicitam a informação de uma mudança de época, evidenciando que aquele tempo do acontecimento vivido pelo(s) interlocutor(es) já foi vivido pelo locutor.

Vemos que "quando" não significa necessariamente o tempo linear – delimitando datas específicas e fechadas –, mas traz uma dimensão de tempo do acontecimento, uma temporalidade subjetiva, oscilante, sem um começo, meio e fim determinante. A intenção é mais reflexiva do que exatamente cronológica, haja vista, não ficar explícito um início e um fim do tempo do locutor na situação de aluno.

Podemos inferir que "quando" pode ainda ser compreendido no tempo linguístico, maior interesse numa análise enunciativa. "O tempo do discurso nem se reduz às divisões do tempo crônico nem se fecha em uma subjetividade solipsista. Ele funciona como um fator de intersubjetividade" (BENVENISTE, 2006, p. 78). Benveniste (2006, p. 74) deixa claro que "uma coisa é situar um acontecimento no tempo crônico, outra coisa é inseri-lo no tempo da língua". O tempo linguístico diz respeito ao fato de que, cada vez que o locutor enuncia, ele atualiza o acontecimento, ou seja, o discurso é reinventado a cada momento de fala. Dessa forma, "quando eu era aluno" adquire uma renovação, uma nova importância toda vez que for enunciado, independente da existência de uma possível data de calendário dada à referência.

b) Dispersão 2

Os dêiticos são os elementos fundamentais para os estudos enunciativos da linguagem que possuem a sua existência e os seus sentidos promovidos a partir de uma referência interna, ou seja, são de uma categoria que contém elementos da língua – na sua modalidade oral ou escrita – que são próprios do ato de dizer.

Em "**a gente**" visualizamos um elemento dêitico que simboliza os alunos da época em que o locutor era aluno, sendo então uma referência ao contexto discursivo de uma memória. É possível percebermos, então, que os dêiticos só existem porque um indivíduo no mundo os assume e o

faz pela necessidade que tem de se comunicar com outro indivíduo, tomando essas formas da língua, o sujeito dá-lhes vida, conquistando, simultaneamente, a possibilidade de interação com o outro e a sua realização enquanto locutor.

4. Considerações correntes

Ao analisarmos esses poucos tópicos discursivos, percebemos o quanto para a LE, as marcas trazidas pelos mecanismos linguísticos são objetos de grande relevância na análise e interpretação. Após essas análises, a certeza que nos vem é que ouvir ou ler um texto é muito mais do que entender o que está dito ou escrito, é conseguir, também, a partir do nosso conhecimento de mundo (repertório), perceber as intenções (enunciação) que o enunciador teve quando elaborou ou codificou seu texto.

Os enunciados aqui analisados se configuram como campo de dispersões à medida que percebemos a atuação do interdiscurso na língua. Os mecanismos linguísticos utilizados em cada texto/discurso produzido não são empregados de maneira aleatória, cada um deles integra a construção de uma ilusão de unidade necessária. Desse modo, a linearidade é constituída e a materialidade – o texto – ganha sentido e se faz campo de interpretações.

Em suma, para a LE, o sentido das palavras se estabelece pela relação entre os aspectos formais e a organização da língua para uso – intradiscurso. Nesse plano de formulação, combinado com o plano da constituição (interdiscurso), cristaliza-se a produção de sentido ao que se diz ou se escreve. Enfim, diante dessas reflexões, vimos que, para analisar um enunciado, não basta apenas conhecer as regras sintáticas, é preciso considerar as regras de uso da língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEREDO, J. C. de. ***Gramática Houaiss da língua portuguesa***. 3. ed. São Paulo: Publifolha, 2010. 583p.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. de Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995 [1929].

BENVENISTE, É. A linguagem e a experiência humana. In: ____. *Problemas de linguística geral II*. Campinas: Pontes, 2006.

CUNHA, Dóris de Arruda C. A Linguística da Enunciação e o ensino de Língua Portuguesa no Brasil. *Revista Geline*, n. 1, 1999. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/viewFile/9276/6630. Acesso em: out. 2020.

FARACO, C. A.; TEZZA, C. *Prática de texto para estudantes universitários*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011 [1992].

HENRIQUE, J. *Pontuação na escrita*: sua história e emprego. Porto Alegre: Oficinas Gráficas do Instituto Técnico Profissional do R.S., 1941.

NORMAND, C. *Convite à Linguística*. São Paulo: Contexto, 2009.

SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006 [1916].

Outra fonte

As frases mais comuns que os professores falam em sala de aula. Quem disse. Disponível em: As frases mais comuns que os Professores falam em sala de aula. Acesso em: out. 2020.

DIÁLOGO ENTRE FÁBULAS: A AÇÃO UNITIVA DA PROSOPOPEIA ENTRE ESOPO E FABULISTAS JUVENIS DO SÉCULO XXI

Erika Romana Lacerda Barbosa da Silva (UFRRJ)
eromannas@gmail.com

RESUMO

A fábula é uma das mais antigas manifestações discursivas conhecidas pela humanidade, datada, aproximadamente, do século XVIII a.C., e que chega ao século XXI, ainda cheia de vitalidade e cheia de singularidades a serem estudadas. Inicialmente, na Grécia, a fábula era voltada par o público adulto, devido a sua mensagem subliminar e sua linguagem alegórica. Todavia, há muito tempo, o público infantojuvenil passou a apreciar a fábula por todas as suas características singulares. Assim, o presente trabalho propõe comparar os olhares fabulares de Esopo, século VIa.C., e de fabulistas juvenis do século XXI, através da construção prosopopeica em suas fábulas. O alicerce teórico baseia-se nos estudos de Dezotti (2018) e Botelho (2012; 2007) sobre a fábula; de Bakhtin (2016) sobre gênero discursivo; entre outros estudos e seus respectivos pesquisadores.

Palavras-chave:
Esopo. Fábula. Prosopopeia.

ABSTRACT

The fable is one of the oldest discursive manifestations known to man, dated, approximately, from 20th century BC, which reaches the 21st century, still full of vitality and full of singularities to be studied. Initially, the fable was aimed at the adult audience, due to its subliminal message and allegorical language. However, long since, children and teenagers began to appreciate the fable because of all its unique characteristics. In this way, the present work proposes to compare the fabulous looks of Aesop, 6th century BC, and of young fabulists of the 21st century, through the prosopopeic construction present in their fables. The theoretical foundation is based on Dezotti (2018) and Botelho (2012; 2007) studies on the fable; Bakhtin (2016) on discursive genre; among other studies and their respective researchers.

Keywords:
Aesop. Fable. Prosopopeic

1. Introdução

O ato comunicativo, inerente ao ser humano, é marcado por narrativas, e a fábula, estruturalmente narrativa, é um "modo universal de construção discursiva" (Cf. DEZOTTI, 2018, p. 23).

A fábula, embora de origem remota, apresenta-se ainda cheia de vitalidade nos dias atuais, de tal modo que fascina e instiga um público diverso, composto por crianças, jovens e adultos, a ler e a escrever fábulas.

Os segredos da vitalidade e da resistência da fábula encontram-se nas suas tão especiais e particulares características. São elas: um texto curto, uma flexibilidade na adaptação a quaisquer formatos textuais e narrativos (anedota, etiologias, narrativas zoológicas, conto maravilhoso, provérbio apológico, mito), imposição a uma reflexão moral dos costumes individuais, sociais ou universais, além de não se limitar a uma história imutável, pelo contrário, permite-se a enxertos e fragmentações ao longo de suas produções orais e escritas.

O presente trabalho, através de uma análise comparativa entre as fábulas esopianas, século VI a.C., e as fábulas de jovens fabulistas, século XXI, propõe evidenciar a opção, em comum, pela prosopopeia, especialmente por personagens animais com atitudes, sentimentos e falas humanos.

2. Gênero discursivo

Todo e qualquer discurso comunicativo é construído por meio de "certos gêneros do discurso" (Cf. BAKHTIN, 2016, p. 38), que se apresemtam como um modelo comum aos interactantes em conformidade com a exigência de cada situação comunicativa, possibilitando, aos envolvidos, na interação dialógica, identificar e produzir um gênero.

Os gêneros discursivos, na perspectiva bakhtiniana, são inúmeros e compostos por construção composicional, por um conteúdo temático e por um estilo, além de serem relativamente estáveis por sofrerem diferentes e numerosas variações, tais como,

> (...) variações de acordo com a intenção comunicativa, de acordo com o meio de produção e de suporte, de acordo com a comunidade linguística, de acordo com o núcleo temático, entre outros aspectos. (SILVA, 2020, p. 17-18)

O gênero analisado, neste trabalho, é a fábula que objetiva, dentre tantas outras propostas, enriquecer o discurso de "toda uma galeria de gente humilde, que lida com as adversidades impostas por uma vida árdua" (Cf. ESOPO, 2013, p. 16) e permitir, segundo Cândido (2012, p. 179), "que o conteúdo ganhasse maior significado".

3. Fábula

A fábula, narrativa ficcional de caráter universal, é uma variante de contos populares. Sua origem remonta ao século XVIII a.C., porém, a partir do século VI a.C., a fábula ganha os contornos de uma "tipologia textual" atribuída a Esopo (Cf. DEZOTTI, 2018, p. 18).

A estrutura fabular é fixa e dividida em duas partes: a narrativa e a lição de moral, e nomeadas por La Fontaine, respectivamente, de "corpo" e "alma" (Cf. LA FONTAINE, 2013, p. 151). No entanto, a lição de moral (alma) possui uma posição variável, podendo ser encontrada antes da narrativa (*protomitio*), no meio da narrativa (*endomitio*) ou após a narrativa (*epimitio*). Além disso, a fábula apresenta as seguintes características: a concisão, a objetividade e uma linguagem alegórica, que propicia a utilização da prosopopeia.

Cabe ressaltar que, em sua origem, a fábula era destinada a um público adulto e consistia em "um meio importante de transmissão dos valores do grupo" (ESOPO, 2013, p. 10) e meio também para proporcionar reflexão e denúncia, principalmente sob a ação de "seres inanimados (que ganham vida) e animais que contracenam entre si" (BOTELHO, 2007, p. 4), através de uma linguagem alegórica, conforme fábulas presentes neste trabalho.

4. Escolha do corpus

Propõe-se a análise de duas fábulas, retiradas de dois livros distintos: uma do livro "Esopo: fábulas completas", de Esopo, e outra do livro "Fábulas do século 21: a singularidade do olhar infantojuvenil", de Romana.

Escolheu-se, em primeiro lugar, a obra esopiana como guia para seleção lexical fabular e de uso da prosopopeia, pois Esopo é o expoente entre os fabulistas, tendo criado, já no século VI a.C., um modelo fabular, que serve de inspiração a diversos fabulistas até os dias atuais.

O livro "Esopo: fábulas completas" é uma obra bem cuidada, com 383 fábulas atribuídas a Esopo, e traduzidas do grego pela pesquisadora, tradutora e professora da Universidade Estadual Paulista – UNESP, Maria Celeste Consolin Dezotti, tendo vasta experiência com a língua grega e com fábulas.

A segunda obra escolhida para análise é o livro "Fábulas do século 21: a singularidade do olhar infantojuvenil", composta por 27 fábulas autorais, sendo 26 delas escritas por alunos do 7º ano do Ensino Fundamental e 1 escrita pela professora organizadora do livro.

O livro "Fábulas do século 21" é o resultado de um trabalho de incentivo à leitura e de aprimoramento da escrita dos alunos participantes de um projeto intitulado Projeto Fábulas, que entre leituras de inúmeras fábulas, promoveu a produção escrita de uma fábula autoral a cada um desses alunos, fazendo com que trilhassem, de modo cada vez mais autônomo, os caminhos da (re)leitura e da reescrita, através de uma sequência didática personalizada construída a partir dos princípios do dialogismo sociointeracional.

Assim, as fábulas escolhidas são "O leão velho e a raposa", do livro de Esopo e "O cachorro e o rato", do livro "Fábulas do século 21".

5. A prosopopeia nas fábulas

Muitos séculos separam os fabulistas Esopo e os jovens autores do século XXI, no entanto, a prosopopeia apresenta-se como um ponto unitivo entre os textos desses fabulistas, visto que eles escolheram e utilizaram personagens fictícios, especialmente animais, para dissimular as situações reais do dia a dia, para dar voz "aos indivíduos marginalizados nas relações de poder" (MARTINHO, 2016, p. 27) e dar "esclarecimento e conhecimento da verdade" (PORTELA, 1983, p. 127).

O processo de personificação faz com que as personagens animais, por exemplo, ganhem personalidades humanas e, por conseguinte, passem a agir, a sentir, a pensar e a falar como seres humanos. Esse processo, por sua vez, atrai a atenção, desperta o interesse e curiosidade de ouvintes e de leitores, todavia, somente os ouvintes/leitores mais atentos e experientes conseguem decifrar a mensagem subliminar que se pretende repassar sob uma ingênua aparência de história de animais, pois, conforme explica Portela (1983),

> (...) a verdade destilada da boca de um animal irracional atinge o homem, não aberta e direta, mas sub-repticiamente. Da boca de uma raposa, de um corvo, de um cordeiro ou de um leão, o homem não se nega a ouvir verdades ou lições que a princípio parecem não ser dirigidas a ele, mas, aos poucos, agem sobre seu subconsciente e quando o homem menos espera, está frente a frente com ela. (PORTELA, 1983, p.126)

A preferência por personagens animais justifica-se também pela experiência comum dos homens com os animais na vida real, de modo que a apresentação e atuação deles na fábula não exigissem "uma prévia descrição desses animais" (Cf. PORTELA, 1983, p. 135). Outro fator que influencia na escolha de personagens animais é a possibilidade de "despir o homem de seu complexo de grandeza" (PORTELA, 1983, p. 136), para fazê-lo enxergar a animalidade que existe dentro dele. Por isso, na fábula, conforme explicação de Botelho (2007, p. 1), "a comparação entre as reações dos homens e dos animais ganharam contornos interessantíssimos, já que se confirmava a semelhança entre a reação instintiva do animal e a reação racional do ser humano"

6. Análise das fábulas

Das mais de quatrocentas fábulas disponíveis nas duas obras escolhidas para compor este trabalho, "Esopo: fábulas completas" e "Fábulas do século 21: a singularidade do olhar infantojuvenil", duas foram selecionadas para exemplificar o uso da prosopopeia nas escritas fabulares de Esopo e do jovem Caio Vinícius, autores de, respectivamente, "O leão velho e a raposa" e "O cachorro e o rato", separados por um longo período temporal.

> **O leão velho e a raposa**
> (Esopo)
> Um leão já velho, sem condições de arranjar alimento com o próprio esforço, entendeu que precisava fazê-lo por meio da criatividade. Então foi para uma caverna e lá se deitou, fingindo-se doente. E assim, os animais que vinham fazer-lhe uma visita, ele agarrava e devorava. Como grande quantidade de bichos havia sido capturada, uma raposa, tendo deduzido qual era sua tática, foi até lá e, detendo-se a uma certa distância da caverna, perguntou-lhe como estava. O leão disse: "Estou mal". E quis saber por que razão ela não entrava. Então ela disse: "Mas bem que eu entraria, se não estivesse vendo pegadas de muitos animais que entraram, mas de nenhum que saiu."
> Assim, os homens sensatos safam-se dos perigos, porque tomam precauções a partir dos indícios.

Esta primeira fábula traz duas personagens antropomorfizadas: o leão e a raposa. Em muitas histórias de animais, inclusive nas fábulas, o leão é retratado como "rei" e a raposa destacada por sua astúcia, tais caracterizações estão em conformidade com a vida desses animais na natureza, visto que o leão é considerado "rei" de seu grande bando e "rei" dos predadores, por estar no topo da cadeia alimentar; a raposa é uma

excelente caçadora e, por isso, utiliza-se de estratagemas para confundir e abocanhar suas presas.

A metáfora do comportamento humano presente na fábula em tela fica a cargo da esperteza nas atitudes de ambas as personagens, leão e raposa. O leão, apesar de velho, é mais forte e maior que a raposa, ou seja, superior a ela, e, para conseguir alimento com menos esforço, decide utilizar-se da criatividade, na verdade, da malandragem para devorar os animais que o visitavam na caverna, "Um leão já velho, sem condições de arranjar alimento com o próprio esforço, entendeu que precisava fazê-lo por meio da criatividade. Então foi para uma caverna e lá se deitou, fingindo-se doente."

A raposa, o mais astuto dos animais, percebe as artimanhas do leão e desmascara-o, evidenciando a supremacia dela no quesito astúcia, "Mas bem que eu entraria, se não estivesse vendo pegadas de muitos animais que entraram, mas de nenhum que saiu." Assim, tanto na fábula como na vida, muitas pessoas querem tirar proveito das situações e das pessoas, julgando-se superiores e espertas em relação as outras, como o leão, porém, essas mesmas pessoas podem encontrar pessoas mais ardilosas que elas, a exemplo da raposa.

Em estudos realizados por Marinho (2016), observa-se que uma fábula possibilita muitas interpretações, devido ao seu caráter alegórico, porém, dentro da própria fábula, há um direcionamento a seguir, quando "o próprio enunciador, contudo, oferece sua própria interpretação dos fatos narrados no momento em que apresenta uma moral, implícita ou explícita" (MARINHO, 2016, p. 39). Sendo assim, em O leão velho e a raposa, observa-se que a intenção do enunciador conduz seus ouvintes/leitores a uma reflexão sobre a prudência, visto que os alerta a prever e evitar perigos a partir dos sinais, "Assim, os homens sensatos safam-se dos perigos, porque tomam precauções a partir dos indícios.".

> **O cachorro e o rato**
> (Caio Vinícius C. Siqueira, 12 anos)
> Há muito tempo, havia um cachorro triste, com fome e chorando, quando passou um rato com um pedaço de bolo. O cachorro triste chamou o rato e perguntou:
> – Onde você pegou esse pedaço de bolo?
> O rato ficou triste porque o cachorro estava sem nada para comer, então, o rato ficou com pena e deu o seu pedaço para o cachorro, e falou assim:
> – Toma, pode ficar para você.
> – Obrigado!!! Mas o que você vai comer? – Perguntou o cachorro.
> – Eu pego outro pedaço – Respondeu o rato.
> – Vou dividir com você – Disse o cachorro.

> – Não precisa, pode ficar para você – Disse o rato.
> Então, o cachorro e o rato viraram amigos de verdade.
>
> Moral da história: Temos que ajudar as pessoas que mais precisam, porque pode acontecer com a gente e elas nos ajudarem.

"O cachorro e o rato" é uma fábula autoral de um aluno do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do estado do Rio de Janeiro. Ele construiu uma narrativa que emociona quem lê com o coração, pois seu texto aborda uma das mais perversas formas de violência: a fome.

Nessa fábula, há a presença do diálogo direto entre as personagens antropomorfizadas, cachorro e rato, e essa opção discursiva ajuda a acentuar a "caracterização das personagens, com reproduzir-lhes, de maneira mais viva, os matizes da linguagem afetiva, as peculiaridades de expressão (gíria, modismos fraseológiocos etc.)" (GARCIA, 2010, p. 149). Com isso, temos um diálogo delicado entre aquele que tem fome e aquele que tem o alimento para comer.

Nota-se também que, nesta fábula, as personagens apresentam-se em uma relação diferente da que está estabelecida na natureza. Em outras palavras, na natureza, o cachorro e rato não são amigos, nem mesmo o rato deixaria comida para o cachorro, pelo contrário, espera-se que o rato roube a comida do cachorro. No entanto, por ser a fábula uma narrativa ficcional há a permissão para o trabalho com a criatividade.

Nessa inventividade, o aluno-autor procura enfatizar a virtude da compaixão, acompanhada do ato de caridade, através da adjetivação de "cachorro triste", para marcar a tristeza permanente de quem não tem alimento para a própria sobrevivência, e a tristeza temporária de quem sente a dor do outro, "O rato ficou triste". No final, a boa ação é celebrada através da amizade, até então incomum, entre o cachorro e o rato, entre o desvalido e aquele que se dispõe a ajudar mesmo com o pouco que tem.

Por fim, através do *epimitio* (moral da história após a narrativa), o fabulista juvenil confirma sua intenção narrativa ao reafirmar a caridade e a compaixão como atitudes importantes nas relações sociais, "Temos que ajudar as pessoas que mais precisam porque pode acontecer com a gente, e eles ajudarem".

7. Considerações finais

A fábula, um dos gêneros mais antigos da humanidade, conquista, ainda hoje, um público amplo e diversificado, embora, fosse dirigida a um público adulto em sua origem.

Suas características ímpares e sua versatilidade contribuem para que a fábula se apresente sempre como nova. Ou seja, a fábula permite a criação de uma narrativa ficcional permeada por elementos comuns de uma dada cultura, possibilitando momentos de riso, de reflexão e de denúncia, enfatizados pela moral da história.

A criatividade encontra um lugar fecundo nas linhas fabulares, seja em prosa ou em verso, de modo que, à maneira de fabulistas consagrados, as personagens, sobretudo os animais, ganhem atitudes, sentimentos e palavras humanos, que os levem a refletir sobre si mesmos, conforme observou Botelho (2007):

> Assim, além de proporcionar ao público interessado momentos de humor, de estarrecimento, de indignação e de outros tipos de caráter psicológico, tal gênero oferecia ao ser humano a oportunidade de reflexão sobre seus atos. (BOTELHO, 2007, p. 1)

As fábulas analisadas neste trabalho trazem os animais em atitudes humanas para fazer refletir sobre a esperteza, como se constatou a partir da análise daquela fábula esopiana, e a compaixão e a caridade dentro das relações sociais, como se observou na análise da segunda fábula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTHIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BOTELHO, José Mario. *Oralidade e escrita sob a perspectiva do letramento*. Judiai-SP: Paco, 2012.

_____. A importância dos animais nas fábulas de Aviano, como metáforas das atitudes humanas. *Anais do IV CLUERJ-SG*, Ano 4, n. 3, 2007. Disponível em: http://www.filologia.org.br/cluerj-sg/ANAIS/IV/completos/comunicacoes/Jos%C3%A9%20Mario%20Botelho.pdf.

CÂNDIDO, A. "O direito à literatura". In: LIMA, Aldo de (Org.). *O direito à literatura*. Recife: UFPE. 2012. p. 14-40

DEZOTTI, Maria C. C. (Org.). *A tradição da fábula*: de Esopo a La Fontaine. São Paulo: Unesp, 2018.

ESOPO. *Esopo*: fábulas completas. Trad. de Maria Celeste Consolin Dezotti. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

GARCIA, Othon M. *Comunicação em prosa moderna*: aprenda a escrever, aprendendo a pensar. 27. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

LA FONTAINE, Jean de. *Fábulas selecionadas de La Fontaine*. Trad. de Leonardo Fróes. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

MARINHO, L. A. F. *Uma conversa com as fábulas de Fedro*. Tese (Tese em Letras) – UFRJ. Rio de Janeiro, 2016.

PORTELLA, O. O. A Fábula. *Revista Letras*, Curitiba, v. 32, 1983. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/letras/article/view/19338.

ROMANA, Erika (Org.). *Fábulas do século 21*: a singularidade do olhar infantojuvenil. Rio de Janeiro: Autografia, 2019.

SILVA, Erika R. L. B. da. *A fábula como elemento didático na formação leitora e na produção escrita de educandos do ensino fundamenta*l: uma proposta de intervenção. Dissertação (Dissertação em Letras) – PROFLETRAS-UFRRJ. Rio de Janeiro, 2020.

DISCURSIVIDADES ACERCA DO "GÊNERO ANÚNCIO PUBLICITÁRIO" NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS: EFEITOS DA DIDATIZAÇÃO

José de Alcântara Ribeiro da Silva (UFT)
profmaalcantara@hotmail.com
João de Deus Leite (UFT)
joaodedeusleite@hotmail.com

RESUMO

Neste artigo, a partir de pressupostos da Análise de Discurso francesa de orientação pecheutiana, tomamos o Livro Didático de Língua Portuguesa (LDLP), como objeto de análise e de problematização. Para tanto propusemos analisar e problematizar o modo como se processa o gesto de leitura–interpretação dos gêneros anúncios publicitários no LDLP direcionado ao professor. O nosso interesse não é o gênero textual em si, mas o gesto de leitura-interpretação que a ele está subjacente e constitutivo, considerando o jogo entre lugar discursivo de autor(es) e as tomadas de posição. Partimos da perspectiva de que esse lugar discursivo comporta gestos de leitura e de interpretação sobre um arquivo textual sobre o ensino de Língua Portuguesa. Sendo assim, há um trabalho discursivo em relação à materialidade de diretrizes e de documentos oficiais sobre tal ensino. Esse conjunto de materialidade que acaba por constituir as condições de produção dos LDLP encerra uma "divisão social do trabalho da leitura" (PÊCHEUX, 2014). As análises mostram que a leitura–interpretação dos gêneros textuais em questão está muito para se localizar e identificar informações. Não se radicaliza a perspectiva da dispersão e associação de sentidos.

Palavras-chave:
Leitura. Anúncio publicitário. Lugar discursive.

ABSTRACT

In this article, based on the assumptions of the French Discourse Analysis with a pecheutian orientation, we take the Portuguese LanguageTextbook (LDLP) as an object of analysis and problematization. To this end, we proposed to analyze and problematize the way in which the reading –interpretation gesture of the advertising genres in the LDLP directed to the teacher is processed. Our interest is not the textual genre itself, but the reading-interpretation gesture that underlies it and isconstitutive, considering the game between the author's discourse and the positions taken. We start from the perspective that this discursive place includes gestures of reading and interpretation on a textual archive on the teaching of the Portuguese language. Thus, there is a discursive work in relation to the materiality of guidelines and official documents on such teaching. This set of materiality that end supconstituting the conditions of production of the LDLP ends a "social division of the work of reading" (PÊCHEUX, 2014). The analyzes show that the reading-interpretation of the textual genres in question is too much to locate and identify information. The perspective of dispersion and association of meanings is not radicalized.

Keywords:
Advertising. Reading. Discursive place.

1. Introdução

Neste trabalho, interessa-nos o arquivo sobre o ensino e a aprendizagem de língua portuguesa[210] referente ao Ensino Médio. Mais especificamente, estamos interessados em uma coleção específica de Livros Didáticos (LD) de Língua Portuguesa de tal segmento de ensino e selecionamos como objeto de investigação o gênero textual anúncio publicitário que é um gênero multimodal construído com base em um conjunto de estratégias argumentativas guiadas para produzir a sedução do outro, transformando-o em um consumidor. Os anúncios publicitários multimodais impressos são elaborados por meio do diálogo de imagens, cores e palavras; quando veiculam em espaços televisivos, além desse diálogo entre cores e palavras, há a presença de animações que formam toda uma harmonia na construção do sentido.

Nesse sentido, neste trabalho pretendemos analisar e problematizar o modo como se processa o gesto de leitura-interpretação dos gêneros anúncios publicitários no Livro Didático de Língua Portuguesa (LDLP), direcionado ao professor. Para isso, filiamos aos fundamentos da Análise de Discurso francesa e passamos a conceber o LDLP como pertencente ao arquivo que já se produziu, sócio-histórica e ideologicamente, sobre o ensino de língua no Brasil. Esse arquivo ancora o que fora teorizado por Pêcheux (2014) como "divisão social do trabalho da leitura". O processo de escolarização dos conhecimentos é produzido na esteira dessa divisão. Não é qualquer abordagem sobre os conhecimentos em língua portuguesa que se produz nos LDLP. A seleção, a apropriação, a exploração de gêneros textuais e de conteúdos da linguagem e da língua são textualizados sob o viés dessa divisão social.

Neste trabalho, considerando esse jogo de projeção, estamos interessados no o modo como se processa o gesto de leitura-interpretação dos gêneros anúncios publicitários no LDLP direcionado ao professor, tendo em vista a particularização de uma coleção didática do Ensino Médio.

[210] Nesse arquivo, vamos encontrar uma variação terminológica entre "Língua Portuguesa", "Português" e "Linguagem e suas tecnologias", a depender da época histórica de cada documento. Não abordaremos essa questão, neste trabalho, e utilizaremos a terminologia "Língua Portuguesa", exceto, quando estivermos referindo-nos à terminologia já encontrada em cada documento.

Nesse caso a coleção *Português Contemporâneo – diálogo, reflexão e uso*, de Willian Cereja, Carolina Dias Vianna e Christiane Codenhoto. Diante de um trabalho de arquivo textual sobre o ensino de Língua Portuguesa, o(s) autor(es) precisa(m) lidar com diretrizes, com documentos oficiais, com edital de convocação do PNLD, os quais acabam por orientar e dar parâmetros sobre o direcionamento desse ensino no país. Dessa maneira, os autores dessa coleção didática passa a direcionar sentidos pondo em jogo uma tomada de posição diante dos diferentes sentidos que são direcionados para esse ensino.

A perspectiva discursiva a que nos inscrevemos postula o viés teórico de que os sentidos têm condições materiais de existência. Assim, é preciso que a materialidade linguística e não linguística que os constitua ganhe inscrição na história. É, dessa intersecção, que são produzidas as discursividades, tendo por base a elaboração pelos autores e suas condições de produção. Do lugar discursivo de autor(es) de LDLP, há um jogo discursivo entre unidade e dispersão, pois o gesto de seleção e de apropriação, por mais que faça constituir sentidos outros para os gêneros textuais selecionados (em suas relações com outras materialidades significantes), deixa flagrar sentidos materialmente constituídos na elaboração do e organização didática do LDLP.

Se os sentidos são materialmente constituídos e se os gêneros textuais, no LDLP, estão ancorados em outro gesto de formulação do(s) autor(es), por mais que se persiga o efeito de unidade, há pontos de dispersão de sentidos. Por assim dizermos, cabe salientar que esses sentidos portam um trajeto na história, fazendo constituir uma memória discursiva sobre eles; há, então, um saber historicizado. Contudo, por mais que haja uma tentativa de contenção de certos sentidos e/ou a vinculação a outros, a elaboração em si deixa flagrar pontos de dispersão. Esses sentidos estão circunscritos, também, ao arquivo textual sobre o ensino de Língua Portuguesa, pois há discursividades oficiais orientando como esse ensino deve acontecer.

2. Da constituição do livro didático de Português do Ensino Médio

2.1. Das diretrizes curriculares nacionais

Para pensarmos a divisão social do trabalho de leitura na forma como é concebida hoje, é necessário fazermos uma circunscrição acerca

de documentos oficiais nacionais. Nesse percurso, constatamos que tais documentos estão afetados por mecanismos históricos socioculturais e ideológicos, que vão referendar o processo de ensino e de aprendizagem e consequentemente afetar o modo como, nos dias atuais, se estabelece essa divisão social do trabalho de leitura. O que percebemos é que a partir da implementação do LDB, em 1996, o estado brasileiro por meio do Ministério da Educação se preocupou em pôr em prática de forma mais efetiva os princípios constitucionais, colocando em evidência a proposta de ensino elencados na LDB. Para tanto, a partir dela diversos documentos para nortear o ensino foram implementados como os PCN, Orientações Curriculares, e Propostas Curriculares. Assim como também, a aprovação de novas leis visando a melhoria do ensino, por meio de decretos e pareceres, propostos pelo governo por meio do MEC.

Vale ressaltar que por circunstância da LDB, foi necessário (re)organizar as Diretrizes Curriculares Nacionais, conforme as mudanças sócio-históricas, culturais e ideológicas. Assim, vários outros documentos oficiais vão ser (re)configurados, (re)formulados e (re)nomeados. Nesse sentido, conforme a teoria que abraçamos neste trabalho, buscamos pontuar partes significativas desses documentos que se constituem como arquivos, colaborando para a divisão social da leitura. Iniciaremos nosso percurso, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, considerando-a como documento principal da educação nacional, norteador do processo de ensino e de aprendizagem nas escolas brasileiras. Tal documento foi elaborado com base no parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 7/2010. Vale lembrar que este documento é parte integrante da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que foi discutida, reelaborada e aprovada em 2019. Como dissemos anteriormente para atender as demandas da sociedade atual.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, considerada aqui como arquivo, contém 562 páginas. Interessa-nos em particular nesse arquivo um recorte discursivo sobre o que reza as Diretrizes no âmbito geral e de sua importância, a saber:

> A Educação Básica de qualidade é um direito assegurado pela Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. Um dos fundamentos do projeto de Nação que estamos construindo, a formação escolar é o alicerce indispensável e condição primeira para o exercício pleno da cidadania e o acesso aos direitos sociais, econômicos, civis e políticos. A educação deve proporcionar o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças. Nesta publicação, estão reunidas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação A necessidade da atualização das Diretrizes

> Curriculares Nacionais surgiu da constatação de que as várias modificações – como o Ensino Fundamental de nove anos e a obrigatoriedade do ensino gratuito dos quatro aos 17 anos de idade – deixaram as anteriores defasadas. (BRASIL, 2013, p. 4) (grifos nossos)

Levando em conta esse recorte discursivo, destacamos alguns trechos como o fizemos em itálico, a partir destes a divisão social do trabalho de leitura estão alçados. Vejamos nosso primeiro destaque: "(...) um dos fundamentos do projeto de Nação que estamos construindo, a formação escolar é alicerce indispensável e condição primeira para o exercício pleno da cidadania (...)". Nesse recorte o que nos chama mais atenção é como o sujeito discursivo se posiciona, neste caso, como sujeito discursivo institucional coletivo, podendo ser o governo, por meio do MEC em que pensa um projeto de nação que considera a formação escolar essencial para que os sujeitos da escolarização neste caso, os alunos da educação básica, tenham acesso aos outros direitos também garantidos pela Constituição Federal como os direitos sociais, econômicos e políticos. Para tanto, esse "Projeto de Nação" é marcado com base em preceitos sócio-históricos e ideológicos vão refletir na estrutura didática pedagógica e metodológica do processo de ensino nas escolas, afetando (in)diretamente na forma como a leitura é concebida.

Outro aspecto que chama-nos atenção é o trecho, "(...) A educação deve proporcionar o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade, respeitando a valorização as diferenças (...)". No que diz respeito a discursividade acima, remete a valorizações tanto étnico-raciais como reforça para a valorização das diferenças socioculturais, e de gênero muito em voga nos últimos anos.

Ainda nesse recorte, outra passagem leva-nos à reflexão. É o caso do destaque a saber: "A necessidade de atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais surgiu da constatação de que as várias modificações como o Ensino Fundamental de nove anos e a obrigatoriedade do ensino gratuito de quatro aos 17 anos de idade (...)". As discursividades apontam para a necessidade de mudanças, atualizações nas diretrizes, conforme as transformações sócio-históricas e ideológicas como já mencionado acima. Esse trecho colabora para pensarmos que um determinado modelo de educação e de diretrizes, não são estáticas, há um movimento constante de (re)formulação, (re)estruturação, (re)invenção, que joga para a homogeneização encerrando efeito de unidade.

2.2. Do Edital de Convocação do PNLD

Nesta seção, buscando dimensionar as condições de produção do livro "Português Contemporâneo – diálogo, reflexão e uso", de William Cereja, Carolina Dias Vianna e Chistiane Codenhoto (PNLD/2018-2020), enfocamos o Edital 04/2015, de Convocação para processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2018; e o Guia PNLD 2018. Esses dois documentos integram, diretamente, o quê, na esteira de Pêcheux (2014), viemos considerando como "divisão social do trabalho". Sendo assim, no livro didático, não se pode apresentar qualquer tipo de abordagem; há discursividades que concebem alguns modos de se estruturar o livro didático.

O Edital 04/2015 CGPLI, totalizando 75 páginas. Interessa-nos particularizar, neste ponto, um recorte discursivo sobre os critérios específicos que podem eliminar a obra didática a ser apresentada para o componente curricular Língua Portuguesa. Esses critérios aparecem, no Anexo III – Princípios e Critérios para a Avaliação de Obras Didáticas, do edital em questão. Consideremos, a seguir, o recorte:

> 3.1.1. Princípios e objetivos gerais para o Componente Curricular Língua Portuguesa no ensino médio. Os objetivos de ensino e aprendizagem propostos para Língua Portuguesa devem ser compatíveis com as culturas juvenis, tanto para suas práticas sociais quanto para a aquisição de conhecimentos especializados, inclusive no que diz respeito à dupla condição do ensino médio: etapa final da educação básica (com ou sem uma saída profissionalizante) e preparação para os estudos superiores. As atividades de leitura e escrita, assim como de produção e compreensão oral, em situações contextualizadas de uso, devem ser prioritárias no ensino e aprendizagem e, por conseguinte, na proposta pedagógica de Língua Portuguesa. Por outro lado, as práticas de reflexão, assim como a construção correlata de conhecimentos linguísticos e a descrição gramatical, devem justificar-se por sua funcionalidade, exercendo-se, sempre, com base em textos produzidos em condições sociais efetivas de uso da língua, e não em situações didáticas artificialmente criadas. (BRASIL, 2018, p. 37) (grifos nossos)

Neste recorte discursivo, encontra-se alguns trechos destacados em itálico, a partir dos quais mostram-nos como está marcada por meio das discursividades, a divisão social do trabalho de leitura, como destacamos no recorte a saber: "O objetivo do ensino e aprendizagem propostos para a Língua Portuguesa devem ser compatíveis com as culturas juvenis (...)", em que se propõe objetivos que devem ser alcançados conforme as diretrizes vigentes, que articula, organiza, determina o que deve e o que não deve manter na coleção didática. Assim como também, que estes objetivos sejam compatíveis com as culturas juvenis. Ou seja, re-

comenda-se que a abordagem didática das diversas formas de expressão, sejam familiares as faixa etárias dos alunos do ensino médio. Nesse sentido, a aprendizagem deve contemplar tanto a aquisição de conhecimentos para suas práticas sociais como conhecimentos especializados.

Na sequência, nesse mesmo recorte, destacamos o trecho: "As atividades de leitura e escrita, assim como a de produção e compreensão oral em situações contextualizadas de uso devem ser prioritárias no ensino e aprendizagem (...)" "(...) assim como a construção correlata de conhecimentos linguísticos e a descrição gramatical (...)". Por decorrência esta discursividade mostra-nos, como a língua portuguesa está dividida para ser ensinada na prática docente. Isso só reforça o que vimos dizendo sobre a divisão social do trabalho de leitura, uma vez que o edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação do LD, dita as regras as quais os autores e editoras do LDLP devem seguir, ao risco de suas obras didáticas ficarem fora do processo de compra para utilização nas escolas. A discursividade no edital, conduzindo a forma de organização do LD, dividindo-o em leitura, escrita, oralidade e mecanismos linguísticos, conjugam para essa divisão social do trabalho de leitura. Há predeterminações que se cruzam com as Diretrizes Curriculares, com as Orientações Curriculares e com os PCN, traçando parâmetros, diretrizes a serem seguidos, regulando o ensino e estabelecendo como lemos na contemporaneidade.

2.3. Do Guia do PNLD 2018 de Língua Portuguesa

O Guia PNLD 2018 de Língua Portuguesa, com 109 páginas. Esse Guia é disponibilizado às escolas, para que os profissionais de cada área procedam à seleção de cada obra didática. Para cada componente curricular, há um Guia específico, conforme podemos notar no site do Ministério da Educação (MEC). Cada seção que compõe o Guia de Língua Portuguesa é conciso e preciso, em termos de informações disponibilizadas. Para nosso trabalho, recorremos neste ponto, a parte específica desse arquivo, neste caso, o guia do livro didático de Língua Portuguesa do ensino médio, em específico, trecho da resenha da coleção didática foco desse trabalho, Português Contemporâneo – diálogo, reflexão e uso.

Consideremos, a seguir, um trecho transcrito da resenha da coleção selecionada, a seção "Em sala de aula":

> A coleção contribui para a formação leitora por apresentar diversidade de textos verbais da modalidade escrita, contemplando um rol de textos re-

> presentativos dos movimentos literários e textos contemporâneos. Para realizar um bom trabalho de proficiência do estudante em leitura, cabe ao docente dedicar uma atenção a esclarecer melhor os objetivos da prática leitora e da atividade de leitura proposta. Já na Produção de Textos escritos, a coleção apresenta um trabalho bastante produtivo com diferentes gêneros textuais e com orientações sobre os processos de consecução dos trabalhos e atividades de produção de textos, as quais situam a prática da escrita no universo de uso social. (BRASIL, 2018, p. 41) (grifos nossos)

A partir desse recorte discursivo podemos notar os efeitos da divisão social do trabalho de leitura, no ensino médio, sobretudo na disciplina de Língua Portuguesa, a partir das discursividades no que se refere a afirmação sobre a proficiência da coleção didática no que diz respeito a formação leitora do aluno, em considerar que o LDLP traz um rol de textos, tanto literário como diversos textos contemporâneos, para aludir ao título da coleção. Ainda nesse recorte discursivo, podemos destacar a continuidade dos efeitos da discursividade de que o ensino de Língua Portuguesa deve criar condições para que o aluno se desenvolva como cidadão letrado, como notamos no trecho, "A coleção contribui para a formação leitora (...)". Ou seja, que ele participe efetivamente das práticas de leitura e escrita.

Na sequência, chamam-nos atenção as discursividades em torno da produção de textos escritos, acenando para uma prática de produção de textos de diferentes gêneros, conforme o trecho, "Já na produção de textos escritos, a coleção apresenta um trabalho bastante produtivo com diferentes gêneros textuais (...)", colaborando para se pensar uma prática de leitura e produção de texto, com base em textos atualizados que circulam e funciona em cada esfera da sociedade. Ou seja, o ensino tanto no que se refere à leitura como a produção de texto deve ser orientada por um gesto de apropriação/incorporação.

2.4. Da coleção didática em foco

Os três livros dessa coleção seguem uma estrutura básica de organização. Ambos abordam conteúdos de literatura, língua e linguagem, produção de texto e oralidade, divididos em eixos e seções. Em cada capítulo estão os eixos e as seções dos respectivos conteúdos.

Após uma verificação página a página no livro do1º ano, do 2º ano e do 3º ano, da coleção em foco, produzimos os quadros que se segue, a título de exemplificação, em que organizamos as informações a saber: (a) pagina do livro em que se encontra o gênero textual; (b) gênero

textual, (c) instituição a que se refere o texto; (d) seção do LD em que se refere o gênero; (e) eixo do LD a que o gênero foi vinculado; (f) Conteúdo e/ou atividades que se vinculam ao genro. Vale destacar que a coleção didática se compõe de 54 anúncios publicitários. No entanto, fizemos a análise de um anúncio publicitário do livro do 3º ano, constante nas páginas 310 e 311, tendo em vista que por meio dele já contemplamos os objetivos do presente trabalho. Vamos ao quadro 1 que corresponde ao livro do 3º ano.

Quadro 1: Ocorrência dos gêneros textuais publicitários no livro didático do 3º ano.

Página	Gênero	Instituição	Seção	Eixo	Conteúdo/Atividades
51	1 – Anúncio	Were United	Foco no Texto	Língua e Linguagem	Concordância nominal
55	2 – Anúncio	DHL	Aplique o que aprendeu	Língua e Linguagem	Atividade de concordância nominal
77	3 – Anúncio	Hopi Hari	Aplique o que aprendeu	Língua e Linguagem	Atividade de regência verbal
94	4 – Anúncio	Folha	Questões do ENEM	Língua e Linguagem e Literatura	Atividades

Fonte: elaboração própria baseado na coleção *Português Contemporâneo – diálogo, reflexão e uso*.

Por meio desse quadro podemos perceber quanto o gênero anúncio publicitário está presente nessa coleção didática. Os referidos anúncios circularam na esfera social com a função de vender uma ideia ou um produto. Já no LD eles são didatizados em função do ensino e da aprendizagem. Para tanto, eles estão em função dos eixos, sendo que estes eixos são: Língua e Linguagem, Literatura, Produção de Textual e Oralidade. Já em relação às seções, por ser um gênero em que a linguagem verbal e não verbal se articulam, é explicável que ele apareça em seções que tenham relação com os eixos, quais sejam, tendo predominância no eixo Língua e Linguagem. No que diz respeito à abordagem de conteúdos no processo de divisão social do trabalho de leitura, esse gênero serve de base para o trabalho didático em diferentes aspectos da Língua Portuguesa.

3. Anúncio publicitário no LDLP: nas malhas da rede de sentidos

Como já destacamos anteriormente, nesse trabalho, vamos partir da concepção de que os livros didáticos compõem a divisão social de trabalho de leitura e de escrita, pondo em circulação, no espaço escolar, certos sentidos, certos modos de leitura e de interpretação. Neles, são alçados diferentes gêneros textuais, engendrando uma projeção imaginária de leitor, por um lado; por outro, há processos discursivos que deixam entrever um modo de se ser autor. Compõem ao lugar discursivo de autor os gestos de apropriação dos diferentes e tipos textuais. Sob a perspectiva discursiva, vamos trabalhar que, ao exercer esse lugar, há a constituição de tomadas de posição ("posição sujeito").

Estamos concebendo a perspectiva de que "efeitos da didatização" do texto enfocado, neste trabalho, põem em jogo um fundamento importante, no âmbito da Análise de Discurso: os lugares discursivos estão inscritos nas possibilidades que a formação social abre, dada a relação entre língua e história. Buscando já pensar na especificidade de nosso foco, podemos dizer que há o lugar discursivo de autor, que não pode ser confundido com o lugar social que os autores ocupam. Lugar social e lugar discursivo estão inter-relacionados, mas não são a mesma instância de constituição. Esses lugares "se constituem mutuamente, de forma complementar, e estão relacionados à ordem de constituição do discurso. Um não é anterior ao outro, já que um necessita do outro para se instituir" (GRIGOLETTO, 2005, p. 6). Ainda na esteira de Grigoletto (2005), consideremos, a seguir, alguns apontamentos sobre essa diferença teórica:

> Os lugares discursivos são construídos pelo sujeito na sua relação com a língua e a história. Mas essa discursivização só acontece por que há uma determinação da formação social que institui determinados lugares, os quais podem e devem ser ocupados por sujeitos autorizados para tal. Por isso, este duplo efeito de determinação. O lugar social é efeito da prática discursiva, mas, ao mesmo tempo, o lugar discursivo também é efeito da prática social (GRIGOLETTO, 2005, p. 7)

As elaborações de que tratamos, neste trabalho, estão relacionados com o lugar discursivo de autor, pois eles abrem horizontes para pensarmos que há em jogo, então, uma relação entre língua e história. Não é à toa que nos interessa saber o porquê de ser um texto e não outro a ser contemplado em cada seção do LDLP e quais as outras materialidades significantes que foram postas em relação. Dito de outro modo, o lugar discursivo de autor vai sendo sedimentado, na medida em que os processos discursivos entre unidade e dispersão de sentidos ganham uma certa

"negociação", de modo a construir a prevalência do "efeito de unidade" no processo de apropriação dos textos e em sua textualização no âmbito do LDLP.

Não podemos nos esquecer de que esse arquivo textual, no plano de constituição de sentidos, passa a historicizar sentidos sobre o ensino de Língua Portuguesa. Há uma memória de arquivo que passa a balizar esse ensino. Podemos dizer, também, que há pré-construídos, isto é, os sentidos, na rede de memória e na trajetória social, têm uma anterioridade. O lugar discursivo de que tratamos se constitui nessa lógica de que há formações discursivas pedagógicas, formações discursivas didáticas e formações discursivas teóricas, para citarmos algumas, que legitimam, materialmente, alguns sentidos, apagando outros, considerando as condições sócio-históricas e ideológicas de suas constituições. A elaboração dos autores ganha inscrição nesse jogo desigual e contraditório entre formações discursivas.

Sob a perspectiva de Orlandi (2011), podemos ressaltar que os sentidos estão sempre interconectados; em seus dizeres, os sentidos estão em rede, sendo resultantes do que já aludimos: interseção entre o plano da constituição e o plano da formulação de sentidos. Eis, a seguir, as próprias palavras da autora: "Teoricamente, como dizemos, todo dizer se produz na relação entre dois eixos, por assim dizer; o eixo vertical, o da constituição dos sentidos, o do interdiscurso, e o eixo horizontal, o da formulação dos sentidos, o do intradiscurso" (ORLANDI, 2011, p. 181). Gostaríamos de enfatizar que a anterioridade de sentidos, os sentidos sempre já-aí, toca nos processos discursivos, pois não se retira os sentidos da história. Ao contrário, movimentam-se, formulam-se, apagam-se, deslocam-se sentidos na rede de memória, que tem uma constituição sócio-histórica e ideológica. Na elaboração do LDLP em foco, neste trabalho, está enlaçado nesta rede de sentidos, pressupondo sempre o deslocamento de sentidos.

O procedimento de análise que elaboramos permite-nos perceber como se processa o gesto de leitura dos anúncios publicitários no LDLP. Para tanto, vejamos como procedemos: 1 – Mostrar a esfera social onde o anúncio publicitário circulou primeiro; 2- Apresentação das características do anúncio em questão, expondo tanto aspecto do verbal quanto do não verbal; 3 – Analisar a forma como o gênero textual anúncio publicitário é lido-interpretado em relação a outras materialidades significantes no LDLP; 4 – Identificação e análise de como a "posição sujeito" autor é afetada no processo de elaboração das atividades, das respostas das ativi-

dades e dos comentários no LDLP, destacando ainda, como essas elaborações colaboram com a divisão social do trabalho de leitura. Vejamos, a seguir, nossas análises.

RD1

Figura 1: Anúncio publicitário presente no eixo "Língua e Linguagem" e na seção "Foco no Texto" do livro didático em foco.

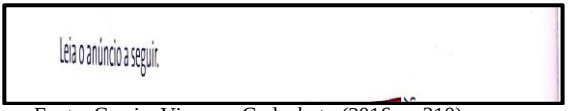
Fonte: CEREJA; VIANNA; CODENHOTO, 2016, p. 310.

O anúncio em tela é parte de um conjunto de anúncios disponíveis na página da "*pinterest*.com", empresa que divulga anúncios e propagandas de diversas naturezas. Por meio de uma pesquisa realizada com base no recurso do *google*, notamos que ele circulou nesse *site* em 2016 e até hoje encontra-se disponível. Detectamos também, que o anúncio foi encomendado pela Associação Brasileira das Agências da Publicidade (Abap); Associação Latino-americana das Agências de Publicidade (Alap); Associação Rio Grandense de Propaganda (ARP); Federação Nacional das Agências de Propaganda (Fenapro) e o Sindicato das Agências de Propaganda o Estado do Rio Grande do SUL (Sinapro-RS).

O verbal do anúncio é composto pelo enunciado: "Você pode fechar um grande negócio sem uma boa propaganda. O seu". O referido enunciado encontra-se escrito em letras brancas numa tela com fundo vermelho sem nenhuma outra imagem. Na parte inferior do anúncio, a data do evento: "4 de Dezembro, Dia Mundial da Propaganda." Logo na sequência, há a ocorrência do nome dos respectivos patrocinadores. O gesto de apropriação dos autores em relação a este anúncio está em função do potencial de significação didática entrevido por aqueles; possivelmente, o interesse por esse anúncio esteja relacionado pela repercussão que ele teve na esfera social onde ele circulou primeiro. Vejamos nosso próximo recorte discursivo:

RD2

Figura 2: Formulação dos autores que ocorre antes dos textos e das questões do exercício.

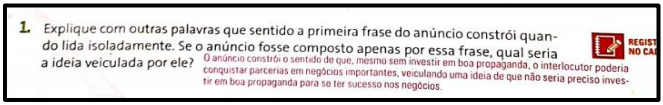


Fonte: Cereja, Vianna e Codenhoto (2016, p. 310).

Podemos observar que, na formulação "Leia o anúncio a seguir.", o gesto de apropriação dos autores introduz a identificação de que o texto que vem na sequência para ser lido–interpretado é um anúncio. Nesse sentido, essa formulação, ancorada em processos discursivos, passa a direcionar sentidos, ou seja, a leitura-interpretação do texto pelo aluno já passa a ser afetada pelo sentido de que se trata de um "anúncio". Vale destacar, também, que o comentário introdutório se configura como uma materialidade significante, uma vez que se trata de um comentário, que o processo discursivo da didatização faz constituir nesse ponto de abordagem do LDLP. Como podemos notar, novamente, o enunciado "publicitário" é apagado a partir do gesto de formulação empreendido pelos autores. Esse modo de didatização parece ser uma tentativa de se jogar com a unidade de sentidos, uma vez que, apagando certos elementos e/ou explicitando outros, não deixa de ser uma tentativa de homogeneizar os sentidos Vejamos, a seguir, próximo recorte discursivo.

RD3

Figura 3: Questão 1 do exercício, conforme formulação dos autores.



Fonte: Cereja, Vianna e Codenhoto (2016, p. 310).

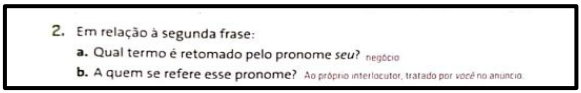
É importante lembrar que, após o comentário introdutório que consta da figura 2, deste trabalho, há a ocorrência de uma lista de exercícios estruturada em 5 questões que, nesta análise, vamos tratá-los com outras materialidades significantes pertencentes ao processo de didatização no LDLP. Das 5 questões, vamos analisar 4, pois julgamos suficientes para os nossos objetivos no percurso de análise. Conforme consta de nosso procedimento de análise, abordar essas outras materialidades possibilita-nos problematizar como ocorre a leitura-interpretação do anúncio em questão, as implicações da divisão social do trabalho de leitura.

A formulação da questão 1 está assim tematizada: "Explique com outras palavras que sentido a primeira frase do anúncio constrói isoladamente. Se o anúncio fosse composto apenas por essa frase qual seria a ideia veiculada por ele?". Neste ponto, a formulação da questão está ancorada na possibilidade de o aluno ler-interpretar, levando em consideração o sentido, não perdendo de vista que o tema da aula é polissemia e ambiguidade. A provocação demandada, na formulação da questão principal, observando o tema da aula, permite-nos pensar que há pré-construídos de que o aluno já sabe sobre polissemia e ambiguidade. Isso porque, a partir da questão introdutória, o aluno é levado a perceber sentidos outros, caso o enunciado estivesse isolado.

Há um apagamento do trabalho de explicação sobre polissemia e ambiguidade, ficando a cargo do aluno pesquisar em outras fontes ou do professor mostrar que a polissemia é um mecanismo importante no processo de leitura-interpretação; é a possibilidade de experimentar as nuances de linguagem, a opacidade, o equívoco, o (re)significar dos enunciados. Já a ambiguidade trata-se da duplicidade de sentidos de um mesmo enunciado. Diante da textualização da questão em tela, o propósito maior é levar o aluno a perceber que existe um outro sentido na "primeira frase", conforme elaboração. E e os outros sentidos? A quem o anunciante se dirige, utilizando o lexema "você"? E o lexema "fechar", que sentido ele assume, tendo por base o vermelho ao fundo do anúncio? Esses e outros questionamentos podem ser levantados no processo de leitura-interpretação, principalmente, tendo como ponto de ancoragem tanto a polissemia como a ambiguidade. Vejamos, a seguir, mais um recorte discursivo:

RD4

Figura 4: Questão 2 do exercício, conforme formulação dos autores.


2. Em relação à segunda frase:
   a. Qual termo é retomado pelo pronome *seu*? negócio
   b. A quem se refere esse pronome? Ao próprio interlocutor, tratado por *você* no anúncio.

Fonte: Cereja, Vianna e Codenhoto (2016, p. 311).

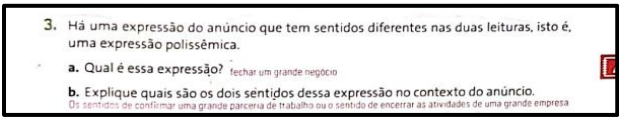
A textualização da questão 2, também, tematiza que o aluno constate, com base no segundo enunciado do anúncio, que termo é retomado pelo pronome "seu" e a quem se refere esse pronome. O que podemos notar, na didatização dessa questão, é que são formuladas questões de constatação-identificação. O aluno é levado a identificar, por exemplo, que o pronome "seu" retoma "negócio", e esse pronome refere-se ao próprio interlocutor, neste caso, o sujeito do discurso a quem o anunciante

te se dirige. O sujeito representado, neste caso, pelo lexema "você", é plural, e não temos acesso, uma vez que o anúncio publicitário, a depender da circulação, pode chegar a diversos leitores que, conforme sua constituição, vai ler–interpretar a partir das associações possíveis de sentidos.

Outro aspecto que cabe observar é como o potencial do anúncio em tela constitui-se, já que, na trajetória de filiação de sentido, não se tematiza a potencialidade tanto da linguagem verbal quanto da não verbal. Conforme temos abordado, a ocorrência de outras materialidades, como estas em análise ("comentários" e "exercícios") integram o processo discursivo da didatização. Tomemos, a seguir, mais um recorte discursivo de nosso trabalho de análise:

RD5

Figura 5: Questão 3 do exercício, conforme formulação dos autores.


3. Há uma expressão do anúncio que tem sentidos diferentes nas duas leituras, isto é, uma expressão polissêmica.

a. Qual é essa expressão? fechar um grande negócio

b. Explique quais são os dois sentidos dessa expressão no contexto do anúncio.
Os sentidos de confirmar uma grande parceria de trabalho ou o sentido de encerrar as atividades de uma grande empresa

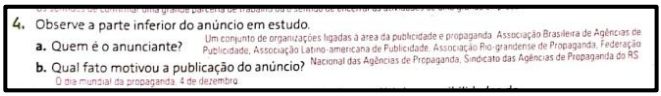
Fonte: Cereja, Vianna e Codenhoto (2016, p. 311).

A questão 3 traz, em sua abordagem, uma breve explicação do que seria polissemia. Conforme o enunciado, polissemia é a expressão que possui sentidos diferentes. Mesmo tocando em aspectos de grande importância para os fundamentos em semântica, no LDLP, esses fundamentos são tratados superficialmente. Como temos problematizado, a leitura como constatação-identificação é sempre acentuada nas referidas formulações como percebemos tanto na formulação da letra "a", a saber: "Qual é essa expressão?", como na letra "b" em que se aborda os dois sentidos do enunciado, ou seja, a ambiguidade.

Vale destacar que somente reconhecer as expressões e identificar a ambiguidade não atendem ao teor de significação do anúncio publicitário. O trabalho de leitura- interpretação pode ser voltado para a aula que evidencie a opacidade da linguagem, os deslocamentos, as rupturas possíveis nos processos de significação. Nesse aspecto, o aluno de posse de uma formulação que explore tais aspectos, no LDLP, e/ou imerso em uma prática pedagógica do professor, em sala de aula, possivelmente, poderá notar que a polissemia joga com o novo, com o equívoco e que ler-interpretar é uma construção de sentido que está para além localizar-identificar. Vejamos o nosso próximo recorte discursivo.

RD6

Figura 6: Questão 4 do exercício, conforme formulação dos autores.


4. Observe a parte inferior do anúncio em estudo.
a. Quem é o anunciante? Um conjunto de organizações ligadas à área da publicidade e propaganda: Associação Brasileira de Agências de Publicidade, Associação Latino-americana de Publicidade, Associação Rio-grandense de Propaganda, Federação Nacional das Agências de Propaganda, Sindicato das Agências de Propaganda do RS
b. Qual fato motivou a publicação do anúncio? O dia mundial da propaganda, 4 de dezembro.

Fonte: Cereja, Vianna e Codenhoto (2016, p. 311).

A formulação da questão 4 tematiza que o aluno identifique quem é o anunciante. Tais questões sugerem que o aluno responda que o anunciante é um conjunto de associações ligadas à publicidade e à propaganda, e que a motivação do anunciante foi a passagem do dia mundial da propaganda, 4 de dezembro. O que podemos notar é que há processos discursivos engendrando sentidos, mas que são apagados pela formulação empreendida pelos autores. Essa formulação ainda está muito pautado em aspectos interpretativos em que o aluno recorra ao texto para certificação-identificação de resposta.

Vale destacar que uma das abordagens possíveis do anúncio publicitário é a exploração de sua estruturação, de modo a circunscrever a leitura-interpretação ao plano composicional e temático do gênero. A forma como ocorre a formulação, no LDLP, põe em operação aspectos da gramática normativa, que é reconhecer a polissemia e a ambiguidade, e aspectos da própria estruturação do texto; como já dissemos, trata-se de localizar informações como quem é o anunciante e que produto e o que o motivou a anunciar.

O aluno precisa identificar as respostas para as formulações, a partir, principalmente, da linguagem verbal, sem promover um trabalho mais detido com a linguagem, já que o eixo de ensino de Língua Portuguesa é língua e linguagem. Destacamos, ainda, que a linguagem não verbal não foi abordada nas respectivas formulações e, a nosso ver, tanto a linguagem verbal quanto a não verbal significam em uma perspectiva de leitura-interpretação, não só como constatação-identificação.

Cabe reiterar que a forma como as materialidades são textualizadas no LDLP, toca a divisão social do trabalho de leitura sobre o ensino de Língua Portuguesa. Por essa razão, a centralidade de abordagem do gêneros textuais ganha lugar de destaque, demonstrando a prevalência de formulações, cujo teor de abordagem das outras materialidades significantes seja: classificar, identificar, repetir, transcrever, dentre outros procedimentos de identificação–constatação.

No entanto, cabe ressaltar por fim, que o ensino de Língua Portuguesa, assim como os outros componentes curriculares do ensino médio, tem ganhado cada vez mais evidência, e o LD passa a ser concebido como o principal instrumento do processo de ensino e de aprendizagem no cenário brasileiro, haja vista o aperfeiçoamento e a organização do PNLD. Nesse sentido, o ensino de Língua Portuguesa pautado em gênero também ganha destaque, e o gênero anúncio publicitário ganha destaque nas páginas dos LDLP, conforme vimos abordando neste trabalho. Dessa forma, dada a ocorrência desse gênero no LDLP em questão, podemos perceber que o anúncio publicitário aqui proposto colabora com a divisão social do trabalho de leitura, uma vez que: (a) o anúncio está circunscrito a outras materialidades significantes como comentários e exercícios; (b) a ditatização está afetada pela política linguística em vigor no país. O que podemos notar é que há institucionalização de sentidos, por meio dos objetos simbólicos que são os documentos que norteiam o arquivo principal que é o LDLP.

4. Considerações finais

O percurso deste trabalho permitiu-nos analisar e problematizar o funcionamento do PNLD e o LDLP, possibilitando-nos, principalmente, perceber como, na coleção didática selecionada para nosso trabalho, como a tomada de posição dos autores e a didatização colaboram para a divisão social do trabalho de leitura. Como vimos, de posse do LDLP, em nossa prática docente, a partir do momento em que o ensino de Língua Portuguesa passou a ser pautado nos gêneros textuais, sempre perguntávamo-nos se as formulações dos autores e se a didatização dos gêneros textuais favoreciam o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos em sala de aula. Com base nestas inquietações, particularizamos o gênero anúncio publicitário para análise e problematização.

Ao longo deste trabalho, concebemos que os objetos simbólicos (Diretrizes Curriculares, Editais de Convocação do PNLD, Guia dos Livros didáticos) afetam diretamente a política linguística do ensino de Língua Portuguesa. Concebemos, também que, neste aspecto, não se perdeu de vista a divisão social do trabalho de leitura no âmbito de tais documentos, que emergem, no LDLP, a partir de discursividades que ancoram os gestos de formulação empreendido pelos autores.

Fizemos uma incursão profícua sobre os arquivos que estão relacionados à política linguística para o ensino de Língua Portuguesa. Inici-

amos fazendo uma abordagem sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais, sobre os PCN e sobre as Orientações Curriculares. O nosso propósito maior foi trazer para discussão o funcionamento discursivo desses documentos que orientam a prática docente, influenciando a divisão social do trabalho de leitura.

Do ponto de vista das análises, percebemos que na textualização desse gênero textual no LDLP, carece de uma (re)significação. No RD1, por exemplo, assim como em quase todos os anúncios do LD, há o apagamento de certos lexemas, como "publicitário", por exemplo. Há, também, o apagamento de abordagem da linguagem não verbal do anúncio. Percebemos, por meio de nosso percurso teórico-analítico, que tais formulações abrem para a dispersão de sentidos e que, embora não seja problematizado no LDLP, cabe ao professor trazer para discussão da aula que ler-interpretar está além de localização–constatação–identificação. O que notamos é que a leitura-interpretação está muito colada no posicionamento e interpretação dos autores. Nesse caso específico, podemos discutir com o aluno se a ocorrência desses lexemas produzem ou não diferença na trajetória de leitura e na própria resolução dos exercícios. Podemos discutir, ainda, o modo como aspectos da linguagem não verbal são necessários para a leitura-interpretação do anúncio publicitário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

PÊCHEUX, Michel. *Gestos de Leitura*. 4. ed. São Paulo: Unicamp, 2014. 284p.

ORLANDI, Eni P. *Discurso e Texto*: Formulação e Circulação dos Sentidos. Campinas: Pontes, 2001. 2018p.

GRIGOLETTO, Evandra. Do lugar social ao lugar discursivo: o imbricamento de diferentes posições-sujeito. *Seminário de Estudos em Análise do Discurso*, 2, Porto Alegre: 2005. Anais eletrônicos. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

CEREJA, Willian; DIAS VIANNA, Carolina; CODENHOTO, Christiane. *Português contemporâneo*: Diálogo, Reflexão e Uso. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2016a. 348p.

_____. *Português contemporâneo*: Diálogo, Reflexão e Uso. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2016b. 348p.

_____. *Português contemporâneo*: Diálogo, Reflexão e Uso. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2016c. 348p.

BRASIL. Ministério da Educação. PNLD 2018: Língua Portuguesa-Guia de livros didáticos – Ensino Médio/ Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica.

_____. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para O Programa Nacional do Livro Didático. Brasília, MEC/PNLD, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos pdf/blegais.pdf. Acesso em: 30 jun.2020.

_____. *Orientações curriculares para o ensino médio*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 27 jun.2020.

DISCURSIVIZAÇÕES SOBRE O TEXTO NO EIXO ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICANA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Gislaine de Paula Barbosa (UFT)
gislaine.barbosa@seduc.go.gov.br
Marizane Magalhães de Oliveira (UFT)
magalhaesmarizanne@gmail.com

RESUMO

Nesta proposta de trabalho, cujo foco é o eixo da análise linguística/semiótica na Base Nacional Comum Curricular (doravante, BNCC), objetivamos observar as discursivizações acerca do texto nesse eixo. Neste trabalho, pensamos o eixo da análise linguística/semiótica na BNCC como uma atualização de estudos linguísticos e de outros documentos oficias, apresentado como discursividade transversa junto aos seixos leitura, oralidade e escrita. O método que ancora a escrita deste artigo parte do batimento entre descrição e interpretação. Interessa-nos, neste trabalho, o modo como o texto está discursivizado para as competências e as habilidades referentes à análise linguística/semiótica no jogo unidade/dispersão. Nesse jogo, mostramos que repetição da expressão "em textos lidos", nas habilidades, não gera a análise linguística/semiótica ancorada numa base textual que faça sentido na relação texto/língua.

Palavras-chave:
BNCC. Texto/Língua. Análise linguística.

ABSTRACT

In this work proposal, whose focus is the axis of linguistic analysis/semiotics in the National Common Curricular Base (hence forth, BNCC), we aim to observe the discursivization about the text in that axis. In this work, we think about the axis of linguistic / semiotic analysis at BNCC as an update of linguistic studies and other official documents, presented as a transversal discourse along the axes of reading, orality and writing. The method that anchors the writing of this article comes from the relation between description and interpretation. In this work, we are interested in the way in which the text is discursivized for the competences and skills related to linguistic/semiotic analysis in the game unity/dispersion. In this procedure, we show a repetition of the expression "in read texts", in skills, it does not generate a linguistic / semiotic analysis anchored on a textual basis that is significant in the text / language relationship.

Keywords:
BNCC. Text/Language. Linguistic analysis.

1. Introdução

No entendimento de que a AD francesa oportuniza problematizações em relação ao ensino de Língua Portuguesa, escrevemos esse artigo para pensar como o texto pode funcionar para o eixo da análise linguística/semiótica da BNCC. Para isso, buscamos referenciais teóricos e documentos oficiais anteriores à publicação do documento oficial pensando na relação análise linguística/texto para problematizar nosso objeto de pesquisa, ou seja, a relação entre texto e análise linguística/semiótica na BNCC.

O *corpus* para análise nesse artigo consiste numa amostra da prática de linguagem análise linguística/semiótica do 8º e 9º ano do componente curricular Língua Portuguesa. Essa amostra está disposta em um quadro com objetos de conhecimento e habilidades para o ensino de Língua Portuguesa na prática pesquisada.

Nas análises, questionamos as habilidades, interpretando-as no campo do "o que fazer" em relação ao texto para a prática de análise linguística/semiótica. A lacuna a ser preenchida vem da ordem do "como fazer", apontando para uma possível, mas não necessária, fragmentação do texto em estratos da língua, a depender da abordagem, visto a dispersão de sentidos que todo texto carrega.

2. Considerações do campo da Análise de Discurso

Alguns conceitos da AD francesa são interessantes para nossa discussão: interdiscurso, memória discursiva, pré-construído e unidade/ dispersão. Esses conceitos estão entrelaçados na discursividade, isto é, nas marcas que o linguístico inscreve na história.

Na fase em que estava discutindo a própria teoria, Pêcheux (2007 [1983], p. 52] conceitua a memória discursiva como "aquilo que face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os 'implícitos" (quer dizer mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos transversos, etc.)". A partir desse conceito, entendemos que o linguístico, ou seja, a materialidade existente tem possibilidades de inaugurar um sentido a partir de um acontecimento, porém esse novo sentido já está posto por sua existência ao longo da história.

Acerca do interdiscurso, Pêcheux (2014 [1975], p. 153) o concei-

tua como "o funcionamento do discurso em relação a si mesmo, e ainda esclarece "o que eu digo agora, com relação ao que eu disse antes e ao que eu direi depois; portanto, o conjunto dos fenômenos de "co-referência " que garantem aquilo que se pode chamar o "fio do discurso", enquanto discurso de um sujeito". Nesses termos interdiscurso é uma formação de discurso a que estão submetidos os discursos, nesses termos, a noção de interdiscurso vem da rede de memórias. Conforme assevera Orlandi (2015):

> O interdiscurso significa justamente a relação do discurso com uma multiplicidade de discursos, ou seja, ele é um conjunto não discernível, não representável de discursos que sustentam a possibilidade do dizer, sua memória. (ORLANDI, 2015, p. 78)

Acerca do pré-construído, Pêcheux (2014 [1975], p. 151) postula que "corresponde ao "sempre já-aí" da interpelação ideológica que fornece-impõe a "realidade do seu sentido" sob a forma da universalidade (aspas do autor), mais adiante, o filósofo francês vai nos dizer que o pré-construído remete "àquilo que todo mundo sabe", isto é, aos conteúdos de pensamento do "sujeito universal (p. 159).

Orlandi (2012), conhecida no domínio da Análise de Discurso francesa, doravante AD, por ter disseminado os estudos de Pêcheux no Brasil e até mesmo, na opinião de alguns estudiosos, estabelecido uma AD com características brasileiras, escreveu acerca da unidade e dispersão mostrando que na relação do texto com o discurso, pela inserção do discurso em determinada formação discursiva. Se por um lado texto vai produzir a impressão de unidade, por outro lado, Orlandi (2012) coloca também que, por outro lado, um discurso é construído por meio de uma pluralidade de textos, apontando para a dispersão. Em uma discussão posterior, Agustini, Leite e Costa (2020), postulam que o próprio processo discursivo dá condições para a que dispersão de sentido emerja.

3. Texto e prática de análise linguística/semiótica: referenciais teóricos e documentos oficiais

A expressão análise linguística, conforme afirmam Bezerra e Reinaldo (2013, p. 23), tornou-se conhecida nos anos 70 com o nome de descrição linguística. Essa expressão ganhou força na década seguinte com o nome de prática de análise linguística, ocorrendo no processo de transposição de estudos linguísticos para o ensino de Língua Portuguesa na educação básica. Nesse momento, estudos linguísticos passam a de-

fender as práticas de linguagens a partir de um texto, ou seja, leitura, produção textual e análise linguística numa base textual. Nessa época, começou-se a contrapor as análises por estrato da língua, geralmente frasais, em direção uma base textual, defendendo a língua em uso.

Para mostrar esse período de transposição dos estudos linguísticos com centralidade no texto, problematizando as aulas de Língua Portuguesa (GERALDI, 2012) sugere atividades de leitura, de produção de texto e de análise linguística a partir de uma base textual, que poderia tanto ser um texto em circulação como um texto de autoria dos próprios alunos. Uma recomendação destacada nesse material é produzir textos e partir do erro para a correção, concebendo a prática de análise linguística em atividades progressivas na expectativa de melhorar os textos nos aspectos sintáticos, morfológicos e estilísticas.

Outra característica dessa proposta seria produzir textos para circular, como, por exemplo, um jornal escolar, uma coletânea de contos ou um varal de poemas. Por esse aspecto, há uma ligação entre análise linguística e produção de textos, visto que os alunos escreveriam textos para, também, reescrevê-los. Nessas atividades, eles estariam praticando análise linguística na reescrita para o domínio da língua padrão, conforme asseveram Bezerra e Reinaldo (2013, p. 14) sobre a proposta de Geraldi.

Bezerra e Reinaldo (2013), analisando propostas de outros pesquisadores em relação à transposição didática de estudos linguísticos para as aulas de Língua Portuguesa, especificamente no que refere à prática de análise linguística, citam Mendonça, Nóbrega, Perfeito, Kun e Flores, Mello e Flores, Angelo e Loregan-Penkay, Wachowicz (2013, p. 61) para concluir que tal prática, defendida pelos autores mencionados, trata-se de um conjunto de atividades epilinguísticas e metalinguísticas direcionadas por uma teoria linguística, em que há várias formas de praticá-la, mantendo a reflexão sobre o uso e a base textual como uma característica comum nas propostas.

No momento em que são publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais para a língua portuguesa, doravante PCNLP (BRASIL, 1998), estes são concebidos na articulação com os estudos linguísticos da época, reforçando a centralidade no texto. Conforme recomenda documento oficial, o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa deveriam ocorrer por práticas de escuta de textos orais e leitura de textos escritos; de produção de textos orais e textos escritos; e de análise linguística. Para

ancorar essas práticas, estariam os gêneros textuais, classificados em literários, de divulgação científica e publicitários.

Decorridos os anos de publicação e implementação dos PCNLP, pesquisas mostram a prática de análise linguística incompreendida teórico-metodologicamente na educação básica, exigindo a problematização desse assunto em currículos, materiais didáticos, formação de professores, avaliações institucionais, entre outros. As pesquisas mostram o uso do texto apenas para recorte de frases, permanência do ensino por estratos da língua, não enfrentamento do ensino de gramática normativa, entre outros.

Promulgada em 2017, diferentemente dos PCN, que são orientações, a BNCC é uma lei e não um documento somente para consulta. No prefácio da obra "A BNCC e o ensino de línguas e literaturas", Tílio (2019, p. 12) afirma "embora o documento não seja apresentado como um currículo, mas sim como um conjunto de referenciais a serem utilizados na elaboração dos currículos, ela é, na prática, um currículo mínimo, sim, pois tudo o que consta nela é obrigatório".

Não perdendo de vista o nosso objeto de pesquisa, a questão do texto para o ensino começa a surgir ainda nas competências específicas de língua portuguesa para o ensino fundamental:

> 3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
>
> 7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
>
> 8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.). (BRASIL, 2017, p. 87)

Embora haja dez competências, transcrevemos as três que explicitam a palavra texto para as práticas de linguagem. Os verbos que ancoram as práticas descritas são progressivos, ou seja, o aluno que lê e escuta textos, pode reconhecer o valor do texto e selecionar seus próprios textos para a leitura. Uma interpretação possível, é que essas são competências seriam para valorização do texto na aula e na vida do estudante.

Em relação ao texto como objeto de ensino e em outras questões, a BNCC não rompe com o PNCLP, tendo em vista o que observamos no componente curricular Língua Portuguesa, visto que o próprio documen-

to legal faz referência à atualização de documentos anteriores:

> O componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidas nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas nesse século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Assume-se aqui a perspectiva enunciativo de linguagem, já assumida em outros documentos como Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). (BRASIL, 2017, p. 67)

Dessa forma, no diálogo com documentos anteriores, a proposta para o ensino de Língua Portuguesa não apresenta grandes inovações teóricas. A atualização é vista na estrutura, com a inserção de objetos de conhecimento, com habilidades para esses objetos, e pela inserção de nomenclaturas de gêneros de texto num esforço de abranger todos os textos circulação, como os específicos das redes sociais e da *Web* em geral e assim dar conta da multissemiose e vigente. Portanto, não há uma inauguração de novas propostas, o que ocorre é introdução de novos termos, mantendo a orientação para as práticas sociais de documentos anteriores. Dessa forma a questão do texto aparece como seria esperado:

> Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma e sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2018, p. 67)

Ao mesmo tempo em que se fundamenta em concepções e conceitos já disseminados em outros documentos e orientações curriculares e em contextos variados de formação de professores, portanto, já relativamente conhecidos no ambiente escolar, o documento considera as práticas contemporâneas de linguagem nas esferas da vida pública, do trabalho e pessoal. Na esteira do que foi proposto nos PCNs, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir do seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividades de comunicação/uso da linguagem.

Na BNCC, o componente curricular Língua Portuguesa é organizado por práticas de linguagem, divididas em quatro eixos: leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica. Os eixos são distribuídos nos campos, que são quatro nos anos iniciais e cinco nos anos finais do ensino fundamental. Nos anos iniciais temos: campo da vida cotidiana, campo artístico-literário, campos das práticas de estudo e

pesquisa, campo da vida pública. Nos anos finais aparecem: campo artístico-literário, campos das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública, devidamente justificados:

> A escolha por esses campos, de um conjunto maior, deu-se por entender que eles contemplam dimensões formativas importantes de uso da linguagem na escola e fora dela e criam condições para uma formação para a atuação em atividades do dia a dia, no espaço familiar e escolar, uma formação que contempla a produção do conhecimento e a pesquisa; o exercício da cidadania, que envolve, por exemplo, a condição de se inteirar dos fatos do mundo e opinar sobre eles, de poder propor pautas de discussão e soluções de problemas, como forma de vislumbrar formas de atuação na vida pública, uma formação estética, vinculada à experiência de leitura e escrita do texto literário e à compreensão e produção de textos artísticos multissemióticos. (BRASIL, 2018, p. 84)

Dessa forma, no documento, justifica-se a forma de organizar as práticas de linguagem por campos de atuação pelo objetivo de direcionar práticas de formação para a vida pessoal, consciente, cidadã, atuante, crítica e produtora por meio do uso da linguagem em suas diversas manifestações e usos. Nesse caso, pensa-se que a compreensão das linguagens contribuiria para o encaminhamento rumo a um mundo melhor,

Já em relação aos eixos relacionados às práticas (leitura, oralidade, escrita, análise linguística/semiótica), recortamos esse último, em que lemos na introdução:

> Temos aí, portanto, o eixo da análise linguística/semiótica, que envolve o conhecimento sobre a língua, sobre a norma-padrão e sobre outras semioses, que se desenvolve transversalmente aos dois eixos – leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica e que envolve análise textual, gramatical, fonológica e das materialidades de outras semioses. (BRASIL, 2018, p. 80)

Nesse trecho da apresentação do eixo prática de análise linguística/semiótica, vemos a concepção desse trecho como práticas de linguagem, junto com leitura e escrita de textos de gêneros diversos na base textual. Esse trecho conceitua o eixo de sua abrangência, bem como marca a centralidade no texto para a análise, além de mostrar que esse trabalho está integrado aos demais eixos, ou seja, à leitura, à oralidade e à escrita.

4. Propostas de prática de análise linguística/semiótica na BNCC

Discorrendo sobre nossa pesquisa, o texto da BNCC (BRASIL, 2017, p. 82-3, no Eixo da Análise Linguística/Semiótica, traz, disposto em um quadro, cuja primeira coluna pode funcionar também como uma lista de conhecimentos linguísticos, a seguinte ordenação: fono-ortografia, morfossintaxe, sintaxe, semântica, variação linguística e elementos notacionais da escrita. Na segunda coluna do mesmo quadro, são descritas habilidades para cada item de análise. Com a função de amostra, destacamos o item sintaxe, em que uma das habilidades é "conhecer e analisar as funções sintáticas (sujeito, predicado, objeto, modificador, etc. (BRASIL, 2017, p. 83), apresentando itens da gramática normativa, mas isso não é recorrente em todo o texto, visto que a análise linguística/semiótica, desde os PCNs, extrapolam os limites da gramática normativa, principalmente em relação às questões de gêneros textuais.

Ainda no eixo em tela, o mesmo documento oficial tem sua descrição finalizada com a interrogação indireta "questão que se coloca é como articular essas dimensões (de análise linguística) na leitura e produção de textos, no que uma organização do tipo aqui proposto poderá ajudar". (p. 82). Observamos que essa pergunta é interessante para a nossa pesquisa, pois trata da difícil relação entre análise linguística e texto no ensino de Língua Portuguesa.

Nos campos de atuação dos anos finais do ensino fundamental, em que realizamos nosso recorte, são dispostas práticas de linguagem para os campos de atuação. Nesses termos, em cada campo (jornalístico-midiático, campo de atuação na vida pública, campo das práticas de estudo e pesquisa), existe a disposição de objetos de conhecimento para o desenvolvimento de habilidades relacionadas às práticas de linguagem, ou seja, de leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística semiótica. Entre as habilidades específicas da análise linguística/semiótica, são requeridas, principalmente, aquelas ligadas aos aspectos composicionais dos gêneros, à textualização, à intertextualidade e aos recursos estilísticos. No entanto, nosso recorte de análise não vai tratar das habilidades específicas, mas de habilidades a serem desenvolvidas em todos os campos de atuação, conforme é mostrado no quadro a seguir.

Quadro 1: Análise linguística/semiótica para todos os campos de atuação, 8° e 9º Anos.

OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	
	8º ANO	9º ANO
Fono-ortografia	(EF08LP04) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: ortografia, regências e concordâncias nominais e verbal, modos e tempos verbais, pontuação etc.	(EF09LP04) Escrever textos corretamente, de acordo com a norma-padrão, com estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período.
Léxico/morfologia	(EF08LP05) Analisar processos de formação de palavras por composição (aglutinação e justaposição), apropriando-se de regras básicas de uso do hífen em palavras compostas.	(EF09LP05) Identificar, em textos lidos e em produções próprias, orações com a estrutura sujeito-verbo de ligação-predicativo.
Morfossintaxe	(EF08LP06) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, os termos constitutivos da oração (sujeito e seus modificadores, verbo e seus complementos e modificadores).	(EF09LP06) Diferenciar, em textos lidos e em produções próprias, o efeito de sentido do uso dos verbos de ligação “ser”, “estar”, “ficar”, “parecer” e “permanecer”
	(EF08LP07) Diferenciar, em textos lidos ou de produção própria, complementos diretos e indiretos de verbos transitivos, apropriando-se da regência de verbos de uso frequente.	(EF09LP07) Comparar o uso de regência verbal e regência nominal na norma-padrão com seu uso no português brasileiro coloquial oral.
	(EF08LP08) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, verbos na voz ativa e na voz passiva, interpretando os efeitos de sentido de sujeito ativo e passivo (agente da passiva).	
	(EF08LP09) Interpretar efeitos de sentido de modificadores (adjuntos adnominais – artigos definido ou indefinido, adjetivos, expressões	

	adjetivas) em substantivos com função de sujeito ou de complemento verbal, usando-os para enriquecer seus próprios textos.	
	(EF08LP10) Interpretar, em textos lidos ou de produção própria, efeitos de sentido de modificadores do verbo (adjuntos adverbiais – advérbios e expressões adverbiais), usando-os para enriquecer seus próprios textos.	
	(EF08LP11) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, agrupamento de orações em períodos, diferenciando coordenação de subordinação.	
	(EF08LP12) Identificar, em textos lidos, orações subordinadas com conjunções de uso frequente, incorporando-as às suas próprias produções.	(EF09LP08) Identificar, em textos lidos e em produções próprias, a relação que conjunções (e locuções conjuntivas) coordenativas e subordinativas estabelecem entre as orações que conectam.
	(EF08LP13) Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial: conjunções e articuladores textuais.	
Elementos notacionais da escrita/morfossintaxe		(EF09LP09) Identificar efeitos de sentido do uso de orações adjetivas restritivas e explicativas em um período composto.
Semântica	(EF08LP14) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão sequencial (articuladores) e referencial (léxica e pronominal), construções passivas e impessoais, discurso direto e indireto e outros recursos expressi-	

	vos adequados ao gênero textual.	
Coesão	(EF08LP15) Estabelecer relações entre partes do texto, identificando o antecedente de um pronome relativo ou o referente comum de uma cadeia de substituições lexicais.	(EF09LP10) Comparar as regras de colocação pronominal na norma-padrão com o seu uso no português brasileiro coloquial.
		(EF09LP11) Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial (conjunções e articuladores textuais).
Modalização	(EF08LP16) Explicar os efeitos de sentido do uso, em textos, de estratégias de modalização e argumentatividade (sinais de pontuação, adjetivos, substantivos, expressões de grau, verbos e perífrases verbais, advérbios etc.).	
Figuras de linguagem	(EF89LP37) Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem como ironia, eufemismo, antítese, aliteração, assonância, dentre outras.	
Variação linguística		(EF09LP12) Identificar estrangeirismos, caracterizando-os segundo a conservação, ou não, de sua forma gráfica de origem, avaliando a pertinência, ou não, de seu uso.

Fonte: Brasil, 2017, p. 190-1.

Observamos, nesse quadro, para o 8º e 9º ano do ensino fundamental, a apresentação de vários campos do conhecimento linguístico. Esses campos são conhecidos pela nominalização dos termos alinhados aos termos listados na introdução desse tópico. Observamos ainda, para não perder de vista nosso objeto de estudo, a repetição da palavra "texto(s) na descrição das habilidades.

5. O texto para a prática de análise linguística/semiótica: unidade e dispersão de sentidos

No tópico anterior, vimos que o texto é mencionando de maneira insistente nas habilidades, tendo a expressão "em textos lidos" repetida várias vezes. Essa repetição, certamente, ocorre para que, ao interpretar o documento legal, transpondo-o para a prática, não se perca de vista que a análise linguística/semiótica requer uma base textual, assim como todas as práticas de linguagem, no ensino de Língua Portuguesa para a educação básica.

Iniciando nossa análise, vimos que, no objeto de conhecimento "fono-ortografia", a partir da habilidade "utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais", a relação entre texto e análise linguística é discursivizada a favor do domínio da norma-padrão. O mesmo ocorre na habilidade para o 9º ano, no mesmo objeto de conhecimento, que requer "Escrever textos corretamente, de acordo com a norma-padrão". Nesse ponto, a referência ao texto está na ordem de escrever textos, ou melhor, da produção textual. Reconhecemos essa ocorrência em outros objetos de conhecimento, como o de "semântica" que requer "Utilizar, ao produzir textos, recursos de coesão sequencial (articuladores) e referencial (léxica e pronominal), construções passivas e impessoais, discurso direto e indireto e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual" (BRASIL, 2017, p. 191). Pensando nessa habilidade, entendemos que um texto coeso, léxico e pronominalmente bem construído, com uso do discurso direto e indireto e ainda com recursos expressivos também buscam a norma-padrão.

Na parte léxico-morfologia, tratando do de processos de formação de palavras na parte analisada, não há menção à palavra texto. Nesse ponto, entendemos não poderia ocorrer de outra forma, pois os vocábulos para análise dessa natureza, são, normalmente, mostrados em grupos.

No objeto de conhecimento "morfossintaxe", encontramos doze habilidades para o 8º e 9º anos, em que dez delas trazem a expressão "em textos lidos", precedidas de verbos como identificar, diferenciar, interpretar e inferir. Nesse item, a construção do enunciado das habilidades, sugere partir do texto e/ou para o texto. Dessas habilidades surgem várias perguntas, sendo a principal "como identificar em textos lidos?". A memória pedagógica das aulas de Língua Portuguesa nos permite tanto recortar frases do texto para analisar de forma aleatória, quanto, observar como os aspectos morfossintáticos fazem sentido no texto lido, chegando

no que propõe a habilidade EF08LP13: "Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial: conjunções e articuladores textuais" (BRASIL, 2017, p.191), ou seja, fazer inferência, depreendo o sentido a partir do uso de recursos coesivos e articulares textuais.

Prosseguindo, em "elementos notacionais da escrita", vemos a habilidade para o 9º ano; "(EF09LP09) Identificar efeitos de sentido do uso de orações adjetivas restritivas e explicativas em um período composto" (BRASIL, 2017, p. 191). Pensando apenas na descrição da habilidade, esse período composto pode ser produzido de maneira artificial, pode ser recortado de vários textos aleatórios à análise e também pode ser realizados a partir de um texto lido na aula de Língua Portuguesa.

Chegando ao objeto "coesão", as habilidades contemplam o estabelecimento de relações entre partes do texto, a comparação de regras e a inferência de efeitos de sentido. Nesse ponto, as duas primeiras estão para o domínio da gramática da norma-padrão, e as últimas, ou seja, as inferências funcionam em um texto desde que esse texto faça sentido.

A "modalização", como objeto de conhecimento, tem suas habilidades ligadas ao texto para produzir efeitos de sentido a partir do uso, podendo ser também um fator de argumentatividade. Continuando, na descrição das habilidades "figuras de linguagem" também direciona para a análise dos efeitos de sentido a partir do uso. No entanto, essa descrição não impede a ocorrência dessa análise ser feita a partir de frases extraídas de textos literários, manchetes de jornais e outras possibilidades que a língua oferece. Fazemos essa afirmação pensando que o uso pode ser identificado em um texto e ser levado para fora dele no momento da análise.

Por fim o objeto "variação linguística", cuja habilidade de identificação de estrangeirismos, também é um ponto que pode destacar do texto na aula de Língua Portuguesa. Mas não descartamos a possibilidade dessa habilidade ser explorada na base textual relacionada ao campo de atuação do momento, como, por exemplo, campo jornalístico-midiático e campo dos estudos e pesquisas.

6. Considerações finais

Conforme estamos mostrando, a BNCC é um objeto simbólico em que estão projetadas as orientações para o ensino. Como uma discursividade, o eixo prática de análise linguística vem da historicidade linguística

e didática centralizada nos textos lidos e produzidos a partir do conceito de gênero textual. Considerando as discursividades como as marcas que o linguístico inscreve na história, as discursivizações acerca do texto no eixo da análise linguística/semiótica na BNCC o colocam como objeto de ensino, ora como texto lido pelo aluno, ora como texto escrito por ele, deixando como lacuna a premissa de que um texto pode ou não fazer sentido no momento da aula. Isso ocorre a partir da sugestão de que o objeto é passível de divisão em partes na instância das análises.

No documento oficial, pela memória discursiva dos estudos linguísticos, entendemos que, no eixo analisado, o texto sobressaia aos estratos da língua, ou seja, frases que não seriam consideradas textos, uma vez que não tipificaria um gênero, não seriam elegíveis para um campo de estudo, logo, não seriam também desejáveis para os estudos linguísticos. No entanto, a descrição das habilidades explicita análises por estratos da língua. Sem afirmar que essas análises representam um retorno ou continuidade às/das aulas por estratos, estamos dizendo que o documento oficial, como uma discursividade, carrega pontos de dispersão.

Por um lado, lendo a BNCC pensando "no que fazer", encontramos o texto no eixo na análise linguística/semiótica como uma unidade de sentidos em função de verbos como identificar, buscar, interpretar e analisar aspectos da língua portuguesa. Por outro lado, pensando no "como fazer", o texto sofre a dispersão de sentidos, pois é passível de fracionamento em unidades linguísticas menores, que podem significar ou não, dependendo da abordagem.

A partir desse estudo, percebemos que o texto está discursivizado como base para a análise linguística semiótica na BNCC, porém um olhar atento para as habilidades pode ter estratos da língua o direcionamento para o ensino. Por isso, o "como fazer" é carente de problematização para que não se percam os possíveis sentidos de um texto na prática de análise linguística/semiótica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUSTINI, C.; LEITE, J. D.; COSTA, T. M. A leitura na sala de aula: entre a unidade e a dispersão dos sentidos. *Diálogo das Letras, Pau dos Ferros*, v. 9, p. 1-20, 2020.

BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta. *Análise Linguística*: afinal, a que refere?. São Paulo, Cortez, 2013. 96 p. (Coleção Leituras Introdutórias em Linguagem)

BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa (terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. BRASÍLIA, MEC, 1998.

GERALDI, João Wanderley. Unidades básicas do ensino de português. In: ____ (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Anglo, 2012. p.59-79

ORLANDI, Eni P. *Análise de Discurso*: princípios e procedimentos. Campinas-SP, Pontes, 2015.

_____. *Discurso e leitura*. 9. ed. Campinas-SP: Unicamp, 2012.

PÊCHEUX, Michel. Papel da memória. In: ACHARD, P. *et al*. *Papel da memória*. Campinas-SP: Pontes, 2007.

_____. *Semântica e discurso*: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas-SP: Unicamp, 2014.

TILIO, Rogerio. A Base Nacional Comum Curricular e o contexto brasileiro. In: GERHARDT, Ana Flávia, Lopes Magela, AMORIM, Marcel Alvaro. *A BNCC e o ensino de línguas e literaturas*. Campinas-SP: Pontes, 2019.

DISCURSO BIOGRÁFICO DE (RE)EXISTÊNCIA NEGRA NA POÉTICA SONORA E IMAGÉTICA DE "A MULHER DO FIM DO MUNDO", DE ELZA SOARES

Lilian Castelo Branco de Lima (UEMASUL)
li_castelo@hotmail.com
Gabriela da Conceição Silva (UEMASUL)
gabizinhaconceicao21@hotmail.com

RESUMO

Elza Soares é uma mulher show, que se destaca no cenário artístico brasileiro e mundial, considerada pela BBC de Londres a cantora do milênio, prêmio recebido em 1999. Sobrevivente da fome, do racismo, da violência doméstica, Elza (re)existe e faz de sua arte uma bandeira de luta. E nesse artigo tomamos como *corpus* de estudo a poesia sonora "A mulher do fim do mundo" e seu respectivo videoclipe, no intuito de investigar as marcas da biografia de Elza nessa obra, assim como identificar os temas referentes à ancestralidade afro-brasileira nessas obras. Para isso, lançamos mão da análise do discurso (ORLANDI, 2007; 2012; PÊCHEAUX, 1990) e dos estudos semióticos de Peirce (1990), em uma pesquisa descritiva e exploratória. Esse empreendimento investigativo nos levou a perceber que tanto as imagens do videoclipe, como a letra da música e a própria interpretação de Elza, são notoriamente discursos que falam da biografia da cantora, mas não só dela, "A mulher do fim do mundo" é um grito sonoro da mulher negra brasileira, que cansada das opressões clama por voz e vez. Elza com sua voz, visibiliza as lutas e ecoa os gritos de tantas outras mulheres que viveram/vivem histórias como a dela: de resistência.

Palavras-chave:
Elza Soares. Análise do discurso. "A mulher do fim do mundo".

ABSTRACT

Elza Soares is a show woman, who stands out in the Brazilian and worldwide artistic scene, considered by the London BBC as a singer of the millennium, an award received in 1999. Survivor of hunger, racism, domestic violence, Elza (re) exists and does of his art a flag of struggle. And in this article, we take the poetry of "The woman at the end of the world" and its respective music video as a body of study, in order to investigate the marks of Elza's biography in this work, as well as to identify themes related to Afro-Brazilian ancestry in these works. For that, we used the analysis of the discourse (ORLANDI, 2007; 2012; PÊCHEAUX, 1990) and the semiotic studies of Peirce (1990), in a descriptive and exploratory research. This investigative endeavor led us to realize that both the images in the video clip, as well as the lyrics of the song and Elza's own interpretation, are notoriously speeches that speak of the singer's biography, but not only of her, "The woman at the end of the world" is a loud cry from the black brazilian woman, who, tired of oppression, cries out for voice and time. Elza with her voice, makes the struggles visible and echoes the screams of so many other women who have lived / live stories like hers: of resistance.

Keywords:
Elza Soares. Speech analysis. The woman at the end of the world.

1. Introdução

O Brasil apresenta uma considerável riqueza cultural, resultante da diversidade étnica presente na sua formação como nação. Sendo que além dos originários povos indígenas, vieram inicialmente, para essa terra, os europeus colonizadores e africanos de diversos países da África, traficados para nosso país em uma situação atroz de escravização. Isso fez com que coexistissem aqui culturas singulares, resultantes da miscigenação de diferentes grupos étnicos. "Essa composição cultural tem se caracterizado por plasticidade e permeabilidade, incorporando em seu cotidiano a criação e recriação das culturas de todos esses povos" (BRASIL, 1997, p. 24).

E nesse cenário de miscigenação étnica, nem todos os povos foram respeitados e tiveram condições de igualdade social e econômica, assim, para os europeus, couberam a dominação e a hegemonia e para negros e indígenas a exploração, a violência e o genocídio. O que pode ser percebido pela classificação racial no Brasil e os estereótipos ligados a ela. Logo, para o "branco" têm-se a supremacia e aos negros e indígenas resta a exclusão e a ligação com elementos negativos e inferiorizantes (GUIMARÃES, 1999).

Contudo, ao passo que houve opressão, houve resistência. E a arte tem servido também para esse fim. Nesse contexto, este trabalho delimita seu foco de estudo para a resistência na poética sonora de uma mulher negra: Elza Soares, ícone da música e das muitas formas de resistir em uma sociedade machista, excludente e preconceituosa como a brasileira.

Elza, de origem pobre, considerada transgressora, a frente de seu tempo, é um exemplo de empoderamento feminino em sua história pessoal e na carreira artística. Pois, "antes de se tornar, portanto, a "cantora do milênio", como viria a ser reconhecida pela BBC, ela precisou sobreviver – e sua música, feliz ou triste, parece soar sempre como o canto de tal sobrevivência" (PAIVA, 2018). Usando sua voz a favor da igualdade etnicorracial e de gênero, seu canto é um protesto pela liberdade e valorização das minorias.

Dessa forma, para ilustrar a forma como a resistência pode ser percebida na poética sonora de Elza Soares, este trabalho toma como

objeto de estudo, a canção: *A Mulher do Fim do Mundo*, e seu respectivo videoclipe, que tem chamado bastante atenção pela qualidade que ele foi produzido.

Portanto, esta pesquisa adota a metodologia da pesquisa exploratória e descritiva, que aborda quatro aspectos: "descrição, registro, análise e interpretação dos fenômenos" (MARCONI; LAKATOS, 2015, p. 6). E para a análise e interpretação a abordagem escolhida foi a qualitativa, tendo em vista a temática em foco e sua relação com o contexto sociocultural.

Lançamos mão também da análise do discurso (ORLANDI, 2007; 2012; PÊCHEAUX, 1990) e dos estudos intersemióticos (PEIRCE, 1990) para investigar o que se pode apontar como elementos biográficos presentes no discurso lítero-musical de Elza Soares, na obra em questão, e como as imagens do videoclipe reforçam a mensagem proposta pela cantora. Levando em consideração a figura de Elza como representante do empoderamento feminino e da resistência por meio da arte.

Nesse sentido, acreditamos que "A mulher do fim do mundo" apresenta-se como um *corpus* de estudo de grande relevância, e que pode ser analisado por diferentes prismas, entre eles o diálogo do texto literário com o engajamento político e social.

2. Elza: uma cantora de muitas vozes

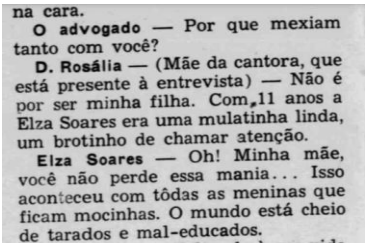
Elza da Conceição Soares, nasceu em 23 de junho de 1930, no subúrbio do Rio de Janeiro (em uma favela onde hoje está situada Vila Vintém). A menina, sem infância, casou precocemente aos 12 anos, aos 15 a morte já lhe visitara e levava embora dois de seus filhos, que como ela eram do planeta fome. De onde ela disse que pertencia em um programa de calouros a Ary Barroso, ao questioná-la devido aos trajes nada adequados e à sua aparência franzina. No entanto, surpreendeu a todos, em especial ao Sr. Ary de quem ouviu, após a sua apresentação: "Senhoras e senhores, neste exato momento nasce uma estrela" (CAMARGO, 2018, p. 73).

"Estrela que deu ao samba uma série de vocalismos de jazz e se tornou pioneira na abertura de espaço para a mulher negra no cenário musical brasileiro" (SOLIDADE, 2017, p. 21). Cuja carreira passou por momentos de aclamação e momentos de dificuldades, que a fizeram pensar em desistir da música. Sua vida e sua arte estão nos jornais e re-

vistas, nos quais se pode ler notícias como: "A cantora do milênio é mulher negra, brasileira e feminista" (ARIA, 2015). Elementos que dão o tom à sua personalidade e a torna uma importante representante do empoderamento feminino.

Atitudes que Elza já tomava desde muito jovem, pois ela se posicionava e defendia outras mulheres como a si mesma. Assim, como não permitia que se culpassem as vítimas de violências e assédio. O que pode ser visto em um trecho da revista semanal Intervalo, em edição de agosto de 1963.

Figura 1: Trecho de entrevista de Elza Soares à Revista Intervalo.



na cara.

O advogado — Por que mexiam tanto com você?

D. Rosália — (Mãe da cantora, que está presente à entrevista) — Não é por ser minha filha. Com 11 anos a Elza Soares era uma mulatinha linda, um brotinho de chamar atenção.

Elza Soares — Oh! Minha mãe, você não perde essa mania... Isso aconteceu com tôdas as meninas que ficam mocinhas. O mundo está cheio de tarados e mal-educados.

Fonte: Revista Intervalo (SOARES, 1963a, p. 6).

E como nesse trecho, já na década de 1960, Elza prossegue sua vida, em uma trajetória marcada por muitas dificuldades, no entanto também muitas glórias e reconhecimentos, o que a fez um ícone do poder de (re)xistência e empoderamento, que ela busca para si, mas também para outros representantes das minorias, dos quais Elza se coloca como porta-voz, como se pode perceber em "A mulher do fim do mundo", álbum lançado em 2015, 34º de sua carreira e o primeiro que apresenta todas as faixas com músicas inéditas. Disco que ganhou diversos prêmios, entre eles, o Grammy Latino de 2016, na categoria Melhor Álbum de Música Popular Brasileira.

Nesse álbum, Elza fala de racismo, violência doméstica, desigualdades sociais e econômicas, entre outros temas tão importantes como necessários. Vale dizer, que esse trabalho, surge depois de um longo período em que Elza se afastou dos holofotes do cenário artístico, por isso é considerado um verdadeiro renascimento da cantora. Preparado pelo produtor paulista Guilherme Kastrup, é o encontro de Elza com o grupo de músicos que buscavam inovar com o samba. O disco traz uma Elza resistente e renovada, que honra o verso "me deixem cantar até o

fim", da faixa de abertura. E sobre esse projeto, Elza afirma que aceitou desde o início, mas que não tinha a dimensão da grandiosidade desse trabalho.

> Ficamos com isso em mente, de fazer um trabalho que fosse o encontro da estética deste grupo com a dela, um encontro de intenções e de estéticas do samba mais subversivo, como ela mesma diz. Senti que havia uma conexão muito forte ali. A ideia inicial era fazer um disco de releituras de samba, mas com o tempo surgiu a sugestão de fazer um trabalho de inéditas. Pensei: Será que ela vai topar, a essa altura da vida, ter que aprender músicas novas? Fui falar com ela e ela disse: Bora? Porque a Elza é assim, está sempre acelerando a gente nas ideias mais loucas. Quanto mais louco, mais ela gosta. (KATRUP, 2017, [s.p.])

Topou o projeto e imprimiu a ele sua cara e sua principal digital: a voz rouca de uma mulher de muitos discursos e causas, uma cantora de muitas vozes, que buscam ecos pela igualdade e respeito. E como assinala Katrup (2017), produtor do disco, nesse projeto há uma sinergia entre a cantora e o grupo de compositores que a apresentaram letras com um discurso muito direto de "Empoderamento feminino, empoderamento negro, empoderamento LGBT", que foram acolhidas por ela, a menina briguenta que jogava pedras para se defender, nesse álbum "compra uma briga social e é uma voz muito poderosa nisso". Até porque Elza acredita que é preciso denunciar: "Este é o papel de todo artista, quando tenho o microfone, eu tenho o poder de gritar, denunciar, naquele breve momento eu tenho o poder…", como afirmou em entrevista concedida a Emanuel Diniz (SOARES, 2016).

Desse álbum tão poderoso e bem recebido pela crítica, que entrelaça o poético ao politizado, escolhemos a música homônima para análise deste estudo, apresentada no próximo item. Na qual buscamos relacionar trechos da música e cenas do videoclipe com a própria história de Elza, apresentada na sua biografia escrita por Zeca Camargo e em entrevistas, que a cantora concedeu ao longo da vida.

3. "A mulher do fim do mundo": uma biografia de protesto e poesia

Como já dito, Elza Soares é sinônimo de (re)existência quer seja pela sua trajetória pessoal, quer pela artística. E "A mulher do fim do mundo" é mais uma prova da força dessa mulher que se reinventa e ressurge cada vez melhor, prova disso são os muitos prêmios que este trabalho recebeu. E para iniciarmos a análise dos dois objetos de nossa investigação: a letra e a imagem, é necessário antes dizer que Elza é a própria

"mulher do fim do mundo", que aos 85 anos, na época do lançamento do disco, enfrentando muitos problemas de saúde, ela declarou que mesmo no fim dos tempos, ela não deixará de lutar.

Por isso, "A mulher do Fim do Mundo", tanto o álbum como a música e o videoclipe, representam essa Elza: a que ecoa vozes e não se abate, segue firme, endossando as causas que acredita e enfrentando lutas que julga necessárias, como ela mesma assinala: "Meu trabalho eu levanto a bandeira a favor da mulher, o negro, o gay, luto contra a homofobia" (SOARES, 2016, [s.p.]).

Pois mesmo antes de sua ascensão na carreira artística, Elza já se mostrava como uma mulher disposta a derrubar as barreiras sociais impostas pela sociedade. Famosa pela voz rouca, Elza afirma: "Eu acho que a mulher do fim do mundo é aquela que busca, é aquela que grita, que reivindica, que sempre fica de pé. No fim, eu sou essa mulher" (SOARES, 2016, [s.p.]).

"A Mulher do Fim do Mundo" é uma música de 2015, composta por Romulo Fróes e Alice Coutinho, canção que ao som de violinos anuncia o apocalipse nas avenidas do carnaval. Já o videoclipe, produzido em formato de cinema, rodado todo em plano fechado, foi dirigido cineasta Paula Gaitán, e dividem a tela com a cantora o ator Rene Castillo e Daniel Passi, e as atrizes Grace Passô e Mafalda Pequenino.

Fato que deve ser ressaltado é que além do álbum ser o primeiro todo com obras inéditas, o clipe também é o primeiro na carreira de Elza gravado com técnicas de cinema. Em um jogo de cores e luzes, a ideia era materializar os sentimentos do que seria o fim do mundo para Elza, que aparece como uma fênix trazendo um universo que deverá ser renovado, explicou Pedro Loureiro, diretor de Marketing e Planejamento Estratégico da cantora, em entrevista a Emanuel Diniz (SOARES, 2017a). Outro ponto importante a ser ressaltado é que

> A roupagem e as temáticas do novo trabalho conseguiram renovação expressiva do público de Elza. "Trouxemos um público mais jovem, ativista, que está nas ruas e vai aos shows. A média de público, que era mais velha, passou para 16 a 45 anos", detalha Pedro (SOARES, 2017a, [s/p])

Assim, Elza chega marcada pelas dores do passado, mas com uma força que vai ao encontro dos anseios de uma juventude que clama por dias de mais igualdade. Isso porque como ela diz: "Boto o passado todo num cantinho, guardadinho em mim, mas sabendo que o *now* está aqui.

Ontem já foi, amanhã não sei. Então, tem que ser agora" (SOARES, 2015b, [s.p.]).

Compartilhando suas feridas e lamentos em um samba denso, ela inicia seu canto fazendo alusão ao carnaval, que de forma paradoxal podemos fazer a leitura que representa as alegrias e as tristezas causadas pela aceitação e a crítica do público.

> Meu choro não é nada além de carnaval
> É lágrima de samba na ponta dos pés
> A multidão avança como vendaval
> Me joga na avenida que não sei qual é. (SOARES, 2015c)

Se o samba lhe trouxe fama e como ela alegrias, também a expôs em sua vida pessoal, até porque também se envolveu com o famoso jogador de futebol Manoel Garrincha. E por isso, Elza conviveu com a crítica negativa em muitos momentos, em especial, na época de seu casamento com ele, como ela menciona em uma entrevista que concedeu à revista Intervalo.

> Agora que eu quero ser mulher, estou achando muito difícil. Não sei, mas tudo que faço parece dar certo, porque ouço muitas censuras da parte dêste [*sic*] imenso público querido que me transformou em cantora internacional. E eu adoro o meu público. E vivo dêle [*sic*] e para êle [*sic*]. Mas também preciso viver para mim, para esse amor tão grande que encontrei (SOARES, 1963c, p. 54).

Críticas também mencionadas por Camargo (2018, p. 149): "Nas ruas, na imprensa – e até mesmo nos seus shows –, o que ela mais ouvia eram as críticas, na linha "esta mulher está acabando com a família brasileira". Assim, Elza soube muito bem como era desfilar em uma avenida da fama e da crítica ao mesmo tempo. Dessa forma, nesses versos iniciais se pode perceber essa relação da cantora com a fama e suas consequências.

Para além de sua biografia pessoal, mas mantendo a análise sobre a história do povo negro brasileiro, Coração e Souza (2019), ao apresentarem suas interpretações sobre a primeira estrofe da canção, afirmam:

> A multidão que avança sobre o eu lírico parece pouco se importar, [...] tal como o racismo brasileiro parece agir, o vendaval na avenida segue empurrando os carros alegóricos da "miscigenação harmônica", com vistas no fim de um trajeto que culminaria no desenvolvimento de um país possível apesar da diversidade racial. (CORAÇÃO; SOUZA, 2019, p. 104)

E esse comprometimento de Elza com as causas do povo negro, é uma constante, porque ela desde sempre o enfrentou, mesmo quando

ainda não tinha consciência de fato sobre o que era racismo, "fosse num emprego por necessidade, fosse num por gosto, o que ela encontrava era dificuldade e preconceito" (CAMARGO, 2018, p. 136).

Já o videoclipe inicia com Elza em foco, é ela a voz e a representação dessa narrativa apocalíptica.

Figura 2: Trecho do videoclipe "A mulher do fim do mundo".

Fonte: *Youtube* (SOARES, 2017b).

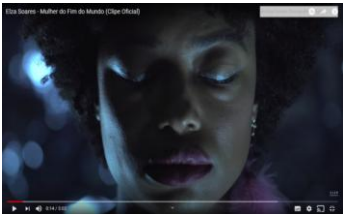
Na primeira imagem, chama atenção o anel grande usado por Elza, é um de seus acessórios favoritos e marcam sua trajetória artística, já desde o início de tudo, em sua apresentação no programa de Ary Barroso, como menciona Camargo (2018, p. 71): "E aquela adolescente com roupa esquisita, com um anel exagerado no mindinho esquerdo, que só aparecia porque ela ainda não sabia o que fazer com a mão num palco", no entanto a caloura se tornou uma artista ímpar que aprendeu o que fazer com as mãos e com todo o corpo, sendo considerada uma *performancer* de grande nível, apesar dos obstáculos, das dores e tristezas vividas por ela. Sentimentos que marcam as imagens iniciais do videoclipe, como se pode ver na Figura 3, quando Elza levanta os olhos e fita o horizonte.

Figura 3: Trecho do videoclipe "A mulher do fim do mundo".

Fonte: *Youtube* (SOARES, 2017b).

Tristeza, que pode ser também percebida na Figura 4, na qual Grace Passô aparece de olhos fechados e o rosto da atriz não denota alegria.

Figura 4: Trecho do videoclipe "A mulher do fim do mundo".



Fonte: *Youtube* (SOARES, 2017b).

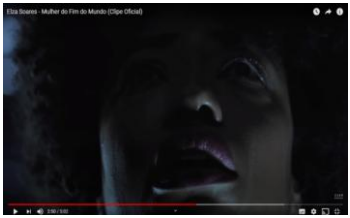
Na sequência, têm-se as mãos sobrepostas, como se estivessem atadas e um detalhe chama atenção em nossa leitura: o esmalte das unhas está descascando. Relacionando isso com a vida de Elza, esse elemento é típico das mulheres que executam trabalhos domésticos, como aqueles que Elza e a mãe executavam: Lavar roupas e outros trabalhos domésticos como faxina e cuidados com as louças. Atividades que executavam para auxiliar no sustento da família.

Figura 5: Trecho do videoclipe "A mulher do fim do mundo".

Fonte: *Youtube* (SOARES, 2017b).

A Figura 5, ao exibir as unhas com esmalte descascando também pode ser associada à realidade das desigualdades econômicas que assolam a maioria das mulheres negras. E como assinala Videira (2018, p. 53): "As experiências de vida de Elza, assim como da maioria da população negra no geral, desmistificavam a ideia de uma harmonia entre as raças". Sendo as mulheres negras as que sofrem e lutam por espaço e contra o preconceito racial.

Figura 6: Trecho do videoclipe “A mulher do fim do mundo”.



Fonte: *Youtube* (SOARES, 2017b).

No verso “É lágrima de samba na ponta dos pés”, podemos correlacionar com a forma com que o trabalho com a música, em particular o samba, foi ao mesmo tempo acalanto e motivos de dores, frente às muitas dificuldades que teve que enfrentar para ser uma artista reconhecida (CAMARGO, 2018). Logo, o trabalho sempre foi seu consolo, em especial nesse álbum e na interpretação de A mulher do fim do mundo, como ela desabafa no seguinte trecho:

> Esse disco veio me fazer um acalanto, porque eu estava caída por causa do meu filho. Foi uma maneira de gritar, botar para fora os sentimentos – revela Elza, emocionando-se ao falar da morte do filho Gilson Soares, 59 anos, no fim de julho. (SOARES, 2015a, s/p)

Figura 7: Trecho do videoclipe “A mulher do fim do mundo”.

Fonte: *Youtube* (SOARES, 2017b).

E a música foi o passaporte de Elza, tanto para o sucesso, como para a visibilidade internacional de uma voz que se ressaltava e era diferente de tudo o que antes se tinha visto. Sobre a ascensão de Elza no cenário internacional, Camargo (2018, p. 89-90) assinala:

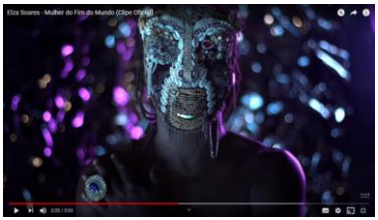
> Quando Elza Soares chega em Buenos Aires, é por conta justamente de uma febre de samba. [...] E quando Elza chega com o espetáculo de Mercedes Baptista à capital argentina, como uma das cantoras principais daquele show tipo “samba exportação”, o público portenho já estava pronto para recebê-la de braços abertos. (CAMARGO, 2018, p. 89-90)

Nesse cenário, Elza, assim como outras mulheres negras, destacou-se e ganhou fama cantando samba, gênero que está ligado em sua gênese ao mundo feminino, como explica Werneck (2007):

> Assinale-se que a função de "puxador" de cantigas não era até a metade do século XX uma função masculina. Ao contrário, verificava-se ser esta uma atribuição exclusivamente feminina, através da função de Iyá Tebexê. (WERNECK, 2007, p. 161-2)

Assim como o samba, que também tem influência das religiões de matriz africana, percebe-se no videoclipe outra marca dessa ancestralidade africana que Elza quer ressaltar: a máscara utilizada pelo ator em cena.

Figura 8: Trecho do videoclipe *A mulher do fim do mundo.*



Fonte: *Youtube* (SOARES, 2017b).

Como ressalta Camargo (2018, p. 22), Elza sempre foi uma mulher de muita fé, com as memórias impregnadas de vivências religiosas que lhe trazem lembranças sinestésicas.

> A religião sempre esteve na família de Elza, sobretudo no espiritismo de seu pai, seu Avelino. Sua lembrança mais forte de fé nessa época eram as ladainhas puxadas dentro de sua casa, por um homem alto, que atendia pelo nome de João Magro. [...] dessas ladainhas ela não tem nenhum registro sonoro – só olfativo: o cheiro de broa de milho, uma das especialidades da sua mãe, que saía quentinha do forno depois da reza. (CAMARGO, 2018, p. 22)

E em entrevista a Pedro Henrique Miranda, Elza destaca que a educação é o caminho de excelência para a valorização e o respeito com a cultura negra, nas mais diversas expressividades, entre elas a religião.

> Está na hora de fazer diferente, não podemos deixar morrer a cultura, deixar morrer o nosso desejo de aprender. Temos de lutar pelas nossas crianças e escolas públicas. Hoje no Brasil os professores são caçados como ninguém, é vergonhoso. Eu quero ter uma escola com o nome de Elza, sem cor e com todas as cores. E o problema da religião é o rico perseguir o pobre, usar deus como barreira para impedir o seu avanço. A minha religião é o respeito, isso é soberano. (SOARES, 2019, s/p)

Seguindo na análise da letra da canção, a estrofe a seguir faz menção a um mundo de fantasias, que em nossa leitura relacionamos com uma vida inteira enfrentando o assédio e as críticas que sofreu, em particular, por se envolver com Manoel Garrincha: o anjo negro aclamado pela/os suas/seus fãs, perde as asas, ganha críticas.

> Pirata e Super-Homem cantam o calor
> Um peixe amarelo beija minha mão
> As asas de um anjo soltas pelo chão
> Na chuva de confetes deixo a minha dor. (SOARES, 2015c)

Sobre ceder aos assédios, aos "peixes amarelos" que beijaram suas mãos, Elza indaga:

> Qual a mulher que vendo seus filhos à mingua não sairia à rua para procurar alimentos? E qual homem que alimenta tantas bocas [*sic*] sem tirar um partido da situação? Ainda mais ali, no meio daquela gente que tanto me cobiçava. Por mais digna que eu fosse não poderia evitar a desgraça que me aconteceu. Não faltou o português da venda a me prestar ajuda, "pensando nas crianças"... Não faltaram outros "filantropos"... Não é assim que se chamam as pessoas que ajudam?
>
> O advogado: – Sim, mas que prestam ajuda desinteressada.
>
> Elza: Então, não é filantropo que eu quero falar! É canalha! Isso mesmo! (SOARES, 1963c, p. 55)

E ela segue se explicando e dizendo que o coração de mãe falou mais alto do que todos os preconceitos de moral da época, por isso ela se absolve dessa culpa, porque não era uma qualquer, era apenas uma mãe que sofria vendo os filhos passarem fome e miséria, como acontece com tantas outras mulheres economicamente desfavorecidas e assoladas pela miséria. Dessa forma, na "chuva de confetes" ela deixa a sua dor. E que não são poucas. Como o Carnaval que acaba, ela também deixa lá, para acabar com ele essas dores, num verso que incita uma leitura de um sentimento de libertação e em fim uma catarse.

Ao analisar a obra de Elza Soares, Lopes (2018, p. 41) afirma que "(...) a sua arte nesse cenário pujante e transformador da música popular brasileira. Esse movimento transformador é, sem dúvida, um olhar profundo para a relação música e sociedade". O que ressoa na letra, na voz e nas imagens desse trabalho de Elza Soares incitam a repensar as máscaras sociais que querem esconder a dor, a opressão, as desigualdades sociais e a hipocrisia, típicas do sujeito dito contemporâneo e, mesmo, moderno.

> Na avenida deixei lá
> A pele preta e a minha voz
> Na avenida deixei lá
> A minha fala, minha opinião
> A minha casa, minha solidão
> Joguei do alto do terceiro andar
> Quebrei a cara e me livrei
> Do resto dessa vida,
> Na avenida, dura até o fim
> Mulher do fim do mundo
> Eu sou e vou até o fim cantar (SOARES, 2015c)

O carnaval, folia conhecida por todo o povo brasileiro, simboliza uma época do ano em que alguns dos problemas sociais, preconceito, discriminação são colocados em "pausa". Juntos, todos caem na avenida, independentemente das injustiças que ocupam os restantes dias do ano. E nas cenas do clipe vem mostrar novamente essa mulher negra, que sofre e chora, pelos processos de silenciamento que passou, demonstrando que ela não esquece o que sofreu no decorrer de sua vida, mas que buscou deixar para trás as suas amarguras.

Ainda, na avenida, Elza não está mais sozinha, esquece o isolamento e a dor, se junta à multidão e celebra. Assumindo todas as derrotas que sofreu, sublinha que conseguiu suportar e passar todas as dificuldades. Ela "[...] esqueceu o lado cruel da vida e canta, freneticamente, dolorosamente, a fim de não enlouquecer" (LOUZEIRO, 1997, p. 64-5). No final, o que resta a ela, é ser forte, a mulher do fim do mundo que assiste ao desastre, sobrevive e resiste.

> Eu quero cantar até o fim
> Me deixem cantar até o fim
> Até o fim eu vou cantar
> Eu vou cantar até o fim
> Eu sou mulher do fim do mundo
> Eu vou cantar, me deixem cantar até o fim

Elza Soares faz o último pedido e apelo no desfecho da canção, utilizando o tão famoso arranhado das notas como se fosse sua explosão final. Os derradeiros versos repetem a ideia de que esta mulher quer e vai cantar "até o fim", marcando o seu cansaço, mas também a sua teimosia, a sua resiliência em continuar transformando dor em alegria até a vida terminar.

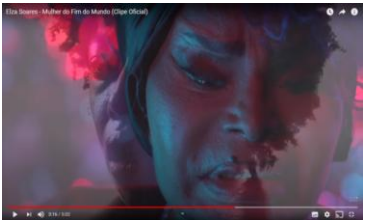
> Elza Soares é dura na queda. É mulher sobrevivente de um mundo onde a tristeza não tem fim [...] A mulher do fim do mundo representa mais uma lágrima negra que escorre sobre a pele escura desta resistente habitante do planeta fome. (FERREIRA, 2015).

As lágrimas choradas por Elza refletem a experiência de uma mulher que tem uma força praticamente inabalável, com uma vontade incansável de cantar até que o último facho de luz a nos iluminar se apague de vez.

Figura 9: Trecho do videoclipe "A mulher do fim do mundo".

Fonte: *Youtube* (SOARES, 2017b).

Figura 10: Trecho do videoclipe "A mulher do fim do mundo".



Fonte: *Youtube* (SOARES, 2017b).

Nessas últimas cenas do clipe, expressa a real intenção de Elza, que é ser a representação e a voz dessa minoria marginalizada, da mulher, pobre, negra e excluída.

> Devemos avaliar a contribuição da performance de Elza Soares no contexto da música popular brasileira. [...] Tratando-se ainda de uma performance que parte do corpo negro, tão violentado e tão estigmatizado ao longo do tempo. [...] a presença do corpo feminino e negro de Elza funcionou como um dispositivo político para galgar espaço na mídia. (SOUZA, 2018, p. 15-16)

A própria Elza Soares já aguentou muitos preconceitos e teve que lutar a cada passo do caminho por seu espaço e reconhecimento. Elza é sinônimo de determinação, força e resistência feminina. Portanto, em meio a todo caos, "A mulher do fim do mundo" dança por entre os destroços e continua de pé, cantando até ao último momento.

4. Considerações finais

Diante de toda a trajetória pessoal e artística de Elza Soares, é notória a importância de sua (re)existência como mulher negra e empoderada, que sofreu diversos preconceitos e teve que lutar a cada passo do caminho, sendo sinônimo de força e empoderamento feminino, criticando abertamente o machismo, racismo e incentivando a denúncia da violência contra a mulher através de sua arte. Assim, em meio a todo o caos, a "Mulher do Fim do Mundo" dança por entre os destroços e continua de pé, cantando até ao último momento.

Dessa forma, por tudo que já vivenciou, ela é uma cantora que tem licença para cantar, gritar e endossar discussões sobre as desigualdades sociais e sobre as muitas exclusões que as minorias vivenciam cotidianamente em nosso país, fortalecendo com seu discurso a luta dos marginalizados. Assim, ao ser representatividade e dialogar com o público sôfrego por mensagens como essa, em que arte da mais alta qualidade, aclamada pela crítica nacional e internacional, vai ao encontro da realidade e das lutas de classes e gênero, Elza apresenta-se como uma mulher e cantora que tem o poder de alertar, de "brigar" pelas/pelos excluídos do mundo. E ela quer lutar até fim, enquanto tiver a sua voz, como ela mesma afirma e suplica na canção que dá nome a esse trabalho: "Eu vou cantar, eu vou cantar. Me deixem cantar até o fim".

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIA, Rita. A cantora do milênio é mulher, negra, brasileira e feminista: Elza Soares. *Revista Capitolina*. Publicada em 13 de dezembro de 2015. Disponível em: http://www.revistacapitolina.com.br/a-cantora-do-milenio -e-mulher-negra-brasileira-e-feminista-elza-soares/. Acesso em: mar. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais* / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf. Acesso em: 27 mar. 2020.

CAMARGO, Zeca. *Elza*. Lisboa: Leya, 2018.

CORAÇÃO, Cláudio Rodrigues; SOUZA, Francielle. Da tensão ao sublime: potencialidades estéticas da canção mulher do fim do mundo, de

Elza Soares. *Extraprensa*, v. 12, n. 2, p. 94-113, São Paulo, jan./jun. 2019.

FERREIRA, Mauro. "A mulher do fim do mundo" é a lágrima de Elza no esquema do samba "noise". Publicada em 13 de outubro de 2015. Disponível em: http://www.blognotasmusicais.com.br/2015/10/a-mulher-do-fim-do-mundo-e-lagrima-de.html Acesso em: 27 mar. 2020.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio A. *Racismo e Antirracismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora 34. 1999.

KATRUP, Guilherme. "Toda repressão gera uma reação". Entrevista concedida a Andrei Andrade. *CLICRBS*. Publicada em 24 de julho de 2017. Disponível em: pressao-gera-uma-reacao-afirma-guilherme-kastrup-que-ministrou-oficina-de-producao-musical-em-caxias-9851473. html. Acesso em: 27 mar. 2020.

LOPES, João Carlos. *Elza Soares*: vida e obra sob o olhar da fonoaudiologia. Tese (Doutorado em Fonoaudiologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2018. 124f.

LOUZEIRO, José. *Elza Soares*: cantando para não enlouquecer. São Paulo: Globo, 1997.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos da metodologia científica*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

ORLANDI, Eni. *Discurso em Análise*: sujeito, sentido, ideologia. Campinas: Pontes, 2012.

_____. *Análise de Discurso*: princípios e procedimentos. Campinas:

Pontes, 2007.

PAIVA, Vitor. Elza Soares, Ícone de Luta do Feminismo Negro. *Reverb*. Publicada em 26 de agosto de 2018. Disponível em: https://reverb. com.br/artigo/elza-soares-icone-de-luta-do-feminismo-negro. Acesso em: 13 mar. 2020.

PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso. In: Gadet, F.; Hak, T. (Org.). *Por uma análise automática do discurso*. 1 ed. Campinas: Unicamp, 1990.

SOARES, Elza. Elza Soares: Esta é a minha história. [Gravação realizada no escritório dos advogados da cantora (Dr. Rubens Marçal e Dr. Lutigardes Cardoso de Castro). *Revista Intervalo*. Ano I. n. 31. 11 a 17 de

agosto de 1963a. Disponível em: http://memoria.bn.br/pdf/109835/per 109835_1963_00031.pdf. Acesso em: mar. 2020.

_____. Elza Soares: Esta é a minha história. [Gravação realizada no escritório dos advogados da cantora (Dr. Rubens Marçal e Dr. Lutigardes Cardoso de Castro). *Revista Intervalo*. Ano I. n. 32. 18 a 24 de agosto de 1963b. Disponível em: http://memoria.bn.br/pdf/109835/per109835_ 1963_00032.pdf. Acesso em: mar. 2020.

_____. Elza Soares: Esta é a minha história. [Gravação realizada no escritório dos advogados da cantora (Dr. Rubens Marçal e Dr. Lutigardes Cardoso de Castro). *Revista Intervalo*. Ano I. n. 33. 25 a 31 de agosto de 1963c. Disponível em: http://memoria.bn.br/pdf/109835/per109835 _1963_00033.pdf. Acesso em: mar. 2020.

_____. Elza Soares: a voz do fim do mundo. Entrevista concedida a Roger Lerina. *RBS*. Publicada em 22 de outubro de 2015a. Disponível em: http://www.clicrbs.com.br/pdf/17708988.pdf. Acesso em: 20 fev. 2020.

_____. Elza Soares transforma dor em canto em seu primeiro álbum de inéditas. Entrevista concedida a Bossuet Alvim. *Portal Uai E+*. Publicada em 13 de outubro de 2015b. Disponível em: https://www.uai.com.br/app/noticia/musica/2015/10/13/noticias-musica,172888/elza-soares-transforma-dor-em-canto-em-seu-primeiro-album-de-ineditas.shtml. Acesso em: 20 fev. 2020.

_____. *A mulher do fim do mundo*. Rio de Janeiro. 2015c. Disponível em: http://www.naturamusical.com.br/ouca-mulher-do-fim-do-mundo-novo-disco-da-elza-soares

_____. A mulher do fim do mundo: entrevista com Elza Soares. Entrevista concedida a Emanuel Diniz. Publicada em 22 de janeiro de 2016. Disponível em: http://www.somsemplugs.com.br/elza-soares-apresenta-a-mulher-do-fim-do-mundo-em-natal/. Acesso em: 20 fev. 2020.

_____. Elza Soares lança o videoclipe de “A Mulher do fim do mundo”. Entrevista concedida a Emanuel Diniz. Publicada em 04 de março de 2017a. Disponível em: http://www.somsemplugs.com.br/elza-soares-lanca-videoclipe-de-a-mulher-do-fim-do-mundo/. Acesso em: 20 fev. 2020.

_____. A mulher do fim do mundo – Clipe Oficial. Direção: Paula Gaitán. Produção: Juliano Almeida e Fernanda Hiraga. 2017b. (5:02 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6SWIwW9mg8s

_____. Elza Soares: "A minha religião é o respeito". Entrevista concedida a Pedro Henrique Miranda. *CEERT*. Publicada em 22 de julho de 2019. Disponível em: https://ceert.org.br/noticias/historia-cultura-arte/25352/elza-soares-a-minha-religiao-e-o-respeito. Acesso em: 20 fev. 2020.

SOLIDADE, Luana Lise Carmo da. *Blues e Samba traduzindo corpos de mulheres negras em performances de Billie Holiday e Elza Soares*. Dissertação (Mestrado em Literatura e Cultura) – Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura, Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia. 2017. 142f.

SOUZA, Francielle Neves de. A desconstrução dos mitos sobre a mulher negra: um olhar sobre Elza Soares, Tássia Reis e Mc Soffia. Monografia (Bacharelado em Jornalismo) – Universidade Federal de Ouro, 2018. 58f.

WERNECK, Jurema Pinto. *O Samba segundo as Ialodês: mulheres negras e a cultura midiática*. Tese (Doutorado em Comunicação) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. 297f.

VIDEIRA, Juliana Cintia. *Elza Soares na escola*: gênero e relações étnico-raciais na música popular brasileira e no ensino de história. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018. 171f.

DISCURSO, IDENTIDADE E RESISTÊNCIA: UMA ANÁLISE CRÍTICA DO POSICIONAMENTO DISCURSIVO DE PESSOA EM SITUAÇÃO DE RUA

João Batista da Costa Júnior (UFRN)
jbjuniorassu@hotmail.com
Francisca Ramos-Lopes (UERN)
franciscaramos@uern.br

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo apresentar uma análise crítico-discursiva do posicionamento de pessoa em situação de rua com vistas à reflexão sobre fatos e valores pessoais à construção da identidade individual. Os embasamentos teóricos advêm de uma articulação interdisciplinar oriunda de discussões voltadas à Análise Crítica do Discurso (ACD), (FAIRCLOUGH, 2006 e 2008) especificamente em sua Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso – (ASCD), (PEDROSA, 2012; 2013; 2014), à Sociologia para a Mudança Social (BAJOIT, 2006; 2008), aos estudos sobre identidades (BAJOIT, 2008; TEJERINA, 2010) e aos estudos sobre resistência (FOUCAULT, 1993; 2004). Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa (descritiva e interpretativa). O *corpus* se constitui de posicionamentos discursivos advindos de uma história de vida de um sujeito em situação de rua. Ante um contexto de apartação social, configurado pelas agruras vividas e alijamento de direitos humanos, os resultados salientam que os posicionamentos discursivos do sujeito em situação de rua corroboram para a construção de identidade de resistência. Portanto, os fatos e valores implicados nos posicionamentos revelam uma vontade ontológica direcionada à emancipação do sujeito em situação de rua, um sujeito politicamente consciente de seus direitos e deveres que caminha em direção ao seu empoderamento cidadão, reclamando promoção efetiva de políticas públicas destinadas à sua reinserção social.

Palavras-chave:
Discurso. Identidade. Resistência.

ABSTRACT

This research aims to present a critical-discursive analysis of the positioning of people on the street with a view to reflecting on facts and personal values in the construction of individual identity. The theoretical foundations come from an interdisciplinary articulation arising from discussions focused on Critical Discourse Analysis (ACD), (FAIRCLOUGH, 2006 and 2008) specifically in its Sociological and Communicational Approach to Discourse – (ASCD), (PEDROSA, 2012; 2013; 2014), Sociology for Social Change (BAJOIT, 2006; 2008), studies on identities (BAJOIT, 2008; TEJERINA, 2010) and studies on resistance (FOUCAULT, 1993; 2004). Methodologically, it is a qualitative research (descriptive and interpretive). The corpus is constituted of discursive positions arising from a life story of a subject in a street situation. Faced with a context of social separation, configured by the hardships experienced and disregard of human rights, the results emphasize that the discursive

positions of the subject on the street corroborate for the construction of resistance identity.

Keywords:
Discourse. Identity. Resistance.

1. Introdução

Na modernidade recente, mudanças econômicas, políticas e socioculturais, dentre outras que bifurcam relações sociais, têm engendrado novas conjunturas de vida, cuja configuração de sobrevivência aponta gestos de pobreza, exclusão social e vidas fragilizadas, matizadas por um acirrado processo de apartação social.

Nessa conjuntura, destacamos a temática população em situação de rua, tomando aqui como espaço social o contexto brasileiro, no qual o viver nas ruas tem despertado o olhar de estudiosos, os quais buscam compreender traços peculiares desse segmento populacional que tanto reclama a mobilização de recursos para que possam exercer uma vida plena de cidadania.

As pesquisas sobre população em situação de rua advogam que suas origens remontam ao agravamento das questões sociais e do desemprego registrados a partir dos anos 80, fato que intensificou a demanda por direitos básicos. O acelerado crescimento das cidades e da força do trabalho gerou uma massa de trabalhadores oriundos das classes mais humildes, como por exemplo migrantes das zonas rurais e pessoas com baixa ou nenhuma escolaridade. Uma parcela significativa dessa população, "esmagada" pela força capitalista, passou a buscar nas ruas das grandes cidades uma forma de sobrevivência, surgindo, assim, a população em situação de rua.

Ao transitar nos centros de grandes cidades brasileiras é inegável não nos depararmos com pessoas atingidas pelo fenômeno situação de rua. Por parte de muitos, há uma depreciação dessa população. Entretanto, essa atitude hostil não minimiza essa situação de pobreza, e esse cenário continua se edificando sob as lentes de uma sociedade preconceituosa, excludente e enraizada em atitudes que geram cada vez mais desigualdade social.

No cenário do Estado do Rio Grande do Norte, essa realidade não é atípica. Especificamente na capital Natal, não há como não reconhecer a existência dessa população. São pessoas que vivem em praças públicas,

em grandes aglomerados comerciais, no centro da capital e perambulam em áreas públicas de maior concentração de pessoas, como praias urbanas. Aparentemente não são em grandes quantidades, mas a circulação dessas pessoas no contexto urbano da capital potiguar reflete vidas fragilizadas o bastante para sensibilizar qualquer olhar envolto com a dignidade humana. Pobreza extrema, miséria e exclusão social são os seus passaportes na trama da relação social, relação essa sofrida pela tentativa de alcançar o mínimo para uma sobrevivência humana.

Diante dessa contextualização, abordamos que esta pesquisa tem como objetivo apresentar uma análise crítica do posicionamento discursivo de pessoa em situação de rua com vistas à reflexão sobre fatos e valores pessoais à construção da identidade individual.

Ancorando-nos na perspectiva dos Estudos da Linguagem, com foco na Linguística Aplicada e, em especial, no estudo de práticas discursivas, a discussão sobre os posicionamentos de pessoa em situação de rua, focalizando discurso, resistência e identidade, permite reflexões sobre os pilares que alicerçam a sociedade, possibilitando saberes sobre as forças motrizes que configuram relações de vida, figurando inteligibilidade sobre as relações sociais.

Os embasamentos teórico-metodológicos que orientam a investigação se inscrevem numa formatação interdisciplinar oriunda dos constructos teóricos da Análise Crítica do Discurso (ACD), (FAIRCLOUGH, 2006; 2008) especificamente em sua Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso – (ASCD), da Sociologia para a Mudança Social (BAJOIT, 2006; 2008), dos estudos sobre identidades (BAJOIT, 2008; TEJERINA, 2010) e dos estudos sobre resistência (FOUCAULT, 1993, 2004).

Recorremos à ACD em sua dimensão transdisciplinar por entender que ela constitui-se num campo multifacetado que permite aos analistas de discurso incorporar contribuições de outros campos teóricos a partir de uma relação dialética a fim de melhor compreender a dimensão da prática social, considerando a linguagem como um dos momentos dos eventos sociais bem como instância investida de ideologias, hegemonia e poder.

Este artigo está organizado em três seções. Na primeira, apresentamos uma discussão teórica sobre os embasamentos que ancoram a investigação partindo de uma explanação sobre a ACD. Na segunda, discorremos sobre resistência, poder e identidade. Na terceira, evidenci-

amos uma análise crítica dos posicionamentos discursivos de pessoa em situação de rua, tomando como eixo os traços discursivos que evidenciam questões de resistência e identidade.

2. Análise Crítica do Discurso: entre o mundo social e a linguagem

A ACD compreende um arcabouço teórico filiado aos preceitos epistemológicos da teoria e análise em ciência social crítica bem como aos fundamentos de ordem teórica da teoria social. Sua agenda científica engloba questões inerentes à prática social e discursiva, concebendo linguagem (discurso) como elemento significativo à vida social, elemento que se articula a outros não discursivos, estabelecendo, assim, uma relação de natureza dialética entre discurso e estrutura social.

Com o surgimento da ACD, os analistas críticos do discurso puderam manter contato com um quadro teórico-metodológico que confere importantes contribuições inovadoras ao estudo da linguagem, uma vez que delineia uma tela de perspectivas teórico-analíticas para empreendimento científico focado nos eventos discursivos e práticas sociais, conectando o contexto sócio-histórico, sobretudo, às transformações sociais que engendram novas práticas discursivas na modernidade recente.

A respeito da ACD, Castro Zambrano (2015) comenta que é mais do que um mero método de investigação, constituindo-se por uma atitude crítica votada às práticas de relações de poder, cujo foco de investigação está engajado na análise de textos que instanciam abuso de poder, discriminação e desigualdade. Esse pensamento da autora contribui para que possamos fortalecer a ideia de que a ACD pode contribuir muito com estudos inerentes às práticas discursivas de pessoas em situação de rua.

A contribuição da ACD, considerando sua prática teórico-crítica, em relação à população em situação de rua, centra, dentre muitos aspectos, na condição de oferecer construtos teórico-metodológicos para proceder analiticamente uma visão científica inerente aos mecanismos linguístico-discursivos que denunciam vidas marginalizadas, excluídas, operando uma perspectiva de mudança social por meio da visão de que o discurso constitui e constituído pela sociedade, uma vez que o elo entre prática discursiva e estrutura social incorpora questões ideológicas materializadas por ações de linguagem para a manutenção, fortalecimento e/ou novas construções e dimensões de relações de poder.

Nesse enfoque, ideologia, hegemonia e poder são termos que estão articulados na configuração teórica da ACD, uma vez que "as práticas discursivas são investidas ideologicamente à medida que incorporam significações que contribuem para manter ou reestruturar as relações de poder" (FAIRCLOUGH, 2008, p. 121). Segundo Fairclough (2008), as estruturas sociais são reproduzidas ou transformadas, dependendo do estado das relações, do equilíbrio de poder, entre os que estão em luta num domínio sustentado por prática particular, materializada em atividades discursivas, sendo elas foco de interesse da ACD.

Há, no escopo teórico da ACD, a abordagem de uma Teoria Social do Discurso concentrada em "desenvolver uma descrição, explicação e interpretação dos modos como os discursos dominantes influenciam, indiretamente, o conhecimento, os saberes, as atitudes, as ideologias, socialmente partilhadas" (PEDRO, 1998, p. 30). Diante disso,

> Na Teoria Social do Discurso, proposta por Fairclough, busca-se, por meio da investigação das práticas e da análise textual, perceber as representações que permeiam um dado evento e as estruturas que sustentam as práticas que lhes são subsidiárias. (SATO; JÚNIOR, 2013, p. 16)

Esse aspecto da ACD advém do pressuposto de que é através da linguagem que o ser humano utiliza estratégias discursivas para construir as identidades sociais, as relações entre as pessoas e os sistemas de conhecimentos e crenças (LEAL, 2013). O foco de atenção para com as questões de linguagem de natureza social processa-se por meio do aspecto metodológico da Análise de Discurso Textualmente Orientada – ADTO –, partindo da compreensão de que os dados textuais/linguísticos carregam significados à vida social, favorecendo maior explanação dos problemas sociodiscursivos.

O olhar analítico para com os dados linguísticos corrobora para a percepção de que eles fornecem maneiras particulares de representar, de agir e interagir e de identificarmos o mundo e sujeitos que nele se situam, encaminhando as pesquisas discursivas críticas para uma abordagem analítica mais acurada de fenômenos socais e discursivos (RAMALHO; RESENDE, 2011).

O primeiro passo para uma análise discursiva crítica orientada pelos pressupostos teóricos da ACD é a identificação e análise de um problema social, manifestado em atividades discursivas. "A proposta de análise de problemas sociais pela lente do discurso se sustenta porque a

relação entre discurso e sociedade é entendida como uma relação de constituição mútua" (RESENDE, 2012, p. 442).

As análises do funcionamento social da linguagem, sob o viés da ADTO, delineiam-se a partir do estudo do uso linguístico envolto na prática social, acionando as características contextuais da interação discursiva como recursos imprescindíveis ao entendimento das relações sociais de luta, conflito, abuso de poder, discriminação, constituição de identidades.

A respeito da ADTO, Resende discute:

> A vantagem de uma análise de discurso textualmente orientada é oferecer subsídios para uma análise social fundamentada em dados linguísticos que sustentam a crítica explanatória. Por meio de análises discursivas críticas, é possível identificar conexões entre escolhas linguísticas de atores sociais ou grupos e os contextos sociais mais amplos nos quais os textos analisados são formulados. Assim, é gerado conhecimento acerca da interiorização de discursos na construção de identidades e na construção de relações sociais, acerca da utilização de estruturas linguísticas com propósitos políticos, acerca da distribuição desigual do acesso a elementos discursivos, acerca da relação entre os momentos discursivos e não discursivos de prática sociais específicas. (RESENDE, 2009, p. 47)

Diante dessa perspectiva, o analista crítico do discurso deve eleger categorias analíticas que possam orientar as motivações e inquietações correlacionadas ao projeto de investigação que ele desenvolve, colocando o texto como principal material empírico da relação entre linguagem e sociedade.

3. Resistência, poder e identidade: um olhar para vidas marginalizadas

Pensando em vidas marginalizadas, tomando como referência o contexto de pessoas em situação de rua, destacamos que o conceito de resistência que apresentamos aqui evoca uma reflexão advinda dos estudos foucaultianos e se coaduna à discussão sobre relações de poder e identidade, posto que "não há relação de poder sem resistência" e "toda a relação de poder implica, então, pelo menos de modo virtual, uma estratégia de luta" (FOUCAULT, 1995, p. 244-8). Demarcando uma compreensão sobre a relação de poder e resistência em Foucault, Revel (2005) nos chama atenção para o fato de que

> A resistência se dá, necessariamente, onde há poder, porque ela é inseparável das relações de poder, assim, tanto a resistência funda as relações de

> poder, quanto ela é, às vezes, o resultado dessas relações; na medida em que as relações de poder estão em todo lugar, a resistência é a possibilidade de criar espaços de lutas e agenciar possibilidades de transformação em toda parte. (REVEL, 2005, p. 74)

Em Foucault, podemos perceber que a discussão sobre o termo resistência acompanha o pensamento do autor ao longo dos seus estudos. Nas primeiras searas de discussão, resistência está associada a mecanismos estratégicos que possibilitam "escapar', fugir de um dado estado de privação de liberdade. Nessa conjectura, as relações de poder assumem a dimensão de relação de força.

A partir dos anos 1970, Foucault dá uma revirada em sua postura teórica, trazendo para o campo de reflexão epistemológica a definição de poder como governo. Para Foucault, a noção de governo evoca um conjunto amplo de forças que orientam e regulam a vida dos sujeitos frente às suas finalidades individuais e sociais diversas. Essa orientação e regulação pressupõem um campo social que intersecta relações de poder díspares associadas a todas as camadas da sociedade.

Isso desautoriza a compreensão de que o poder se situa exclusivamente nas mãos do Estado e legitima o reconhecimento de que todo sujeito constitui em si alguma relação de poder. Nesse sentido, governar, segundo a ótica foucaultiana, implica "integração de tecnologias de coerção e tecnologias do eu" (FOUCAULT, 1993, p. 207). Sobre o termo tecnologias, Foucault comenta que

> Tecnologias que permitem aos indivíduos efetuar por seus próprios meios um certo número de operações sobre seus próprios corpos, suas próprias almas, seus próprios pensamentos, sua própria conduta e o fazem de modo que se transformam a si mesmos, modificando-se para alcançar certo grau de perfeição, felicidade, pureza ou poder. (FOUCAULT, 1990, p. 48)

Essa mudança de percepção do autor em relação ao poder desemboca num novo entendimento sobre resistência, compreendida agora pelo agenciamento de práticas de subjetivação. É com foco nesse segundo momento do pensamento de Foucault que assumimos um posicionamento para o termo resistência e sua aplicabilidade ao estudo das práticas discursivas de pessoas de situação de rua.

Associada ao poder como governo, a concepção de resistência em Foucault legitima a capacidade que o sujeito tem de mover-se frente aos desafios e limites impostos pela sociedade, constituindo-se como agente

social, capaz de promover mudança e reinventar novas formas de vida, superando, assim, assimetrias sociais.

Nessa perspectiva, as resistências vão promovendo novas relações de poder num campo social movediço e múltiplo de interação entre os indivíduos, os quais criam tecnologias governamentais que favoreçam estrategicamente seu trânsito na sociedade.

Sob essa visão, ao sujeito é sempre possível promover um conjunto de ações que lhe permitem dirimir algum estado de subjugação (FOUCAULT, 1995; 2005), mal-estar social, tensões existenciais. Esse tipo de assunção dada ao sujeito é inerente à sua participação ativa no bojo das possibilidades de reversibilidade de condições de exclusão e marginalidade, adquiridas pelas/nas diversas maneiras de práticas de subjetividades relacionais.

Nas obras Verdade e subjetividade e A hermenêutica do sujeito, Foucault apresenta uma ampla discussão sobre a questão do governo, tematizada pelo o que autor chama de tecnologias de si. Esse eixo de debate delineia a importância da participação ativa dos indivíduos no comando da tomada de decisões nas lutas e processos de transformação de relações de poder na sociedade. Nesse momento, Foucault traz para o drama da vida social o papel ativo dos indivíduos mediante a sua capacidade de pensar e agir sobre as condições sociais que fragilizam suas vidas, visando novas configurações da vida em sociedade que acabam por arregimentar deslocamento de mecanismos e relações de poder.

Esse modo de teorizar de Foucault abarca uma arena social que se move constantemente, perpetua-se no entrelaçamento de práticas e processos discursivos que culminam na perspectiva da mudança como força vital da (re)inserção de novas identidades sociais e individuais.

Para aclarar o sentido de resistência em Foucault, que constitui foco de atenção neste artigo, aludimo-nos às palavras de Rajagopalan, o qual afirma que "a resistência tem como motor propulsor o que há de mais nobre na alma do ser humano – a vontade, a determinação, de não se curvar diante do desafio, de crescer à altura das forças que se colocam no seu caminho" (2002, p. 204).

Posta toda essa discussão, assumimos a posição de que as resistências instauram relações de poder e constituição de identidade individual e coletiva, promovem arena de interação social entre os sujeitos, marcada pela capacidade de refletir sobre as agruras da vida social e de

gerenciar ações de transformação, estas consideradas o elemento constitutivo do alojamento de novas formas de vida.

No caso da população em situação de rua, a configuração de atitudes de resistências pressupõe a tomada de ação por parte daqueles que vivem nessa condição, adotando condutas que reflitam na promoção, individual e coletiva, de estratégias de superação e legitimação de vozes que reclamem uma vida social marcada por direitos iguais e oportunidades de ter garantido o direito de ser cidadão. Nesse sentido, as ações realizadas por cada sujeito, marcando uma gama de processos de subjetivação, tendem a influenciar outros sujeitos, operando, assim, uma mudança que vai do individual ao coletivo e vice-versa.

O foco das resistências deve resultar num processo contínuo, múltiplo e flexível de adoção de novas maneiras de subjetividades, marcadas pelo questionamento dos próprios sujeitos frente as suas perspectivas de condição de vida, estabelecimento de cadeias e vínculos sociais, legitimando um projeto de sobrevivência coletiva. Dito com outras palavras, as resistências devem revestir os sujeitos de relações de poder entrelaçadas ao ideário social de emancipação humana, permitindo, assim, a construção de identidade pessoal/individual conforme suas tensões existenciais e perspectivas de vida. Para Bajoit,

> [...] a identidade pessoal é o resultado, sempre provisório e evolutivo, de um trabalho do ser humano sobre si mesmo, a que chamamos 'trabalho do sujeito' ou 'autogestão relacional' ou, ainda, 'trabalho de construção identiária'. (BAJOIT, 2006, p. 174)

Nessa perspectiva, esse trabalho realizado pelo ser humano, dada a sua transitoriedade, perpetua-se pelas crises e dúvidas por que passam os sujeitos, desembocando em anseios e perspectivas que eles pretendem alcançar por meio da mobilização de "recursos" (materiais e psíquicos) à sua disposição.

Em Tejerina (2010), também podemos visualizar um debate sobre a construção da identidade. O autor destaca que o conceito de identidade individual diz respeito a uma combinação de três processos diferentes. Em primeiro lugar, **a identificação do meio em que circunda um indivíduo**, que é um processo constante desde os primeiros momentos de vida. Em segundo lugar, ao mesmo tempo em que identificamos o meio, **somos identificados por ele**. A sociedade nos define em função de nosso gênero, origem, idade ou classe social. A terceira fase desse processo **é a identificação com o meio**: amigos, parentes, colegas, ídolos.

Tejerina (2010) advoga que um indivíduo pode manter identidades distintas: padre, esposo, executivo, católico, alemão. Cada indivíduo possui uma identidade múltipla ou uma multiplicidade de identidades. O termo identidade múltipla é, para o autor, o que melhor descreve a identidade social de uma pessoa.

O autor argumenta que junto à identidade pessoal, os grupos também proporcionam uma identidade coletiva, isso porque os laços que vinculam os indivíduos a outros se formam através de processos de interação. Nessas relações sociais, os indivíduos interiorizam aspectos culturais, definições da realidade, sistema de orientação e interpretação de suas ações que, ao serem compartilhados, geram sentimento de comunidade. Nesse processo, não se produz confronto entre identidade coletiva e identidade pessoal, pelo contrário, a identidade do eu e do grupo mantêm uma relação de complementariedade.

Sobre o conceito de identidade coletiva, Tejerina (2010) aborda que sua construção reflete um sentimento de pertencimento compartilhado pelos membros de um grupo ou por vários grupos, através do que é interpretado e definido da realidade, orientada pelas ações dos que participam desse sentimento. Por último, o autor apresenta que o processo de construção e manutenção da identidade coletiva implica as seguintes características:

> a) um aspecto relevante de toda identidade é sua dimensão dinâmica, sendo menos um estado final que um processo constante de criação e reprodução;
>
> b) o pertencimento dos indivíduos a uma sociedade ou grupo social, como a sua exclusão, são reguladas por uma identidade coletiva.
>
> c) a questão central não está em identificar os papéis objetivos e imutáveis sobre os que repousam a identidade coletiva. O problema da identidade dos grupos deve começar desde a consciência ou representação que os membros têm de si mesmos ou da representação que um determinado observador pode ter de um grupo concreto.
>
> d) Aqueles elementos simbólicos, capazes de darem significação social às ações dos indivíduos e converterem a significação em algo compartilhado, constituem o mais central de todo grupo social, aquele sobre o qual repousa a especialidade de toda sociedade, o centro simbólico ordenador da ação.
>
> e) Os atributos comuns nos quais se fundamentam a identidade de um grupo social são convertidos pelos atores sociais em categorias de destaque e identificação. Através dos atributos comuns seus membros se autoidentificam e são identificados por outros. (TEJERINA, 2010, p. 116-17)

Nas ideias do autor, a concepção de identidade coletiva é proveniente do entendimento de que ela (a identidade) não é algo puramente simbólico – que pertence ao mundo dos símbolos e das interpretações -, também pertence ao mundo das práticas sociais, um pertencimento que agrega sentimentos de estar, mover-se e construir juntos vínculos, cadeias, significações vivenciadas na trama das relações sociais.

4. Discurso, resistência e identidade: momento analítico

Nesta seção, apresentamos uma análise crítica inerente a posicionamentos discursivos de pessoa em situação, atentando para a maneira como a prática discursiva evidencia traços de resistência e de construção de identidade. Os posicionamentos aqui analisados fazem parte da história de vida de sujeito em situação de rua no contexto da capital potiguar, Natal-RN.

Os gestos de intepretação que ancoram a análise se inscrevem na abordagem teórica que abordamos neste artigo. Os posicionamentos discursivos serão identificados por meio das siglas: P1, P2, P3 e P4.

P1: "**Um morador de rua é um guia turista por natureza. Eu perambulei por vários lugares, em todos os lugares de Natal eu andei.**"

Nesse posicionamento, percebemos uma identificação genérica marcada por um grupo nominal, que funciona como portador *"*Um morador de rua*"*, por um processo relacional atributivo "é" e por outro grupo nominal na função de atributo "um guia turista por natureza" para caracterizar os indivíduos que vivem em situação de rua, estes representados por uma expressão adjetival "um guia turista por natureza".

Perambular por vários lugares ressoa num "desejo de vida", atrelado a dificuldades, a uma vida difícil; aponta para locais de deslocamento constante e sinaliza um atributo que marca a luta árdua e permanente pela sobrevivência nas ruas.

P2: "**Faz parte da população em situação de rua ainda a discriminação, a violência, o preconceito, a fome, porque ainda é um público invisível, infelizmente. Mas percebo que está mudando, aos poucos está mudando, tem gente aparecendo com uma visão diferente. Não foi fácil sair das ruas. Tudo começou quando há 02 anos,**

quando o pessoal do CRDH junto com a UFRN realizou um evento "Vivências de Rua: sou invisível para você?"

Mesmo diante da invisibilidade com que é tratada a população em situação de rua, o sujeito destaca uma postura de esperança, de filiação de vínculos de solidariedade ao estabelecer contato e interações com alguns segmentos sociais, postulando mudança em relação à maneira como a população é vista.

Essa percepção do sujeito, marcada pelo processo mental "percebo" em relação à mudança e a uma visão diferente por parte da sociedade, sobretudo, ao seu envolvimento com o evento promovido pelo Centro de Referência de Direitos Humanos (CRDH) e pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), constitui um marco importante que o impulsiona para um processo de reivindicação, expressão e luta de seus direitos, arquitetando uma prática discursiva de subjetivação que lhe garante uma nova maneira de encarar, agir e expressar aspirações e necessidades individuais e coletivas diante do fenômeno população em situação de rua.

Ao participar do evento, o sujeito passa a constituir novos vínculos sociais, os quais são determinantes para que ele tenha novas percepções, novas formas de engajamento para superar suas tensões e amarras que fragilizam sua vida. Esse fato localiza o trabalho de construção identitária, uma vez que ele procura dirimir as agruras e apartação social em busca da reinserção no âmbito da convivência social digna.

P3: "**Hoje eu compreendo que foi bom aquele encontro na praça, tem sido muito bom esses encontros, porque hoje eu voltei a estudar, hoje eu estou com cinco cursos de capacitação pela UFRN, pela enfermagem, pelo SENAC. Hoje eu vejo outra perspectiva.**"

Voltar a estudar constitui uma forma de o sujeito adotar uma perspectiva de emancipação, uma das possibilidades de libertá-lo das limitações que afetavam negativamente suas oportunidades de vida. Por meio do estudo, ele constituiu uma relação de poder que lhe permitiu romper as algemas do passado, permitindo assim uma atitude transformadora em relação ao futuro. Também podemos inferir que o retorno ao processo de formação intelectual contribuiu para que ele gerisse novas cadeias de socialização ancoradas em fatores cognitivos, materiais e

afetivos, permitindo-lhe a adoção de mecanismos de empoderamento, por exemplo, a obtenção de conhecimento.

P4: "**Nós sabemos como é difícil quando estamos nas ruas, com uma auto- estima lá embaixo, sem ver nada acontecer, muitas vezes as pessoas dizem: eu vou nada para a reunião do movimento, não dá em nada.**"

Os processos mentais "sabemos" e "ver" utilizados pelo sujeito focalizam uma percepção crítica em relação à ausência de políticas públicas destinadas às pessoas que se encontram em situação de rua, políticas que promovam a reintegração social desses indivíduos, amenizando seus sentimentos de abandono, incertezas que afetam sua autoestima.

Mesmo diante dessas circunstâncias, o sujeito destaca a necessidade de as pessoas atingidas pelo fenômeno população em situação de rua assumirem uma postura de reivindicação em torno de suas carências e da defesa de seus direitos, agindo coletivamente, conforme enfatiza no conjunto de orações "Mas se nós não lutarmos, aí que vamos ser derrotados, se nós não agirmos, se nós não gritarmos, a nossa boca vai ser calada com mais força. Temos que mostrar quem somos. Somos população de rua somos, mas por que somos? Será que alguém vai investigar por que somos? Ou só oprimir? Será que nós como população de rua nós não temos inteligência?".

Considerando os posicionamentos discursivos apresentados, podemos inferir que:

a) há um posicionamento ideológico que caminha na direção de estabelecer, negociar e garantir compromissos que venham fortalecer estratégias políticas para o enfrentamento das agruras sociais e apartação social vivenciadas pelos sujeitos em situação de rua;

b) há uma postura reflexiva que o direciona a redefinir mais ou menos profundamente as suas relações sociais frente ao fenômeno população em situação de rua. Os questionamentos lançados pelo sujeito trazem a representação e a identificação de um sujeito engajado com a luta contínua pelos direitos sociais das pessoas em situação de rua;

c) o sujeito delineia posicionamentos discursivos de resistência às condições impostas à população em situação de rua, evo-

cando uma ação coletiva no sentido de mostrar quem são e por que estão em situação de rua;

d) o posicionamento do sujeito é de fundamental importância para que eles possam enfraquecer relações de dominação oriundas de sistemas econômicos e posturas socioculturais perpetuadas no seio da sociedade (FAIRCLOUGH, 2012), enraizadas numa visão que tendem a tratá-los como vagabundos, sujos, loucos, perigosos etc.

Nesse sentido, a reflexão feita pelo sujeito denota posturas de resistências, as quais revelam "... a vontade, a determinação, de não se curvar diante do desafio, de crescer à altura das forças que se colocam no seu caminho" (RAJAGOPALAN, 2002, p. 204), criam relações de poder (FOUCAULT, 1995) e desapontam como possibilidades de transformação (REVEL, 2005).

5. Considerações finais

Diante das reflexões aqui apresentadas, acreditamos que a análise crítico-discursiva dos posicionamentos de um sujeito em situação de rua tende a corroborar com a agenda científica de Estudos da Linguagem na direção de construir conhecimentos sobre linguagem/discurso e sociedade, no caso do estudo em pauta, sobre práticas discursivas associadas ao fenômeno social população em situação de rua.

Nessa perspectiva, ao buscar compreender quem é o sujeito em situação de rua, este estudo promove uma reflexão a respeito de como o sujeito em situação de rua se posiciona discursivamente, considerando cenário de exclusão social, e como cria mecanismos de resistência, emancipação e empoderamento cidadão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAJOIT, G. *El cambio social, análisis sociológico del cambio social y cultural en las sociedades contemporâneas*. Madrid: Siglo, 2008[2003].

_____. *Tudo Muda*: proposta teórica e análise da mudança sociocultural nas sociedades ocidentais contemporâneas. Ijuí: Unijuí, 2006.

CASTRO ZAMBRANO, R. *La conceptualización de pueblo en los discursos presidenciales de Hugo Chávez y Evo Morales***.** 2015. Disponível em: http://www.ascd.com.br/. Acesso em: 10 de novembro de 2020.

FAIRCLOUGH, N. *Language and globalization*. London; New York: Routledge, 2006.

_____. *Discurso e mudança social*. Trad. de Izabel Magalhães. Brasília: UnB, 2008.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. Trad. de L. F. Sampaio. São Paulo: Loyola, 2009.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. L., RABINOW, P. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica*: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-49

_____. *Ditos e escritos*: Arqueologia das ciências humanas e história dos sistemas de pensamento. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2005. (vol. II)

_____. *A hermenêutica do sujeito*: São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. *Verdade e subjetividade*. Lisboa: Cosmos, 1993. p. 203-13

_____. *Tecnologias del yo – Y otros textos afines*. Trad. de Mercedes Allendesalazar. 1. ed. Barcelona: Paidós Ibérica, 1990. 150p. (Coleção Pensamiento Contemporáneo, 7)

PEDRO, E. R. *Análise Crítica do Discurso*: uma perspectiva sociopolítica e funcional. Lisboa: Caminho, 1998.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica*: linguagem, identidade e a questão da ética. São Paulo: Parábola, 2002.

RAMALHO, V.; RESENDE, V. M. *Análise de discurso (para a crítica):* o texto como material de pesquisa. Campinas: Pontes, 2011.

RESENDE, V. M. *Análise de Discurso Crítica e Realismo Crítico*: implicações interdisciplinares. Campinas-SP: Pontes, 2009.

REVEL, J. *Michel Foucault*: conceitos essenciais. Trad. de Carlos Piovezani Filho e Nilton Milanez. São Carlos: Claraluz, 2005.

TEJERINA, B. *La sociedade*: movimentos sociais e mudança cultural na Espanha imaginada. Madri: Trotta, 2010.

DISCURSOS CONSERVADORES E IDENTIDADES NA SÉRIE "SEX EDUCATION"

Vitória Ranner Pinheiro Pereira (UERN)
vitoriaranner@gmail.com
Joyce Caroline de Sousa (UERN)
joyce.if10@gmail.com
Guianezza Mescherichia de Góis Saraiva Meira (UERN)
guianezzasaraiva@uern.br

RESUMO

A Educação Sexual é discutida em diferentes cenários sociais, podendo ser rotulada como libertária ou conservadora. É sabido que uma Educação Sexual pautada em tabus contribui para o retrocesso, que, por sua vez, é marcado pela desinformação e por situações consequentes dela. Diante do exposto, o presente trabalho tem como objetivo discutir os conflitos que permeiam a construção da identidade feminina, no que diz respeito às questões sexuais, oriundos das construções sociais que emergem de um dado discurso político, centrado em uma cultura machista e patriarcal. Para tanto, o arcabouço teórico foi guiado pelos estudos de Foucault (1996) e Orlandi (2005), no que tange à Análise do Discurso, bem como as noções de identidade de Bauman (2005), além das abordagens de Del Priore (1990/2003) sobre as condições sociais da mulher. Os dados sugerem que a pesquisa é qualitativa-interpretativista, cujo corpus de análise foi o seriado "Sex Education", mais especificamente os discursos da protagonista Aimee. Os resultados comprovam a importância de falar sobre a Educação Sexual no ambiente acadêmico, considerando a sua nítida contribuição para a construção da identidade feminina, bem como as rupturas de alguns paradigmas enraizados que corroboram para a regressão social e o aprisionamento pessoal.

Palavras-chave:
Conservadorismo. Identidade Feminina. "Sex Education".

ABSTRACT

Sex education is discussed in different social settings and can be labeled as libertarian or converservative. It's well known that sexual education based on taboos contributes to regression, which in turn is marked by misinformation and by situations that result from it. Given the above, this study aims to discuss the conflicts that permeate the construction of female identify, with regard to sexual issues, arising from social constructs that turn a given political discourse, centered on a sexist and patriarchal culture. Therefore, the theorical framework was gulled by studies of Foucault (1996) and Orlandi (2005), with regard to discourse analysis, as well as the notions of identify of Bauman (2005) beyond the approaches of Del Priore (1990 and 2003) on the social conditions of women. The data suggest that the research is qualitative-interpretative, whose corpus of analysis was the series "Sex education", more specifically the speeches of the protagonist Aimee. The results prove the importance of talking about sexual education in the academic environment, considering it's great contribution to the

construction of female identify, as well as the ruptures of some embedded paradigms that contribute to social regression and personal imprisonment.

Keywords:
Conversatism. Female Identify. Sex Education.

1. Introdução

É sabido que a sociedade está em constante transformação. A cada dia surgem mudanças, evoluções e descobertas que contribuem para o progresso dos seres sociais. Contudo, existem alguns aspectos sociais que, apesar das modificações, foram enraizados e, com isso, persistem em várias culturas. Tais pontos são reflexos, principalmente, de discursos conservadores, reproduzidos por setores ideológicos, que exercem um poder dominante no meio social.

Dentre esses pontos, pode-se destacar a construção social acerca da sexualidade, visto que esse paradigma, construído diante do debate em torno das questões sexuais, cria um tabu das questões ligadas ao conhecimento de si e do outro, corroborando para um bloqueio na construção identitária, assim como em uma sujeição das ações do outro, devido ao escasso acesso a esses conhecimentos.

Nesse cenário, as discussões acerca da sexualidade, no âmbito escolar, ganham, cada vez mais, uma maior repercussão, considerando que é a escola o ambiente onde o indivíduo, quase sempre, constrói suas primeiras relações sociais fora do setor familiar e, consequentemente, abrange os seus conhecimentos de mundo. Entretanto, a pauta a respeito da Educação Sexual no âmbito escolar é vista como inaceitável, do ponto de vista de boa parte da sociedade, seja ela conservadora ou não.

Mediante ao exposto, o presente trabalho tem como objetivo discutir acerca da importância da Educação Sexual no ambiente acadêmico, para a colaboração na construção da identidade do sujeito feminino, bem como o seu posicionamento diante dessas questões, visto que a pauta da sexualidade é ainda mais ocultada quando voltada para as mulheres. Para tanto, será utilizado o método de pesquisa qualitativo-interpretativista, cujo *corpus* de análise se constitui de cenas de uma das principais personagens do seriado "Sex Education".

Em linhas gerais, os resultados sugerem uma mulher reprimida, vítima de construções discursivas materializada em ações de uma sociedade machista, que segue transformando, constantemente, a sua identida-

de, bem como questionando o seu lugar no mundo, enquanto sujeito ativo.

2. Análise do Discurso de Linha Francesa: reflexões teóricas introdutórias

Compreender a língua em uma perspectiva objetiva, cuja única função seria estabelecer a comunicação entre os sujeitos, contribui para uma abordagem limitada da linguagem, pois exclui todas as motivações exteriores aos elementos linguísticos e, consequentemente, os sujeitos inseridos no campo social. Nesse cenário, a Análise do Discurso de Linha Francesa surge como uma ruptura diante dessa visão mecanizada, considerando que a linguagem se constitui, principalmente, através de um conjunto de fatores oriundos de práticas sociais, em que o discurso é seu objeto de análise. Sendo assim, é importante salientar o que caracteriza, em si, um discurso.

Partindo de um conceito etimológico, pode-se entender o discurso como percurso, algo que está em movimento (ORLANDI, 2005), o que nos remete a uma ideia da linguagem real e dinâmica, materializada em seus diferentes contextos, sentidos e significados, atribuídos pelos sujeitos, de formas singulares e de acordo com as motivações semânticas, pragmáticas, ideológicas, dentre outras, que compõem o processo sócio-discursivo. Nessa perspectiva, de acordo com Orlandi (2005, p. 15), "a Análise do Discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social." E ainda acrescenta que

> [...] a Análise de Discurso não trabalha com a língua enquanto um sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade. (ORLANDI, 2005, p. 15-16)

Desse modo, é notória a relevância em perceber a língua articulada aos diferentes usuários, dada a relação existente entre os sujeitos e os seus discursos, visto que estes são os produtos da construção ideológica, que é moldada a partir das interações sociais dos indivíduos. Afinal, "(...) como diz M. Pêcheux (1975), não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido" (ORLANDI, 2015, p. 17).

Para Foucault (1996), a questão do discurso é nada mais que ordens ao qual somos impostos, sem sequer nos defendermos; e se formos

contra essa ordem, seremos tachados como loucos ou algo análogo. Nesse sentido, pode-se dizer que o discurso exerce uma ordem de poder que nos torna "reféns" das nossas próprias construções.

Diante desse cenário, surge também a noção do sentido e suas relações com o discurso, em que Orlandi (2005, p. 26) visa a compreensão de "como os objetos simbólicos produzem sentidos, analisando assim os próprios gestos de interpretação que ela considera como atos no domínio simbólico, pois eles intervêm no real sentido". Porém, é relevante destacar que esses sentidos não são fechados, pois a sua produção é concebida a partir das construções formadas na linguagem em circulação, a partir das interações sociais, que acaba acarretando, assim, em diferentes e diversas possibilidades de produção de sentidos.

2.1. Discurso político: a materialização do conservadorismo político no discurso e seu poder de influência

Há uma ideia preconcebida que limita a política a conceitos fechados, como se ela fosse, apenas, alvo de interesses de autoridades políticas e objetos de discussões nas eleições, a cada dois anos, de modo geral. Engana-se, pois, quem pensa desta forma, visto que a política está inserida em todos os setores da sociedade. Baseando-se em seu conceito epistemológico, a política refere-se aos interesses da cidade/estado, isto é, envolve a todos os sujeitos inseridos em um meio específico. Nessa perspectiva, pode-se fazer uma relação direta entre a política e o discurso, visto que ambos permeiam a sociedade, simultaneamente, pois a política e o discurso coexistem (CHARAUDEAU, 2008).

Charaudeau (2008, p. 8) define o discurso político como sendo "um jogo de máscaras. Toda palavra pronunciada no campo político deve ser tomada ao mesmo tempo pelo que ela diz e não diz". Nessa perspectiva, pode-se entender a noção da política pautada em um jogo de intenções, moldadas através de identidades refletidas em imagens de acordo com o que se quer alcançar.

Paralelo a isso, de acordo com Foucault (1996),

> O discurso – como a psicanálise nos mostrou – não é simplesmente aquilo que se manifesta (ou oculta) o desejo; é também aquilo que é o objeto do desejo; é visto que isto a história não cessa de nos ensinar- o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, poder do qual podemos nos apoderar. (FOUCAULT, 1996, p. 10)

Dessa forma, é nítida essa relação com o discurso político, visto que este é moldado a partir das relações de interesse que se estabelecem no campo sócio-discursivo. Nesse viés, o que está em questão não é apenas as relações entre os sujeitos, em si, mas as construções identitárias do coletivo, que visam uma causa em comum e, também, atribuem ao sujeito político, uma imagem do que se espera conseguir.

3. Noções gerais sobre a construção da identidade: o sujeito como produtor de sentidos próprios

Durante o seu percurso histórico, enquanto seres sociais, o indivíduo está sempre buscando a compreensão de si, assim como o seu lugar na sociedade, visando, assim, à construção de pontes com o outro, a fim de moldar os valores e as características construídas a partir das relações existentes na produção discursiva. Nesse cenário, surge a noção de identidade, que se concretiza quando o sujeito busca o seu "eu" e o seu lugar no mundo. Dessa forma, a ideia de "identidade" nasceu da crise do pertencimento e do esforço que esta desencadeou no sentido de transpor a brecha entre o "deve" e o "é" e erguer a realidade ao nível dos padrões estabelecidos pela ideia – recriar a realidade à semelhança da ideia (BAUMAN, 2005. p. 26).

Além disso, o autor ainda fundamenta que existe a multiplicidade das identidades, quando diz que,

> Uma identidade coesa, firmemente fixada e solidamente construída seria um fardo, uma repressão, uma limitação da liberdade de escolha. Seria uma incapacidade de destravar a porta quando a nova oportunidade estiver batendo. (BAUMAN, 2005, p. 60)

Ou seja, as identidades precisam ser construídas, mas também precisam ser reconstruídas nos cenários sociais, para só assim não ficarem perdidas no tempo e no espaço. Mas, para que isso aconteça, deve existir resistência em meio às repressões estatais, quebrando barreiras dos setores que se consideram imutáveis. Nesse sentido, a busca por novas identidades acarretará em novos papéis e em novos posicionamentos, diante da repressão imposta pela sociedade.

Bauman (2005), ainda acrescenta que

> [...] tornamo-nos conscientes de que o "pertencimento" e a "identidade" não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age - e a deter-

> minação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o "pertencimento" quanto para "identidade". (BAUMAN, 2005, p. 17)

Diante dessa perspectiva, essas múltiplas e distintas identidades, caracterizadas por Bauman (2005), estabelecem relações entre o eu, enquanto sujeito, e a busca de si, das diferentes formas, dentro das diversas situações na sociedade. Dessa forma, é notório que existe uma relação entre o sujeito, como ser coletivo, e o grupo social inserido. Ademais, Orlandi (2007) considera

> [...] o sujeito não como o indivíduo, a pessoa em si, [...], mas um sujeito constituído em um espaço social e ideológico, sua voz revela seu lugar social, expressando um conjunto de outras vozes que fazem parte dessa realidade". (ORLANDI, 2007, p. 74)

3.1. Identidade feminina e representações sociais: as relações de poder imbricadas nos discursos

Em primeira instância, é relevante destacar que existem dois contrapontos na sociedade: um que, de fato, é ocupado pelos homens e o outro, com muita luta, tenta ser ocupado pelas mulheres, tendo em vista que, "desde muito tempo a sexualidade feminina tem sido historicamente definida em relação à masculina" (LOURO, 2010, p. 28). Ou seja, as classes femininas almejam seu lugar de fala nas sociedades, a construção das suas próprias identidades como seres igualitários.

Acerca disso, Bauman (2005) ratifica que

> [...] a "identidade" só nos é revelada como algo a ser inventado, e não descoberto; como alvo de um esforço, "um objetivo"; como uma coisa que ainda se precisa construir a partir do zero ou escolher entre alternativas e então lutar por ela e protegê-la lutando ainda mais - mesmo que, para que essa luta seja vitoriosa, a verdade sobre a condição precária e eternamente inconclusa da identidade deva ser, e tenda a ser, suprimida e laboriosamente oculta. (BAUMAN, 2005, p. 22)

Mediante o exposto, é inegável que, apesar dos esforços das mulheres, os grupos conservadores tentam rebater tudo que consideram como "ameaça", na medida em que essas identidades de oposição acenam para o movimento constante (WEEKS, 2010. p. 35).

Contudo, é fato que a cada novo posicionamento vindo de vozes femininas, renovam-se também, "(...) os apelos conservadores, buscando novas formas, sedutoras e eficientes de interpelar os sujeitos e engaja-los ativamente na recuperação de valores e de práticas tradicionais" (LOU-

RO, 2010, p. 22). Com isso, percebe-se que, ao longo dos anos, existem transformações diante do cenário e dos discursos inseridos, e elas afetam, de forma direta e indireta, a busca por essa construção identitária. Nesse sentido, é notória essa representação nos discursos, sejam em casos reais ou fictícios.

Baseado nisso, será analisado, adiante, os discursos presentes na construção de uma das principais personagens da série "Sex Education", visando às motivações que determinaram a sua construção identitária, no que se refere às questões da sua sexualidade.

4. Muito além da ficção: "Sex Education" e a representação feminina sob a ótica do conservadorismo discursivo

"Sex Education" é uma série original da plataforma *Netflix*, com produção britânica, criada por Laurie Nunn, em que são abordadas diversas temáticas presentes na sociedade, ligadas aos jovens, em especial as questões sobre educação sexual, bem como a sua importância social e em como trabalhá-la no campo escolar. Desde a sua estreia, em 2019, a série conduz uma linguagem que conversa tanto com o público jovem, quanto com o adulto, por abordar de forma profunda, e ao mesmo tempo leve, assuntos do cotidiano, sejam eles do meio escolar ou não.

Inicialmente, a série narra a história de Otis, aluno novato do ensino médio da *Moordale High*, caracterizado como um adolescente inexperiente sexualmente e com inúmeros tabus, apesar de ter uma mãe terapeuta, com especialidade na área sexual. Otis tem a imagem de um jovem reprimido sexualmente, mas percebe que além dele a maioria dos alunos, que estudam na mesma escola, também tem a mesma imagem e, ou, questões sexuais sem resposta. Com isso, ele busca uma forma de poder ajudar seus amigos, a partir de uma proposta da sua amiga Maeve, que precisa de ajuda financeira.

A partir disso, ele passa, então, a usar os conhecimentos teóricos adquiridos pela convivência com sua mãe, Jean, para ajudar seus colegas de escola sobre questões e tabus sexuais, exercendo a função de "terapeuta" e cobrando pelos conselhos dados. Dessa forma, o principal objetivo da série é discutir o interesse dos alunos de *Moordale High*, acerca das questões sexuais, mostrando os impactos negativos de não os abordar. E, embora a instituição educacional, presente na série, seja fictícia, as temáticas e os tabus mostrados se assemelham com qualquer outra instituição

existente na realidade, fora da ficção.

No decorrer dos episódios, percebem-se diversos casos e questões sexuais levantadas pelos alunos da escola, ao irem à procura dos conselhos de Otis, conselhos esses que vão desde questões biológicas, como o vaginismo, até os mecanismos psicológicos, como a busca pelo orgasmo feminino e masculino. Percebe-se, também, que a instituição não viabiliza as aulas de Educação Sexual para seus alunos, além de mostrar a repressão sobre o assunto, tanto por alguns professores, quanto pelo diretor. Isso fica ainda mais nítido quando a mãe de Otis é convocada para dar aulas sobre educação sexual no colegial, a partir de uma histeria coletiva dos alunos, por causa de um suposto surto de clamídia – Infecção Sexualmente Transmissível − dentro da instituição. É relevante perceber que o fato mostra o quanto a falta de informações pode confundir, assustar e levar à tomada de atitudes equívocas.

Segundo Foucault (1988, p. 80-81), essa "repressão" perpassa os muros das instituições e, vem das relações de poder enraizadas na história. Eis alguns de seus traços principais:

> A relação negativa [...]: rejeição, exclusão, recusa, barragem ou, ainda, ocultação e mascaramento. O poder não 'pode' nada contra o sexo e os prazeres, salvo dizer-lhes não; se produz alguma coisa, são ausências e falhas; elide elementos, introduz descontinuidades, separa o que está junto, marca fronteiras. Seus efeitos tomam a forma geral do limite e da lacuna.
>
> A instância da regra: o poder seria, essencialmente, aquilo que dita a lei, no que diz respeito ao sexo. O que significa, em primeiro lugar, que o sexo fica reduzido, por ele, a regime binário: lícito e ilícito, permitido e proibido. Em seguida, que o poder prescreve ao sexo uma "ordem" que funciona, ao mesmo tempo, como forma de inteligibilidade: o sexo se decifra a partir de sua relação com a lei. E, enfim, que o poder age pronunciando a regra [...].
>
> O ciclo da interdição: não te aproximes, não toques, não consumas, não tenhas prazer, não fales, não apareças; em última instância não existirás, a não ser na sombra e no segredo. Sobre o sexo, o poder só faria funcionar uma lei de proibição [...].
>
> A lógica da censura: (a)afirmar que não é permitido, (b)impedir que se diga, (c)negar que exista. Formas aparentemente difíceis de conciliar. Mas é aí que é imaginada uma espécie de lógica em cadeia, que seria característica dos mecanismos de censura: liga o inexistente, o ilícito e o informulável de tal maneira que cada um seja, ao mesmo tempo, princípio e efeito do outro [...].

Diante do exposto, percebe-se que a repressão está inserida em todos os meios sociais, e na série não seria diferente, pois retrata de for-

ma fictícia o que acontece em sua forma real, mostrando que em muitos casos a repressão é tamanha, que passa a ser considerada como algo "normal", principalmente pelas mulheres, considerando as marcas históricas presentes em seus discursos, construídas a partir do que é caracterizado como socialmente "correto", refletindo em uma falta de conhecimento do que é, de fato, conveniente e justo.

Mediante a essas considerações, serão analisadas, em seguida, o percurso de uma das protagonistas de "Sex Education", a partir de situações enfrentadas por ela no decorrer da série, que interferem, diretamente, nos conflitos em relação à identidade que ela busca construir. A relevância de se estudar a personagem Aimee, portanto, foi percebida e destacada em dois momentos: o primeiro se deu na primeira temporada, mais precisamente no terceiro episódio, em que a personagem vai à procura dos seus desejos mais íntimos, buscando o autoconhecimento; e, posteriormente, no segundo momento, quando ela é abusada sexualmente em um veículo público, causando diversos traumas na personagem. Percebe-se, com isso, que a personagem, apesar de ficcional, é tão real quanto qualquer mulher inserida na sociedade, marcada pelas construções do discurso patriarcal e machista.

4.1. Os conflitos sociais e a construção da identidade feminina: Aimee e as marcas de um discurso opressor

A personagem Aimee, apesar de não ser a principal da série "Sex Education", será o foco da análise. Ela é uma garota de dezesseis anos e faz parte do grupo dos populares da escola, apesar de não se encaixar muito bem nele, e por aí já se conclui o motivo de algumas atitudes da personagem, pois é notória, no desenvolvimento da série, que ela é cheia de padrões enraizados pelas marcas do discurso patriarcal, mas que também reproduz a imagem que se espera das meninas "populares".

O objeto da análise se constrói passando por dois casos, um em cada temporada, que chamam a atenção de quem assiste à série. O primeiro deles aconteceu na primeira temporada, no sexto episódio. Na cena, Aimee, durante uma relação sexual com o seu namorado, Steve, faz algumas perguntas a ele, referentes ao ato, em que ela quer saber se ele quer ejacular em seu rosto ou em seus seios. Steve, surpreso com a atitude, responde que não e questiona se é realmente isso o que ela deseja, deixando-a cheia de dúvidas sobre o que, de fato, queria, além de também deixá-la confusa, já que jamais havia sido questionada quanto ao

que ela gosta, nessas ocasiões.

Nesta cena, percebe-se que Aimee, enquanto mulher, se vê como objeto de prazer sexual do homem, cuja única preocupação é satisfazê-lo, fazendo perguntas que podem ser consideradas como fetiches não dela, mas de algum ex parceiro ou, até mesmo, vestígios de uma ideia construída socialmente acerca do que, de fato, agrada aos homens. Segundo Del Priore (2013, p. 141), "em todas as culturas, a mulher é objeto de desejo". Dessa forma, nota-se que Aimee é o reflexo da representação das mulheres na sociedade, mulheres identificadas pelo corpo, como objeto-fetiche de consumo. Ademais, Del Priore (1990) ainda acrescenta que

> O corpo feminino era também objeto de consumo de mínimos prazeres sexuais. O desejo sexual erigia-se como um apanágio exclusivo dos homens, atributo, aliás, confirmado pelo grande número de emissores de um discurso sobre o corpo da mulher, não havendo lugares para falas femininas sobre a sua própria sexualidade. (DEL PRIORE, 1990, p. 200)

Nessa conjuntura, a cena em que Aimee mostra suas dúvidas e receios diante do seu próprio corpo e dos seus desejos é uma cena retratada por inúmeras mulheres que não sabem o que responder quando alguém questiona sobre o que lhes instiga para sentir prazer, além de considerar a relação sexual como uma atividade de prazer exclusivamente masculino.

Mais adiante, Aimee decide procurar ajuda de Otis, para pedir-lhe um conselho, e este, então, lhe indica a masturbação como forma de autoconhecimento pessoal para, assim, chegar as suas próprias definições do que ela realmente gosta. A reação de Aimee, de início, é de choque, pois ela entende o ato sugerido como estranho. Porém, apesar de permanecer com a ideia de repressão ao se tocar, ela tenta se masturbar. Neste momento, pode-se identificar a surpresa da personagem ao se tocar e sentir o que nunca sentiu antes: o prazer sexual.

Em suma, é fato que a masturbação entre mulheres ainda é um tabu, visto que essa prática é considerada como algo normal para homens, apenas. Segundo Del Priore (2013),

> As mulheres do século XVIII lembram as mulheres do século XXI: Criadas em um mundo patriarcal e machista, não conseguem se enxergar fora do foco masculino. Vivem pelo olhar do homem, do 'outro'. (DEL PRIORE, 2013, p. 5)

Dessa forma, a personagem Aimee é a representação dessas mulheres que, ao longo dos anos, não se enxergam pelos seus próprios olhos, mas pelos olhos de uma sociedade constituída por privilégios

exclusivos aos homens. Entretanto, ao descobrir seus desejos e prazeres, ao longo da primeira temporada, ela firma seu autoconhecimento sexual e autoafirmação pessoal como um todo. Isso também ocorre na busca pela aceitação do seu próprio corpo.

4.2. A construção do socialmente "normal" e o assédio sexual: o machismo impregnado nos discursos e suas implicações na fragmentação identitária

Mais adiante, todo esse caminho pelo qual Aimee trilhou para chegar à aceitação e conhecimento de si, perderá a força a partir de uma situação que ocorreu na segunda temporada, entre os episódios três e sete. No terceiro episódio, que seria apenas mais um dia da rotina na vida da personagem, acontece algo que marcará ela durante toda a sua trajetória. Aimee pega o ônibus para ir à aula, como de costume. Esse estava lotado e ela levava um bolo para comemorar o aniversário da sua amiga, Meave, quando, de repente, se depara com um homem parado atrás dela, e percebe que ele está se masturbando. E apesar de ela gritar no ônibus relatando o ocorrido, ninguém a ajuda. Então, ela pede que o motorista pare o ônibus e então, ao descer, ela para por um momento, se dando conta do que aconteceu: o homem havia ejaculado nela. Apesar disso, ela segue a caminho da escola.

Ao chegar na escola, ela entrega o bolo para sua amiga, que o nota em pedaços e, então, Aimee diz: "não parecia tão ruim antes, mas eu estava no ônibus e um cara se masturbou na minha perna, na hora eu fiquei um pouco chocada, sabe?! E, acabei esmagando o bolo"; no instante que ela fala isso para Meave, ela pergunta "O quê?", sem acreditar no ocorrido e na forma natural que sua amiga fala. Então, Aimee volta a falar sobre o ocorrido e pergunta "Acha que vai manchar? Eu adoro essa calça." Quando Meave, então, diz para ela denunciar o homem, ela responde: "Tudo bem, ela foi barata e acho que ele devia tá solitário ou não batia bem da cabeça, é bobeira! Eu tô bem, é sério".

Com isso, Maeve insiste que a amiga denuncie o rapaz; mas a personagem se mostra resistente, a princípio, à ideia de abuso sexual, lidando com a situação como algo "natural", e só percebe a proporção da situação quando Maeve a leva para denunciar e ela começa a ser questionada pelos policiais, e, consequentemente, se sentindo culpada por todo o ocorrido. Convém mencionar, também, que o tempo necessário para que a personagem perceba que havia sido violada e que aquele episódio a

estava privando de viver com tranquilidade, a impedindo de realizar tarefas simples do dia a dia, como pegar um "ônibus estúpido" ou usar roupas justas e decotadas, como ela comumente gostava, expõe como nem sempre é de imediato que temos reações para impedir aquilo que nos incomoda, ofende e, ou, oprime, e que a forma como a sociedade enxerga os assédios como "instintos naturais" ou culpabilizando a vítima, acaba contribuindo para uma resistência maior, também, em expor.

Além disso, Aimee começa a ter alucinações com o molestador, gerando um bloqueio com qualquer tipo de contato físico com homens, inclusive com o seu namorado, além de preferir ir a pé até à escola, por não conseguir mais pegar o transporte público. Então, depois de um tempo, no penúltimo episódio da segunda temporada, em que todas as personagens femininas, principais, estão reunidas e discutindo, ela conta como se sente, em um relato emocionante.

A partir do depoimento de Aimee, todas as meninas presentes relatam alguma experiência de assédio, além de apoiarem a colega diante da situação em que ela se encontra e, com isso, ela vai conseguindo superar aos poucos o trauma vivido. Esta cena, pois, nos promove uma reflexão mediante a nossa realidade social, visto que o discurso patriarcal enraizado persiste sendo reproduzido, através de atitudes grosseiras, que deveriam ser repudiadas, mas que são tratadas como "naturais".

5. Considerações finais

Mediante a essas discussões, é relevante salientar que o discurso é o produto das relações existentes entre os seres sociais, construídos por meio das configurações que permeiam os diferentes campos da linguagem. Partindo dessa premissa, é notória a importância da Análise do Discurso de Linha Francesa no que se refere ao conhecimento acerca dos propósitos existentes por trás dos enunciados, bem como das motivações que levaram esses sentidos a serem construídos, além das suas consequências implicadas socialmente.

A partir da análise aqui apresentada, portanto, pode-se verificar uma forte noção de verossimilhança entre a personagem da série e a figura social feminina, considerando os papéis sociais exteriores à ficção, visto que muitas mulheres sofrem de sujeições, reproduzidas através do discurso opressor, que permeiam a sociedade.

Diante disso, é nítida a importância de falar sobre sexualidade

na esfera escolar, pois os adolescentes, raramente, teriam o primeiro contato com os conhecimentos do corpo humano, como também da sua autodefesa quanto às sujeições impostas socialmente, em um lugar mais propício. Se Aimee, por exemplo, não fosse tão moldada a padrões enraizados socialmente, no que se refere, principalmente, ao desconhecimento de si e dos seus direitos, teria relevado a atitude do assediador? E, consequentemente, precisado da ajuda da sua amiga para reconhecer tal abuso?

Nesse contexto, é de suma imprescindibilidade ressaltar as marcas deixadas no sujeito feminino, a partir de uma situação de assédio sexual, que acarreta em inúmeras sequelas que comprometem a construção da identidade, fazendo com que este sujeito, que é assujeitado aos discursos machistas, se torne apenas mais um com marcas, que irão interferir na sua construção enquanto ser social.

Entretanto, é essencial que se enfatize uma coisa: essa repressão em abordar a sexualidade na escola se dá, também, por uma concepção equivocada do que seria, de fato, Educação Sexual, pois muitas pessoas entendem como um campo do conhecimento que irá nortear as práticas sexuais, mas não. Educar alguém sexualmente é, antes de tudo, prepará-lo para o processo de autoconhecimento e, consequentemente, para a construção de um "eu" que tem o seu lugar no mundo, construído a partir dos seus interesses e suas concepções.

Em linhas gerais, a Educação Sexual, articulada à educação escolar, pode favorecer o conhecimento acerca dos direitos, dos reais interesses e das visões diante desse conteúdo, contribuindo para a construção do conhecimento de si e, consequentemente, das intenções do outro. Para tanto, é inegável a necessidade da presença de uma política pública voltada para o tratamento específico das pessoas que são vítimas de uma produção arcaica e opressora, pois tratar as noções da sexualidade e autoconhecimento é, antes de tudo, uma questão política que favorece a sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade*: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso político*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

DEL PRIORE, Mary. *Ao sul do corpo*: condição feminina, maternidades e mentalidades no Brasil Colônia. 2. ed. São Paulo-SP: Unesp, 1990.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I*: A vontade de saber. 13. ed. Rio de Janeiro-RJ: Graal, 1988.

_____. *A ordem do discurso*. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado*: pedagogias da sexualidade. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MILANEZ, Nilton. BORGES, Carla Luzia Carneiro. ALVAREZ, Palmira Heine. *Na rede do discurso*: diálogos e rupturas. 1. ed. Juiz de Fora-MG: Garcia, 2019.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de Discurso*. 6. ed. Campinas-SP: Pontes, 2005.

_____. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 6. ed. Campinas-SP: Unicamp, 2007.

SILVA, Pedro Henrique Cruz de O. SATLER, Lara Lima. Representações de minorias em séries da Netflix: estudo sobre o personagem Eric da série Sex Education. *Congresso de Ciências da Comunicação na Região Centro-Oeste*. Goiânia-GO: Intercom, 2019.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado*: pedagogias da sexualidade**.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 35-82

DO POEMA PARA A IMAGEM: AS DESSEMELHANÇAS NA ADAPTAÇÃO CINEMATOGRÁFICA "O VESTIDO"

Tatiana Santos Oliveira (UEMASUL)
tatiana.uemasul17@gmail.com
Kátia Carvalho da Silva Rocha (UEMASUL)
katiacarvalho@uemasul.edu.br

RESUMO

A adaptação enquanto produto e processo está diretamente ligada a outras obras distintas e, portanto, deve ser entendida como uma prática intertextual que abrange várias possibilidades de interpretação e (re)criação, além das transformações e diálogos entre os diferentes meios de comunicação envolvidos na operação. No entanto, as transposições de romances literários para o cinema são alvos de muitas críticas do público leitor/telespectador. Isso porque, mesmo com a modernização do cinema por meio da tecnologia, esse processo é julgado como inferior à Literatura. Assim sendo, o objetivo deste trabalho é analisar a adaptação cinematográfica "O vestido", de Paulo Thiago (2004), com a intenção de observar e descrever criticamente os aspectos que diferem e são acrescidos do poema "Caso do vestido", de Carlos Drummond de Andrade, bem como elencar os aspectos temáticos e estruturais mais significativos na obra fílmica, levando em consideração que as obras cinematográficas apresentam uma linguagem específica e fazem uso de recursos audiovisuais que não são utilizados na linguagem verbal escrita. E para alcançar o objetivo proposto desenvolveu-se uma análise utilizando o método comparativo, tendo como aporte teórico estudos que discutem sobre teoria e crítica literária, sobretudo, as contribuições teóricas de Robert Stam (2006) e Linda Hutcheon (2011).

Palavras-chave:
Cinema. Poesia. Adaptação cinematográfica.

ABSTRACT

Adaptation as a product and process is directly linked to other distinct works and, therefore, should be understood as an intertextual practice that encompasses various possibilities of interpretation and (re)creation, as well as transformations and dialogues between the different media involved in the operation. However, the transpositions of literary novels to the cinema are the target of many criticisms from the reader/viewer public. This is because, even with the modernization of cinema through technology, this process is judged to be inferior to Literature. Thus, the objective of this work is to analyze the cinematographic adaptation "The dre+ss", by Paulo Thiago (2004), with the intention of observing and critically describing the aspects that differ and are added to the poem "Case of the dress", by Carlos Drummond de Andrade, as well as listing the most significant thematic and structural aspects in the film work, taking into consideration that the cinematographic works present a specific language and make use of audiovisual resources that are not used in written verbal language. And to achieve the proposed objective an analysis was developed using the comparative method, having as theoretical input studies that discuss theory and literary criticism,

especially the theoretical contributions of Robert Stam (2006) and Linda Hutcheon (2011).

Keywords:
Cinema. Poetry. Film adaptation.

1. Introdução

Este trabalho insere-se na linha de pesquisa Literatura Adaptação Cinematográfica e Ensino, desenvolvida pelo Grupo de Estudos Literários e Imagéticos de Imperatriz (GELITI), cadastrado no Diretório de Pesquisa do CNPq, especificamente, refere-se às pesquisas relacionadas à Literatura e ao Cinema, principalmente, as que tratam da transposição do literário para cinematografia.

Nesse contexto, o presente trabalho apresenta uma abordagem teórica a respeito de Adaptação Cinematográfica, sobretudo, as contribuições teóricas de Robert Stam (2006) e Linda Hutcheon (2013), com o objetivo analisar a obra cinematográfica "O vestido", de Paulo Thiago (2004), por meio do método comparativo, buscando elencar as dessemelhanças observadas na narrativa, bem como os aspectos temáticos e estruturais mais significativos na poesia drummondiana.

Ressalta-se que este estudo integra o projeto *Permutas Estéticas*, realizado com fomento da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão. Sendo resultado de um projeto de Iniciação Científica desenvolvido no curso de Letras, Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão.

2. Adaptação do literário para cinema

Robert Stam, professor da Universidade de Nova York (NYU), em seus estudos sobre a *Teoria e prática da adaptação: da fidelidade à intertextualidade*, busca desconstruir preconceitos que consideram as adaptações fílmicas inferiores às obras literárias. Para tanto, discute-se acerca dos desenvolvimentos teóricos do estruturalismo e do pós-estruturalismo, visando problematizar questões relativas ao processo de adaptação de um romance literário para o cinema. Como por exemplo, o discurso moralista e hierárquico que coloca a literatura numa posição de superioridade em relação ao filme, centrado apenas em críticas negativas, tais como "infidelidade", "traição", "deformação", etc., termos "que

sugerem que o cinema, de alguma forma, fez um desserviço à literatura" (STAM, 2006, p. 19).

Segundo o autor, a linguagem crítica, muitas vezes, não leva em consideração os ganhos obtidos, na transposição de uma obra literária para uma obra cinematográfica, somente as perdas, sendo que estas perdas são praticamente inevitáveis, visto que a adaptação cinematográfica apresenta sua linguagem específica do cinema. Tornando-se, assim, uma visão negativa e preconceituosa, um discurso que "sutilmente re-inscreve a superioridade axiomática da literatura sobre o cinema" (STAM, 2006, p. 20).

Diante disso, o autor concentra-se, nas teorias de alguns estruturalistas, como a teoria do dialogismo, do linguista Mikhail Bakhtin, e a teoria da intertextualidade, de Kristeva e Genette. Pois, para o teórico, essas teorias

> [...] enfatizam a interminável permutação de textualidades, ao invés da "fidelidade" de um texto posterior a um modelo anterior, e desta forma também causam impacto em nosso pensamento sobre adaptação. (STAM, 2006, p. 21)

Além de reelaborarem a prática da adaptação como uma prática intertextual, bem como uma espécie de análise/leitura da narrativa e não somente como subalterna à literatura.

Nesse contexto de debate, Linda Hutcheon, professora de Literatura Comparada da Universidade de Toronto, em sua obra *Uma teoria da adaptação*, apresenta duas definições de adaptação que estão interrelacionadas: como um produto e como um processo. Para a autora, a definição de adaptação enquanto produto se dá pela ocorrência de uma "transcodificação extensiva e particular" entre os meios de comunicação, tal como na transposição, por exemplo, do poema "Caso do vestido", de Carlos Drummond, para o filme "O vestido", de Paulo Thiago, e pode ser entendida como processo por haver uma "reinterpretação criativa e intertextualidade palimpséstica", na sua realização, "dependendo da perspectiva, isso pode ser chamado de apropriação ou recuperação" (HUTCHEON, 2013, p. 29).

Infere-se, assim, que a adaptação pode ser compreendida de diferentes maneiras e não necessariamente precisa ser vista como uma "cópia" do texto "original". Posto que, "de acordo com sua ocorrência no dicionário, "adaptar" quer dizer ajustar, alterar, tornar adequado. Isso

pode ser feito de diversos modos" (HUTCHEON, 2013, p. 29). Sobre isso, Rocha (2019) discorre:

> Uma obra adaptada, enquanto produção e também produto, se estrutura a partir de dois movimentos complexos e aparentemente paradoxais. O primeiro se caracteriza pela retração, ou mesmo pela delimitação de um campo de abordagem, pois, o adaptador escolhe uma entre outras possibilidades para se aproximar e interpretar o texto-fonte. Em seguida, se estabelece uma segunda etapa que se afirma pela expansão, este momento diz respeito às inúmeras possibilidades de leitura surgidas a partir desse produto acabado. A verdade é que uma adaptação logicamente não se limita à leitura de um determinado adaptador, visto que o espectador também dialoga com esse produto estético. Portanto, tais circulações interpretativas só mostram que a adaptação deve ser entendida, sobretudo, como uma construção estética, também geradora de tantos outros dizeres. (ROCHA, 2019, p. 14)

A partir dessa afirmação, saliente-se que o pensamento de Rocha (2019) corrobora com a teoria da intertextualidade citada por Stam (2006). Em seus discursos, é possível perceber que a relação entre literatura e cinema assume um caráter transacional, pela interação entre personagem, obra e diretor/roteirista, o qual, por meio da intertextualidade, ao fazer a transposição da obra literária para o cinema, acaba criando um novo texto, com novos ajustes e modificações.

Conforme Stam (2006),

> [...] o romance original ou hipotexto é transformado por uma série complexa de operações: seleção, amplificação, concretização, atualização, crítica, extrapolação, popularização, reacentuação, transculturalização. O romance original, nesse sentido, pode ser visto como uma expressão situada, produzida em um meio e em um contexto histórico e social e, posteriormente, transformada em outra expressão, igualmente situada, produzida em um contexto diferente e transmitida em um meio diferente. O texto original é uma densa rede informacional, uma série de pistas verbais que o filme que vai adaptá-lo pode escolher, amplificar, ignorar, subverter ou transformar. A adaptação cinematográfica de um romance faz essas transformações de acordo com os protocolos de um meio distinto, absorvendo e alterando os gêneros disponíveis e intertextos através do prisma dos discursos e ideologias em voga, e pela mediação de uma série de filtros: estilo de estúdio, moda ideológica, constrições políticas e econômicas, predileções autorais, estrelas carismáticas, valores culturais e assim por diante. Uma adaptação consiste em uma leitura do romance e a escrita de um filme. (STAM, 2006, p. 50)

Um texto quando adaptado é um texto que transita, e não consegue seguir fielmente o texto-fonte, podendo ser modificado de diversas formas, além de que a linguagem fílmica faz uso de recursos audiovisuais que não são utilizados na linguagem verbal escrita. Assim sendo, na

transposição de uma arte verbal para a arte visual, a ideia de fidelidade ao texto-fonte é uma construção hierárquica, pois, "qualquer texto que tenha "dormido com" outro texto (...), também dormiu com os outros textos que o outro texto já dormiu" (STAM, 2006, p. 28), ou seja, todo texto "original" sempre provém de outros textos anteriores, tornando-se uma nova leitura.

"Pode-se-ia dizer que a adaptação cinematográfica cria uma nova situação áudio-visual-verbal, mais do que meramente imitar o velho estado de coisas como representado pelo romance original" (STAM, 2006, p. 26). A título de exemplo, adaptar é como modernizar uma casa antiga, reformam-se as paredes, a pintura, a cerâmica e até o telhado, mas a construção original permanece, a casa apenas sofreu algumas modificações, moldando-a ao novo contexto da atualidade, como a criatividade utilizada nos roteiros de filmes para cativar o público alvo.

Além disso, na concepção pós-estruturalista de Bakthin, segundo Stam (2006, p. 23), não existe criação absoluta, "a originalidade completa não é possível nem desejável". O adaptador não deve se limitar à obra-fonte, visto que a adaptação estabelece uma inter-relação entre autor e obra, nomeada como "construção híbrida". A partir dessa relação ocorre uma mistura na criação artística do autor com textos e discursos de outrem. Isso, pois, se refere

> [...] às infinitas e abertas possibilidades geradas por todas as práticas discursivas da cultura, a matriz de expressões comunicativas que "alcançam" o texto não apenas através de citações reconhecíveis, mas também através de um processo sutil de retransmissão textual. (STAM, 2006, p. 28)

Deste modo, o "dialogismo intertextual" bakthiniano se aplica não só para textos canônicos, mas também, para textos não canônicos.

Ademais, partindo dessas noções de "dialogismo" e "intertextualidade", Stam (2006) destaca cinco categorias para as relações transtextuais, as quais Gerard Genette denomina de: *intertextualidade, paratextualidade, metatextualidade, arquitextualidade e hipertextualidade.* Dentre elas, a "hipertextualidade" é considerada a mais relevante para o fenômeno da adaptação. Sobre esse tipo de relação textual, Stam (2006), explica que,

> A "hipertextualidade" se refere à relação entre um texto, que Genette chama de "hipertexto", com um texto anterior ou "hipotexto", que o primeiro transforma, modifica, elabora ou estende [...]. Adaptações cinematográficas, nesse sentido, são hipertextos derivados de hipotextos pré-

> existentes que foram transformados por operações de seleção, amplificação, concretização e efetivação. (STAM, 2006, p. 33)

Assim, o conceito de "hipertextualidade" assegura que um texto sempre deriva de outro texto antecedente, quebrando a ideia de originalidade e fidelidade à obra-fonte. A transposição do literário para o cinema envolve mudanças que só são possíveis no sistema midiático, como a mudança da linguagem literária para a linguagem cinematográfica, além da alteração entre os gêneros textuais. Portanto, "a adaptação é uma derivação que não é derivativa, uma segunda obra que não é secundária – ela é a sua própria coisa palimpséstica" (HUTCHEON, 2013, p. 30).

3. As dessemelhanças na adaptação cinematográfica "O vestido"

O longa-metragem "O vestido", do cineasta Paulo Thiago, lançado em 2004, é uma adaptação inspirada no poema "Caso do Vestido", de Carlos Drummond de Andrade (1945), cuja transposição teve como argumento o romance "O vestido", de Carlos Herculano Lopes, publicado no mesmo ano em que o filme foi lançado.

Assim sendo, o objetivo desta análise é destacar algumas diferenças e acréscimos observados na narrativa cinematográfica. Para isso, este tópico subdividiu-se em dois subtemas. Inicialmente, discorre-se acerca dos espaços sociais apresentados na obra fílmica, posteriormente, discute-se sobre os elementos intertextuais contidos na transposição do texto literário para as telas do cinema, comparando-os com o poema de Drummond.

3.1. A representatividade dos espaços principais na narrativa fílmica

Inicialmente, o filme trata-se da história na qual duas meninas, Clara (Livia Dabarian) e Ritinha (Anna Luiza Gonçalves), buscam a origem de um velho e lindo "vestido de renda, de colo mui devassado", encontrado no porão da casa onde residem, pendurado em um antigo cabideiro, em referência ao poema, em que o vestido é visto pendurado num prego, principalmente após verem a mãe Ângela, interpretada pela atriz Ana Beatriz Nogueira, chorando com ele nas mãos.

Figura 1: Vestido pendurado no cabideiro.

Fonte: Print Screen obtido pelo *YouTube*.

No texto-fonte, o autor deixa implícito o local exato do espaço da casa onde se encontrava o vestido. Porém, no filme, esse local transparece logo no início do enredo. Sobre esse aspecto, Bachelard, em *A poética do espaço* (1974), define a casa como "um verdadeiro cosmos", visto que é neste universo particular que, "um grande número de nossas lembranças estão guardadas e se a casa se complica um pouco, se tem porão e sótão, (...) nossas lembranças têm refúgios cada vez mais bem caracterizados. Voltamos a eles durante toda a vida em nossos devaneios" (p. 202). Dessa forma, assim como o vestido pendurado no prego, que sugere uma condição de algo que é irreversível, o vestido colocado no cabideiro do porão, sugere uma lembrança de um passado empoeirado, um objeto que já não tem mais qualquer serventia, por isso é guardado no porão, um espaço sem luz, onde tudo se guarda.

Dessa forma, com uma linguagem poética e melodramática, a narradora-personagem Ângela conta a história que deu origem ao vestido e de como tudo que aconteceu se relaciona a seu casamento com Ulisses (Leonardo Vieira). Além disso, também são observados trechos de outras poesias drummondianas, assim como, outros intertextos que são transformados em falas de personagens.

Saliente-se, ainda, que, no poema, os personagens principais são identificados apenas pelos termos "mãe", "filhas", "pai" e "dona de longe", já, no filme, eles possuem nomes próprios, além de outras figuras serem acrescidas e ganharem voz, como por exemplo, Fausto (Daniel Dantas), primo de Ângela, e Bárbara (Gabriela Duarte), que ganha voz ao narrar a sua história com Ulisses em seu diário, visto que, no texto-fonte, a voz da mãe era a que mais predominava.

Desse modo, o cenário principal acontece na cidade de Vila Dourada, em Minas Gerais, e há cenas gravadas em outros cenários, tais como no comitê eleitoral, no sítio de Ulisses (Leonardo Vieira), marido de Ângela, no acampamento dos Sem-Terra, no garimpo em Mato Gros-

so e Belo Horizonte, diferente do poema, uma vez que o autor não deixa explícito o local onde a mãe narra o acontecido. No entanto, os dois cenários principais são a Vila Dourada, onde é situada a casa de Ângela, e a casa de Bárbara, em Mato Grosso, mais especificadamente no garimpo.

Figura 2: Casa de Ângela, em Vila Dourada, Minas Gerais.

Fonte: *Print Screen* obtido pelo *YouTube*.

Figura 3: Casa de Barbara, em Mato Grosso, no garimpo.

Fonte: *Print Screen* obtido pelo *YouTube*.

A partir dos dois cenários expostos no filme, observou-se que a narrativa transita entre a estética do estilo barroco, visivelmente na Vila Dourada, em Minas Gerais, onde é predominante a arquitetura barroca mineira, e o estilo contemporâneo. Ademais, diferente do poema, narrado em um espaço fechado, completamente doméstico e misterioso, o filme se desenvolve em um espaço geográfico, com forte influência dos regimes ditatoriais e políticos, envolvendo cidades que abarcam uma paisagem rústica e mostram as histórias de lutas dos trabalhadores sem-terra e garimpeiros, bem como a violência dos justiceiros, além de cenas repletas de sensualidade, desejo e traição.

Figura 4: Ângela abraçada com suas duas filhas no sofá da sala.

Fonte: *Print Screen* obtido pelo *YouTube*.

Figura 5: Barbara na cozinha preparando o almoço

Fonte: *Print Screen* obtido pelo *YouTube*.

Dentre os espaços da casa de Ângela e Bárbara, pode-se fazer uma relação entre profano e sagrado, cujas características das personagens, como no poema, são opostas. As cores azul, branco e verde profético (parte interna), da casa de Ângela, dão uma ideia de céu e pureza, ideia essa que é completada a partir dos seus traços identitários, uma mulher casta, respeitada, religiosa e que acredita no casamento eterno. Isso também pode ser observado a partir das cores das vestimentas de Ângela e suas filhas na figura 4, as quais combinam com as cores do ambiente exposto, tons claros e suaves evidenciam a candura das personagens.

Já a cor vermelha terracota (parte interna), com tons cinzas e marrons (Figura 3), da casa de Bárbara, representa o inferno, a transgressão, a mancha causada pela luxúria e a simplicidade de um espaço apressadamente criado para ser o ninho dos amantes. Neste espaço, tudo representa o inverso do ambiente da casa da mulher traída. Além das cores de suas vestimentas, em tons fortes, como o Amarelo e o Vermelho, expostos na figura 5, que também entram em harmonia com o espaço vivido. Essa representatividade pode ser observada tanto pelo fato do relacionamento de Bárbara e Ulisses ser fruto de um adultério, como pelos locais

em que frequentam enquanto estão juntos.

Ao estabelecer essa relação entre o profano e o sagrado, destaca-se também a representação do fogo nos espaços sociais da vida de Ângela, Bárbara e Ulisses. Sobre a simbologia do fogo na vida humana, Chevalier (1993) afirma que,

> Assim como o Sol, pelos seus raios, o fogo simboliza por suas chamas o intelecto, a ação fecundante, purificadora e iluminadora. Mas ele apresenta também um **aspecto negativo**: obscurece e sufoca, por causa da fumaça; queima, devora e destrói: o fogo das paixões, do castigo e da guerra. (CHEVALIER, 1993, p. 443)

Figura 6: Barbara põe fogo na casa e corta o pulso.

Fonte: *Print Screen* obtido pelo *YouTube*.

Figura 7: Ulisses volta para casa e o vestido é posto no fogo.

Fonte: Print Screen obtido pelo *YouTube*.

Nesses dois cenários da vida das protagonistas Bárbara e Ângela, o fogo apresenta duas significações: a vida e a morte. Por um lado, na vida de Bárbara, o fogo representa o elemento causador da destruição, o fim do seu relacionamento, pois, ao ser abandonada por Ulisses, ela corta o pulso e ateia fogo na casa, na tentativa de se autodestruir (Figura 6). Por outro lado, na vida de Ângela, o fogo simboliza o recomeço, o início de uma nova fase no seu casamento (Figura 7), preenchendo as lacunas deixadas no poema, visto que a narradora recita um trecho do poema de Drummond, no momento em que o vestido está sendo queimado pelo

fogo: "me dava uma grande paz, um sentimento esquisito, de que tudo foi um sonho, vestido não há... nem nada". Dessa maneira, pode-se afirmar que "o fogo, na qualidade de elemento que queima e consome, é também símbolo de purificação e de regenerescência" (CHEVALIER, 1993, p. 443).

3.2. Os elementos intertextuais na transposição do literário para o cinema

Outro fator primordial, na transposição da obra literária para as telas do cinema, que difere bastante da obra-fonte são as "relações dialógicas entre textos", apresentadas tanto de forma explícita como implícita no romance. Visto que, a adaptação enquanto produto é "uma transposição declarada de uma ou mais obras reconhecíveis" (HUTCHEON, 2013, p. 30), Paulo Thiago, em "O vestido" (2004), faz intertextualidades não só ao poema "Caso do vestido", mas também com outras obras diferenciadas e outros textos do mesmo autor. Esses intertextos, na forma de alusão e citação, se colocam em diálogo para criar um texto adaptativo.

Um exemplo de elementos intertextuais presentes, na adaptação, é a citação do poema "Canção amiga", de Carlos Drummond, citado pelo personagem Ulisses na cachoeira de seu sítio antes de hipotecá-lo: "Minha vida, nossas vidas formam um só diamante"; "Eu distribuo um segredo como quem ama ou sorri", dando voz ao autor principal. Além de citar também, implicitamente, frases de outros poemas de Drummond. Isso pode ser observado quando Fausto diz a Ulisses: "É amigo, o amor é nesta toada: hoje beija, amanhã não beija", fazendo uma citação do poema "Não se mate". Esse mesmo poema é mencionado em outra fala de Ulisses, em que diz: "O amor no escuro, não, Bárbara, no claro", o mesmo ao fazer uma declaração sobre as mulheres, dizendo: "as mulheres podem doer como um soco na boca", faz alusão ao poema "Em face dos últimos acontecimentos". Todos esses intertextos são citados em tons discursivos, mas a linguagem poética faz transparecer que é um apenas um discurso formado de outros textos.

Em outro momento, Ângela cita um pequeno verso do poema "Resíduo", escrito pelo mesmo autor: "de tudo fica um pouco", e há, ainda, uma citação que Ângela faz da 42ª estrofe do poema: "O mundo é grande e pequeno", que faz uma correlação a um trecho de outro poema que diz, "o mundo é grande e cabe nesta janela sobre o mar". De certa forma, são esses elementos intertextuais que dão uma linguagem poética

à narrativa fílmica, além de enaltecer as poesias de Drummond. Da mesma maneira, ocorrem diversas menções a outros autores, obras e músicas, como na cena em que Bárbara, a "mulher que veio de longe", quando falsamente se dizia "amiga" de Ângela, leva-a para tomar uma cerveja em um bar e canta uma parte da música "Soy loco por ti, America", de Caetano Veloso: "Estou aqui de passagem, sei que adiante um dia vou morrer, de susto, de bala ou vício".

A posteriori, o cenário é transmitido no teatro, onde os personagens assistem à peça teatral, que também é uma adaptação para a linguagem dramática, do livro "Dom Casmurro*"* (1899), de Machado de Assis, considerado como o "Otelo brasileiro". Nesta cena, o apresentador, inicialmente, faz uma citação da obra machadiana: "Deus é o poeta. A música é de satanás", em seguida a cena específica exibida é a história de Capitu e Bentinho, na qual Bentinho expressa sua desconfiança diante do suposto adultério de Capitu. Temos, portanto, uma adaptação dentro de outra adaptação, um tecido feito de muitas tramas artísticas.

Figura 8: Cena em que a peça teatral "Dom Casmurro" é exibida

Fonte: *Print Screen* obtido pelo *YouTube*.

Dado que, em "Dom Casmurro", a menção à *Otelo* acontece no capítulo em que Bentinho vai ao teatro e é inspirado pela história de Otelo. Bentinho relaciona as duas situações e começa a ter ideias que manifestam o apogeu do ciúme. No filme "O vestido", acontece o mesmo, pois, logo após assistir à peça, Ângela é influenciada a pensar que Ulisses poderia estar traindo-a. Em consequência disso, o casal (Ângela e Ulisses) discute, posto que Ângela possui a mesma dúvida de Bentinho. Isso se dá também pelo fato de Ângela ter observado uma troca de olhares entre Bárbara e seu marido no teatro. Contudo, é necessário assinalar que, no filme, o que era dúvida se confirma e o mesmo não se dá na obra machadiana. Assim sendo, Thiago (2004) forma uma cadeia de intertextualidade que exprime o quanto o tema da infidelidade e do ciúme se

fazem presentes nas tragédias.

Nesse contexto, a própria obra "Otelo", de William Shakespeare (1622), acaba sendo referenciada no discorrer da narrativa, visto que Ulisses, em uma das cenas, afirma que "O ciúme é um monstro!", fazendo uma alusão à famosa frase do poeta sobre ciúmes: "O ciúme é um monstro de olhos verdes", que se refere a uma condição de ciúme incontrolável, baseado na suposição da infidelidade.

Outra obra distinta que o autor faz alusão na adaptação cinematográfica é a peça "Bodas de Sangue", do dramaturgo Federico Garcia Lorca (1933), recitada duas vezes pelo Doutor Espanhol (Paulo José), no cenário do terceiro ato, quando Bárbara e Ulisses passam a morar juntos e fazem amizade com o médico. A intertextualidade desta peça com o filme é explicitamente bem colocada, nivelando o filme ao tom dramático e fatal da peça. Tal como o título, "Bodas de Sangue", o qual condiz com as circunstâncias a que o relacionamento entre Bárbara e Ulisses estava destinado, a um destino trágico. A ligação entre os dois textos se relaciona à prenunciação das cenas trágicas que se seguirão. Visto que, "Bodas de Sangue", no seu enredo, carrega fortemente a menção às navalhas e as tragédias cometidas através delas: Ulisses mata um homem com uma faca ao se enfurecer numa discussão entre os convidados de uma festa em sua casa.

Figura 9: Cena em que Ulisses golpeia personagem com uma navalha.

Fonte: *Print Screen* obtido pelo *YouTube*.

Além disso, nesse mesmo momento da morte trágica do personagem coadjuvante, há outras coisas que relacionam o cenário da casa com o da peça: a tragédia acontece em uma cerimônia, assim como as "bodas" e, quanto ao "sangue", está representado na cor das paredes e no próprio sangue derramado pelo homem morto, sendo que para encerrar o episódio, Dr. Espanhol recita falas, como se estivesse na peça, como o próprio desfecho desta.

Há também, por exemplo, uma cena na qual está sendo transmitido o filme "O pagador de promessas", de Anselmo Duarte (1962), em um dado momento num acampamento dos sem-terra, durante a partida do adúltero com sua amante para Mato Grosso, e um dos personagens do filme fala: "O céu no lugar do inferno, o demônio no lugar do santo", antecipando a vivência do casal de amantes nas terras do garimpo e o futuro que estavam destinados. Estas intertextualidades, portanto, causam muitas dessemelhanças ao poema drummondiano, acrescentando novos elementos a trama de Paulo Thiago.

Deste modo, "como transposição criativa e interpretativa de uma ou mais obras reconhecíveis, a adaptação é um tipo de palimpsesto extensivo, e com frequência, ao mesmo tempo, uma transcodificação para um diferente conjunto de convenções" (HUTCHEON, 2013, p. 61). Portanto, apesar de Paulo Thiago usar vários elementos intertextuais na adaptação, o filme não perde o foco do poema, pelo contrário, eles dialogam entre si, uma vez que mantém muitas falas dos protagonistas idênticas as do poema, até (inclusive) sua linguagem poética.

4. Considerações finais

No que se refere às dessemelhanças na adaptação cinematográfica "O vestido", de Paulo Thiago, pode-se observar que o cineasta, em parceira com o escritor do romance-argumento, Carlos Herculano Lopes, apropriaram-se de muitos elementos intertextuais para a transposição do poema para a imagem, bem como sua linguagem poética, própria da poesia drummondiana. Essas intertextualidades, na forma de alusão e citação, colocam-se em diálogo com outros textos anteriores, não só de Carlos Drummond de Andrade, mas também de outros autores, para criar um novo texto adaptado, repleto de cenas tórridas e melodramáticas, de forma a reforçar o teor dramático, de tensão e violência do poema "Caso do vestido".

Assim, a adaptação, entendida como uma prática intertextual, sempre provocará transformações e diálogos entre os diferentes meios de comunicação envolvidos na operação, como por exemplo, da escrita literária em "Caso do vestido", para a cinematografia em "O vestido". Desse modo, as "perdas", que muitos julgam, colocando-a como um processo inferior à literatura, são praticamente inevitáveis, visto que as obras cinematográficas apresentam uma linguagem específica do cinema e fazem uso de recursos audiovisuais que não são utilizados na lingua-

gem verbal escrita. Entendendo que, diferente do que muitos pensam, a adaptação é um processo de recriação e reelaboração de uma obra anterior, podendo haver diversas modificações na transposição de uma linguagem para outra.

Dessa forma, após investigar as particularidades das adaptações cinematográficas, com base nos estudos Robert Stam (2006) e Linda Hutcheon (2013), foi possível compreender que o processo de transposição do literário para o cinema desempenha um papel importante tanto no meio midiático como no meio social. As adaptações enquanto produto e processo, segundo Hutcheon (2013, p. 46), estão diretamente ligadas a outras obras distintas e não seguem fielmente o texto-fonte, visto que "(...) essa conexão é parte de sua identidade formal, bem como do que podemos chamar de sua identidade hermenêutica". Assim sendo, o ato adaptativo de (re)contar histórias, sempre implicará acréscimos e mudanças, os quais servem para preencher, reelaborar criativamente o texto original, além de despertar, no leitor/interlocutor, o senso crítico perante a obra adaptada, provocando novas reinterpretações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, C. D. de. *A Rosa do Povo*. 21. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. Trad. de Antônio da Costa Leal e Lídia do Valle Santos Leal. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

CHEVALIER, J. *Dicionário de Símbolos*. 7. ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1993.

CUNHA, A. Modernismo: A obra de Carlos Drummond de Andrade. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 2013.

HUTCHEON, L. *Uma teoria da adaptação*. Florianópolis: UFSC, 2013.

ROCHA, K. C. S. *Permutas Estéticas*. Projeto de pesquisa em andamento. 2019.

STAM, R. *Teoria e prática da adaptação: da fidelidade à intertextualidade*. Florianópolis: Ilha do Desterro / UFSC, 2006. p. 19-53

Outra fonte

O VESTIDO. Direção: Paulo Thiago. Roteiro: Haroldo Marinho Barbosa, Carlos Drummond de Andrade, Paulo Thiago, Carlos Herculano Lopes. 120 min. Vitória Produções Cinematográficas, 2004. *YouTube*. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=0IfWG6suOlk&t=6183s.

EDIÇÃO FILOLÓGICA E ESTUDO DE MARCAS DE INABILIDADE EM ESCRITA ALFABÉTICA EM CARTAS PESSOAIS BAIANAS DO SÉCULO XX

Patrícia Santos de Jesus Brito (UEFS)
patysantosjesus@hotmail.com
Mariana Fagundes de Oliveira Lacerda (UEFS)
marianafag@gmail.com

RESUMO

A constituição de banco de dados para o estudo da história do português brasileiro (PB) é uma tarefa muito importante. No Núcleo de Estudos de Língua Portuguesa (NELP), da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), pesquisadores do projeto *Corpus* Eletrônico de Documentos Históricos do Sertão (CE-DOHS) realizam a edição fac-similar, semidiplomática e modernizada de textos – especialmente documentação epistolar –, segundo critérios de transcrição do Projeto Nacional para a História do Português Brasileiro (PHPB). No âmbito da Linguística Histórica, o presente trabalho, apresenta a edição filológica de cartas pessoais baianas, datadas do século XX, representativas do PB popular; ao lado da edição, trazem-se à caracterização sócio-histórica do acervo e o estudo de marcas de inabilidade em escrita alfabética. As *Cartas Marienses* são um dos poucos acervos do CE-DOHS que representam o PB popular e podem ajudar a contar a história dessa vertente, especialmente da penetração e difusão da escrita no interior da Bahia.

Palavras-chave:
Cartas Marienses. Edição filológica. Marcas de inabilidade.

ABSTRACT:

The establishment of a database for the study of the history of Brazilian Portuguese (PB) is a very important task. At the Center for Portuguese Language Studies (NELP), at the State University of Feira de Santana (UEFS), researchers from the Electronic Corpus project of Historical Documents of the Sertão (CE-DOHS) carry out fac-similar, semidiplomatic and modernized text editing – especially epistolary documentation – according to transcription criteria of the National Project for the History of Brazilian Portuguese (PHPB). In the context of Historical Linguistics, the present work presents the philological edition of personal Bahian letters, dating from the 20th century, representing the popular PB; alongside the edition, there is the socio-historical characterization of the collection and the study of marks of disability in alphabetical writing. *Cartas Marienses* are one of the few collections of CE-DOHS that represent the popular PB and can help tell the story of this aspect, especially of the penetration and diffusion of writing in the interior of Bahia.

Keywords:
Marian letters. Philological edition. Marks of disability.

1. Introdução

No âmbito do núcleo de Estudos de Língua Portuguesa da Universidade Estadual de Feira de Santana (NELP), pesquisadores do projeto *Corpus* Eletrônico de Documentos Históricos do Sertão (CE-DOHS), realizam a edição fac-similar, semidiplomática e modernizada de textos, especialmente documentação epistolar, em um processo de constituição de banco de dados sociolinguísticos para estudos linguísticos diversos.

Em parceria com o projeto Para a História do Português Brasileiro (PHPB), o CE-DOHS vem cumprindo três das cinco agendas do referido projeto, assim descritas por Lobo (2009a): a) constituição de *corpora* diacrônicos de documentos de natureza vária, escritos no Brasil, a partir do século XVI; b) a reconstrução da história social linguística do Brasil; e o c) estudos de mudanças linguísticas depreendidas na análise dos *corpora* constituídos.

No que diz respeito à reconstrução da sócio-história linguística do português brasileiro, as fontes documentais do passado configuram a primeira via de acesso à língua falada em épocas remotas. No âmbito do CE-DOHS, existe uma diversidade de textos histórico-diacrônicos, especialmente cartas, em sua maioria, representativas do português culto brasileiro. Sobre a vertente popular, há poucos acervos. A constituição de bancos de dados sociolinguísticos que representem essa vertente é uma tarefa urgente e necessária, por isso, os pesquisadores do referido projeto têm se dedicado com afinco a essa importante agenda.

O *corpus Cartas Marienses*, editado por Brito (2020), e disponível na plataforma do CE-DOHS, em diferentes versões de edição; fac-similar, semidiplomática e modernizada; ameniza de certa forma a escassez que há de textos do português popular no âmbito do projeto. O acervo em questão é uma documentação epistolar pessoal, escrita no decorrer do século XX, por pessoas pouco escolarizadas, da região rural de Coração de Maria, Bahia. O material soma-se a outros do referido banco de dados; – *Correspondências Amigas* e *Cartas em Sisal* – representativos das normas socialmente estigmatizadas do PB.

As *Cartas Marienses*; uma documentação rica e importante no âmbito do projeto, fonte de dados empíricos remanescentes de eras idas, pode trazer indícios da percepção da voz do passado, sendo possível reconstruir, mesmo que hipoteticamente, seu uso vivo, e assim, contribuir para a reconfiguração sociolinguística do PB popular dessa região. No próximo item, apresentam-se o *corpus* e a caracterização sócio-histórica.

2. O corpus: Caracterização sócio-histórica

Petrucci (1993) propõe para o tratamento metodológico de *corpora* histórico-diacrônicos no âmbito da Cultura Escrita, que se responda para qualquer tempo histórico, um conjunto de questões mínimas, assim descritas:

> i) *¿Qué?* En Qué consiste el texto escrito, qué hace falta transferir al código gráfico habitual para nosotros, mediante la doble operación de lectura y transcripción;
>
> ii) *¿Cuándo?* Época en que el texto en sí fue escrito el testimonio que estamos estudiando;
>
> iii) *¿Dónde*? Zona o lugar en que se llevó a cabo la obra de transcripción;
>
> iv) *¿Cómo*? Con qué técnicas, con qué instrumentos, sobre qué materiales, según qué modelos fue escrito ese texto;
>
> v) *¿Quién lo realizo*? A qué ambiente sociocultural pertenecía el ejecutor y cuál era entiempo y ambiente la difusión social de la escritura.
>
> vi) *¿Para qué fue escrito ese texto*? Cuál era la finalidad específica de ese testimonio en particular y, además, cuál podía ser en su época y en su lugar de producción la finalidad ideológica y social de la escritura. (PETRUCCI, 1993, p. 7-8)

No âmbito da Linguística Histórica, Mattos e Silva (2004), defende uma proposta metodológica de tratamento de *corpora* semelhante à proposta do citado pesquisador. Segundo a autora, para um melhor controle metodológico de *corpora* histórico-diacrônicos, faz-se necessário contextualizar a amostra com dados da dimensão interna e externa da escrita. Para isso, o pesquisador terá que controlar as seguintes questões: O *que* escreveu? *Quando* escreveu? *Onde* escreveu? *Para quem* escreveu? Afinal de contas, *quem* escreveu?

O *Corpus Cartas Marienses* são correspondências epistolares pessoais, constituído por 69 cartas, 17 cartões e cinco bilhetes; escritos por moradores da região rural do município de Coração de Maria, interior baiano, entre as décadas de 30 e 90 do século XX. Os remetentes são 14 homens e 15 mulheres, trabalhadores rurais e donas de casa que vivem/viviam da plantação de pequenas lavouras e da criação de pequenos animais de corte. São indivíduos pouco escolarizados, tendo, em sua maioria, o nível primário de ensino, configurando-se dessa forma, representantes das normas populares do PB ou socialmente estigmatizadas.

Sobre a busca do perfil sociocultural dos redatores, se deu a partir de conversas com os utentes das correspondências enviadas. Nessas conversas o objetivo foi colher informações para construir o perfil biográfico dos remetentes; quem foram/são esses remetentes? Consideraram-se nessa descrição; nome conforme a carta, nome de nascimento, filiação, naturalidade, nacionalidade, data de nascimento, idade quando da escrita da correspondência, estado civil, nível de instrução e profissão desempenhada. Essas informações foram catalogadas em fichas, conforme modelo do quadro 1, retirado de Carneiro (2005).

Quadro 1: Ficha do remetente

Nome (conforme a carta): Zelita
Nome completo: Maria Santos de Jesus
Filiação: Maria Olímpia da Silva e Antônio Onofre
Avós paternos: José Alicino Onofre dos Santos / Maria Ermenegilda dos Santos **Avós maternos:** João Olímpio da Silva/ Maria São Pedro da Silva
Naturalidade: Coração de Maria **Nacionalidade:** Brasileira
Data de nascimento: 02 de novembro 1947 **Data de falecimento:**
Idade do remetente (quando da escrita da carta): 26 anos
Estado civil: Casada
Instituição de ensino: 3ª serie do ensino fundamental (primário**)**
Profissão por formação:
Principais atividades: Trabalhadora rural, Costureira, Professora.
Títulos:
Observações: A redatora aprendeu as primeiras letras em espaço extraescolar, com seu pai e com uma vizinha. Trabalhou como professora do ensino primário e do MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), na década de 70. Desempenhava esporadicamente a função de costureira.
Fonte: Depoimento concedido por Maria Santos de Jesus, filha do redator nos dias 10 de setembro de 2018 e 11 de fevereiro de 2019.

Fonte: Elaborado, a partir do modelo de Carneiro (2005).

As referidas correspondências foram enviadas para amigos, conhecidos, parentes, vizinhos, amores; pessoas que compartilhavam do mesmo contexto social; com a finalidade de dar e receber notícias familiares, expressar saudades, fazer pedidos diversos, falar do cotidiano, fazer votos de felicidades, boas festas, entre outros.

Enviadas em uma relação simétrica para com os destinatários, essas correspondências representam uma escrita cotidiana de pessoas comuns, na qual o grau de formalidade é mínimo. Documentos com essas características, segundo Barbosa (1999), podem deixar transparecer usos mais vernáculos, sendo, por isso, especiais para os pesquisadores em Linguística Histórica. No item, que se segue, fazem-se breves considerações sobre o fazer filológico, em seguida, apresentam-se as edições realizadas no âmbito do projeto e aplicadas ao acervo.

3. A edição filológica

Em termos metodológicos a Filologia estabelece uma importante e produtiva parceria com a Linguística Histórica. Sem o trabalho do filólogo seria impossível os linguistas históricos realizarem análises de fatos linguísticos em fontes documentais históricas, pois é graças ao trabalho filológico de recuperação e tratamento dos manuscritos que investigações nessa seara são viáveis.

Sobre esta questão, Maia (2012) afirma que:

> Para a investigação em perspectiva diacrônica, é absolutamente necessária uma consistente infraestrutura filológica e uma sólida preparação por parte do investigador que lhe permita uma interpretação dos textos escritos que constituem o seu *corpus* de análise 'adequada à nova sensibilidade para com o documento histórico'. (MAIA, 2012, p. 536-7)

No CE-DOHS, os manuscritos passam, em primeiro lugar, por uma edição fac-similar, que em termos técnicos, é a reprodução fotográfica, na qual, respeitam-se técnicas e condições adequadas de execução. Em seguida, realiza-se, com base nas normas de transcrição de documentos manuscritos no âmbito do PHPB[211], a edição semidiplomática conservadora, uma vez que, "procura deixar o texto o mais fiel possível, (...) as interferências são previamente estabelecidas, as quais permitem que as características linguísticas e ortográficas sejam mantidas". (QUEIROZ, 2012, p. 16).

A partir da edição semidiplomática, desenvolve-se a edição eletrônica modernizada. Esse tipo de edição, é feita por meio da ferramenta *eDictor*, – um editor de textos eletrônicos voltado especialmente para o trabalho filológico, que combina um editor de *eXtensible Markup Lan-*

[211] Conferir normas de transcrição no site: https://sites.google.com/site/corporaphpb/home/normas-de-edicao-do-phpb-2a-versao.

guage (*XML*) e um etiquetador morfossintático que permite a geração automática de edições correspondentes a edição diplomáticas, semidiplomáticas e modernizadas – desenvolvido por Paixão de Souza, Kepler e Faria (2007) e aperfeiçoado por Paixão de Souza, Kepler e Faria (2013).

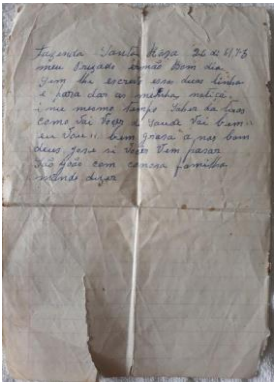
A versão modernizada traz uma padronização dos elementos convencionais da escrita, de acordo com as normas gramaticais da língua, como pontuação, grafia, acentuação; por outro lado, os aspectos morfossintáticos são preservados. Segundo Paixão de Souza (2013, p. 120), no processo de edição, diversas etapas do trabalho de edição são reprodutíveis em diferentes camadas, no entanto, nenhuma informação do texto original se perde, ficando disponíveis caso o leitor queira ou precise recuperar.

Destacaram Gonçalves e Banza (2013)

> Do feliz congraçamento entre as mais recentes tecnologias e a antiga Filologia, surgiu um novo universo de possibilidades para a preservação, disponibilização e análise de textos antigos, universo em que é possível oferecer ao leitor mais de uma edição do mesmo texto, permitindo que tenha ao seu dispor o texto editado, em diferentes versões, e o seu original. (GONCALVES; BANZA, 2013, p. 4)

Apresenta-se, a seguir, a edição fac-similar e semidiplomática; a edição modernizada e os itens modernizados, respectivamente, em 1, 2, e 3.

Figura 1: Fac-símile e edição semidiplomática da carta 61 do acervo.



Fonte: CE-DOHS.

Carta 61

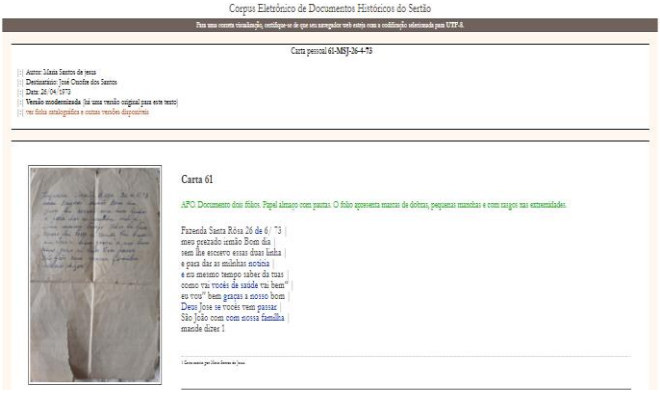
AAOS. Documento contendo dois fólios. Escrito com tinta azul, em papel almaço, com pautas. O fólio apresenta marcas de dobras, pequenas manchas e com rasgos nas extremidades.

Fazenda Santa Rôsa26 di 6/ 73|

meu prezado irmão Bom dia| sem lhe escrevo essas duas linha| e para dar as milnhas notiça| i nu mesmo tempo saber da tuas | como vai voçesdisaude vai bem " |eu vou" bem grasa a nos bom | deus Jose si vocês vem pasar | São João com conosa familha| mande dizer|[212]

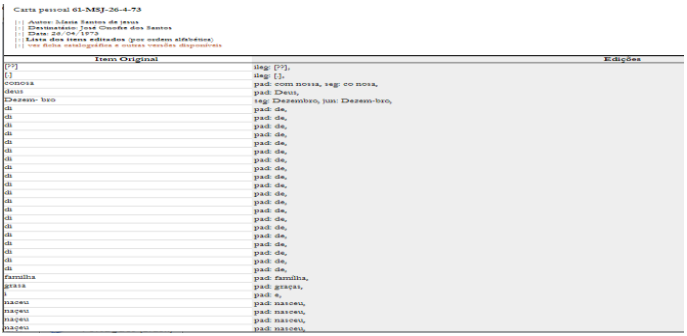
[212] Carta escrita por Maria Santos de Jesus.

Figura 2: Edição modernizada.



Fonte: CE-DOHS.

Figura 3: Itens modernizados



Fonte: CE-DOHS.

A edição filológica dos manuscritos, nas diferentes versões; fac-similar, semidiplomática e modernizada, bem como todas as informações referentes ao acervo, estão disponíveis para consulta na plataforma do CE-DOHS, cujo endereço eletrônico é (www.uefs.br/cedohs/cartasmarienses/cartas/). No próximo item, apresentam-se evidências de marcas de inabilidade no *corpus* em estudo.

4. Evidências de marcas de inabilidade em escrita alfabética

Um conjunto de propriedades observadas no *corpus* evidencia que as mãos que escreveram as *Cartas Marienses*, apresentam no processo de escrita, inabilidade em escrita alfabética. Essa inabilidade observada, não apresenta um padrão entre os escreventes, podendo ser em maior ou menor grau a depender do redator.

Com base nos critérios estabelecidos por Marquilhas (2000), Barbosa (2017) e Santiago (2019), de controle de marcas de inabilidade em escrita alfabética, é possível identificar marcas de inabilidade em várias dimensões e planos. Neste texto, traremos dados referentes a duas das nove[213] dimensões propostas por Barbosa (2017) e Santiago (2019), a saber: da *escriptualidade* e da escrita fonética; os índices grafofonéticos.

Segundo Barbosa (2017), a *escriptualidade* é a dimensão que melhor caracteriza uma mão inábil, uma vez que a inabilidade diz respeito a questões de *escriptualidade*, não de oralidade. Segundo o autor, as marcas caracterizadoras das mãos inábeis são marcas de dificuldade de representação de escrita. A escrita mais fonética seria apenas mais um aspecto dessa dificuldade.

No Acervo, *Cartas Marienses* foram observadas marcas nos planos da:

a) Grafias de sílabas complexas
– *pobeminha* por *probleminha*
– *ilutre* por *ilustre*

b) Hipercorreção
– *cerar* por *será* (ISL-62)
– *preuculpada* por *preocupada* (ISL-62)

c) Representação ou ausência da nasalidade
– *emmendando* por *emendando* (MNPS-12)
–*importacia* por *importância* (MJPS-38)

d) Representação ou ausência de dígrafos
– *posível* por *possível* (ISL-62)
– *Madría* por *Madrinha* (RNM-76)

[213] Barbosa (2017) e Santiago (2019) propõem o controle de marcas de inabilidade em escrita alfabética a partir de nove dimensões, a saber: da escriptualidade – os grafismos;da escrita fonética – índices grafofonéticos; da pontuação; da repetição de vocábulos; da dificuldade de riqueza na variação e precisão no léxico; dos aspectos sintáticos; das tendências discursivas; da habilidade motora – níveis supragráfico e paleográfico; e da segmentação gráfica – hipersegmentação e Hipossegmentação.

Em relação à escrita fonética, segundo Barbosa (2017, p. 24), essa dimensão em termos práticos, "é representação gráfica de sons vocálicos e consonantais que busca formas de imitar a pronúncia e tende a se afastar das convenções gráficas". Segundo o referido autor, essa dimensão de inabilidade é a mesma em qualquer época já que está relacionada ao processo de aquisição de escrita, mas é percebida de maneira diferente nos *corpora* histórico-diacrônicos por conta das diferentes convenções ortográficas de cada período.

Nas *Cartas Marienses* foram observados marcas nos seguintes aspectos:

a) Elevação das vogais médias em Monossílabos: nu por *no* (MSJ-61)
b) Elevação de vogais médias postônica: *estivi* por *estive* (ISL-62)
c) Elevação de vogais médias pretônicas: *istudo* por *estudo*(JCRB-85
d) Abaixamento das vogais altas: *logar* por *lugar* (MJPS-37)
e) Posteriorização de vogais: *manopaze* por *menopausa* (HÁ-83)
f) Síncope: *analfetos* por *analfabetos* (MJPS-47)
g) Apócope: *arasta* por *arrastar* (MNPS-12)
h) Prótese: *aplantar* por *plantar* (MJPS-16)
i) Aférese:*tenção* por *intenção* (AMO-63
j) Metátese: *pefeita* por *perfeita* (AOS-60)
k) Ditongação: *esteijam*por *esteja* (MNP-12)
l) Redução de ditongos:*pasiença* por *paciência* (MNM-71)
m) Nasalização: *combrado* por *cobrado* (MJPS-17)
n) Rotacismo: *Descrupe* por *desculpe* (JMO-56)
o) Epêntese: *Obiter* por *obter* (EMO-58)

Os dados apresentados, nas dimensões da escriptualidade e da escrita fonética, em vários planos, apresentam indícios de que os redatores não são familiarizados com o código escrito, pois deixam transparecer em seus produtos gráficos dificuldade de representação da escrita.

Estas pistas revelam que as mãos que escreveram as *Cartas Marienses*, nas dimensões analisadas, são inábeis em maior ou menor proporção, umas mais que outras. Verifica-se, deste modo, que o *corpus* analisado revela-se representativo da vertente popular do português brasileiro.

No item seguinte, fazem-se breves considerações sobre o trabalho.

5. Considerações finais

O *corpus* editado por Brito (2020) – disponível na plataforma CEDOHS (www.uefs.br/cedohs/cartasmarienses/cartas/), em diferentes versões de edição; fac-similar, semidiplomática e modernizada – é uma importante fonte documental de sincronias passadas da vertente socialmente estigmatizada do PB, pode servir de material empírico para o estudo de diversos aspectos linguísticos, e assim, contribuir para o entendimento dessa vertente, especialmente do interior baiano.

A análise das mãos que escreveram as *Cartas Marienses* traz dados significativos sobre a inabilidade em escrita alfabética; pode ajudar a entender como se deu a penetração e difusão da escrita no sertão baiano, especialmente nesta região.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Afrânio Gonçalves. *Para uma história do português colonial:* aspectos linguísticos em cartas do comércio. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999. p. 134-204

BARBOSA, Afrânio Gonçalves. O controle de marcas de inabilidade na escrita alfabética e a identificação das mãos inábeis em corpora histórico-diacrônicos. *Revista da ABRALIN*, v. 16, n. 2, p. 19-43, Jan./Fev./Mar./ Abril de 2017. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/abralin/article/ view/51997/32039>. Acesso: 22/05/2018

BRITO, Patrícia Santos de Jesus. *Cartas Marienses (Séc. XX)*: Edição semidiplomática e fac-similar e estudo da concordância nominal. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual de Feira de Santana, 2020.

CARNEIRO, Zenaide de Oliveira Novais. *Cartas brasileiras (1808–1904)*: um estudo linguístico-filológico Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2005.

CARTAS MARIENSES. Disponível em: http://www5.uefs.br/cedohs/cartasmarienses/. Acesso em: 20/07/20

CORPUS CE-DOHS. *Corpus Eletrônico de Documentos Históricos do Sertão*. Disponível em: <www.uefs.br/cedohs>. Acesso em: 26/04/2020.

GONÇALVES, Maria Filomena; BANZA, Ana Paula. Fontes de metalinguísticas para a história do português clássico. In: GONÇALVES, Maria Filomena; BANZA, Ana Paula. *Património Textual e Humanidades Digitais*: da antiga à nova filologia. Évora: CIDEHUS, 2013. p. 3-9

LOBO, Tânia Conceição Freire. Arquivos, acervos e a reconstrução histórica do português brasileiro. In: OLIVEIRA, Klebson; CUNHA E SOUZA, Hirão F.; SOLEDADE, Juliana. (Org.). *Do português arcaico ao português brasileiro*: outras histórias. Salvador: EDUFBA, 2009.

MARQUILHAS, Rita. *A faculdade das Letras*: leitura e escrita em Portugal no séc. XVII. Lisboa: Impressa Nacional-Casa da Moeda, 2000.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *Ensaios para uma sócio-história do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

PAIXÃO DE SOUSA, Maria Clara; KEPLER, Fabio Natanael. *E-Dictor*: Uma ferramenta integrada para a anotação de edição e classe de palavras. VI Encontro de Linguística de *Corpus*, São Paulo, 2007. Disponível em: https://www.ime.usp.br/~tycho/participants/psousa/edictor/presentation/edictor_2007.html. Acesso em: 26. 04. 2020.

PAIXÃO DE SOUSA, Maria Clara; KEPLER, Fabio Natanael; FARIA, Pablo Picasso F. *e-Dictor*. Versão 1.0 beta 10, 2013. *Programa de Computador*. Disponível em: <http://edictor.net/download/>. Acesso em: 20.04.2020

PAIXÃO DE SOUZA. Maria Clara. A filologia Digital em Língua Portuguesa: alguns caminhos. In: GONÇALVES, Maria Filomena; BANZA, Ana Paula. *Património Textual e Humanidades Digitais*: da antiga à nova filologia. Évora: CIDEHUS, 2013. p. 113-38

PETRUCCI, Armando. *Alfabetismo, escritura, sociedad*. Barcelona: Gedisa, 1999.

QUEIROZ, Rita de Cássia Ribeiro de. Filologia e lexicologia: a edição e o estudo do vocabulário de autos de defloramento. *Linguagem – Estudos e Pesquisas*, v. 16, n. 2, p. 15-28 UFG/*Campus* Catalão.

SANTIAGO, Huda da Silva. *A escrita por "mãos inábeis*": uma proposta de caracterização. Huda da Silva Santiago. Salvador, 2019. Tese (Douto-

rado – Língua e Cultura) – Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, 2019.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS DE APRENDIZAGEM: UM CONTEXTO DE SALA DE AULA EM PERÍODO DE PANDEMIA

Christiana Ribeiro Milito (UVA)
chrismilito@gmail.com
Silvana Moreli Vicente Dias (UVA)
silvana.dias@uva.br

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo realizar um estudo teórico-prático para levantar questões concernentes à inclusão de alunos com múltiplas necessidades especiais de aprendizagem, no modelo de educação regular, durante a pandemia da COVID-19. Considera-se, assim, o contexto de aulas virtualizadas, em cenário excepcional. Após enfoque teórico-metodológico preliminar, procura-se levantar questões sobre o cotidiano escolar atípico. Serão revisitados estudiosos como Souza Santos (1997), Mônica Pereira Santos (2008), Cosson (2011), Paulo Freire (2016), Ingrid Matuoka (2019) e Thaís Paiva (2017), articulando conceitos como "práticas inclusivas", "cidadania", "democratização do ensino" e "universo multissocial e multicultural". Por meio das impressões e vivências dos professores – devidamente registradas por meio de questionários – quanto às possibilidades de conduzir aulas virtuais, veremos como o discurso da inclusão escolar tem enfrentado inúmeras barreiras para que se traduza em uma prática verdadeiramente democrática, o que se aprofundou no período da pandemia. Um dos fatores a serem destacados diz respeito à importância de se formarem mediadores reflexivos e críticos, preparados para atuar em espaços híbridos, capazes de auxiliar o desenvolvimento dos diversos alunos com necessidades especiais de aprendizagem, com olhar atento, dedicado e de suporte, para a construção de uma prática autenticamente democrática da diversidade no espaço escolar.

Palavras-chave:
Inclusão. Letramento literário. Democratização do ensino.

ABSTRACT

The objective of this proposal is to carry out a theoretical-practical study to raise questions related to the inclusion of students with multiple special learning needs, in the regular education model, during the pandemic COVID-19. Thus, the context of virtualized classes is considered, in an exceptional scenario. After a preliminary theoretical-methodological approach, we seek to raise questions about the atypical school routine. Scholars such as Souza Santos (1997), Mônica Pereira Santos (2008), Cosson (2011), Paulo Freire (2016), Ingrid Matuoka (2019), and Thaís Paiva (2017) will be revisited, articulating concepts such as "inclusive practices", "Citizenship", "Democratization of education" and "multiracial and multicultural univers". By the impressions and experiences of teachers – duly registered in questionnaires - regarding the possibilities of conducting virtual classes, we will see how the discourse of school inclusion has faced numerous barriers to translating into a truly democratic practice, which has deepened in the pandemic period. One of the factors to be

highlighted concerns the importance of training reflective and critical mediators, prepared to work in hybrid spaces, capable of assisting in the development of several students with special learning needs, with an attentive, dedicated, and supportive eye, for the construction of authentically democratic practice of the diversity of the school space.

Keywords:
Inclusion. Literary literacy. Democratization of education.

1. Introdução

A inclusão educacional foi um tema despertado na infância, num contexto escolar particular regular, quando uma colega com necessidades especiais de aprendizagem era excluída pelas outras crianças, principalmente no recreio, o que gerava muita tristeza e revolta. Em seguida, enquanto mãe, em semelhante contexto, era possível observar o quão grande é a barreira que os alunos enfrentam no universo inclusivo, tanto para indivíduos com necessidades especiais de aprendizagem, quanto para aqueles que não a tenham. Por último, como futura profissional da educação, como graduanda de Letras, no contexto universitário, havia colegas de classe com diferentes necessidades especiais de aprendizagem. Foi com essa motivação que, em conjunto com a orientadora, desenhamos um projeto para Iniciação Científica em minha universidade, ativo há mais de dois anos.

Diante do cenário excludente, surgiu a necessidade de levantar questões para a inclusão discente no universo da educação regular, numa realidade diversificada, diante das particularidades de alunos com determinada necessidade especial de aprendizagem. A inclusão é assegura pela lei, mas há um desafio real para o ambiente escolar, onde educadores, professores e comunidade escolar ainda descobrem, muito lentamente, as ações inerentes ao processo ensino–aprendizagem, garantindo um conhecimento genuíno de qualidade e com avaliação justa, respeitando-se habilidades e competências.

Num ambiente de sala de aula, com turmas grandes, com um público heterogêneo, num contexto multicultural e multissocial, a complexidade torna-se maior ao receber indivíduos com suas particularidades relativas às diversas necessidades especiais de aprendizagem. Nesse contexto, o professor tem a responsabilidade de garantir um ensino de qualidade a partir dos conteúdos definidos pelo MEC e determinados pelas instituições.

Diante o cenário da educação brasileira desfavorável quanto às práticas de sala de aula, os professores muitas vezes mostram-se desatualizados quanto aos processos de ensino–aprendizagem mais adequados para o contexto. Mais ainda, são constantemente desafiados para atender as necessidades, os objetivos e os interesses dos jovens do século XXI. Assim, são comuns e evidentes as barreiras quanto à carência de embasamentos epistemológicos e político-pedagógicos que fundamentem uma prática docente quanto ao aspecto inclusivo genuíno.

Ainda que comum um discurso inclusivo pelas instituições de ensino, garantindo que ocorra uma estrutura para receber e oferecer um ensino de qualidade para alunos com alguma necessidade especial de aprendizagem, percebe-se que o ideal está bem distante de se apresentar. Os professores estão despreparados para lidar com a maioria dos casos, além de seu cotidiano ser bem duro por turmas numerosas, conteúdos excessivos e cobranças pela perfeição, não somente pela contratante, como também pelas famílias. O rigor da prática camufla as diferenças, esquece as diversas faixas etárias e as singularidades de cada tipo de necessidade especial de aprendizagem (Cf. FRIAS; MENEZES, [s.d.]).

A intenção principal deste artigo é, então, demonstrar que é possível agregar a literatura e educação inclusiva se trabalharmos com o arcabouço metodológico mais adequado. O ensino de literatura pode ser conduzido de forma a agregar letramentos dominantes: institucionalizados, regulados socialmente e valorizados culturalmente; e não dominantes: letramentos vernaculares ou locais, não regulados socialmente e não valorizados culturalmente (Cf. STREET, 1984; ROJO, 2009), promovendo discussões de temas relevantes na vida do jovem, com questões de inclusão social (ROJO, 2009), de gênero e de educação especial, objetivando a formação autêntica da cidadania e da democratização do ensino de qualidade.

Roxane Rojo (2012, p. 8) sugere que os professores devem elaborar propostas de ensino, visando "letramentos múltiplos ou multiletramentos e abarcar atividades de leitura crítica, análise e produção de textos multissemióticos em enfoque multicultural". Os multiletramentos são cooperativos, promovem a ruptura na relação de poder tradicional de sala de aula, em que o professor seria o detentor do saber e o aluno um mero receptor do conhecimento programado; são híbridos no que diz respeito à linguagens, mídia e cultura (*Id*., *ibid*., p. 23).

Busca-se promover a reflexão, o olhar cuidadoso e a análise para circunstâncias e cotidiano do ambiente escolar quanto à educação inclusiva, encaminhando-se para uma prática inclusiva em sala de aula em escola regular. Os questionamentos e ponderações aqui apresentados foram feitos no âmbito do PIC-UVA (Programa de Iniciação Científica da Universidade Veiga de Almeida). Posteriormente, a participação no projeto de Residência Pedagógica, com a parceria da Universidade Veiga de Almeida e do Colégio Estadual Hispano Brasileiro, financiado pela CAPES, garantiram avaliar concepções pedagógicas a partir da prática.

Ao citar Paulo Freire (2001) em suas observações sobre leitura, objetiva-se identificar as práticas de letramento como um ato político e como uma prática social. Incontestavelmente se verifica que, no contexto do sistema capitalista, assim como na sociedade brasileira, há divisão de classes, com grandes desigualdades sociais e dominação cultural. Dessa forma, é evidente que, com o ensino, não seria diferente em relação a essas questões. Logo, considerando o ambiente escolar, principalmente o das instituições particulares, são claras a competição e a disputa, em que a educação virou um comércio desumano e o aluno equivale a um simples número no ranking do ENEM. Nesse cenário, a leitura pode representar uma ferramenta articuladora de novos significados para os contextos diversificados, possibilitando superação de limitações:

> A leitura para portadores de necessidade especial de aprendizagem abre-se como uma forma de entendimento de que muito ainda pode e deve ser feito para possibilitar a todas as pessoas o acesso à informação, seja como interlocutor ou como ouvinte. (SILVA; FACHIN, 2008, p. 8)

Nesse sentido, considerando a urgência de questionar uma sociedade que foca no imediatismo, objetivando resultados numéricos, observamos uma contradição profunda quanto à perspectiva da uma educação inclusiva, que ocorre não no tempo da produção a todo custo, mas no tempo singular de cada sujeito e grupo social. A educação inclusiva representa tanto a democratização do ensino, quanto a dinâmica da convivência social no cotidiano. Perante os mais variados percalços, objetiva-se desenvolver a leitura para oferecer suporte a uma educação inclusiva, com respeito à diversidade, empatia e compromisso democrático.

2. Educação Inclusiva: seu verdadeiro significado na prática

Na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, na década de 1990, o conceito de "educação inclusiva" alcançou dimensão univer-

sal, objetivando atender às Necessidades Básicas de Aprendizagem, em Jomtien/Tailândia. Posteriormente, veio a Declaração de Salamanca[214], em 1994. Definiu-se, então, uma rede de ensino inclusivo em vários países, e o Brasil comprometeu-se com essas premissas. Nesse documento, sem valor de lei, determinou-se que todas as pessoas, independentemente de suas diferenças físicas, de raça, de religião, de classe social e de clero, estudassem em uma mesma escola, com a devida atenção, respeitando suas singularidades. Logo, incluir significa ter e atender às necessidades educativas da heterogeneidade humana nas escolas de educação regular, assegurando a aprendizagem genuína, pertinentes às capacidades e habilidades de cada aluno.

No caso do Brasil, o ensino inclusivo tem respaldo da Lei. A principal para esse caso é a Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que define as orientações práticas do acesso às escolas de ensino regular por todos os estudantes, inclusive àqueles com necessidades especiais de aprendizagem e os superdotados, assegurando o direito de suporte a todos em suas singularidades, com aprendizagem de qualidade.

Passados mais de 30 anos de toda essa movimentação mundial, no caso do Brasil, o processo de inclusão ainda está longe do cenário ideal no contexto escolar. Nesse contexto, Mittler (2015) alerta: "(...) nenhum país no mundo tem razões para estar satisfeito com a qualidade dos recursos educacionais colocados à disposição de estudantes que têm necessidades especiais" (MITTLER, 2015, p. 1 *apud* ULIANA; SOUZA, 2015). E ainda: "(...) as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza" (SANTOS; NUNES, 2012, p. 38).

Mantoan (2003) ratifica a necessidade de dedicação simultânea entre políticos, secretaria de ensino, comunidade escolar, professores e responsáveis, para que um sistema inclusivo eficiente seja implementado.

[214] Várias declarações das Nações Unidas resultaram no documento das Nações Unidas Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com necessidades especiais de aprendizagem, o qual determina que os Estados assegurem a educação de pessoas com necessidades especiais de aprendizagem e seja parte integrante do sistema educacional. Percebe-se uma evolução quanto ao envolvimento de governos, grupos de advocacia, comunidades e pais, bem como em particular de organizações de pessoas com necessidades especiais de aprendizagem, na busca pela melhoria do acesso à educação especial. É evidente o envolvimento, a participação ativa do alto nível de representantes e de vários governos, agências especializadas e organizações intergovernamentais naquela Conferência Mundial.

Em contrapartida, Mittler (2015, p. 2 *apud* ULIANA; SOUZA, 2015) destaca que os professores são os principais encarregados nesse processo e que tanto a inclusão como a exclusão começam dentro de sala de aula. Mittler destaca ainda que as experiências diárias das crianças no contexto escolar é o que realmente define a qualidade de sua participação, inclusive, os aprendizados adquiridos pela instituição (MITTLER, 2003, p. 139 *apud* MATISKEI, 2004).

De uma forma geral, os docentes hoje se sentem inseguros para garantir a aprendizagem numa sala de aula heterogênea, principalmente se a disciplina e/ou a necessidade especial de aprendizagem precisar de metodologias e de materiais pedagógicos específicos. Tal fato – de acordo com o estudo de Frias e Menezes (2008–2009), cujo título é *Inclusão escolar do aluno com necessidades especiais* – é apresentado nos estudos de Duek (2011) e Camargo (2008). Para Dickman e Ferreira (2008), as escolas iniciaram o processo de inclusão despreparadas, com desqualificação dos professores durante a formação inicial, sem preparo para lidar com alunos com algum tipo de dificuldade.

Diante das problemáticas recorrentes no dia a dia da prática de sala de aula regular inclusiva, o objetivo é apresentar a leitura crítica de textos que fomentem esse tema tão relevante e, ao mesmo tempo, por caminhos ainda desconhecidos a respeito da prática legítima, porque inclusão significa assegurar a aprendizagem do aluno, tenha ele ou não alguma necessidade especial de aprendizagem.

Na próxima seção, a revisão bibliográfica será destrinchada, objetivando embasar as reflexões levantadas até aqui e ratificar a importância das discussões inerentes à temática inclusão. Será discutida a possibilidade concreta de, por meio da língua portuguesa, gerir práticas integradas a outras disciplinas, dando ferramentas ao corpo docente, discentes de forma sistêmica, abrangendo empatia, compaixão, solidariedade, generosidade, humildade e socialização edificantes.

3. Leitura: ferramenta para o letramento, reflexões, respeito às diversidades e aproximações

Ezequiel Theodoro da Silva (1999), em seu artigo "Concepções de leitura e suas consequências no ensino", excita o questionamento a respeito das práticas docente quando apresentar o material e orientar seus

alunos à leitura, como sujeitos atuantes, criadores baseados nas infinitas possibilidades interpretativas de um texto.

De acordo com Silva (1999), a capacidade autônoma do indivíduo de pensar é de grande relevância, espelhada nas mais distintas ações a respeito da prática diária. Estimula a reflexão quanto aos vários aspectos de significação: o leitor extrai a ideia central do texto, que nem sempre é clara e pode estar a serviço da imposição autoritária do professor, ou seja, como simples sujeito que extrai elementos do texto. A interpretação estaria a cargo da disposição do livro didático, que apresenta uma visão equivocada ao leitor em construção quanto à amplitude da leitura, a qual não se restringe à: reprodução oral do texto, ampliação de vocabulário, responder questões, aprender gramática e escrever respeitando os padrões da norma culta.

De acordo com o seu modelo "interacionista" Silva (1999), propõe-se que o professor se preocupe em estimular, em despertar o interesse e integre o aluno nesse processo. Tal prática, pautada nessa relação, representa o autêntico comprometimento na construção e no suporte para o desenvolvimento do conhecimento. Para isso, é preciso destacar que: o processo de leitura é social e histórico; e mais: faz-se necessário considerar as novas tecnologias com a democratização dos computadores, o que amplia a visão atual de ensinar a ler.

Descrito esse cenário, interagir significa permitir que o leitor disponha seu repertório de experiências e de seus prévios ao presente contexto, dialogando com o processo da escrita, promovendo significação, ou seja, a partir da versatilidade do pensamento do leitor se relacionando com o material de leitura. Dessa forma, é possível, realmente, a interpretação e a edificação do saber, numa troca social de sentidos.

Silva (1999) destaca ainda que: o valor de um texto consiste nas diversas possibilidades de interpretação dos leitores, até mesmo porque o conteúdo transita na sociedade e, dessa forma, sofre as mais influências das vivências e experiências, configurando "diferentes sentidos" ao texto. Infelizmente, no ambiente escolar, esse amplo entendimento de prática é acompanhado pela restrição nas significações definida pelos sistemas de avaliação e de correção normatizadas na reprodução.

Silva (1999), no que tange às escolas brasileiras, critica o sistema simplista de leitura, afirmando que ela não promove leitores críticos, mas somente formam alunos que reproduzem conteúdos por meio de instruções pré-definidas pela estrutura-padrão mandatória. A sociedade con-

temporânea, por outro lado, exige um leitor cidadão, promovendo significações inovadoras, novas interpretações para a sociedade de maneira crítica, analítica e transformadora, o que é incoerente ao modelo que vigora para a formação nas escolas, quando os alunos são meros receptores de mensagens e, consequentemente, simples decodificadores. Nesse sentido, leiam-se as palavras de Luiz Antônio Marcuschi e Ingedore Villaça Koch:

> É possível trabalhar a língua de forma criativa e crítica; não existem fórmulas prontas nem respostas únicas para as questões da vida real; variações linguísticas e as variedades de uso da língua são fatos normais [...] com a língua não só representamos o mundo, mas criamos o mundo, tal qual o faz com tanta coragem e ousadia o magistral Antonio Barreto, que forneceu a matéria-prima para que [...] nos ensinassem como se constrói um cidadão "cujos males podem ser curados com esperança, fraternidade, solidariedade e cidadania" (MARCUSCHI; KOCH, 1998, p. 13 *apud* SETE; PAULINO; STARLING, 1999)

No âmbito escolar, no que tange ao contexto atual da prática de sala de aula, num modelo tradicionalista de formação de leitor, o professor se angustia, diante o momento histórico, sem respeito e com desvalorização da profissão, sem condições dignas de trabalho, sem recursos de ferramentas para enriquecer suas aulas, em condições financeiras delicadas e, consequentemente, sem tempo para a sua formação continuada. Com o ensino de baixa qualidade, verifica-se um estado de estagnação que inviabiliza a própria atualização, o que o habilitaria a promover transformação e a planejar boas práticas de leitura, objetivando genuinamente modificar tal cenário (SILVA, 1999).

4. Contextos múltiplos: as práticas de letramento literário

Considera-se aqui que a escrita para o indivíduo alfabetizado deve estar inserido produtivamente em seu dia a dia. A proposição de que as práticas sociais consistem na leitura e na produção de textos em contextos heterogêneos dialoga aqui com o conceito de "letramento" (SOUZA; COSSON, 2011, p. 1). Nesse sentido, a literatura conduz para a compreensão da palavra a partir dela mesma; assim, o letramento literário depende da disposição da escola para se modernizar, destacando a prática da literatura como algo significativo e aproximando-a da realidade do aluno, despertando seu interesse para desbravar esse universo tão rico.

Cosson e Souza (2011) evidenciam que a leitura é primordial à nossa sociedade, porque necessariamente tudo caminha pela escrita,

desde a certidão de nascimento à de óbito. Assim, o termo "letramento" apareceu objetivando o emprego da leitura na sociedade, o que significa muito mais do que simplesmente ler e escrever. Diante disso, "letramento" se baseia em práticas sociais da escrita que contemplam a competência e os conhecimentos, os processos de comunicação e as relações de domínios em relação à finalidade da escrita em contextos e meios definidos (BOTELHO, 2011).

O "letramento literário" está inserido nesse conceito de construção coletiva de significação. A proposta da leitura literária como prática ocorre porque a literatura tem representatividade única; por meio dela, é possível dar forma, personificar, zoomorficar, expressar sensações e sentimentos. Por meio dos textos literários, é possível a relação imersa no mundo da escrita. Dessa forma, ingressar na escola é primordial para o letramento, uma vez que indispensável uma organização definida, que uma simples leitura de textos literários não satisfaz. Tal processo não é estanque, logo, o envolvimento ininterrupto do leitor no universo literário é fundamental, não simplesmente para adquirir a habilidade de leitura, mas inclusive para adquirir o conhecimento para dar significação ao mundo por meio das palavras que têm a própria expressão, atravessando as fronteiras do tempo e do espaço.

Enquanto construção literária das significações, o letramento literário é construído pelas seguintes perguntas feitas ao texto: "quem", "quando", "o que", "como", "para que" e "para quem se diz". Consequentemente, as respostas correspondentes só serão encontradas pela investigação dos detalhes do texto, elegendo-se um contexto e se permitindo um diálogo com diferentes textos. Por meio dessa sistemática, objetiva-se abordar as mensagens formalmente construídas no texto e, a partir da aprendizagem dos mecanismos de leitura, incrementa-se o repertório do leitor. Assim, o início do planejamento em sala de aula é a escolha do livro a ser trabalhado pela turma, por meio de leitura e discussão. Nessa fase, o professor deverá verificar relevância da literatura para a escola.

Quando se considera letramento literário é necessário que alguns aspectos sejam analisados em contextos de escolarização. Segundo as premissas de Magda Soares (SOARES, 1999, p. 3 *apud* SOUZA; COSSON, 2011), permitem-se verificar: o uso da biblioteca; como, o que e quanto tempo se tem à disposição para ler; de que forma a leitura e o estudo dos textos literários são realizados em sala. Destaca-se, assim, que esses elementos primordiais não sejam tratados como simples ferramen-

tas pedagógicas. Para se evitar a instrumentalização da leitura, é possível dar preferência ao texto literário e ter cuidado na escolha de um texto no livro didático, porque pode conter apenas fragmento dele ou uma adaptação rasa. Preferencialmente, a seleção deve ser os originais, obedecendo-se, na medida do possível, a íntegra da obra.

Segundo Soares (SOARES, 1999, p. 3 *apud* SOUZA; COSSON, 2011), a escolarização adequada representa práticas de leitura sustentadas pelo contexto social, nos comportamentos e nos princípios que expressem o perfil do leitor que se objetiva formar. Assim, a partir da escolha do texto, o professor tem a oportunidade de sugerir uma prática com o que Girotto e Souza (SOUZA; GIROTTO; SILVA, 2010, p. 9) chamam de "oficina de leitura", que contempla determinados momentos em sala de aula, em que o docente planeja o ensino das estratégias de leitura. Inicia-se com o professor lendo para a turma e orientando, como colaborador, a experiência do leitor.

De acordo com a premissa de Harvey e Gouvis, em *Conteúdo e Didática de Alfabetização* (HARVEY; GOUVIS, 2008, p. 9 *apud* SOUZA; GIROTTO; SILVA, 2010), quando se lê, os pensamentos habitam a mente, há alusões aos registros que já existem ou, ainda, infere-se o que irá acontecer na história. São diálogos internos com os textos que estão sendo lidos e o ato de pensar nesse instante é o que permite a significação. A consciência dessa articulação pelo aluno é responsabilidade do professor. Dessa forma, em sua rotina, o professor define momentos de leitura individual e também introduz atividades para que os alunos exercitem o ato de ler.

Pressley (PRESSLEY, 2002, p. 3 *apud* SOUZA; COSSON, 2011) divide em sete as habilidades ou estratégias no ato de ler: conhecimento prévio, conexão, inferência, visualização, perguntas ao texto, sumarização e síntese. O professor, optando por esse planejamento, assumirá um papel didático, elucidando cada fase na sistemática da leitura.

O professor precisa orientar e instruir seus alunos a recorrerem ao texto com perguntas a ele, porque favorece a compreensão da história. As crianças aprendem com o texto quando essa atividade é posta em prática, conseguem perceber as nuances da narrativa, o que vivifica o raciocínio. Desse modo, rodas de leitura, cirandas do livro, quando bem organizadas, planejadas, possibilitam a proximidade do aluno com o texto e, consequentemente, quando a seleção é assertiva, permite a identificação com a história contada. Leia-se:

> Enfim, diante do uso efetivo das oficinas de leitura, do papel do professor em sala de aula, explicitando as habilidades de leitura, respeitando o texto literário em sua integridade, considerando o conhecimento prévio de cada aluno, bem como o ritmo de cada um, podemos vislumbrar leitores literários, que não só compreenderão o texto, mas também utilizarão a literatura em seu contexto social. [...] o objetivo maior do letramento literário escolar ou do ensino da literatura na escola é nos formar como leitores [...] um leitor capaz de se inserir em uma comunidade, manipular seus instrumentos culturais e construir com eles um sentido para si e para o mundo em que vive. (SOUZA; COSSON, 2006, p. 6)

O professor, enquanto profissional da educação, tem uma grande responsabilidade, não somente por exercer suas funções trabalhando com pessoas, mas principalmente por seu compromisso social como formador de cidadãos analíticos e críticos. A partir dessas considerações, no planejamento de sala de aula, faz-se necessário sua reflexão quanto à expectativa em relação ao seu aluno ou sobre quando selecionar determinada atividade de leitura. Considerar apenas a aprendizagem gramatical contradiz as prerrogativas da cidadania ativa, o foco em formar um leitor consciente, capaz de transformar realidades e de ocupar um lugar de relevância na sociedade.

No que se refere à educação inclusiva, o professor, ao apresentar determinados conteúdos na prática de sala de aula regular, precisará respeitar as singularidades de cada aluno com necessidades especiais de aprendizagem. Nessa abordagem, cabe destacar as palavras de Silva e Fachin:

> Levamos em conta que a criança ou o jovem, sejam eles portadores de necessidades ou não, são intelectualmente ativos, capazes de comparar, ordenar, categorizar, formar hipóteses, reformular, comprovar, enfim, redimensionar, segundo seu nível de desenvolvimento de acordo com o que pensam, e não colocando, no centro do processo, o professor, os métodos e os recursos materiais a serem utilizados. (SILVA; FACHIN, 2008, p. 9)

Nesse sentido, uma das prerrogativas dessa pesquisa, conduzida no âmbito do Programa de Iniciação Científica da Universidade Veiga de Almeida (PIC-UVA), refere-se à formação de alunos com pensamento e atitudes sócio-interacionista, no cotidiano de salas de aula diversificadas, objetivando o fomento da experiência de construção coletiva de significados, de forma otimista para todos os envolvidos no processo e colaborando para proporcionar a visão sociopolítica e a convivência verdadeiramente democrática.

5. *Sala de aula planejada: uma compreensão e uma abordagem inclusiva*

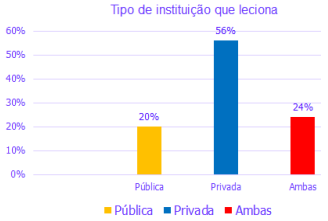
Sob o suporte dos PCN da Língua Portuguesa (BRASIL, 1997) e da BNCC (BRASIL, 2018), buscam-se atividades planejadas e estruturadas, objetivando promover a análise crítica dos discursos, a fim de que o aluno seja capaz de neles reconhecer pensamentos variados, valores e possíveis preconceitos, independente da proposta de uma prática de sala de aula. A compreensão, a produção oral e escrita, como também o desenvolvimento de várias habilidades com base em textos de diferentes gêneros, preveem que se considerem várias competências em situações de ensino, sustentadas no dialogismo e na interação.

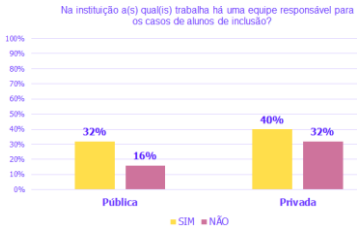
No caminho do embasamento teórico-metodológico seguido, na primeira etapa da pesquisa, foi apresentado um questionário junto ao corpo docente, alunos e ex-alunos da Universidade Veiga de Almeida, assim como docentes de diferentes instituições públicas e particulares para verificar, na prática, como é de fato o cotidiano de uma sala de aula regular sob o aspecto da inclusão genuína. Dos 23 entrevistados, alguns dados coletados ficaram evidentes, conforme gráficos a seguir:

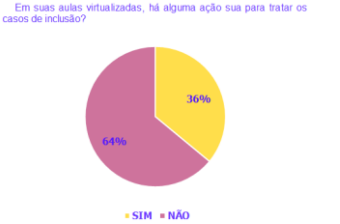
Na segunda etapa, foi desenhado um projeto de coleta de dados por meio de uma prática de sala de aula, aplicando uma sequência didática, com base na escolha de um texto a ser trabalhado com os alunos para levá-los à reflexão e levantar as questões socioemocionais, que – quando não são adequadamente trabalhadas – aprofundam no contexto excludente e, consequentemente, interfere no processo ensino–aprendizagem. Porém, em virtude da pandemia, tal planejamento foi postergado para o ano de 2021.

Para contornar o imprevisto, a solução encontrada foi aplicar um questionário via *Google Forms* junto ao corpo docente, tanto de instituições públicas, como particulares, para verificar, junto a esses profissionais, como a sala de aula regular de uma hora para a outra passou de presencial para virtual e se, nessas circunstâncias, a inclusão dos alunos com necessidades especiais de aprendizagem estava recebendo a devida atenção, se bons processos de aprendizagem estavam sendo assegurados.

No que tange aos dados coletados a respeito das vivências dos professores com suas aulas virtualizadas, algumas considerações e reflexões precisaram ser feitas a partir das evidências analisadas. A seguir, há os gráficos com as respostas de 25 entrevistados formatadas.







Comparando os dois anos de pesquisa, 2019 e 2020, o cenário a respeito de uma sala de aula regular inclusiva é otimista, porém, alguns questionamentos são necessários por mostrarem contradições. Quando os professores foram perguntados sobre a inclusão genuína, os gráficos demonstram que o processo está avançando, mas, no cenário virtual, quanto à alguma ação do professor para assegurar a inclusão do aluno com necessidades especiais de aprendizagem, a resposta em sua maioria foi não. Mais adiante, sobre à apropriação do conhecimento, a maior parte dos entrevistados também respondeu sim. Diante dessas informações, surgem as dúvidas: os professores responderam que, em sua sala de aula virtual, o seu aluno com necessidades especiais está sendo incluído. Pois bem, se o professor não adotou qualquer atitude para incluí-lo, como isso se dá então?

Diante das informações coletadas, foi possível perceber que havia um progresso quanto à sala de aula regular inclusiva, porém, com a assinatura do Decreto nº 10.502/2020, no dia 1º de outubro deste ano, pelo presidente da República Jair Bolsonaro (DIVERSOS, 2020), a Política Nacional de Educação Especial – PNEE (BRASIL, 2020) vê simbolizar retrocessos, encorajando esses alunos a irem para salas separadas dos demais colegas de escolas regulares. É um retrocesso histórico infelizmente, que o ato de leitura e de criticização poderá desnudar.

6. Considerações finais

Após vasta leitura de teóricos conhecedores do tema, abordagens teórico-práticas exploradas, abarcando temas como inclusão, exclusão e identidade, espera-se contribuir para a formação docente, para que o professor esteja constantemente determinado, envolvido e comprometido com a realidade educacional brasileira na contemporaneidade.

Finalmente, objetiva-se que os profissionais da educação possam se ferramentar para desenvolver atividades inclusivas. É de suma importância, após anos de lutas, de conquistas, que o professor esteja atento, informado quanto à evolução ou ao retrocesso nesse processo, que é diário e permanente. Enquanto mediador, nesse processo frente à sua comunidade escolar, começa-se pela conscientização de seus alunos, fornecendo conteúdos para motivá-los e criar ambientes frutíferos de leitura. Assim, as práticas de letramento literário, voltadas para transformação do sujeito e de sua comunidade, poderão ser frutíferas para oferecer suporte à jornada rumo à educação especial inclusiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFCAS

BOTELHO, Laura Silveira. Resenha. *Instrumento, Revista de Estudos e Pesquisas Educacionais de Juiz de Fora*, v. 13, n. 1, p.157-8, jan.-jun.2011. Disponível em: https://instrumento.ufjf.emnuvens.com.br/revistainstrumento/article/viewFile/1187/965. Acesso em: ago. 2018.

BRASIL. MEC – Ministério da Educação. BNCC, Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC 2017. Disponível em: http://basenacional comum.mec.gov.br/abase/#fundamental. Acesso em: 14 maio 2018.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. *Educação especial:* MEC lança documento sobre implementação da PNEE - Política estabelece ampliação da educação especial. 30 out. 2020. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-lanca-documento-sobre-implementacao-da-pnee-1. Acesso em: 01 nov. 2020.

CAMARGO, Eder Pires de. *Ensino de física e deficiência visual*: dez anos de investigações no Brasil. São Paulo: Plêiade, 2008.

COSSON, Rildo. *Letramento literário*: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. Letramento Político: trilhas abertas em um campo minado. *E-legis*, Brasília, n.7, p. 49-58, 2º. sem. 2011. Disponível em: http://e-legis.camara.leg.br/cefor/index.php/e-legis/article/view/90. Acesso em: maio 2018.

DICKMAN, Adriana Gomes; FERREIRA, Amauri Carlos. Ensino e aprendizagem de Física a estudantes com deficiência visual: desafios e perspectivas. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 8, n. 2, São Paulo, 2008.

DIVERSOS. Em decreto autoritário e retrógrado: Bolsonaro segrega educandos com deficiência. *CEPERS*, *on-line*. 05 nov. 2020. Disponível em: https://cpers.com.br/bolsonaro-segrega-educandos-portadores-de-deficiencia-em-decreto-autoritario-e-retrogado/. Acesso em: 15 out. 2020.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedi-

mento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

DUEK, Viviane Preichardt. *Educação Inclusiva e Formação Continuada:* Contribuições dos casos de ensino para o processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores. 2011.333p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: http://repositorio.ufrn.br:8080 /jspui/bitstream/1/10374/1/VivianePD_TESE.pdf. Acesso em: out.2018.

FLORIPI, Simone Azevedo; ARAÚJO, Leydiane Costa Amado; VIEIRA, Romilda Ferreira Santos. Gênero cartas argumentativa em sala de aula: uma proposta para o desenvolvimento da leitura e da escrita. *Revista (Com) Textos Linguísticos*, v. 10, n. 17, p. 254-73, 2016. Disponível em: http://www.periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/viewFile/ 14803/10821. Acesso em: 15 jun. 2018.

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

FRIAS, Elzabel Maria Alberton; MENEZES, Maria Christine Berdusco. *Inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais*: contribuições ao professor do Ensino Regular. Paranavaí: Secretaria do Estado da Educação (PDE); Universidade Estadual de Maringá, 2008-2009. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/ pde/arquivos/1462-8.pdf. Acesso em: 19 set. 2018.

HARVEY, Stephanie; GOUDVIS, Anne. *Strategies that work*: teaching comprehension for understanding and engagement. 2. ed. Portland, Maine: Stenhouse Publisher, 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão Escolar*: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; KOCH, Ingedore Villaça. Processos de referenciação na produção discursiva. *Delta*, n. 14, p. 169-90, 1998.

MATISKEI, Angelina Carmela Romão Mattar. Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas. *Educar*, Curitiba, n. 23, p. 185-202, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/er/n23/n23a12. pdf. Acesso em: ago.2018.

MATUOKA, Ingrid. Educovid: projeto articula escuta de professores durante a pandemia. Uol, on-line. *Portal Aprendiz*, 08 mai. 2020. Dispo-

nível em: https://portal.aprendiz.uol.com.br/2020/05/08/educovid-projeto-articula-escuta-de-professores-durante-a-pandemia/. Acesso em: mai. 2020.

MITTLER, Peter. *Educação Inclusiva*: contextos sociais: Porto Alegre: Artmed, 2003.

OLIVEIRA, Andréa. *LDB* - Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394, completa, interativa e atualizada, 1996. Disponível em: https://www.cpt.com.br/ldb/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-completa-interativa-e-atualizada. Acesso em: 16 jun. 2018.

PAIVA, Thaís. Como trabalhar com bonecos para uma abordagem pedagógica multicultural e inclusiva. Ei: Centro de Referência em educação integral, on-line. Conteúdos Pedagógicos: Metodologias. *Escola:* Currículo Integraeducação integral inclusiva, 31 jul. 2017. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/metodologias/trabalhar-bonecos-abordagem-pedagogica-multicultural-inclusiva/. Acesso em: out. 2020.

PRESSLEY, Michael. *Reading instruction that works*: the case for balanced teaching. New York: Gilford, 2002.

PROCEDIMENTOS-PADRÕES das Nações Unidas para a Equalização de Oportunidades para Pessoas Portadoras de Deficiências, A/RES/48/96, Resolução das Nações Unidas adotada em Assembleia Geral. Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: 16 jun. 2018.

ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura (Orgs). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

_____. *Letramentos múltiplos:* escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Concepções de leitura e suas consequências no ensino. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 17, n.31, p. 11-19, jan.-jun. 1999. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10708/10213. Acesso em: fev. 2018.

SILVA, Maria Emília da; FACHIN, Gleisy Regina Bóris. Leitura para portadores de deficiência com necessidades especiais: relato de uma experiência. *Revista ABC*, 2008. Disponível em: http://educaja.com.br/

2008/08/incentivo-a-leitura-criancas-portadoras-de-necessidadesespeciais.html. Acesso em: 16 mai. 2018.

SOUZA, Renata Junqueira de; GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SILVA, Joice Ribeiro Machado da. Educação literária e formação de leitores: da leitura em si para leitura para si. *Ensino Em Re-Vista*, v. 19, n. 1, jan./jun. 2012. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/viewFile/14914/8410. Acesso em: ago. 2018.

_____. COSSON, Rildo. *Letramento Literário*: uma proposta para a sala de aula. Presidente Prudente: Faculdade de Ciências e Tecnologia – Departamento de Educação – UNESP, 2011. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf. Acesso em: 16 jun. 2018.

ULIANA, Marcia Rosa; SOUZA, Gerson de. A educação inclusiva na formação inicial de professores de matemática, física e química: uma análise na realidade rondoniense. In: EDUCERE: *XII Congresso Nacional de Educação*, Paraná, 2015. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17152_8872.pdf. Acesso em: maio 2018.

EFEITO-SENTIDO DE HONESTIDADE NO JOGO POLÍTICO-JURÍDICO

Leandro Chagas Barbosa (UESB)
chagasbarbosa@gmail.com
Joseane Silva Bittencourt (UESB)
ane.bittencourt@hotmail.com
Maria da Conceição Fonseca-Silva (UESB)
con.fonseca@gmail.com

RESUMO

Neste trabalho, apresentamos resultados de análise de materialidades que circularam na mídia sobre o sujeito político Dilma Rousseff, entre o primeiro mandato de seu Governo, iniciado em janeiro de 2011, até o final do mandato do Governo Temer, em dezembro de 2018. Nas análises, mobilizamos postulados e pressupostos do quadro teórico da Escola Francesa de Análise de Discurso (AD), principalmente os postulados defendidos por Pêcheux (1983a), acerca da relação estrutura e acontecimento. Os resultados indicaram que o efeito-sentido de honestidade de Dilma Rousseff que circulou no decorrer de seu Governo e no julgamento do *impeachment*, prosseguiu e continua produzindo efeitos no "silêncio dos covardes".

Palavras-chave:
Efeito-sentido. Dilma Rousseff. Discurso político.

ABSTRACT

In this article, we present results of analysis of materialities that circulated in the Brazilian media about the political subject Dilma Rousseff, between the first term of her Government, that started in January 2011, until the end of the term of Michael Temer Government, in December 2018. In the analyzes, we mobilize postulates and assumptions of the theoretical framework of the French School of Discourse Analysis (D.A.), mainly the postulates defended by Pêcheux (1983a), about the relationship between event and structure. The results indicated that effects of meaning of Dilma Rousseff's sense of honesty, which circulated during her government and in the impeachment trial, continued and continues to produce effects in the "silence of the cowards".

Keywords:
Dilma Rousseff. Political discourse. Effect of meaning.

1. Introdução

O Governo Dilma foi marcado inicialmente por um alto índice de popularidade e ainda por acontecimentos conhecidos como "faxina ética", quando destituiu ministros envolvidos em escândalos de corrupção;

Posteriormente, foi marcado também pelas "manifestações de junho de 2013", por eventos relacionados à "operação lava-jato", que investigou crimes de corrupção e por sua interrupção, em agosto de 2016, por meio de um processo de *impeachment*.

Neste trabalho, apresentamos resultados das análises de alguns excertos de matérias veiculadas em edições da revista Veja entre 2011 e 2018 e tem por objetivo identificar e discutir o efeito-sentido de honestidade de Dilma Rousseff, que circulou no decorrer de seu Governo, no julgamento do *impeachment* e após seu afastamento.

Partimos da hipótese de que o efeito-sentido de honestidade de Dilma Rousseff está sustentado por posições de sujeito que criam tensões entre a presidente Dilma e os chamados "radicais do PT", entre a presidente Dilma e casos de escândalo de corrupção ocorridos durante o Governo PT; e, por fim, entre o sujeito político Dilma e o sujeito político Lula.

2. Materiais e métodos

O Para a realização das análises, mobilizamos conceitos e pressupostos do quadro teórico da disciplina Análise de Discurso (AD), principalmente os postulados defendidos por Pêcheux (1983a) acerca da relação estrutura e acontecimento, cujo pressuposto é o de que um acontecimento discursivo se dá no encontro de uma atualidade e de uma memória (PÊCHEUX, 1983a) e que todo gesto de leitura/interpretação está sujeita à equivocidade da língua (PÊCHEUX, 1983a). Salientamos que a memória de que trata Pêcheux, é a memória discursiva, que, nas palavras do autor,

> [...] seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os "implícitos" (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível (PÊCHEUX, 1983b, p. 52)

A partir dessa perspectiva, tentamos mostrar como se dá o funcionamento discursivo em uma determinada materialidade, tomando como base em um conjunto de *formulações–reformulações* reunidas em excertos, nos quais verificamos o que é repetido e atualizado acerca do sujeito político Dilma Rousseff.

As sequências discursivas (SD) selecionadas para este trabalho foram extraídos de materialidade significante presente em publicações do semanário Veja publicadas durante os períodos do Governo Dilma e do Governo Temer. Levamos em consideração que, para a AD, todo e qualquer enunciado está sujeito a interpretação (PÊCHEUX, 1983a) e que qualquer tipo de conjunto de enunciados pode servir de *corpus* para a AD (FONSECA-SILVA, 2001).

3. Dilma: tensão com radicais, com corrupção e com Lula

Após análise da discursividade em Veja sobre temas como "radicais" do PT e corrupção durante o Governo PT (BARBOSA, 2014), identificamos que, na discursividade sobre Dilma na condição de pré-candidata/candidata à presidência da República, há inicialmente uma relação forte e de cumplicidade com o ex-presidente Lula e que, ambos, aparecem em posição-sujeito diferente da posição-sujeito dos assim chamados "radicais do PT", embora sem haver conflito aberto entre estes dois lugares discursivos. Identificamos que, posteriormente, essas posições-sujeito distintas entre Dilma e "radicais do PT" se mantém, mas que também tem início um deslocamento e afastamento entre as posições-sujeito ocupadas pelos sujeitos políticos Dilma e Lula.

Na discursividade sobre Dilma Rousseff enquanto presidente do Brasil, identificamos novamente um funcionamento discursivo em que Dilma ocupa a posição-sujeito que é marcada pela oposição frente aos chamados "radicais do PT" ou às ideias classificadas como sendo de cunho radical. Além disso, a relação entre Dilma e Lula, que inicialmente era estreita, passa então a ser marcada por uma relação de desvencilhamento, na medida em que Dilma busca diminuir a influência que sofre do ex-presidente Lula em seu governo, sendo que, na memória que é posta em funcionamento, parte desta dívida está ligada a uma "dívida eleitoral" que Dilma teria com Lula. Assim, Dilma e Lula passam a ocupar posições-sujeito diferentes quanto ao modo de governar e principalmente em relação ao modo de lidar com o PT e com os partidos que compõem a chamada base aliada do governo. Nesse mesmo funcionamento, Dilma é identificada num lugar de conflito com o PT, na medida em que Lula quase que se confunde com o próprio partido.

Em relação à tensão que se estabelece discursivamente entre Dilma Rousseff e escândalos de corrupção envolvendo o Partido dos Trabalhadores (PT), no Governo Dilma, identificamos como se dá o processo

de constituição e discursivização da imagem do sujeito político Dilma Rousseff que faz com que ela seja convocada a ocupar uma posição-sujeito distinta do(s) lugar(es) discursivo(s) que legitima(m) a corrupção ligada ao PT no Governo Dilma. Identificamos, ainda, como se dá o funcionamento discursivo da relação entre o sujeito político Dilma e o sujeito político Lula e como esta relação está atravessada pelo discurso sobre a corrupção no PT, como tratado em Barbosa (2014).

4. Dilma: efeito-sentido de honestidade

A primeira SD selecionada para este trabalho é o editorial "Carta ao leitor", publicado na edição nº 2230 da revista Veja de 17 de agosto de 2011 e que tem por título "**Toda a força à presidente**". A matéria faz referência ao "caso" que ficou conhecido na *mídia* como "faxina ética" e apresenta uma discursivização acerca das denúncias enfrentadas pelo Governo Dilma Rousseff sobre diversos esquemas de corrupção nos ministérios e ao fato de que muitos dos ministros que saíram do posto de seus respectivos mandatos, em 2011, foram nomeados por indicação do ex-presidente Lula.

> SD1:
>
> Desde junho, a presidente Dilma Rousseff vem enfrentando com determinação a série de denúncias sobre esquemas de corrupção no ministério que se viu obrigada a montar sob os auspícios de seu antecessor e aliados políticos [...] Evidentemente, acusações não são provas, mas, como o ministro é do PMDB, a presidente Dilma sofre chantagem explícita da chamada base aliada para que evite tomar providências compatíveis com as graves denúncias contra Rossi. Ameaçam retirar-lhe o apoio no Congresso, entre outras demonstrações de espírito cívico. Assim como todos os outros brasileiros honestos, pagadores de impostos, Veja está ao lado da presidente. Sua popularidade subiu graças à faxina que ela vem conduzindo, a despeito dos obstáculos. Cansamos todos de ver o dinheiro público escoar para as contas bancárias pelo loteamento político na Esplanada dos Ministérios, praga da qual decorrem todos os malfeitos verificados até o momento na esfera federal. Esses milhões de cidadãos têm na presidente uma referência de força e coragem. Que Dilma Rousseff continue a fazer sua faxina e que seu exemplo se espalhe por todos os níveis da administração pública. (Veja: ed. 2230, 17/08/11, p. 12) (grifos nossos)

Identificamos na SD1 enunciados que apresentam um funcionamento discursivo em torno da relação entre a presidente Dilma Rousseff e a série de denúncias de corrupção direcionadas a alguns dos ministérios do Governo Dilma durante o primeiro ano de seu mandato (2011). No

espaço de necessidades equívocas (PÊCHEUX, 1983a) do texto estudado, destacamos o seguinte grupo de enunciados:

> "Assim como todos os outros brasileiros honestos, pagadores de impostos, Veja está ao lado da presidente"
>
> "Sua popularidade subiu graças à faxina que ela vem conduzindo, a despeito dos obstáculos"
>
> "Esses milhões de cidadãos têm na presidente uma referência de força e coragem"
>
> "Que Dilma Rousseff continue a fazer sua faxina e que seu exemplo se espalhe por todos os níveis da administração pública"

Os enunciados linguísticos acima apresentam um funcionamento que caracteriza o sujeito político Dilma Rousseff, na medida em que atualiza efeitos-sentido de que: Dilma é honesta, é referência de força e coragem e é exemplo para a administração pública. Somado a isso, os enunciados põem em funcionamento ainda o discurso de que Dilma enfrenta os casos de corrupção, mesmo indo de encontro a obstáculos impostos em seu próprio Governo.

Levando em consideração o caráter histórico dos sentidos, concordamos com Fonseca-Silva (2007) que, com base em Pêcheux, afirma que estes enunciados

> [...] só produzem sentidos em relação a outros sentidos, o que significa que neles há uma retomada ou repetição e uma novidade ou uma atualidade que caracterizam a memória discursiva (FONSECA-SILVA, 2007c, p. 101-102)

Assim, os efeitos de sentido verificados nestes enunciados linguísticos indicam que, nessa memória discursiva, Dilma é um sujeito político "bom", confiável, estando assim em relação de contraste com o discurso no qual político é "desonesto", "compactua com a corrupção", "rouba", e não é exemplo para a administração pública.

Podemos observar, no interior dos recortes analisados, que esse efeito-sentido do "bom político", que é marcado nas práticas discursivas do sujeito político Dilma Rousseff, faz funcionar o acontecimento de forma discursivamente positiva em relação ao Governo Dilma, sobretudo quanto ao seu posicionamento frente aos corruptos e à corrupção.

Podemos identificar que é convocado a ocupar a posição-sujeito honesta quem está "ao lado da presidente" Dilma, e que, por uma tomada de posição, a própria revista Veja se inclui. Na materialidade discursiva deste enunciado, todo "brasileiro honesto" e "pagador de imposto" apoia

a presidente, ou melhor, esse lugar discursivo no qual ela é identificada. Essa materialidade traz um sentido aparentemente "óbvio" de que, quem é honesto e paga suas contas, está do lado de quem é honesto e não permite a corrupção. Entretanto, o sentido que a princípio se mostra no enunciado como algo aparentemente estável é a relação de causa e consequência entre as expressões "brasileiros honestos" e "pagadores de impostos". Podemos verificar em sua opacidade um funcionamento discursivo no qual a expressão "brasileiros honestos" cria uma relação de implicatura com a expressão "pagadores de impostos", o que Pêcheux (1975) chama de efeito de sustentação. Nessa relação, segundo o autor,

> A proposição explicativa [...] intervém como suporte do pensamento contido em uma outra proposição, e isso por meio de uma relação de *implicação* entre duas propriedades, α e β relação essa que enunciamos sob a forma "o que é α é β". Daremos a essa relação o nome *efeito de sustentação*, destacando que é ela que realiza a *articulação* entre as propriedades constituintes. O fato de que a supressão da explicativa não destrói em nada o sentido da proposição de base [...] marca claramente seu caráter *incidente*: pode-se dizer que ela constitui a *evocação lateral* daquilo que se sabe a partir de outro lugar e que serve para pensar o objeto da proposição de base. (PÊCHEUX, 1975, p. 101)

Ainda segundo o autor, essa "evocação" pode ser de natureza ambígua e fazer com que ela seja simulada, introduzindo um novo "pensamento". Entretanto, o efeito de sustentação se distingue do funcionamento do "pré-construído", que é um efeito que funciona a partir de uma exterioridade e é da ordem da pré-existência, um "sempre-já-aí" da interpelação ideológica (Cf. PÊCHEUX, 1975, p. 101-2).

Nesse sentido, a relação entre as duas expressões, tais como são apresentadas discursivamente no enunciado, trazem um efeito de sentido no qual a função de pagar impostos faz do brasileiro alguém "honesto", aquele que cumpre seu dever. Além disso, "pagar impostos" tem como efeito de sentido conferir uma sustentação a uma imagem que se coloca também o enunciador Veja.

Assim, postulamos que os enunciados apresentados cima legitimam um discurso no qual o sujeito político Dilma não compactua com a corrupção no interior de seu governo e ainda se põe em relação de conflito com aliados políticos diretamente ligados ao ex-presidente Lula ou mesmo com o próprio Lula para "enfrentar" a corrupção no Governo Dilma.

A segunda SD foi destacada da edição nº 2232, da revista Veja, veiculada em 31 de agosto de 2011, e cuja matéria tem o título "**cada um com sua guerra**"

> SD2:
>
> [...] A presidente Dilma trava a sua própria guerra: a operação de faxina que ela desencadeou em Brasília contra os corruptos que infestam a máquina pública. Eles resistirão como soldados na trincheira. Dilma precisará de todo apoio. Sigam-na os que forem brasileiros. (Veja: ed. 2232, 31/08/11, p. 59)

Nessa SD2, podemos identificar inicialmente um discurso no qual Dilma está em uma "batalha" interna – que a princípio podemos entender como simbólica – que envolve o "Planalto", ou seja, o seu governo. E na relação interdiscursiva que atravessa esse discurso, podemos dizer que se trata de uma batalha em relação à corrupção. Verificamos a reafirmação do lugar ocupado por Dilma frente aos "corruptos" em seu governo. Aqui, o termo "guerra" aponta a posição-sujeito que Dilma é convocada a ocupar no jogo de relação com os "corruptos". Sobre este conflito entre Dilma e corruptos em seu governo, podemos dizer que teve um momento crucial e que foi muito importante para legitimar o discurso de que a presidente Dilma não comunga com corrupção: trata-se dos eventos que tiveram um funcionamento ligado à expressão "faxina ética", que funciona como materialidade simbólica de significação e nela podemos identificar uma retomada e uma atualidade sobre os efeitos de uma presidente mulher e o combate à corrupção em seu governo. Ao tomarmos o caráter histórico dos sentidos, o termo "faxina" produz um sentido a partir da memória de que "mulher" faz "faxina", limpa a sujeira, e, na atualidade dessa memória, Dilma, enquanto presidente, "faxina" a corrupção de seu governo. Assim, identificamos um efeito de sentido que está em meio ao entrecruzamento com o funcionamento de outras expressões que marcam o lugar de Dilma como aquela que está em conflito com a corrupção/corruptos no governo.

Na discursividade sobre o posicionamento que Dilma assume diante da crise de corrupção que ocorre em seu governo, temos, assim, a reafirmação da posição-sujeito na qual Dilma não está do mesmo lado de corruptos. Mas, por outro lado, identificamos materializado no enunciado "Eles resistirão como soldados na trincheira", que há uma reação por parte dos "corruptos" em relação a essa "guerra" travada por Dilma. Nesse enunciado, podemos identificar um efeito da memória sobre o acontecimento que indica o funcionamento de um conflito real – evocado

pelo jogo metafórico que envolve uma guerra com trincheiras – entre as partes, a saber: Dilma, de um lado; corruptos, de outro lado.

A essa questão, junta-se o fato de que Dilma não poderá enfrentar a corrupção sozinha. E, considerando esse apelo, podemos identificar também na discursivização do enunciado que "Dilma precisará de todo apoio" e "Sigam-na os que forem brasileiros". Ao analisarmos essa última formulação, podemos levantar uma questão do tipo "o que é ser brasileiro?" ou, qual o sentido de "ser brasileiro" nesse enunciado? Nessa expressão, podemos identificar o pré-construído de que "ser brasileiro" implica estar contra a corrupção, estar do lado do que é "certo", repetindo e reformulando o sentido do "brasileiro honesto", "pagador de impostos", como visto na SD1. Encontramos em funcionamento, assim, um efeito-sentido no qual ser brasileiro é estar do lado da presidente Dilma, é não tolerar corrupção; e quem, por sua vez, não estiver do lado da presidente, não é "de fato" brasileiro, no sentido tal como é aqui discursivizado.

Além dos exemplos acima, salientamos que o efeito-sentido de honestidade de Dilma também aparece durante o processo de *impeachment*. Nele, não só Dilma foi convocada a ocupar a posição-sujeito réu, mas também foram convocados a ocupar esse lugar os sujeitos políticos Lula e o PT, conforme apresentado por Costa (2018) e Conceição (2018), e que, no âmbito jurídico do processo de *impeachment*, Dilma foi absolvida e não teve os direitos políticos cassados.

A SD3 é um recorte de uma matéria publicada no site da revista Veja em 19 de outubro de 2016, e que tem como título "À Sombra do Poder: o *impeachment* da janela do planalto". Essa matéria foi veiculada na ocasião do lançamento do livro "*À sombra do poder: os bastidores da crise que derrubou Dilma Rousseff*", escrito pelo do jornalista e ex-assessor de imprensa do Governo, Rodrigo de Almeida.

> SD3:
>
> (...) À Sombra do Poder – Os Bastidores da Crise que Derrubou Dilma Rousseff é o primeiro livro sobre o impeachment escrito por um insider. Nessa condição, escapa do que seria a sua pior sina – virar uma peça de defesa póstuma da gestão petista. Almeida, também um cientista político com experiência acadêmica, esforçou-se para produzir um relato em que figura sobretudo como observador da história que se passou diante de seus olhos. Se sua obra traz poucas informações que já não tenham sido veiculadas pela imprensa, ela tem o mérito de revelar como os protagonistas do poder enxergaram cada episódio do impeachment que o Brasil acompanhou pelo noticiário. O trabalho de Almeida também ajuda a tornar um pouco mais nítido o retrato de uma presidente que ele classifica como

> "íntegra, honesta, porém difícil". Seu livro revela vislumbres de uma Dilma avessa a sentimentalismos, temerosa de ser enganada por assessores e surpreendentemente suscetível em alguns momentos. (Site Veja : Publicado em 19/10/2016) (grifos nossos)

Nessa SD, identificamos a repetição do efeito-sentido de honestidade de Dilma, ao ser qualificada pelas materialidades linguísticas "honesta" e "íntegra". Logo em seguida, na mesma materialidade, há também a expressão "porém, difícil", na qual a conjunção que aparentemente introduziria uma ideia contrária, ressignifica, na opacidade dos sentidos, produzindo um efeito de intensificação às palavras "honesta" e "íntegra", ou seja, é uma pessoa dura em suas convicções.

A SD4 é um fragmento da matéria intitulada "Temer elogia Dilma: é uma senhora correta, honesta", publicada no site da revista Veja, em 17 de dezembro de 2018, e que reporta a participação do então presidente Michel Temer em um programa de entrevistas, chamado "Poder em Foco", do canal SBT, que foi ao ar naquela mesma semana:

> SD4:
>
> O presidente Michel Temer (MDB) elogiou sua antecessora, Dilma Rousseff (PT), e minimizou os protestos que recebeu após o processo de impeachment que o levou ao poder. "Eu tenho a impressão de que ela é uma senhora correta, honesta. Eu não tenho essa impressão de que ela seja alguém que chegou ao governo para se apropriar das coisas públicas. Nunca tive essa impressão e confesso que continuo não tendo", afirmou Temer ao programa *Poder em Foco*, do SBT. (Site Veja: Publicado em 17/12/2018) (grifos nossos)

Considerando a materialidade significante presente nessa SD, identificamos novamente um discurso que atualiza e ressignifica o sentido de honestidade em Dilma. Nessa materialidade, observamos que um efeito se honestidade que remete ao período em que Dilma era presidente, se mantém e continua funcionando também após o seu *impeachment*.

Nesse sentido, analisando as SD3 e SD4, podemos identificarnas materialidades significativas o funcionamento discursivo de honestidade do sujeito político Dilma Rousseff também no período pós *impeachment*, e que o efeito-sentido de honestidade de Dilma continuou circulando na *mídia* também após seu afastamento. Que mesmo Dilma ocupando diferentes lugares sociais, o efeito-sentido de honestidade permanece.

5. Considerações finais

Os resultados indicaram que, nas posições-sujeito identificadas, o sujeito político Dilma ocupa o lugar que não compactua com "radicais"em seu governo e ainda é posta em relação de conflito com aliados políticos diretamente ligados ao ex-presidente Lula para "enfrentar" a corrupção no Governo Dilma.

Nesse discurso, casos de corrupção descobertos durante o Governo Dilma são ligados à chamada "herança de Lula", ou seja, são casos que têm sua ocorrência relacionada ao Governo Lula.

Os resultados indicaram também que o efeito-sentido de honestidade de Dilma Rousseff que circulou no decorrer de seu Governo e no julgamento do *impeachment*, prosseguiu e continua produzindo efeitos no "silêncio dos covardes"; que o efeito-sentido de honestidade de Dilma Rousseff está sustentado por posições de sujeito que criam tensões entre a presidente Dilma e os chamados "radicais do PT", entre a presidente Dilma e casos de escândalo de corrupção ocorridos durante o Governo PT; e, por fim, entre o sujeito político Dilma e o sujeito político Lula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Leandro Chagas. *Mídia e discursividade*: Dilma, Lula, radicais do PT e corrupção. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, UESB, Vitória da Conquista, 2014.

CONCEIÇÃO, Naiara Morena Sebadelhe Santos da. *Memória e efeitos-sentido sobre Dilma Rousseff em* Veja: construção e desconstrução. Dissertação (Mestrado em Memória: Linguagem e Sociedade); Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista, 2018. 116f.

COSTA, Thaiane Dutra Luz. *A posição de sujeito réu no acontecimento discursivo do Impeachment de Dilma Rousseff*. Dissertação (Mestrado em Línguística). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista, 2018. 91f.

FONSECA-SILVA. Maria da Conceição. Discursividade de gênero em Claudia: o mesmo e o outro no caso "uma ofensa a mulher". In: ____. *Questões de linguagem*: gramática, texto e discurso. Vitória da Conquista: UESB, 2001.

_____. da C. Humor e práticas de subjetivação em Maitena. *Estudos da língua(gem)*. v. 5, n. 1, p. 95-108, Vitória da Conquista: Uesb, 2007.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso*: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. de Eni P. Orlandi *et al*. 3. ed. Campinas-SP: UNICAMP, 2010. (Edição original: 1975)

_____. *O discurso*: estrutura ou acontecimento. Trad. de Eni P. Orlandi. 6. ed. Campinas-SP: Pontes, 2012. (Edição Original: 1983a)

_____. Papel da memória. In: ACHARD, P. *et al*. *Papel da memória*. 3. ed. Campinas-SP: Pontes, 2010. p. 49-57 (Edição original: 1983b)

EFEITOS DE SENTIDO NA PROPAGANDA DA NOVA PREVIDÊNCIA: O JOGO DO DIZER E DO NÃO DIZER

Ana Claudia Martins de Oliveira (UFT)
acmartins2008@gmail.com
Érica de Cássia Maia Ferreira Rodrigues (UFT)
ericadecassia_maia@hotmail.com
João de Deus Leite (UFT)
joaodedeus@mail.uft.edu.br

RESUMO

Apresentamos, neste artigo, uma análise da propaganda do Governo Federal a respeito da "Nova Previdência". O objetivo é construir um gesto de leitura–interpretação sobre a referida propaganda, a partir de fundamentos da Análise de Discurso francesa, de orientação peuchetiana, trabalhando com a questão dos "efeitos de sentido". Para tanto, em termos analíticos, far-se-á necessário apresentar também, as seguintes categorias de análise: condições de produção, interdiscurso e formação discursiva. A análise realizada nos proporcionou perceber que as condições de produção da propaganda encontram uma sociedade clivada por um contexto histórico político em que não há uma resistência ao que foi proposto. Além disso, pudemos observar que o governo faz uso da Língua de Estado para criar condições de interpelação aos brasileiros, com o intuito de convencimento e de manipulação, da construção de um país ideal, a partir da segregação da sua população. Essa compreensão encontra eco em função do capital cultural de seus sujeitos que implica na incapacidade de percepção quanto a perda de seus direitos, assujeitados à dominação de seus empregadores. É nesse contexto e nessas condições de produção que a propaganda "Nova Previdência" foi idealizada.

Palavras-chave:
Propaganda. Condições de produção. Efeitos de sentido.

ABSTRACT

In this article, we present an analysis of the Federal Government's adversiting regarding the "New Pension Plan". The objective is to ramp-up a reading-interpretation gesture on the referred advertisement, based on the foundations of the French Discourse Analysis, with a Peuchetian orientation, working with the question of "meaning effects". Therefore, in analytical terms, it will be necessary to present also the following categories of analysis: conditions of production, interdiscourse and discursive training. The analysis made us realize that the conditions of production of advertising find a society cleaved by a historical political context in which there is no resistance to what was proposed. In addition, we were able to observe that the government uses the State Language to create conditions of challenge to Brazilians, with the intention of convincing and manipulating, of the construction of an ideal country, from the segregation of its population. This understanding is echoed by the cultural capital of its subjects, which implies inability to perceive the loss of the

irrights, subject to the domination of their employers. It is in this context and in these production conditions that the "New Pension Plan" advertisement was idealized.

Keywords:
Advertising. Production conditions. Sense effects.

1. Introdução

Neste artigo, apresentamos a análise de uma propaganda do Governo Federal sobre a "Nova Previdência", que começou a ser veiculada em fevereiro de 2019. O intuito é construir um gesto de leitura-interpretação sobre a referida propaganda, a partir de fundamentos da Análise de Discurso francesa, de orientação peuchetiana, trabalhando com a questão dos "efeitos de sentido". Para tanto, em termos analíticos, far-se-á necessário apresentar, também, as seguintes categorias de análise: condições de produção, interdiscurso e formação discursiva. O interesse pela análise que construímos e pela escolha da imagem que integra a propaganda, como ainda veremos, neste artigo.

A Análise de Discurso em questão "concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social" (ORLANDI, 2013, p. 15). Destacamos que, como o nome indica, a AD trata do discurso e não do texto e da gramática, contudo, o discurso se interessa tanto por um como pelo outro (ORLANDI, 2013).

Etimologicamente, o discurso trata de percurso, aquilo que está em curso, em movimento; na AD, observa-se o homem enunciando e produzindo efeitos de sentido. Fundamentam este artigo os procedimentos e as teorizações propostas por Pêcheux e por Orlandi, uma vez que objetivamos analisar o discurso do Governo Federal perante o público em geral, por meio da propaganda, que tem como *slogan* o seguinte enunciado: "Nova Previdência. É para todos. É melhor para o Brasil".

Como vamos notar, na próxima seção, o *slogan* está escrito nas cores da bandeira brasileira (branco, amarelo e verde), com um fundo degradê que vai do azul ao verde. Sincreticamente, o jogo de cores, que remente à bandeira nacional, pretende criar um efeito de nacionalismo suscitando a adesão dos trabalhadores e demais beneficiários da previdência. Soma-se a esse jogo, o *slogan* "Nova Previdência. É para todos. É melhor para o Brasil", que convoca a todos, pelo bem do país, à adesão da reforma. Sob essa ótica, Orlandi (2013, p. 66) afirma que a AD "visa compreender como um objeto simbólico produz sentido", sendo esse um

dos pontos de nossa análise, colocando em perspectiva o jogo do dizer e do não dizer e o efeito de sentido que esse jogo pode provocar.

Como o objeto a ser analisado é uma propaganda de *marketing* a favor da Nova Previdência, tecemos, neste artigo, conceitos de propaganda e, também, de língua de estado[215], apresentados por Orlandi (2017).

2. Efeitos de sentido e língua de estado

O discurso é o lugar em que se entrelaçam a língua, a história e o sujeito. Texto e discurso não se confundem em AD, já que texto é a materialidade, e discurso é o sentido dessa materialidade (Pêcheux (2014b [1975]). A língua tem, na concepção do autor, a sua materialidade discursiva. No momento em que o discurso se materializa, por meio do enunciado, há que se considerar as condições de produção desse discurso. E esse discurso, não é vazio e não surge do nada (ORLANDI, 1988). Consideremos, a seguir, a Figura 1 em que apresentamos a imagem que constitui a propaganda foco neste artigo:

Figura 1 – Imagem da propaganda "Nova Previdência".

Fonte: www.brasil.gov.br.

A Propaganda em análise foi publicada na página oficial da Previdência Social, no *Facebook*, no dia 21 de fevereiro de 2019. A referida página tem quase 1.500.000 (um milhão e quinhentos mil) seguidores, e não há como precisar sua autoria. Porém, consideramos que uma vez publicada e utilizada pelo Governo Federal, estes assumem sua autoria.

[215] Língua de Estado é o modo pelo qual o estado dá sentido a si mesmo. Em um gesto político e que, no caso da propaganda, tem a mídia como meio (ORLANDI, 2017).

A imagem traz uma mulher, jovem, negra, com um sorriso na face, olhando para a frente, como que vislumbrando o futuro e, de pano de fundo, há outros sujeitos, homens brancos, também jovens, conversando entre si.

No atual contexto sócio-político no qual o Brasil se encontra, podemos afirmar que o Estado brasileiro "vai usar todos os meios – a propaganda – para convencer a população (a questão são as massas)" (ORLANDI, 2017, p. 108), com o intuito de convencê-los de que a "Nova Previdência é melhor para todos". O objetivo da propaganda parece ser, então, "entrar na cabeça das pessoas", como diz Orlandi (2017), saber como tocar as pessoas, comunicar, considerando o que elas têm na cabeça.

É nesse contexto e nessas condições de produção que esta propaganda foi pensada. Tudo converge para o convencimento da sociedade, operários, trabalhadores e demais beneficiários da previdência. A escolha das cores não se deu aleatoriamente e, por isso, é *corpus* desta análise.

Sob o aspecto da Análise de Discurso francesa, há presente nesse enunciado efeitos do interdiscurso, notadamente, destacado pela alusão às cores da bandeira, e às palavras selecionadas para compor o *slogan*. Para Pêcheux (2014a [1969]), traços do interdiscurso são acionados pela formação discursiva que constitui o sujeito, o que permite inferir que o sujeito do *slogan* aciona a memória discursiva dos seus interlocutores para atingir o objetivo da campanha da "Nova Previdência".

Pêcheux e Fuchs (2014a [1969]) exemplificam a formação discursiva intervindo na formação ideológica a partir da relação de poderes, em que a forma da ideologia dominante "realiza *a interpelação dos indivíduos em sujeitos"* por meio "do Aparelho Ideológico do Estado" usando as relações de produção (PÊCHEUX; FUCHS, 2014a [1969], p. 167 – grifos dos autores).

No *slogan* temos a "posição-sujeito-presidente", que, na concepção de Orlandi, é constituída, no caso do Brasil, histórico-politicamente, nas condições do século XIX, com base significativa na República e no Positivismo. É uma "posição já marcada, já significada: a da prevalência dos fortes sobre os fracos, a da regeneração dos cidadãos, a da imposição da ordem para que haja progresso" (ORLANDI, 2017, p. 133).

Pêcheux (2014b [1975]) e, posteriormente, Orlandi (2017) teorizam, no âmbito da AD, o que convencionaram chamar de Língua de

Estado. Nesse sentido, ela apresenta "uma reflexão que fala sobre Propaganda Política e a Língua de Estado", "uma reflexão sobre como se faz circular a política pelos meios de massa para a população em geral e que essa política assim formulada o seja pelas instâncias do Estado" (ORLANDI, 2017, p. 107).

Essa reflexão é feita a partir de um texto de Pêcheux (2014b [1975]) que, segundo Orlandi (2017), foi produzido em um momento em que a burguesia europeia desenvolveu ações de mídia de massa contra tudo o que resistia à sua política, a partir da percepção que as massas também faziam uso dessa mídia. Diante disso, a burguesia se questionava da seguinte maneira: se funciona para eles porque não funciona para nós? Tem-se, a partir disso, o movimento que estabelece a guerra ideológica.

Ainda sobre a Língua de Estado, Pêcheux (2011 [1979], p. 86) afirma que esta "usa uma falsa aparência para contornar indefinidamente o que todo mundo sabe e ninguém pode dizer". Orlandi (2017, p. 107), por sua vez, refere-se a ela como "o modo pelo qual ele [o Estado] dá sentido a si mesmo". Fundadas nesses pressupostos sobre a Língua de Estado e considerando o contexto social, político e econômico brasileiro, é possível antever que os rumos que a previdência dita para todos e para a melhoria do país não partem dos direitos tampouco pretendem a seguridade do trabalhador. Por tudo isso, propomo-nos à análise de discurso da propaganda e seus possíveis efeitos de sentido, partindo da ocorrência das cores.

2.1. As cores e suas influências no imaginário dos sujeitos

A escolha das cores como ponto de partida para análise se deu pelo fato de, claramente, se utilizarem das cores da bandeira, não só por ser uma propaganda institucional, mas por intencionalmente convocar o povo pelo viés do nacionalismo, a crer na "reconstrução da pátria", como defende o atual governo. O discurso de um país endividado e sem condições de investimento na educação, na saúde e na previdência social, entre outros setores, bem como na manutenção dos direitos dos trabalhadores têm sido o discurso do governo federal.

Não temos a pretensão de fechar as possibilidades de análise, porém, recorremos aos diversos campos do conhecimento objetivando uma leitura consistente. Embora sem a profundidade devida, recorremos a dois livros "A Psicologia das Cores", de Heller (2014), e "A Introdução à

Imagem", de Joly (1994), com vistas a compreender o processo de seleção das cores para o fundo da imagem da propaganda em análise.

Na educação básica, aprendemos as cores da bandeira e sua simbologia. Aprendemos que o "verde" simboliza as matas (a floresta brasileira), o "azul" o céu e os rios. Já o "branco" simboliza a paz e o "amarelo", as riquezas. Toda essa simbologia nos atravessa,como sujeitos sociais, e é importante para a construção da nacionalidade, como sentimento ou mesmo princípio da coletividade.

Para Joly (1994), a interpretação das cores e da luz é antropológica e realiza no espectador um efeito psicofisiológico, colocando-o num estado que se assemelha ao da sua experiência primeira e fundadora em matéria de cores e de luz. Segundo a autora, o azul é a representatividade do céu, o verde é o apaziguador das plantas frondosas, o que pode reativar na memória, a partir das opções feitas pelas cores e também texturas a serem utilizadas em determinada imagem, os ajustamentos socioculturais e que podem ativar o fenômeno das correspondências sinestésicas, ou seja, a mensagem visual (JOLY, 1994).

Já Heller (2014) trata do "sentido" das cores e seus efeitos sobre os sujeitos. Numa análise cor a cor, o azul é tido como a cor preferida entre todas as cores. Segundo o autor, o significado mais importante da cor azul está no simbolismo e nos sentimentos vinculados a ela, sendo ela a cor de todos os sentimentos bons. É o azul uma cor que todos gostam e que representa a harmonia, a amizade, a confiança e a fidelidade, a "cor do céu", a cor do divino, a cor eterna "que pertence a todos, a cor que queremos que permaneça sempre imutável para todos, algo que deve durar para sempre". Quanto ao verde, "ocupa o segundo lugar mais citado para esses sentimentos. Ao contrário do divinal azul, o verde é terrestre, é a cor da natureza. No acorde azul-verde, o céu e a terra se unem. Com o verde, o azul divino se torna o azul humano" (HELLER, 2014, p. 47, 191). O verde é a cor da fertilidade, da esperança, "é mais do que uma cor... é a quintessência da natureza. (...) é uma ideologia, um estilo de vida: consciência ambiental, amor à natureza, ao mesmo tempo a recusa a uma sociedade dominada pela tecnologia" (HELLER, 2014, p. 47, 191).

Ainda buscando compreender as cores que compõem a bandeira do Brasil, temos o amarelo, que é considerado a cor mais ambígua de todas as cores, logo, pouco apreciada. Apesar disso, é a cor do otimismo e, contraditoriamente, a cor da irritação, da hipocrisia e da inveja. Como

já visto, o amarelo é paradoxal, pois é também a cor do entendimento, da iluminação, assim como dos desprezados e dos traidores (HELLER, 2014).

Por fim, a cor branca representa a cor da pureza feminina, "o início" da criação. Na Bíblia, quando Deus criou o mundo, disse: "Faça-se luz!". Por isso, o branco é atribuído à luz e, atrelado a isso, "o início do mal". O branco também é relacionado ao Cristo ressuscitado, considerando suas vestes e a hóstia, todas brancas. É a cor do bem e da perfeição, mas, também é considerada uma cor facilmente sobreposta pelas outras cores. Ainda assim, o branco é nobre (HELLER, 2014, p. 276).

Tendo aludido, ainda que brevemente o estudo de Heller e de Joly sobre as cores e os sentidos atribuídos a elas, passemos à propaganda e ao que sincreticamente constrói a partir do texto no imperativo "É para todos. É melhor para o Brasil", e do jogo com as cores da bandeira brasileira, ou seja, ao jogo do não dito "aquele que não apoiar a Nova Previdência não é patriota", o que cria um efeito de sentido de que o que for contra a reforma, também está contra o seu próprio País.

3. "Nova previdência. É para todos. É melhor para o Brasil"

Na propaganda institucional, a escolha de "Nova Previdência", em vez de "Reforma da Previdência", tenta construir a ideia de algo que nasce para iniciar um novo ciclo, uma nova etapa. Cria o efeito de sentido de algo pensado no aqui e no agora como algo que emerge das necessidades daqueles que se utilizam de tal bem, coisa ou benefício.

O termo "político" significa "aquele que se ocupa de assuntos públicos, cuidadoso, prudente ou ladino em coisas práticas; diplomático". Partindo desse pressuposto, entende-se que "o político" deveria atuar em benefício da população, do bem comum, porque é "cuidadoso, prudente". Opostamente, o conceito "ladino" aponta para outra face do político, o político como sujeito "astuto, "espertalhão (HOUAISS, *on-line*)". Depreende-se, então, que "o político", paradoxalmente, atua, a depender das motivações pessoais e ou institucionais, contra ou em favor do povo.

Nesse sentido, quando tomamos a "Nova Previdência" e a retirada de direitos nela prevista, o "É para todos. É melhor para o Brasil" não contempla o trabalhador, tampouco visa garantir seguridade aos 54,8 milhões de pessoas que vivem na pobreza (IBGE, 2018). Assim sendo, para qual Brasil a "Nova Previdência" está voltada? Não revelado o Bra-

sil para o qual está voltado o atual governo, e considerando o contexto discursivo no qual emerge tal discurso, somos levados a crer que se refere a um Brasil da maioria, ou seja, da elite.

No artigo "Olhar comprometido", Landowisk (2001, p. 44) analisa o ato da rainha Elizabeth, ao se pronunciar diante da morte de Diana e, discute o sentido de "o político", no masculino, e "a política", no feminino. Semioticamente, depreende que "o" político não é outra coisa que o sentido, em ato. Suas formas mutantes não fazem mais do que traduzir a maneira específica pela qual uma coletividade se sente ela mesma como tal no momento em que o estar-junto de seus membros começa a fazer sentido.

Diante desses pressupostos, inferimos que o ato em si, a "Nova Previdência" e a adesão por parte da sociedade ao que propõe o governo, traduz o "fazer-sentido", que se dá pela sedução instalada no "É melhor para o Brasil" na tentativa de, ainda segundo Landowski (2001), "se fazer "amar" e nos fazer "sonhar". E não seria de fato somente nesta dupla condição, isto é, sob o efeito de qualquer sedução, que nos ocorre, de tempo em tempo, esquecendo a "prosa" do mundo – e da política" (LANDOWISK, 2001, p. 44-9).

Analisando o ato em si, a "Nova Previdência", seguida do "É para todos", figura como um pretexto para a instalação de uma política excludente e que atinge a classe de trabalhadores e demais beneficiários (idosos, deficientes, etc.). Fidelizam-se ao "É melhor para o Brasil" aqueles que olham sob a ótica do jogo de "quem ganha mais" ou que em função da ausência de um capital cultural que lhes instrumentalizem quanto à situação social, política e econômica do país, não sejam capazes da criticidade. A emergência da "Nova Previdência" funda-se nos interesses do empresariado e na ausência de um projeto político voltado para a promoção dos trabalhadores e demais beneficiários da previdência.

Como nos lançamos a analisar uma propaganda dita em ato, retomamos alguns preceitos da AD, uma vez que também nos aparelha na compreensão da linguagem em movimento, em funcionamento e em meio às transformações sociais. A AD toma o discurso como efeito de sentido, conforme já ressaltamos, neste artigo, determinado social e historicamente, sendo o(s)sentido(s) construído(s) a partir das condições sócio-históricas do interlocutor e, também, da condição de produção do enunciado. Daí ser possível entendermos o porquê de "Nova Previdência" e não "Reforma da Previdência" nos levar para um primeiro sentido

possível: o sentido do substantivo feminino "reforma", no imaginário popular está vinculado ao fato de algo que não está bom e que necessita de reparos.

Etimologicamente, "reforma" consiste na "modificação; mudança introduzida em algo de aprimoramento e obtenção de melhores resultados", e reformar significa "reconstruir; tornar melhor; corrigir" (HOUAISS, *on-line*). Então, podemos depreender que a opção por uma "nova" previdência, em vez de uma reforma da previdência, rompe com o que está posto como diretriz e empreende um conjunto de alterações que afetaram drasticamente a seguridade dos seus beneficiários.

Vale lembrar que o atual governo chegou ao poder adotando o discurso de rompimento com a "velha política", argumentando que o país estava em desordem social, política, econômica, ética e moral. Levantou como bandeira a defesa pela família e pela honestidade, um "Brasil acima de Tudo, Deus acima de Todos". Atrelado ao *slogan* de campanha, a nova previdência, no imaginário popular, simboliza o novo governo, a mudança que aqueles que o apoiam ansiavam.

Orlandi (2013) postula que as palavras conversam com as outras palavras, e que há sempre uma forma de dizer diferente o que já foi dito anteriormente. Logo, essa relação, esse fazer sentido aos sujeitos passam pelas formações discursivas e ideológicas. Pêcheux (1990, p. 18) afirma que "os valores ideológicos de uma determinada formação social têm o discurso representado pela formação imaginária". Desse modo, "*É para todos"* ecoa, para parte do eleitorado brasileiro, o sentido de coletividade.

No sentido estrito da palavra, "todos" significa "a que não falte nenhuma parte; completo; totalmente; todas as pessoas, toda a gente (HOUAISS, *on-line*)". Na propaganda, leia-se "todos" como "toda a gente". Porém, os acontecimentos em torna da análise, discussão e votação da "Nova Previdência" revelam que "todos" deve ser lido como "parte", antagonicamente. Nessa relação de contrários, o trabalhador e demais beneficiários da previdência correm o risco da perda do direito à seguridade.

A propaganda traz a imagem de uma jovem afrodescendente, sorrindo, com o olhar vislumbrando o "futuro", mas que está fora do processo de trabalho ou estudo ao fundo. Ao lado, está posto o*s logan.* Ao fundo, jovens brancos vivem o futuro vislumbrado pela jovem afrodescendente. Manuseiam papéis, são protagonistas da própria vida, para eles, o

futuro já chegou. A imagem de jovens, e felizes, pretende seduzir e convencer os jovens de que a "Nova Previdência" está sendo feita para eles, assegurando o seu futuro.

Diante disso, é possível subentender que a atual previdência está comprometida com os beneficiários de hoje, não importando quem sejam. Assim, o efeito do pré-construído, do não dito poderia ser que a "Velha Previdência" **não** é para todos!? A ideia de uma nova previdência para todos faz parte da Língua de Estado, pois representa o pensamento de Estado (ORLANDI, 2017).

Todos, somos todos nós povo brasileiro? Um outro não dito que pode estar contido no enunciado é que *todos* remete à inclusão, a não deixar de fora ninguém, brancos, negros, ricos, pobres. A escolha de *todos* cria uma ambiguidade, uma indeterminação. Podendo, também, ter um efeito de sentido de igualdade social, de igualdade de oportunidades, típico das democracias capitalistas.

Podemos, também, fazer conjecturas outras, com a assertiva: "Nova Previdência. É para todos". Conjecturas, tais como: "Nova Previdência é para todos" em que *todos* pode ser *todos de uma classe*, *todos na igualdade de direitos à aposentadoria*. É com esse jogo do dizer e do não dizer que o *slogan* pode ser analisado e significar a partir da formação discursiva e da ideologia nas quais os interlocutores se inscrevem.

É melhor para o Brasil, sendo todo o *slogan* uma asserção, ele traz como afirmação final "é melhor para o Brasil"; segundo Orlandi (2017, p. 131), "o marketing político dilui as diferenças políticas e ideológicas", isso é evidente na campanha da nova previdência, em que eles tentam diminuir tais diferenças. Na assertiva "*É melhor para o Brasil"*,o não dito ou efeito de sentido criado a partir de certo imaginário é que a "Velha Previdência" é **pior** para o Brasil. Cria-se, assim, como diz Pêcheux (2014b [1975]), a capacidade da propaganda política de anestesiar as resistências, absorver as revoltas e novos modos de assujeitamento.

Reescrevendo o enunciado sem a pontuação que há no *slogan*, que mais se assemelha aos *tweets*[216] publicados pelo sujeito-presidente (Jair Bolsonaro) em sua rede social, curta, direcionada aos seus eleitores e consumidores desta rede, poderíamos ter o seguinte enunciado: "Nova Previdência é para todos. Nova Previdência é melhor para o Brasil", em

[216] Em português, *tweet* pode ser traduzido como "pio de passarinho", por isso os textos são curtos, assemelhando-se ao chilrear dos pássaros.

que, a partir de uma análise sintática, teríamos *Nova Previdência* como sujeito da frase e *para todos* e *melhor para o Brasil* como predicativo do sujeito, que tem a função de atribuir qualidade, justamente, ao sujeito.

Dessa forma, a qualidade da *Nova Previdência* é ser melhor para todos e para o Brasil, criando um efeito de sentido no imaginário dos interlocutores que não apoiar a mudança na previdência é pior para todos e para o Brasil; assujeitando de tal forma o sujeito impactado por usurpação de seus direitos a ponto de não haver nem mobilizações e nem uma "revolução" para a não aprovação da "Nova Previdência".

4. Considerações finais

No decorrer deste artigo, dada a nossa incursão em fundamentos da Análise de Discurso francesa, tivemos o objetivo de apresentar a nossa leitura-interpretação sobre alguns efeitos de sentido da propaganda da nova previdência. Para tanto, consideramos tanto a imagem em si, materializada por meio da linguagem não verbal, quanto o enunciado que constitui o *slogan* da propaganda institucional, a saber: "*Nova Previdência. É para todos. É melhor para o Brasil"*.

Pudemos perceber que as condições de produção da propaganda analisada encontram uma sociedade clivada por um contexto histórico político em que não há uma resistência ao que foi proposto. O governo faz uso da Língua de Estado para criar condições de interpelação aos brasileiros, com o intuito de convencimento e de manipulação, da construção de um país ideal, a partir da segregação da sua população.

Essa compreensão encontra eco em função do capital cultural dos seus sujeitos, por não terem a percepção da perda de direitos, assujeitando-se a partir da dominação de seus empregadores. É nesse contexto e nessas condições de produção que esta propaganda foi idealizada.

Os efeitos do interdiscurso presentes na propaganda encontram lugar nas cores utilizadas, fazendo uso da memória discursiva dos brasileiros, ao remeter à bandeira, símbolo da Pátria, estabelecendo o efeito de sentido de quem for contra a reforma, também, está contra o seu próprio País, sendo esse o jogo do não dito, criando um possível sentido de quem não apoiar a Nova Previdência não é patriota.

Na esfera do dizível, podemos afirmar que a Língua do Estado entra em ação no *slogan* com o objetivo de intentar implacar uma "Nova

Previdência", incluindo a todos, pois isso é melhor, para todo aquele que deseja uma vida melhor, uma retomada na economia, nem que para isso seja necessário sacrificar a sua aposentadoria, a sua garantia de uma velhice "segura".

Para findar as nossas considerações, tendo por base o jogo do dizer e do não dizer, ressaltamos que, neste artigo, foram apresentadas algumas das possibilidades de sentido para a leitura–interpretação da propaganda do Governo Federal em que o objetivo proposto era analisar o discurso do atual governo. Elencamos, assim, algumas das possibilidades de sentido do enunciado escolhido para análise, em articulação com a imagem que integra a propaganda institucional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

HELLER, E. *Psicologia das Cores*: como as cores afetam a emoção e a razão. Gustavo Gili SL, 2014.

Joly, Martine (1994). *Introdução à Análise da Imagem*. Lisboa, Ed. 70, 1994.

ORLANDI, Eni. *Discurso e leitura*. São Pauço: Cortez / UNICAMP, 1988.

_____. *Análise de Discurso*: princípios e procedimentos. 11. ed. Campinas-SP. Ponte. 2013.

_____. *Discursos em análise*: sujeito, sentido, ideologia. Campinas-SP: Pontes, 2017.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. *IV*. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, François; HAK, Tony (Orgs). *Por uma análise automática do discurso*: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. Bethania S. Mariani *et al*. 5. ed. Campinas-SP: Unicamp, 2014a [1969]. p. 61-162

_____. *O discurso*. Estrutura ou acontecimento. Trad. De Eni Orlandi. Campinas-SP: Pontes, 1990.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Orgs). *Por uma análise automática do discurso:* uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradução de Bethania S. Mariani *et al*. 5. ed. Campinas-SP: UNICAMP, 2014a [1969]. p. 59-158

_____. *Semântica e discurso*: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. de Eni Puccinelli Orlandi *et al*. 5 ed. Campina-SP: Unicamp, 2014b [1975].

_____. Foi "propaganda" mesmo o que você disse? [1979] In: ORLANDI, Eni P (Org.). *Análise de Discurso*: Michel Pêcheux (Textos escolhidos). Campinas-SP: Pontes, 2011.

EFEITOS DE SENTIDO NO PROCESSO DE (RE)NOMEAÇÃO DE ESCOLAS PÚBLICAS NO MARANHÃO: UMA ABORDAGEM SOB O VIÉS DOS ESTUDOS TOPONÍMICOS

André da Silva Santos (IFMA)
andre.santos@ifma.edu.br
Deijeane Gomes Morais (SEMED-MA)
deijeane.morais@gmail.com
Karylleila dos Santos Andrade (UFT)
karylleila@uft.edu.br

RESUMO

O artigo objetiva discutir aspectos onomástico-toponímicos no processo de (re)nomeação de escolas da rede pública de ensino, localizadas no estado do Maranhão, a partir do decreto governamental nº 30.618, de 2 de janeiro de 2015. Ao servir-se de sua capacidade linguística para nomear os lugares, o homem estabelece diversas relações e motivações: a primeira delas é consigo mesmo, ao demonstrar conhecer a realidade circundante e utilizar sua cosmovisão para denominar um local; em seguida, com seus interlocutores, já que os indivíduos de um grupo, por meio dos topônimos, podem ser capazes de interagir, com maior exatidão, o real significado que atribuem ao lugar. Desse modo, conhecer a motivação dos nomes das escolas de uma comunidade pode revelar aspectos sobre sua história e cultura, inclusive sobre as tensões que permeiam as relações entre os membros de uma comunidade, envolvidos nesses processos, como enunciadores responsáveis pelas nomeações. Além das discussões teóricas e metodológicas sobre a Onomástica, ancoradas em Dick (1990, 2007), Bastiani (2016) e Andrade (2017), este estudo tem como base a Teoria do Discurso de Bakhtin (2015), envolvendo o conceito de responsividade, levando em conta os sujeitos na produção da enunciação. O *corpus* da pesquisa é formado pelo documento do referido decreto e por uma lista de escolas que tiveram seus nomes alterados. Este trabalho pode ajudar a suscitar reflexões concernentes a aspectos históricos, ideológicos e culturais também de outros lugares, visto que toda manifestação linguística, na perspectiva de Bakhtin (2015), é um ato responsivo na cadeia da comunicação que dialoga com outros enunciados, em uma interação verbal que veicula ideologias, valores, costumes de sujeitos, grupos, comunidade e classes sociais.

Palavras-chave:
Toponímia. Efeitos de sentido. Nomes de escolas.

ABSTRACT

The article aims to discuss onomastic-toponymic aspects in the process of (re)naming public schools, located in the State of Maranhão (Brazil), from the government decree no. 30.618, on 2nd January 2015. By using their linguistic ability to name places, people establish several relationships and motivations. First is done by themselves, demonstrating to know the surrounding reality, and using their worldview to name a place. Secondly, it is done with their interlocutors, because the individuals

of a group, through the toponyms, may be able to interact, with greater accuracy, the real meaning they attribute to the place. Therefore, the motivation for naming the schools of a community can reveal aspects about their history and culture, including the tensions that permeate the relationships between the members of a community involved in these processes, as enunciators responsible for it. In addition to the theoretical and methodological discussions on Onomastics by Dick (1990, 2007), Bastiani (2016) and Andrade (2017), this study is based on Bakhtin's Discourse Theory (2015), involving the concept of responsiveness, taking into account the subjects in the production of enunciation. The corpus of this research is formed using the decree and a list of schools which had their names changed. This research can help to raise reflections concerning historical, ideological and cultural aspects also from other places, since every linguistic manifestation, from bakhtin's perspective (2015), is a responsive act in the chain of communication that dialogues with other utterances, in a verbal interaction that conveys ideologies, values, customs of subjects, groups, community and social classes.

Keywords:
Onomastic. Effects of meaning. School names.

1. Apresentação

As palavras que constituem o sistema lexical de uma língua são como um espelho: refletem os aspectos do mundo concreto em uma realidade. Segundo Andrade (2010), o ser humano, ao utilizar-se do léxico, sempre atribui nome a tudo que o cerca: às coisas, aos animais, às pessoas, ao espaço físico e cultural. Nomear é, para o homem, uma necessidade de organização e de orientação. Ao estudarmos o léxico de uma língua, podemos também apreender a realidade do grupo que a utiliza, com suas questões culturais, históricas, de modo de vida e de visão de mundo.

Nesse sentido, quanto aos processos de nomeação, podemos relacionar os topônimos a enunciados, visto que veiculam sentidos, materializam ideologias, sendo criações linguísticas de sujeitos constituídos por meio da interação verbal, o que atribui aos nomes um caráter responsivo e dialógico, pois são definições que certamente derivam do contato com outros nomes e enunciados.

Dessa forma, o presente artigo, assentado em trabalhos recentes sobre onomástica e toponímia, e baseado na teoria bakhtiniana sobre responsividade, procura analisar o processo de (re)nomeação de escolas públicas da rede de ensino do estado do Maranhão (Brasil), buscando perceber efeitos de sentido decorrentesdo processo de(re)nomeação dessas instituições de ensino.

O *corpus* do trababalho é constituído do texto do Decreto nº 30.618, de 2 de janeiro de 2017, do governo do Maranhão, referente à

(re)nomeação de escolas, e da relação de escolas que tiveram o nome alterado. A análise dos dados tem caráter documental e abordagem qualitativa. Com isso, esperamos contribuir para um olhar que apreenda esse processo de alteração de nomes de escolas como materializações que veiculam sentidos, ideologias e intersubjetividades discursivas.

2. Onomástica e toponímia

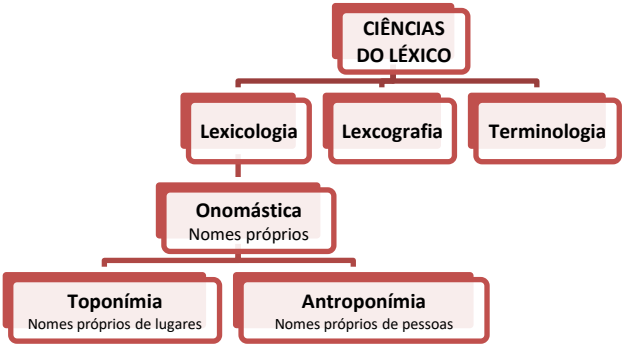
Para fazer uma abordagem sobre aspectos onomástico-toponímicos, conforme propusemos, é preciso, primeiramente, situar que tal proposta deriva de reflexões oriundas do estudo científico do léxico. As ciências do léxico são três. A *Lexicografia* se ocupa da descrição do léxico de uma ou mais línguas, a fim de produzir obras de referência, principalmente de dicionários, em formato papel ou eletrônico, e bases de dados lexicológicas. A *Terminologia* estuda o léxico enquanto termo em uma dada linguagem especializada e consiste em dar conta do funcionamento das unidades lexicais especializadas em situações comunicativas profissionais, acadêmicas ou científicas. A *Lexicologia*, nosso foco neste estudo, é uma disciplina que estuda o léxico e a sua organização de pontos de vista diversos. A lexicologia é definida como:

> [...] o estudo científico do léxico, isto é, propõe-se a estudar o universo de todas as palavras de uma língua, vistas em sua estruturação, funcionamento e mudança, cabendo-lhe, entre outras tarefas: definir conjuntos e subconjuntos lexicais; examinar as relações do léxico de uma língua como universo natural, social e cultural; conceituar e delimitar a unidade lexical de base – a lexia – bem como elaborar os modelos teóricos subjacentes às suas diferentes denominações; abordar a palavra como um instrumento de construção e detecção de uma "visão de mundo", de uma ideologia, de um sistema de valores, como geradora e reflexo de sistemas culturais; analisar e descrever as relações entre a expressão e o conteúdo das palavras e os fenômenos daí decorrentes. (BARBOSA, 1991 *apud* ANDRADE, 2001, p. 191)

Integrando-se à Lexicologia , a Onomástica tem como objeto de estudo o processo denominativo , isto é, o estudo dos nomes próprios de todos os gêneros, levando em conta suas origens e os processos de denominação no âmbito de uma ou mais línguas. Ela é composta por duas áreas de estudo. A primeira é a Toponímia que, segundo Dick (1990, p. 459), é considerada, do ponto de vista conceitual, como o estudo dos nomes de lugar, entendimento decorrente dos próprios étimos formadores da expressão, *topos (*lugar) e *onoma (*nome, designação). A segunda área

é a Antroponímia (do grego *ἄνθρωπος*, homem, e *ὄνομα* nome), que estuda os nomes próprios de pessoa.

Figura 1: Ciências do léxico.



Fonte: autoria própria.

De acordo com Dick (2007), as primeiras notícias toponímicas remontam à própria história da humanidade, ao deslocamento do homem do seu foco de origem para outros sítios, quando se via impelido a nomear os lugares do próprio *habitat*.

Depois de abordar um pouco sobre a constituição da terminologia geográfica mais antiga, de origem judaica, cristã, citando alguns nomes de lugares do livro sagrado dos cristãos, Andrade (2001), com base em Dick (2007), fala sobre os nomes das "acrópoles helênicas", cidades antigas que têm expressões geográficas construídas e utilizadas como vocabulário inicial que podem significar muito mais além da compreensão denotativa:

> [...] As expressões geográficas construídas e utilizadas como vocabulário inicial ("cidade alta", o "grande", o "pequeno", o "deserto", o "oco do mundo") corporificam, na prática, conceitos axiológicos e valorativos, muito além da compreensão denotativa; em alguns casos, chegam a mostrar uma situação de dominância e opressão de alguns sobre outros ou de reverência e obediência. Por outro lado, podem representar sentimentos opostos, de esperança, fé, desafio e conquista (DICK, 2007, p. 461)

Nessa reflexão, Dick aborda a respeito da conexão já existente entre o nome e o sentido nele embutido, isto é, que os enunciadores não escolhem nomes por acaso, sendo uma reflexão advinda de um olhar dela

para os nomes já de antigamente. Esse fenômeno nos faz dizer que a denominação não é casual até os dias de hoje, ou seja, é intencional ainda no processo onomasiológico atual.

A motivação toponímica possui um duplo aspecto, que transparece em dois momentos: em primeiro lugar, na intencionalidade do denominador, que seleciona o nome motivado por várias circunstâncias de ordem objetiva ou subjetiva; e,em segundo lugar, na origem semântica da nomeação, no significado inerente a ela, que se revela de modo transparente ou opaco, apontando para as mais variadas procedências (DICK, 1990).

Os topônimos têm natureza física e antropocultural, e tal classificação tem categorias taxionômicas. Os nomes presentes no *corpus* desta pesquisa são de escolas, que se enquadram nos topônimos da categoria dos antropotopônimos, "relativos aos nomes próprios individuais",como veremos na análise do corpus (DICK, 1990, p. 32).

Em uma reflexão sobre o lugar no estudo toponímico, Andrade (2017) ressalta que o estudo dos nomes de lugares volta-se à junção de múltiplos aspectos socio-históricos, culturais, geográficos e linguísticos, e frisa que o emissor tem um papel fundamental na nomeação do *lugar. "*É ele quem estabelece os parâmetros de seleção das motivações, sejam elas de força da natureza ou humana."(p. 592).

Partindo do pressuposto de que o enunciador estabelece os parâmetros de seleção das motivações, deduz-se que, a partir do momento em que o sujeito se guia por determinadas motivações ao dar nomes, os parâmetros escolhidos para esse processo são avindos das experiências, da índole, da ideologia, da intencionalidade e dos interesses do enunciador.

A escola é um lugar particularizado pelo nome que lhe foi dado. Isso faz com que haja, entre o nome do lugar e o conceito[217]que o lugar representa para a comunidade, um elo essencial para a cristalização da identidade de um dado grupo. Desse modo, conhecer a motivação dos

[217] Para Barbosa (2004, p. 59), *conceito* é o resultado de uma *interpretação* de fatos naturais e/ou culturais, enquanto a *definição* é o resultado de uma interpretação de unidades lexicais. *Conceituar* é o processo de construção de um modelo mental que corresponde a um recorte cultural e, em seguida, de escolha/engendramento da estrutura léxica que pode manifestá-lo de maneira mais eficaz. Tal processo tem como ponto de partida o universo natural. *Definir* é o processo de analisar e descrever o *sememalinguístico*, para reconstruir o modelo mental: o seu ponto de partida é a estrutura linguística manifestada.

nomes das escolas de uma comunidade pode revelar aspectos sobre sua história e cultura, conforme Bastiane (2016), inclusive as tensões que permeiam a relação entre os sujeitos envolvidos nesses processos, como enunciadores responsáveis pelas nomeações. Além disso, a motivação da escolha dos nomes pode revelar os enunciatários, que as recebem a partir de determinadas compreensões, fomentando a produção de diversos sentidos.

3. A ativa posição responsiva do leitor

Ao propor uma representação sobre o circuito da fala, Saussure (2006) atribui ao falante um caráter ativo, enquanto o ouvinte é designado por uma função passiva, em uma dinâmica em que se prevê a possibilidade de revezamento de papéis. Tecendo ponderações acerca desse postulado, Bakhtin (2015, p. 271), embora admita, em um plano secundário, a existência desses modos de se portar na comunicação discursiva, restringe-os a "determinados momentos da realidade", sem preponderância nos processos reais de comunicação.

Nessa perspectiva, para caracterizar a atuação do receptor, seja do texto oral ou escrito, o autor utiliza a expressão "ativa posição responsiva", cuja acepção podemos conceber a partir do entrelaçamento de dois aspectos, focados no leitor, sendo o primeiro a depreensão, o entendimento do significado linguístico, a assimilação das informações presentes no texto do locutor (BAKHTIN, 2015, p. 271). O segundo é o efeito decorrente dessa assimilação, o modo como o ouvinte responde ao que leu ou ouviu, ou seja, ele pode concordar, discordar, complementar, efetuar uma ação, alegrar-se, entristecer-se, etc. Esse aspecto,que é intrínseco ao primeiro, configura a posição responsiva, a ser manifestada por meio de algum comportamento, como a própria enunciação do leitor, que assume o papel de falante, estabelecendo a interação comunicativa.

Podemos citar como exemplo a nomeação de prédios públicos. A denominação de determinado lugar com o nome de uma pessoa pode gerar diferentes respostas dos leitores, provocando efeitos como concordância, discordância, entre outros. É importante ressaltar que essa posição responsiva nem sempre gera imediatamente, no receptor, um ato enunciativo ou comportamental. Pode haver um espaço temporal abstrato, marcado pelo silêncio, que abrange o estado passivo do leitor. Não que a compreensão seja algo passivo, visto que engendra juízo de valor, respostas, avaliação, posicionamento. O viés passivo permanece enquan-

to o leitor, ao assimilar o dito, não age em termo de verbalização ou de outra atitude. Para Bakhtin (2015, p. 272), no entanto, "(...) cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte", sendo essa ressalva conceitual denominada por ele como "compreensão responsiva de efeito retardado".

A ativa posição responsiva do leitor, difundida com a denominação de responsividade por parte considerável dos teóricos e dos pesquisadores que abordam o estudo sobre o discurso na perspectiva bakhtiniana, evidencia que o ouvinte influencia o falante, uma vez que esse, na criação de enunciados, geralmente leva em conta a reação e a provocação do interlocutor. Dessa forma, o locutor procura prever a recepção de seu ato enunciativo de que atitudes discursivas ou outras podem ser desencadeadas pelo ouvinte. Nesse viés, afirma Faraco (2013, p. 142) que "(...) a realidade da linguagem é a dinâmica da responsividade, das relações dialógicas em sentido amplo."

3.1. Enunciado, ideologia e efeitos de sentido

Concebemos como princípio básico subjacente a os preceitos teóricos de Bakhtin (2015) as interações sociais, que se estabelecem e emergem por meio da linguagem, já que ele define sentido como "*respostas* a perguntas" (2015, p. 381). Para ele, "aquilo que não responde a nenhuma pergunta não tem sentido para nós." (2015, p. 381). Na condição de leitor, ao depreendermos dos textos que chegam a nós o significado, somos questionados, a partir de nossas ideologias, a assimilar o que lemos de alguma forma, a criar uma visão e chegarmos a uma ideia, a algo a ser dito acerca do texto com que tivemos contato.

O sujeito não é acabado, pois vive em um constante "vir a ser" e sua presença na cadeia de comunicação é algo constante, por meio de seus enunciados na interação com enunciados de outrem. É nesse viés que Santos (2013, p. 246), discorrendo sobre os postulados bakhtinianos, entende que "(...) o sujeito se constitui na interação com o outro, mediante os discursos que os atraem (...)".

Por esse prisma, enfatizamos também o pensamento de Bakhtin de que o signo reflete e refrata, e de que devemos levar em conta o sujeito situado, o contexto em que está inserido, as circunstâncias em que está

envolto. As próprias ideologias já estabelecem contextos diferentes na sociedade. Nessa vertente, Faraco (2013) afirma que

> [...] a enunciação de um signo tem efeitos de sentido que decorrem da possibilidade de sua ancoragem em diferentes quadros semântico-axiológicos, em diferentes horizontes sociais de valores. (FARACO, 2013, p. 54)

Sendo assim, percebemos a ideologia como elemento subjacente à criação de enunciados, sendo eles inerentes ao sentido, o que envolve a ativa posição responsiva do interlocutor nos atos de comunicação. Já os efeitos de sentido, também entrelaçados a esses elementos, serão orientados pelas perspectivas socioculturais, ideológicas e circunstanciais desses receptores.

4. Contextualização e análise do corpus

No dia 2 de janeiro de 2015, foi publicado, no Diário Oficial do Poder Executivo do Estado do Maranhão (Brasil), o Decreto nº 30.618, que "dispõe sobre a denominação de logradouros e prédios públicos sob o domínio ou gestão estadual (...)". Com esse decreto, passou a ser vedada a denominação de órgãos públicos com o nome de pessoas vivas e também com o nome de responsáveis por crimes durante a ditadura militar no Brasil.

No decorrer do ano de 2015, o Estado procedeu a mudança de nome de órgãos públicos. Neste trabalho, abordamos especificamente a (re)nomeação de escolas. Sobre o processo de escolha de novos nomes, foi publicada, no Diário Oficial do Poder Executivo Estadual, no dia 16 de março de 2015, a Portaria nº 569, assinada pela Secretária de Educação do Estado, estabelecendo que o processo ocorresse por meio de consulta envolvendo a gestão da escola, os docentes e os discentes. Entretanto, essa portaria tratava apenas da mudança dos nomes das escolas, ora denominadas com o nome de pessoas responsáveis por crimes ocorridos durante o regime militar no Brasil.

Quanto à mudança de topônimos referentes aos nomes de pessoas vivas, o próprio decreto, no art. 3º, possibilita aos gestores estaduais essa decisão. Por meio de pesquisa na *internet*, identificamos notícias acerca da condução participativa de algumas dessas mudanças. É o caso, por exemplo, da alteração de nome da escola Edison Lobão para Edinan Moraes, na cidade de Imperatriz. Conforme notícia intitulada *"Escola Edison Lobão tem nome modificado pela comunidade*", veiculada pelo

blog da unidade Regional de Educação do Maranhão, no dia 26 de outubro de 2015, a escolha do novo nome se deu democraticamente, em votação da qual participaram profissionais da educação, estudantes, funcionários e comunidade. Ainda no *blog*, identificamos o processo de alteração de outros nomes de escolas (Fig. 1).

Figura 2: Notícia veiculada em um blog.

GOVERNO DO MARANHÃO

Unidade Regional de Educação de Imperatriz - UREI

segunda-feira, 26 de outubro de 2015

Escola Edison Lobão tem nome modificado pela comunidade

Texto: Cida Marconcine

Durante os dias 20/10 (das 17h) e 21/10 (até as 9h30), aconteceu votação no Centro de Ensino Edison Lobão, localizado no Parque Anhanguera, em Imperatriz, escola da rede pública estadual, vinculada à Unidade Regional de Educação de Imperatriz (UREI), para a escolha de um novo nome para a escola. Para isso, o Centro de Ensino se mobilizou junto à comunidade para que o

Comunidade escolar participou da escolha do novo nome no CE Edison Lobão

Fonte: http://ureimperatriz.blogspot.com/2015/10/escola-edison-lobao-tem-nome-modificado.html?m=0. Acesso em: 21 out. 2020.

Em 2017, em função deste trabalho, obtivemos da Secretaria de Educação do Estado do Maranhão, após solicitação, um documento com a lista de escolas que tiveram o nome alterado, com a cidade e a unidade regional de educação onde ficam localizadas as escolas, o nome anterior do centro de ensino, bem como as escolas com alteração do nome, em decorrência de serem pessoas vivas e/ou de pessoas que foram responsáveis por crimes durante a ditadura militar.

Esclarecemos que existe uma Lei Federal nº 6.454[218], de 24 de outubro de 1977, que dispõe sobre a denominação de logradouros, obras serviços e monumentos públicos, e outras providências. O art. 1º dessa Lei sofreu alteração com a redação dada pela Lei nº 12.781, de 2013, que diz o seguinte: "É proibido, em todo o território nacional, atribuir nome de pessoa viva ou que tenha se notabilizado pela defesa ou exploração de mão de obra escrava, em qualquer modalidade, a bem público, de qualquer natureza, pertencente à União ou às pessoas jurídicas da administração indireta."

Para este estudo, em especial, organizamos o *corpus*em dois quadros: no primeiro, consta o Decreto nº 30.618, a partir do qual houve a

[218] Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6454.htm.Acesso em: 20 out. 2020.

(re)nomeação de escolas; no segundo, a relação de escolas renomeadas. Esclarecemos que os dados apresentados foram obtidos junto à Secretaria de Educação do Estado, mas a forma como esses dados foram organizados foi uma adaptação nossa.

A Figura 3, abaixo, apresenta o Decreto nº 30.618.

Figura 3: Decreto nº 30.618.

DECRETO Nº 30.618, DE 02 DE JANEIRO DE 2015

Dispõe sobre a denominação de logradouros e prédios públicossob o domínio ou gestão estadual, e dá outras providências.

O GOVERNADOR DO ESTADO DO MARANHÃO, no uso das atribuições que lhe conferem os incisos III e V do art. 64 da Constituição Estadual,

DECRETA:

Art. 1º. A partir desta data, fica vedado aos Secretários de Estado, aos Dirigentes de entidades integrantes da Administração Indireta e a quaisquer agentes que exerçam cargos de direção, chefia e assessoramento no âmbito do Poder Executivo, atribuir ou propor à atribuição de nome de pessoa viva a bem público, de qualquer natureza, pertencente ou sob gestão do Estado do Maranhão ou das pessoas jurídicas da Administração Estadual Indireta.

Parágrafo único. A vedação de que trata o "caput" estende-se aos nomes das pessoas, ainda que falecidas, que tenham constado do Relatório Final da Comissão Nacional da Verdade de que trata a Lei nº 12.528, de 18 de novembro de 2011, como responsáveis por crimes cometidos durante a ditadura militar.

Art. 2º. As iniciativas visando à denominação de bens públicos, quando tenham como finalidade homenagear pessoas de reconhecida idoneidade, serão instruídas com:

I – justificativa que consigne os relevantes serviços que, em vida, o homenageado tenha prestado ao Estado ou à comunidade com a qual conviveu;

II – Certidão de Óbito;

III – Curriculum-vitae;

IV – declaração, negativa ou positiva de denominação anterior, exarada pelo órgão ou entidade responsável pelo bem a que se referir a iniciativa.

Art. 3º. Por iniciativa de quaisquer dos agentes mencionados no art. 1º, poderá haver a alteração de denominação atualmente atribuída, obedecendo-se aos critérios fixados no art. 2º. Art.

Art. 4º. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Palácio do Governo do Estado do Maranhão, em São Luís, 02 de janeiro de 2015, 194º da Independência e 127º da República.

FLÁVIO DINO
Governador do Estado do Maranhão
MARCELO TAVARES SILVA
Secretário-Chefe da Casa Civil

Fonte**:** http://www.diariooficial.ma.gov.br/public/index.jsf (2015) (adaptado).

O Quadro 2, a seguir, apresenta a relação das escolas que foram renomeadas.

Quadro 2: Escolas renomeadas.

MUNICÍPIO/ ESCOLA	NOME ANTERIOR DA ESCOLA	NOME ATUAL	MOTIVAÇÃO PARA A(RE)NOMEAÇÃO
Açailândia	**Maria Isabel Rodrigues Cafeteira**	Professora Norma Suely Mendes	Pessoa viva
Afonso Cunha	**Dr. Carlos Magno Bacelar**	Professor Paulo Freire	Pessoa viva
Água Doce do Maranhão	**Dr. José Sarney**	José Vieira da Silva	Pessoa viva
Anapurus	**Dr. José Maria Cabral Marques**	Dep. Júlio Pires Monteles	Pessoa viva
Bacabal	**Leda Maria Chaves Tajra**	Professor Juarez Gomes	Pessoa viva
	Dep. João Alberto de Sousa	Professora Maria Cleuza Sousa Oliveira	Pessoa viva
	Roseana Sarney	Isabel Castro Viana	Pessoa viva
	Presidente José Sarney	Maria Casimiro Soares	Pessoa viva
Bom Jardim	**Gov. José Sarney**	Professora Maria Luíza Rodrigues Sousa	Pessoa viva
Bom Jesus das Selvas	**Ferreira Gullar**	Luiz Sabry Azar	Na época, pessoa viva
Buriti Bravo	**Professora Leda Tajra**	Zuleica Santos	Pessoa viva
Caxias	**Gov. José Sarney**	Professora Raimunda Barbosa Gonçalves de Jesus	Pessoa viva
	Marechal Castelo Branco	Professora Suely Reis	Ditador
	Presidente Costa e Silva	Professora Rita de Cássia Azevedo	Ditador
Coelho Neto	**Dr. Carlos Magno Duque Bacelar**	Albert Einstein	Pessoa viva
	José Sarney	Professor Antônio Nonato Sampaio	Pessoa viva
Coroatá	**Leda Tajra**	Hermano José Leopoldino Filho	Pessoa viva
Fortaleza dos Nogueiras	**Humberto de Alencar Castelo Branco**	Vera Lúcia dos Santos Carvalho	Ditador
Gonçalves	**Presidente Castelo**	Sulamita Lúcio do	Ditador

Dias	**Branco**	Nascimento	
Governador Newton Bello	**Marechal Castelo Branco**	Antônio Macedo de Almeida	Ditador
Imperatriz	**Edison Lobão**	Edinan Moraes	Pessoa viva
	Castelo Branco	Vinícius de Moraes	Ditador
Itinga do Maranhão	**Terezinha de Jesus Coelho Rocha**	José Neves de Oliveira	Pessoa viva
Lago da Pedra	**Marly Sarney**	Frei Godofredo Bauerdick	Pessoa viva
Lago Verde	**Lêda Tajra**	Artur Linhares	Pessoa viva
Loreto	**Presidente Médice**	Paulo Freire	Ditador
Magalhães de Almeida	**Prefeito Neto Carvalho**	Professor Dionílio Gonçalves Costa	Pessoa viva
Mirador	**Gov. Edison Lobão**	Professora Isa Raposo Borba Guimarães	Pessoa viva
Olho D'água das Cunhãs	**Marco Maciel**	José de Matos Oliveira	Pessoa viva
Pastos Bons	**Gov. João Castelo**	Professor Ribamar Torres	Na época, pessoa viva
Pindaré Mirim	**Joana Fernandes de Moares**	Professora Raimunda Matos	Pessoa viva
	José Sarney Costa	Professor João Cardoso Campos	Pessoa viva
Santa Luzia	**Gov. João Alberto**	Cícero Ferreira Silva	Pessoa viva
Santa Inês	**José Sarney**	Poeta Antônio José	Pessoa viva
São João dos Patos	**Edison Lobão**	Josélia Almeida Ramos	Pessoa viva
São Luís	**Gov. Edison Lobão**	João Francisco Lisboa	Pessoa viva
	Roseana Sarney Murad	Professora Estefânia Rosa da Silva	Pessoa viva
	Dr. João Leitão	Professor Aquilis Batista Vieira	Pessoa viva
	Roseana Sarney	João Evangelista Serra dos Santos	Pessoa viva
	Marechal Castelo Branco	Jackson Lago	Ditador
Timbiras	**Emílio Garrastazu Médice**	Paulo Freire	Ditador
Timon	**Marechal Arthur da Costa e Silva**	Maria da Conceição Teófilo Silva	Ditador
Tutóia	**Zilmar Melo Araújo**	Liceu Tutoiense	Pessoa viva

Fonte: Secretaria de Educação do Estado do Maranhão – SEDUC (2017).

Para uma análise mais criteriosa do decreto e dos antropotopônimos, consideramos as circunstâncias em que foram produzidos. O contexto de criação desses enunciados corresponde a uma transição na representação do poder executivo estadual. Eleito em 5 de outubro de 2014, Flávio Dino[219] foi empossado governador do Maranhão no dia 1º de janeiro de 2015, interrompendo, naquele momento,uma história política, exercida, desde 1966, por José Sarney, quando assumiu o cargo de Governador e passou a influenciar o poder político em um período histórico "denominado nas esferas política, midiática, acadêmica, como Sarneísmo (COSTA, 2006)".

Um dos aspectos característicos do sarneísmo é a denominação de órgãos públicos, geralmente pertencentes ou sob a gestão da esfera estadual ou dos municípios, com o nome de autoridades políticas vivas, em muitos casos, com o próprio nome de José Sarney ou de seus familiares, assim como o de seus aliados políticos, como autoridades dos governos militares (COSTA, 2006).Conforme notícia publicada no jornal Gazeta do Povo, em 7 de maio de 2012, havia, no Maranhão, 161 escolas com o sobrenome Sarney.(Fig. 4).

Figura 4: Jornal Gazeta do Povo

Fonte: https://www.gazetadopovo.com.br/vida-publica/maranhao-tem-161-escolas-com-nome-dos-sarney-2vy7yjb2lwrdrkc518aj1aki6/. Acesso em: 21 out. 2020.

É nessa perspectiva que vislumbramos um elo entre elementos onomástico-toponímicos e a teoria da responsividade. Em relação à o-

[219] Flávio Dino, ex-juiz federal e ex-deputado federal, elegeu-se pelo Partido Comunista do Brasil – PcdoB.

nomástica, verificamos um processo em que, primeiramente, existem objetos, conceitos, ou seja, as escolas, para as quais serão definidos novos nomes. Nesse caso, parte-se do conceito para a nomeação/denominação. Essas denominações anteriores ao decreto, bem como os novos topônimos, não dizem respeito a uma simples nomeação e (re)nomeação de escolas. Trata-se, na verdade, de nuances de aspectos políticos, culturais e ideológicos de conjunturas da história do Maranhão, que revelam a forma de pensar, de agir, de gerir o Estado, bem como mostram as tensões das disputas pelo poder, as confluências e os embates discursivos.

É nesse ponto que visualizamos como pertinente a teoria da responsividade para a análise desses antropotopônimos, pois a (re)nomeação dos estabelecimentos de ensino ocorreu em uma perspectiva dialógica, isto é, sendo uma resposta às denominações anteriores ao decreto, bem como a enunciados já existentes ou presumidos acerca dessas denominações, que entendemos coerente categorizá-las como enunciados toponímicos, por considerarmos cada nome de escola um enunciado, visto que materializa um sentido.

Entre os efeitos de sentido que podemos depreender da posição responsiva dos novos mandatários do Estado, em relação aos enunciados toponímicos que antes nomeavam as escolas, podemos mencionar:

a) Incoerência: na Portaria nº 569, publicada no Diário Oficial do Poder Executivo Estadual, em 16 de março de 2015, e específica para a (re)nomeação de escolas, ora denominadas com o nome de pessoas apontadas como responsáveis por crimes durante os governos militares, é mencionado que:

> [...] os nomes das Instituições Escolares não são apenas uma alcunha, um título ou uma designação, visto que estão impregnados de significados, retratando muitas vezes uma imagem antagônica ao espaço democrático, autônomo e participativo que a escola deve representar junto à comunidade [...]. (MARANHÃO, 2015, p. 24)

Na mesma Portaria, no Art. 4º, acerca da escolha dos nomes substitutivos, afirma-se, que "os nomes sugeridos deverão representar personalidades que tenham contribuído com a construção da identidade educacional Municipal, Estadual ou Federal". Nesse sentido, a concepção de escola está relacionada a um espaço democrático, plural e participativo. Logo, um nome para denominá-la, além de ter contribuído com a esfera da educação institucional, deve ser identificado por esses preceitos, o que não é o caso dos ditadores, cujas práticas contrariam esses valores. Nesse

viés, os enunciados toponímicos com o nome de ditadores geram um efeito de incoerência.

Sobre pessoas vivas, quando o documento menciona que "os nomes das Instituições Escolares não são apenas uma alcunha" e destaca a atuação deles na educação que pode favorecer a homenagem, podemos sugerir que os nomes dessas pessoas não são apropriados para nomear as escolas.

b) Favorecimento: no artigo 1º do Decreto nº 30. 618, a expressão "a partir desta data, fica vedado (...)", determinando a proibição de denominação de órgãos públicos estaduais com o nome de pessoas vivas, aponta para uma descontinuidade de práticas em relação a essas denominações. O mesmo decreto, juntamente com outros documentos, ao estabelecerem como critérios de escolha de nomes para a definição dos antropotopônimos elementos como justificativa, currículo e mérito, sinalizam que os nomes que denominavam as escolas não eram os adequados para tais homenagem.

Dessa forma, se o nome de pessoas vivas como designação de órgãos públicos é inconstitucional, e essas denominações, incluindo o nome de pessoas já falecidas, não sustentam uma justificativa apropriada para essa finalidade, podemos compreender que as autoridades responsáveis por essa nomeação se valeram do poder que exerciam para favorecerem a si mesmas.Com base no que discorremos sobre o efeito de favorecimento, podemos perceber um certo efeito de astúcia, no sentido de trapacear para o próprio favorecimento.

c) Ilegalidade: partindo das considerações sobre favorecimento, podemos depreender o efeito de ilegalidade, visto a alegação de cumprimento da legalidade (Lei **nº 6.454, de 24 de outubro de 1977)**, para a retirada de nomes de pessoas vivas das denominações das escolas. Sendo assim, com base em leitura de textos de jornais e blogs para observarmos a recepção dos antropotopônimos que renomearam as escolas, relacionamos os seguintes efeitos de sentido:

● Seriedade: considerando que, em alguns enunciados sobre a (re)nomeação de escolas, há a referência sobre a ilegalidade da denominação de bens públicos com o nome de pessoas vivas, podemos perceber um efeito de moralidade, um dos princípios da administração pública.

● Evidências de perseguição: para os enunciadores que se filiam ao sarneísmo, essa mudança de nomes é assimilada como perseguição das

autoridades que exercem agora o poder contra as pessoas que antes o exerciam. Notas em colunas de jornais, alguns artigos em blogs e em jornais abordaram esse assunto. A própria reportagem do jornal eletrônico "Brasil247", de 12 de fevereiro de 2016, tem como título: "Rebatizar nomes de escolas não é perseguição" (Fig. 4).

Figura 5: Notícia Jornal 247.

Fonte: https://www.brasil247.com/regionais/nordeste/rebatizar-nomes-de-escolas-nao-e-perseguicao. Acesso em: 20 out. 2020.

Nessa ótica, o jornalista Luís Cardoso, em artigo publicado, em seu blog, no dia 10 de fevereiro de 2016, afirma que "o governador Flávio Dino continua sua implacável perseguição ao clã Sarney e também aos amigos mais próximos do grupo político que foi derrotado por ele na eleição de 2014" (Fig. 6). Como argumento, cita que, no município de Bom Jesus das Selvas, houve a substituição do nome de Ferreira Gullar, na época vivo, pelo nome de Luiz Sabry Azar, ex-prefeito desse município, falecido, e a quem o articulista atribui prática de corrupção quando foi prefeito. Observamos, em alguns textos, um outro efeito: o de que a (re)nomeação de escolas tem como finalidade desconstruir o poder do grupo Sarney para melhor se estabelecer no poder executivo estadual.

Figura 6: Notícia Blog Luiz Cardoso

Fonte: https://luiscardoso.com.br/politica/2016/02/dino-troca-nome-de-ferreira- gullar-por-nome-do-prefeito-mais-corrupto-do-ma-em-escola/. Acesso em: 20 out. 2020.

5. Para não concluir

Sob o viés da Onomástica/toponímia e da responsividade da teoria bakhtiniana, neste artigo, apresentamos um estudo sobre o processo de (re)nomeação das escolas públicas do estado do Maranhão, a partir do Decreto nº 30.618/2015. Procuramos identificar as relações de poder, embates ideológicos e de disputas os quais subjazem contornos diversos na materialização linguística, sendo a denominação de espaços públicos, neste caso, os nomes de escolas, uma dessas vertentes de linguagem em que pode se manifestar essa tensa e inacabada arquitetura conjuntural, especificamente no Estado do Maranhão.

A (re)renomeação das escolas demonstra, por parte de quem tomou a decisão, uma ativa posição responsiva de discordância com os enunciados (nomes das escolas) anteriores, ao mesmo tempo em que concorda com discursos que criticavam essas denominações. Dessa forma, os novos nomes podem ser considerados como enunciados emergidos dessa tensão dialógica da esfera de disputa política no Maranhão e, certamente, consideram a posição responsiva dos sujeitos que tinham expectativa em relação à mudança na representação política do Estado.

Consideramos que, resguardadas as devidas singularidades, este trabalho pode ajudar a suscitar reflexões concernentes a aspectos históricos, ideológicos e culturais também de outros lugares, visto que toda manifestação linguística, na perspectiva de Bakhtin (2015), é um ato responsivo na cadeia da comunicação e dialoga com outros enunciados, em uma interação verbal que veicula ideologias, valores, costumes de sujeitos, grupos, comunidade e classes sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, K. S. O lugar nos estudos toponímicos: reflexões. *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 25, n. 2, p. 585-607, Belo Horionte, 2017.

_____. *Atlas toponímico de origem indígena do estado do Tocantins:* Atito. Goiânia: PUC-Goiás, 2010.

ANDRADE, Maria Margarida de. Lexicologia, terminologia: definições, finalidades, conceitos operacionais. In: OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires de; INQUERDO, Aparecida Negri (Orgs). *As ciências do léxico*: lexicologia, lexicografia, terminologia. 2. ed. Campo Grande UFMS, 2001. p. 191-200

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

BARBOSA, M. A. Estrutura e formação do conceito nas línguas especializadas: tratamento terminológico e lexicográfico. *Rev. Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 4, n. 1, Belo Horizonte, 2004.

BARBOSA, M. A. Lexicologia, lexicografia, terminologia, terminografia: objeto, método campos de atuação e de cooperação. *XXXIX Seminário do GEL*, 1991, França. *Anais do GEL*. França, UNIFRAN, 1991, p. 182-189.

BASTIANI, C. Topônimos, nomes de escola e memória: o léxico como repertório do conhecimento cultural. *Língua, Linguística & Literatura*, UFPB, João Pessoa, v. 12, n. 2, p. 189-209, 2016.

CARDOSO, L. Dino troca nome de Ferreira Gullar por nome do prefeito mais corrupto do MA em escola [Artigo de opinião]. 10 de fevereiro de 2016. Disponível em: https://luiscardoso.com.br/politica/2016/02/dino-troca-nome-de-ferreira-gullar-por-nome-do-prefeito-mais-corrupto-do-ma-em-escola/. Acesso em: 25 out. 2020.

CORREA, R. *Rebatizar nomes de escolas não é perseguição*. Brasil 247. 12 de fevereiro de 2016. Disponível em: https://www.brasil247.com/pt/247/maranhao247/216774/'Rebatizar-nomes-de-escolas-n%C3%A3o-%C3%A9-persegui%C3%A7%C3%A3o'.htm. Acesso em: 25 out. 2020.

COSTA, W. C. Do "Maranhão Novo" ao "Novo Tempo": a trajetória da oligarquia Sarney no Maranhão. *Fundação Joaquim Nabuco.* 2006. Disponível em: http://www.fundaj.gov.br/images/stories/observanordeste/cabral2.pdf. Acesso em: 25 out. 2020.

DICK, M. V. P. A. As terminologias nas ciências onomásticas. Estudos de caso: o projeto ATESP (Atlas Toponímico do Estado de São Paulo). In: ALVES, Ieda Maria; ISQUERDO, Aparecida Negri: *As ciências do léxico*: lexicologia, lexicografia e terminologia. v. III. Campo Grande: Editora da UFMS; São Paulo: Humanitas, 2007.

_____. *A motivação toponímica e a realidade brasileira*. São Paulo: Arquivo do Estado, 1990.

FARACO, C. A. *Linguagem & Diálogo*: as ideias do círculo linguístico de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2013.

MARANHÃO. Decreto nº 30.618. Dispõe sobre a denominação de logradouros e prédios públicos sob o domínio ou gestão estadual, e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado do Maranhão*, nº 001, 02 de janeiro de 2015. p. 11. Disponível em: http://www.pge.ma.gov.br/files/2012/09/DECRETOS-2015.pdf. Acesso em: 25 out. 2020.

MARANHÃO. Portaria nº 569. *Diário Oficial do Estado do Maranhão*, nº 053, 16 de março de 2015. p. 24. Disponível em: http://www.sindspem-ma.com.br/arquivos/file/noticias/edita_instrutor.pdf.Acesso em: 25 out. 2020.

MARCONCINE, C. Escola Edison Lobão tem nome modificado pela comunidade. *O Progresso*. 27 de outubro de 2015. Disponível em: http://www.oprogressonet.com/regional/escola-edison-lobao-tem-nome-modificado-pela-comunidade/62517.html. Acesso em: 25 out. 2020.

OTÁVIO, C. Maranhão tem 161 escolas com nome dos Sarney.*O Globo*. 07 de maio de 2012. Disponível em: https://oglobo.globo.com/brasil/maranhao-tem-161-escolas-com-nome-dos-sarney-4828090. Acesso em: 25 out. 2020.

SANTOS, J. S. Atendimento preferencial no estatuto e na voz do idoso: uma análise discursiva. *Linguagem em (Dis)curso*, Local, v. 13, n. 2, p. 243-271, agosto 2013.

SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral.* 2. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

EMANCIPAÇÃO FEMININA E MUDANÇAS SOCIOCULTURAIS EM ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS DA *BATAVO* À LUZ DA ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO

Danielle Brito da Cunha (UFRN)
professoradanibrito@gmail.com
Guianezza Mescherichia de Góis Saraiva Meira (UERN)
guianezzasaraiva@uern.br

RESUMO

A emancipação feminina é discutida desde a inclusão da mulher no mercado de trabalho e, até hoje, divide opiniões. Isso porque para alguns pesquisadores do feminismo não há, de fato, emancipação, haja vista o acúmulo de funções. Outros, crêem que a liberdade foi conquistada, assim como direitos imprescindíveis para a história de luta das mulheres. Nesse contexto, este minicurso tem como objetivo analisar como os anúncios publicitários da Batavo, veiculados nas mídias televisivas, impressas e digitais, discutem o processo de emancipação feminina. Teoricamente, nos ancoraremos nos postulados de Fairclough (2003, 2006, 2008), Wodak (2004), Dijk (2008), bem como pesquisadores nacionais que tenham como foco de pesquisa o discurso. Além disso, recorreremos ao arcabouço teórico de Del Priore (2013), Butler (2010), Duarte (2005) e Pinsky (2014) para discutir questões relativas ao feminismo. O *corpus* compõe-se de três anúncios publicitários, lançados em 2008. O minicurso tem como público-alvo os alunos de Letras e áreas afins, professores da Educação Básica e Ensino Superior, discentes da pós-graduação, nível *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*, profissionais e pesquisadores da Análise Crítica do Discurso e do Feminismo, e contempla a seguinte ementa: a) Visão teórica da Análise Crítica do Discurso e das Mudanças Socioculturais; b) Emancipação Feminina e c) Exemplos práticos.

Palavras-chave:
Anúncios publicitários. Emancipação feminina. Mudanças socioculturais.

RÉSUMÉ

L'émancipation des femmes est discutée depuis l'inclusion des femmes sur le marché du travail et, à ce jour, divise les opinions. En effet, pour certains chercheurs féministes, il n'y a, en fait, pas d'émancipation, compte tenu de l'accumulation des fonctions. D'autres pensent que la liberté a été gagnée, ainsi que les droits essentiels pour l'histoire de la lutte des femmes. Dans ce contexte, ce cours court vise à analyser comment les publicités de Batavo, diffusées à la télévision, dans les médias imprimés et numériques, discutent du processus d'émancipation féminine. Théoriquement, nous serons ancrés dans les postulats de Fairclough (2003, 2006, 2008), Wodak (2004), Dijk (2008), ainsi que des chercheurs nationaux qui s'intéressent au discours. De plus, nous utiliserons le cadre théorique de Del Priore (2013), Butler (2010), Duarte (2005) et Pinsky (2014) pour discuter des questions liées au féminisme. Le corpus se compose de 3 annonces, lancées en 2008. Le cours abrégé s'adresse aux étudiants en lettres et domaines connexes, aux enseignants de l'enseignement de base et de l'enseignement supérieur, aux étudiants diplômés, niveau Lato Sensu et Stricto Sensu, aux

professionnels et des chercheurs en analyse critique du discours et féminisme, et comprend le menu suivant: a) Vision théorique de l'analyse critique du discours et des changements socioculturels; b) Émancipation féminine et c) Exemples pratiques.

Mots clés:
Changements socioculturels. Émancipation féminine. La publicité.

1. Introdução

A análise de discursos que se volta para o feminismo – e suas vertentes − tem sido cada vez mais constante entre os pesquisadores nas práticas sociais pós-modernas. Isso é passível de comprovação se levarmos em consideração as inúmeras dissertações e teses defendidas nos últimos anos, bem como a vasta publicação de livros que contemplam a temática.

Nessa conjuntura, este artigo tem como objetivo analisar como os anúncios publicitários da Batavo, veiculados nas mídias televisivas, impressas e digitais, discutem o processo de emancipação feminina. Para isso, recorreremos aos postulados teóricos de Fairclough (2008) e Dijk (2008), para discutir aspectos relativos à Análise Crítica do Discurso, bem como aos preceitos de Del Priore (2013), Butler (2010), Duarte (2005) e Pinsky (2014), para dar sustentáculos às premissas sobre o feminismo. Ademais, as contribuições de Meira (2016, 2019) serão cruciais para a discussão sobre emancipação feminina.

Quantos aos aspectos metodológicos, utilizamos um *corpus* composto por três anúncios publicitários, lançados em 2008, em uma campanha da empresa Batavo, nos produtos alimentícios "Pense Light". Cada anúncio é composto por enunciados verbais e não verbais e correspondem a uma campanha que visava à conquista do público feminino. Para analisar esses anúncios, recorremos à Análise Crítica do Discurso e construtos oriundos de estudos feministas.

Os resultados sugerem que avanços significativos foram registrados na história do feminismo. Em contrapartida, há discordâncias quanto à emancipação das mulheres, devido aos rótulos conservadores e patriarcais que estão enraizados na sociedade. Ademais, os anúncios publicitários escolhidos para compor o *corpus* deste trabalho nos levam a afirmar que, mesmo diante desse engessamento social, a luta pela igualdade de direitos se mantém e se configuram como uma bandeira, um ideal.

2. Mudanças sociais à guisa da Análise Crítica do Discurso

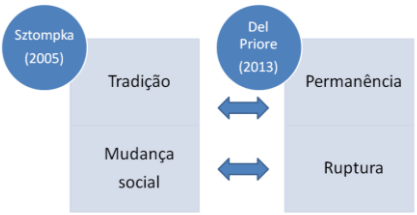
A Análise Crítica do Discurso assume características distintas das demais abordagens que contemplam o discurso como objeto de estudo, a exemplo da Análise do Discurso de Linha Francesa e da Análise Dialógica do Discurso. Dentre as diferenças, é sobressalente o fato dos interesses de pesquisas contemplarem os discursos das minorias – mulheres, negros, sem-terra, imigrantes, LGBTQI+ e indivíduos de baixa renda −, em uma perspectiva transdisciplinar (ORMUNDO, 2010). Em linhas gerais, isso significa que há um rompimento com as linhas fronteiriças epistemológicas, implicando, portanto, em uma confluência entre a linguagem e as demais áreas do conhecimento.

Partindo dessa premissa, entendemos ser viável recorrer à noção de discurso, a partir da teoria social de Fairclough (2008) e à Sociologia, para discorrer sobre as mudanças sociais. Elencaremos, ainda, o poder de persuasão que a mídia exerce sobre os consumidores, seja na adesão de ideias, seja na aquisição de produtos. Para isso, nos ancoraremos no arcabouço teórico de Charaudeau (2009).

De início, julgamos pertinente conceituar discurso, embora essa seja uma missão um tanto complexa. Recorrendo, então, às premissas de Chouliaraki e Fairclough (1999, p.36, tradução nossa), pode-se dizer que "o conceito de discurso pode ser compreendido com uma perspectiva particular nas várias formas de semiose, consideradas como momentos de práticas sociais em suas articulações com outros momentos não discursivos". Em outras palavras, "é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significado do mundo, constituindo o mundo em significado" (FAIRCLOUGH, 2008, p. 95).

Por se preocupar com o tempo, com a história e com o espaço de produção, circulação e recepção do discurso, convém saber distinguir o que é tradição e o que é mudança social, ou, na visão de Del Priore (2013), permanência e ruptura, respectivamente. Para fins de ilustração, vejamos a figura a seguir.

Figura 1: Comparação dos conceitos teóricos.



Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

Como se pode ver na figura, há uma equivalência teórica entre os conceitos de tradição e permanência, bem como os de mudança social e ruptura. Embora sejam áreas do conhecimento distintas, haja vista os preceitos de Sztompka (2005) serem ancorados pela Sociologia e os de Del Priore (2013) pela História, é notória a semelhança conceitual. Em linhas gerais, **Tradição** ou **Permanência** é sabedoria das gerações, pois ela coloca ao nosso alcance as normas, as crenças, os valores e os objetos criados no passado. Já a **Mudança Social** ou **Ruptura** pode ser entendida como a modificação de um estado das relações sociais, como a mudança das co-ações pelas quais se resolvem os problemas cotidianos e pela mudança das identidades coletivas, que, por sua vez, resultam da prática das relações sociais.

Em suma, as noções de discurso, de tradição e de mudança social serão fundamentais para o desenvolvimento das nossas análises.

3. A mulher pós-moderna é, de fato, emancipada?

O termo "emancipação" tem gerado controvérsias na pós-modernidade, especialmente quando vinculado ao feminismo. Isso porque a luta pela igualdade de direitos está longe de findar, tendo em vista que os primeiros episódios do Movimento Feminista, reivindicando o direito ao voto, datam a década de 1940. Desde então, a busca pela equidade de gênero passou a ser uma constante.

A título de ilustração, julgamos pertinente elencar os principais direitos femininos, para que, em seguida, possamos debater sobre a contribuição destes para o processo de mudança social e, por conseguinte, para a discussão acerca da emancipação feminina.

Quadro 03: Quadro-resumo das conquistas femininas e suas implicações nas mudanças sociais e no cenário atual.

Conquista feminina	**Mudanças sociais/Cenário atual**
Direito ao voto	Permitiu que as mulheres exercessem a cidadania e contribuíssem com a indicação dos representantes do país. Mais tarde, elas passaram a ter o direito de se candidatarem e, finalmente, assumir o mais alto cargo, o de presidenta da república.
Acesso aos métodos contraceptivos	Inicialmente, acesso à pílula anticoncepcional, na década de 1970, no Brasil. Esse fator permitia o planejamento familiar. Assim, as mulheres passariam a escolher o momento adequado para serem mães, além de decidir a quantidade de filhos. Hoje, conta com vários métodos, dentre eles, a camisinha feminina, o diafragma, o DIU. Vale ressaltar ainda a laqueadura de trompas, permitindo que as mulheres optem por não ter mais filhos.
Licença à maternidade	Concessão feita às mulheres que trabalham e têm registro na CTPS. Conforme as leis trabalhistas, as mulheres devem afastar-se por 4 meses – algumas instituições adotam o períodos de 6 meses – incentivando assim, o aleitamento materno.
Lei Maria da Penha e Lei do Feminicídio	Criadas sob o propósito de proteger as mulheres contra a violência doméstica. Inicialmente, foi criada a delegacia de atendimento especializado à mulher. Em seguida, a Lei Maria da Penha que objetiva punir agressores, na maioria das vezes, o parceiro. Por fim, a Lei do Feminicídio, implantada na tentativa de coibir os homicídios. Na atualidade, há um grande número de registros de mulheres vítimas de agressão domésticas e de mulheres que foram assassinadas pelo companheiro. Embora o primeiro passo tenha sido dado, medidas precisam ser tomadas.
Acesso à educação/ ingresso no mercado de trabalho	Em 1827 foi criada a primeira lei sobre a educação das mulheres, embora as que optassem por esse caminho fossem duramente criticadas. Hoje, constituem maioria nas universidades, segundo dados do INEP; No mercado de trabalho, inicialmente, exerciam cargos que se configuravam como uma extensão dos afazeres domésticos, como o de costureira. Na contemporaneidade, atuam em vários setores, exercendo altos cargos, até os inimagináveis, como piloto de avião e no

	setor da construção civil. No ramo administrativo são bem vistas pelo senso organizacional e melhores relações humanas.
Direito sobre o próprio corpo/sexualidade	No fim da década de 1980, as mulheres passaram a discutir e reivindicar os direitos sobre o próprio corpo, sobre orgasmo, sobre sexualidade. A virgindade ainda se configura como um tabu, para algumas pessoas, mas deixou de ser vista como um elemento imprescindível na escolha da esposa. Os relacionamentos passaram a ser líquidos, assim como as identidades. As revistas femininas passaram a discutir o sexo de forma mais liberta, aberta e, com isso, as mulheres foram deixando de ser um "objeto sexual", que agora tinha direito ao NÃO e o sexo não estava vinculado, apenas, à procriação.

Fonte: Meira (2016).

Conforme podemos constatar, conquistas importantes foram garantidas às mulheres ao longo da história. Todavia, os noticiários − nas mídias impressas, digitais e televisivas − e as pesquisas evidenciam, cotidianamente, as transgressões, as violações e as falhas na efetivação desses direitos. Ademais, o patriarcado, a dominação masculina (BOURDIEU, 2005) e o entendimento acerca do conceito de papéis sociais, defendido por Goffman (1985), nos permitem inferir que a emancipação feminina pode ser um mito, uma incógnita ou, até mesmo, um ponto de vista. Essa dedução deve-se ao fato de que, mesmo trabalhando fora de casa e ocupar altos cargos, as mulheres não se desvencilharam dos papéis tipificados como femininos, sendo eles: o papel de esposa, de mãe e de dona de casa, consoante a tese defendida por Meira (2016).

A autora endossa, também, que outros rótulos sociais ainda estão vinculados à conduta das mulheres, ao fato de pertencer o sexo feminino (BUTLER, 2010), como, por exemplo, esperar ser cortejada, usar roupas discretas, não consumir bebida alcoólica, ter comportamentos recatados, ter apenas um único parceiro sexual, casar idealizando a procriação e, consequentemente, a formação de uma família. Esses estereótipos reforçam as indagações acerca da emancipação feminina. Assim, mediante o que foi exposto, propomos a seguinte reflexão: A mulher é, de fato, emancipada?

4. Anúncios publicitários da Batavo: gêneros discursivos, discursos emancipatórios e intertextualidade

No que diz respeito ao gênero discursivo (BAKHTIN, 2011) escolhido, o anúncio publicitário, é pertinente frisar que ele tem elementos composicionais e estruturais bem definidos, como o uso de elementos verbais e visuais, slogans, indicação de logomarca, recorrência a metáforas, trocadilhos, intertextualidade, dentre outros aspectos que visam à adesão dos consumidores, seja de um produto, seja de uma ideia. O gênero anúncio publicitário é, portanto, segundo Bakhtin (2011), um gênero secundário a serviço de uma atividade social.

Como gênero secundário, ele cumpre o seu papel em promover diálogo e segue circunstâncias de comunicação cultural mais elaborada. Por essa razão, ele se constitui por signos verbais e não verbais, que dialogam e, consequentemente, geram sentido, isto é, não há como separar, no momento da análise, as duas modalidades, uma vez que há uma relação de interdependência entre elas. Cada escolha, seja na composição da imagem, seja nas cores, posições, objetos, ou ainda no tamanho e estilo da letra, coopera no sentido final da mensagem que a empresa deseja passar, como veremos adiante nas análises.

Antes de tudo, é importante frisar que a campanha da linha de produtos da Batavo procurava alcançar um público específico, o das mulheres nascidas antes dos anos 1980. Consoante a empresa de publicidade, por meio dos gostos musicais da consumidora, especialmente o hit dos anos 80 "Não se Reprima", foi pensada a nova campanha da linha "Pense Light", da Batavo. Logo, o público-alvo da campanha seriam as adolescentes de 1984, aquelas que gritavam e eram fãs do grupo musical Menudos. Temos assim, uma associação entre o slogan "não se reprima" e outros elementos da vida cotidiana dessas mulheres, como é o caso das placas urbanas, que normalmente indicam advertência e proibição. A mensagem final tenta mostrar um sinônimo da liberação através de roupas e de assessórios comuns, assim como mulheres bonitas com corpos normais, mais próximas da realidade das consumidoras e não no padrão de passarela, sempre em atitudes descontraídas, fazendo o que mandam os Menudos, sem repressão. Vejamos:

4.1. Anúncio 1: "Mantenha-se na pista"

Figura 2: Anúncio publicitário "Mantenha-se na pista".

Na composição do nosso primeiro anúncio, temos a imagem de uma mulher jovem e magra sorrindo, com cabelos longos balançando ao vento. Em uma atitude descontraída, ela veste uma camiseta regata na cor verde, calça jeans esverdeada e um par de pulseiras em dégradé verde em frente a um fundo também verde. A escolha das cores para as roupas, assessórios e fundo não é aleatória, pois seguem uma escala de cores que o produto possui em sua embalagem. A mesma escala de cores aparece no letreiro, em caixa alta, que explicita o slogan da campanha NÃO SE REPRIMA. PENSE LIGHT. Outro Ponto importante nessa imagem que se repetirá nos demais anúncios é a presença de uma placa de trânsito adaptada, que surge em meio ao conjunto de produtos da marca "pense light". A cada anúncio, a placa trará uma diferente direção, sugerindo, portanto, um comportamento "libertador".

É importante ressaltar que a placa de trânsito está deslocada de seu contexto habitual - orientar as regras de tráfego, informar sobre as condições da via e alertar sobre proibições, restrições e obrigações no uso do local, dentre outras funções – e ganha uma nova função, a saber, mostrar o "caminho" para a independência e o direito sobre o próprio corpo feminino. A mensagem também é adaptada, isto é, a placa convencional de "mantenha-se na pista" ganha um acréscimo, "principalmente se for sábado à noite", trazendo ao comando original novos significados. Nessa direção, a expressão "mantenha-se na pista" passa a ser polissêmica, podendo ser lida como: pista real de carros; pista de dança; ou pista de

"pronta para novos relacionamentos". Em todos os casos, vemos a independência feminina sendo destacada, uma vez que, seja a liberdade de conduzir, de sair para dançar, ou de se relacionar quando e como desejar, durante muito tempo, foi aceita somente quando ligadas aos homens héteros, sendo sumariamente negada às mulheres.

O uso de verbos no imperativo também é proposital. Tanto o slogan, quanto a placa, segue o mesmo modo verbal que o nome da marca "Pense Light". Embora o uso do imperativo possa parecer, a princípio, algo ditatorial, o que não combinaria com um anúncio que deseja emancipação feminina, o recurso é bem empregado, justamente por conseguir desconstruir a ideia de que a mulher precisa seguir regras para se adequar à sociedade. Isso porque ao utilizar o modo imperativo e a placa de trânsito que são originalmente elementos que indicam uma ordem, ou uma restrição, para logo após descaracterizar esses recursos, tirando-os de seu contexto original, o anúncio consegue trazer leveza e quebrar com a rigidez esperada.

Em síntese, é visível que o anúncio publicitário em análise indica uma profunda mudança social (SZTOMPKA, 2005), ou ruptura (DEL PRIORE, 2013), haja vista contemplar aspectos que transgridem hábitos comportamentais e discursos conversadores. Portanto, neste anúncio, há, notadamente, o processo de emancipação feminina.

4.2. Anúncio 2: "Saia de si"

Figura 3: Anúncio publicitário "Saia de si".

Este segundo anúncio segue a mesma paleta de cores que o primeiro anúncio, todos respeitando os tons de verde, que também estão

presentes nas embalagens dos produtos vendidos. Dessa vez, a imagem mostra apenas a parte inferior do corpo feminino. Temos uma mulher magra, usando uma saia mais curta, com uma estampa alegre, em uma posição descontraída, em um fundo esverdeado. O foco na região dos membros inferiores também é proposital, uma vez que, a placa de trânsito utilizada, dessa vez, seria a de "sem saída", adaptada para "Use saia. Saia de dia. Saia de noite. Saia de si".

A intertextualidade entre as duas placas – original e adaptada − traz à tona velhos preconceitos sociais conhecidos e até certo ponto, polêmicos. Ele resgata discursos como "ela foi estuprada porque usava saia curta" ou "está pedindo para ser assediada, vestindo algo assim", o que transmitira um caminho "sem saída" para as mulheres, presas a estereótipos e convenções sociais criadas por homens heteronormativos. A esse conservadorismo, Sztompka (2005) nomeia tradição. Já Del Priore (2013), entende como sendo uma permanência, termos que são vistos como intercambiáveis neste texto, conforme descrito na fundamentação teórica.

Ademais, o termo "saia" utilizado tanto em sua forma nominal – parte da vestimenta −, quanto na sua forma verbal – verbo sair − expressa o desejo de liberdade e de direito sobre o próprio corpo. Nessa abordagem, a mulher não estaria mais em uma rua "sem saída" e poderia fazer suas próprias escolhas, sejam elas sobre o que deseja vestir, sejam elas sobre para onde deseja ir. Outro ponto importante é o termo "saia de si", que retrata um panorama sócio-histórico da luta das mulheres pelo direito de expressar suas ideias e opiniões. Durante muito tempo, as mulheres que não se deixavam enquadrar dentro dos parâmetros vigentes, eram chamadas de loucas, ou "histéricas"[220]. Ainda hoje, temos, como aborda o termo *Mansplaining*[221], a tentativa de apagamento da voz feminina.

Nessa direção, ao usar o termo "saia de si", o anúncio brinca com duas possibilidades, a primeira diz respeito à liberdade de ser e fazer aquilo que normalmente não faria sem ser jugada por isso. A segunda, resgata a liberdade de ter sua própria opinião e brigar por ela, sem medo

[220] A histeria doença nervosa que, supostamente, se originava no útero, caracterizada por convulsões, ou comportamento caracterizado por excessiva emotividade ou por um terror pânico.

[221] Significa que quando um homem dedica seu tempo para explicar algo óbvio a uma mulher, de forma didática, como se ela não fosse capaz de entender. O termo é uma junção de "man" (homem) e "explaining" (explicar).

de ser taxada como "histérica" por isso, corroborando, assim, para o entendimento de que há, neste processo, emancipação feminina, conforme as discussões de Meira (2016).

4.3 Anúncio 3: "Não se reprima"

Figura 4: Anúncio publicitário "Não se reprima".

O último anúncio é o único da campanha que quebra uma lógica do *layout* estabelecido pelos anteriores. Nele, temos uma mulher jovem, de pé, com os braços erguidos, sorrindo com uma expressão de divertimento. Suas roupas não seguem o padrão de tons verdes. Dessa vez, ela usa um casaco rosa, sobre uma blusa também rosa e assessórios em tons rosados e uma calça cinza. O fundo é em um tom azulado e, nesta ocasião, a placa não surge entre os produtos; ela aparece no centro do anúncio. O *slogan* também recebe uma nova cor, tendo em vista, neste anúncio, ele aparecer na cor branca. Isso se deve ao lançamento ter sido no mês de outubro, na campanha contra o "câncer de mama".

Assim como nos anúncios anteriores, essa placa também estabelece uma intertextualidade com uma placa "real", no caso, a placa "Siga". Dessa vez, temos o acréscimo de "longe dos seus problemas" como um complemento para o verbo "seguir". Vemos, então, um convite à consumidora de repensar aquilo que lhe traz felicidade e aquilo que é claramente um "problema", para que ela possa seguir o primeiro e se distanciar do segundo quesito. A associação à campanha de prevenção ao câncer de mama também é abordada de forma sutil e delicada, por meio das cores e da mensagem positiva que o termo da placa – siga em frente − transmite.

Por fim, podemos dizer que a intenção publicitária foi buscar associar o *jingle* "Não se reprima" – uma clara tentativa de trazer para a memória discursiva das consumidoras uma parte importante de suas vidas − com uma mensagem de alegria, saúde, equilíbrio e leveza, uma possibilidade de ser feliz e viver bem, sem se sentir culpada, ou seja, manter a forma e até perder peso sem sacrifícios e sem abrir mão de alimentos "saborosos". Essa sensação de liberdade indica, também, um processo de emancipação feminina, isto é, do usufruto dos direitos concedidos às mulheres ao longo da história.

5. Considerações finais

Em primeira instância, é pertinente sublinhar que a Análise Crítica do Discurso se configura como um arquétipo em pesquisas que recorram às diversas áreas do saber, indo, portanto, além das Ciências da Linguagem, como neste texto. Sob esse prisma, entendemos que a transdisciplinaridade, grande proposta da ACD, foi crucial para a compilação de teorias e métodos.

Ademais, convém pontuar que verificamos, por meio das análises, que o corpus apresentado nos aponta profundas mudanças sociais, forte influência do anúncio publicitário na discussão sobre os feminismos, além de um grande avanço na luta pela emancipação feminina, haja vista tentar romper estereótipos comportamentais, impostos pela sociedade machista e conservadora. Tais resquícios da dominação masculina nos levam a crer que a ideia de emancipação feminina envolve pontos de subjetividade, isto é, há pesquisadores que defendem essa premissa e há os que neguem, tendo em vista o acúmulo de funções na pós-modernidade.

Em síntese, podemos dizer que esta não é uma pesquisa estanque e que os resultados apresentados não podem ser considerados irretorquíveis, uma vez que as mudanças sociais/rupturas são constantes e as ideologias tendem a acompanhar as metamorfoses sociais. Por fim, intencionamos escrever outros textos, que versem sobre as múltiplas vertentes do feminismo – liberal, radical, marxista, negro, ecofeminismo −, a fim de ampliar as discussões sobre a emancipação, os direitos e os papéis femininos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero*: feminismo e subversão de identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

DEL PRIORE, Mary. *Conversas e histórias de mulher*. 1. ed. São Paulo: Planeta, 2013.

DIJK, Teun van. *Discurso e poder*. São Paulo: Contexto, 2008.

DUARTE, Ana Rita Fonteles. *Carmen da Silva*: o feminismo na imprensa brasileira. Fortaleza: Expressão, 2005.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: Universidade de Brasília, 2008.

GOFFMAN, Erving. *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1985.

MEIRA, Guianezza Mescherichia de Góis Saraiva. *Permanências e rupturas nos discursos femininos*: estudo crítico na *Fanpage Claudia Online*. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2016. 180f.

ORMUNDO, Joana. Análise social, linguagem e globalização: uma abordagem transdisciplinar na Análise de Discurso Crítica. *Discursos nas práticas sociais*: perspectivas em multimodalidade e em Gramática Sistêmico-Funcional. São Paulo: Annablume, 2010.

SZTOMPKA, Piotr. *A sociologia da mudança social*. Trad. Pedro Jorgensen Jr.; 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

ENQUADRANDO O ENSINO DE MATEMÁTICA: UMA RELAÇÃO ENTRE NÚMEROS, TEXTOS E DESENHOS

Vanuza Camargo Durães (UFMS)
vanuza.duraes@gmail.com
Larissa Beatriz Molgora (UFMS)
larissamolgora@gmail.com

RESUMO

Difícil. Chata. Abstrata. Essas são algumas das palavras que escutamos ao questionar sujeitos sobre o que pensam da Matemática. Isso acaba por gerar um processo de exclusão educacional, em que esse conhecimento é visto como sendo acessível para uns poucos privilegiados que conseguem compreendê-lo. Entretanto, sendo a Matemática uma parte tão grande do cotidiano dos indivíduos, seja de forma "visível" (ao comprar coisas em um supermercado) ou "invisível" (na Matemática que permite o funcionamento das diversas tecnologias existentes), isso deveria ser algo inconcebível. Assim, buscamos discutir neste artigo o potencial das Histórias em Quadrinhos (HQs) como viabilizadoras da comunicação no Ensino de Matemática. Trazemos então aspectos como, por exemplo, a constituição das HQs como um gênero que pode conter tanto imagens/desenhos quanto texto. No contexto da Matemática, esses textos e desenhos vêm como agregadores no processo de aprendizagem, com eles caminham as leituras, interpretações e compreensão dos raciocínios quanto às soluções de problemas, entre outras atividades que podem serem propostas pelos professores de Matemática. Buscamos, desse modo, discutir neste texto uma perspectiva que favoreça o ensino e a aprendizagem da Matemática não como um conteúdo chato, desinteressante e de difícil compreensão, mas sim como um processo lógico, permeado de significações.

Palavras-chave:
Textos de/em Matemática. Leitura e Interpretação. Relação HQs e Matemática.

ABSTRACT

Hard. Boring. Abstract. These are some of the words we get as answers when questioning people about their thoughts regarding Math. This fact ends up engendering an educational exclusion process, in which this knowledge is seen as only being accessible to a few privileged people who are able to understand it. However, being Math such a great part of the individuals' daily life, be it in a "visible" (when buying things in the supermarket) or "invisible" (the Math that makes the operation of the existing technologies possible) way, this should be inconceivable. Therefore, we seek to discuss in this article the potential of the Comics as enablers of communication in the Teaching of Math. So, we take into account aspects such as, for example, the constitution of Comics as a genre that can contain both images/drawings and texts. In the context of Math, these texts and drawings are aggregators in the learning process, with them come the readings, interpretations and comprehension of the reasoning when it comes to solving problems, among other activities that can be proposed by the Math teachers. That being the case, we seek to discuss in this text a perspective that

favors Math learning and teaching not as a boring, uninteresting and hard content, but as a logical process, permeated by several significations.

Keywords:
Texts of/in Math. Reading and Interpretation. Relation between Comics and Math.

1. Introdução

Uma das discussões que existem no campo da Educação Matemática diz respeito à visão que a sociedade tem a respeito da Matemática. Pelos amantes dessa área do conhecimento, que são a minoria, a Matemática é trazida quase como algo perfeito em toda sua exatidão. Já para a maioria, a disciplina de matemática é uma tortura semanal que sofrem na escola e a Matemática em si, um conhecimento inalcançável em sua abstração (EIDELWEIN, 2012). Note que trazemos no discorrer no texto a diferenciação que em muitas escritas se faz entre a Matemática, campo do conhecimento, "pura" e "intocável", e a matemática que é encontrada no ensino e no uso diário. Claro, trouxemos aqui apenas duas visões que se têm a respeito dessa área, de forma a ilustrar o contexto de que estamos falando. Existem, no entanto, uma multiplicidade de perspectivas sobre a Matemática, tanto como conhecimento quanto como objeto a ser ensinado e aprendido nos mais diversos níveis de ensino. E, dentro desta multiplicidade, existem aqueles que buscam desmistificar os conhecimentos matemáticos e torná-los mais acessíveis e compreensíveis aos mais diversos públicos.

Assim, podemos situar este artigo nesse contexto de uma busca por uma maior propagação e acessibilidade dos e aos conteúdos matemáticos. Nesse sentido, as Histórias em Quadrinhos (HQs) surgem como viabilizadoras da comunicação, tanto para ensinar quando para aprender matemática. Explicar o que são as HQs pode ser algo tanto redundante, no sentido de que a própria nomenclatura já diz muito de que se trata, quanto desnecessário, considerando o meio de difusão deste artigo. Afinal, quem nunca sequer viu uma HQ que atire a primeira pedra. Entretanto, destacaremos aqui dois elementos que além de vitais para a constituição das HQs, ainda são de grande importância neste artigo (como veremos nas seções seguintes): os desenhos e os textos. Compreender o papel de cada um desses elementos nos processos de ensino e aprendizagem nos ajuda a responder algumas das perguntas que motivaram a escrita deste artigo, que são: "Porque pensar o uso das HQs nesse processo de difusão dos conhecimentos matemáticos?" e "Que sentido faz unir esse

gênero textual aos números e à lógica da matemática e quais as potencialidades deste feito?"

2. A linguagem das HQs: A relação texto e imagem – A junção do útil ao agradável

A pergunta que pode ter surgido ao ler o título e a proposta deste artigo, é: qual a relação que podemos estabelecer entre histórias em quadrinhos (HQs) e Matemática? Talvez, até esse ponto da escrita o leitor já tenha uma ideia. Vamos discorrer então um pouco mais a esse respeito.

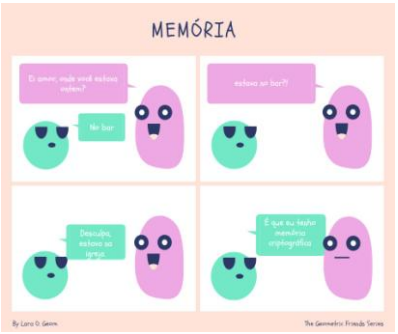
Brandão (2016) define as HQs como a junção de literatura e imagem. Veremos nas próximas seções como os desenhos e a literatura se fazem presentes em Matemática, mesmo em sua particularidade de escrita, onde se definem os textos de/em Matemática. Ao fazer uso desse gênero textual, viabiliza-se tanto o processo de ensino, onde o professor consegue se comunicar de forma clara e objetiva com seu aluno, como do estudante, que consegue compreender o conteúdo de uma forma lúdica, criativa e imaginativa.

Além disso, as imagens, ilustrações e desenhos permitem ao estudante a expressão do que pensa, sente e descrever o que tem a sua volta. Foi a primeira forma de expressar-se dos seres humanos e continua tendo toda sua significação, mas a escrita exprime com maior detalhamento o que se deseja passar aos demais. Então, a junção dos dois, em outras palavras, as HQs, geram grandes potencialidades para o ensino da Matemática. Além disso, em um contexto de busca por solução de situações-problema, intensificam os âmbitos o imaginativo e criativo dos sujeitos, aumentando o estabelecimento de relações cognitivas de possibilidades em um universo de investigação.

Em nossa primeira experiência de trabalho com histórias em quadrinhos e ensino de Matemática, em uma eletiva denominada Eletiva Canva[222], vimos como essa união pode surtir em um efeito muito positivo para os estudantes

[222] Artigo com a professora Elen, no prelo.

Imagem 1: Piada e Criptografia.



Fonte: Produção dos alunos da Eletiva Canva.

Na imagem acima, os alunos produzem e ilustram uma HQ envolvendo o conceito de criptografia[223]. É possível ver, nessa produção, uma das características que as histórias em quadrinhos proporcionam: o humor, aliado a um conteúdo matemático.

Temos em mente, então que "o desenho é pensamento visual e pode adaptar-se a qualquer natureza do conhecimento, seja ele científico, artístico, poético ou funcional. Desse modo, assumiremos que o desenho serve de linguagem tanto para a arte quanto para a ciência" (CÂNDIDO, 2001, p.18) e a escrita é uma aprendizagem "processual, e as palavras são usadas para se chegar aos conceitos. (...) o exercício da escrita é aprimorado com a prática (...) e a questão principal é que a escrita amplia a aprendizagem" (SANTOS, 2009, p.128). Daí se torna possível a aquisição de novos saberes e, parafraseando Santos (2009), o favorecimento da capacidade de estabelecer conexões.

3. Como os desenhos são vistos com potencialidades no ensino de Matemática

Desenhos em Matemática? Não, não nos referimos àquelas anotações, de pauzinhos ou bolinhas, ao lado das contas armadas para conseguir operar valores grandes. Falamos aqui de desenhos que, em sua construção, constituem um raciocínio e que expressam em uma sequência lógica a solução de uma situação proposta pelo professor aos seus alunos.

[223] "Arte de escrever secretamente por meio de abreviaturas ou de sinais previamente convencionados." (CRIPTOGRAFIA, 2020)

Como já mencionamos, partimos então do princípio de que pensamentos podem ser expressos visualmente através de desenhos, sejam eles científicos, artísticos ou outros (CÂNDIDO, 2001). Assim, nessa perspectiva, o estudante pode expressar tanto seu raciocínio matemático, quanto a solução de um problema por meio do desenho. Ou seja, alunos em qualquer nível de escolaridade, incluindo do Ensino Fundamental I que não foram alfabetizados, podem mostrar suas construções por meio das artes feitas por eles. Assim, os desenhos, que são um dos componentes principais das HQs, apresentam-se com o potencial de serem registros do que está sendo estudado pelos indivíduos.

O que são então esses registros? Falando em linhas gerais, tratam-se de maneiras de formalizar conhecimentos desenvolvidos pelos aprendizes. Nesse sentido,

> O trabalho com registro nas aulas de matemática vem ganhando destaque em muitas pesquisas, seja para a Educação Infantil, Ensino Fundamental ou para o Ensino Médio. Isso porque o registro apresenta diversas contribuições para o processo de aprendizagem dos alunos, pois ele possibilita a construção de significados por parte do aluno (GRANDO; MOREIRA, 2012, p. 122-3)

Assim, uma contribuição que podemos citar do uso de registros pelos estudantes, é que permitem a internalização da descoberta feita pelo aluno por meio de um processo que partiu de suas próprias construções, sem grande interferência de conceitos preestabelecidos. Essas construções viabilizam os futuros aprendizados de conteúdos que se sustentam nesses conceitos, uma vez que estão bem construídos e fundamentados para os sujeitos. Favorecem, dessa forma, as ligações entre um conteúdo e outro, abrindo novos canais cognitivos para relacionar outros assuntos em uma teia de saber.

Além disso, lançando um olhar agora para os docentes, vemos que os registros favorecem "o processo de ensino por parte dos professores, pois por meio dele é possível fazer uma análise identificando que o aluno pensou, qual o fator ele considerou importante etc. facilitando, assim, a compreensão sobre o modo de pensar de cada aluno e o planejamento de futuras atividades, partindo do que as crianças já sabem" (GRANDO; MOREIRA, 2012, p. 123), também constatando possíveis pontos de dificuldade, onde a ideia matemática não ficou muito claro para o indivíduo.

Não podemos deixar de mencionar que "o registro não deve ser visto como algo que depois de pronto não possa ser retomado, revisado.

Pelo contrário, o registro é uma grande ferramenta para o seu autor, pois ele garante a reflexão e, como consequência, a aquisição de novos conceito e ideias" (GRANDO; MOREIRA, 2012, p. 123), ampliando, dessa forma o conhecimento matemático que está em processo de aquisição e envolvido em uma dada atividade, (CÂNDIDO, 2001). Com isso, temos que o potencial dos desenhos com registros mostra-se benéfico para os processos de ensino e de aprendizagem, uma vez que favorece tanto alunos quanto professores no processo.

Ademais, a socialização das produções de HQs se torna um momento enriquecedor tanto para a troca de ideias e pensamentos quanto para as formas de raciocínios gerados por meio da realização dos desenhos, pois: "as crianças questionam umas às outras sobre seus desenhos, sobre as respostas encontradas pelos colegas e sobre os desenhos que não fazem sentido com a resolução, assumindo uma postura crítica" (GRANDO; MOREIRA, 2012, p. 123). Então o desenho toma outra proporção além da recreação, surgindo "como uma possibilidade de a criança iniciar a construção de uma significação para as novas ideias e conceitos com as quais terá contato ao longo ds escolaridade" (CÂNDIDO, 2001, p. 19).

Esse desenhar sobre o que sabe do objeto, Vygotsky (2020) nos mostra que não se faz necessário esperar o aluno atingir um nível de alfabetização, escolaridade ou cognitivo para conseguir expressar um raciocínio quanto a uma solução, nem que precisa aprender um esquema para conseguir encontrar uma resposta a dado problema. Contudo, os textos escritos também se fazem presentes nas HQs e no Ensino de Matemática e são de suma importância a forma como são abordados e desenvolvidos pelos professores em suas salas de aula de Matemática.

4. A escrita na Matemática: textos de/em Matemática

Dentre algumas das grandes questões a serem melhores desenvolvidas dentro do Ensino de Matemática estão as relações dos textos de uma disciplina com os estudantes que os leem. Fonseca e Cardoso (2009) nos levam a refletir sob as formas como os textos são vistos, tanto por alunos quanto por professores, e essas formas influem diretamente nos processos de ensino e aprendizagem.

Refletindo sobre como os textos são apresentados, encontramos as formas verbais, a exemplo os textos didáticos interdisciplinares, os histó-

ricos em que se realizam abordagens sobre matemáticos e os conteúdos desenvolvidos por estes, e ainda, as não verbais, como os mapas, visores de aparelhos de medida, contas de energia e água, entre outros. Ao conjunto dessas formas textuais, chamamos de textos de Matemática.

Sobre os papel dos textos na Matemática, existe uma importante reflexão a ser feita, que é a de que

> Em geral, nós professores que ensinamos Matemática, dizemos que "os alunos não sabem interpretar *o que o problema pede*" e vislumbramos, como alternativa para a solução da dificuldade, pedir ao professor ou professora de Língua Portuguesa que realize e/ou reforce atividades de interpretação de textos com nossos alunos (FONSECA; CARDOSO, 2009, p. 64) (grifo das autoras)

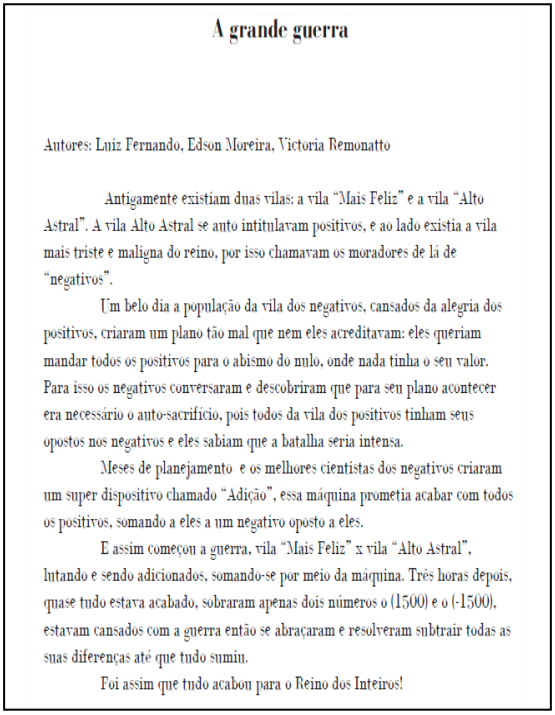
Quando a forma como os textos são abordados se distanciam às abordagens realizadas na língua ortuguesa, como acontece na Matemática, entregar essa responsabilidade aos professores de outra disciplina que não de Matemática, por exemplo, inviabiliza ainda mais a compreensão, por parte dos estudantes, dos conteúdos a serem tratados. Smole e Diniz (2001) destacam alguns aspectos inviabilizadores, entre outros: "vocabulário *exótico*, ambiguidade de significados, desconhecimento funcional do conteúdo matemático" (FONSECA; CARDOSO, 2009, p. 64, grifo das autoras). O reconhecimento do gênero textual próprio da Matemática, o qual está sendo apresentado, permite ao professor a seleção do tratamento adequado a ser adotado.

É necessário ainda, realizar uma ponderação sobre os textos que vêm a serviço do Ensino de Matemática, como Fonseca e Cardoso (2009) nomeiam, "a contextualização aparece como elemento *didático* importante no processo de *transposição* do conhecimento formalizado para um conhecimento ensinável (e aprendível)" (FONSECA; CARDOSO, 2009, p. 67, grifo das autoras). Daí surgem as intenções de promover a contextualização, empregando situações cotidianas "que podem se enquadrar na vivência dos sujeitos ou não, ainda nesse sentido algumas formas textuais verbais ou não verbais, a depender de qual se trata, são inseridos na tentativa de gerar contextos significativos. Contudo, "esse processo de aproximação acaba sendo fragilizado pela dificuldade em se transgredir as práticas escolares e pela tendência (quase vício) de submeter as *práticas sociais* ao ritual escolar" (FONSECA; CARDOSO, 2009, p. 68, grifo das autoras).

Ademais, percebemos uma distinção entre textos de Matemática e textos em Matemática. Quando nos referimos aos textos em Matemática,

nos direcionamos às produções criadas, desenvolvidas sem fazer uso das "táticas" mencionadas anteriormente. Para entendermos mais a respeito, precisamos ter em mente que "o único recurso de comunicação da linguagem matemática é o escrito, ou seja, a escrita não constitui para a matemática um segundo código, mas um código único. Os símbolos de matemática, com as letras ou caracteres em outras linguagens, formam a linguagem escrita de matemática" (CÂNDIDO, 2001, p. 23) e ao serem apresentados aos alunos, passam a integrar os textos em Matemática. Então, os textos em Matemática, partem de uma construção que não se baseiam na transposição de outras formas textuais para dar sentido e significado, mas por si só se constituem e as fórmulas, equações, conceitos, ideias e símbolos matemáticos integram o corpo do texto. O texto abaixo ilustra a que nos referimos.

Texto 1: Texto em Matemática.



A grande guerra

Autores: Luiz Fernando, Edson Moreira, Victoria Remonatto

Antigamente existiam duas vilas: a vila "Mais Feliz" e a vila "Alto Astral". A vila Alto Astral se auto intitulavam positivos, e ao lado existia a vila mais triste e maligna do reino, por isso chamavam os moradores de lá de "negativos".

Um belo dia a população da vila dos negativos, cansados da alegria dos positivos, criaram um plano tão mal que nem eles acreditavam: eles queriam mandar todos os positivos para o abismo do nulo, onde nada tinha o seu valor. Para isso os negativos conversaram e descobriram que para seu plano acontecer era necessário o auto-sacrifício, pois todos da vila dos positivos tinham seus opostos nos negativos e eles sabiam que a batalha seria intensa.

Meses de planejamento e os melhores cientistas dos negativos criaram um super dispositivo chamado "Adição", essa máquina prometia acabar com todos os positivos, somando a eles a um negativo oposto a eles.

E assim começou a guerra, vila "Mais Feliz" x vila "Alto Astral", lutando e sendo adicionados, somando-se por meio da máquina. Três horas depois, quase tudo estava acabado, sobraram apenas dois números o (1500) e o (-1500), estavam cansados com a guerra então se abraçaram e resolveram subtrair todas as suas diferenças até que tudo sumiu.

Foi assim que tudo acabou para o Reino dos Inteiros!

Fonte: Arquivo das autoras.

Esse texto foi produzido por alunos do Ensino Superior, do curso de Matemática - Licenciatura no ano de 2017 e integra o Trabalho de Conclusão de Curso de uma das autoras deste artigo. Sob o conteúdo matemático de Números Inteiros, foi solicitado que os estudantes realizassem uma produção textual, cujo gênero ficou a escolha deles. Como podemos notar, a narrativa elucida as operações entre valores de sinais opostos, mas é imaginativo e conduz o leitor a uma disputa que permite a compreensão do que acontece quando nos deparamos com valores como mencionados ali.

Uma classe de Matemática, onde o conteúdo de Números Inteiros está sendo introduzido, ao fazer a leitura de "A grande guerra", estará situada quanto à ideia matemática, compreendendo as operações e o que ocorre entre os valores operacionados. O professor ao realizar as definições e conceitualizações formais em contexto matemático, não terá grandes barreiras a serem enfrentados quanto ao entendimento por parte de seus alunos.

A ludicidade, a criatividade, o imaginativo são tão importantes na Matemática quanto em outras disciplinas, não é viável desvincular um do outro. Uma das consequências de uma desconexão entre esses elementos é a que encontramos em algumas realidades de sala de aula: alunos que não conseguem estabelecer conexões entre conteúdos, são apáticos quanto às propostas lançadas, entre outros. As histórias em quadrinhos proporcionam ao aprendiz tanto a posição de autores, quando buscam se informar, se inteirar sobre algum conteúdo específico da Matemática, a fim de realizar suas produções, quanto em ler e compreender o que está sendo dito por meio dos personagens criados. Essas relações viabilizam significativamente o aprendizado, pois desenvolvem a escrita, a leitura e a produção de textos em Matemática.

5. Conclusão

A quem interessa a manutenção da visão da Matemática como assustadora, impossível e desinteressante? Certamente não aos alunos, que sofrem durante aulas e provas de Matemática e que, em alguns casos, carregam traumas relacionados a essa área pelo restante de suas vidas, como nos mostra Eidelwein (2012). Muito menos interessa aos professores, muitos dos quais carregam o estigma de "professores de Matemática", como se a disciplina que ensinam os tornassem insuportáveis, chatos e "torturadores", Silveira (2002). Também não interessa à sociedade em

geral, que muito se beneficiaria de indivíduos capazes de analisar criticamente o cotidiano utilizando e aplicando conhecimentos matemáticos para isso.

Temos então que a Matemática ser temida e desprezada em iguais proporções não só não é de interesse da sociedade como um todo, como também é nociva para os indivíduos diretamente envolvidos no processo educacional (alunos e professores). Sendo assim, são necessários esforços individuais e coletivos em busca de superar essa perspectiva atual, alguns dos quais podem ser (felizmente) observados em produções da área de Educação Matemática. Dentre estas propostas está o uso das HQs para o ensino e aprendizagem de Matemática.

Dessa forma, como pudemos ver neste trabalho, o uso de HQs para a educação torna-se interessante tanto por trazer aspectos agradáveis (estimular a criatividade e ludicidade, por exemplo) quanto aspectos úteis (que são os desenhos e a escrita como forma de expressão do raciocínio matemático). Ademais, esse uso não necessariamente é único, podendo ser realizado a partir de HQs já prontas ou mesmo da construção das mesmas, de acordo com o contexto e objetivos do trabalho. Assim, embora os desafios na educação sejam muitos, as potencialidades de diferentes abordagens acabam por multiplicar-se através de esforços conjuntos em busca de desmistificar a Matemática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANDÃO, Daniel. *HQ – Curso Básico de Histórias em Quadrinhos*: A linguagem e os princípios da produção em HQs. Fortaleza: Demócrito Rocha, v. 1, 2016.

CÂNDIDO, Patrícia T. Comunicação em Matemática. In: SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez (Org.). *Ler, escrever e resolver problemas*: habilidades básicas para aprender matemática. Habilidades básicas para aprender matemática. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 15-28

CRIPTOGRAFIA. *In:* DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7 Graus, 2020. Disponível em: https://www.dicio.com.br/criptografia/. Acesso em: 10/11/2020

EIDELWEIN, Monica Pagel. *O jogo da discursividade na inclusão*: prática avaliativas de in/exclusão na matemática escolar. Tese (Doutora-

do) – Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. 151f.

FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis; CARDOSO, Cleusa de Abreu. Educação Matemática e letramento: textos para ensinar matemática, Matemática para ler o texto: textos para ensinar Matemática, Matemática para ler o texto. In: NACARATO, Adair Mendes; LOPES, Celi Espasandin (Orgs). *Escrituras e Leituras na Educação Matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 63-76

GRANDO, Regina Célia; MOREIRA, Kátia Gabriela. Como crianças tão pequenas, cuja maioria não sabe ler nem escrever, podem resolver problemas de matemática? In: CARVALHO, Mercedes de; BAIRRAL, Marcelo Almeida (Orgs). *Matemática e Educação Infantil*: investigações e possibilidades de práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 121-43 (Cap. 6)

SILVEIRA, Márcia Castiglio da. Produção de significados sobre Matemática nos cartuns. Dissertação (Mestrado) – Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2011/matematica/maio/dissertacao_marcia_castiglio_silveira.pdf. Acesso em: 10 nov. 2020. 76f.

SMOLE, Kátia C. S.. Textos em Matemática: por que não?: Por que não?. In: SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez (Orgs). *Ler, escrever e resolver problemas*: habilidades básicas para aprender matemática. Habilidades básicas para aprender matemática. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 29-68

ENTRE O ECO DO BECO E A IMENSIDÃO DO HORIZONTE: UMA COMPARAÇÃO ENTRE "POEMA DO BECO", DE MANUEL BANDEIRA, E "BECO", DE SONY FERSECK

Mariana Alcantara Vilarinho de Andrade (UERR)
marianaalcantarava@gmail.com

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo explanar sobre a literatura como poder imaterial veiculador de cultura, e demonstrar em que medida ela é capaz de desconstruir processos de exclusão entre setores periféricos e setores centrais, tendo como enfoque o diálogo de duas obras líricas: Poema do Beco, do autor Manuel Bandeira, e Beco, de Sony Ferseck – ambos autores brasileiros, porém aquele teve sua obra mais difundida e esta ainda nem tanto. Desta forma, será discutida a metodologia dialógica entre os referidos poemas, bem como de que modo uma obra faz alusão a outra e como as marcações ideológicas de ambas se entrecruzam, ao passo que também se opõem. Para tanto, tomamos por escopo teórico: a literatura em sentido estrito, por Compagnon (1999); as funções da literatura, ditas por Umberto Eco (2003); a literatura como forma de conhecimento, discutida por Antônio Cândido (1991), as considerações de José Luiz dos Santos sobre como avaliar cada cultura (1996); as orientações dialógicas, feitas por Mikhail Bakhtin (1988); entre outros. Percebe-se, portanto, que o poema de Ferseck, o qual é tomado como literatura periférica, evoca o texto de Bandeira acerca da ligação, mas também do distanciamento, entre o beco (periferia excluída) e o horizonte (meio central, universal) promovendo ressignificações sobre a impressão de limites do beco – equivalente à minoria subalternizada – diante do horizonte – análogo à maioria hierarquicamente favorecida no texto evocado.

Palavras-chave:
Beco. Diálogo. Minoria.

ABSTRACT

This work aims to explain about literature as an immaterial power that conveys culture, and demonstration to what extent it is capable of deconstructing processes of exclusion between peripheral and central sectors, focusing on the dialogue of two lyrical works: Poema do Beco, by the author Manuel Bandeira, and Beco, by Sony Ferseck – both Brazilian authors, but that one had his work more widespread and this one still not so much. In this way, the dialogical methodology between the poems of investigation will be discussed, as well as how one work alludes to another and how the ideological marks of both intertwine, while they are also opposed. For that, we take as theoretical scope: literature in the strict sense, by Compagnon (1999); the functions of literature, told by Umberto Eco (2003); literature as a form of knowledge, discussed by Antônio Cândido (1991), José Luiz dos Santos' considerations on how to evaluate each culture (1996); the dialogical orientations, made by Mikhail Bakhtin (1988); among others. It is clear, therefore, that Ferseck's poem, which is taken as peripheral literature, evokes Bandeira's text about the connection, but also the distance between the alley (excluded periphery) and the horizon (central, universal medium) promoting reinterpretations

about the impression of the limits of the alley – equivalent to the subalternized minority – before the horizon – analogous to the majority hierarchically favored in the evoked text.

Keywords:
Alley. Dialogue. Minority.

1. Introdução

O objeto principal de análise, neste trabalho, é o poema Beco de Sony Ferseck, o qual será comparado com um poema de Manuel Bandeira, para serem estabelecidos os dialogismos entre ambos. Para fundamentar nosso estudo, tomaremos por base os pensamentos sobre funções literárias de Eco (2003), as postulações sobre cultura feitas por Santos (1996), o caráter de direito inalienável da literatura proposto por Cândido (1991), o conceito de minoria de Dorrico e Danner (2018), as orientações dialógicas ditas por Bakhtin (1988), entre outros.

Sonyellen Fonseca Ferreira, cujo pseudônimo é Sony Ferseck, a autora do poema "Beco", radicada em Roraima, "é natural de Belém do Pará, cresceu em Boa Vista, Roraima, onde se formou em Letras pela Universidade Federal de Roraima (UFRR). Filha de Elietee Edmilson, Irmã de Edyellen, Ellyelson e Renato" (FERSECK, 2013, Orelha do livro), iniciou-se na vida literária com a publicação do livro de poemas: "Pouco verbo" – publicado em solo roraimense em 2013, na série chamada Máfia do Verso – no qual se encontra o poema a ser estudado.

Roraima, onde foi publicada a obra de Sony, é um estado brasileiro ao extremo setentrião, com uma fronteira tríplice: a Nordeste, a República Cooperativa da Guiana; a Noroeste, a Venezuela; a Sudeste e a Sul-Sudoeste, os estados brasileiros Pará e Amazonas. Devido à localização em ambiente amazônico e fronteiriço, o estado foi alvo de exploração e disputas por muito tempo, o que retardou seu desenvolvimento social, econômico e seu reconhecimento cultural.

Portanto, o local de circulação de Pouco Verbo pode ser descrito como periférico: antigo Território de Roraima, elevado à categoria de estado brasileiro apenas em 1988 (PORTO, 1999) – onde, obviamente, em virtude do cenário demonstrado, ainda fica à margem, por exemplo, do contexto sociocultural do Rio de Janeiro, local de publicação de "Poema do beco" (de Bandeira, em 1936). Isso significa que 52 anos antes de Roraima se tornar estado brasileiro – apresentando, portanto, um cenário cultural, social e econômico incipiente – no Rio de Janeiro já havia

espaço e incentivo expressivo para publicações literárias – o que, em Roraima, até hoje não ocorre com tanta eficácia.

Faremos, então, este estudo, com intuito de demonstrar o diálogo que o poema de Sony Ferseck ("Uma mafiosa"), publicado num local periférico do Brasil – tanto em imposição ideológica, como geograficamente –, faz com um cânone da literatura brasileira. Observaremos também, a intenção de ambos os textos de desconstruir a segregação entre minorias e maiorias, becos e horizontes, periferias e metrópoles, fazendo uso do poder de registro e veiculação de cultura que a literatura proporciona ao homem. Encerraremos este estudo com as considerações finais e as referências que embasaram este estudo.

2. Uma breve apresentação da série máfia do verso

A "Máfia", série na qual a obra de Sony está publicada, é um grupo de produção literária no tocante ao gênero lírico, surgiu em 2013 e "funciona como uma cooperativa de poetas" cujo conselho é composto pelos professores Roberto Mibielli, Sheila Praxedes, Devair Fiorotti (falecido em 2020), Eli Macuxi, Sony Ferseck, Marcelo Perez, Edgar Borges e Zanny Adairalba; todos inseridos no exercício do magistério ligado à Arte, Literatura, Língua Portuguesa e História. O grupo tem por objetivo maior (segundo os próprios "mafiosos") "(...) publicar poesias inéditas, republicar a boa poesia e fazer veicular e ler poesia em Roraima" (FERSECK, 2013, p. 5). Os próprios poetas-autores financiam as publicações (em cumprimento a um acordo firmado entre eles), levando em conta o cenário literário embrionário editorial roraimense. Sobre tal escassez:

> O grande problema, passa a ser quando não há nesses lugares periférico-fronteiriços um sistema literário já instituído, ou seja, quando a literatura destes lugares conta apenas com manifestações bissextas e esparsas de poetas (em saraus da província?), cantadores e compositores (em saraus da província?), romancistas e teatrólogos, sem mercado (apenas em saraus da província?), sem livrarias e com uma realidade na qual há feiras de livros, propostas por organizações não governamentais como as do sistema "S", das quais não participam as poucas livrarias existentes nestes estados/cidades. Ou mesmo quando estes lugares ainda têm um sistema crítico incipiente, ou, do ponto de vista de alguns dos membros da academia (leia-se cursos de Letras, que são os que ajudam a determinar e perpetuar o cânone), que ignora a existência do pouco que há de forma sistemática. (MIBIELLI, 2017, p. 89)

Vale salientar, portanto, que este trabalho, ao estudar uma coletânea publicada em solo roraimense, divulga e defende a resistência de artistas que, mesmo sem as melhores condições, fazem questão de veicular cultura. Visto que a Máfia do Verso é um grupo de produção e publicação independente de literatura, pois conta apenas com os próprios recursos financeiros, num lugar onde há apenas três editoras: uma inaugurada em 2019, a Wei Editora, a Editora da Universidade Federal de Roraima – UFRR e da Universidade Estadual de Roraima (UERR Edições), sendo as duas últimas com fins estritamente acadêmicos. Além da Máfia do Verso, outros escritores publicam suas obras de modo independente, ou seja, a carência de editoras em Roraima não impede os artistas conterrâneos de produzirem literatura. Por exemplo, Elimacuxi, uma integrante da Máfia do Verso, tem um blog onde publica sua poesia (elimacuxi.blogspot.com); dessa forma, outros poetas também o fazem, aproveitando os recursos midiáticos que a atualidade oferece para a expansão de arte e cultura.

As obras pertencentes à Máfia são os cinco *livros de bolso* publicados de 2013 a 2015, em ordem de publicação: "Par T Ilha", de Roberto Mibielli; "Pouco Verbo", de Sony Ferseck; "Amor para quem odeia", de Elimacuxi; "Ainda se estivesse faltando pedaços", de Marcelo Perez; e "Paiol", de Devair Fiorotti. Estes envolvem conteúdo intertextual sobre sociedade e cultura local e universal e diversos estilos literários presentes na Literatura Brasileira, o que forma um acervo literário contemporâneo digno de ser explorado.

A Máfia do Verso ainda pode ser considerada uma produção minoritária, devido ao espaço físico e simbólico que ocupa na sociedade em geral, também pode ser chamada regional, dada a carga geográfica e cultural que a contextualiza. Porém, paralelamente a isso, é uma produção de caráter universal, pois os temas recorrentes em grande parte dos poemas (como amor, morte, vida, dor) são os mais universais e, os textos dialogam com vários cânones da literatura (como Manuel Bandeira, Carlos Drummond, Leminski, Cecília Meireles, Ferreira Gullar, Vinícius de Morais, entre outros), principalmente do Modernismo Brasileiro, como também com outros trabalhos de artistas do ramo musical, por exemplo.

Isso significa que o fato de a Máfia ser um conjunto de obras locais não torna obrigatório o caráter ufanista dos textos. O retrato local pode ser uma representação mais ficcional do que verdadeira:

> Este processo de emblematização é o que leva alguns autores a caricaturizar dadas realidades (como a de Roraima, na voz do Roraimeira, por exemplo), recriando e reeducando sua cultura de modo a que esta apresente uma outra imagem de si. É quase como se se pudesse dizer que têm a pretensão a *bildungsroman de um lugar* e não de um dado personagem, ensinando este lugar a ser o que ele é, para si e para os que dali não são, instituindo-o pela literatura. (MIBIELLI, 2017, p. 90)

O comentário do pesquisador remete à tese sobre regionalismo:

> [...] do ponto de vista dos estudos literários, o regionalismo é uma tendência temática e formal que se afirmar de modo marginal à 'grande literatura', confundindo-se frequentemente com a pedagogia, a etnologia e o folclore. (CHIAPPINI, 1995, p. 156)

É quando, intencionalmente, o próprio autor marginaliza sua obra com uma tessitura discriminatória entre regional e universal.

A Máfia do Verso, série na qual Sony Ferseck publicou sua obra "Pouco verbo", portanto, é uma coletânea independente, minoritária, regional. Porém, não mostra intenção de se autoexcluir ou excluir o entorno, nem de emblematizar o contexto geográfico e social no qual se origina; quer, na verdade, levar o universal a Roraima (seu espaço de ascendência) e levar Roraima ao universal, de modo a extirpar qualquer marginalização e, enaltecer seu regionalismo universalmente, assim como exaltar o universo regionalmente.

3. Um pouco sobre a autora Sony Ferseck e sua obra

"Pouco verbo", de Sony, foi a segunda, numa sequência de cinco obras, a ser publicada pela série Máfia do Verso entre os anos de 2013 e 2015. Porém, o engajamento da escritora acerca da veiculação de literatura não se resume à Máfia. A autora, cujo verdadeiro nome é Sonyellen Fonseca Ferreira está vinculada à única editora de Roraima (além das duas editoras pertencentes às Universidades), a qual leva seu nome na razão social (Sonyellen Fonseca Ferreira). A Wei Editora (nome fantasia), aberta em quatro de setembro de 2019, tem por atividade: "a edição de livros (literários, didáticos, infantis), dicionários, atlas, enciclopédias, etc., na forma impressa, eletrônica (CDs) e na internet; a aquisição de direitos autorais para a edição e disseminação de livros; a gestão de direitos autorais de obras literárias" (cf. Cadastro de todas as empresas da cidade de Boa Vista). Isso mostra que Sony está engajada em questões culturais, mesmo depois de sete anos da publicação de "Pouco verbo".

Conforme dados informados no Currículo *Lattes* da autora, cuja última atualização foi em julho de 2020, sua atual condição acadêmica é:

> Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Literatura da Universidade Federal Fluminense, orientada pelo Prof. Dr. José Luís Jobim. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRR- (PPGL/UFRR), linha de pesquisa Literatura, Artes e Cultura Regional, título obtido em 2016. Participante do projeto de pesquisa Panton Piá coordenado pelo Prof. Dr. Devair Fiorotti desde o ano de 2014. Possui graduação em Letras com habilitação em Inglês pela Universidade Federal de Roraima (2013). Participou entre os anos de 2010 e 2013 do projeto de pesquisa – contemplado pela Capes – Projetos Políticos Pedagógicos e Diversidade Cultural em Escolas Indígenas de Roraima, coordenado pelo Prof. Dr. Elder José Lanes.

Percebemos, então, que Sony (Sonyellen Fonseca Ferreira) desenvolve trabalhos voltados à cultura e à literatura, tanto no meio social quanto acadêmico.

É importante ressaltar que, antes da publicação da obra em verso, Sony disponibilizava seus poemas (entre os anos de 2012 e 2013) em seu blog (soniferseck.blogspot.com), o qual recebe a mesma titulação do livro, "Pouco verbo". E muitos desses poemas foram inseridos no livro.

Observando, portanto, a obra de Ferseck, percebemos um eu lírico feminino que transita entre temas corriqueiros, como tempo, amor, morte, vida; e cenas cotidianas ligadas ao ambiente roraimense – o que abrange desde a cultura indígena, até a formação espacial e social do meio rural e urbano desta região – conforme notamos nos poemas Índia Makusi (p. 14) e Roraima (p. 92). Este regionalismo presente nos poemas de Ferseck demonstra uma valorização do ambiente regional e representa aspectos sociais, históricos, linguísticos e culturais roraimenses, porém, sem ser ufanista. Não há uma representação mais ficcional do que verdadeira do ambiente.

Além disso, os poemas de "Pouco verbo" conversam com obras de outros autores, como a de Mário Quintana (em "Verão", na página 21), Manuel Bandeira (em "Beco", p. 93), Casusa – conforme afirma o crítico Roberto Mibielli sobre o poema "Por piedade" (p. 70) – no pós-fácio da obra:

> Como Casusa, com o qual, aliás, se pode estabelecer um sem fim de semelhanças em termos de construção poética, Sony propõe nesses versos a sua versão de "Maior abandono". Ela suspira em busca de um amor de "migalhas, raspas e restos", ainda que este amor possa ser "ruim" (FERSECK, 2013, p. 89)

Dessa forma, os textos de "Pouco verbo" exprimem diálogos que enriquecem seus horizontes de interpretação. Demais, a linguagem utilizada pela autora também demonstra um estilo peculiar e contribuinte para as muitas leituras possíveis, como dito por Mibielli, ainda no pós-fácil:

> A força de seus versos também vem da simplicidade das escolhas que faz. Inversora de ordens, tempos e espaços, cria uma névoa na qual o próprio leitor deixa-se envolver e iludir crendo-se parte do poema. (FERSECK, 2013, p. 99)

4. Acerca de algumas funções da Literatura

Em sentido amplo, conforme expõe Compagnon, a literatura compreende tudo que é impresso ou manuscrito (1999, p. 29-35). Porém, tratando-se dela em sentido estrito, *gratia sui* – por amor de si mesma – postulada por Eco (2003, p. 9-27), temos a literatura que envolve ficção, estilo, devaneio e poesia. É a esta que nos reportamos, para tecermos, conforme impetram Umberto Eco (2003) e Antônio Cândido (2004), algumas funções que ela exerce diante do tecido textual universal.

4.1. Poder imaterial criador e registrador

A literatura no sentido estrito, no primeiro capítulo de sua obra "O Demônio da teoria: literatura e senso comum", intitulado *A Literatura*. O autor separa a literatura no sentido amplo – como sendo tudo que é impresso ou manuscrito – da literatura no sentido estrito – que é discutida desde a arte poética de Aristóteles Compagnon (1999, p. 29-35). É desta segunda que Umberto Eco trata, a literatura pela literatura, a *gratia sui* – por amor de si mesma. No setor intitulado "Sobre algumas funções da literatura", de sua obra *Sobre a literatura*, cargos que a literatura exerce para o leitor Eco (2003, p. 9-27). Um destes cargos é o de dar ao homem um poder imensurável: "Existem poderes imateriais, não avaliáveis a peso, mas que de alguma forma pesam" (ECO, 2003, p. 9). Eco afirma que a tradição literária é um poder imaterial, o complexo de textos que a humanidade produz *gratia sui*, para entretenimento, por graça própria. Certamente a literatura tem alto preço, que envolve tanto conhecimento, como dedicação e amor do escritor, pois este se prepara para conceber uma obra.

O autor, antes de produzir, conhece sobre o assunto (ainda que fictício), bem como sobre o código (língua) e o modo de articulá-lo para atingir o leitor, ou ainda, satisfazer a si mesmo, apenas. Da mesma forma, a literatura exige do leitor as mesmas coisas que exigiu do produtor. Pois uma fonte traz consigo outras, as quais demandam conhecimento prévio e desencadeiam fortuna posterior – justamente o poder imaterial. Isso se releva quando, "Fora do prazer literário a Literatura serve para a saúde do corpo e a educação léxica" (ECO, 2003, p. 10).

Consonante ao posicionamento de Eco, Cândido (2004, p. 176) afirma que a literatura "(...) é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente". Dessa forma, o conhecimento incorporado pela leitura de obras literárias satisfaz necessidades básicas do ser humano, sobretudo, o enriquecimento de sua percepção e visão de mundo – tanto o externo quanto o interno, o qual diz respeito à compreensão de si mesmo – um poder imaterial com expressivo peso.

Se a literatura oferece e exige conhecimento, é porque nela estão registrados saberes: as verdades internas e externas ao texto. Isso significa que ela pode tanto sugerir, quanto registrar, informar, questionar, mostrar posicionamento, entre tantas intenções. Portanto, este poder imaterial também cria tendências, ou registra-as, ou ainda, recria. Essas tendências não são exatamente modismos, mas algo expressivamente mais marcante: são cultura.

Santos (1996, p. 19 a 21) postula duas concepções básicas de cultura e defende a importância de se conhecer as diferentes formas culturais. A primeira concepção é de que cultura são todos os aspectos de uma realidade social, como manifestações artísticas, vestimenta, comida, festas, entre outros. A segunda é de que cultura corresponde a conhecimento, ideias e crenças, no que tange a formação escolar, estudo e construção ideológica. Para o autor, conhecer culturas contribui para o entendimento das transformações por que passam as sociedades contemporâneas (SANTOS, 1996).

Conforme explana o autor, as culturas expressam características que, ao mesmo tempo, unem e separam as formas de existência humana. Sendo que essas características devem ser consideradas de modo a avaliar cada cultura por parâmetros peculiares a ela, sem hierarquizar sob um parâmetro comum (SANTOS, 1996). Assim, é possível o combate de preconceitos, com vista à interação cultural que respeita as particularidades culturais, sem menosprezá-las. Então, por meio dessa interação, ca-

minhamos para uma sociedade mundial, devido à recente hibridização de culturas, as quais antes eram em grande parte isoladas.

Eco ressalta que hoje a literatura é um poder tangível às diversas camadas sociais em papel ou numa tela de cristal líquido, dada a expansão do número de bibliotecas públicas tanto físicas quanto virtuais, assim como a disponibilização democrática de internet às pessoas da maioria das povoações do planeta. Isso permite que a literatura "fale" em qualquer lugar, assim como "A língua vai para onde quer" (ECO, 2003. p. 10). Esta tangibilidade, como o autor pontua, pode não aliviar aqueles que têm falta de alimento e cuidados básicos de saúde, mas pelo menos instiga-os, dentro dos ambientes de livros, a objetivos de vida melhores do que matar, roubar ou cometer outras atrocidades (ECO, 2003). Isto significa que o acesso à leitura pode não "mudar o mundo", pois isso seria utopia, mas ajuda as pessoas a mudarem a si mesmas.

4.2. Direito inalienável

A organização de cada sociedade pode influenciar no processo de fruição da literatura (bem humanizador): em sociedades mais igualitárias, o acesso à cultura passa pela chamada cultura de massa e chega à erudita; nas sociedades menos equânimes, como a nossa (brasileira), muitas vezes a oportunidade de acesso à cultura não chega aos níveis eruditos Candido (2004). Porém, o autor destaca que quando há oportunidade de conhecimento cultural, há incorporação deste interesse para tal – portanto, não é falta de capacidade que um povo tem de incorporar saberes, mas falta de oportunidade.

O oferecimento desigual de oportunidades, típico de nossa sociedade, intensifica a segregação cultural – isso forma as chamadas minorias. "As minorias são construções políticas, institucionais e materiais alcançadas por meio de processos – normativamente fundados e dinamizados – de destruição material, de silenciamento, de invisibilização e de exclusão conduzidos por maiorias socioculturais e epistemológico-políticas hegemônicas" Dorrico e Danner (2020, p. 8). Ou seja, a minoria, nesse sentido, é uma construção política resultante de processos de subalternização e, não se caracteriza em número, mas em voz – é um grupo, unido por uma característica em comum de todos os elementos nele inseridos; sendo que tal característica é também o fator que o segrega de outros grupos hegemônicos.

A formação de minorias ocorre por processos tanto históricos quanto econômicos, políticos, sociais, culturais, entre outros métodos que formem grupos e estabeleçam hierarquização entre eles. Mas a literatura empenhada (cf. CANDIDO, 2004), por exemplo, ensina o homem tanto a julgar como a agir diante das questões sociais; voltando seu olhar para o próximo de forma que abarque não mais apenas o indivíduo, mas também os grupos, e as relações dele com outros. Deste modo, a literatura pode ser um instrumento de abolição de crenças discriminatórias.

Concluímos então que por instigar a desconstrução da hegemonia – e assim tomamos por desconstrução:

> [...] de certo modo resistir à tirania do Um, do logos, da metafísica (ocidental) na própria língua em que é enunciada, com a ajuda do próprio material deslocado, movido com fins de reconstruções cambiantes. (DERRIDA; ROUDINESCO, 2004, p. 9)

A literatura aproxima culturas e desfaz preconceitos. Pois, como já dito, ela fala em qualquer lugar, logo, alcança e dissemina toda cultura.

Destarte, a literatura também ajuda na edificação das identidades, pois, tomando por premissa a tese de Woodward (2007, p. 26), de que "As identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença", podemos considerar o exemplo dos povos brasileiro e africano que, apesar de falarem, ambos, a língua portuguesa, apresentam expressivas variações linguísticas, um em relação ao outro – as quais estão catalogadas em sua literatura a cargo da educação lexical e registro cultural.

Sob tal perspectiva, entendemos que as literaturas produzidas e veiculadas em grupos de minorias, também representam uma minoria. Por isso estas produções também precisam passar por um processo de desconstrução em sua recepção – é necessário que se finde a segregação a elas imposta. As características inerentes às culturas devem ser consideradas de modo a avaliar cada uma por parâmetros peculiares a ela, sem hierarquizar sob um parâmetro comum (SANTOS, 1996).

Então, postulamos que a literatura é uma forma de combate à divisão e ao menosprezo: 1) porque o contato com esta, promove conhecimento a partir da oportunidade de realização deste contato com grupos sociais excluídos socialmente, os quais podem demonstrar capacidade para incorporar saberes, desde que sejam expostos a isso; 2) porque vence preconceitos ao passo que dissemina as culturas as quais antes eram desconhecidas e, portanto, julgadas erroneamente; 3) porque num processo de integração de povos, culturas, ideologias, conhecimentos, a literatu-

ra desconstrói a exclusão de grupos desfavorecidos. Por fim, todo o exposto converge com a ideia deque a literatura é um direito inalienável do ser humano, pois ela ajuda na edificação de uma sociedade justa, a qual "(...) pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades" (CÂNDIDO, 2004. p. 191).

4.3. Caráter dialógico da literatura

Os textos podem ser reescritos, uma vez que enredos podem ser transformados em um texto sucessor, é possível fazer recortes de várias obras para originar-se outra, diferente e autêntica. São os dialogismos presentes na literatura, como também em todos os enunciados, visto que,

> A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa. Apenas o Adão mítico que chegou com a primeira palavra em um mundo virgem ainda não desacreditado, somente este Adão podia realmente evitar por completo esta mútua orientação dialógica do discurso alheio para o objeto. (BAKHTIN, 1988, p. 88)

Portanto, para Bakhtin não há texto puro. É o caso de filiação e fidelidade, em que num texto coexistem tanto textos precedentes (filiação), quanto objetos de representação da realidade (fidelidade) (CÂNDIDO, 1991). Em ambos os casos há dialogismos, pois, a filiação é a reprodução de novas obras como releituras das anteriores e a realidade também é um texto (são vários). Dessa forma, o dialogismo é onipresente, pois todo enunciado é uma réplica e induz à produção de outras.

Pode ser educativo e interessante reescrever e modificar aquelas histórias que já existem e vários artistas fazem isto (ECO, 2003). Porém o texto precedente, não será mudado – outro novo será criado, mas o originário, aquele ficará imutável, pois já aconteceu. A obra que já existia, permanecerá, e suas verdades internas e hermenêuticas, também. Ou seja, todo discurso já ocorrido, ecoa vozes em discursos posteriores, pois estes evocam aqueles.

É justamente esta evocação que perceberemos nos próximos itens, pois analisaremos dois poemas atentando-nos para o diálogo entre eles e em que medida o texto anterior possibilita a criação de respostas e, como *Beco* retoma seu antecessor para produzir resposta.

5. O beco, de Bandeira e o beco, de Sony Ferseck

5.1. O beco, de Bandeira

O "*Poema do beco* é uma das composições mais enigmáticas de Manuel Bandeira. Ele revela um poeta menos otimista, frente a sua outrora entusiasmada relação com o movimento Modernista. Marcado pela absoluta concisão" Eco (2003). O dístico foi publicado em 1936, na coletânea Estrela da Manhã. Neste momento, a produção de Bandeira já mostrava um amadurecimento com relação ao furacão sociocultural e estético da primeira fase modernista, como vemos no poema:

> **Poema do Beco**
>
> Que importa a paisagem, a Glória, a baía, a linha do horizonte?
>
> — O que eu vejo é o beco. (BANDEIRA, 1993)

Sobre o poema, Pereira e Zampieri analisam que,

> São dois versos apenas e que contrastam entre si pela extensão e pelo tema. O primeiro, longo, fala daquilo que é vasto (a paisagem, a baía, a linha do horizonte). O segundo, curtíssimo, fala do beco. O contraste na extensão dos versos é muito útil e tem força expressiva: verso longo, para tema *longo*, verso curto para tema *curto*. (PEREIRA; ZAMPIERI, 2007, p. 1-2).

Pensando dessa forma, o poema diz que se apenas o beco é visto, toda a imensidão existente não tem valor diante do beco, assim como para aquela, este não é expressivo. Podemos considerar também a situação vivida pelo autor no momento em que escreveu a obra, pois pouco antes de escrever "Poema do beco", Bandeira deixou uma casa no bairro do Curvelo, para se "(...) meter num apartamentozinho de quarto e banheiro à Rua Morais e Vale" (BANDEIRA *apud* FORESTI, 2000, p. 138). Porém, não nos preocupamos agora com o autor. Nosso foco é o eu lírico, a voz do poema, não a intensão do autor, mas a voz que fala no leitor no momento de sua interação com a obra.

Sendo assim, analisamos o poema de acordo com o significado das sentenças escritas nele, as quais não são imutáveis nem originais, mas reescrituras de ideias já provocadas outrora. Pois a intenção do autor, esta não é possível decifrar, mas explicar o significado das palavras que compõem a obra, através de outras palavras, é o que pretendemos fazer. Assim afirma Barthes:

> [...] o escritor moderno nasce ao mesmo tempo que o seu texto; não está de modo algum provido de um ser que precederia ou excederia a sua escrita, não é de modo algum o sujeito de que o seu livro seria o predicado; não existe outro tempo para além do da enunciação, e, todo o texto é escrito eternamente aqui e agora. (BARTHES, 1967, p. 69)

Isso significa que a cada obra nasce um novo autor e o mesmo morre ao cabo da escrita. Assim, não se vê importante o estudo da intenção do autor, mas da obra, assim como os efeitos de sentido desta.

Portanto, sabe-se que o beco é uma rua sem saída, do qual não se vê a imensidão do horizonte. Podemos relacionar essa contraposição à outra: o regional e o universal, ou ainda, a minoria e a maioria. A ideia de beco e horizonte remete aos pares opostos que expressam algo de poucas proporções em relação a algo tido como mais significativo. Além disso, há uma intenção pejorativa sobre o beco, pois por apenas vê-lo o eu lírico não pode conhecer outras paisagens. E ainda, existe mais uma contradição: porque em vez de mostrar isso claramente, o poema ironiza usando a expressão "*que importa",* como se estivesse desdenhando da paisagem vasta, quando na verdade tem desgosto por não a perceber. Para Foresti:

> O contraste marcado no *Poema do Beco*, entre o que oferecia a janela (a beleza do cenário carioca) e o que retinham os olhos (o beco), aproveita, para desenvolver-se, da condição contraditória do espaço, a Lapa: zona de prostituição cercada pelas paredes conventuais. Além disso, o dístico que forma o poema condensa muitos outros contrastes e significados, mostrando o seu poder de *síntese*. (FORESTI, 2000, p. 144)

O poema de Bandeira, ao mesmo tempo, é enfadonho, deixa elipses mentais, protesta contra a exclusão do beco por detrás da ironia que menospreza o imenso. Essas dicotomias nas quais o eu-lírico faz pensar, podem se ligar também ao que falamos anteriormente, sobre o direito à literatura. Não é porque um grupo está "no beco" que não tem direito ao horizonte, da mesma forma, o horizonte tem direito de conhecer o beco, para desmistificar preconceitos e incluir culturas ao vasto tecido cultural universal.

5.2. O beco, de Sony

Atentar-nos-emos, em "Beco", para a trama de sentido na evocação do termo *beco*, já dito por Bandeira. Porém, agora, de modo dissonante: dando ao ambiente mencionado maior poder de alcance. Isso significa que o beco, dito por Bandeira – apresentado como restrito – no hipertexto formulado por Ferseck é amplificado, pelo alcance do eco por

ele propagado. Sobre estes arranjos de sentido feitos pela autora de "Beco", Mibielli comenta no pós-fácil do livro ("Pouco verbo"), no qual foi publicado o referido poema:

> [...] sugestão é o termo exato. Hipoteticamente, Sony vai colocando no texto elementos de uma força sugestiva capazes de criar imagens na cabeça do leitor, sem que esta peça, e exatamente no lugar onde aparentemente as palavras propõem outras sentenças. Ilusionismos? Não. Apenas habilidade de lidar com as arestas de nossa língua, como um bom jogador lida com a bola, rindo-se delas e fazendo com que realize coisas impensáveis. (FERSECK, 2013, p. 94)

Notamos, então, esses "dribles" de sentidos decorrentes de diálogos entre Beco e diversos outros textos (o de Bandeira, a realidade, entre outros).

> **Beco**
> Estupidificada pelo beco...
> É o beco é o beco, é o beco
> É o eco, Seu Bandeira. (FERSECK, 2013)

O poema de Sony tem três versos livres, o primeiro promove o som expressivo de "p" e "ê"; no segundo a repetição de "é o beco" converge com a ideia de eco expressa no terceiro verso. Depois o eu lírico evoca Bandeira, o autor de "Poema do beco", com o qual "Beco" de Sony dialoga. Neste momento, Bandeira é tirado da realidade para compor a narrativa ficcional do poema, torna-se agora personagem, verdade interna da obra, e ainda, em seguida, sai da obra para o plano real, transformando-se em verdade Hermenêutica – estilo, estereótipo irrefutável. Por meio desse dialogismo entre realidade e ficção as verdades sobre o mundo, a obra e o leitor vão sendo construídas. Dessa forma, toda a percepção sobre "Poema do beco" adentra à percepção agora criada sobre "Beco". Isso denota que este evoca aquele para fazer uma releitura, pois o primeiro, no momento da leitura, quando deixa de ser apenas texto e se torna discurso, promove interpretações, gera conhecimento e, portanto, constrói filiações – que são os desdobramentos das vozes que ele fez ecoar, até chegar em outro texto que o ouviu e o respondeu.

Como já discutimos, "Poema do beco" dá a ideia de que o beco é um espaço excluído em relação a outros vastos horizontes, assim como as periferias. "Beco" reitera esta imagem para aludir a Roraima enquanto estado de fronteiras internacionais – localizado em uma extremidade do país, longe do centro –, lugar de incessantes lutas por reconhecimento e veiculação cultural – porém, ainda de poucas vitórias. Pode aludir também à condição batalhadora pela valorização de literatura e cultura vivida

pela própria autora – envolvida em projetos desta natureza. Pensando no "direito à literatura" (CANDIDO, 2004), o poema de Ferseck pode também retomar a imagem de beco para ironizar a imposição, feita às minorias, de hierarquização da metrópole sobre a periferia – de modo a protestar, com um discurso satírico, a exclusão conferida ao beco no poema de Bandeira.

Levando, então, em conta os espaços em que foram publicados os dois poemas em questão, a obra de Ferseck está em posição análoga ao beco descrito em "Poema do beco". Neste momento devemos considerar que Roraima é um estado localizado ao extremo Norte do País, onde até hoje há apenas uma editora (recentemente fundada) e, é um lugar visto como sem cultura – para muitos, devido à hibridização populacional gerada pelo alto fluxo migratório que formou o estado (cf. VALE, 2007) e que ocorre até hoje (FGV/DAPP, 2020). Porém, onde há diversidade, há hibridização de culturas, quebra de preconceitos e, por isso, alto potencial de produção literária e expressão cultural – o que derruba a tese errônea de que Roraima não tem cultura. Para provar isso, tomemos as palavras de Mibielli:

> [...] é que uma parcela considerável dos pesquisadores que ali vivem, embora nem sempre o admitam publicamente, rechaçam a ideia da existência de uma literatura (no) local. Alguns desses preferem não considerar a existência de uma literatura indígena, outros, um pouco mais radicais, adotam uma postura de absoluta negação, em especial, em se tratando da literatura urbana produzida nas capitais de menor porte da Amazônia (o que exclui Manaus e Belém), assim como em boa parte de suas cidades, a maioria com menos de dez mil habitantes cada. (MIBIELLI, 2017, p. 86)

Destarte, concluímos que, ainda que desconsiderada por grande parte dos pesquisadores, essa literatura local amazônica, citada pelo autor está à margem de outras produzidas em grandes centros. Porém, isso não as impede de existirem e cumprirem com seus cargos de veiculação de entretenimento, língua, cultura e saberes.

Logo, quando o eu lírico de "Beco" evoca Bandeira, confirma que dialoga com seu poema e, quando fala em "eco", faz alusão a todo o poder que uma minoria tem de expandir-se e alcançar os diversos contextos. "Beco", com um eu lírico feminino – o que já remete a uma minoria que historicamente vem lutando contra a discriminação: as mulheres –, relembra que pela limitação imposta ao beco o ser é estupidificado, menosprezado, excluído e, assim como ecoam dentro e fora do beco os desdobramentos de tal segregação, reverberam também respostas a isso, e mais, ecoa a cultura, o discurso, a voz, a poesia, que ultrapassam a

fronteira entre beco e imensidão. Desse modo, o eu lírico ressalta que o beco pode ser uma rua sem saída, porém, paredes ecoam. Portanto, aí ocorre (em tom irônico) a desmistificação da cultura periférica que reverbera para outros espaços, assim como incorpora características alheias, vindas do "horizonte".

Nesse viés, vislumbramos que a literatura, ao passo que reitera um texto anterior para protestar contra uma ideia e ressignificá-la, usa de cultura para pensar sobre a própria cultura, para conceber um conhecimento e elaborar outro, desconstruindo o primeiro. Isso significa a materialização do poder literário de quebrar preconceitos por meio do contato do leitor com o texto e de um texto com outro. Assim, por meio dessa quebra de barreiras entre o regional (minoria) e o universal (maioria), conseguimos chegar a uma ressignificação do conhecimento outrora imposto.

É por meio, portanto, do diálogo entre os dois poemas em questão que percebemos uma quebra da subordinação da minoria em relação à maioria, de modo que o texto novo remonta ao anterior e reelabora-o (utilizando uma linguagem literária – ironia), vencendo o pessimismo trazido no poema de Bandeira acerca dos limites do beco. O que nos mostra, então, que o poema de Ferseck, no momento que evoca um cânone, pretende sê-lo. Não ainda o é, porque os Cânones possuem peculiaridades, "contêm verdades incontestáveis, atemporais e universais, transcendem o seu momento histórico e fornecem um modelo a ser seguido" (REIS, 1992, p. 71), mas pretende. Uma vez que se tornou parte dele – está incluso –, está ligado ao universal, trazendo à tona toda sua carga regional, tecendo o "(...) tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal" (BAKHTIN, 2003, p. 348).

Pensando assim, compreendemos que o legado de *Beco*, é praticar a literatura como direito inalienável do ser humano – o qual, se exposto ao conhecimento, incorpora-o e reelabora-o para novas leituras. Seguindo este viés, entendemos que há no poema de Ferseck a intenção de alcançar meios universais, devido ao diálogo com um cânone da literatura brasileira, e devido à abordagem de um tema universal em um espaço cultural, o qual, ainda que desprivilegiado, promove e expande literatura.

6. Considerações finais

Por meio desta análise concluímos que a literatura é um poder imaterial que carrega o peso de sua cultura. Isso significa que o conhecimento adquirido e transmitido por meio dela é importante para as interações e expansões culturais. Além disso, executando tais interações, a literatura rompe limites ideológicos entre periferias e metrópoles, permitindo tanto a desconstrução de preconceitos quanto o enriquecimento de ambos extremos. Pudemos perceber isso na análise dos dois textos: em que o primeiro ironiza, para fazer pensar sobre as segregações; e o segundo, também fazendo uso de ironia, propõe o eco como poder de resposta e superação à sugestão elíptica de seu antecessor.

Por fim, percebemos ainda, a orientação dialógica presente na literatura como um todo, espelhada na comparação feita entre "Poema do beco", de Manoel Bandeira, e "Beco", de Sony Ferseck. Isso segue a lógica proposta por Bakhtin, de que todo texto é uma réplica de outro, não existindo, portanto, texto original ou hegemônico. O que confirma a literatura como direito inalienável, pois o direito a sua fruição é tanto para provocar e sugerir, quanto para responder e reelaborar; tanto para mostrar a segregação, quanto para combatê-la: entre periferia e metrópole, minoria e maioria, beco e horizonte.

Dessa forma, ao analisar o poema de Sony percebemos a relevância da obra para os estudos de literatura, a qual, produzida de modo alternativo, numa comunidade relativamente excluída de grandes centros culturais, por uma cooperativa de poetas que promove literatura de forma independente de editoras. Entendemos, portanto, que o poema deixa seu legado de pretender ser um cânone – à medida que dialoga com um e também promove releituras –, assim como exerce todas as funções literárias expostas aqui, tomando seu lugar de importância no tecido textual universal. Demais, este estudo, ao analisar uma obra ainda não estudada antes, abre portas para outros estudos acerca das produções de Ferseck, bem como da Máfia do Verso, e também de outras produções de certo modo periféricas por vários fatores (meio de circulação, forma de produção, entre outros) a fim de registrar cultura e posicionamentos (poder imaterial); praticar a literatura como direito inalienável do ser humano – promover conhecimento; romper limites ideológicos e combater a segregação (literatura empenhada); e promover ressignificação por meio do diálogo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARISTÓTELES. *Poética*. Prefácio de Maria Helena da Rocha Pereira. Trad. e notas de Ana Maria Valente. 3. ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2008.

BAKHTIN, M. (Voloschinov). Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo: Hucitec, 1988.

_____. Reformulação do livro sobre Dostoiévski. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1961]. p. 337-57

BANDEIRA, M. *Estrela da vida inteira*. 22. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

BARTHES, R. *O Rumor da Língua*. São Paulo: Brasiliense, 1988. p. 65-70

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. *Revista Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 24, n. 9, p. 803-809, set de 1972.

CANDIDO, A. O Direito à Literatura. Vários Escritos. 4. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul. São Paulo: Duas Cidades, 2004. p. 169-91

_____. De cortiço a cortiço. *Novos Estudos*. Cebrap, 1991.

CARREIRO, V. A *Cultura Regional Roraimense na produção dos poetas*: Devair Fiorotti, Eli Macuxi e Zanny Adairalba datada de 2008 a 2012. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL. Boa Vista: UFRR, 2014.

CHAUVIN, J. P. Manuel Bandeira: a poesia no beco. *Todas as musas*, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 212-219, 2017. Disponível em: http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/form/biblioteca/acervo/producao-academica/002860393.pdf. Acesso em: 24 set. 2020.

CHIAPPINI, L. Do beco ao belo: dez teses sobre o regionalismo na literatura. *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 15, p. 153-159, 1995.

CNPJ/BIZ. *Cadastro de todas as Empresas da Cidade de Boa Vista*. Disponível em: <https://cnpj.biz/empresas/boa-vista-rr>. Acesso em: 07 set. 2020.

CNPQ. *Currículo do sistema de Currículos Lattes*. Informações sobre Sonyellen Fonseca Ferreira. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/4093603523781401>. Acesso em: 07 set. 2020.

COMPAGNON, A. Introdução e A Literatura. *O Demônio da Teoria*: Literatura e senso comum. Belo Horizonte: UFMG, 2001. p. 11-46

DERRIDA, J.; ROUDINESCO, E. *De que amanhã... diálogos*. Trad. de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

DORRICO, J.; DANNER, L. F. Literatura de minorias como politização radical e democracia inclusiva-participativa: sobre a voz-práxis literária indígena enquanto ativismo, militância e engajamento. *Revista Antares*, v. 12, n. 26, maio/ago. 2018

ECO, U. Sobre algumas funções da literatura. In: ECO, U. *Sobre a Literatura*. 2. ed. Trad. de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 2003. p. 9-27

FERSECK, S. *Pouco verbo*. Boa Vista: Série Máfia do Verso 2, 2013.

FGV/DAPP. Fundação Getúlio Vargas. A Economia de Roraima e o fluxo venezuelano [recurso eletrônico]: evidências e subsídios para políticas públicas. *Diretoria de Análise de Políticas Públicas*. Rio de Janeiro: FGV/DAPP, 2020.

FORESTI, N. B. Dos espaços poéticos em Manuel Bandeira: o beco. *Anuário de Literatura 8*, p. 137-56, 2000.

MIBIELLI, R. Metapoética e Estética ou Meta-análise e Exotismo, Questões da Amazônia ou de todas as Periferias?. *Revista Brasileira de Literatura Comparada*, n. 31, 2017.

PEREIRA, Rogério Silva; ZAMPIERU, Aline Câmara. Ideias e instituições: imagens do intelectual na poesia de Manuel Bandeira. *Associação Nacional de História – ANPUH XXIV Simpósio Nacional De História* – 2007.

PORTO, J. L. R. Os Territórios Federais e a sua evolução no Brasil. *Revista de Educação, Cultura e Meio Ambiente*, n. 15, v. 3, mar. de 1999.

REIS, R. Cânon. In: JOBIM, J. L. *Palavras da Crítica*: tendências e conceitos da literatura. Rio de Janeiro: Imago, 1992.

SANTOS, J. L. dos. *O que é Cultura*. 16. ed. São Paulo: Brasiliense, 1996

VALE, A. L. F. *Migração e territorialização*: as dimensões territoriais dos nordestinos em Boa Vista-RR. Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2007. 293f.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da (Org.). *Identidade e Diferença*: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 7-72

ENTRE VERSOS E PROTESTOS: AS PRODUÇÕES ARTÍSTICAS COMO RETRATO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DURANTE A DITADURA MILITAR

Mércia Eloi da Silva (UEMASUL)
merciaeloidasilva@hotmail.com
Jenaquiela Alves de Sousa (UEMASUL)
jenaquielaa@gmail.com
Deivanira Vasconcelos Soares (UEMASUL)
dv.vasconcelos@hotmail.com

RESUMO

As produções artísticas do período de Ditadura Militar no Brasil dialogam com o contexto histórico, político e social. Os artistas, envoltos por uma realidade inquietante de injustiças e opressões, mostravam seus protestos em forma de música e poesia, por exemplo. Esse artigo parte da tese de que as criações de músicos e poetas foram fundamentais nas denúncias, na formação de opinião e na mobilização da comunidade em busca de melhorias. Em vista disso, essa pesquisa analisa a ocorrência de aspectos políticos e sociais em escritas poéticas dessa fase, buscando compreender a relação entre o fazer do artista e as movimentações da sociedade por meio da análise de poemas e músicas, tais como, "O país de uma nota só" (1994), de Marighella e "Nada será como antes" (1972), do Clube de Esquina. O procedimento metodológico é a investigação bibliográfica crítica fundamentada nos teóricos Cândido (2006); Paz (2012) e os historiadores Fausto (2015) e Schwarcz e Starling (2015).

Palavras-chave:
Poesia. Sociedade. Ditadura Militar.

ABSTRACT

The artistic productions of the Military Dictatorship period in Brazil dialogue with the historical, political and social context. The artists, surrounded by a disturbing reality of injustices and oppression, showed their protests in the form of music and poetry, for example. This article starts from the thesis that the creations of musicians and poets were fundamental in denouncing, forming opinions and mobilizing the community in search of improvements. In view of this, this research analyzes the occurrence of political and social aspects in poetic writings of this phase, seeking to understand the relationship between the artist's work and the movements of society through the analysis of poems and music, such as, "The country of a single note" (1994), by Marighella and "Nothing will be as before" (1972), by Clube de Esquina. The methodological procedure is the critical bibliographic investigation based on the theorists Cândido (2006); Paz (2012) and historians Fausto (2015) and Schwarcz and Starling (2015).

Keywords:
Poetry. Society. Military Dictatorship.

1. Considerações iniciais

Apesar de estarem censurados por órgãos criados pela Ditadura Militar, os artistas desse período questionaram os fatos e criaram uma arte de protesto com manifestações de repúdio ao governo vigente e de fuga da realidade cruel em que viviam. Segundo Paz (2012, p. 301), "uma arte "política" só pode nascer onde existe a possibilidade de expressar opiniões políticas, ou seja, onde reina a liberdade de falar e de pensar". No entanto, a arte produzida em meio a Ditadura Militar brasileira traz uma ideia oposta, mesmo sem liberdade e forçada a calar-se, a criatividade germinou em meio ao pavor e foi uma ferramenta de resistência.

É nesse cenário de limitação da liberdade que nasce uma produção cultural criativa, com linguagem dinâmica, irônica e subentendida. Muitos jovens fizeram da poesia e da música um instrumento de protesto, expressão de sentimentos e anseios, levando à reflexão o período ditatorial.

Para Cândido (2006, p. 64), "arte coletiva é a arte criada pelo indivíduo a tal ponto identificando às aspirações e valores do seu tempo, que parece dissolver-se nele (...)", a arte coletiva leva em consideração os valores e ideais da época, podendo apagar a identidade do autor, e enaltecer/tematizar os problemas ou fatos evidenciados. Diante disso, é fundamental a exploração das produções artísticas do período, levando em consideração os diálogos e os ecos gerados na sociedade, visto que, a escrita poética possui uma ligação direta com o contexto histórico e social. Desse modo, essa pesquisa visa compreender o vínculo entre as criações artísticas (poema e música) e a vida social no período de Ditadura Militar no Brasil.

2. Contexto histórico

Os anos entre 1964 e 1985, no Brasil, são marcados pela instabilidade e colapso na política do período conhecido como Ditadura Militar. Período no qual as forças armadas assumiram o governo de forma inconstitucional, conferindo a administração do poder executivo, de modo alternado, a cinco generais do exército, a saber: Castello Branco (1964–1967); Costa e Silva (1967–1969); Garrastazu Médici (1969-1974); Ernesto Geisel (1974–1979) e João Figueiredo (1979–1985). Esses governos foram sustentados por um formato ditatorial, marcado pela repressão

política, censura e cassação de mandatos, além de atribuir legalidade a essa conduta através de decretos chamados de Atos Institucionais (AI), o que garantiu a longa duração de 21 anos do autoritarismo no país.

A Ditadura Militar se instaura no dia 1 de abril de 1964 sob o pretexto de que havia intenções comunistas no país. O golpe depôs o então presidente João Goulart, eleito de forma democrática como vice-presidente e colocou o general Humberto de Alencar Castello Branco no poder, o governo militar entra, em princípio, "assegurando que seu governo seria provisório e breve: apenas o tempo necessário para livrar-nos do comunismo, estabilizar a economia e acabar com a corrupção", como afirma Caetano Veloso (1997, p. 231).

Entretanto, o primeiro Ato Institucional estabelecido pelos militares visava coibir e conferir ao novo governo maiores poderes, tais como detenções em massa, facilidade para exoneração de servidores públicos, punições, exílios, entre outras formas de punição àqueles que eram opostos ao Regime Militar. Como confirma o historiador Fausto (2015, p. 398): "a partir desses poderes excepcionais, desencadearam-se perseguições aos adversários do regime, envolvendo prisões e tortura", então, a regência que deveria ser provisória, finca raízes no poder.

No ano seguinte, ao prorrogar o seu mandato ignorando as eleições que deveriam ser realizadas, Castello Branco "assegurou a permanência do poder em mãos militares e destruiu as lideranças civis de direita", Veloso (1997, p. 231). Assim, os brasileiros viram seus direitos pouco a pouco serem suprimidos, tal qual a anulação de eleições por voto popular diretopara Presidente e Governador e a extinção de partidos políticos (Redução drástica de partidos até sobrar apenas 2, ARENA e MDB).

Em 14 de dezembro de 1968, o clima de tensão entre a população se torna praticamente insuportável com a publicação do Ato Institucional nº 5. Conforme Schwarcz e Starling (2015, p. 457), o decreto era "capaz de impor graves limites a autonomia dos demais poderes da União, punir dissidentes, desmobilizar a sociedade e limitar qualquer forma de participação política". O AI-5 era composto por doze artigos que proibiam a cessão de *habeas corpus*, a liberdade de expressão, permitia demissões e cassações de mandatos e de direitos de cidadania e instaurava a censura como ferramenta de intimidação e limitação de participações políticas, atestando que "o Regime era incapaz de ceder a pressões sociais e de se

reformar. Pelo contrário, seguia cada vez mais o curso de uma ditadura brutal.", Fausto (2015, p. 410), ao que as historiadoras ratificam:

> Os militares instalaram uma espécie de braço articulado à máquina de repressão, orientado para suprimir qualquer tipo de contestação produzida no campo da cultura, do pensamento e das ideias. Filmes eram proibidos ou tinham cenas cortadas; versos de canções eram mutilados ou vetados; peças teatrais acabavam barradas pelas autoridades. (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p. 465)

Dessa forma, fica evidente que o Regime Militar trazia a proposta de silêncio no intuito de reprimir e manipular a sociedade, evitar, assim, a produção de opiniões opostas e conteúdo de produção cultural crítica, dessa maneira, formando uma sociedade alienada, sem conhecimento das barbáries praticadas pelos militares. Os relatos de Caetano Veloso trazem suas impressões e o clima de pânico vivenciados no início desse período.

> Circulavam notícias de professores presos ou chamados para prestar depoimento e boatos sobre o paradeiro de colegas desaparecidos. E o que era mais assustador – tanques nas ruas. [...] As ruas silenciosas, os tanques, tudo me dava a impressão de um pesadelo. Eu sentia medo e ódio daquela presença do exército nas ruas, com suas cores encardidas e o seu ar anônimo. (VELOSO, 1997, p. 229)

Na contramão das ações militares, as produções artísticas são fundamentais na formação de opinião, na manifestação de repúdio quanto ao governo vigente e na mobilização da comunidade em busca de melhorias, mesmo que de forma velada. Dentro desse contexto de repressão ditatorial, a Bossa Nova se apresenta de forma predominante entre os jovens de meados da década de 60 e desperta, nessa geração, o desejo de compor e cantar. Impulsionando, assim, a composição de muitas músicas de protesto e o início de alguns movimentos musicais, tais como o Tropicalismo, idealizado por Caetano Veloso e Gilberto Gil, o Clube da Esquina, conhecido pela imagem de Milton Nascimento.

As perseguições políticas atingiam vários grupos sociais. Assim, muitos intelectuais, artistas e professores tiveram aposentadoria e exílio forçados, foram presos ou proibidos de escrever, enquanto a população era obrigada a se calar e a acatar as decisões do governo. No entanto, pelas margens da ditadura, o mundo da cultura utilizou estratégias para protestar e resistir, burlando a censura com metáforas e uma roupagem romântica, levando a mensagem de protesto nas entrelinhas. Inicia-se, então, um tipo de guerrilha artística, com manifestação de repúdio por meio de músicas, poemas, exposições, peças teatrais, o que fez com que

os militares percebessem que tentar calar a voz de artistas não era algo tão simples ou insignificante. Como afirma Caetano Veloso:

> Entre 64 e 68 o movimento cultural brasileiro não apenas intensificou-se: ele tomou uma feição ainda mais marcadamente esquerdista por unir autores, atores, cantores, diretores, peças, filmes e público numa espécie de resistência de espírito contra a ditadura. (VELOSO, 1997, p. 232)

3. Produções culturais e artísticas

As produções culturais e artísticas desse período estabelecem uma relação direta com o contexto histórico. Traziam em suas canções e poemas um eu-social ou eu-crítico[224] extremamente insatisfeito com a situação política, expondo as precariedades do país, a desigualdade social e as repressões.

A ideia de insatisfação com a pátria é vista no poema "O país de uma nota só" (1994), de Carlos Marighella. Esse Baiano, nascido em Salvador, filho descendente de escravizados e operários, ingressou na política e militância, foi preso por três vezes, uma delas por divulgar poemas que criticavam políticos.

> Carlos Marighella, outra grande liderança de esquerda revolucionária, apostava na guerrilha urbana e previa enfrentar a ditadura com colunas guerrilheiras móveis [...] também entendia de futebol, sabia fazer poesia e gostava de samba. (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p. 463)

Foi considerado o inimigo nº 1 da ditadura por aderir à luta armada contra o regime e liderar o grupo armado Ação Libertadora Nacional (ALN), até ser capturado e assassinado em uma emboscada no dia 04 de novembro de 1969. No poema, Marighella elenca os principais problemas enfrentados pela população do decorrer da ditadura.

> O país de uma nota só.
> "Não pretendo nada,
> nem flores, louvores,
> triunfos.
> Nada de nada.
> Somente um protesto,
> uma brecha no muro,

[224] Os termos 'eu-social' e 'eu-crítico' serão utilizados no lugar de 'eu-poético' como um sinônimo que atenda mais profundamente à importância social das vozes que falam nos poemas, pois as poesias analisadas dão voz à crítica, denúncia e resistência acerca de determinados assuntos vivenciados na sociedade, indicam em seus versos contínuas inquietações e indagações enquanto ser social, envoltos por seres sociais.

e fazer ecoar,
com voz surda que seja
e sem outro valor,
o que se esconde no peito,
no fundo da alma
de milhões de sufocados.
Algo por onde possa filtrar o pensamento,
a ideia que puseram no cárcere.
A passagem subiu,
o leite acabou,
a criança morreu,
a carne sumiu,
o IPM prendeu,
o DOPS torturou,
o deputado cedeu,
a linha dura vetou,
a censura proibiu
o governo entregou
o desemprego cresceu,
a carestia aumentou,
o Nordeste encolheu,
o país resvalou.
Tudo dó,
tudo dó,
tudo dó…
E em todo o país
repercute o tom
de uma nota só…
de uma nota só…"

O eu-social apresenta-se como um porta voz de um povo calado pelo medo e pelo descaso, que vivia aflito com a inflação, desemprego ou péssimas condições de trabalho. Como afirma as historiadoras Schwarcz e Starling (2015, p. 454), "uma ditadura é formada por mandantes arbitrários, oposicionistas tenazes e uma população que precisa sobreviver – parte dela atravessa em silêncio, com medo ou apenas conformada".

Mas o poeta não se cala e vê a poesia como uma "brecha no muro", uma forma de expressão e denúncia ao evidenciar a dor e as dificuldades vividas pela sociedade. Dessa forma, traz à tona "a ideia que puseram no cárcere", ideias que eram mascaradas, "o leite acabou a criança morreu / a carne sumiu", evidenciando as consequências da inflação e do congelamento dos salários do governo de Castello Branco que iniciou um programa de fomento ao investimento estrangeiro que desvalorizou o cruzeiro e estabilizou os salários, além de proibir greves. Nesse sentido, as historiadoras afirmam que

> O governo Castello Branco adotou uma dura política de estabilização: controle dos salários, redução da idade legal mínima de trabalho, fim da estabilidade no emprego através da criação do Fundo de Garantia do Tempo de Serviço (FGTS), repressão aos sindicatos, proibição de greves. (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p. 452)

Em seguida, Marighella continua denunciando as artimanhas usadas pela ditadura: "o IPM prendeu / o DOPS torturou / o deputado cedeu / o linha dura vetou / a censura proibiu..." faz menção a dispositivos criados no decorrer do regime no intuito de repressão como o DOPS – a ordem política e social conhecido pelo uso de violência e corrupção, e os IPM's – inquéritos policiais realizados de forma irregular, com a intenção de cassar mandatos e forçar aposentadorias de servidores públicos, além de denunciar manipulação de decisões da câmara e censura.

Com intertextualidade com a música de Tom Jobim "Samba de uma nota só" que foi sucesso na década de 60 "tudo dó… / E em todo o país / repercute o tom de uma nota só…" ele aborda sobre o clima de tristeza, dor e sofrimento causados pela ditadura, sem perspectivas de melhora. Uma nota só também remete à falta de possibilidades de dizeres, uma vez que a censura limitava a criação e a crítica, além de ser característico de uma ditadura uma única versão oficial para os acontecimentos porque todos os opositores são calados e impossibilitados de dizer a verdade do país.

Outro guerrilheiro que conheceu de perto a máquina de repressão e fez uso dessa ferramenta de manifestação foi Alex Polari. Nascido na Paraíba em 1951, mudou-se para o Rio de Janeiro aos três anos de idade, onde envolveu-se com movimentos estudantis contra a ditadura e atuou na luta armada, até ser preso por nove anos, entre 1971 e 1980, período que vivenciou diversas formas de violência e sobre o que ele denuncia de modo poético no livro *Inventário de Cicatrizes*,relatando a experiência vivenciada na prisão de forma bem literal e detalhada, como no poema Trilogia Macabra (I – O torturador), (1978):

> [...]
> Como vivem recebendo
> Elogios e medalhas
> Como vivem subindo de posto,
> Pouco importam pelos outros.
> Obter confissões é uma arte
> O que vale são os altos propósitos
> O fim se justifica,
> Mesmo pelos meios mais impróprios.
> [...]
> Além disso acredita que é macho, nacionalista,

> Que a tortura e a violência
> São recursos necessários
> Para a preservação de certos valores
> E se no fundo ele é mercenário
> Sabe disfarçar bem isso
> Quando ladra.

Nesses trechos, Polari traça o perfil tirânico de seu algoz, evidenciando a naturalidade que a tortura passou a ser vista pelos militares, como atitude digna de honraria e elogios, era vista como um artifício de obter confissões, uma técnica de interrogatório, algo que era feito pelo "bem da nação", como as historiadoras constatam:

> A prática de tortura instalou-se nos quartéis ainda no início do governo de Castello Branco, e se espalhou como um vírus, graças ao silêncio conivente dos participantes do núcleo do poder [...] ao se converter em política de Estado, entre 1964 e 1968, a tortura elevou o torturador à condição de intocável e transbordou para a sociedade. (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p. 462)

No poema, é perceptível que essa prática injusta e desonesta foi tida como política de estado e levada para diversos meios da sociedade. Conforme Paz (2012, p. 337), "cada época escolhe sua própria definição de homem", e a poesia traz a definição do homem durante a ditadura: os torturadores é que eram vistos como "macho, nacionalista", trabalhando por "altos propósitos" e pelo bem da comunidade. Polari traz em seus poemas a revolta e os usa como forma de rememorar e eternizar a denúncia acerca do trato com os prisioneiros, mostrando a frieza e as injustiças praticadas pelos militares. No poema "Canção para Paulo" (A Stuart Angel) (1978), é relatado o sofrimento e a morte de seu companheiro na prisão de forma bem cruel.

> Eles costuraram tua boca
> com o silêncio
> e trespassaram teu corpo
> com uma corrente.Eles te arrastaram em um carro
> e te encheram de gases,
> eles cobriram teus gritos
> com chacotas.
> [...]
> Eles queimaram nossa carne com os fios
> e ligaram nosso destino à mesma eletricidade.
> Igualmente vimos nossos rostos invertidos
> e eu testemunhei quando levaram teu corpo
> envolto em um tapete.
> [...]
> Entregue a perplexidades como estas,
> meus cabelos foram se embranquecendo

> e os dias foram se passando.

O relato da morte de Stuart Angel é feito por Alex Polari de forma bem crua. Evidencia a sua dor e desespero ao viver e testemunhar tantas barbaridades, o que causa espanto e perplexidade, incomodando e comovendo o leitor com o doloroso retrato da hostilidade praticada pela ditadura. "Eles costuraram tua boca com o silêncio e trespassaram teu corpo" mostra a total violação dos direitos humanos, agredindo-o em todos os sentidos, física e mentalmente, imobilizava-os de forma a não atrapalhar os planos e a autoridade do governo militar, o que cooperou com a permanência do governo tirano por duas décadas.

Os poemas de Polari mostram as diversas formas de tortura utilizadas: choque elétrico, gases tóxicos, uso de corrente e outros artifícios totalmente macabros e desumanos. Uma realidade contra a qual ele luta, por meio da poesia ele expõe fatos e pessoas que foram silenciados. Muitas pessoas desapareceram deixando parentes e amigos com incerteza e medo, como comprova o texto histórico que segue:

> A partir de 1969, casos de desaparecimentos forçados praticados, na maior parte das vezes, para encobrir homicídios de prisioneiros ou provocar incerteza na oposição sobre o destino do desaparecido [...] e instalação de centros clandestinos que serviram para executar os procedimentos de desaparecimento de corpos de opositores mortos sob a guarda do Estado, como retirada de digitais e de arcadas dentárias, esquartejamento e queima de corpos em fogueira de pneus. (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p. 462)

Sobre isso, Milton Nascimento e Ronaldo Bastos do movimento musical Clube da Esquina usam composições sofisticadas e engajadas para debater essa temática, como na música "Nada será como antes" (1972).

> Eu já estou com o pé nessa estrada
> Qualquer dia a gente se vê
> Sei que nada será como antes, amanhã
> Que notícias me dão dos amigos?
> Que notícias me dão de você?
> Alvoroço em meu coração
> Amanhã ou depois de amanhã
> Resistindo na boca da noite um gosto de sol
> Num domingo qualquer, qualquer hora
> Ventania em qualquer direção
> Sei que nada será como antes amanhã
> Que notícias me dão dos amigos?
> Que notícias me dão de você?
> Sei que nada será como está
> Amanhã ou depois de amanhã

Resistindo na boca da noite um gosto de sol

Clube da esquina também traz em suas composições a oposição e protesto, usa a música como espaço de denúncia. Como afirma o documentário "Sobre amigos e canções: A história do Clube da Esquina", (2005), das diretoras Bel Mercês e Leticia Gimenez, O movimento foi formado na década de 70, a partir da amizade entre Milton Nascimento, Lô Borges e Márcio Borges e de seus encontros na esquina entre as ruas Paraisópolis e Divinópolis no bairro Santa Tereza, em Belo Horizonte, com grande influência dos Beatles.

O grupo contou com a participação de compositores como: Fernando Brant, Beto Guedes, Toninho Horta, Murilo Antunes, Ronaldo Bastos e Wagner Tiso. Suas canções expressavam o sentimento de revolta contra a ditadura e o desejo pela liberdade e pela democracia. Sem muita preocupação estética quanto às composições tropicalistas, manifestavam as inquietações das camadas mais baixas da sociedade, com melodias requintadas e populares alcançavam a todos os públicos.

Ao trazer a roupagem romântica, o poema/música aborda o destino imprevisível dos presos e exilados pela ditadura, questiona "que notícia me dão de meus amigos? / que notícias me dão de você?" por meio do poema/música o eu-social cobra uma resposta e uma explicação, expõe suas incertezas e preocupações em relação aos seus entes queridos, muitos artistas e intelectuais foram "convidados" a se retirarem do país, presos ou assassinados devido a criações ou afirmações que iam de encontro com os ideais do Regime. A esse respeito, o historiador Boris Fausto afirma que

> Estabeleceu-se também a pena de morte para os casos de guerra externa, psicológica, ou revolucionária ou subversiva. A pena de morte nunca foi aplicada formalmente, preferindo-se a ela as execuções sumárias ou no correr de torturas, apresentadas como resultante de choque entre subversivos e as forças de ordem ou como desaparecimentos misteriosos. (FAUSTO, 2015, p. 410)

Ficava, então, entre os familiares e amigos a dúvida e o medo no que diz respeito ao destino desses desaparecidos, muitos sem explicação até hoje. O eu-social também se coloca como um fugitivo "eu já estou com o pé nessa estrada / qualquer dia a gente se vê", com consciência de que a qualquer momento poderia ser banido.

Para Paz (2012, p. 296), "a arte se nutre sempre da linguagem social, essa linguagem é também e, sobretudo, uma visão de mundo", assim, o eu-crítico do poema/música continua relatando sobre sua visão de

mundo e o clima de tensão nesses dias de instabilidade "ventania em qualquer direção", era um momento de muita insegurança, todos se sentiam temerosos, diversos meios foram atingidos com as repressões e decisões tomadas pelo governo. Entretanto, mesmo com medo, resiste e reluta um "alvoroço em meu coração, amanhã ou depois de amanhã / resistindo na boca da noite um gosto de sol", em meio a escuridão e as incertezas, relembra bons momentos e sente esperança de dias melhores, acredita no retorno dos seus e da liberdade.

Mas reconhece "sei que nada será como antes amanhã", constata que marcas profundas seriam deixadas em todos. Seja pelos traumas aos que sofreram repressão e tortura ou nos que sentiriam a dor da perda, como é confirmado no relato de Caetano Veloso acerca das consequências e em que ele menciona pessoas próximas a ele.

> Com efeito, muitos dos meus amigos mais queridos e admirados estavam entrando ou saindo de manicômios e prisões, numa espécie de introjeção da violência sagrada dos que partiram para a luta armada e da violência maldita dos que detinham o terrorismo oficial. Rogério esteve internado um longo tempo e não estou seguro de que não lhe tenham dado eletrochoque. (VELOSO, 1997, p. 332)

Outro momento bastante marcante desse período, a missa em memória a Alexandre Vannuchi Leme, em março de 1973, estudante, líder no meio universitário e militante, foi torturado e morto pela ditadura, realizada na catedral da Sé em São Paulo, reuniu um grande público de estudantes que contrariavam as ordens do regime em relação à proibição de liberdade de expressão e reunião. Essa é uma declaração histórica que mostra como a luta por liberdade e por direitos ultrapassou os limites dos artistas e ganhou apoio, já calado nos estudantes, por meio da consciência e da revolta contra as injustiças.

> Sua morte comoveu a população e devolveu o movimento estudantil às ruas. Três mil estudantes compareceram à missa em memória do colega assassinado, celebrada em plena catedral da Sé, pelo cardeal d. Paulo Evaristo Arns [...]. A polícia cercou a USP, montou barreiras policiais em pontos estratégicos da cidade e um aparato de guerra em frente à catedral. Quem conseguiu furar o bloqueio e entrar na igreja, porém, viveu um dia para não esquecer. (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p. 473)

Mostrando muita coragem, o cantor e compositor Sergio Ricardo canta, na missa, a música "Calabouço" (1973), feita em homenagem ao estudante Edson Luís, assassinado em 1968 por militares que intentavam reprimir movimentos estudantis, que se encontravam no restaurante Calabouço para organizar passeatas de protesto.

Olho aberto ouvido atento
E a cabeça no lugar
Cala a boca moço, cala a boca moço
Do canto da boca escorre
Metade do meu cantar
Cala a boca moço, cala a boca moço
Olha o vazio nas almas
Olha um violeiro de alma vazia
[...]
Quem canta traz um motivo
Cala a boca moço
Que se explica no cantar
Cala a boca moço
Meu canto é filho de Aquiles
Cala a boca moço
Também tem seu calcanhar
Cala a boca moço
Por isso o verso é a bílis
Cala a boca moço
Do que eu queria explicar
Cala a boca moço
Cala o peito, cala o beiço
Calabouço, calabouço
Olha o vazio nas almas
Olha um brasileiro de alma vazia.

Sergio Ricardo retrata em seu Poema/Música as sensações do povo brasileiro naquele período de censura. Para Cândido (2006, p. 58), "a criação literária corresponde a certas necessidades de representação do mundo, às vezes como preâmbulo a uma práxis socialmente condicionada", e o compositor traz a representação da sociedade nesse momento em que veem as crueldades cometidas, mas são obrigados a calar-se "Cala a boca moço / do canto da boca escorre metade do meu cantar" ou da possibilidade de se expressar de forma velada por meio da arte, com apenas "metade" do que ele queria declarar ou expor. "Meu canto é filho de Aquiles / também tem seu calcanhar", uma forma de dizer que ele, cantor/poeta também corre riscos de ser torturado ou assassinado como os dois estudantes homenageados se suas metáforas forem pegas pela censura.

Evidencia também, o vazio e a dor de sua comunidade "olha o vazio nas almas / olha um brasileiro de alma vazia" conhecido como o povo sempre alegre e festivo, o brasileiro encontra-se de luto, de alma vazia pelas diversas vidas ceifadas. Assim, a música denuncia que mesmo usando simbologias e recursos linguísticos variados, muitos compositores e poetas tiveram suas músicas e poesias censuradas ou foram perse-

guidos, proibidos de gravar ou exilados, como foi mencionado acima e é atestado por Fausto (2015, p. 410), "por meio do AI-13, a junta criou a pena de banimento do território nacional, aplicável a todo brasileiro que se tornar inconveniente, nocivo ou perigoso à segurança nacional".

Assim, nesse cenário, surge o movimento coletivo de contracultura Nuvem Cigana. Jovens como Chacal, Charles Peixoto, Ronaldo Santos, Paulo Amorim, se unem em prol da arte como forma de intervenção social e de proporcionar conhecimento crítico, se conectam para fugir da realidade político-social do Brasil, usando várias vertentes da arte, usam seus talentos através do humor, da poesia, da música e do teatro. Com um grande leque de possibilidades, traziam o tom de crítica e de protesto, mas também buscavam a leveza e a diversão como subterfúgio. Encontravam-se para peladas de futebol, festas e blocos de carnaval em que muitos artistas participavam e conseguiam se reunir, burlavam os policiais com samba, transformaram o clima de pânico em carnaval, enfrentavam a situação de forma bem irreverente, fazendo jus à identidade do brasileiro.

Como reiteram Schwarcz e Starling (2015, p. 477), a Nuvem Cigana foi "uma geração de poetas que ela mesma foi mimeografar seus versos e vender a produção em postas de cinemas, bares, museus e teatros – poemas curtos, próximo do registro dos fatos e sentimentos cotidianos, e marcados pela perplexidade e pelo bom humor". Em 1975 começam a editar livros que publicavam de modo artesanal com o auxílio de um mimeógrafo, proibido na época. Era como conseguiam livrar-se do controle ideológico e divulgar seus ideais, os livros publicados por eles fugiam dos padrões literários e eram vendidos de mão em mão em bares, teatros e praia. Além das publicações, realizavam sessões de teatro ou improvisos em que recitavam seus poemas e utilizavam recursos audiovisuais, chamados de artimanhas, que passaram a ser noites efervescentes e eufóricas, pois traduziam o desejo do público de escape da realidade e apresentarem comportamento irônico em relação à Ditadura Militar.

Um dos poemas publicados pela Nuvem Cigana no livro Boca Roxa, que traz a descontração e atrevimento da Nuvem é o poema "Proibido pisar na grama" (1979) de Ricardo de Carvalho Duarte conhecido como Chacal.

> PROIBIDO PISAR NA GRAMA
> O jeito é deitar e rolar

O poema demonstra bem a irreverência da Nuvem Cigana. Chacal com seu humor ácido aborda as proibições da Ditadura Militar e de forma humorada e provocante vai contra essas proibições, satiriza a política vigente, reflete de forma divertida sobre as tensões, traz a ideia de curtição e alegria mesmo em meio ao clima de pânico deixado pelos militares. E assim, eles representavam os desejos comunitários de ir contra as ideias do governo vigente, em conformidade com Cândido (2006, p. 29), "os elementos individuais adquirem significado social na medida em que pessoas correspondem a necessidades coletivas, e estas, agindo permitem por sua vez que os indivíduos possam exprimir-se, encontrando repercussão no grupo". Seus poemas veiculavam as aspirações de um grupo social, a partir de características individuais representavam uma causa coletiva.

A poesia audaciosa e descompromissada da Nuvem Cigana vinha como manifesto e mobilização, como no poema "Reclame" (1979), também de Chacal:

> Reclame
> Se o mundo não vai bem
> a seus olhos, use lentes
> … ou transforme o mundo.
> ótica olho vivo
> agradece a preferência.

O título já traz o convite à comoção e resistência em relação a situação que viviam e ir à luta. "Reclame" também era o nome dado aos comerciais de TV e rádio, palavra advinda do francês que significa propaganda, possui a intenção de mostrar os benefícios de um produto ou serviço, também foi uma tática do governo Médici de amortecer ou anular as opiniões públicas contrárias ao governo.

> O governo Médici não se limitou à repressão. Distinguiu claramente entre um setor significativo, mas minoritário da sociedade, adversário do regime, e a massa da população que viva um dia a dia de alguma esperança. A repressão acabou com o primeiro setor, enquanto a propaganda encarregou-se de, pelo menos, neutralizar o segundo. [...] A propaganda governamental passou a ter um canal de expressão como nunca existira na história do país. (FAUSTO, 2015, p. 413)

Chacal utiliza o mesmo método da linguagem publicitária empregado pelo Regime, a persuasão, porém, de forma irônica. Convida o leitor para "usar lentes", modo de dizer para conformar-se com as injustiças praticadas ou a sair da zona de conforto e enfrentar as imposições do regime militar usando a "ótica do olho vivo" que é o ser que atenta para

as atrocidades cometidas e age, enfrenta os problemas, por isso, agradece a preferência, na tentativa de convencer a pessoa que lê, pois o intuito da Nuvem Cigana era apelar e instigar à ação, e alcançou o seu intento. Assim como afirmam as historiadoras:

> A ação cultural ajudou a redefinir o ativismo político nas universidades e, a partir de 1977, quando voltou com força total para as ruas, o movimento estudantil fincou, em definitivo, a palavra de ordem "Pelas liberdades democráticas" nas manifestações pró democracia. (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p. 478)

Assim, muitas pessoas foram impulsionadas a participar de movimentos estudantis e protestos que auxiliaram na realização de eleições diretas e no processo de redemocratização do país. Dessa forma, é possível constatar a importância da arte como intervenção social e a sua relação direta com o meio, pois proporciona conhecimento crítico, motivação e união em prol de ideais. Como afirma Octávio Paz, a poesia é fruto, reflexo e reflexão da sociedade, é um link que une autor, leitor, contexto e temas sociais:

> Não há sociedade sem poesia. [...] uma sociedade sem poesia careceria de linguagem: todos diriam as mesmas coisas ou ninguém falaria, sociedade transumana, em que todos seriam um ou cada um seria autossuficiente. Uma poesia sem sociedade seria um poema sem autor, sem leitor, e a rigor, sem palavras. (PAZ, 2012, p. 260)

4. Considerações finais

Portanto, é possível observar a troca mútua e os reflexos entre poesia e sociedade. A Ditadura Militar traz um cenário em que comprova essa relação, o movimento cultural se sobressai ao exprimir as sensações dessa sociedade aflita, recolher impressões acerca da vivência e dos acontecimentos políticos e se tornar uma ferramenta de resistência e luta por melhores condições de vida. A poesia é construída a partir de fatores e informações do ambiente, mas também contribui, podendo modificá-lo.

A poesia é a incorporação da realidade, elaborada na intencionalidade do indivíduo. Com isso, o poeta faz uso da subjetividade para expor emoções que retratam acontecimentos históricos, formando um poema/denúncia e crítica social, o que resulta em uma literatura comprometida com as causas da sociedade.

Como registro incontestável de movimentos históricos, entende-se o fazer poético não só como realização estética, mas como um instrumen-

to politizador que faz do indivíduo um ser construtivo, consciente e participativo da história. Nesse percurso, no qual o poeta busca uma visão associada às origens culturais, ele preza pelo sentido histórico. E, aborda o movimento social humano nas suas mais profundas características.

A viabilização desses dois campos permite uma ampliação de debates que perpassa a estética, possibilitando uma visão política e de nossos processos históricos, priorizando a literatura como um palco de recomposição da memória e de exteriorização das fraturas sociais.

Para Paz (2012, p. 191), "O poema não teria sentido – nem sequer existência – sem a história, sem a comunidade que o alimenta e a qual alimenta". E, nesse contexto de Ditadura Militar, a poesia representou uma sociedade revolucionária, uma luta pacífica e inteligente em busca de interesses coletivos, ao mostrar a inquietação, a força e criatividade de um povo que sofria com a repressão, e assim, cooperou, influenciando as mobilizações em prol de mudanças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVERGA, Alex Polari de. Trilogia Macabra (I-O torturador). In. *Inventário de Cicatrizes.* São Paulo: Teatro Ruth Escobar, 1978. Disponível em: https://www.escritas.org/pt/t/12939/trilogia-macabra-i-. Acesso em: 06 Fev. 2020.

ALVERGA, Alex Polari de. Canção para Paulo (Á Stuart Angel). In. *Inventário de Cicatrizes*. São Paulo: Teatro Ruth Escobar, 1978. Disponível em: https://www.escritas.org/pt/t/12939/trilogia-macabra-i-. Acesso em: 06 Fev. 2020.

CALABOUÇO. Intérprete: Sérgio Ricardo. Compositor: Sérgio Ricardo. In. Sérgio Ricardo. São Paulo: Continental, 1973, 1 disco de vinil, faixa 01. Disponível em: https://www.letras.mus.br/sergio-ricardo/481467/. Acesso em: 15 Fev. 2020.

CÂNDIDO, Antônio. *Literatura e Sociedade.* 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006.

CHACAL. Proibido pisar na grama. In. *Boca Roxa*. Rio de Janeiro: Edição do autor, 1979. Disponível em: http://fronteiraslit.blogspot.com/2011/09/e-proibido-pisar-na-grama.html. Acesso em: 20 Fev. 2020.

CHACAL. Reclame. In. *Olhos Vermelhos.* Rio de Janeiro: Edição do autor, 1979. Disponível em: https://www.escritas.org/pt/chacal. Acesso em: 20 Fev. 2020.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil.* 14. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

MARIGHELLA, Carlos. O país de uma nota só. In. *Poemas:* Rondó da Liberdade. São Paulo: Brasiliense, 1994. Disponível em: .https://historiaeteologia.wordpress.com/2014/10/18/o-pais-de-uma-nota-so-carlos-marighella/. Acesso em: 06 Fev. 2020.

NADA será como antes. Intérprete: Beto Guedes e Milton Nascimento. Compositores: M. Nascimento e R. Bastos. In. Clube da Esquina I. Intérprete: Milton Nascimento. Rio de Janeiro: EMI-Odeon Brasil, 1972, 1 disco de vinil, faixa 20. Disponível em: https://www.letras.mus.br/milton-nascimento/47436/. Acesso em: 15 Fev. 2020.

PAZ, Octávio. *O Arco e a Lira*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

SCHWARCZ, Lilia Moritz e STARLING, Heloisa Murgel. *Brasil:* uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SOBRE Amigos e Canções: A história do Clube da Esquina. Direção: Bel Mercês e Leticia Gimenez. Edição: Thaís Cortês. São Paulo: TV PUC, 2005. 1 fita de vídeo (45 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=29XU703n2_U. Acesso em: 25 Mar. 2020.

VELOSO, Caetano. *Verdade tropical.* São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

ESQUINAS DA RELIGIÃO EM MADUREIRA: UM LEVANTAMENTO LEXICAL E CONTEXTUAL

Marcelo Vitor de Souza Paes (UERJ)
diretiva3@gmail.com
Dayhane Alves Escobar Ribeiro Paes (UFRRJ)
dayhanepvs@gmail.com

RESUMO

É imprescindível, neste momento, reconhecer a importância do contexto sociocognitivo que se configura entre os bairros do subúrbio do Rio de Janeiro, isto é, o contexto a partir da definição de Van Dijk (2012) sobre situações sociais que influenciam a conduta humana. Para tanto, toma-se como ponto de partida desta pesquisa o bairro tido por muitos como a Capital do Subúrbio, usando como veículo, para percorrer neste território, as diferentes manifestações religiosas que ajudam a moldar a paisagem e a sua gente. A partir de dados coletados em entrevistas com religiosos e comerciantes do bairro de Madureira, será fornecido um levantamento lexical e contextual para o que, segundo Van Dijk (2012), configura o contexto sociocognitivo crucial para a produção e a compreensão do discurso, determinante à construção do sentido do objeto discursivo. Conforme Van Dijk (2012), o conhecimento sociocultural compartilhado configura-se como uma condição necessária para o entendimento do discurso histórico, social ou cultural. Portanto, esta pesquisa corrobora com seus resultados para os estudos da Psicologia Cognitiva, no sentido de tornar explícita essa relação entre a história e o contexto do bairro no discurso dos entrevistados, exercendo papel crucial na construção do sentido inerente ao *corpus* deste trabalho.

Palavras-chave:
Lexicologia. Cultura. Madureira-RJ.

ABSTRACT

It is essential, at this moment, to recognize the importance of the socio-cognitive context that is configured between neighborhoods in the suburb of Rio de Janeiro, that is, the context based on Van Dijk's definition (2012) about social situations that influence human conduct. To this end, the neighborhood considered by many as "the Suburban Capital city" is taken as the starting point of this research, using it as a vehicle to traverse in this territory, the different religious manifestations that help to shape the landscape and its people. Based on data collected in interviews with religious and merchants in the Madureira neighborhood, a lexical and contextual survey will be provided for what, according to Van Dijk (2012), sets up the crucial sociocognitive context for the production and understanding of the discourse, determinant of construction of the meaning of the discursive object. According to Van Dijk (2012), shared sociocultural knowledge is a necessary condition for understanding historical, social or cultural discourse. Therefore, this research corroborates with its results for the studies of Cognitive Psychology, in the sense of making explicit this relationship between the history and the context of the neighborhood in the speech of the intervie-

wees, playing a crucial role in the construction of the meaning inherent to the corpus of this work.

Keywords:
Lexicology. Culture. Madureira-RJ.

1. Introdução

Os estudos recentes acerca do discurso e do contexto sociocognitivo têm descoberto um renovado interesse pelo conhecimento cultural em seu processamento discursivo. Esse conhecimento exerce papel crucial na comunicação e tem função central nos modelos de contexto (Cf. VAN DIJK, 2012, p. 122). É nessa perspectiva que o presente trabalho volta seu olhar para a formação dos subúrbios cariocas.

O bairro Madureira, que pode ser visto como ponto de convergência entre os mais variados caminhos, como aquele que teve vocação para as trocas, acordos e negociações, pode resumir a cultura carioca em apenas uma palavra: encontros. Metaforicamente, voltando os olhos para a formação da capital do subúrbio carioca, identificam-se articulações entre saberes e sabores; risos e rezas.

Sob a ótica do exercício da fé, Madureira revela em sua história a construção de contextos sociocognitivos percorridos por diferentes manifestações religiosas que ajudam a moldar a paisagem do bairro e a sua gente. A partir de dados coletados em entrevistas com religiosos e comerciantes locais, este estudo correlaciona as informações com o objetivo de contrapor particularidades desse lugar que definem grande parte do que se tornou a cidade do Rio de Janeiro.

Neste sentido as relações existentes entre linguagem e religião são estabelecidas por meio do levantamento lexical que evidencia a construção de sentido dos objetos discursivos no contexto em que estão inseridos. Dessa forma, palavras como esquina e encruzilhada são entendidas sob viés lexical e contextual, nesta pesquisa, tomando como ponto de partida as tradições hermenêuticas, que se fundamentam no estudo da linguagem em seus mais diferentes níveis, conforme Nogueira *et al*. (2015, p. 7) “da palavra estudada pelos filólogos até os símbolos, objeto de reflexão do hermeneuta”.

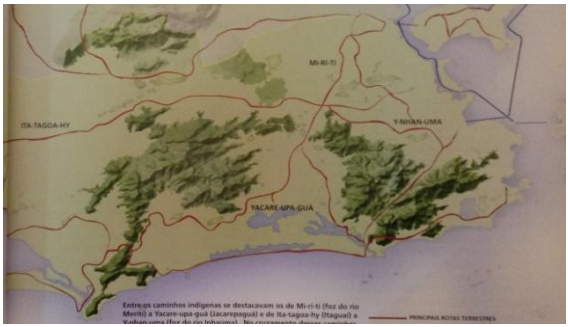
2. Esquinas da Religião em Madureira

Madureira é um bairro da Zona Norte do município do Rio de Janeiro, no Brasil. Atualmente, é o maior centro comercial do subúrbio, mas sua fama é mais antiga. No século XIX, o subúrbio carioca não era muito povoado, na verdade, esse interior da cidade era formado por fazendas. Após a morte de Lourenço Madureira, em 1851, a fazenda de Campinho, situada na Freguesia do Irajá, começou a ser loteada o que deu origem ao bairro Madureira.

Nessa época, o acesso era feito a cavalo. Em 1890, foi inaugurada a estação de trem de Madureira. Hoje, o bairro é percorrido por uma enorme quantidade de linhas de ônibus. Todavia, é importante destacar que, segundo Martins (2009), muito antes da chegada dos portugueses ao Brasil, bem antes da cidade do Rio de Janeiro ser formada, essa região de Madureira já estabelecida como "rota de deslocamento humano e de obtenção de tráfego de mercadorias" (MARTINS, 2009, p.16).

Conforme os estudos de Ronaldo Luiz Martins (2009) acerca dos caminhos de comércio em homenagem a Mercadão de Madureira, pode-afirmar que Madureira sempre foi uma grande "encruzilhada", ou seja, o termo lexical aqui é utilizado para marcar o papel histórico do bairro no cruzamento de caminhos dos índios pelo Rio de Janeiro.

Figura 1: Caminhos Indígenas.



Fonte: Martins, R. L. (2009, p. 17).

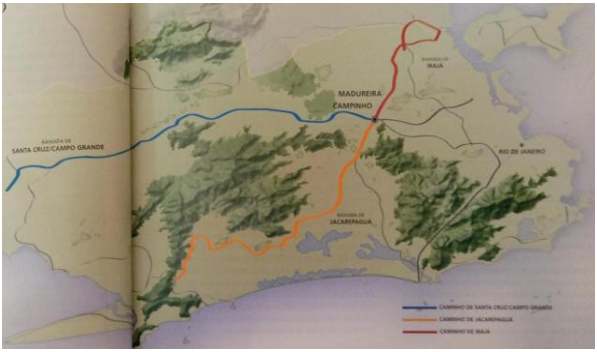
Sob esse prisma, entre os caminhos indígenas percorridos por diversas tribos à procura de alimentos e de acomodação, denominados *piabiru* (por onde se caminha para), formas rudimentares de estabelecimentos comerciais surgiramna região de Madureira. Esse descampado

fronteiro dos indígenas também atrairá a atenção dos portugueses, no século XVII, por ser um importante ponto de interseção entre as baixadas cariocas (Santa Cruz, Irajá e Jacarépaguá), ficando conhecido como a "Encruzilhada do Campinho".

Mais uma vez, a análise lexical em seu contexto histórico e discursivo nos revela que as palavras dizem mais do que significam no senso comum. Ao se aliar com a linguística, os estudos discursivos e históricos possibilitam a reflexão mais ampla que se pretende propor para o bairro de Madureira sob viés da religião. Nesta análise, estão presentes não apenas palavras, mas também vozes sociais em busca de ocupar espaços na história e na cultura do povo do Rio de Janeiro.

Encruzilhada sim, pois era o cruzamento dos mais antigos caminhos de circulação de rotas diferentes para o comércio da cidade. Este léxico carrega o estigma do preconceito e da intolerância religiosa, mas revela-se, neste estudo, como o termo correto cujo sentido é construído ao longo da história do bairro, em seu contexto discursivo como um ponto comum entre as baixadas cariocas onde surgiu uma povoação com vistas ao desenvolvimento comercial da região.

Figura 2: Estradas Reais.



Fonte: Martins, R. L. (2009, p. 25).

A Encruzilhada do Campinho tornou-se o principal polo de comércio atacadista, resultante do cruzamento de dois velhos caminhos de terra. Não obstante, a consolidação da vocação comercial de Madureira teria novos caminhos, caminhos de ferro. Com a significativa ampliação do frete ferroviário no Rio de Janeiro, os atravessadores são atraídos para a região com melhores oportunidades para os maiores produtores das

baixadas de Jacarepaguá e Campo Grande, passando por essa encruzilhada e seguindo pela Estrada Real de Santa Cruz. Assim, o bairro de Madureira carrega em si a tradição de importante ponto comercial ao longo de sua história.

Como vários caminhos se cruzam nesta região há tantos anos, também é possível inferir que diversas culturas se encontram em Madureira: futebol, samba e religião são integrantes riquíssimos da Capital do Subúrbio Carioca. O bairro conhecido como "berço do samba" tem duas grandes escolas de samba: Portela e Império Serrano. Além disso, o bairro é conhecido por abrigar diversos blocos de carnaval que dão o colorido consagrado na obra da pintora modernista Tarsila do Amaral, em 1924, chamada "Carnaval em Madureira".

Figura 3: Carnaval em Madureira.

Fonte: https://uploads5.wikiart.org/images/tarsila-do-amaral/carnaval-em-madureira.jpg.

São nas esquinas do bairro que saem os blocos de carnaval, mas também é correto afirmar que são nessas esquinas onde se encontram as religiões. O bairro tem adeptos de diversas religiões, que se intercalam e se comunicam não apenas por conteúdos, por símbolos ou espaços geográficos. A religião contribui para o hibridismo do código o que evidencia ainda mais o léxico da língua portuguesa. Os signos visuais das religiões e, em especial as formas híbridas (santos, imagens, cruzes, capelas e liturgias) são potencialmente aptas á construção de sentidos, segundo os estudos sociodiscursivo de Van Dijk (2012).

De acordo com Van Dijk (2012), os conhecimentos compartilhados são percebidos por meio da relação existente entre o objeto discursivo e o contexto. "A maior parte desse conhecimento compartilhado de modo sociocultural não precisa ser explicado – pela simples razão de que

se supõe que já o conhecemos" (p. 97). Nesse sentido, o autor salienta que o 'conhecimento de mundo' constrói, assim, modelos mentais.

Neste sentido, o contato com cada religião nos possibilita ativar partes relevantes desse conhecimento, quer seja bíblico, espiritual ou litúrgico. Dessa forma, por meio dos estudos da linguagem, verifica-se como os códigos religiosos vão preenchendo o modelo mental com a informação que está implicada ou pressuposta. Dessa forma, mais uma vez observa-se como essa análise lexical deve ser também contextual.

Segundo Van Dijk (2012, p. 129), boa parte da pesquisa atual sobre a compreensão do discurso em termos de modelos mentais trata do tipo de inferências baseadas em conhecimento pelos usuários da língua. De fato, uma visita ao Mercadão de Madureira, nos leva a refletir sobre essa relação entre as religiões, considerando o próprio contexto.

Figura 4: Mundo dos Orixás, Mercadão de Madureira.

Fonte: OIP.Gdurj6j-nXKpS0yK4hDP4QHaFj (281×225) (bing.com)

Na verdade, não há separação entre imagem e palavra. Trata-se de um sistema híbrido extremamente produtivo, na concepção mais ampla da linguagem. Neste estudo, o objetivo é tornar os discursos local globalmente coerentes, e, conforme Van Dijk, "de construir modelos mentais viáveis para esses discursos".

Desse modo, a provocação deste trabalho está presente no fato de que as palavras são capazes de representar o conhecimento (mentalmente) de seus receptores em seus modelos de contexto da produção do discurso. A escolha dos vocábulos *esquinas* e *encruzilhadas* para esta análise lexical e contextual se deve à carga discriminatória e preconceituosa dos termos associados à religião.

Contudo, o que se nota aqui é um estudo hermenêutico, histórico e discursivo desses termos associados à religião. Com isso, almeja-se trazer novos saberes para o diálogo fronteiriço da sociologia, da cultura e da religião no percurso circunstancial pelo bairro de Madureira e por toda

sua história. Portanto, a par desse levantamento lexical, pode-se concluir, conforme Van Dijk, que

> [...] os seres humanos conseguem fazer-se entender, porque assumem que seus destinatários compartilham sua gramática e seu léxico, além de conhecimentos socioculturais mais gerais, como parte do contexto de momento. (VAN DIJK, 2012, p. 140)

É exatamente esse conhecimento compartilhado que possibilita a compreensão do discurso histórico, social e cultural. Boa parte da Psicologia Cognitiva orienta-se no sentido de tornar explícita essa relação entre o discurso e o conhecimento durante o processamento discursivo. "O conhecimento exerce papel crucial na comunicação e tem função central nos modelos de contexto" (VAN DIJK, 2012, p. 122).

Fato curioso obtido nas entrevistas com os comerciantes do Mercadão de Madureira é que comércio e religião também se cruzam em Madureira. A loja supracitada do Mercadão de Madureira, Casa dos Orixás, pertence a uma pessoa cuja religião é Católica Apostólica Romana e que encara o seu comércio como um negócio de família e não com vias da sua própria religião. Essa é mais uma curiosidade do Mercadão que desperta o interesse de quem avalia o contexto social em evidência.

Figura 5: Mercadão de Madureira.

Fonte: Acervo pessoal do autor. PAES, M. V. de S. *Mercadão. 2018.*

Nessa perspectiva das religiões, um outro cenário também chamou a atenção durante as entrevistas. Segundo religiosos de Madureira, a Capela de São José foi construída ainda na época da Fazenda do Campinho e alguns registros dão conta de que naquela mesma área onde foi construída a capela eram realizados cultos por escravos a Xangô, que em algumas religiões é sincretizado como São José.

Figura 6: Capela de São José.

Fonte: Acervo pessoal do autor. PAES, M. V. de S. *Capela de São José. 2018*.

Outro aspecto interessante oriundo das entrevistas diz respeito ao Jongo da Serrinha por ter uma intercessão entre o Catolicismo e o Candomblé. Trata-se de uma dança oriunda de pessoas que eram escravizadas e, após libertas, foram se instalando naquela área, vindos de Minas Gerais (Caxambu-MG). O jongo é conhecido como "embrião do samba e guardião de saberes".

Figura 7: Jongo da Serrinha.

Fonte: Imagem adaptada pelo autor. PAES, M. V. de S. *Jongo da Serrinha. 2018*

Essas "esquinas das religiões" corroboram para o que afirma Van Dijk (2012, p. 118) acerca do fato de o entendimento do discurso estar associado ao conhecimento prévio que se tem de determinadas situações comunicativas. É evidente que existem perspectivas, escolhas, estratégias retóricas e pragmáticas para se ver que, na base daquilo que nos constitui como seres da cultura, há escolhas, articulações, posicionamentos, fraturas e possibilidades.

A análise sociocognitiva do léxico aqui estudado e os deslocamentos no interior do discurso se tornam 'comunicativamente relevante' nessas situações do âmbito das linguagens da religião, para as expressões de comunidades inteiras, por meio das quais constroem sua relação com o sagrado e com o mundo. Por esse motivo, recorre-se a Van Dijk (2012), ressaltando que "o objeto discursivo (ou a palavra) se ajusta ao modelo de contexto e suas categorias sociais e culturalmente compartilhadas".Essa afirmação permite entender que o leitor é preparado para entender os contextos sociais e culturais a partir de modelos armazenados na memória, verificando-se que

> [...] as situações comunicativas podem ser muito complexas, mas os participantes precisam traduzir essa informação complexa nos termos de umas poucas categorias esquematicamente organizadas, para poder aplicar os condicionamentos contextuais no processamento do discurso na memória de trabalho. Isso significa que, para construir os modelos de contexto, somente serão usadas umas poucas categorias de participante, discursivamente relevantes – mas culturalmente variáveis – tais como o gênero social, a idade, o status ou parentesco. O mesmo vale para a representação dos entornos e dos lugares das atividades em andamento. (VAN DIJK, 2012, p. 115)

Dessa forma, com base neste estudo, pode-se concluir que os estudos de Linguagens da Religião estão inseridos entre dois campos de estudos com os quais se relacionam, mas dos quais precisam se delimitar. Cabe, portanto, sob a ótica do discurso, verificar-se que é a linguagem a condição *sine qua non* na apreensão dos sentidos que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir. Assim, mais do que um passeio por Madureira, este estudo buscou sustentar uma análise consistente do léxico em seu contexto histórico, social e cultural. Espera-se, desse modo, contribuir para mais pesquisas acerca desse tema sob novas perspectivas de análise.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MARTINS, Ronaldo Luiz. *Mercadão de Madureira*: *Caminhos do Comércio.* Rio de Janeiro: Publicação, 2009.

NOGUEIRA, P. A. S. (Org.) *Religião e linguagem: abordagens teóricas interdisciplinares.* São Paulo: Paulus, 2015. (Coleção Sociologia e religião)

VAN DIJK, Teun. Cognitive Context Models and Discourse. In: Maxim Starne now, Cognition and consciousness. Nova Iorque: Academic Press, 1992.

VAN DIJK, T. A. Discurso e Contexto: Uma Abordagem Sociocognitiva. Trad. de R. Ilari. São Paulo: Contexto, 2012.

ESTÍMULO À LEITURA ATRAVÉS DE UMA ATIVIDADE GAMIFICADA

Pablo Mozer de Pinho (SEEDUC)
mozerpablo@hotmail.com
Giulia Silva de Almeida Pinho (FAFIMA)
giuliaalmeida@gmail.com

RESUMO

Discussões atuais são cada vez mais levantadas no meio acadêmico a respeito das estratégias para tornar a dinâmica em sala de aula mais significativa para o aluno. Uma das hipóteses é a de que devemos, como professores, elaborar atividades em que as crianças possam participar de maneira ativa. Ou seja, devemos colocá-las cada vez mais na posição de protagonistas. E é justamente esse protagonismo que é a peça chave quando se trata de gamificação. Esse recurso, que se define como o uso de estratégias de jogos para contextos outros que não a dos games, pode usado para motivar diversos campos do saber, uma vez que o aluno teria sua curiosidade aflorada ao vivenciar a aprendizagem de uma forma lúdica e ativa. Dessa forma, acredita-se que a leitura possa ser bastante estimulada com esse formato e é o que pretendemos mostrar com o presente trabalho. Será apresentada uma atividade gamificada através de uma história a ser lida e "vivida" pelas crianças, em que, a partir das escolhas do leitor/aluno, a narrativa vai mudando, chegando, assim, a diferentes desfechos. Dessa forma, a cada leitura um "novo" livro surge, motivando os discentes a criarem e recriarem narrativas, mantendo o interesse da criança pelo mundo da leitura a partir da gamificação e da tecnologia que está em suas mãos diariamente.

Palavras-chave:
Atividade. Gamificação. Leitura.

ABSTRACT

Current arguments about the strategies to make the classroom dynamics more meaningful to the students are beingin creasingly raised in the academic community. One of the hypotheses is that we should, as teachers, elaborate activities in which the children are able to participate in anactive way. That is, we should put them more and more in a leading position. And it is exactly this leading role that is the key element of gamification. This resource is defined as the use of game strategies in other contexts apart from games. It can be used to motivate different fields of knowledge, once th students would have their curiosity sharpened by exploring the learning in a playful and active way. By doing that, each time the children read, "a new" book arises, motivating the learners to create and recreate narratives, keeping the children's interest in the reading world based on gamification and the technology that is in their hands on a daily basis.

Keywords:
Activity. Gamification. Reading.

1. Introdução

A leitura é de grande importância na vida de qualquer discente, pois através dela, em conjunto com o docente, é gerado todo aprendizado necessário para que o estudante avance as etapas do processo estudantil. Se a leitura é introduzida desde muito cedo, a probabilidade de o aluno chegar ao ENEM ou vestibular com uma maior facilidade de interpretação e produção é enorme.

Apesar dos diversos benefícios da leitura, ainda existe uma enorme dificuldade na formação desses novos leitores, se contrastados a outros lazeres como TVs e celulares.

Neste artigo com o intuito de incentivar a leitura, está sendo criado um texto interativo imersivo, onde através da estrutura da gamificação, o aluno tem o controle sobre as ações da protagonista. Na medida em que o leitor avança na leitura, o texto lhe dá opções de ações, que em conjunto às figuras e sons tem-se todo potencial do livro.

2. Leitura e sua importância

Freire (1989) diz que não existe uma fronteira para a leitura, pois ela compreende todo processo de aprendizagem, iniciando no nascimento. Este fato é confirmado por Brito (2010) afirmando que o ato de ler é representado através da escrita, do som, da arte, dos odores.

As crianças são atraídas na leitura através dos mundos mágicos que ali surgem, das personagens, da fantasia. Assim Candido (2004) afirma que como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar vinte e quatro horas sem alguns momentos ao universo fabulado.

Freitas (2010) lista alguns benefícios da leitura como: Melhora e aumenta o vocabulário. Melhora a escrita. Amplia a visão de mundo. Contribui para o pensamento crítico. Estimula a criatividade e curiosidade e fortalece vínculos, se feita em conjunto.

3. Gamificação no estímulo a leitura

Este trabalho visa demonstrar uma atividade de leitura interativa utilizando a gamificação para estimular e engajar o leitor. Os conceitos bases que foram utilizados nesse trabalho é o protagonismo e a tomada de decisão por parte de quem se encontra lendo, onde poderá vivenciar a

mesma história de diferentes maneiras. Não é novidade encontrarmos livros onde o ledor decide quais ações serão tomadas pelo personagem, ou até mesmo autores mais inspirados que nos apresentam obras que podem ser lidas na sequência das páginas ou em outras sequências nos mostrando que uma nova narrativa ali se encaixa.

Novaes (2003) afirma que o processo de educação criativa deve acompanhar as transformações tecnológicas da sociedade. Nesta perspectiva buscamos trazer um trabalho imersivo. O livro será, futuramente, disponibilizado online, onde além de poderem decidir o caminho tomado pela personagem, o leitor estará em contato com ilustrações e sons que irão proporcionar uma experiência mais significativa enquanto lê. O livro também poderá ser impresso, mas ficará restrito apenas a tomada de decisões e ilustrações.

3.1. O que é gamificação?

O termo apesar de relativamente novo tem sido muito difundido em artigos e monografias nos últimos 10 anos. Zichermann e Cuningan (2011) entendem que gamificação compreende o pensar como em um jogo, em uma situação que não seja jogo. Ou seja, é se apropriar das mecânicas e sistemáticas dos jogos aplicadas em outras situação que não sejam jogos, como empresas e salas de aula.

Um fato é que boa parte da população joga, seja em consoles, celulares, bares e etc. Partindo deste fato, é possível observar os porquês de as pessoas jogarem, pois adquirindo esse conhecimento, é possível criar atividades que sejam mais atrativas aos alunos, a gamificação trouxe a estrutura necessárias para tornar isso aplicável.

Zicherman e Cuningan (2011) salientam que dois aspectos da diversão do jogo envolvem a exploração de um universo fictício e as emoções dos jogadores durante o jogo.

Bussarelo, Fadel e Ulbricht (2014) citam Colantes (2013) onde define que as ações tomadas pelo jogador durante o jogo são influenciadas pelo objetivo final do mesmo. Com isso faz-se conhecer a necessidade dramática do personagem.

A gamificação trabalha com as motivações extrínsecas, baseadas no mundo que envolve o indivíduo, e intrínsecas, onde o individuo se

liga à atividade através do prazer, interesse e desafio, é a vontade que surge internamente.

Baseado nos comportamentos intrínsecos, os jogos se relacionam a mecânica, que são os elementos para o funcionamento do jogo, como as regras, a dinâmica, responsável pela interação entre jogador e mecânica, e o design, responsável pelas emoções do jogador durante sua interação com o jogo.

Vianna *et al*. (2013) afirmam que é importante conhecer o aluno, e destacam quatro perfis de jogadores. É fato que os jogos tendem a atender todos eles, contudo sempre existe um que se sobressai, pensando dessa forma, os autores reiteram que conhecendo o perfil da turma é possível planejar uma atividade que busque o engajamento de forma mais satisfatória.

Os perfis são o explorador, onde o indivíduo pode descobrir as possibilidades do ambiente, descobrir mais sobre esse mundo ficcional. Os empreendedores, que buscam sempre a vitória, são motivados pela execução de todos os desafios. Os socializadores que encontram nos jogos uma maior interação social. E para finalizar os predadores, sendo muito competitivos, suas ações podem sobrepor o grupo, para eles não basta apenas vencer, alguém deve perder.

3.2. Leitura e gamificação

Garafalo e Munhoz (2018) dizem que se utilizarmos a estrutura dos jogos diretamente na leitura permite uma sedimentação do conteúdo. Com o aluno querendo descobrir mais acerca do que está sendo trabalhado, gera o engajamento, sendo o protagonismo e autoria algumas das principais características desse trabalho.

Bussarello (2016) apresenta em seu trabalho sobre quadrinhos hipermídia, uma forma de relacionar a leitura com objetos de aprendizagem, onde a medida que o leitor vai avançando na história ele encontra links sobre os conteúdos necessários para realização dos desafios que serão encontrados no transcorrer da história. Além disso ainda permite diferentes desfechos de acordo com a escolha dos leitores.

4. *Livro – "Mariana a princesa guerreira"*

Figura 1: Capa demonstrativa.

Fonte: o autor.

Como esta atividade envolve apenas o incentivo a leitura, não houve necessidade para criação de hipermídia, conectando o livro a objetos de aprendizagem. Ele foi criado voltado mais para o perfil de explorador, onde o leitor terá a oportunidade de explorar um universo ficcional escolhendo quais ações serão tomadas pela protagonista. Acredita-se que esta narrativa interativa, estruturada na forma que possibilite o leitor ter a impressão de controle de construção da história seja suficiente para criar o engajamento que buscamos.

4.1. Enredo

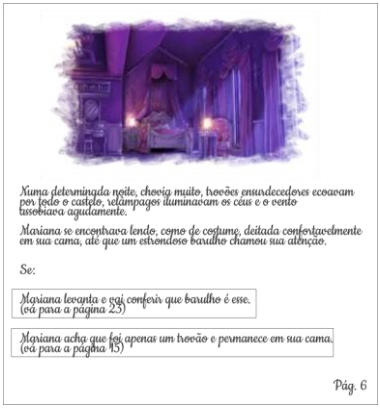
Mariana é uma princesa jovem e muito animada, corre, canta, brinca e faz travessuras. Certa noite monstros invadem o castelo onde mora e fazem seus pais e amigos de reféns. Mariana tem duas opções, lutar ou buscar ajuda. A medida que ações são tomadas um novo mundo se torna conhecido, ligando sua história com aquele novo local. Com isso inicia uma jornada em busca de fortalecimento para poder salvar aqueles que ela ama.

4.2. Estrutura

A estrutura escolhida para apresentação do livro funciona como páginas da *internet*, a medida que o leitor vai avançando na história ele é direcionado a uma nova página através de botões com *hiperlink*, em

determinado momento da leitura serão oferecidos mais de uma alternativa para o leitor, a fim de proporcionar uma sensação de construção da história.

Figura 2: Página do livro.



Fonte: o autor.

Então uma mesma história pode ser lida de dezenas formas diferentes gerando o interesse e engajamento na leitura, se a história conseguir prender o leitor, ele terá contato com uma boa gama de palavras, alguns ensinamentos já conhecidos na cultura pop, entre outros fatores que contribuem para uma melhor leitura.

Como será disponibilizado online, buscamos oferecer uma imersão que existe em narrativas de RPG, onde o narrador, também chamado de mestre, utiliza figuras, miniaturas, sons, para imergir os jogadores no cenário e aflorar sua imaginação. Partindo dessa mesma postura, os leitores que tiverem contato com o livro online, além das ilustrações poderão ouvir sons de chuva, suspense, ação, entre outros, a fim de emergir sentimentos e emoções dos leitores.

5. Considerações finais

A gamificação é extremamente poderosa, ele propicia diversas formas de construção de atividades. Neste trabalho seus conceitos foram utilizados para incentivar a leitura na segunda infância com um livro interativo, permitindo que o leitor leia a mesma história de diferentes

maneiras, tendo a impressão de construção da história à medida que lê, gerando engajamento, prazer e motivação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRITO, Daniele Santos. A importância da leitura da formação social do indivíduo. *REVELA* – Periódico de Divulgação Científica da FALS. São Paulo. 2010.

BUSSARELLO, Raúl Inácio. G*amificação em histórias em quadrinhos hipermídia*: diretrizes para construção de objeto de aprendizagem acessível. UFSC. Santa Catarina, 2016.

BUSSARELO, Raul Inácio; FDEL, Luciane Maria; ULBRICHT, Vania Ribas. *Gamificação na construção de histórias em quadrinhos hipermídia para a aprendizagem*. São Paulo. 2014.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: ____. *Vários escritos*. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades, 2004. p. 174-5

FADEL, Luciane Maria; ULBRICHT, Vania Ribas; BATISTA, Claudia Regina; VANZIN, Tarcísio. *Gamificação na educação*. 2014.

FREITAS, Juliana. Tudo o que você precisa saber para criar um pequeno leitor. *Leiturinha*. Minas Gerais 2020.

FREIRE, Paulo. *A importância do Ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1989.

GAROFALO, Débora; MUNHOZ, Gislaine Batista. Como incentivar a leitura através da gamificação. *Nova Escola*. 2018. https://novaescola.org.br/conteudo/10843/como-incentivar-a-leitura-atraves-da-gamificacao. Acesso em: 27/11/2020.

NOVAES, Maria Helena. O que esperar de uma educação criativa no futuro. *Psicologia Escolar e Motivacional*. 2003. https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572003000200005&lng=en &nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 28/11/2020

VIANNA, Ysmar; VIANNA, Maurício; MEDINA, Bruno; TANAKA, Samara. *Gamification Inc*: como reinventar empresas através dos jogos. Rio de Janeiro, 2013. https://www.passeidireto.com/arquivo/30841089/livro-gamification-como-reinventar-empresas-a-partir-de-jogos-mjv-press. Acesso em: 20/11/2020.

ZICHERMANN, Gabe; CUNNING, Christopher. *Gamification by Design*: Implementing Game Mechanics in Web nad Mobile Apps. Sabastopol, CA: O'Relly Media. 2011.

Outras fontes

Figura 1: https://br.freepik.com/homer – Site de onde foram retiradas as imagens. Acesso em: 28/11/2020.

Figura 2: https://br.pinterest.com/ – Site de onde foram retiradas as imagens. Acesso em: 28/11/2020.

ESTRATÉGIAS DE FICÇÃO PARA UMA IMPRESSÃO DO "REAL" ESQUIZOFRÊNICO: ANÁLISE FÍLMICA COMO ABORDAGEM DE ENSINO–APRENDIZAGEM

Talita da Silva Ernesto (UENF)
talitaernesto@gmail.com
Milena Ferreira Hygino Nunes (UENF)
milena.hygino@gmail.com
Shayane Ferreira dos Santos (UENF)
shayanefsantos@gmail.com

RESUMO

O presente artigo tem o objetivo geral de analisar de que forma as estratégias de realismo, a partir da linguagem fílmica, são percebidas na ficção simbólica do "real" esquizofrênico. Para isto, o filme escolhido como objeto de análise é "Ilha do Medo", escrito por Laeta Kalogridis, sob direção de Martin Scorsese e a participação do ator Leonardo Di Caprio como personagem principal, e como antagonistas os atores Mark Ruffalo, Bem Kingsley e Emily Mortimer. A metodologia baseia-se na análise do filme, sob a luz de fundamentos teóricos que, além de orientar a análise, colaboram nas estratégias didáticas que poderão ser utilizadas no processo de ensino–aprendi-zagem. Acredita-se que a hipótese de que o filme pode ser usado numa abordagem de ensino–aprendizagem para explicar conceitos abstratos como os abordados foi confirmada, uma vez que o filme faz com que o espectador experimente o efeito do real e o real "ficcional" esquizofrênico dentro da mesma ficção.

Palavras-chave:
Ensino–aprendizagem. Análise fílmica. Real esquizofrênico.

ABSTRACT

This article aims to analyse how the strategies of realism, from the filmic language, are perceived in the symbolic fiction of the schizophrenic "real". For this purpose, it was chosen as the object of analysis the film "Shutter Island", written by Laeta Kalogridis, under the direction of Martin Scorsese and the participation of Leonardo Di Caprio as the main character, and as antagonists the actors Mark Ruffalo, Bem Kingsley and Emily Mortimer. The methodology is based on the analysis of the film, in the light of theoretical foundations that, in addition to guiding the analysis, collaborate in the didactic strategies which can be used in the teaching-learning process. It is believed that the hypothesis that the film can be used in a teaching-learning approach to explain abstract concepts such as those discussed has been confirmed, since the film makes the spectator experience the effect of the real and the Schizophrenic ficcional real within the same fiction..

Keywords:
Filmic analysis. Schizophrenic real. Teaching-learning.

1. Introdução

Este trabalho teve o intuito de analisar de que forma as estratégias de realismo, a partir da linguagem fílmica, são percebidas na ficção simbólica do "real" esquizofrênico. Adotou-se como hipótese que o filme pode ser usado numa abordagem de ensino–aprendizagem para explicar conceitos abstratos como os abordados, uma vez que o recurso faz com que o espectador experimente o efeito do real e o real "ficcional" esquizofrênico dentro da mesma ficção. Tomou-se como objeto de análise o filme "Ilha do Medo", de 2010, e como base teórica os autores Libâneo (2018), Alarcão (2011), Jaguaribe (2007), Metz (1972), Schollhammer (2008) e Orlandi (1990).

O interesse pela análise do filme deu-se pela abordagem de ensino–aprendizagem possível por meio dele e pela vontade de analisar como a linguagem fílmica pode construir a realidade, uma vez que,

> […] envoltos numa realidade construída socialmente, buscamos simbolizar e produzir significados por meio de narrativas, imagens e representações. Como tem sido tantas vezes enfatizado, as diversas estéticas do realismo são também formas culturalmente engendradas de fabricação da realidade. (JAGUARIBE, 2007, p. 101)

E essa fabricação da realidade, que é construída socialmente, dá-se pelo discurso que se estabelece na relação com um discurso anterior e aponta para outros discursos que o sustentam, uma vez que há muitos sujeitos envolvidos. Pois todo discurso é visto como um estado de um processo discursivo mais amplo, contínuo (ORLANDI, 1990).

Assim, nos filmes, muitas vezes, vemos este *continuum* de discursos construídos socialmente ou a fabricação de novos discursos, que levam a uma nova realidade. Este processo é muito rico e pode ser explorado pelo viés pedagógico, sendo engendrado como elemento em um processo de ensino e aprendizagem.

> Segundo Libâneo (1994), "A relação entre ensino e aprendizagem não é mecânica, não é uma simples transmissão do professor que ensina para um aluno que aprende. Portanto é uma relação recíproca na qual se destacam o papel dirigente do professor e a atividade dos alunos. Dessa forma podemos perceber que o ensino visa estimular, dirigir, incentivar, impulsionar o processo de aprendizagem dos alunos". (Libâneo, 1994, p. 90)

2. Desenvolvimento

O filme apresenta um suspense que teve a direção de Martin Scorsese e a participação do ator Leonardo Di Caprio como personagem principal, e como antagonistas os atores Mark Ruffalo, Bem Kingsley e Emily Mortimer. Foi escrito por Laeta Kalogridis, baseado na obra literária de Dennis Lehane, "Paciente 67". O filme carrega marcas vistas na maioria dos filmes de Scorsese: é longo (duas horas e meia de duração), faz uso de câmera lenta e imagens congeladas. Distante da realidade fílmica já produzida pelo diretor, as cenas feitas em uma floresta se afasta do estilo urbano que o diretor possui.

Com o espectador, o filme constrói uma "ficção real" na própria ficção e uma realidade paralela ficcional esquizofrênica, enigmatizando a verdadeira história. A descoberta destes dois universos ficcionais é notada em momentos distintos por cada espectador, sendo um objeto de análise muito interessante e instigante, exatamente, pela capacidade que este tem de envolver os espectadores com seus dois mundos.

A história se passa no ano de 1952, em uma Ilha, onde se localiza uma prisão psiquiátrica. O personagem Teddy, criando por meio do universo paralelo do personagem Andrew Laeddis, se torna um policial federal interpretado pelo ator Leonardo Di Caprio. Teddy, juntamente com um companheiro que passa a conhecer no caminho para a ilha, vai investigar o sumiço de uma paciente chamada Raquel, muito perigosa, que havia matado os seus três filhos e jogado os corpos no rio; e por uma busca também pessoal, para realizar uma vingança contra o homem que havia colocado fogo em sua casa e matado sua esposa.

A história é envolvente e suas partes são conectadas a ponto de o espectador participar de todos momentos da trama, tentando descobrir o enigma. Essa sensação pode ser explicada pela capacidade que o filme tem de tornar muito mais real que o teatro, as obras de arte, o romance, a história narrada Metz (1972). Todo o envolvimento afetivo e a percepção desencadeada no espectador colabora para que este acredite no que está vendo, sem ficar sequer entediado.

> O filme, por si só, [...] encontra o meio de se dirigir à gente no tom da evidência, como que usando o convincente "É assim", alcança sem dificuldade um tipo de enunciado que a linguística qualificaria de plenamente afirmativo e que, além do mais, consegue ser levado em geral a sério. (METZ, 1972, p. 16)

O "ar de realidade" notado no filme, por meio das cenas, como a chegada do Teddy e seu companheiro sendo trazidos pela balsa, uma visão para a ilha cada vez maior à sua frente, a sua entrada no presídio visualizando cada parte da estrutura do prédio, as pessoas que estavam no jardim, o comportamento dos funcionários, os portões, a cerca elétrica, entre tantos outros detalhes, colaboram para a construção de uma história muito verdadeira. André Banzim, citado por Metz (1972), diz que o cinema tem tanta popularidade por trazer a arte das imagens em movimento. Cada cenário percorrido, desde a chegada do Teddy à ilha, apresenta-se como fundos que se mantêm intactos, mas que ambientalizam o espectador, conversando e direcionando-o a todo o momento na trama. Em muitas partes, ou em toda a história, o ambiente nos diz muito.

Uma outra estratégia utilizada no filme é o recurso de congelar parte da mesma cena. Por meio do jogo de câmeras, focaliza-se na imagem principal o que o autor quer que o espectador preste mais atenção, o personagem fica em movimento e o cenário, imóvel. Esse jogo de câmeras colabora para o espectador estudar por segundos a fisionomia, a expressão do olhar, os sentimentos que envolvem a postura do personagem em cena.

A trama vivida pelo personagem Teddy, objeto de estudo escolhido, vive a investigação com uma liberdade duvidosa. O diretor do presídio e todos os funcionários mostram sempre muito suspense, medo, controle em fornecer as informações que ele precisa. Essa tensão pode ser percebida pelo posicionamento das câmeras no momento em que Teddy precisa interrogar alguém. Sempre as câmeras focalizam o antagonista, deixando transparecer algo estranho para o espectador, diferente de tudo que este foi construindo ao longo do filme. Esta "impressão de realidade provocada pela diegese, pelo universo ficcional, pelo 'representado' próprio a cada arte", se quebra com o movimento das câmeras, que é percebido de diferentes formas, em cada momento, pelos espectadores (METZ, 1972).

Aos poucos, o personagem vai percebendo que há algo estranho nas informações obtidas pelas entrevistas aos funcionários e aos pacientes. O personagem passa a acreditar que a mulher investigada por ele pode ter sumido por permissão do diretor e funcionários; então ele resolve fazer uma busca na ilha. O personagem consegue ir a lugares de difícil acesso, passa a desconfiar da lealdade do seu companheiro, que, em vários momentos, desaparece, e ele acredita estar sendo perseguido na ilha, sendo vigiado.

Ainda em Metz,

> [...] uma obra fantástica só é fantástica se convencer (senão é apenas ridícula) e a eficácia do irrealismo no cinema provém do fato de que o irreal aparece como atualizado e apresenta-se aos olhos com a aparência de um acontecimento, e não como uma ilustração aceitável de algum processo extraordinário que tivesse simplesmente sido inventado. (1972, p. 18)

O filme convence o espectador de uma história real, que o envolve a ponto de colocar o espectador a favor do personagem Teddy, querendo a todo momento que ele encontre a paciente fugitiva e vá embora da ilha para que nada de ruim lhe aconteça. Este desejo se dá por meio da familiaridade entre os sentimentos transmitidos por Teddy de fazer justiça e os sentimentos do espectador.

Mitry (1963), citado por Metz (1972), afirma que a participação do espectador no filme é possível graças ao desligamento do espectador do mundo real, realizando uma "transferência de realidade" que se dá por meio de "uma atividade afetiva, perceptiva e intelectiva, cujo impulso inicial só pode ser dado por um espetáculo parecido com o do mundo real.

O olhar do protagonista para os guardas que o recebem e que lhe solicitam retirar as armas para entrar no presídio, informando todas as regras, os locais que ele deveria percorrer e muitos outros elementos contidos no próprio filme traz uma forte impressão de realidade defendida por Metz (1972).

No entanto, é importante destacar que o olhar expresso pelos antagonistas não traz essa mesma impressão. Por exemplo, ao retirar a arma para entregar ao guarda, "Teddy" retira com muita facilidade, deixando todos ao seu lado apreensivos. O seu companheiro, mesmo tendo quatro anos de experiência na polícia, o faz com muita dificuldade. O espectador, ao ver esta cena, consegue perceber, por meio do jogo de câmeras, que a reação do protagonista e a dos antagonistas são muito distintas, construindo uma realidade na qual o policial protagonista é herói, "bonzinho", "vítima" daquele lugar. O que ninguém desconfia é que toda crença na trama será desconstruída de acordo com a percepção de cada espectador. Esta cena também pode ser vista, segundo Metz, como uma quebra "diegética", presente de forma tão simbólica em várias cenas do filme.

É importante destacar que, toda vez que a narrativa apresentada quer evidenciar as características esquizofrênicas do protagonista, há

uma mudança de estilo de narração, saindo de uma com a presença de muitos adjetivos, de detalhamento, para uma elíptica, sem muita descrição dos fatos. As cenas passam a ser mais substantivadas, deixando dúvidas quanto ao que é real na história construída por todo espectador durante a ficção. Esta afirmação pode ser percebida nos fragmentos do filme que retratam momentos de alucinação de "Teddy", muitas aparições de uma mulher, uma criança no campo de concentração, imagem da bebida, o fogo, todas elas fragmentadas, sem muitas falas e descrições, diferentemente de quando a história percorre o caminho convencional criado desde o início do filme.

As cenas são sempre muito trabalhadas, detalhadas, cada ação é descrita por meio de uma junção das falas, cenários, expressão dos personagens e trilha sonora. Todo esse jogo narrativo pode ser explicado por Deleuze, citado por Karl Erik, ao afirmar:

> Aqui, o 'real não era mais representado ou reproduzido, mas visado'. Em vez de representar um real já decifrado, o neo-realismo visava um real sempre ambíguo a ser decifrado. [...] Trata-se de um realismo que, em vez de tomar por objeto a realidade, enfoca os "encontros fragmentários, efêmeros, interrompidos" (p.10) entre as percepções e os atos, como se as descrições deixassem de inspirar e provocar ações por parte dos sujeitos e se convertessem em eventos singulares de interação entre sujeitos e o mundo. Diferente do realismo histórico, dominado por aquilo que Deleuze chama de "situações sensóriomotores da imagem-ação", ou seja, por programas narrativos motivados pelo registro descritivo de uma realidade insatisfatória, o novo realismo parece revelar situações puramente perceptivas. (DELEUZE, 1990, p. 9-10 *apud* SCHOLLHAMMER, 2008, p. 90-91)

Os fragmentos que retratam as alucinações de "Teddy" são evidências mais diretas das características do efeito do real esquizofrênico. No entanto, a maioria das cenas que, de imediato, não significariam muito para o espectador, dão pistas consistentes para descobrir o enigma esquizofrênico que o personagem principal vive. A dificuldade do "Chuck", o antagonista, em retirar a arma da sua calça ocorre devido a este não ser um policial e sim um psiquiatra, e a facilidade de Teddy em retirá-la condiz com sua antiga profissão, que era um combatente de guerra e que agora vive ser um delegado. No decorrer do filme, outras cenas apresentam esse efeito do real, sinais que colaboram para se descobrir a trama. Um outro exemplo é toda vez que Teddy se exalta agressivamente, por desconfiar de que algo de errado estava acontecendo na investigação: a posição da câmera se desloca para os antagonistas, que expressam medo. Essa mudança de posição é proposital, para que o es-

pectador perceba que algo errado está acontecendo ali, sinais para se descobrir este enigma.

Roland Barthes (2000), citado por Jaguaribe (2007), diz que:

> [...] o "efeito do real" é uma forma específica de aguçar a verossimilhança artística. O realismo buscou uma verossimilhança extraída da experiência cotidiana de vivenciar o mundo, uma verossimilhança atrelada ao senso comum da percepção. O "efeito do real" no romance realista é obtido por detalhes que dão credibilidade à ambientação e caracterização dos personagens.

Beatriz Jaguaribe afirma que

> [...] o realismo é uma convenção estilística como outras que, entretanto, mascara seus próprios processos de ficcionalização, justamente porque as normas da percepção cotidiana se medem pela naturalização da 'visão de mundo' realista do momento. (JAGUARIBE, 2007, p. 222)

Sendo assim, enxerga-se na história aquilo que suas experiências lhe possibilitam ver. Toda criticidade do espectador vem da forma como ele se percebe e percebe o mundo. E todo o enredo criado parte também de uma leitura subjetiva, da subjetividade da realidade social. As características apresentadas no comportamento de Teddy expressam sintomas da esquizofrenia, percebidos mais, talvez, por um espectador psiquiatra ou alguém que já tenha leitura e experiências sobre este tema.

> Endosso, como o crítico inglês Raymond Williams, a ideia de que as estéticas do realismo crítico almejam captar as maneiras cotidianas pelas quais os indivíduos expressam seus dilemas existenciais através das experiências subjetivas e sociais que estão em circulação nas montagens da realidade social. Oferece, dessa forma, uma intensificação desses imaginários na tentativa de tornar o cotidiano amorfo, fragmentário e dispersivo mais significativo, embora, muitas vezes, o retrato social que resulte disso seja o de cenários desolados. Mas isso não exclui a segunda consideração, ou seja, que essas estéticas são socialmente codificadas, que elas são interpretações da realidade e não a realidade. O paradoxo do realismo consiste em inventar ficções que parecem realidades. (JAGUARIBE, 2007, p. 222)

Como afirma Jaguaribe, o filme, por si só, já traz esse realismo por meio da estética que ali se apresenta, e o interessante no filme é que toda a realidade, apresentada e construída também pelo espectador, começa a ser desconstruída em várias partes do filme. Teddy, em todas as suas buscas, não só pela paciente, mas também pelo homem que pôs fogo em sua casa, é levado a perceber uma contradição no seu agir e pensar, que a todo momento ele acreditava viver, e nós, espectadores, acreditávamos que ele vivia.

Tudo não passava de uma realidade paralela criada pelo próprio protagonista para esquecer a dura realidade que deveria enfrentar. Durante anos de sua vida, o protagonista viveu como um soldado em combate nos campos de concentração. Neste ambiente, ele presenciou muitas mortes, sendo estas as mais violentas possíveis. Depois que foi liberado, trabalhou como policial na cidade em que vivia. Tinha uma esposa e três filhos. Sua vida mudou no dia em que chegou a casa e encontrou sua esposa toda molhada sentada próxima ao lago com seus três filhos afogados. Ele vê toda a cena e acaba matando sua esposa. Estas cenas tão fortes e chocantes, marcam bruscamente o espectador, que não espera ver tamanha desumanidade e frieza. Com base em Beatriz Jaguaribe, pode-se definir estas cenas como uma representação do "choque do real", uma vez que

> [...] a utilização de estéticas realistas visa suscitar um efeito de espanto catártico no leitor ou espectador. Busca provocar o incômodo e quer sensibilizar o espector-leitor sem recair, necessariamente, em registros do grotesco, espetacular ou sensacionalista. (JAGUARIBE, 2007, p. 100)

Naquele momento de dor, ele fantasia uma outra realidade, acreditando que seus filhos foram mortos e sua esposa foi queimada dentro de casa por um homem que, na verdade, era ele mesmo. A partir daquele dia, ele passa a se chamar de Teddy, e acredita ser um detetive da polícia federal que precisa ir até um presídio psiquiátrico investigar o sumiço de uma mulher e encontrar o homem que matou a sua esposa. Por meio do tratamento menos doloroso que o diretor propõe experimentar com "Teddy", e vivendo esta ilusão criada por ele mesmo, vai aos poucos percebendo a fantasia e se lembrando de toda a realidade vivida por ele.

Todas as lembranças de sua vida real são apresentadas com cenas fortes de dor e espanto, como a morte de seus filhos afogados, jogados no lago, do abraço de dor e arrependimento que ele dá em sua esposa sangrando com o tiro que ele havia lhe dado, e vários outros momentos. Novamente, é percebido o que Beatriz Jaguaribe define como "choque do real". Ao mesmo tempo que todas essas cenas chocam o espectador, ela o sensibiliza pela dor vivenciada pelo protagonista, justificando a fuga da realidade.

3. Conclusão

Este filme faz com que o espectador experimente o efeito do real e o real "ficcional" esquizofrênico dentro da mesma ficção. Uma vez

que a ficção é uma experiência do real, cada espectador tem uma impressão da realidade, mas o efeito de realidade, a todo momento, nos confunde sobre o que é real e o que é ficção, a partir dos sentimentos, do jogo de câmera, das expressões que são colocadas para o espectador, deixando a dúvida se realmente Teddy é o policial federal ou se Teddy nunca foi Teddy, e sim um esquizofrênico. As estratégias de realismo foram percebidas no mundo paralelo criado pelo protagonista para burlar esse realismo esquizofrênico.

Acredita-se que a hipótese foi confirmada, uma vez que o filme faz com que o espectador experimente o efeito do real e o real "ficcional" esquizofrênico dentro da mesma ficção e, portanto, o filme pode ser usado numa abordagem de ensino–aprendizagem para explicar conceitos abstratos como os abordados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

JAGUARIBE, Beatriz. *O choque do real*: estética, mídia e cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. *Os métodos de ensino*. São Paulo: Cortez, 1994.

METZ, Christian. A respeito da impressão de realidade no cinema. In: ____. *A significação no cinema.* São Paulo: Perspectiva, 1972.

ORLANDI, Eni P. *Análise de discurso*: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1990.

SCHOLLHAMMER, Karl Erik. A literatura e a cultura visual. In: OLINTO, Heidrun Krieger; SCHOLLHAMMER, Karl Erik. *Literatura e cultura*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2008. p. 87-103

_____. *À procura de um novo realismo*: Teses sobre a realidade em texto e imagem hoje. p. 76-90, [s.d.].

ESTUDO DE CASO: A EVASÃO ESCOLAR DO CTUR/UFRRJ

Leticia Campos de Farias (UFRRJ)
leticiacfarias@yahoo.com.br
Eulina Coutinho Silva do Nascimento (UFRRJ)
eulina@lncc.br

RESUMO

O presente trabalho baseia-se no problema da evasão escolar do aluno do Curso Técnico em Agrimensura do Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, na modalidade pós-médio. Este estudo justificou-se por sua relevância temática que muito preocupa os profissionais da área da educação devido à demanda por uma redução desse fenômeno nas escolas de todo território nacional. Em contra-partida, destaca-se, sobretudo, a relevância da processualidade desta pesquisa por meio da análise linguístico e discursiva dos fatores que impulsionaram a saída desses alunos da escola com base na coleta de dados, via *Formulário Eletrônico*, no qual 30 alunos evadidos produziram micronarrativas sobre sua trajetória antes, durante e depois da escola. Partimos dos estudos clássicos de Goffman (1975) e Becker (1963) sobre as noções de estigma, desvio e encontro misto, realizando uma análise qualitativa e interpretativa de narrativas (BASTOS E BIAR, 2015). A partir da conjugação de perspectivas teóricas da Educação, que evidenciam os dados da evasão escolar no Brasil, e da Análise Crítica do Discurso de Van Dijk, este estudo pretende contribuir para o entendimento das causas desse problema no processo de ensino–aprendizagem, norteando ações a serem implementadas a partir de um olhar mais sensível para esse público.

Palavras-chave:
Estruturas narrativas. Evasão Escolar. Análise do Discurso.

ABSTRACT

The present paper is based on the problem of school dropout of students at the Technical Course in Surveying at the Technical College of the Federal Rural University of Rio de Janeiro – CTUR / UFRRJ, in the post-secondary modality. This study was justified by its thematic relevance that is of great concern to professionals in the area of education due to the demand for a reduction of this phenomenon in schools throughout the national territory. From the perspective of its procedurality, the objective of this research was to investigate the causes of school dropout in technical and vocational training, seeking to identify the factors inherent to the decision to drop out by students in an attempt to propose preventive strategies that contribute to learning success and, consequently, mitigate or prevent dropouts. For this reason, there was a need to rely on the bibliographic research of recent studies on this theme, verifying in the documentary analysis and in questionnaires answered by these students.

Keywords:
Discourse Analysis. Narrative structures. School dropout.

1. Introdução

O afastamento do aluno da escola é, conforme os estudos de Brandão (1983) e Patto (1999), um fator determinante para a redução da eficácia da educação brasileira ao longo dos anos, ressaltando a permanência de índices consideráveis na escola pública. Mas, sobretudo, trata-se de um problema nas escolas que compromete, principalmente, o desenvolvimento humano. Neste sentido, por a evasão escolar se configurar como "um dos maiores e mais preocupante desafio do sistema educacional" (SANTANA, 1996), o presente trabalho visa a encarar a razão de muitos alunos para o abandono escolar, apontando caminhos para a prevenção deste problema na instituição que amparou essa pesquisa: o Curso Técnico em Agrimensura – Pós-médio do CTUR/UFRRJ.

Este artigo apresentará o estudo a respeito da evasão escolar, a partir dos quais a pesquisa irá identificar os fios que entretecem as histórias dos estudantes do ensino médio técnico do colégio CTUR que abandonaram a sala de aula. Nesse veio do discurso, que pareceu sustentável apresentar, no capítulo anterior, as condições de produção, sociais e discursivas. Registram-se, neste capítulo, as relações tecidas entre a evasão escolar e os pontos nodais no sistema educacional brasileiro por meio de fragilidades sociais que contribuem para o aumento dos índices de abandono escolar. Tais índices têm sido crescentes atingindo taxas altíssimas em todo o país, afetando os diversos níveis de ensino em instituições públicas e privadas.

Dentre os diversos pesquisadores e educadores que colaboram para essa temática, um registro de Queiroz (2010) dá sustentação a essa proposta de que a evasão escolar não é um problema restrito apenas a algumas escolas. É uma questão nacional que vem ganhando destaque nas discussões e pesquisas educacionais no cenário brasileiro e está longe de ser resolvida, com índices de abandono escolar crescentes. Ainda segundo especialistas dessa área, esse fenômeno se faz pertinente nas esferas sociais, econômicas e acadêmicas nas quais se inscrevem as múltiplas possibilidades de perdas para as instituições de ensino e para o governo. A evasão escolar, conforme Brandão:

> O que mais impressiona não é só a taxa de crianças em idade escolar fora das escolas. Para oito milhões de crianças nessas condições, não foi surpresa saber-se que pouco mais de dois milhões estão arroladas nas escolas. Mas a frequência não chega a 70%. E sobre frequência assim reduzida, a deserção escolar é sintoma impressionante. Mesmo para o ensino fundamental comum, a taxa dos estudantes que chegam a concluir o curso

> não atinge a seis por cento. O rendimento efetivo real do ensino primário no Brasil é, pois, dos mais pobres em todo o mundo, à vista dessa deserção. (BRANDÃO, 1983, p. 39)

Na conjugação dessas perspectivas teóricas, este estudo passa, primeiramente, a considerar o fenômeno de altos índices de evasão escolar presente ao longo dos anos na educação brasileira (BRANDÃO, 1983). Para salientar essa perspectiva, pontuam-se também os estudos de Patto (1999), que evidenciam esses dados da evasão desde o século passado, ressaltando a permanência de índices consideráveis na escola pública. Para essa autora fica a sensação de que o tempo passa, mas alguns problemas básicos do ensino brasileiro permanecem praticamente intocados.

É sabido que, na prática, a universalização da educação básica prevista pela Constituição de 1988 nunca saiu do papel; nem todos os brasileiros têm a educação garantida por causa das dificuldades de acesso e permanência, que são problemas reais e significativos do sistema educacional brasileiro. Em contrapartida, convém destacar o que tem provocado situações de desigualdade, exclusão e gerado problemas sociais, deriva do agravamento no contexto escolar, onde é mantido esse processo de exclusão visto a partir das altas taxas de evasão.

Nesse contexto, atualmente, é possível afirmar que as políticas públicas existentes se mostram pouco eficientes para garantir a permanência do aluno na escola. As medidas governamentais tomadas para erradicar a evasão escolar não surtem os efeitos esperados. Neste sentido, conforme afirma Santana (1996), a evasão escolar se configura como um dos maiores e mais preocupantes desafios do sistema educacional, pois é fator de desequilíbrio, desarmonia e desajustes dos objetivos educacionais pretendidos.

Nessa ótica, verifica-se que esse problema vai ao encontro daquilo que é preconizado na Constituição, pois não basta ter o acesso à educação, é preciso que além da oportunidade de ir à escola, o aluno tenha também garantidas as condições de permanência (SCHARGEL; SMINK, 2002). Logo, este capítulo tem como objetivo descrever as concepções teóricas em que se baseia a noção de evasão como uma estratégia para o aprofundamento dos estudos acerca da caracterização desse termo, já que muitos conceitos podem permear essa questão. Castro e Malacarne (2011) ressaltam que o termo evasão escolar é muitas vezes utilizado em vários contextos com diferentes significados. De certo, "o conceito de evasão vai além do emaranhado de palavras que juntas o formam, antes,

perpassa por questões cognitivas, psicoemocionais, socioculturais, socioeconômicas, institucionais e atitudinais" (BRASIL, 2006, p. 5). De acordo com Bonetti:

> Os evadidos da escola são também os excluídos sociais e é impossível entender a exclusão de forma fragmentada como a social, a econômica, a política, a escolar [...] qualquer tipo de exclusão compromete o indivíduo no seu papel de cidadão. O ser humano é um cidadão quando tem participação integral na sociedade [...] (BONETI, 2003, p. 35)

Portanto, a evasão escolar é uma questão que se perpetua no Brasil não sendo somente um problema de ordem escolar e familiar, mas também, de um problema social. Diante desse quadro, torna-se evidente a necessidade de se entender bem este conceito e compreender as causas que levam os estudantes abandonarem a formação técnica. E, assim, promover esforços para que essas experiências não reforcem a decepção pessoal e o fracasso escolar.

2. Evasão escolar: conceito e contexto

Nas atividades práticas educacionais, realiza-se, constantemente, a avaliação dos alunos por meio do conceito obtido nas provas e pela frequência nas aulas. Essas atividades diárias evidenciam a diferença entre os alunos faltosos e alunos evadidos. Em muitas situações discursivas, utilizamos certos tipos de expressões para mencionar a desistência escolar. A significação de uma expressão é o conjunto de convenções que determinam o uso da expressão para se fazer referência, e está relacionada ao contexto, à situação comunicativa e ao conhecimento compartilhado entre os envolvidos na atividade interativa.

Dessa maneira, a definição do termo evasão escolar é o primordial para a busca de sua solução, apesar de ser um processo muito complexo, pois existem diversos tipos de evasão e diversas causas atreladas ao fenômeno do abandono escolar. Sob este prisma, torna-se necessário destacar a diferença entre o que, tradicionalmente, se tem chamado de abandono e o que, hoje, se denomina de infrequência escolar. A menção dada, anteriormente, ao ato de evadir diz respeito ao que Queiroz (2010, p. 7) afirma, sob a perspectiva da semântica tradicional, que seria "o abandono da escola antes da conclusão de uma série ou de um determinado nível", ou seja, se refere ao fato de o aluno evadir, fugir ou esquivar de seus compromissos com a instituição escolar. Neste sentido, o termo evasão tem relação com o fato de se abandonar uma instituição.

Entretanto, Reinert e Gonçalves (2010, p. 64) ressaltam essa distinção, apontando a evasão como aquilo que designamos, reparamos ou identificamos, quando estamos em pleno ano letivo. Os autores compartilham a ideia de que, em linhas gerais, a evasão escolar compreende o abandono da escola durante o período letivo, ou seja, o aluno se matricula, inicia suas atividades escolares, porém, em seguida deixa de frequentar a escola. Essa inatividade de determinada matrícula funciona como indicativo de rompimento de vínculo (JOHANN, 2012). As formas de evasão, longe de se confundirem, são, principalmente, escolhas realizadas pelo aluno sem manifestação de continuar no estabelecimento de ensino. Isso configura abandono sem intenção de voltar, rompendo o vínculo entre escola e aluno.

Inobstante, nota-se em pesquisas de Abramovay e Castro (2003), que são conceitualmente diferenciados os termos: evasão escolar e abandono escolar. Para os autores, a evasão escolar refere-se ao aluno que deixa a escola, mas com a possibilidade de retorno à mesma, já o abandono escolar ocorre quando o estudante deixa a escola em definitivo. Assim, tomando a classificação de Bueno (1993, p. 13), distingue-se também o termo evasão de exclusão. Para o autor, a primeira corresponde "a uma postura ativa do aluno que decide desligar-se por sua própria responsabilidade", enquanto a segunda "implica a admissão de uma responsabilidade da escola e de tudo que a cerca por não ter mecanismos de aproveitamento e direcionamento do jovem que se apresenta para uma formação".

Desta forma, esse debate acerca do conceito de evasão amplia-se por Dore e Lüscher (2011) ao argumentarem que a discussão dessa problemática tem sido associada a situações tão diversas tais quais: a retenção e a repetência do aluno na escola, a saída do aluno da instituição, a saída do aluno do sistema de ensino, a não conclusão de um determinado nível de ensino e o abandono da escola. Englobando ainda, aqueles indivíduos que nunca ingressaram em um determinado nível de ensino, especialmente na educação compulsória, e ao estudante que concluiu um determinado nível de ensino, mas abandonou outro.

Para as autoras, outro aspecto considerado relevante nas situações de evasão é o nível escolar em que ela ocorre, pois o abandono da escola fundamental ou de nível médio é significativamente diferente daquele que ocorre na educação de adultos ou na educação superior. Isso porque, a não obrigatoriedade de determinado nível de ensino tem consequências significativas sobre o fenômeno da evasão,

> [...] levando alguns pesquisadores do assunto a distinguir três dimensões conceituais indispensáveis à investigação do abandono escolar: níveis de escolaridade em que ela ocorre, como a educação obrigatória, a educação média ou a superior; tipos de evasão, como a descontinuidade, o retorno, a não conclusão definitiva, dentre outras; e as razões que motivam a evasão como a escolha de outra escola, um trabalho, o desinteresse pela continuidade de estudos, problemas na escola, problemas pessoais ou problemas sociais. (DORE; LÜSCHER, 2011, p. 150)

Considerando tal contexto, os nomes comumente utilizados como sinônimos de evasão não são equivalentes, meramente, há uma relação sinonímica, de palavras que estão no mesmo campo semântico. A propriedade distintiva deste termo, segundo Castro e Malacarne (2011) ocorre porque existem diversas variações para a conceituação da evasão escolar de acordo com o nível de ensino, elas apontam o quanto isso atrapalha na quantificação precisa dos casos e no entendimento dos reais motivos que influenciam o processo do abandono escolar. Na educação básica, por exemplo, se entende por evasão apenas os casos em que os alunos deixam de frequentar a sala de aula, desconsiderando demais situações de saída do aluno da escola.

Ao longo desta dissertação, fica evidente a relação do indivíduo com o meio em que está inserido, ressaltando como decisões acerca do abandono escolar podem ser influenciadas por três fatores: individual, social e institucional. Assim, a partir da análise das repostas obtidas de alunos evadidos do curso técnico em agrimensura do colégio CTUR ao formulário que compõe o *corpus* desta pesquisa, foi possível perceber como se dá a evasão escolar nesta escola e os motivos que levam os alunos a tomarem essa decisão de interromper sua formação técnica. Portanto, está claro, neste estudo, que os processos que geram a evasão não se limitam a uma escolha pessoal, mas é influenciada por vários fatores, que impedem qualquer tipo de generalização acerca desse fenômeno. Cada resposta analisada revelou que, embora sejam todos alunos evadidos, os motivos para a saída da escola são diferentes em cada caso ainda que haja opiniões semelhantes, em sua maioria, sobre aspectos específicos relativos ao curso, ao corpo docente e à escola em si. Logo, partindo da realidade de que a evasão escolar se apresenta como fenômeno persistente em todas as modalidades de ensino ao longo da história da educação brasileira, esta dissertação procurou analisar e compreender tal fenômeno no CTUR.

De modo geral, a investigação proposta nesta pesquisa foi orientada em seu percurso pelos objetivos propostos, os quais buscaram veri-

ficar os motivos de cada aluno evadido no curso em questão e analisar os dados obtidos para caracterizar o perfil destes alunos à época da desistência. Dessa forma, os dados analisados possibilitaram a identificação das causas responsáveis pelo abandono do curso e ampliaram a compreensão desse contexto. Ao observar que os resultados alcançados eram condizentes com a realidade, foi possível a este estudo pautar-se na referência bibliográfica para se proceder as conclusões acerca dos dados estatísticos e de campo. A apresentação dos dados estatísticos sistematizados por meio dos gráficos com base na coleta de dados em formulário eletrônico serviu de alerta para a razão do abandono presente em todas as respostas obtidas. Os percentuais, que variaram de 40% a 60% para as questões relativas à evasão escolar, se mostraram crescentes e preocupantes, principalmente a partir da relação entre metodologia de ensino e conteúdo específico do curso técnico em agrimensura. Tal preocupação se evidenciou quando utilizamos como dados de análise as respostas discursivas, nas quais se observou várias críticas às disciplinas de exatas e à falta de tempo para se dedicar ao estudo de um conteúdo crucial ao curso em questão.

Outra conclusão a que se pode chegar é a de que, em cada caso de abandono escolar houve um motivo que "pesou mais na balança" na hora de se tomar tal decisão. Com a predominância de dificuldades em relação às disciplinas do curso, levantando-se, assim, uma boa quantidade de desistências por ser se "sentir incapaz" de concluir a formação técnica, verificou-se no aporte teórico a influência também de fatores psicológicos que afetaram a autoestima dos alunos desistentes, que ficaram sem amparo institucional para tentar reverter a ideias de "desistir" do curso. Tal incursão traz à lume a discussão acerca do fracasso escolar em contraponto às médias de evasão do país. Nesta pesquisa, o maior percentual de evasão verificado para os alunos do curso técnico em agrimensura do CTUR mostra como é importante que se ocorra nesta escola uma ação para o conhecimento e a visualização do real panorama da evasão escolar frente às ações institucionais que precisam ser tomadas para a verificação e a intervenção dessa problemática existente, a qual nem sempre é reconhecida ou assumida pela instituição. Além disso, almeja-se que com essa análise se possa fornecer embasamento para o direcionamento de ações que visem o controle e a contenção dos números de abandono escolar.

Neste sentido, conforme a análise, outros elementos pertinentes ao ambiente escolar também influenciaram nesse processo de evasão esco-

lar. Problemas relativos à passagem de ônibus, aos horários das aulas práticas, à falta de estágio remunerado, à carga horária elevada e inflexível – que limita o tempo real e necessário para o estudo do conteúdo – e às avaliações muito difíceis têm contribuído para que esses alunos saiam do curso técnico em agrimensura no CTUR para irem estudar em outra instituição ou até mudarem de carreira devido à dificuldade de se formarem na área em que desejavam. Em suma, de posse desses dados foi possível delinear a caracterização do perfil dos alunos evadidos no curso em questão quando verificou-se que, em sua maioria, já tinham algum conhecimento sobre o curso, a área, a carreira e o mercado de trabalho em que atuariam após a formação. Logo, constatou-se que a maioria estava informada do que era o curso e não se decepcionaram quanto a isso, mas declararam que não esperavam tal dificuldade quanto ao conteúdo ensinado no curso. Essa dificuldade os surpreendeu e acabou impossibilitando uma interpretação da real formação dos alunos nesse aspecto, pois como não "sabiam a matéria" não se sentiam preparados para atuarem no mercado de trabalho, na área de agrimensura mesmo que conseguissem ser formados.

Acredita-se que a decisão do abandono foi o que restou a esses alunos evadidos que formaram o grupo estudado desta pesquisa acadêmica. Dessa forma, é correto afirmar que todas essas perspectivas mostram a relevância de se conhecer as características do grupo dos alunos que não concluíram determinado curso, já que também se constituem importante fonte de informações para a compreensão do fenômeno da evasão escolar e, em complementariedade com os dados numéricos, contribuem como subsídio para o delineamento de ações institucionais voltadas a sua prevenção.

Fica claro também que não seria possível entender a amplitude deste fenômeno sem buscar o conhecimento das causas que permearam a decisão de abandonar o curso por parte dos estudantes e o contexto no qual isso ocorreu. Portanto, depois de feitas as considerações anteriores, buscamos em nossa pesquisa identificar, analisar e refletir criticamente sobre esses motivos que culminaram na evasão escolar. Para isso, com base nos dados identificados do formulário *on-line* e com os quais se desenvolveu as respostas discursivas, criou-se o momento de diálogo no qual os alunos evadidos se mostraram muito solícitos e sinceros, ressaltando em sua maioria a surpresa, e até mesmo a satisfação, pelo interesse acadêmico em se conhecer as motivações dos discentes para a desistência do curso. Nesse momento, foi possível verificar a importância de dar voz

aos sujeitos envolvidos no processo educacional sendo relevante destacar que eles sentem necessidade de falar, de serem ouvidos e de serem reconhecidos. Valorizar esse diálogo e compreendê-lo em sua essência pode contribuir para a reorganização de práticas da instituição em prol de melhorias no processo de ensino e aprendizagem, das políticas educacionais e auxiliar na elaboração de propostas que garantam a permanência dos estudantes na escola.

Não se pretende tecer uma lista exaustiva de motivos que culminaram na situação de evasão escolar, quer sejam elementos típicos ou atípicos do ambiente escolar, mas fornecer o estudo acerca do que disseram esses alunos evadidos sobre o fato de terem abandonado a formação técnica em escola federal. Desse modo, os dados analisados serviram para se ampliar o espectro de possibilidades do que é possível encontrar no diálogo com esses alunos evadidos acerca da postura que a instituição deveria tomar. Assim, será possível fornecer um ponto de partida para outros estudos dos processos de evasão escolar sob a ótica de quem não está mais na escola para se reconhecer os motivos por que não quiseram retornar. Esta dissertação reforça também que, no discurso educacional, o contexto sociocognitivo é determinante para a compreensão de problemas institucionais que se propagam e progridem no ciclo de inclusão e evasão que ocorrem há anos no sistema escolar.

A oportunidade de se compararem respostas de alunos que abandonaram o curso em anos diferentes, permitiu perceber que os problemas mencionados se perpetuam há muito tempo na instituição. Portanto, decorreu-se deste diálogo a identificação das diversas razões para o abandono do curso técnico, tendo sido destacado como principal deles aquele relacionado à falta de perspectivas de se formarem na instituição, tendo em vista as reprovações e as dificuldades com as matérias específicas do curso. Dos trinta alunos evadidos, mais da metade disse ter abandonado o curso especialmente por esse motivo e outros o citaram como fator que também contribuiu para essa decisão. Esses alunos desistentes evidenciaram que não possuíam como foco primordial o mercado de trabalho, mas que em razão da dificuldade com o conteúdo da área não se sentiam preparados para atuar como técnicos em agrimensura. Dessa forma, tal constatação faz refletir a respeito do papel social incumbido à instituição ao ofertar um curso técnico para o qual a maioria dos jovens se matricula em busca de melhor qualificação para ingressar no mundo trabalho e se sente frustrada por não conseguir acompanhar as aulas da formação desejada.

No percurso analítico desta dissertação, procurou-se descrever os motivos da evasão a partir da análise das respostas dos alunos evadidos ao questionário proposto no formulário *on-line*, focando naquelas respostas capazes de categorizar o real motivo que levou o grupo de alunos ao abandono do curso técnico em agrimensura do CTUR em épocas diferentes. Esse aspecto funcional da análise garantiu a possibilidade de se retomar e apontar as informações relativas à vida pessoal e à vida escolar desses estudantes, destacando o papel da escola na decisão dos estudantes pela interrupção do processo de formação técnica e profissional. Destaca-se, por esse motivo, a importância do caráter avaliativo da análise nos comentários propostos acerca dos gráficos, já que é um recurso de avaliação da informação obtida com a análise deste trabalho.

Por esse motivo, é preciso considerar, com base na análise proposta, que é crucial haver um planejamento institucional comprometido com a oferta de cursos profissionalizantes mais ajustados às demandas do mercado de trabalho, assim como, a articulação com empresas locais e regionais visando manter currículos contextualizados, divulgação dos cursos técnicos e parcerias para obtenção de vagas de estágio ou emprego em troca da oferta de mão-de-obra qualificada, ou até mesmo, o reconhecimento de quando um curso técnico não corresponde mais às expectativas do mercado para o qual se destinava ou quando não há mais demanda do mercado de trabalho por tais profissionais, replanejando a sua oferta.

Logo, este estudo se mostrou bem frutífero, no sentido de que poderá ser útil para futuras análises da evasão sob o viés do aluno evadido, salientando o papel das ações institucionais identificadas nestas conclusões, abrindo novas frentes de investigação sobre o controle desse problema nas escolas. Afastados do ambiente de formação profissional, esses alunos evadidos revelaram na análise porque esse problema atravessa gerações e se perpetua até os dias atuais. Além, é claro, da reflexão educacional também sobre os outros motivos apontados neste trabalho para a desistência: aprovação e ingresso em curso superior, dificuldade em conciliar o horário de trabalho com o horário dos estudos e o cansaço decorrente dessa jornada, dificuldade em assimilar os conteúdos das disciplinas e o baixo rendimento decorrente disso. Tal ato de refletir acerca dessas situações possibilitam o pensamento crítico acerca do cotidiano, pois esses dados analisados aqui possibilitam que os indivíduos evadidos não fiquem à margem de sua própria história já que o sentido da decisão de ruptura dessa formação profissional estará associado sempre ao contexto da própria educação. Assim, além de despertar a reflexão por

um ação educacional, deseja-se estimular a solidariedade, que poderá ajudar o aluno a, no futuro, solucionar problemas que comprometam sua formação sem ter que optar pela decisão final de abandono do curso técnico, já que essa atitude amplia a visão de mundo, informa e promove reflexão crítica.

Além dos ditos motivos principais, outras causas também contribuíram para a decisão de desistência como morar longe da instituição; localização ruim da escola, dificultando seu acesso; infraestrutura ruim; professores inflexíveis; linhas de ônibus demoradas e coletivos sempre lotados; oportunidade de trabalho em outra área de formação; falta de diálogo e informações a respeito de vagas de estágio e emprego. Diante dos dados levantados, percebe-se que a evasão escolar se revela realmente como um processo complexo, dinâmico e cumulativo, influenciada por um conjunto de situações relacionadas tanto ao estudante quanto à escola, associadas a fatores sociais, institucionais e individuais. Assim, diversas causas podem surgir ou se modificar com o decorrer do tempo e com as transformações na vida, na cultura das sociedades e nas políticas educativas e institucionais.

É possível afirmar a importância deste estudo para se compreenderem os motivos da evasão escolar. Neste momento, à guisa de conclusão, torna-se útil se ressaltar as considerações desta dissertação, no sentido de efetuar um contributo para a elaboração de um modelo teórico na formação docente e pedagógica acerca dos problemas educacionais relativos à evasão, ao fracasso e à reprovação escolar. De fato, esses problemas partem do universo social e educativo na visão de construção de sentido das ações educacionais na prevenção dos problemas escolares. Portanto, além de propiciar um novo olhar para os desafios da e na escola, espera-se com esta pesquisa, sobretudo, oferecer ferramentas necessárias para lidar com o ensino de qualidade, buscando atingir ao máximo de alunos em sala de aula, evitando-se, assim, que a dificuldade de aprendizagem continue cerceando a formação de muitos estudantes.

Dessa maneira, voltada para a linha de pesquisa da Educação Agrícola, esta pesquisa se motivou para contribuir, principalmente, para os estudos acerca das práticas pedagógicas na tentativa de se buscar soluções para o problema pertinente ao processo da evasão escolar. Todo o empreendimento investido nesta pesquisa resultou no foco dado ao entendimento das motivações que impulsionam a decisão pela ruptura do processo de formação profissional. Espera-se, de alguma forma, que esta dissertação tenha contribuído para os estudos da evasão escolar e de sua

relação com o processo de formação técnica em agrimensura do colégio CTUR, ao descrever e ao analisar a motivação da decisão pela evasão escolar da formação profissional.

3. Considerações finais

Para concluir, esta pesquisa reforça também como o estudo aprofundado das causas pode ser útil para se evitar a permanência desse problema na história da educação no Brasil. Portanto, destaca-se também que os crescentes índices de evasão verificados na educação técnica profissionalizante é o motivo de preocupação devido às consequências acarretadas a toda comunidade escolar. Essas consequências resvalam sobre a sociedade, as indústrias locais, o governo, o aluno e sua família, à medida que dificulta o acesso a melhores oportunidades de trabalho, e principalmente, a gestão das instituições de ensino, quando impactam sobre o seu resultado financeiro com o desperdício de recursos públicos para a manutenção de vagas já não ocupadas. No entanto, apesar da relevância do tema para a sociedade e para as instituições de ensino e de sua discussão vir ganhando destaque, atualmente, constatou-se que ainda há muito para se avançar em termos práticos na tentativa de se combater a evasão escolar.

Por tudo isso, a sistematização de estudos nesta área para que haja maior explicitação e visibilidade do problema precisa ser prioridade e nortear ações transformadoras a serem implementadas em cada realidade escolar identificada, a partir da sensibilização e do comprometimento de todos os sujeitos envolvidos. Logo, é notório que muito ainda há que se evoluir nos estudos do fenômeno da evasão escolar, dando assim a necessária dimensão da totalidade característica de uma avaliação do sistema de ensino. Em suma, espera-se que devido à magnitude do assunto outros estudos possam dar continuidade às pesquisas acerca da problemática da evasão escolar, auxiliando desta forma não só as instituições de ensino profissionalizantes, mas contribuindo também para o aprimoramento de suas políticas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. *Ensino médio*: múltiplas vozes. Brasília: UNESCO/MEC, 2003.

ARAÚJO, Cristiane F. de; SANTOS, Roseli A. dos. A educação profissional de nível médio e os fatores internos/externos às instituições que causam a evasão escolar. *International Congresson University – Ind. Cooperation*. São Paulo: Taubaté, 2012.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Educação e exclusão da cidadania. In BUFFA, Ester. *Educação e cidadania*: quem educa o cidadão. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1993.

BONADEO, Leila; TRZCINSKI, Clarete. Fatores determinantes da evasão escolar: as dificuldades de acesso à educação profissional e as possibilidades de intervenções do serviço social. *Revista Técnico-científica do SENAC-DF*, p. 117-24, Brasília, Jul-Dez, 2006.

BONETI, Lindomar W. (Coord.). *Educação, Exclusão e Cidadania*. Ijuí: Unijuí, 2003.

BRANDÃO, Zaia; BAETA, Anna M. B. O Estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil (1971–1981). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 64, n. 147, p. 38-69, Brasília, maio/ago.1983.

_____ *et al*. *Evasão e repetência no Brasil*: a escola em questão. Rio de Janeiro: Achiamé, 1983.

BRASIL / MEC / SETEC. *Educação profissional técnica de nível médio integrado ao ensino médio*. Documento Base. Brasília / DF, 2009.

BRASIL. *Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento*. Relatório anual 2012. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/>. Acesso em: 01/02/2020.

BRASIL. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP*. Censo Escolar de 2018. Brasília, 2019.

BRASIL. *Censo da educação profissional*. Brasília: INEP/MEC, 2020.

BRASIL *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso 25/01/2020.

BOURDIEU; PASSERON, J. C. *A reprodução*: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BUENO, José Lino. A evasão de alunos. *Jornal da USP*, São Paulo, USP, 14 a 20 de junho de 1993.

CAMARGO, Douglas B. *Evasão escolar na primeira série do ensino médio*: desafios e superações. Dissertação apresentada ao programa de mestrado em educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina. Santa Catarina, 2011.

CARDOSO, B. de B. V.; CARNIELLO, M. F.; SANTOS, M. J. Evasão escolar e mercado de trabalho: o papel da escola técnica no desenvolvimento regional. *Encontro latino americano de iniciação científica e encontro latino americano de pós-graduação*, 10, 2011, São José dos Campos-SP. Anais eletrônicos. São José dos Campos: Universidade do Vale do Paraíba – Unip, 2011. Disponível em: http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2010/anais/arquivos/RE_0036_0088_01.pdf. Acesso em: 17/08/2014.

CASTRO, Luciana Paula Vieira; MALACARNE, Vilmar. *Evasão escolar*: um estudo nas licenciaturas da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Universidade Estadual de Maringá, 2011.

CERATTI, Márcia Rodrigues Neves. *Evasão escolar*: causas e consequências. Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE/SEED/PR. Paraná, 2008.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DELORS, Jacques *et al.* Educação: um tesouro a descobrir. *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Brasília: MEC / CORTEZ, 1998.

DORE, Rosemary; LÜSCHER, Ana Zuleima. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. *Cadernos de pesquisa*, v. 41, n. 144, set./dez. 2011.

DUBET, François. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. Entrevista concedida a Angelina Teixeira Peralva e Marilia Pontes Sposito. *Revista Brasileira de Educação*, n. 5 e 6, p. 222-31, Rio de Janeiro, 1997.

FACHIN, Odilia. *Fundamentos de metodologia*. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

GAIOSO, Natalícia Pacheco de Lacerda. *O fenômeno da evasão escolar na educação superior no Brasil*. Dissertação de mestrado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2005.

GATTI, Bernadete A. *et al*. A reprovação na 1ª série do 1º grau: um estudo de caso. Cadernos de pesquisa, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 38, p. 3-13, ago. 1981.

GATTI, Bernadete A. *et al*. Estudos quantitativos em educação. *Educação e pesquisa*, v. 30, n. 1, p. 11-30, São Paulo, jan./abr.2004.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

_____. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

_____. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

_____. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

JOHANN, Cristiane Cabral. *Evasão escolar no Instituto Federal Sul – Rio-Grandense*: um estudo de caso no campus Passo Fundo. 2012. Dissertação de mestrado – programa de pós-graduação em educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2012.

MARTINS, Gilberto de Andrade; THEÓPHILO, Carlos Renato. *Metodologia da Investigação Científica para Ciências Sociais Aplicadas*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social*: teoria, método e criatividade. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, Sene. *Geografia para o Ensino Médio*. São Paulo: Scipione, 2015. (Volume Único)

OLIVEIRA, Paula Cristina Silva de. *Evasão escolar de alunos trabalhadores na EJA*. CEFET-MG, 2012.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar*: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.

QUEIROZ, Lucineide Domingos. *Um estudo sobre a evasão escolar*: para se pensar na inclusão escolar. 2010. Disponível em: http://www.anped.org.br/. Acesso em: 03 jan. 2020.

REINERT, José Nilson; GONÇALVES, Wilson José. *Evasão escolar*: percepção curricular como elemento motivador no ensino para os cursos

de administração – estudo de caso. *X Colóquio Internacional Sobre Gestão Universitária na América do Sul*. Mar Del Plata, dezembro de 2010.

RISTOFF, Dilvo. *Evasão*: exclusão ou mobilidade. Santa Catarina, UFSC, 1995.

SANTANA, Claudinei Alves. *Evasão escolar de jovens e adultos em curso profissionalizante de farmácia*: causas e consequências. Monografia apresentada ao curso de pós-graduação em planejamento educacional e docência da Escola Aberta do Brasil. Vila-Velha-ES, 2010.

SCHARGEL, Franklin P; SMINK, Jay. *Estratégias para auxiliar o problema de evasão escolar*. Rio de Janeiro: Dunya, 2002.

VELASCO, Alejandra Meraz. *Movimento todos pela educação*: oferta de ensino técnico profissional no Paraná dobra em quatro anos. 2014. Disponível em: http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/ofer ta-de-ensino-tecnico-profissional-no-parana-dobra-em-quatro-anos-44v5fakh9s23yah8uhalz29fy. Acesso em: 29/07/14.

VERGARA, S. C. *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. São Paulo: Atlas, 2009.

ESTUDO TOPONÍMICO DO SIGNIFICADO DO NOME "CUIABÁ"

Ivanete Maria de Jesus (UFMT)
iva2202@hotmail.com
Carolina Akie Ochiai Seixas Lima (UFMT)
carolakie@yahoo.com.br

RESUMO

Este trabalho tem a finalidade de apresentar um estudo toponímico do significado e origem do nome "Cuiabá", com base nos documentos do século XVIII, e também através de estudos baseados nos mapas jesuíticos dos séculos XVII e XVIII, que demonstram algumas hipóteses sobre a origem do nome da capital Cuiabá, localizada no Estado de Mato Grosso (COSTA E SILVA, 2019). Para análise do *corpus*, nos respaldamos na metodologia, por meio de pesquisa bibliográfica, tendo como referencial teórico, tanto o campo da linguística, quanto o da história. Pretende-se, divulgar e incentivar o estudo da história de Mato Grosso, e também contribuir para o processo de identidade de Cuiabá, pois todo sistema linguístico reflete, tanto no seu léxico como na sua gramática, uma classificação e uma ordenação dos dados da realidade, pois cada língua traduz o mundo e a realidade social dos indivíduos que ela está inserida. Este trabalho é um recorte da tese de doutorado da linha de pesquisa "História, Descrição, Análise e Documentação de Línguas Faladas no Brasil" da área de concentração de Estudos Linguísticos do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso – PPGEL/UFMT, e do Grupo de Pesquisa "FOLIUM – Estudos Interdisciplinaresde Linguística, Filologia e História" que está diretamente ligado ao Projeto Nacional PHPB-Para a História do Português Brasileiro.

Palavras-chave
Cuiabá. Linguística. Toponímia.

ABSTRACT

This work aims to present a toponymic study of the meaning and origin of the name "Cuiabá", based on 18th century documents, and also through studies Jesuit maps, from 17th and 18th century, demonstrating some hypotheses about the origin of the capital's name Cuiabá, located in Mato Grosso state. (COSTA E SILVA, 2019). For this analysis, we rely on the methodology, through bibliographic research, having as theoretical framework, as far as linguistics fieldwork as history. It is intended, disseminate and encourage the study of Mato Grosso history and also contribute to Cuiaba identity process, because every linguistic system reflects, in its lexicon and grammar, classification and ordering reality data, for the reason that language translates the world and social reality of individuals in which it is inserted. This research is part of the doctoral thesis "History, Description, Analysis and Documentation of Languages Spoken in Brazil" in a concetration area of Linguistic Studies, by Postgraduate Program in Language Studies at the Federal University of Mato Grosso – PPGEL/UFMT and Research Group "FOLIUM – Estudos

Interdisciplinares de Linguística, Filologia e História" which is directly linked to National Project PHPB – For Brazilian Portuguese History.

Keywords
Cuiabá. Linguistics. Toponymy.

1. Introdução

Este artigo tem a finalidade de apresentar um estudo toponímico do nome "cuiabá", seguindo os princípios da Toponímia, uma das disciplinas que integram a ciência da linguística, como o estudo dos nomes de lugares, que significa a própria etimologia da palavra, *topos* (lugar) e *onoma* (nome, designação), de origem grega. Sendo um dos ramos da Onomástica ou Onomatologia, trata-se daciência que estuda os nomes próprios, constituída por dois segmentos, a toponímia, que investigam o léxico toponímico, a partir do estudo dos nomes de lugares, e a antroponímia, que estuda os nomes próprios de pessoas, sejam eles nomes, sobrenomes, cognome ou apelidos, pois o ato de nomear sempre esteve presente no cotidiano de todo e qualquer grupo.

Portanto, sendo uma disciplina que estuda nomes de lugares, a Toponímia evidencia marcas da história social (formação étnica, processos migratórios, sistema de povoamento de uma região administrativa), propicia atributos do ambiente físico (vegetação, hidrografia, geomorfologia, fauna) de uma região, já que ilustra a visão de denominador em tempo e espaço determinado.

Em virtude de sua característica interdisciplinar favorece a aquisição de múltiplos conhecimentos, inclusive questões linguístico-culturais materializadas nos nomes de lugares. O topônimo é visto como um signo carregado de significados, e estudá-lo é compreendê-lo em suas variadas dimensões, o que leva a fatos e ocorrências registrados nos mais diversos momentos da vida de uma população.

Com o intuito de contribuir para a história da cidade de Cuiabá recorre-se ao referencial teórico fundamentado por Dick (1990). Segundo a autora, a história dos nomes de lugares, em qualquer espaço físico considerado, apresenta-se como um repositório dos mais ricos e sugestivos, em face da complexidade dos fatores envolvidos. Diante desse quadro considerável dos elementos atuantes, que se intercruzam sob formas diversas, descortina-se a própria panorâmica regional, seja em seus aspectos naturais ou antropoculturais.

Constata-se, por isso mesmo, que a Toponímia reflete de perto a vivência do homem, enquanto entidade individual e enquanto membro do grupo que o acolhe, nada mais é que reconhecer o papel por ela desenvolvido no ordenamento dos fatos cognitivos. E para análise do *corpus*, nos respaldamos na metodologia, por meio da pesquisa bibliográfica, tendo como referencial teórico, tanto o campo da linguística, quanto o da história.

Com base nesses princípios, o recorte toponímico inicia-se na busca pelo significado e origem do nome "cuiabá", pois são inúmeros os registros na historiografia mato-grossense que atestam informações referentes ao nome da cidade. Dessa forma, selecionamos algumas hipóteses que trazem explicação etimológica referentes a palavra "cuiabá".

2. Contexto Histórico

Pascoal Moreira Cabral, no ano de 1718, ocupou a região do rio Coxipó estabelecendo-se no arraial de São Gonçalo Velho. Relembra, ainda, que no mesmo local, no ano de 1717, existiu uma antiga aldeia de índios Coxiponés, chamada de Aldeia Velha, mais tarde destruída por Antônio Pires de Campos. Com o intuito de capturar os índios Coxiponés, Pascoal Moreira Cabral acampou na região e manteve o nome do arraial de São Gonçalo Velho, denominado por Manoel de Campos Bicudo, pai de Antônio Pires Campos, no século XVII. Assim, em 08 de abril de 1719, foi lavrada a Ata de Fundação de Cuiabá por Pascoal Moreira Cabral e seus bandeirantes, no Arraial de São Gonçalo Velho na beira do Coxipó-Mirim.

Embora o objetivo de Pascoal Moreira Cabral fosse capturar índios, se deparou com outra realidade num certo dia ao chegar em seu acampamento, encontrou seus os homens alvoroçados com a grande novidade, a descoberta do ouro às margens do Coxipó. Dessa forma, o bandeirante, com um olhar atento e com as mãos práticas, percebeu que tinha encontrado uma riqueza bem maior do que o "índio", pois tinha ouro em abundância, "em pó, em granetes e em pepitas, o ouro abundava, e Pascoal Moreira Cabral, de preador de índios, virou minerador de ouro. E com ferramentas improvisadas, começaram a batear o ouro fácil" (FREITAS, 1930, p. 12).

A notícia do ouro se espalhou pela capitania paulista, e logo se formaram várias bandeiras em busca do ouro cuiabano. Consequentemente, o arraial teve um crescimento acelerado, com a construção de centenas de ranchos de pau a pique cobertos de folhas de coqueiros, e o povoado se tornou bem diversificado, sendo habitado

> [...] por homens, mulheres, brancos e negros, criminosos, pessoas de bem, índios, escravos, militares, padres, mineiros, aventureiros de toda ordem dirigiam-se para as novas minas descobertas. (FREITAS, 1930, p. 14)

De acordo Muller (1994), a descoberta do ouro trouxe o aumento acelerado da população para região, bem como o desgaste para a natureza. As encostas do córrego ficaram destruídos pelos mineradores, além de inúmeros aglomerados construídos às margens do córrego da Prainha, região mais plana, os ranchos foram construídos sem nenhum planejamento, ou preocupação com formação das ruas, e becos, surgindo as vilas de forma desordenada, nunca imaginado que se tornaria futuramente à capital de Mato Grosso.

No entanto, falar de Cuiabá, tanto do ponto de vista da história ou quanto da linguística, geografia ou antropologia é mergulhar no imaginário, nas imagens, nas lembranças do passado tornando o futuro uma cópia colorida dos tempos vivenciados pelos nossos antepassados. Desta forma, fornecemos um breve relato sobre a fundação de Cuiabá, para que a versão original não fique no esquecimento e venha fazer parte do registro do futuro.

3. Em busca da origem do nome "Cuiabá"

O topônimo "Cuiabá" passa por várias suposições e lendas, porémdemonstraremos algumas hipóteses. De acordo com Costa e Silva (2019), a origem e o significado do termo "cuiabá", vem do nome do rio Cuiabá que deriva de *Cuyaverá*, segundo o autor, encontrará em documentos do século XVIII,e através de uma carta do padre Agustin Castañares [225] importantes informações da região dos Xaraiés (atual Pantanal Mato-Grossense) e vila de Cuiabá.

[225] Padre jesuíta Agustin Castañares, professor em Assunção-Paraguai, pertencia à Companhia de Jesus, tinha como missão evangelizar os indígenas da América, fez muitas viagens de Assunção ao Pantanal mato-grossense, através de uma carta deixou importantes revelações para a história e a etnografia de Mato Grosso do século XVIII.

Relata Costa e Silva (2019) que havia apenas uma hipótese da palavra "cuiabá" que seria de origem guarani, pois os índios Paiaguás percorreram, por muito tempo toda aquela região formada pelo Chaco Paraguaio até o Norte do Pantanal Mato-Grossense, acreditando que a pronúncia era muito parecida com o guarani e não tinha nada a ver com a língua Bororo. Portanto, durante uma pesquisa sobre os espanhóis que viviam em terras mato-grossenses, mais precisamente, a conquista espiritual dos jesuítas no vale do Paraguai, encontrou um documento do século XVIII, que poderia esclarecer as dúvidas em relação a origem da palavra "cuiabá", era uma carta do padre jesuíta Agustin Castañares[226] a D. Rafael de La Moneda, governador da Província do Paraguai, escrita em Assunção, em 16 de setembro de 1741.

A carta do padre Agustin Castañares, relatava sobre a disputa entre espanhóis e portugueses pelo território mato-grossense. Na época, em que a carta foi escrita, 1741, a vila possuía apenas 22 anos de existência, e a posse portuguesa ainda não estava totalmente consolidada, porém, isso veio a ocorrer no ano de 1750 com a assinatura do Tratado de Madri[227] entre as duas Coroas. O conteúdo da carta trouxe importantes informações referente a vila cuiabana, dentre elas que os espanhóis utilizavam os topônimos da região, respeitando o costume e a tradição indígena em relação a essas nomeações, principalmente, em língua guarani, para designar os rios, lagoas, baías, serras e tribos de índios. Desta forma, um trecho da carta do padre Agustin Castañares menciona o *Cuyaverá*, referindo-se ao nome do rio conforme descrito abaixo:

> Está fundada dicha ciudad, segun tengo entendido,al principio del lago de los Jarayés, yendo de aqui de esta banda del rio en tierra confinante con la de la Assunción, sobre el Arroyo Cuyaverá, que segun el mapa entra del este en el rio Paraguay, y del Arroyo tomaria la ciudad ladenominación de Cuyabá. (COSTA E SILVA, 2019, p. 26)

De acordo com Costa e Silva (2019), esse fato contribui para enriquecer a pesquisa, pois nenhum historiador, pesquisador ou etimologista conheciao termo *Cuyaverá*para designar o rio Cuiabá. Na

[226] O que impressionara em sua biografia eram suas inúmeras viagens navegando pelo rio Paraguai acima, desde Assunção até o ponto do caminho terrestre para a missão dos Chiquitos, o que o tornou um conhecedor dessa região, principalmente, o lago dos Xaraiés, assim chamados pelos espanhóis daquela época, que atualmente é o Pantanal mato-grossense. (COSTA E SILVA, 2019, p. 19)

[227] Foi um tratado firmado na capital espanhola entre os reis João V de Portugal e Fernando VI de Espanha, em 13 de Janeiro de 1750, para definir os limites entre as respectivas colônias sul-americanas, pondo fim assim às disputas. (COSTA E SILVA, 2019, p. 21).

sequência da carta, o padre Agustin Castañares, o autor, aponta quatro pontos distintos, os quais chamou-lhe a atenção; menciona que a cidade[228] de Cuiabá estava nas proximidades do lago dos Xaraiés, atualmente Pantanal Mato-Grossense; a mesma estava situada às margens do rio *Cuyaverá*; o mapa conduzido pelo padre mostrava que o rio *Cuyaverá* entrava no rio Paraguai pelo lado leste, e finalmente afirma que o nome da cidade Cuiabá era proveniente do nome do rio *Cuyaverá*.

Costa e Silva (2019) afirma que todas as informações do padre Augustin Castañares são categóricas e deixam evidentes as várias viagens feitas por ele ou outros padres da Companhia de Jesus[229], que tinham a missão de evangelizar os indígenas, com isso conheceram várias tribos de índios, rios, entravam nas baias, cortavam os campos até a região do Pantanal[230] Mato-Grossense. Devido essas viagens surgiram vários relatórios e mapas da região, muitas vezes faziam anotações de informações advindas dos índios, dos paulistas, dos aventureiros, ou dos soldados do exército espanhol que desde o século XVI já sabiam da existência de um rio que desaguava no Paraguai do lado leste, na região do Pantanal.

Assim, diante de todas essas evidências pode-se afirmar que a existência dessa carta é um importante documento, um precioso registro da toponímia geográfica de Mato Grosso, que além de enriquecer a história e a etnografia mato-grossense do século XVIII, apresenta outros fatos como a preocupação espanhola com o território, e a vontade de algumas autoridades de Assunção, em expulsar os bandeirantes paulistas das minas de Cuiabá.

[228] Certamente, propositadamente, Castañares chamou Cuiabá de cidade, pois seria muito mais difícil a decisão dos espanhóis em atacar uma *ciudad* do que uma vila. E a sua clara intenção, manifestada em vários pontos de sua carta, era evitar uma guerra entre ambos os países ibéricos (COSTA E SILVA, 2019, p. 35).

[229] A Companhia de Jesus tinha como objetivo principal evangelizar os índios em terras espanholas da América, nos dois primeiros séculos de sua conquista.

[230] O Pantanal era o "fundo do quintal" das missões do Paraguai, ponto de passagem fluvial para outras missões e foi, certamente, palmilhado pelos padres em suas andanças e peregrinações através da imensa região sul americana em sua atuação evangelizadora, (COSTA E SILVA 2019, p. 35).

4. Hipóteses

Ressalta Costa e Silva (2019) que após o levantamento da carta do padre Agustin Castañares, trouxe novos caminhos para a compreensão da origem e o significado do nome "cuiabá", pois teríamos de estudar o termo *Cuyaverá*, segundo Castañares o vocábulo "cuiabá", teria originado do nome do rio *Cuyaverá*. Dessa forma,o autor,recorrera ao professor de guarani em Assunção, Basilides Brites Fariñas, enviando-lhe a carta do padre Castañares para obter mais dados sobre a etimologia da palavra de origem guarani, *Cuyaverá*.

Partindo do princípio que esse vocábulo *Cuyaverá*, provém do guarani devido a sua sonorização fonética, pois *verá* é uma palavra guarani, que significa brilhante resplandecente, embora não apresente o significado do termo *cuya*, o referido professor afirma que o*Cuyaverá*, mencionado pelo padre Castañares em sua carta de 1741, é uma alteração do vocábulo guarani *Kyyaverá*, pois o rio Cuiabá era o rio da Lontra Resplandecente ou Lontra Brilhante, assim traduzido em português.

E de fato comprova-se a existência desses animais (Lontra Brilhante) no rio Cuiabá, e são bastante confundidos com as ariranhas (*Pteronura brasiliensis*), no entanto as lontras (*Lutra longicaudis*), são menores que as ariranhas, por isso são confundidas com as ariranhas jovens, somente quem conhece as duas espécies pode diferenciá-las dentro da água. Em suas viagens pelo Pantanal, os índios de fala guarani observaram a grande ocorrência de lontras e ariranhas no rio Cuiabá, e por esse motivo chamava-o de rio *Kyyaverá* ou rio da Lontra Brilhante, reforçando ainda mais a tese levantada (COSTA e SILVA, 2019).

Afirma, ainda, Costa e Silva (2019) que pela primeira vez tem-se um estudo etimológico atestado por documentos históricos. Com isso, contextualiza que mesmo a palavra *Cuyaverá* sendo um topônimo designativo do rio, deu base sólida para a análise etimológica deste vocábulo, que nunca tinha sido comprovado por documento por nenhum historiador, cronista, bandeirante, espanhol, aventureiro, sacerdote, monçoeiro ou índio, nem na história ou geografia de Mato Grosso.

Portanto, *Cuyaverá* existiu como topônimo, certamente denominado pelos indígenas que viveramàs suas margens, e posteriormente registrada em carta oficial pelo padre Agustin Castañares, no século XVIII. Sendo uma informação muito importante, além de ser um documento histórico e remeter-se a um mapa de tempos coloniais, e assim constata-se que a palavra sofreu algumas alterações fonéticas,

primeiro *Kyyaverá, Cuyaverá, Cuyaberá, Cuyavá, Cuyabá, Cuiabá,*que significa Lontra Brilhante na fala guarani.

Por outro lado, Juca (1988) atesta que o nome "cuiabá" nunca poderia ter vindo do nome do Rio Cuiabá, pois cujo o primeiro nome do rio era *Ibiraty* de origem tupi-guarani que significava (*Ibira*, madeira, e *Ty*, líquida, isto é madeira líquida, pela quantidade de madeiras que eram levadas pela enxurrada).Ressalta, que a possibilidade mais próxima seria de origem tupi-guarani, pois esta parte de Mato Grosso, mantinha contato com esses indígenas, através da Bacia do Paraguai, onde as tribos de origem bororo estavam localizadas nos seus principais afluentes, e eram comum utilizarem expressões como *Quá, Kuá, Cuá* que são variações fonéticas da língua tupi-guarani, de vale, enseada, planície, e o *Y* corresponde a água, e *avá* ou *abá* que significa índio homem, concluindo que a etimologia da palavra se deu pelo processo de aglutinação cuá-y-abá que seria Vale dos Índios das Águas.

Drumond (1965), em sua obra *Contribuição do Bororo para Toponímia Brasílica*, cita o termo *ikuiapá – ikuia*: flecha-arpão; *pá*: lugar (lugar da flecha-arpão). Ressalta que se tratava de uma localidade onde os *Bororo* costumavam pescar com flecha-arpão. Lugar correspondente à foz do *Ikuiébo*, córrego Prainha, afluente da margem do rio Cuiabá. Assim sendo, o nome da capital de Mato Grosso, Cuiabá, inaugurada nas duas margens do córrego da Prainha, seria a alteração e sonorização de *Ikuiapá*.

Segundo Pombo (1988 *apud* COSTA E SILVA, 2012, p. 18), encontra na Enciclopédia Bororo, organizada pelo padre César Albisetti, seguindo o mesmo raciocínio de Drumond, que "cuiabá" poderia ter originado do termo *IKUIAPÁ – ikuia*: flecha-arpão; *pá*: lugar da flecha-arpão. Fato muito comum para os indígenas da região, pescar com flecha-arpão. Por ser um território dos indígenas *Bororo*, e existem na região vários topônimos provenientes dessa língua como *Coxipó, Poxoréu, Torikueji, Torixoréu, Meruri*, entre outros.

Porém, Sampaio (1987), em sua obra *O Tupi na Geografia Nacional*, cita que, segundo Lacerda e Almeida, "*cuyabá* era nome da tribo selvagem que habita o sítio, onde é hoje a capital de Mato Grosso. Se for nome de procedência tupi-guarani, *cuyabá* é o mesmo que *cui*=farinha, *abá*=homem", que significa o homem de farinha, o farinheiro, pois "*cuia*=vasilha, *abá*=homem, isto é, o fabricante ou fazedor de cuias".

Por fim, Juca (1988) traz outra explicação bastante pertinente que nesta região existiam os índios *bororo* que se denominavam de *Bóe* e o termo *bororo* significa aldeia ou pátio, lembrando ainda, que na língua *bororo* não existe o vocábulo "cuiabá", o mais próximo seria *Ikúia Pá*, que significa lugar de pescar com flecha-arpão, então se deduz que o vocábulo é de origem indígena, porém surgiu de outra região, o que tudo indica que seria do tupi-guarani.

5. A toponímia

No Brasil, a toponímia integra-se aos estudos linguísticos do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. A professora e pesquisadora, Maria Vicentina de Paula do Amaral Dick, que deu continuidade aos estudos sobre a Toponímia Indígena, iniciados por Drumond, seguindo suas orientações e a teoria de Dauzat, e assim, enriquecendo, a partir de uma visão física e antropocultural, os estudos toponímicos por meio dos Princípios Teóricos e Modelos Taxeonômicos aplicados aos nomes de lugares.

Pois, desde os tempos mais remotos, o homem sempre deu nome aos lugares. E o sentido desses denominativos é o ponto de partida para investigações em diversos campos científicos que englobam a cultura de um povo em geral. Existem várias teorias que procuram estabelecer e fixar a origem da motivação e a natureza dos motivos, dentre eles destacam-se os fatores biológicos, sociológicos, psíquicos, sobrenaturais e o próprio autorracionalismo humano.

Segundo Dick (1990), a toponímia é uma disciplina antiga, cuja significação começou a se delinear a partir do momento em que os grupos humanos se distribuíram distintamente, em porções territoriais delimitadas, impondo-se a identificação das regiões que se iam ocupando, a Toponímia, nem sempre, conseguiu ver reconhecida, no Brasil, a sua função conservadora das tradições e dos costumes de um povo, ou de registro das características topográficas locais mais sensíveis. Esse entendimento ganha profundidade quando se compreende que, no topônimo, pode-se perceber e sentir a marca de sua inscrição em um contínuo tempo espacial determinado. Atualmente, a toponímia é considerada uma disciplina completa no que se refere a seus aparatos teórico-metodológicos e seu objeto de estudo – o topônimo.

Os topônimos são, portanto, importantes instrumentos de pesquisa, pois são ponto de partida para investigações através da análise, comparação, interpretação e seleção de dados. Permite compreender aspectos da mente do denominador, além de um elemento isolado, mas como também projeção de um grupo social. Dick (1990) chama à atenção para o fato de que apenas um trabalho sério de investigação, que se sabe demorado e constante, pode nos levar à verdadeira causa denominativa e, talvez, num último passo, à intencionalidade do dominador, questões mais complexas em Toponímia, o que leva o pesquisador a buscar a possível causa ou motivação do topônimo em outras áreas do conhecimento, fazendo-se necessário uma pesquisa interdisciplinar.

6. Considerações finais

O presente estudo demonstrou várias possibilidades da origem e o significado do nome "cuiabá", devido aos inúmeros registros encontrados na historiografia de Mato Grosso, que atestam informações em relação ao nome da cidade.

No entanto, percebe-se que não há um consenso entre os diversos autores itados no trabalho, e que a etimologia da palavra "cuiabá" foi o caminho percorrido por todos para chegar a uma conclusão, estudaram cuidadosamente o significado e a origem da palavra "cuiabá", encontraram inúmeras interpretações e conclusões diferentes e até mesmo contrárias para um mesmo vocábulo, embora não tragam nenhuma certeza histórica.

Ainda que não tenhamos uma comprovação definitiva da origem da palavra "cuiabá", conseguimos através dos documentos pesquisados levantar dados relevantes acerca da formação sociocultural da cidade, partindo do pressuposto de que o léxico de uma sociedade traz em sua essência as características culturais, sociais e históricas, pois evidencia a realidade toponímica registrada nos documentos e em seu contexto de produção.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

COSTA E SILVA, Paulo. Pitaluga. *Erros e Mitos na História de Mato Grosso*. Cuiabá-MT: Carlini & Caniato, 2012.

_____. Origem e significado do nome Cuiabá, *Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso/Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso*, n. 81, Cuiabá, 2019, 314 p.

DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. *A motivação toponímica e a realidade brasileira*. São Paulo: Edições Arquivo do Estado de São Paulo, 1990.

DRUMOND, Carlos. *Contribuição do Bororo à Toponímia Brasílica*, Universidade de São Paulo – Instituto de Estudos Brasileiros, São Paulo, 1965.

FREITAS, Moacyr. Fundação de Cuiabá. In: ____. *História ilustrada* – textos e desenhos do autor. Cuiabá-MT: Defanti, 1930. 23p.il.

JUCÁ, Pedro Rocha. O nome Cuiabá corresponde a Pantanal Matogrossense. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso*, 1988, Tomos CXXIX e CXXX, ano LX.

MULLER, Maria de Arruda; RODRIGUES, Dunga, *Cuiabá ao longo de 100 anos*. Cuiabá-MT: Editora Eletrônica: Selma Carvalho, 1994.

SAMPAIO, Teodoro. *O Tupi na Geografia Nacional*. Introdução e notas de Frederico G. Edelweiss. 5. ed. São Paulo: Nacional: [Brasília, DE]: INL, 1987.

FAKE NEWS: O DISCURSO DE ÓDIO E A LIBERDADE DE EXPRESSÃO NAS FALAS DO PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Claudia Lucia Coelho Lopes (UFT)
claudia.lucia.coelho@gmail.com
Davi Pereira Gome (UFT)
dvgomesuft@gmail.com
Márcio Araújo de Melo (UFT)
marciodemelo33@gmail.com

RESUMO

Esse artigo tem o objetivo de analisar falas do Presidente da República do Brasil, Jair Messias Bolsonaro, publicados em jornais e revistas d circulação nacional. O texto analisa e menciona um inquérito aberto a pedido do ministro do Supremo Tribunal Federal (STF) Alexandre de Morais. Inquérito esse, que investiga supostas publicações de notícias falsas ou, *Fake News*. O inquérito supostamente investiga aliados e os filhos do presidente, no qual o vereador do Rio de Janeiro Carlos Bolsonaro seria um dos principais suspeitos e coordenador de um possível "gabinete do ódio". O presidente alega, que tudo que é publicado é uma forma de liberdade de expressão e que sofre perseguição midiática a qual ele chama de "mídia podre", o que as autoridades jurídicas o contradizem. Em outro momento o presidente aparece aos domingos em manifestações que pedem o fechamento do Congresso Nacional e do Supremo Tribunal Federal, chega a afirmar em um ato que "chegamos ao limite", assim, o presidente clamar por intervenção militar e descumpri o juramento que fez a constituição em sua posse. As analises tomaram como aporte teórico a análise de discurso Francês, nas de linhas Michel Pêcheux (1990; 1997; 2009) e Eni Orlandi (2012). O texto é bibliográfico e qualitativo.

Palavras-chave:
***Fake News*. Discurso de ódio. Liberdade de expressão.**

ABSTRACT

This article has the objective Analyzing speeches of the president of the Brazilian Republic Sr Jair Messias Bolsonaro, on an inquiry opened by request of the minister of the Supreme Federal Court (STF in Portuguese) Alexandre de Morais. Such inquiry investigates the publication of false news, or "fake news". The Inquiry also investigates the president's allies and his sons, in which the alderman of Rio de Janeiro Carlos Bolsonaro would be one of the main suspects and coordinator of the "hate office", that's located next to the presidential cabinet in Brasilia. The president alleges that everything that is published is a form of freedom of expression and that he suffers a mediatic persecution from the ones he calls "rotten media", which the legal authorities contradict. At another time, the president appears on Sundays in demonstrations that call for the closing of the national congress and the supreme federal court, even stating in an act that "we have reached the limit", so the president calls for military intervention and breached the oath he took the constitution in its possession. The analyzes took as

theoretical support the French discourse analysis, in the lines of Michel Pêcheux (1990; 1995; 1997) and Eni Orlandi (2012). The text is bibliographic and qualitative.

Keywords:
Fake News. Hate speech. Freedom of expression.

1. Introdução

É notório que no Brasil, estamos passando por grandes mudanças sociais, políticas e econômicas, desde quando foi colocado em pauta o processo de *impeachment*, da então presidente da república Dilma Rousseff, eleita democraticamente pelo Partido dos Trabalhadores (PT). Pontuando-se como uma ponte para o futuro, a direita brasileira, se consagrou e efetuou o golpe de estado, já que pelos meios legais e democráticos não conseguiriam chegar ao poder no Brasil.

O *impeachment* passou e a direita assume então a república brasileira, com ar de triunfo e de que estava naquele momento construindo história de anticorrupção e de novo tempo no país, que estava em crise econômica e instabilidades de governos, e que se ajustava sobre a retomada do crescimento econômico a passos lentos. Os primeiros atos foram mudar as leis de responsabilidades fiscais, atos que alegaram como pedaladas fiscais para efetivar o golpe, efetivar o plano de destruição na educação brasileira, como das políticas sociais dente outras conquistas que o país obteve em anos de lutas.

Não se podia imaginar, que o então deputado federal que em 16 de agosto de 2016, votara no congresso nacional exaltando um ex-chefe do *DOI-Codi*, o coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra, tornaria-se chefe do poder executivo. O homenageado pelo deputado na época foi reconhecido pela justiça brasileira como um torturador, e que comandou a polícia de São Paulo entre 1970 a 1974, época em que a então presidente Dilma Rousseff esteve presa no período da ditadura militar. Nas falas do então deputado, a presidente teria terror ao homem que a torturara tempos atrás.

Assim, o agora presidente, Jair Bolsonaro, assume seu governo com uma grande responsabilidade de unificar o país que se encontrara dividido ideologicamente, por uma parcela da população brasileira não compactuar com as propostas defendidas em seu futuro governo, que se elegeu por meio de supostas *fake news* e de mentiras disseminadas na *internet*, ou ao menos é o que está sendo investigado, e que ao fim, fez o congresso nacional abrir uma CPI para investigar os caminhos das *fake*

news e quais ligações elas têm com o governo federal. O responsável no STF pelo processo que investiga se o presidente está ligado ou se sua campanha foi baseada e consolidada em notícias falsas é o ministro Alexandre de Morais. Desse modo, faremos um percurso na teoria de Pêcheux e Orlandi, para analisarmos as falas do presidente e seu lugar de discursividades.

2. Caminhos teóricos da Análise de Discurso Francesa (ADF)

A análise de discurso francesa nasce em um momento em que a França e todo continente europeu, está em conflitos, principalmente nas áreas das ciências sociais e políticas, momentos de grandes mudanças na rota do mundo e de grandes preocupações filosóficas, linguísticas e políticas. Michel Pêcheux (1960), um filosofo francês, preocupado com as tomadas de posições políticas da época, começa então formular sua teoria, que fugiria a fala fortemente defendida nos estudos de Ferdinand Saussure, e pelos linguistas estruturalistas da época.

Até então, o estruturalismo, inspirados em Saussure, nunca tinha considerado o falante como elemento importante na produção linguística, o objeto de estudo dos estruturalistas sempre foi a língua por ela mesma. Sua intenção era simplesmente descrever os diversos sistemas linguísticos, independentemente de suas condições de produção ou até mesmo dos falantes que deles faziam partes.

Na década de 1960, Michel Pêcheux lançou a Análise Automática do Discurso (1969), criando uma nova maneira de se encarar a linguagem humana, ao deslocar o ponto de partida de análise do produto pronto ou do processo interno de produção, segmentando ou não, para as condições de produção, ou seja, o objeto de estudo deixou de estar na fala, na escrita ou no texto em si mesmo, para recair nas condições, na situação, no momento de produção, invertendo a linha de raciocínio a respeito de produção. Desse modo, não tem um produto pronto e acabado para a análise de discurso, tem-se um processo de condições de produção, um lugar social de produção ou um discurso institucional a qual os sujeitos se sobrescrevem para pode falar consciente ou não desse lugar de fala.

Para análise de discurso, não se trata de qualquer lugar de fala, ou de qualquer sujeito, mas de um sujeito convocado pelo inconsciente da linguagem, interpelado pela ideologia. Um sujeito descentrado, constituído e atravessado pela linguagem, ou seja, é uma contribuição do materi-

alismo histórico, que inclui a relação sujeito da ideologia e o inconsciente.

> Entre sujeito e forma – sujeito, é preciso entender que para AD o sujeito não é o ser real, o indivíduo, o sujeito empírico, mas o sujeito do discurso, carregado de marcas sócio-histórico-ideológicas que se imagina como fonte de sentido. [...] o lugar do sujeito não é vazio, mas preenchido por aquilo que ele denomina de forma- sujeito, ou sujeito do saber de determinada FD. (SANTOS 2013, p. 229)

Assim, o que a análise de discurso procura conhecer é o caráter histórico da linguagem, visto que esse campo de estudo é de ruptura, o que implica assim uma gama de reconsiderações no interior do próprio fazer linguístico. A análise do discurso se constitui como uma disciplina de confluência, uma vez que se inscreve em um lugar em que se junta três regiões de conhecimento, quais sejam:

> O materialismo histórico, como uma teoria de formações socias de suas transformações, compreendidas aí a teoria das ideologias; a linguística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação ao mesmo tempo; a teoria do discurso, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos. (PÊCHEUX 1997, p. 164)

Não deixando de lado que todos esses elementos estão permeados por uma teoria não subjetiva de ordem psicanalítica, uma vez que o sujeito é afetado pelo inconsciente.

> Neste ponto de vista, a análise de discurso jamais seria um instrumento para explicação simples de textos ou aplicação modelar de uma teoria. Nessa ótica pêcheutiana, o sentido não está claro, obvio ou transparente, uma vez que é preciso considerar a opacidade da materialidade ai presente e já que o sujeito não é estratégico ou origem do dizer" (BRASIL 2011, p. 173)

Uma vez que para a análise de discurso o homem é produzido como afirma Benveniste (2005, p. 286), no capitulo 21 (Da Subjetividade na Linguagem) "é na e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito", podemos então dizer, que todo esse processo é perpassado pelo um processo ideológico desse sujeito, um local de constituição ideológica discursiva para que os sujeitos se inscreva em determinados campos de discursividades e assim possa se apropriar de uma já-dito, ou seja, o sujeito não é dono do seu dizer, ele é interpelado pela linguagem que torna indivíduo em sujeitos de linguagem pelo viés ideológico, como o próprio Pêcheux (1997) cita sobe o processo ideológico:

> Do lado do processo de produção, a ideologia é, escreve Pêcheux, um processo graças ao qual conceitos técnicos operatórios, tendo sua função primitiva no processo do trabalho, são destacados de sua sequência operatória e

> recombinados em um processo original. Do lado das relações sociais, a ideologia é um processo que produz e mantém as diferenças necessárias ao funcionamento das relações sociais de produção em uma sociedade dividida em classes, e, acima de tudo, a divisão fundamental entre trabalhadores e não trabalhadores. Neste caso a ideologia tem como função fazer com que os agentes de produção reconheçam seus lugares nestas relações sociais de produção. (PÊCHEUX 1997, p. 24)

Assim, o sujeito reconhece seu lugar de produção de discurso e começa entender sua tomada de posição por meio das discursividades que esse campo produz, retomando então o lugar de clivagem ou de assujeitamento discursivo, o que está relacionado e diretamente ligado aos lugares de produção do discurso de cada sujeito. O sujeito, ao se filiar a uma ideologia, ele começa a fazer parte de um lugar de discursividades, que ele próprio conhece ou desconhecer pelo inconsciente e passa a produzir determinados dizeres, ou seja, ele passou pelo processo de clivagem ou assujeitamento, ele se apropria de um já-dito, de um interdiscurso. Assim, Pêcheux define a noção de interdiscurso como memória discursiva, ou seja, um conjunto de já ditos que sustenta o dizer.

> Os sujeitos estão ligados a um saber discursivo que não pode ser apreendido, mas que deixa transparecer seus efeitos por meio do inconsciente e das ideologias que envolvem o sujeito. Assim, o interdiscurso está articulado ao complexo de formações ideológicas: alguma coisa fala antes, em outro lugar, independentemente. (SANTOS, 2013, p. 219)

Esse sujeito que se cliva aos discursos Pêcheux (1997) o chama de "sujeito da linguagem" e "sujeito da ideologia" (PÊCHEUX 1997, p. 34). A esse processo de assujeitamento discursivo, Pêcheux (1997) condiciona da seguinte maneira:

> À modalidade particular do funcionamento da instância ideológica quanto a reprodução das relações de produção consiste no que se convencionou chamar de *interpelação*, ou o *assujeitamento* do sujeito como sujeito ideológico, de tal modo que cada um seja *conduzido*, sem se dar conta, e tendo a impressão de estar exercendo sua livre vontade, a *ocupar o seu lugar* em uma outra das classes sociais antagonistas do mundo de produção (ou naquela categoria, camada ou fração de classes ligada a uma delas). (PÊCHEUX, 1997, p. 166)

Desse modo, o sujeito ocupar o lugar de discursividades outras, é passa a assumir uma formação ideológica, Pêcheux (1971, p. 102-3) define formação ideológica como "conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem individuais, nem universais e que se referem mais ou menos diretamente a posições de classes em conflitos umas com as outras" o que para Pêcheux uma formação discursiva não

está fechada e acaba, ela sofre mutações a medida que vai se apropriando de outros dizeres ou outros sentidos no curso da história.

Esse lugar que o sujeito ocupar, perpassar primeiro a entender o que ele entende como discurso, como esse discurso se ocupa de determinadas falas e de que modo essas falas soam na sociedade, Orlandi (2012) nos orienta que

> Na análise de discurso fundada por Michel Pêcheux, discurso é efeito de sentido entre locutores e isto acarreta toda uma declinação teórica do que é sujeito, do que é sentido, do que é memória, do que é história, do que é sociedade, do que é ideologia, do que é língua etc. (ORLANDI, 2012, p. 27-28)

Com o discurso sendo entendido na esteira de Pêcheux como um efeito de sentido entre interlocutores, é preciso entender que esse efeito discursivo diz muito do lugar de produção discursiva a qual os sujeitos estão filiados e como suas formações discursivas o denunciam como sujeitos de discursos. Um exemplo desse efeito e dessa filiação discursiva, é os manifestantes que aos domingos vão a esplanada dos ministérios no Distrito Federal-DF, convocar o fechamento do congresso nacional brasileiro e o supremo tribunal federal, esses sujeitos são efeitos de uma formação ideológica de que a ditadura ou o totalitarismo é um regime que visa manter a sociedade em sistema de ordenamento e que as forças democráticas não funcionam.

Esses sujeitos operam pelo viés ideológico totalitário, que o país passou de 64 a 85, quando o país viveu em regime de ditadura, ou seja, temos então uma memória discursiva em funcionamento, um interdiscurso, esse fio discurso opera na voz desses sujeitos, que usam do pleno direito democrático de manifestar o pensamento em ato público. Assim, temos um grupo de pessoas que se utilizam de um direito que eles mesmo querem que seja extinto, o que falta nesses sujeitos seria uma interpretação do próprio ato, se inscrevem no discurso de ódio as instituições democráticas o qual pressupõem-se que o presidente da república possa estar filiado.

Desse modo, a análise de discurso visa o efeito do discurso, ou, como esse discurso é produzido, quem o produz, como esse efeito é interpretado pela sociedade de um determinado local, em um determinado período na história. Para a análise de discurso, o sujeito é o resultado da relação existente entre história e ideologia. O sujeito, na teoria discursiva, se constitui na relação com o outro, não sendo origem do sentido, está condenado a significar e é atravessado pela incompletude.

Em meio a não hegemonia de um conceito para discurso, situam-se os estudos de Pêcheux

> O discurso me parece, em Michel Pêcheux, um verdadeiro nó. Não é jamais um objeto primeiro empírico. É o lugar teórico em que se intricam, literalmente, todas as suas grandes questões sobre a língua, a história, o sujeito. A originalidade da aventura teórica do discurso prende-se ao fato que ela se desenvolve no duplo plano do pensamento teórico e do dispositivo da análise de discurso, que é seu instrumento. (MALDIDIER, 2003, p. 15-16 *apud* BRASIL, 2011, p. 176)

Assim, o discurso é a história na língua, por trata-se de uma materialidade linguística e histórica, o discurso é o observatório das relações entre língua e ideologia. O discurso é material simbólico, é janela para o estudo do funcionamento dos mecanismos de produção de sentidos, é confronto do simbólico com a ideologia e o real. O analista de discurso nunca pode tomar o efeito de sentidos do discurso, como transmissão informacional, mas como sujeitos em constituição, são sujeitos que são afetados pela história no funcionamento da língua(gem). Eni Orlandi (2007) assim afirma:

> A análise de discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem a ideia de curso, percurso, de correr por, de movimento. O discurso é a palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando. (ORLANDI, 2007, p. 15)

3. O discurso de ódio e a liberdade de expressão: nas bases da AD

As eleições de 2018 nos apresentou um Brasil, sombrio, mal, oportunista que se evidencia nas discursividades apresentadas pelas manifestações populares em nível nacional, pelo aclamar de totalitarismos dentre outros aspectos. Supostamente apoiados pelo então candidato a presidente da república e, em seguida, eleito democraticamente, a sociedade encontra portas abertas para produzir discursos de ódio, de mentiras, de afrontamento, e discursos esses que levaram as urnas, em 26 de outubro de 2018 e elegeram um candidato que não compareceu aos debates produzidos pelas emissoras de TVs, não apresentou uma proposta coerente de governo a nação, mas que fez questão de espalhar na sociedade, seu desejo de poder, seu discurso de ódio e de desafetos.

Ao se filiar nesse discurso, o presidente desperta a sociedade a se inscreverem em uma formação discursiva que evoca o ódio as instituições democráticas, a liberdade de expressão como direito social, a intole-

rância nas mais variadas manifestações, ou seja, o presidente suscita um discurso que foi em outro momento da história recente desse país, um discurso defendido pelos envolvidos no regime ditatorial, sendo assim, ele se inscreve em interdiscurso, ou, a memória discursiva é acionada, como afirma Orlandi (2012):

> O discurso não é independente das redes de memória e dos trajetos sociais nos quais ele irrompe, mas, só por sua existência, ele marca a possibilidade de uma desestruturação – reestruturação dessas redes e trajetos. É um efeito das filiações sócio-históricas de identificação e, ao mesmo tempo, um trabalho de deslocamento no seu espaço. (PÊCHEUX, 1990, p. 56 *apud* ORLANDI, 2012, p. 57)

Aqui, temos uma formação discursiva, que o presidente desloca do período de ditadura 1964–1985, sob a exige de ordem e progresso, e de patriotismo e com lema de "Deus, pátria e família" ou seja, o presidente se apropria desses interdiscursos para pôr em cena um intradiscurso, assim, o que antes foi dito, se sobrescreve no momento. As redes de memória que são convocadas irrompem com os discursos de democracia, de liberdade de expressão, de diálogos entre os poderes, e instaura uma reestruturação do discurso que convoca uma ditadura, um regime de segregação de liberdades e valores. Que nada mais é que um discurso de autoritarismo e antidemocrático.

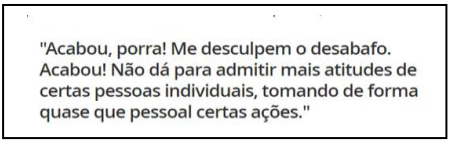
Esses desafetos manifestados pelos discursos provocados pelo presidente, deram a uma parcela da sociedade o direito de insultar, protestar e condenar certos grupos, ou instituições de pensamentos contrários aos seus, o que configura como discurso de ódio, a cientista social Leticia Rodrigues Ferreira Neto (2017) afirma:

> **O Discurso de Ódio** é uma forma de pensamento, fala e posicionamento social, que incita à violência contra diferentes grupos da sociedade. Pode ser verbalizado ou escrito e sua intenção é discriminar as pessoas devido a suas diferenças, sejam estas raças, cor, etnia, religião, orientação sexual, deficiências, classe etc. O Discurso de Ódio tem por base o ódio em si ao diferente e todos os preconceitos e prejuízos que decorrem desse sentimento. É considerado crime no Brasil e também um atentado aos Direitos Humanos. (NETO, 2017, p. 445)

A começar pelo presidente da república, que se baseando na lei que garante a liberdade de expressão e na constituição federal de 1988 em seu artigo IV que garante "é livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato" (BRASIL, 1988, p.15), alguns grupos e o próprio presidente profere discursos de inferiorização de minorias, protestos a favor da tortura e de autoritarismo, xingamentos a indígenas e

quilombolas dentre outros grupos. O que se configura como discurso de ódio.,

O presidente, em uma de suas entrevistas aos jornalistas na porta do Palácio do Planalto, faz um desabafo, no qual o portal de notícias G1 registrou em 28 de Maio de 2020 a seguinte fala:

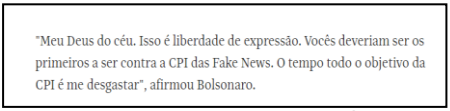

"Acabou, porra! Me desculpem o desabafo. Acabou! Não dá para admitir mais atitudes de certas pessoas individuais, tomando de forma quase que pessoal certas ações."

Fonte**:** Portal G1 em 28/05/2020.

Aqui, é possível ver na fala do presidente algo que ele mesmo caracterizou como um "desabafo", ou seja, o presidente como em suas entrevistas e discursos proferidos a nação e a seus apoiadores, utiliza-se de palavrões, como " porra" de tom agressivos e ameaçadores e registra que não admiti mais intervenção no seu governo pelos órgãos e instituições da justiça brasileira que investiga o envolvimento de sua campanha com as *fake news*.

Ao dizer "não dá para admitir mais atitudes de certas pessoas individuais" o presidente deixar-se entender que supostamente ele se refere ao ministro do Supremos Tribunal Federal que é responsável pelo inquérito que investiga as *fake news*. Na ocasião, o ministro Alexandre de Morais, havia permitido que a Polícia Federal fizesse buscas e apreensões na casa dos investigados, o que o presidente reagiu, pois em seus discursos, ele deixa transparecer que apoia a indústria de *fake news* e possivelmente tenha medo que as investigações chegue a seus aliados mais próximos. Preferindo assim, que a decisão seja tomada no colegiado do STF e não por um ministro que é relator do caso.

Pensar o lugar que ocupa, a importância do cargo, o presidente não esconde seu possível desafeto pela democracia e pelas instituições democráticas, ele fere as leis, com seu posicionamento sobre as *Fake News*, ele ignora e ao ser questionado ele admite que exerce sua liberdade de expressão, como ele mesmos afirma


"Meu Deus do céu. Isso é liberdade de expressão. Vocês deveriam ser os primeiros a ser contra a CPI das Fake News. O tempo todo o objetivo da CPI é me desgastar", afirmou Bolsonaro.

Fonte: Folha de são Paulo 27.abr.2020 às 23h18.

O presidente, em sua defesa afirma que, o que divulga, ele e seus apoiadores é uma forma de exercer o direito de liberdade de expressão, mas uma liberdade um tanto peculiar, pois afeta e fere as instituições e a sociedade. Ele esquece, que o lugar discursivo ao qual ocupa, interfere diretamente na vida das pessoas que o elegeu que o vê como "mito" ou "salvador da pátria", e que o lugar de produção de discurso está atrelado aos copos dos sujeitos que ocupam esses espaços, como Orlandi 2012, afirma que

> [...] é que o corpo do sujeito está atado ao corpo da cidade, ao corpo social. E isto é constitutivo, é parte de seu processo de significação e não algo apenas exterior a ele, a ser tomado simplesmente como uma embalagem, um envólucro. (ORLANDI, 2012, p. 86)

É preciso pensar os espaços de discursividades, ou, o lugar de produção de discurso e saber que esse discurso sai do nível linguístico e entra para história como um materialismo histórico, que se inscreve na ideologia, assim, é necessário que o presidente refletisse que a sua fala, o seu discurso como chefe maior de uma nação, não pode ser levado meramente como qualquer fala. Quaisquer pessoas que profira esses discursos, talvez não ganharia tanto peso quanto ideológico e social. Pêcheux (2009) vai pensar esse lugar de produção do discurso e o efeito de sentido que esse discurso produz da seguinte maneira:

> O sentido existe em relação metafórica, de transferência, uma vez que o sentido da palavra não está ligado a sua literalidade: o sentido se estabelece nas formações discursivas que são seu lugar histórico provisório e, assim, o interdiscurso é também subordinado à lei de desigualdade – contradição – subordinação que [...] caracterizao complexo das formações ideológicas. (PÊCHEUX, 2009, p. 162)

Desse modo, é necessário pensar as discursividades, antes de as proferir, saber que o lugar de produção de discursos é um lugar que agrega uma carga ideológica e semântica que afeta outros em seus dizeres, em saber que esse lugar de produção e o efeito discursivo está carregado de formações ideológicas, discursivas e que os efeitos de sentidos podem estruturar e desestruturar uma sociedade em crescimento ou não.

4. Considerações finais.

A análise de discurso é uma disciplina de confluências, de entremeio, por reunir campos das ciências sociais, da história e da linguística, com um viés psicanalítico, nos apresenta uma maneira de refletir e de se apropriar de discursos outros, para refletirmos os acontecimentos que

nos cerca, no caso, o Brasil sombrio que acordou com os acontecimentos das últimas eleições presidenciais, e que assusta a maneira como alguns grupos clamam por movimentos antidemocráticos e utilizando-se de valores democráticos como a livre manifestação do pensamento, o direito de protesta dentre outros.

É nessas reflexões, que a análise de discurso que nasce em uma efervescência política dos anos 60, e que faz Michel Pêcheux lançar mão de uma teoria para tentar explicar as tomadas de posição dos governos, que também nos vale hoje, fazer uso de recorte teórico para entender o funcionamento dos aparelhos ideológicos de estado que nos cerca e delimita nossos espaços. Ao colocar nos textos nossas inquietudes, tomamos consciência também que pode se uma reflexão que visa contribuir para aumentar nossa capacidade de externar os sentimentos dos últimos acontecimentos da história política e social de nosso país, assumir um posicionamento no Brasil de hoje, não é muito diferente do Brasil que se apresentava em 1964, pois, o poder democrático vem perdendo forças a medida que o autoritarismo vem ganhando espaço na sociedade, e assumir essa formação discursiva de democracia, de liberdades e garantias sociais acaba por se tornar um risco.

Mesmo assim, é preciso nas palavras de Pêcheux, "ousar pensar", pois só com esse exercício do pensamento e da reflexão, podemos elencar uma bandeira discursiva democrática. Os discursos nascem nos momentos de lutas de classes, das classes de operários, de intelectuais, de poder e do trabalho, em uma sociedade em desenvolvimento, é importante que tenhamos um filtro de tudo que temos visto e ouvido.

Ao pensar no processo de *fake news*, precisamos estar atentos a tudo que divulgamos em nossas redes sociais, pois, por vezes somos também levados pelo inconsciente a se filiar em certos discursos contrários as nossas filiações de bases, o que recai nas afirmações de Pêcheux, que as formações discursivas nunca se fecham, elas estão sempre em movimentos e podem estruturar-se e desestruturar-se no tempo e no espaço dos acontecimentos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Luciana Leão. Michel Pêcheux a teoria da análise de discurso: Desdobramentos Importantes para Compreensão de uma Tipologia Dis-

cursiva. *Revista Linguagem – Estudos e Pesquisas*, v.15, n. 1, p. 171-82. Jan/Jun 2011.

NETO, Leticia Rodrigues Ferreira. Discurso de ódio em redes sociais: jurisprudência brasileira. *Revista direito GV*, v. 7, n. 2, p. 445-67, 2011. http://www.scielo.br/pdf/rdgv/v7n2/a042.

SANTOS, Sonia Sueli Berti. Pêcheux. In. OLIVEIRA, Luciano Amara (Org.). *Estudos do discursos*: perspectivas teóricas. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013

PÊCHEUX. Michel. Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução a obra de Michel Pêcheux. In: GADET, François; HANK, Tony. Trad. de Bethânia S. Mariani *et al*. 3. ed. Campinas-SP: Unicamp, 1997.

_____. *O discurso*: estrutura ou acontecimento. Campinas-SP: Pontes, 1990.

_____. *Semântica e discurso*: uma crítica à afirmação do obvio. Trad. de Eni Orlandi et al. Campinas: Unicamp,2009.

Orlandi. Eni Puccinelli. *Discurso em análise*: Sujeito, Sentido e Ideologia. Campinas-SP: Pontes, 2012.

_____. *Análise de Discurso*: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2007.

Outra fonte

G1. Portal de notícias. https://g1.globo.com. Acesso em 28. maio.2020.

FUNCIONAMENTO SEMÂNTICO-ENUNCIATIVO DE CONJUNÇÕES COORDENATIVAS EM TEXTO JURÍDICO VIGENTE NO BRASIL CONTEMPORÂNEO[231]

Jaqueline Cunha Ribeiro (UESB)
jaque.cunha.13@hotmail.com
Graciethe da Silva de Souza (UESB)
graciethe@live.com
Liliana de Almeida Nascimento Ferraz (UESB)
lilianaascimento@msn.com
Jorge Viana Santos (UESB)
viana.jorge.viana@uesb.edu.br

RESUMO

As conjunções coordenativas, caracterizadas por articular termos, expressões ou orações independentes, contribuem para a organização textual e para a constituição de sentidos, configurando-se, por conseguinte, como elementos que agregam tanto aspectos gramaticais quanto aspectos semânticos ao enunciado. Assim, neste trabalho, interessa-nos, no domínio dos estudos enunciativos, discorrer acerca de sentidos produzidos a partir do emprego das conjunções coordenativas na textualidade do acontecimento enunciativo. Para tanto, por recorte, consideramos, aqui, enquanto acontecimento de linguagem, a *Convenção nº 29 concernente a trabalho forçado ou obrigatório*, originalmente adotada em 1930 pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) e que foi ratificada pelo Brasil em 1957 pelo Decreto nº 41.721. Tomando-a como materialidade, objetivamos analisar o funcionamento semântico-enunciativo da conjunção alternativa "ou" e da conjunção aditiva "e" presentes nesse documento jurídico em vigência no Brasil contemporâneo. Para alcançar o objetivo proposto, recorremos como aporte teórico-metodológico aos pressupostos da Semântica do Acontecimento (GUIMARÃES, 1995; 2002; 2007; 2009; 2018), segundo a qual o sentido é uma construção linguística constituída na/pela enunciação.

Palavras-chave:
Legislação. Conjunção coordenativa. Semântica do Acontecimento.

ABSTRACT

The coordinating conjunctions, characterized by articulating independent terms, expressions or sentences, contribute to the textual organization and to the constitution of meanings, configuring, therefore, as elements that add both grammatical and semantic aspects to the enunciated. Thus, in this work, we are interested, in the field of enunciative studies, to discuss the meanings produced from the use of coordinating

[231] Este trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (Código de Financiamento 001) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia – FAPESB.

conjunctions in the textuality of the enunciative event.For this purpose, we will consider here, as a language event, *Convention no. 29 concerning forced or compulsory labor*, originally adopted in 1930 by the International Labor Organization (ILO) and which was ratified by Brazil in 1957 by the Decree no. 41.721.Taking it as materiality, we aim to analyze the semantic-enunciative functioning of the alternative conjunction "or" and the additive conjunction "e" present in this legal document in force in contemporary Brazil.In order to achieve the proposed objective, we resorted as a theoretical-methodological support to the assumptions of the Semantics of the Event (GUIMARÃES, 1995; 2002; 2007; 2009; 2018) according to which the meaning is a linguistic construction constituted in/by the enunciation.

Keywords:
Legislation. Coordinating conjunction. Semantics of the Event.

1. Introdução

As conjunções, vocábulos gramaticais que relacionam orações ou termos de uma mesma oração, são, tradicionalmente, classificadas pelas gramáticas[232] de dois modos, com base nas relações que estabelecem na língua, quais sejam: conjunções coordenativas e conjunções subordinativas. Conforme Cunha e Cintra (1985), as conjunções coordenativas são aquelas que "(...) relacionam termos ou orações de idêntica função gramatical" (CUNHA; CINTRA, 1985, p. 693), enquanto as conjunções subordinativas são aquelas que "(...) ligam duas orações, uma das quais determina ou completa o sentido da outra" (CUNHA; CINTRA, 1985, p. 693). Nessa perspectiva, as conjunções, podem estabelecer diferentes relações entre as orações e/ou entre os termos de uma sentença de tal forma que o emprego, o não emprego ou a substituição de uma conjunção por outra possa alterar os sentidos de determinada oração.

De acordo com Cegalla (1985, p. 289-90), as conjunções coordenativas, subdividem-se em cinco categorias: aditivas, exprimindo a ideia de acréscimo; adversativas, acrescentando uma ideia de contraste; alternativas, indicando alternância; conclusivas; apontando para uma conclusão; e, por fim, as explicativas, precedendo uma explicação.

Ainda segundo Cegalla (1985, p. 291), as conjunções subordinativas, subdividem-se em dez categorias, são elas: causais, indicando ora-

[232] Segundo Luft (2004), a Gramática Tradicional, de origem greco-latina, apresenta duas orientações, quais sejam: normativa e descritiva, objetivando-se, respectivamente, a instituir normas para um padrão linguístico a ser seguido; e a descrever os fatos da linguagem. O autor salienta, entretanto, que a Gramática Tradicional, "(...) sempre foi mais normativa que descritiva, por falta de compreensão exata do fenômeno da linguagem e de uma técnica apropriada de descrição" (LUFT, 2004, p.21).

ções que exprimem causa; comparativas, apontando uma comparação; concessivas, introduzindo sentenças que exprimem concessão; condicionais, iniciando orações que apontam hipóteses; conformativas; indicando conformidade entre fatos de uma oração; consecutivas, introduzindo orações que apontam para consequências; finais, exprimindo finalidade; proporcionais, indicando a ideia de proporcionalidade; temporais, apontando sentenças que exprimem tempo; e, por fim, integrantes, as quais introduzem orações que funcionam como substantivos.

No âmbito dos estudos enunciativos, observa-se, conforme Guimarães (1987), que as conjunções são elementos de considerável importância para a organização textual. Entretanto, destaca-se que os estudos sobre essas formas "(...) se limitam a repetir a classificação das conjunções em coordenativas e subordinativas, repetindo também, a subclassificação ali existente" (GUIMARÃES, 1987, p. 35). Nesse sentido, Machado (2013) salienta que a gramática tradicional limita as conjunções coordenativas à sua função gramatical de "(...) 'relacionar' duas orações ou dois termos, sem mencionar seu papel argumentativo, e quando menciona o aspecto semântico o faz de forma bem pontual e resumida, como apenas mais uma classificação" (MACHADO, 2013, p. 3).

Isto posto, Guimarães (1987), partindo de uma Semântica Histórica da Enunciação, questiona esta taxonomia e propõe a revalorização do estudo desses fatos linguísticos. Consoante o semanticista,

O que normalmente se diz das conjunções é que elas ligam orações. Isto sem dúvida é verdade, mas esta classe de palavras tem, nas construções em que aparece, outras funções, seguramente tanto e até mesmo mais significativas (GUIMARÃES, 1987, p. 35).

À vista disso, neste trabalho[233], objetivamos, no domínio dos estudos enunciativos, tecer algumas considerações acerca de sentidos produzidos a partir do emprego das conjunções coordenativas na textualidade do acontecimento enunciativo, analisando, especificamente, o funcionamento semântico-enunciativo da conjunção coordenativa alternativa "ou" e da conjunção coordenativa aditiva "e", as quais, não se limitando somente ao funcionamento sintático,funcionam também de modo polis-

[233] Este trabalho vincula-se ao projeto de pesquisa temático Sentidos de Escravidão, Trabalho e Liberdade e aos projetos FAPESB (APP 007/2016 e APP 014/2016), bem como à pesquisa de mestrado em andamento intitulada Da liberdade cerceada à escravidão reavida: Sentidos de trabalho na legislação do Brasil Contemporâneo.

sêmico ao relacionar "(...) os lugares sintáticos à história de enunciações das palavras ou expressões que ocupam esses lugares" (MACHADO, 2013, p. 2).

Para alcançar o objetivo proposto, tomamos, aqui, enquanto acontecimento de linguagem, a *Convenção n° 29 concernente a trabalho forçado ou obrigatório*, originalmente adotada em 1930 pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) e que foi ratificada pelo Brasil em 1957 pelo Decreto nº 41.721. Assim, considerando como materialidade esse documento jurídico em vigência no Brasil contemporâneo, recorremos como aporte teórico-metodológico aos pressupostos da Semântica do Acontecimento (GUIMARÃES, 1995; 2002; 2011; 2018) segundo a qual "(...) as expressões lingüísticas significam no enunciado pela relação que têm com o acontecimento em que funcionam" (GUIMARÃES, 2002, p. 5), ou seja, o sentido é uma construção linguística constituída na/pela enunciação. Mobilizamos nas análises, sobretudo, os procedimentos enunciativos de produção de sentidos: articulação, reescrituração, bem como a noção de Domínio Semântico de Determinação (DSD), na temporalidade do acontecimento enunciativo.

Feitas essas considerações, o texto se organiza, além desta seção, em mais quatro, a saber: "Pressupostos teórico-metodológicos", na qual discorreremos acerca dos fundamentos da "Semântica do acontecimento" bem como acerca dos procedimentos mobilizados para as análises; "Caracterização do corpus e procedimentos metodológicos", na qual caracterizamos o *corpus* e descrevemos os procedimentos metodológicos empreendidos na análise; "Análise e discussão", na qual desenvolvemos a análise empreendida; e por fim, "Considerações finais", na qual apresentamos os resultados da análise e, portanto, das relações de sentido estabelecidas a partir do emprego de conjunções coordenativas na textualidade de enunciados que integram o texto.

2. Pressupostos teórico-metodológicos: Semântica do Acontecimento

Neste trabalho, foram mobilizados, para as análises, os pressupostos teórico-metodológicos da Semântica do Acontecimento, postulada por Guimarães (1995; 2002; 2011; 2018). Guimarães (2002), filiando-se às abordagens enunciativas de Benveniste (1966), às abordagens argumentativas de Ducrot (1984) e dialogando com alguns conceitos da Análise de Discurso, define a Semântica do Acontecimento como "(...) uma

semântica que considera que a análise do sentido da linguagem deve localizar-se no estudo da enunciação, do acontecimento do dizer" (GUIMARÃES, 2002, p. 9). Desta forma, na Semântica do Acontecimento, "(...) o sentido deve ser considerado a partir do funcionamento da linguagem no acontecimento da enunciação" (GUIMARÃES, 1995, p. 11).

Nesse sentido, Guimarães (1995) objetiva abordar a significação em relação ao exterior definido pelo corte saussureano[234], propondo-se a tratar a linguagem em relação com a história e com o sujeito que enuncia. Deste modo, para o semanticista, o sentido é histórico, pois constitui-se não somente linguisticamente, como também a partir das implicações sócio-históricas de seu funcionamento. Nessa perspectiva, a compreensão da constituição de sentidos, fundamenta-se no entendimento de que o acontecimento de linguagem instaura sua própria temporalidade, fazendo-se significar. Assim,

> [...] o acontecimento não é um fato no tempo. Ou seja, não é fato novo enquanto distinto de qualquer outro ocorrido no tempo. O que o caracteriza como diferença é que o acontecimento temporaliza. Ele não está num presente de um antes e de um depois no tempo. O acontecimento instala sua própria temporalidade: essa a sua diferença. (GUIMARÃES, 2002, p. 12)

À vista disso, considerando, nesse trabalho, a concepção da Semântica do Acontecimento, mobilizamos nas análises empreendidas os seguintes procedimentos enunciativos de produção de sentido: reescrituração, articulação, e o Domínio Semântico de Determinação (doravante DSD).

O mecanismo de reescrituração "(...) é o modo de relação pelo qual a enunciação rediz o que já foi dito" (GUIMARÃES, 2018, p. 85), atribuindo sentidos ao reescriturado, isto é, "(...) uma expressão linguística reporta-se a uma outra por algum procedimento que as relaciona no texto integrado pelos enunciados em que ambas estão" (GUIMARÃES, 2009, p. 5). Segundo Guimarães (2009), o procedimento de reescrituração se dá de cinco modos diferentes, a saber: repetição, ao ser repetida no texto; substituição, ao ser substituída por outra expressão; elipse, ao ser parcialmente omitida na enunciação; expansão, ao ampliar a expressão anterior; e, por fim, condensação, ao reduzir a expressão anterior. Esses modos de reescrituração, por sua vez, produzem sentidos de seis maneiras diferentes, quais sejam: sinonímia, ao apresentar uma palavra distinta

[234] Ferdinand de Saussure em *Cours de Linguistique Générale* (1916), institui o "corte saussuriano".

de outra como se ambas tivessem o mesmo sentido; especificação, ao atribuir elementos que especificam o reescriturado; desenvolvimento, ao expandir o dito anteriormente; totalização, ao determinar elementos totalizados; enumeração, ao enumerar enunciados, por coordenação; e, por fim, definição, ao definir o reescriturado (GUIMARÃES, 2009).

Quanto ao mecanismo de articulação, este, trata-se do "(...) procedimento pelo qual se estabelecem relações semânticas em virtude do modo como os elementos linguísticos, pelo agenciamento enunciativo, significam sua contiguidade" (GUIMARÃES, 2009, p. 51), estabelecendo, dessa maneira, relações de sentido por meio da forma como uma palavra ou expressão se associa contiguamente à outra em dado acontecimento de linguagem. Conforme Guimarães (2009), as relações de articulação se dão de três modos: por incidência, "(...) relação que se dá entre um elemento de uma natureza e outro de outra natureza, de modo a formar um novo elemento do tipo do segundo" (GUIMARÃES, 2009, p. 51); por dependência, "(...) quando os elementos contíguos se organizam por uma relação que constitui, no conjunto um só elemento" (GUIMARÃES, 2009, p. 51); e por coordenação, tomando elementos de mesma natureza e os organizando como se fossem um só da mesma natureza de cada um dos constituintes, ou seja, refere-se ao "(...) processo de acúmulo de elementos numa relação de contiguidade" (GUIMARÃES, 2009, p. 51).

No que se refere ao Domínio Semântico de Determinação, de acordo com Guimarães (2007), levando-se em consideração os procedimentos enunciativos de produção de sentidos articulação e reescrituração, é possível se chegar à construção de um DSD, representação daquilo "que acontece" no enunciado ou no texto, isto é,da determinação de uma palavra conforme as relações de sentido dela com outras em determinado acontecimento. Segundo Guimarães (2007), para a construção do DSD, são utilizadas as seguintes notações: ┬ ┴ ┤ ├, as quais significam *determina*," (...) por exemplo, y ├ x significa x determina y, ou x┤ y significa igualmente x determina y" (GUIMARÃES, 2007, p. 81). Para representar relações de sinonímia, faz-se uso do seguinte símbolo: ----- e para representar relações de antonímia, utiliza-se o seguinte símbolo: _____. Assim, é possível através dos DSDs esquematizar as relações de sentido que determinam um termo, palavra ou expressão constitutivos de determinado enunciado, uma vez que "(...) representa uma interpretação do próprio processo de análise e deve ser capaz de explicar o funcionamento

do sentido da palavra no corpus especificado (um texto, um conjunto de texto, etc.)" (GUIMARÃES, 2007, p. 81).

Postas essas considerações teórico-metodológicas, passemos, agora, para a caracterização do *corpus* e descrição dos procedimentos metodológicos empreendidos na análise.

3. Caracterização do corpus e procedimentos teórico-metodológicos

O Direito Internacional Público (DIP), conforme Amaral (2010), alcançou maior notoriedade, no panorama internacional, no início do século XX com a instituição de organizações internacionais como a Liga das Nações (1919) e a Organização Internacional do Trabalho (1919). A partir desse momento histórico "(...) o DIP começa a ser visto como um sistema normativo com o objetivo de instituir o dever jurídico de cooperação entre entidades autônomas (Estados)" (AMARAL, 2010, p. 12), promovendo fundamentais transformações no ordenamento jurídico em vigência na época.

Concernente à efetividade do Direito Internacional, esse se expressa por meio de fontes que irão representar os direitos e as obrigações propostas aos sujeitos internacionais. Nessa perspectiva, segundo Accioly (2009), são consideradas fontes do Direito Internacional "os princípios gerais de direito, o costume e os tratados ou convenções internacionais" (ACCIOLY, 2009, p. 63), sendo que, entre essas fontes, os tratados ou convenções internacionais são apontados, na contemporaneidade, como as principais, pois além de apresentarem segurança e estabilidade, representam também a expressão da liberdade dos sujeitos de direito internacional em regulá-las ou não.

Ressalta-se, em concordância com Rezek (2008), que "tratado é todo acordo formal concluído entre pessoas jurídicas de direito internacional público, e destinado a produzir efeitos jurídicos" (REZEK, 2008, p. 16). Desse modo, tratados, constituem-se, de acordo com Delgado (2002, p. 181), em documentos obrigacionais aprovados por sujeitos de Direito Internacional, aos quais aderem voluntariamente os Estados-Parte.

Para a realização de um tratado ou convenção internacional, seguem-se, conforme Amaral (2010, p. 48-9), as seguintes etapas: negociação, realizada por autoridades nacionais designadas; elaboração do texto, o qual deve apresentar em sua estrutura um preâmbulo e o corpo do texto

com as devidas disposições do tratado[235]; adoção, efetuada após a aceitação do texto pela maioria presente; e, por fim, manifestação do consentimento, por meio da qual o tratado assume eficácia jurídica[236]. A manifestação de consentimento ocorre em conformidade com as normas constitucionais de cada Estado-Parte, as quais determinam o processo de tramitação que resultará ou não na integração do tratado ao ordenamento jurídico interno.

No que se refere à entrada em vigor dos tratados ou convenções internacionais no ordenamento jurídico interno brasileiro, cumprem-se as seguintes etapas: a assinatura, a qual ocorre no plano internacional, expressando o interesse do Estado em aderir às disposições do tratado; a aprovação interna, validada mediante à aprovação pelo Congresso Nacional; a ratificação, no plano internacional, a qual se refere à confirmação junto à(s) outra(s) Parte(s) Contratante(s), do interesse do Estado brasileiro em aderir aquele documento[237]; e, por fim, o decreto de promulgação, assinado pelo Presidente da República, validando a executoriedade e aplicabilidade do tratado no ordenamento jurídico interno. O decreto de promulgação é acompanhado de cópia do texto e publicado no Diário Oficial da União.

Ademais, salienta-se, segundo Rezek (2008), que em presença da pluralidade de países e, por conseguinte, de idiomas,as versões autênticas dos textos dos tratados internacionais são lavrados após a necessária escolha de idiomas. Nesse sentido, a versão autêntica é aquela produzida no decorrer da negociação, "(...) e que a seu término merece chancela autenticatória das partes. Versão oficial é a que, sob responsabilidade de

[235] Destaca-se que as disposições são lavradas em "(...) linguagem jurídica – o que não ocorre, necessariamente, com o preâmbulo, ou com os anexos. Suas construções lingüísticas têm o feitio de normas, ordenadas e numeradas como artigos – vez por outras como cláusulas" (REZEK, 2008, p. 45-6).

[236] A esse respeito, conforme disposto na *Convenção de Viena Sobre o Direito dos Tratados* (1969), a manifestação de consentimento pode se dar pela "(...) assinatura, troca dos instrumentos constitutivos do tratado, ratificação, aceitação, aprovação ou adesão, ou por quaisquer outros meios, se assim acordado".

[237] A ratificação de atos multilaterais ocorre por meio do depósito da Carta de Ratificação junto ao país ou órgão multilateral depositário. Assim, de acordo com Amaral (2010), "a figura do Estado depositário corresponde àquele a quem cabe a manutenção do instrumento original, bem como a distribuição de cópias autênticas do texto do ato e demais registros" (AMARAL, 2010, p. 49).

qualquer Estado pactuante, produz-se a partir dos textos autênticos, no seu próprio idioma" (REZEK, 2008, p. 42).

Assim, diante dessas considerações, sublinha-se que, neste trabalho, considera-se enquanto *corpus*, a versão oficial brasileira do seguinte tratado internacional ratificado pelo Brasil: *Convenção n° 29 concernente a trabalho forçado ou obrigatório adotada pela conferência em sua décima quarta sessão*, a qual celebrada em Genebra – Suíça, foi aprovada, originalmente, em 28 de junho de 1930, como propósito de elencar disposições referentes à política do trabalho.

No tocante à tramitação desse tratado no ordenamento jurídico interno brasileiro, a aprovação pelo Congresso Nacional, materializou-se por meio do Decreto Legislativo nº 24, de 29 de maio de 1956 e a validação no ordenamento nacional interno ocorreu após a publicação do Decreto de Promulgação nº 41.721, no dia 25 de junho de 1957. Observa-se, que esse documento entrou em vigor internacional em 25 de abril de 1958, um ano após o depósito da Carta de Ratificação junto à organização internacional depositária do documento original – Organização Internacional do Trabalho (OIT), tendo em vista que, conforme o disposto no art. 28, a referida convenção "(...) entrará em vigor para cada Membro doze meses depois da data em que sua ratificação tiver sido registrada".

Metodologicamente, foram adotados os seguintes passos: primeiro, por recorte, tomamos como ponto de partida para analisar o funcionamento semântico-enunciativo da conjunção coordenativa alternativa *ou* e da conjunção coordenativa aditiva *e*, a expressão *trabalho forçado ou obrigatório*; segundo, empreendemos uma leitura analítica do texto observando os seguintes critérios: a) enunciados em que a expressão *trabalho forçado ou obrigatório* aparece reescriturada; e b) enunciados em que a expressão *trabalho forçado ou obrigatório* aparece articulada a outros elementos linguísticos. Feita essa leitura analítica, conforme os critérios (a) e (b), foram encontrados um total de 48 excertos, dentre os quais, para atender aos limites desse trabalho, foram selecionados quatro, distribuídos da seguinte maneira: excertos 01 e 02 retirados do preâmbulo da convenção; excerto 03, retirado do art. 1º da convenção; e excerto 04, retirado do art. 12 da convenção.

Postas essas considerações, iniciemos, assim, a análise e discussão.

Análise e discussão

Consideremos o excerto 01:

Excerto 01

> "[...]
> Depois de haver decidido adotar diversas proposições relativas ao *trabalho forçado* ***ou*** *obrigatório* [...]" (CONVENÇÃO nº 29 CONCERNENTE A TRABALHO FORÇADO OU OBRIGATÓRIO ADOTADA PELA CONFERÊNCIA EM SUA DÉCIMA QUARTA SESSÃO, 1957, preâmbulo) (grifos nossos).

O excerto em análise indica uma relação entre os termos *forçado* e *obrigatório* a partir da conjunção coordenativa alternativa **ou**, presente também no título do documento oficial brasileiro. Essa conjunção pode expressar uma alternância entre elementos distintos embora de mesma natureza, bem como, expressar uma ideia de oposição. Nessa perspectiva, conforme Machado (2013, p. 1), a conjunção **ou** pode contribuir para a constituição de sentidos e para a textualidade por ela realizada. Assim, nesse excerto, é possível observar o funcionamento semântico dessa conjunção a partir da relação de articulação, segundo a qual "(...) a organização das contiguidades linguísticas se dá como uma relação local entre elementos linguísticos" (GUIMARÃES, 2009, p. 51).

Essa conjunção produz uma articulação por coordenação entre os termos *forçado* e *obrigatório*, acumulando-os em uma relação de contiguidade ao complementar o termo *trabalho*. Essa articulação, por sua vez, produz um sentido de alternância entre *forçado* e *obrigatório*, marcando, ao mesmo tempo, uma distinção entre esses elementos e uma proximidade de sentido ao estarem ambos complementando, nesse enunciado, o termo *trabalho*, neste último caso, como se fosse uma outra maneira de dizer algo (como se *obrigatório* fosse uma outra maneira de dizer *forçado*), produzindo uma relação de sentido de sinonímia entre esses termos.

Tomou-se como ponto de entrada para as análises a expressão *trabalho forçado ou obrigatório*; observando as relações de sentido produzidas a partir do emprego da conjunção **ou**,chegou-se à construção do DSD (1):

DSD (1): Trabalho forçado ou obrigatório.

Obrigatório ┤ **Trabalho** ├Forçado

Fonte: Elaboração própria.

Assim, nesse excerto, conforme apresentado no DSD acima, o termo *trabalho* é determinado tanto por *forçado* quanto por *obrigatório*.

Vejamos, agora, o excerto 02:

> Excerto 02:
>
> "[...] a convenção presente, que será denominada Convenção sobre o *Trabalho Forçado*, de 1930, a ser ratificada pelos Membros da Organização Internacional do Trabalho conforme as disposições da Constituição da Organização Internacional do Trabalho" (Convenção nº 29 concernente a trabalho forçado ou obrigatório adotada pela conferência em sua décima quarta sessão, 1957, preâmbulo) (grifos nossos)

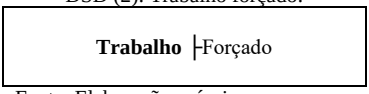
Nesse excerto, a convenção é denominada "Convenção sobre o *Trabalho forçado*". Percebe-se, aqui, uma reescritura por substituição do título, o qual traz somente o termo *Trabalho Forçado* implicando, por conseguinte, em relações de sentido**.** A reescritura por substituição, como dito anteriormente, se dá quando uma palavra ou expressão é "(...) retomada em outro ponto por outra expressão" (GUIMARÃES, 2018, p. 87).

A "escolha" do emprego dessa expressão pode indicar uma relação de sentido em que "Depois de haver decidido adotar diversas proposições relativas ao trabalho forçado ou obrigatório [...]" (Convenção nº 29 concernente a trabalho forçado ou obrigatório adotada pela conferência em sua décima quarta sessão, 1957, preâmbulo), conforme excerto 01, a expressão *trabalho forçado*s e a de que melhor ao objetivo das proposições da convenção em detrimento da expressão *trabalho obrigatório* ou ainda da expressão *trabalho forçado ou obrigatório*. Presume-se, assim, que há uma relação de distinção entre os termos *forçado* e *obrigatório* e que o termo *forçado* é colocado como o foco da convenção em detrimento do termo *obrigatório*. Neste caso, essa reescritura limita a Convenção somente ao *trabalho forçado*.

Entretanto, observa-se que essa reescritura pode indicar uma relação de sentido em que os termos por serem de mesma natureza e estarem em uma relação de equivalência podem ambos abarcar o objetivo da Convenção, neste caso, poder-se-ia alternar em escolher tanto um quanto o outro. Dessa forma, é possível concluir que a conjunção "ou" analisada no excerto 01, assume um sentido de alternância entre os termos *forçado* e *obrigatório* presentes acima ou, ainda, é como se o termo *forçado* pudesse integrar o termo *obrigatório* excluindo-o da denominação da Convenção, mas mantendo-o subentendido.

A partir da análise empreendida nesse excerto chegamos à construção do seguinte DSD:

DSD (2): Trabalho forçado.



Fonte: Elaboração própria.

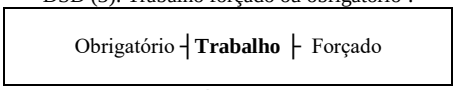
É possível observar no DSD apresentado acima que, no excerto analisado, o termo *trabalho* é determinado somente pelo termo *forçado*.

Passemos, agora, ao excerto 3:

> Excerto 03:
> "Todos os Membros da Organização Internacional do Trabalho que ratificam a presente convenção se obrigam a suprimir o emprego do *trabalho forçado* ***ou*** *obrigatório* sob todas as suas formas no mais curto prazo possível" (Convenção n° 29 concernente a trabalho forçado ou obrigatório adotada pela conferência em sua décima quarta sessão, 1957, art. 1º) (grifos nossos)

No excerto 03, a expressão, *trabalho forçado ou obrigatório*, reescreve, por substituição, *trabalho forçado* (termo utilizado na denominação da Convenção no excerto 02), restituindo uma relação de sentido (observada na análise do excerto 01, bem como no título do documento oficial brasileiro) em que a conjunção "ou" articula por coordenação os termos *forçado* e *obrigatório*, dois termos distintos que ao se articularem por coordenação, complementam e adjetivam, nesse acontecimento de linguagem, o termo *trabalho*, indicando uma relação/aproximação de sentido, por sinonímia, entre as duas expressões: *forçado* e *obrigatório* e possibilitando a construção do seguinte DSD:

DSD (3): Trabalho forçado ou obrigatório[2].



Fonte: Elaboração própria.

Conforme é possível observar no DSD (3) acima o termo *trabalho* volta a ser determinado tanto por *forçado* quanto por *obrigatório*.

Vejamos, agora, o excerto 4:

> Excerto 04
>
> "Cada trabalhador submetido ao *trabalho forçado* ***ou*** *obrigatório* deverá estar munido de certificado que indique os períodos de *trabalho forçado e obrigatório* que tiver executado" (Convenção n° 29 concernente a trabalho forçado ou obrigatório adotada pela conferência em sua décima quarta sessão, 1957, art. 12) (grifos nossos)

Nesse excerto, observa-se que a *expressão trabalho forçado ou obrigatório* é reescrita, por repetição, por *trabalho forçado ou obrigatório* e por substituição, pela expressão *trabalho forçado* ***e*** *obrigatório*, ressaltando, assim, uma mudança no emprego das conjunções da expressão e, por conseguinte, uma mudança dos sentidos em funcionamento nesse enunciado. A conjunção coordenativa alternativa "ou", a qual produz aqui um sentido de alternância, é substituída pela conjunção coordenativa aditiva "e", produzindo o sentido de distinção e de complementaridade entre os termos *forçado* e *obrigatório* os quais mesmo distintos exercem, nesse enunciado, uma função semelhante por estarem ambos adjetivando o termo trabalho.

Dessa forma, foi possível chegar à construção do seguinte DSD:

DSD (4): Trabalho forçado e obrigatório.

Forçado ----- Obrigatório ┤ **Trabalho**

Fonte: Elaboração própria.

Observa-se, com base nas relações de sentido presentes nesse excerto, sentidos diferentes dos excertos anteriores, o termo *trabalho* é determinado, aqui, por *obrigatório*, o qual, por sua vez, está em uma relação de sinonímia com o termo *forçado*. Nessa perspectiva, embora as relações de determinação do termo *trabalho*, a partir do emprego das conjunções coordenativas, se assemelhem, as possibilidades de sentidos produzidas são diferentes em cada enunciado uma vez que o sentido de uma palavra, termo ou expressão não é fixo e se articula conforme a construção do enunciado que o compreende sem tampouco se reduzir a um conceito ou definição. Assim, como salienta Guimarães (2002), "(...) o como se diz, é um processo constante de determinação. Analisar este processo é buscar interpretar como e quais determinações se dão num acontecimento específico de linguagem (...)" (GUIMARÃES, 2002, p. 6).

4. Considerações finais

Neste trabalho, objetivamos analisar o funcionamento semântico-enunciativo da conjunção coordenativa alternativa "ou" e da conjunção coordenativa aditiva "e" em um texto jurídico vigente no Brasil Contemporâneo, tomado, aqui, enquanto acontecimento de linguagem.

A análise foi fundamentada a partir do aporte teórico-metodológico da Semântica do Acontecimento (GUIMARÃES, 1995, 2002, 2007, 2009, 2018), mobilizando, sobretudo, os seguintes procedimentos enunciativos de produção de sentidos: a reescrituração, a articulação, bem como a noção de DSD,na temporalidade do acontecimento enunciativo.

Assim, as análises indicaram uma simultaneidade de sentidos a partir do emprego da conjunção alternativa "ou" e da conjunção aditiva "e", as quais materializam na textualidade do acontecimento de linguagem a alternância, a exclusão, a distinção, a complementaridade, etc. Notou-se, portanto, que esses elementos articuladores não ocasionam somente a conexão entre os termos de uma sentença, contribuindo também para o funcionamento semântico-enunciativo de enunciados que integram textos ao articular termos, palavras ou expressões. Dessa forma, para compreender os sentidos produzidos a partir do emprego dessas conjunções é preciso analisá-las no acontecimento que as configura, observando esses sentidos na textualidade do texto que os integra.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACCIOLY, Hildebrando. *Tratado de Direito Internacional Público*. São Paulo: Quartier Latin, 2009. (V. 1)

AMARAL, Renata Campetti. *Direito Internacional Público e Privado*. Porto Alegre: Verbo Jurídico, 2010.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de Linguística Geral I*. Campinas: Pontes, 1995. (Edição Original: 1966)

BRASIL. *Decreto Lei nº 41.721, de 25 de junho de 1957*. Promulga as Convenções Internacionais do Trabalho de nº 11, 12, 13, 14, 19, 26, 29, 81, 88, 89, 95, 99, 100 e 101, firmadas pelo Brasil e outros países em sessões da Conferência Geral da Organização Internacional do Trabalho. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D41721.htm#convencao29. Acesso em: 09 de novembro de 2020.

BRASIL. *Decreto nº 7.030, de 14 de dezembro de 2009*. Promulga a Convenção de Viena sobre o Direito dos Tratados, concluída em 23 de maio de 1969, com reserva aos Artigos 25 e 66. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2009/Decreto/D7030.htm. Acesso em: 09 de novembro de 2020.

CEGALLA, Domingos P. *Novíssima gramática da língua portuguesa*. São Paulo: Companhia Nacional, 1985.

CUNHA,Celso; CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

DELGADO, Maurício Godinho. *Curso de Direito do Trabalho*. São Paulo: LTr, 2019. (Edição original: 2002)

DUCROT, Oswad. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1988. p. 161-218 (Edição original: 1984)

GUIMARÃES, Eduardo. *Texto e Argumentação***:** um estudo das conjunções do português. Campinas, Pontes, 2001. (Edição original: 1987)

_____. *Os limites do sentido*. Campinas: Pontes, 2002. (Edição original: 1995)

_____. *Semântica do Acontecimento*: um estudo enunciativo da designação. Campinas: Pontes, 2002.

_____. Domínio Semântico. In: ____. *A palavra Forma e Sentido.* Campinas-SP: RG, 2007.

_____. A enumeração funcionamento enunciativo e sentido. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, v. 51, n. 1, p. 49-68, Campinas, 2009.

_____. *Análise de Texto*: Procedimentos, Análises, Ensino. Campinas-SP: RG, 2011.

_____. *Semântica, enunciação e sentido*. 1. ed. Campinas-SP: Pontes, 2018.

MACHADO, Carolina de Paula. Textualidade e articulação: sentidos produzidos pela conjunção ou. *Entremeios: revista de estudos do discurso*, v. 7, jul/2013.

REZEK, Francisco. *Direito internacional público*. São Paulo: Saraiva, 2008.

GÊNEROS ESCRITOS E ORAIS NA SALA DE AULA: ASPECTOS TEÓRICOS E SEQUÊNCIA DIDÁTICA NA CONSTRUÇÃO DE UM ENSINO PROFÍCUO

Sinthia Moreira Silva (UENF)
sinthia_moreira@hotmail.com
Eliana Crispim França Luquetti (UENF)
elinafff@gmail.com
Monique Teixeira Crisóstomo (UENF)
monikebj@gmail.com
Rhaísa Sampaio Bretas Barreto (UENF)
rhaisabretas@hotmail.com

RESUMO

A educação como prática social deve ter por objetivo a formação integral dos sujeitos. O trabalho com gêneros orais e escritos proporciona estudar a língua em seu uso, desenvolver a oralidade, escrita e valorizar os aspectos reais extraescolares do educando. O ensino através das Sequências Didáticas (SD) proporciona êxito na aprendizagem. Este trabalho objetiva apresentar a importância do ensino dos gêneros escritos e orais na sala de aula por meio das SD. Para sua construção, realizou-se pesquisa bibliográfica, baseada em livros e artigos científicos, composta de fontes teóricas, que embasam a busca de respostas sobre o tema abordado. A partir das informações apuradas, pode-se concluir que o ensino realizado desta forma fará com que o educando esteja preparado para se comunicar nas mais diversas situações de interação comunicativa e com isso se tem um ensino profícuo e enriquecedor para os alunos, tornando-os capazes de lidar proficuamente com a própria realidade através de textos.

Palavras-chave:
Ensino profícuo. Sequência didática. Gêneros escritos e orais.

ABSTRACT

Education as a social practice should aim at the integral training of subjects. The work with oral and written genres allows to study the language in its use, to develop the orality, writing and to value the real extra-school aspects of the student. Teaching through Didactic Sequences (SD) provides successful earning. This work aims to present the importance of teaching written and oral genres in the classroom through SD. For its construction, bibliographical research was carried out, based on books and scientific articles, composed of theoretical sources, which support the search for answers on the topic addressed. From the information obtained, it can be concluded that the teaching carried out in this way will make the student be prepared to communicate in the most diverse situations of communicative interaction and with that there is a fruitful and enriching teaching for students, making them able to deal proficiently with reality itself through texts.

Keywords:
Following teaching. Profitable teaching. Oral and written genres.

1. Introdução

No dia a dia, quase todas as pessoas tem a sua rotina. E é nesse modelo de vivência que se encontra uma gama de textos a qual se pode chamar de gêneros. Por exemplo, quando alguém acorda pela manhã e pega um jornal ou revista para saber das últimas novidades enquanto toma café. Em seguida, vai à caixa de correio e descobre que recebeu vários folhetos de propaganda e também uma carta de um amigo que está morando bem distante. Depois, vai para a faculdade e decide separar uns livros para uma determinada pesquisa. Já no final do dia, retorna para casa, pega uma coletânea de poemas na estante e lê alguns antes de dormir. Essa soma de textos escritos, com seus formatos e suportes próprio e possíveis de leitura, configura diferentes tipos de gêneros. Nesse sentido, se o texto tem uma função comunicativa, inclui-se num tipo de gênero.

Com isso, em sala de aula, não faz sentido o professor pedir aos educandos que escrevam só para ele mesmo ler (e avaliar) ou que façam uma exposição oral para trabalhar determinados temas e, assim, "passar o tempo" da aula, possibilitando-lhe um descanso. Sem recepção nenhuma comunicação faz sentido. Por isso, quando alguém redige uma carta, é porque outra pessoa irá recebê-la e se alguém faz uma exposição oral é para que determinado assunto seja estudado, passado e abordado. Em se tratando de uma notícia, ela é emitida porque muitos irão lê-la e assim por diante. Assim também se dá com a escrita literária (um conto, uma crônica, um romance). Espera-se que o leitor se emocione ou simplesmente se entretenha. E isso é perfeitamente possível de se realizar na sala de aula, na escola, entre os colegas de turma: produção coletiva pelos estudantes, mostrando a diferença entre tratar os gêneros como conteúdos em si e ensiná-los no interior das práticas de leitura e escrita.

No processo de aprendizagem, são inúmeras as perspectivas que visam sistematizar os procedimentos de ensino de língua materna. A incorporação dos gêneros textuais (GTs) como objeto de ensino tem-se revelado um importante aliado neste processo, uma vez que se acredita em sua contribuição para o desenvolvimento da linguagem e, ainda, que determinadas práticas ampliam tanto a competência leitora, quanto a capacidade de produção textual e o conhecimento gramatical da língua.

As novas concepções de linguagem – apresentadas por muitos pesquisadores na área da linguagem nos textos das orientações metodológicas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) – reconhecem a necessidade de implementação de novas estratégias de aprendizagem, privilegiando a prática cotidiana do ensino e considerando a capacidade de aprendizagem de cada educando.

A Sequência Didática (SD) seria uma dessas novas estratégias para trabalhar com o ensino de língua materna. Criada por Schnewly e Dolz (2004), trata-se de um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um GT, oral ou escrito, com a intenção de atingir determinado objetivo didático. Sua finalidade é auxiliar os alunos a se apropriarem dos gêneros, permitindo-lhes que usem melhor a língua em situações socioverbais da vida escolar e extraescolar.

Presume-se que, por meio desta estratégia, haja um avanço na apropriação do ensino, uma vez que conta com as devidas intervenções dos docentes. Trabalhando o ensino de língua por meio das SD, o aluno que apresenta debilidade em algum conhecimento específico, no momento de preparação das atividades para trabalhar com determinado tema, contará com a intervenção do professor/mediador na melhoria no processo de ensino e aprendizagem, propondo situações direcionadas ao fortalecimento do(s) ponto(s) fraco(s) e a reflexões em prol da formação do sujeito protagonista.

O objetivo deste artigo é apresentar a importância do ensino dos gêneros escritos e orais na sala de aula por meio das SD. Na construção deste trabalho, realizou-se pesquisa bibliográfica em sites da internet e artigos científicos que embasam a busca de respostas sobre o tema abordado. Nesse empenho, destacam-se autores como Schneuwly (2004), Dolz; Noverraz; Schneuwly(2004), Marcuschi (2011), Bakhtin (2000), Rojo (2015), entre outros.

O desenvolvimento deste artigo é composto de duas seções interligadas entre si. Na primeira, discorre-se sobre o quão é indispensável ao professor de língua materna trabalhar suas aulas partindo dos GTs. A segunda seção traz esclarecimentos pertinentes às estratégias de trabalho com os gêneros possibilitadas pelas SD.

2. A importância dos gêneros no ensino de língua materna

Partindo da compreensão de que a palavra consiste em unidade de significado e o texto em uma unidade de sentido e de comunicação, e considerando também a proposta apresentada pelos PCNs, defendemos que o texto deve ser o elemento principal no ensino de língua, tendo sempre o cuidado de ajustá-lo ao nível de conhecimento da série em questão. Nesse contexto, sugerimos que o professor selecione variados tipos de texto, em conformidade com as intenções e finalidades dos atos comunicativos, nas diferentes instâncias de aprendizagem, trabalhando seus efeitos de sentido na realidade cotidiana.

Os PCNs de Língua Portuguesa (LP) (BRASIL, 1998) abordam a língua a partir de uma perspectiva sociointeracionista da linguagem e propõem o trabalho com GT como objeto de ensino na prática de leitura/produção e sugerem,como concretização de um gênero, o texto oral e escrito, defendendo os gêneros como fortes aliados no processo de ensino da LP. Foi com essa proposta que o contexto de uso e a esfera de circulação dos GTs ganharam mais veemência no ensino da língua que, até então, prevalecia: o estudo da forma e do conteúdo descontextualizados.

A BNCC (BRASIL, 2017) atenta para o trabalho em LP com a perspectiva crítico-reflexiva no processo de admissão e produção dos gêneros na escola; ademais,levanta uma discussão para a questão da autoria do que se produz na *Web* e para a imposição de se rediscutirem as fronteiras entre público e privado, considerando as práticas contemporâneas de linguagem. Dessa forma, o texto ganhará centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos.

Para trabalhar a LP seguindo as orientações da BNCC, o professor precisa ter clara as concepções de gêneros de autores consagrados pela literatura. De acordo com Bakhtin (2000, p. 282), "Os gêneros textuais nos são dados quase da mesma forma com que nos é dada a língua materna, que dominamos livremente até começarmos o estudo da gramática". Para Marcushi (2011, p. 149), "São formas de ação social... São um artefato cultural importante como parte integrante da estrutura comunicativa de nossa sociedade". Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 6), "é através dos gêneros que as práticas de linguagem se encarnam nas atividades dos aprendizes". Na concepção de Rojo (2015, p.16) "são entidades que funcionam em nossa vida cotidiana ou pública, para nos comunicar e para interagir com outras pessoas".

Quando se fala em GTs, portanto, está se referindo às noções de língua e linguagem. A construção desses termos importa na maneira de

pensar em um ensino de Língua Materna mais crítico e reflexivo, que possibilite ao aluno, uma atuação ativa em seus próprios processos de aprendizagem, fazendo com que ele se torne o protagonista desse processo de ensino.

Partimos do pressuposto de que o aluno é um sujeito ativo, que constrói o seu próprio conhecimento e que, quando chega à escola, já possui uma bagagem de conhecimentos, faltando-lhe apenas os conhecimentos sistemáticos. Assim cientes, quando nos concentramos participar desse processo sistematizado de ensino–aprendizagem, temos de conectá-los aos conhecimentos prévios do aluno. Para tanto, precisamos lançar mão de textos em sala de aula, isto é, materializado em um determinado gênero. A partir das experiências com a diversidade de gêneros é possível ao aluno dialogar com as suas experiências reais, linguísticas, e quanto maior é o seu contato com a diversidade maior será a perspectiva de ampliação de suas competências.

Para Rojo (2015, p. 17), "os gêneros discursivos permeiam a nossa vida diária e organizam a nossa comunicação". Assim, todas as falas, cotidianas ou formais, estão articuladas em um gênero discursivo; e, "enquanto elemento comunicativo, estabelece uma construção histórico-social, atuando como uma interpretação de mundo, uma reconstrução ou ressignificação de uma realidade social" (CASSETARI, 2012, p. 7). Percebe-se por esses excertos, que é através dos textos que se chega ao discurso; e este, por meio da linguagem e da realidade social do ser humano. Então, a produção discursiva e a comunicação linguística não devem ser abordadas separadamente como unidades isoladas. Afinal,

> Na ótica do ensino, os gêneros constituem um ponto de referência concreto para os alunos. Em relação à extrema variedade das práticas de linguagens, os gêneros podem ser considerados entidades intermediárias, permitindo estabilizar os elementos formais e rituais das práticas. Assim, o trabalho sobre os gêneros dota os alunos de meios de análise das condições sociais efetivas de produção e de recepção de textos. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004)

Percebe-se, pois, que um ensino voltado para o trabalho com os GTs, de modo particular, no domínio do ensino da produção de textos escritos e orais, só tem a acrescentar na formação dos educandos, uma vez que valoriza a língua em real situação de comunicação, utilizado, como meio de articulação entre as práticas sociais, as variadas formas na prática. Corroboramos que

> O estudo dos gêneros textuais é hoje uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para a linguagem em funcionamento e para as atividades

> culturais e sociais. Desde que não concebamos os gêneros como modelos estanques nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas na linguagem, somos levados a ver os gêneros como *entidades dinâmicas*, cujos limites e demarcação se tornam fluidos. (MARCUSCHI, 2011, p.151)

Destarte, o trabalho realizado com os GTs vai muito além de estudar as variadas maneiras e estruturas de como um determinado texto se apresenta, e sim estudar como o texto exerce uma função em determinada situação.

3. Estratégias para trabalhar os gêneros na prática: as sequências didáticas

Uma proposta de trabalho com GTs deve levar em consideração as condições que cada texto possui com as suas determinadas características. Isso significa que, em primeiro lugar, vem a escolha do gênero; depois, a apresentação inicial, e aqui, o primeiro passo, na proposta da SD, é que o professor já comece a fazer o aluno pensar nisto: para quem, para que, e qual o modo ou o veículo que vai fazer esse texto circular.

Um grande objeto de interlocução como é o texto não pode deixar de ser pensado em como ser bem trabalhado. Enquanto as palavras postas no papel ficam aguardando os olhos do professor, aquelas expostas em um debate de ideias esperam um retorno de sua apresentação. Assim, aquelas palavras que são trabalhadas e avaliadas *apenas* sob a ótica de perceber "erros" podem não proporcionar um ensino profícuo, já que o aluno – por não ter passado por etapas de planejamento, rascunhos, ensaios, entre outras coisas – só vai reproduzir o texto para ser avaliado pelo professor, seu único leitor.

Por certo, o ensino mediado por gêneros precisa de uma didatização para facilitar a apropriação deles por parte dos alunos. Urge que essa proposta seja entendida e colocada em prática pelo professor de LP e que ela faça parte do seu planejamento. Talvez o aluno não perceba que está estudando num processo de SD, mas o importante é que ele está envolvido numa abordagem de ensino e aprendizagem que o torna construtor de conhecimentos, autor de diversos GT. Para o aprendizado profícuo se realizar, carece que o professor mediador saiba programar aquele estudo e fazer uso desse dispositivo didático, a SD, a qual

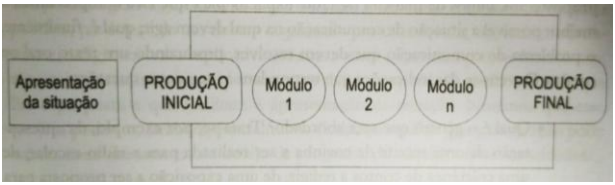
> [...] se mostra não só como uma ferramenta de trabalho escolar a serviço da produção oral e escrita, mas também como uma ferramenta que permi-

> te uma melhor compreensão dos obstáculos enfrentados no oral e na escrita, de modo a favorecer o controle consistente dos processos implicados na produção oral ou escrita de um texto. (DOLZ; GAGNON, 2015, p. 42-3)

Essa estratégia de trabalho com os gêneros na prática propiciaao professor-mediador uma organização para desempenhar suas funções e faz com que o aluno-mediado domine suas produções de forma gradual, planejando, rascunhando, preenchendo as lacunas gramaticais, reescrevendo em uma sequência.

É pela SD que, para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), o docente pode "ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto". O trabalho será gradual. O professor poderá fazer as ações seguindo o esquema a seguir:

Figura 1: Esquema da SD.



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83).

Traduzindo a imagem e a proposta, de forma resumida, para a prática docente, pontua-se que haverá, na apresentação da situação, um detalhamento da tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos deverão realizar. A partir dessa situação apresentada, os alunos farão a primeira produção, que já permitirá ao professor avaliar os conhecimentos que têm e aplicar os exercícios previstos na sequência às possibilidades e dificuldades reais da turma. Esses exercícios constituirão os módulos ou oficinas, que promoverão trabalhos para o uso dos gêneros em situações comunicativas. O último passo da sequência é a produção final, na qual o aluno colocará em prática o aprendizado do gênero com a SD.

As SD são estratégias para trabalhar o ensino de língua materna de forma profícua, mas não são as únicas. Há projetos que talvez tenham um volume maior de atividades, que demandam mais dias de aplicação, mais profissionais envolvidos. Seja como for, o trabalho com a SD implica planejamento pedagógico e didatização de conteúdos para que o processo seja bem desenvolvido e para que tenha como meta o objetivo último no ensino da LP, que é, segundo Antunes (2003), "a ampliação da

competência comunicativa do aluno para falar, ouvir, ler e escrever textos fluentes, adequados e socialmente relevantes".

4. Considerações finais

A atividade linguística do ser humano vai muito além das amarras gramaticais, das notas apresentadas pelos professores ao corrigirem os textos escritos ou ao avaliarem seminários. Assim, para além disso, o ensino de língua materna e, consequentemente dos gêneros escritos e orais nas salas de aula deve refletir os usos desses textos no dia a dia.

Desse modo, a reflexão dos usos deve ser feita partindo de estratégias para trabalhar os gêneros escritos e orais na prática, como orienta a organização de SD: considerar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero;conduzi-los ao planejamento da produção textual, um rascunho; aplicar exercícios em módulos ou oficinas que aprimorem o conhecimento, ensaio e a feitura de uma produção final, com mais segurança e propriedade do assunto e do gênero em questão.

A partir das informações apuradas pode-se concluir que, o ensino realizado desta forma, fará com que o educando esteja preparado para se comunicar nas mais diversas situações de interação comunicativa e com isso teremos um ensino profícuo e enriquecedor para os alunos; um ensino direcionado a capacitar os alunos a lidarem proficientemente com a própria realidade através de textos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Aula de português*: encontro & interação. São Paulo: parábola, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRASIL. Ministério de Estado da Educação. Base Nacional Comum Curricular, Brasília-DF: MEC, 2017.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental, Língua Portuguesa. Brasília-DF: MEC/SEF, 1998.

CASSETARI, Marcel Innocenti. Tipo, gênero textual e gênero do discurso: em busca de uma definição para o ensino. *Diálogo das Letras, Pau*

dos Ferros, v. 1, n. 02, p. 132-51, julho/dezembro de 2012. Disponível em:http://periodicos.uern.br/index.php/dialogodasletras/article/view/305/193. Acesso em: 25 de nov de 2020.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane. O gênero de texto, uma ferramenta didática para desenvolver a linguagem oral e escrita. In: BUENO, L.; COSTA-HUBES, T. C. (Orgs). *Gêneros Orais no ensino*. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2015.

DOLZ, Joaquim, NOVERRAZ, Miclèle, e SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros orais e escritos na escola. Trad. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs). *Gêneros textuais*: reflexões e ensino. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011.

ROJO, Roxane Helena R. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2015

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros orais e escritos na escola. Trad. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

GRAMATICALIZAÇÃO E VARIAÇÃO NA ESCOLA: A REALIZAÇÃO DO TEMPO VERBAL FUTURO DO PRESENTE NAS MODALIDADES ORAL E ESCRITA DA LÍNGUA PORTUGUESA

Ramilda Viana Gomes da Silva (UESB)
romyviana@yahoo.com.br
Valéria Viana Sousa (UESB)
valeriavianasousa@gmail.com

RESUMO

Este artigo tem como objetivo central apresentar uma proposta de atividade com base na investigação da realização do tempo verbal futuro do presente, nas produções orais e escritas dos alunos do 9º ano B, do Colégio Municipal Deputado Luís Eduardo Magalhães, no município de Piripá-BA. Como professores de Língua Portuguesa, observamos que, nas falas e produções escritas dos nossos alunos, a forma perifrástica, com o verbo *ir* como auxiliar, uso não previsto pela gramática normativa, tem sido uma forma bastante recorrente. Assim, realizamos uma discussão sobre o assunto, abordando, à luz da Teoria Sociofuncionalista e do processo de Gramaticalização, a futuridade prescrita na Tradição Gramatical, descrita na Tradição Linguística e em pesquisas contemporâneas, bem como no contexto escolar. Diante do exposto, é salutar que, em nossa pesquisa, estejam envolvidos discentes, docentes e livros didáticos de Língua Portuguesa.

Palavras-chave:
Variação. Futuro Perifrástico. Verbo *Ir*.

ABSTRACT

The main objective of this article is to present an activity proposal based on the investigation of the present tense of the present, in the oral and written productions of 9th grade B students, from Colégio Municipal DeputadoLuís Eduardo Magalhães, in the municipality of Piripá-BA. As teachers of Portuguese, we observe that, in the speeches and written productions of our students, the peripheral form, with the verb go as auxiliary, a use not foreseen by normative grammar, has been a very recurrent form. Thus, we held a discussion on the subject, addressing, in the light of the Socio-functional Theory and the Grammaticalization process, the future prescribed in Grammatical Tradition, described in Linguistic Tradition and in contemporary research, as well as in the school context. Given the above, it is salutary that, in our research, students, teachers and textbooks of Portuguese language are involved.

Keywords:
Variation. Peripheral Future. Verb *Go*.

1. Introdução

Já é consenso entre os linguistas que a língua não é estática, ela é dinâmica, passa por constantes transformações a mercê de uma sociedade, da cultura e dos falantes. Os falantes de uma mesma língua não falam de maneira idêntica em todos os lugares e situações comunicativas, fazem suas escolhas linguísticas motivados, entre outras questões, pelo contexto sociocomunicativo onde estão inseridos, o que resulta no fenômeno conhecido como variação linguística.

Como professores de Língua Portuguesa, temos observado, entretantas variações presentes, nas falas e produções escritas dos nossos alunos, um fenômeno linguístico que está ocorrendo na realização do tempo verbal futuro do presente. A Tradição Gramatical prescreve que esse tempo verbal é realizado em sua forma sintética, mas, à revelia dessa prescrição, os discentes estão realizando esse tempo verbal em sua forma perifrástica, utilizando o verbo *ir* como auxiliar + o infinitivo do verbo principal. Essa observação resultou na pesquisa e dissertação de mestrado *Gramaticalização e Variação na Escola: a realização do tempo verbal futuro do presente nas modalidades oral e escrita da língua portuguesa* (SILVA, 2018), da qual fizemos um recorte para elaboração desse artigo.

Propomo-nos, então, diante dessa questão, a analisar uma amostragem das produções, orais e escritas, dos alunos do 9º ano B, Ensino Fundamental II, do Colégio Municipal Deputado Luís Eduardo Magalhães, no município de Piripá-BA.

Para compor a pesquisa, também foram realizadas entrevistas com os professores de Língua Portuguesa do referido colégio, com o propósito de verificar como o assunto está sendo abordado em sala de aula por estes professores. O nosso objetivo foi investigar a realização do modo verbal futuro do presente nas produções orais e escritas desses alunos, discutindo a realização desse tempo verbal na Tradição Gramatical e na Tradição Linguística, em pesquisas linguísticas recentes, bem como investigando em seis livros didáticos, de editoras diferentes, como está ocorrendo a abordagem do fenômeno estudado. Diante desse fenômeno linguístico, elencamos as seguintes hipóteses: 1. A forma perifrástica do tempo verbal futuro do presente, com o verbo *ir* como auxiliar, ocorre nas duas modalidades (oral e escrita). No entanto, aparece com maior frequência na modalidade oral; 2. O fenômeno da futuridade na forma perifrástica com o verbo *ir* não é abordado pelos professores de Língua Portuguesa, ao trabalharem os tempos verbais em sala de aula; e 3. Os

compêndios gramaticais e livros didáticos não trazem a abordagem do fenômeno estudado, como forma de orientar o trabalho docente.

Na literatura linguística já existem alguns trabalhos referentes a esse fenômeno, no entanto, é preciso ampliar os estudos voltados para o contexto da Educação Básica. Ao término da pesquisa, produzimos um material didático-pedagógico para auxiliar o professor no trabalho com esse tempo verbal.

2. O Tempo Verbal Futuro do Presente: a perífrase com o verbo Ir como auxiliar + infinitivo

É importante ressaltar que há diversas ocorrências que expressam futuridade na língua portuguesa, conforme elencamos a seguir:

I – Futuro do presente: *No próximo ano, mudarei de cidade.*

II – Futuro do pretérito: *Se eu pudesse, mudaria de cidade.*

III – Perífrase com o verbo *ir* no presente: *No próximo ano, vou mudar de cidade.*

IV – Perífrase com o verbo *ir* no futuro do presente: *No próximo ano, irei mudar de cidade.*

V – Perífrase com o verbo *ir* no futuro do pretérito*: Se eu pudesse, iria mudar de cidade.*

VI – Perífrase com o verbo *ir* no pretérito imperfeito: *Se eu pudesse, eu ia mudar de cidade.*

VII – Presente: *No próximo ano, mudo de cidade.*

VIII – Pretérito imperfeito: *Se eu pudesse, eu mudava de cidade.*

Dessa forma, optamos, em nossa pesquisa, por investigar o futuro do presente em sua forma perifrástica, com o verbo *ir* no presente, mais infinitivo do verbo principal, conforme a ocorrência III supracitada. Essa pesquisa compara a frequência de ocorrências na forma perifrástica (vou mudar) com a frequência de ocorrências na forma sintética (mudarei).

Abordaremos o tempo verbal futuro do presente, investigando como a perífrase com o verbo *ir* como auxiliar + infinitivo do verbo principal é vista na Tradição Gramatical, na Tradição Linguística, no livro didático e em pesquisas linguísticas contemporâneas.

2.1. O Olhar da Tradição Gramatical

Para compreender a visão da Tradição Gramatical acerca do fenômeno pesquisado, recorremos a oito compêndios da gramática normativa.Segue um quadro síntese da visão da Tradição Gramatical:

Quadro 1: O Olhar da Tradição Gramatical.

Autores	**Aborda a forma perifrástica com o verbo *ir* como uma estrutura de futuro**	**Aborda a forma perifrástica com o verbo *ir* como locução verbal**	**Observações**
Sacconi (1983)	Não	Não	Não faz nenhuma referência ao futuro perifrástico
Cunha e Cintra (1985)	Não	Sim	Apenas para uma ação futura imediata
Cunha (1994)	Não	Sim	Apenas para uma ação futura imediata
Infante (1999)	Não	Sim	Admite o uso recorrente na linguagem cotidiana
Rocha Lima (2003)	Não	Não	A forma perifrástica aparece em seu discurso
Bechara (2004)	Não	Não	A forma perifrástica aparece em uma lista de exercício
Almeida (2005)	Não	Não	Não faz nenhuma referência ao futuro perifrástico
Bechara (2010)	Não	Não	Não faz nenhuma referência ao futuro perifrástico

É possível observar que, na Tradição Gramatical, apesar de alguns autores citarem a forma perifrástica, eles não concebem essa estrutura como uma estrutura de futuro. Ao abordarem a forma perifrástica, enfatizam que essa é utilizada apenas para uma ação futura imediata e em contextos de conversação, no entanto, alguns desses autores utilizam a forma perifrástica em suas descrições.

2.2. O Olhar da Tradição Linguística

Em relação à Tradição Linguística, foram consultadas sete gramáticas. Vejamos os resultados encontrados no Quadro 2.

Quadro 2: O Olhar da Tradição Linguística.

Autores	**Aborda a forma perifrástica com o verbo *ir* como uma estrutura de futuro**	**Aborda a forma perifrástica com o verbo *ir* como locução verbal**	**Observações**
Neves (2000)	Sim	Não	Deixa claro que a forma perifrástica indica futuridade.
Koch e Vilela (2001)	Não	Não	Não aborda
Macambira (2001)	Não	Não	Não discute os tempos verbais
Perini (2010)	Sim	Não	Defende a inclusão da forma perifrástica no paradigma verbal
Bagno (2011)	Sim	Não	Vê como um verdadeiro tempo verbal
Castilho (2012)	Sim	Não	Demonstra a coexistência das duas formas
Perini (2016)	Sim	Não	Reafirma o posicionamento de 2010

Diferente do "olhar da Tradição Gramatical", nas obras pesquisadas da Tradição Linguística, a maioria dos autores trazem uma abordagem em relação ao futuro perifrástico com o verbo *ir* + infinitivo, reconhecendo como uma estrutura de futuro.

2.3. O Olhar do Livro Didático

Recorremos a seis livros didáticos a fim de observamos como o fenômeno era apresentado para o aluno no espaço escolar.

Quadro 3: O Olhar do Livro Didático.

Autores	**Abordaram a forma perifrástica com verbo ir como auxiliar + infinitivo do verbo principal**	**Aparece em atividades pedagógicas**	**Faz uma reflexão sobre o uso**
Soares (2002)	Não aborda	Não	Não

Carvalho e Delmanto (2012)	Apenas como locução verbal	Sim	Sim (em uma atividade)
Cereja e Magalhães (2015)	Apenas como locução verbal, em situações informais	Sim	Não
Borgatto, Bertini e Marchezi (2015)	Apenas como locução verbal, em situações informais	Não	Não
Costa, Marchetti e Soares (2015)	Não aborda	Sim	Não
Barros, Mariz e Pereira (2015)	Não aborda	Sim	Não

Diante do estudo realizado nos livros didáticos selecionados, podemos considerar que houve um pequeno avanço, ao tratar do tempo verbal futuro do presente, uma vez que dos seis livros analisados, três abordaram a forma perifrástica com verbo *ir* como auxiliar + infinitivo do verbo principal. No entanto, há a necessidade de uma atualização dos livros didáticos, de acordo com as pesquisas linguísticas recentes, pois três dos livros didáticos analisados sequer citam a forma perifrástica do futuro do presente, e apenas um livro trouxe uma reflexão acerca da língua em funcionamento, ainda que esse fenômeno seja tão recorrente nas interações entre os alunos.

2.4. Pesquisas Contemporâneas

Consideramos relevante o diálogo com pesquisas linguísticas contemporâneas, pois, dessa forma, poderemos contribuir para o avanço das pesquisas acerca do fenômeno estudado. Já encontramos, na literatura linguística, pesquisas recentes acerca do futuro perifrástico com o verbo ir + infinitivo, a saber: (GIBBON, 2000; OLIVEIRA, 2006; BRAGANÇA, 2008; FIGUEREDO, 2015; SILVA, 2016; entre outros).

Gibbon (2000), utilizando o Funcionalismo Linguístico e a Sociolinguística Variacionista, em sua dissertação de mestrado intitulada *A expressão do tempo futuro na língua falada de Florianópolis: gramaticalização e variação*, faz um estudo acerca da expressão do tempo futuro na língua falada de Florianópolis. A autora mostra que a forma futuro do presente, em sua forma sintética, está em visível declínio na língua falada de Florianópolis e que uma forma inovadora, a forma perifrástica, constituída do verbo auxiliar *ir* no presente do indicativo + verbo principal no

infinitivo, está tomando seu lugar, sinalizando para uma mudança em progresso.

Oliveira (2006), em sua tese de doutorado *O futuro da língua portuguesa ontem e hoje: variação e mudança*, estuda a expressão do futuro verbal na norma culta – utilizada por pessoas com nível superior (curso universitário) completo – falada e escrita de Salvador e do Rio de Janeiro, dentro de uma perspectiva variacionista e funcionalista. Segundo a autora, a substituição da forma de futuro simples pela forma de futuro perifrástico com *ir* + infinitivo revelou-se uma mudança em andamento, corroborando com o estudo de Gibbon (2000).

Bragança (2008), em sua dissertação de mestrado *A Gramaticalização do verbo Ir e a Variação de Formas para Expressar o Futuro do Presente: uma fotografia capixaba*, também investiga a variação entre as formas sintética e perifrástica com *ir* para expressão do futuro do presente. A pesquisa é composta por entrevistas com informantes universitários e editoriais de jornal, contemplando, assim, o gênero oral e escrito. Segundo a autora, nas entrevistas, gênero característico da modalidade oral, não houve variação entre as formas, a forma perifrástica com *ir* no presente foi utilizada em quase 100% das ocorrências. Já os resultados da análise dos editoriais comprovaram a preferência do gênero ainda pela forma conservadora, a forma sintética. A autora conclui que o tempo futuro ainda merece muitas pesquisas.

Figueredo (2015) realizou uma pesquisa mais próxima do nosso trabalho, uma vez que a autora analisou redações de alunos, na cidade de Irará-Ba, com o intuito de observar a presença do futuro perifrástico em redações escolares, considerando o seu processo de gramaticalização. É importante ressaltar que analisamos produções escritas e orais, enquanto Figueredo (2015) analisou apenas as produções escritas. A autora mostra que houve uma predominância do futuro simples nas redações escolares analisadas, no entanto, o percentual de 48% de uso do futuro perifrástico encontrado nos resultados finais da pesquisa aponta que a forma inovadora, praticamente implementada na língua falada, começa a adentrar a língua escrita escolar.

Em sua dissertação de mestrado, Silva (2016) também investiga as variantes para expressão do futuro, com foco nas ocorrências perifrásticas constituídas pelo verbo *ir*. Em um plano sincrônico, os dados utilizados na pesquisa foram constituídos de textos extraídos de blogs do município de Vitória da Conquista-BA e de amostras da fala do Portu-

guês Culto e Português Popular, também de Vitória da Conquista. Foi feito também um exame diacrônico da língua escrita, através da seleção de jornais das décadas de 50, 60, 70, 80 e 90 do século XX. A autora, em linhas gerais, sinaliza para uma variação estável e tendências de uso. Do ponto de vista do Funcionalismo, há respaldo para a gramaticalização do verbo *ir*.

As pesquisas linguísticas recentes, realizadas em nível de pós-graduação, confirmam que a expressão do futuro verbal constitui-se como um fenômeno linguístico variável. Todos estes estudos aqui citados e outros com o mesmo tema não podem ser considerados conclusivos, uma vez que são apenas alguns recortes em *corpus* de análise específica. No entanto, tais estudos apontam para o uso cada vez mais frequente do futuro perifrástico com o verbo *ir* como auxiliar + infinitivo do verbo principal, em detrimento do futuro sintético, principalmente na modalidade oral.

3. Pressupostos metodológicos

Para dar conta da proposta de trabalho, foram analisados oito compêndios da Tradição Gramatical (gramáticas normativas); sete gramáticas da Tradição Linguística; seis livros didáticos do 6º ano, adotados pela escola e aprovados pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático); além de pesquisas contemporâneas. Para verificar como se dá a abordagem, em sala de aula, do fenômeno estudado, também foram realizadas entrevistas escritascom os professores de Língua Portuguesa, compreendendo que a atuação do professor é importante na investigação realizada.

4. Resultados

Com o objetivo de sintetizar os dados para uma visão geral dos resultados da pesquisa, elaboramos um quadro síntese do resultado das variáveis linguísticas e das variáveis extralinguísticas na modalidade oral e na modalidade escrita.

Observemos o Quadro 4 e 5, nos quais estão presentes as variáveis de natureza linguística (estrutural) variáveis extralinguísticas (sociais):

Quadro 4: Síntese do resultado das variáveis linguísticas.

VARIÁVEIS LINGUÍSTICAS		
VARIÁVEL	**MODALIDADE ORAL**	**MODALIDADE ESCRITA**
Marca de futuridade fora do verbo	De acordo com os dados da pesquisa, a marca de futuridade fora do verbo não condiciona a perífrase nos textos orais.	A marca de futuridade fora do verbo também não favorece a perífrase nos textos escritos.
Pessoa verbal	Nas amostras analisadas, foi a 3ª pessoa do singular (49%), seguida da 3ª pessoa do plural (31,8%), que favoreceram a perífrase.	Na modalidade oral também foi a 3ª pessoa do singular (47,3%) e a 3ª pessoa do plural (47,3%) que favoreceram a perífrase, com a mesma porcentagem.
Paralelismo Formal	O resultado da pesquisa confirma a influência do fator paralelismo na seleção das variantes. 62,7% das ocorrências se apresentaram em cadeia.	Assim como na modalidade oral, a influência do paralelismo na seleção das variantes, também se confirma na modalidade escrita, com 56% das ocorrências em cadeia.

Quadro 5: Síntese do resultado das variáveis extralinguísticas

VARIÁVEIS EXTRALINGUÍSTICAS		
VARIÁVEL	**MODALIDADE ORAL**	**MODALIDADE ESCRITA**
Sexo	As mulheres estão utilizando mais a forma perifrástica, mas a diferença é pequena, em 86,1% das ocorrências, enquanto os homens têm um percentual de 82,1%.	Na modalidade escrita, as mulheres também estão utilizando mais a perífrase, em 39% das ocorrências, enquanto os homens têm um percentual de 31%.
Zona residencial	Os falantes da Zona Rural estão utilizando mais a perífrase, em 87,9% das ocorrências, enquanto os falantes da Zona Urbana têm um percentual de 82,3%.	Na modalidade escrita, os residentes da Zona Rural também estão usando mais a perífrase, porém, com um percentual muito maior do que na modalidade oral, em 49% das ocorrências, enquanto os residentes da Zona Urbana têm um percentual de 17%.

Após análise dos dados na modalidade oral e na modalidade escrita, podemos validar a hipótese de que a forma perifrástica do tempo verbal futuro do presente, com o verbo *ir* como auxiliar, ocorre nas duas modalidades, oral e escrita, condicionada pelos mesmos fatores linguísti-

cos, a saber, 3ª pessoa do singular e do plural e o paralelismo formal. No entanto, aparece com maior frequência na modalidade oral.

Com relação ao sexo, há um padrão de uso equivalentenos informantes do sexo feminino e do sexo masculino. No entanto, como relação à variável zona residencial, evidenciamos, em nossos dados, que, na modalidade oral, há um equilíbrio na realização do fenômeno entre os informantes oriundos da zona rural e da zona urbana, resultado que se diferencia na modalidade escrita, quando os informantes da zona urbana apresentam um percentual bastante reduzido (17%) no uso da perífrase verbal, enquanto os falantes da Zona Rural registram 49%.

4.1. Resultados da entrevista com os docentes

Optamos por realizar uma pesquisa com os docentes, além de colher apenas os dados dos textos produzidos pelos alunos, porque entendemos que a abordagem que cada professor realiza em sala de aula é de fundamental importância na reflexão que o aluno faz acerca da língua. Para tanto, realizamos os seguintes questionamentos: 1. Como, no livro didático, utilizado por você é abordado o tempo futuro?; 2. Você segue apenas o livro didático para trabalhar com os tempos verbais oubusca apoio em outros materiais didático pedagógicos? Caso sua resposta seja afirmativa, quais?; 3. Você tem lido alguma pesquisa recente acerca do uso do futuro do presente?Caso tenha lido, quais? A sua prática pedagógica tem sido influenciada por essas leituras?; 4. Ao trabalhar o tempo verbal futuro do presente, como o assunto é exposto em sala de aula? A forma perifrástica é abordada ou apenas a forma sintética, trazida pela gramática normativa?; 5. As atividades realizadas com os alunos envolvem a forma perifrástica ou apenas a forma sintética?; e 6. Você já refletiu sobre o uso da forma perifrástica com o verbo *ir*como auxiliar, mais infinitivo do verbo principal?

Na primeira questão, 5 (cinco) docentes responderam que os livros utilizados por eles, ao abordar o futuro, traziam apenas a forma sintética. Enquanto dois docentes disseram que o futuro perifrástico era abordado de forma superficial, como uma locução verbal, e apenas para o uso na linguagem informal.

Ao serem questionados, na segunda questão, sobre o uso de outros materiais didático-pedagógicos, 5 (cinco) docentes afirmaram utilizar outros materiais, além do livro didático. Citaram, entre outros, músicas,

quadrinhos, charges, conversação cotidiana, gramáticas normativas, internet, revistas, anúncios publicitários, jornais, vídeos, outros livros didáticos etc. Dois (2) docentes afirmaram que utilizavam apenas o livro didático como base. No entanto, um deles frisou que costuma chamar a atenção para o uso informal, que seria a forma perifrástica.

A questão três mostra o afastamento dos docentes do universo acadêmico e das pesquisas linguísticas recentes, uma vez que todos responderam que nunca leram nenhuma pesquisa recente acerca do uso do futuro do presente. Cabe ressaltar que uma professora comentou que a nossa entrevista estava servindo de motivação e que a influenciou a prática de estudo e pesquisa.

Na quarta questão, todos afirmaram abordar a forma perifrástica em sala de aula. No entanto, essa abordagem é feita de forma generalizada, sem enfatizar o tempo verbal futuro do presente. Também disseram que abordam como uma estrutura informal.

Em relação às atividades realizadas com os alunos, questão cinco, todos responderam que trabalham com as duas formas, a sintética e a perifrástica, no entanto, prevalece o trabalho com a forma sintética. Notamos nas respostas dadas que a forma perifrástica, na maioria das vezes, é abordada nas atividades, com o intuito de reescrita para a forma sintética, sem maiores discussões sobre o seu amplo uso em textos orais e escritos, e sem esclarecimentos sobre a sua construção.

Na sexta e última questão, ao serem questionados se já haviam refletido acerca do uso da forma perifrástica com o verbo *ir* como auxiliar + infinitivo do verbo principal, 4 (quatro) docentes disseram que não e 3 (três) docentes disseram que sim, mas não de forma aprofundada. Uma professora comentou a importância de pesquisas como essa, que mergulham mais profundamente em questões linguísticas, trazendo à tona possibilidades de uso da língua consagradas pelos falantes, mas ainda pouco ou nada reconhecidas pela gramática tradicional.

Diante do que foi exposto, a nossa hipótese de que a forma perifrástica do futuro do presente não é abordada pelos professores de Língua Portuguesa, ao trabalharem os tempos verbais em sala de aula, não foi completamente validada, uma vez que todos afirmaram abordar o fenômeno. No entanto, podemos afirmar, com base nas respostas dadas, que ainda é uma abordagem superficial, baseada apenas no que diz o livro didático, que traz a forma perifrástica como uma informalidade, utilizada unicamente na fala cotidiana. Os dados da nossa pesquisa comprovam

que a perífrase verbal já adentrou a escrita, inclusive em situações formais. Os textos produzidos pelos alunos confirmam essa afirmação. Também observamos o uso do futuro perifrástico na própria gramática normativa. Foi validada, ainda, a hipótese de que os compêndios gramaticais e livros didáticos não trazem a abordagem do fenômeno estudado, como forma de orientar o trabalho docente. Além disso, a entrevista com os docentes também colaborou para a validação dessa hipótese.

Percebemos alguns avanços na prática pedagógica de alguns docentes, uma vez que estão buscando outros materiais didático-pedagógicos, além do livro didático. Estão trabalhando com gêneros textuais diversificados, que abordam a língua em funcionamento, dentro de um contexto de uso social. Ainda assim há a necessidade de se avançar mais, já que também percebemos que as pesquisas linguísticas recentes ainda estão longe do contexto da escola pública.

5. Proposta de intervenção didático-pedagógica

Diante desse fenômeno linguístico, propusemos uma atividade didático-pedagógica que atendesse aos estudos metalinguístico e epilinguístico da língua, em relação à categoria verbal, especificamente o futuro do presente.

A atividade foi aplicada no 9º ano B (Ensino Fundamental II) do Colégio Municipal Deputado Luís Eduardo Magalhães. Foram utilizadas cinco aulas de cinquenta minutos. O objetivo geral foi refletir acerca do uso do tempo verbal futuro do presente e a possibilidade de realizá-lo de maneiras distintas. Elencamos também os seguintes objetivos específicos: identificar os tempos verbais, observando forma e função; perceber as diferentes formas de expressar o futuro no modo indicativo; observar a forma mais recorrente e seus contextos de uso; e estudar o tempo verbal futuro (modo indicativo) em diferentes gêneros textuais.

Utilizamos a seguinte metodologia: no primeiro momento três aulas eno segundo momento duas aulas, desenvolvidas conforme o relato que segue.

Realizamos, na primeira aula, do primeiro momento, uma atividade de introdução, dividindo a turma em quatro grupos. Cada grupo, após um sorteio, recebeu um dos seguintes enunciados:

“A escola passará por uma reforma no pátio”

"A praça, em frente à escola, passará por uma reforma"

"A quadra, em frente à escola, passará por uma reforma"

"O Colégio Mun. Dep. Luís Eduardo Magalhães, interditado há quase 13 anos, passará por uma reforma"

Em seguida, solicitamos aos grupos que criassem um vídeo, de no máximo 3 minutos, para dizer quais seriam as reformas em cada ambiente.Os grupos foram orientados, previamente, para trazerem os celulares, com os quais fizeram os vídeos. A aula, nesse momento, foi realizada fora da sala de aula, tendo em vista que os locais descritos para a gravação dos vídeos estão situados no entorno da escola.Também foi criado um grupo da turma no *whatsapp*, no qual foram compartilhados os vídeos dos quatro grupos. Após todos os grupos postarem seus vídeos, cada grupo assistiu ao seu próprio vídeo e anotou todos os verbos que apareceram no futuro. Na aula seguinte,os vídeos de todos os grupos foram apresentados através do projetor multimídia.

A segunda aula foiiniciada com os vídeos dos grupos e os comentários sobre as anotações dos alunos. Em seguida, discutimos, oralmente, alguns pontos: O número de ocorrências de verbos no futuro foi relevante?/ Por quê?/Ao escrever sobre um acontecimento no futuro, há possibilidades de realizá-lo de maneiras distintas?/ Quais são essas possibilidades?/O que difere essas possibilidades entre si?/ Quais os efeitos de sentido para o uso do tempo futuro?

Após a discussão oral, foi realizada uma exposição sobre o tempo futuro no modo indicativo e entregue uma atividade impressa individual para os alunos responderem (envolvendo questões metalinguísticas e epilinguísticas, além de compreensão textual).

Na terceira aula a atividade impressa foi finalizada e feita uma correção participada.

No segundo momento, foram desenvolvidas duas aulas. Na primeira aula foi entregue a cada aluno a imagem de um pacote diferente de *Açúcar Nicola* das coleções "Hoje é o dia" e "Hoje é a noite". Nesses pacotes, havia frases: no *presente* do indicativo (expressando o futuro), no futuro do presente (utilizando a construção perifrástica ir + infinitivo) e futuro do presente (construção sintética). Foi solicitado a cada aluno que lesse sua frase. Durante a leitura,foramanotadas no quadro três frases lidas pelos alunos (com as três formas de realização do futuro). Individu-

almente, os alunos escreveram uma frase expressando algo que pretendessem fazer no futuro, tendo em conta o exemplo das frases dadas.

Na quinta aula, última aula do segundo momento, os alunos leram as frases que escreveram. Em seguida foi realizada uma síntese sobre as diferentes realizações do tempo futuro (no indicativo).

Para finalizar, cada aluno escolheu uma forma de realização do futuro e enviou uma frase no grupo de *whatsapp* da turma, uma espécie de mensagem com previsões (desejos) de bons acontecimentos.

Para realização dessa atividade utilizamos os seguintes recursos: quadro; pincel; *data show;* celular; internet; atividade impressa; música "Herdeiros do Futuro" de Toquinho (áudio); e imagens de pacotes de *Açúcar Nicola* das coleções "Hoje é o dia" e "Hoje é a noite".

A avaliação foi processual, com base nas atividades desenvolvidas durante as cinco aulas (vídeo em grupo, participação oral, atividade impressa individual, atividade com os pacotes de Açúcar Nicola).

5.1. Algumas Considerações Sobre a Atividade Aplicada

A intenção de introduzir a atividade fora da sala de aula e utilizando um recurso tecnológico como o celular, para produzir os vídeos, foi despertar o interesse dos alunos, tendo em vista que eles adoram produzir vídeos utilizando o celular. O objetivo de criar um grupo de *whatsapp* também foi tornar as aulas mais dinâmicas e interessantes para os educandos, já que as novas tecnologias fazem parte do mundo da maioria dos alunos.

Observamos que foi uma atividade muito produtiva, já que envolveu a língua em seus usos concretos. Os alunos participaram com bastante entusiasmo, uma vez que utilizamos recursos tecnológicos que fazem parte do cotidiano deles. É importante desenvolver atividades que contribuam com a prática pedagógica de professores da Educação Básica, uma vez que o fenômeno linguístico abordado está ocorrendo nas produções de nossos alunos, sendo necessário um suporte didático para que o professor possa trabalhar o fenômeno com segurança.

6. Considerações finais

Por fim, algumas considerações sobre as nossas hipóteses e resultados. De acordo com a nossa pesquisa, na Tradição Gramátical, apesar de alguns autores citarem a forma perifrástica, eles não concebem essa estrutura como uma estrutura de futuro, e enfatizam que a forma perifrástica é utilizada apenas em contextos de conversação e para uma ação futura imediata. Diferente da Tradição Gramatical, na Tradição Linguística, a maioria dos autores abordam a variante perifrástica e a reconhecem como uma estrutura de futuro. Na análise realizada no livro didático, podemos considerar que houve um pequeno avanço, já que três, dos seis livros pesquisados, abordam a variante perifrástica. No entanto, ainda é uma abordagem tímida, seguindo os mesmos preceitos da gramática normativa. Em relação às pesquisas linguísticas recentes, podemos constatar que essas confirmam que a expressão do futuro verbal se constitui como um fenômeno linguístico variável e apontam para o uso cada vez mais frequente do futuro perifrástico, em detrimento do futuro sintético, principalmente na modalidade oral.

Após a coleta e a análise dos dados, ficou evidenciado que o uso da forma perifrástica é muito superior ao uso da forma sintética, nas produções orais dos nossos alunos. Como já era esperado, na modalidade escrita, há um número superior de ocorrências na forma sintética. No entanto, o uso da forma perifrástica nas produções escritas se mostra presente em mais de um terço das produções, ou seja, a forma perifrástica, já consagrada na modalidade oral, está adentrando a modalidade escrita. Em relação à nossa segunda hipótese, não foi completamente validada, já que percebemos alguns avanços na prática pedagógica de alguns docentes, uma vez que estão buscando outros materiais didático-pedagógicos, além do livro didático e estão trabalhando com gêneros textuais diversificados, que abordam a língua em funcionamento, dentro de um contexto de uso social. Ainda assim, há a necessidade de se avançar mais, já que também percebemos que as pesquisas linguísticas recentes ainda estão longe do contexto da escola pública. A nossa última hipótese também foi confirmada, já que os compêndios gramaticais e livros didáticos, mesmo aqueles que abordam a variante perifrástica, não orientam o trabalho docente, em relação a essa variante.

Essas não são considerações finais, posto que a pesquisa não se finda, a reflexão e discussão do tema não se esgotam. O campo de pesquisa ainda é vasto, talvez fosse interessante alargar a pesquisa no universo docente. Qual a avaliação que os docentes fazem desse fenômeno?

Em suas produções orais e escritas os docentes utilizam a variante perifrástica? Fica a sugestão de uma pesquisa que responda esses e outros questionamentos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGÁFICAS

ALMEIDA, Napoleão Mendes de. *Gramática Metódica da Língua Portuguesa*. 45. ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

BAGNO, Marcos. *Gramática Pedagógica do Português Brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2011.

BARROS, Fernanda Pinheiro; MARIZ, Luciana; PEREIRA, Camila Sequetto. *Universos*: Língua Portuguesa, 6º ano. 3. ed. São Paulo: Edições SM, 2015.

BECHARA, Evanildo. *Gramática escolar da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

_____. *Moderna gramática portuguesa.* 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

BORGATTO, Ana Maria Trinconi; BERTIN, Terezinha Costa Hashimoto; MARCHEZI, Vera Lúcia de Carvalho. *Projeto Taláris*: Português, 6º ano. 2. ed. São Paulo: Ática, 2015.

BRAGANÇA, Marcela Langa Lacerda. *A gramaticalização do verbo ir e a variação de formas para expressar o futuro do presente*: uma fotografia Capixaba. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Estudos Linguísticos da Universidade Federal do Espírito Santo-Vitória: UFES, 2008.

CARVALHO, Laiz B. de; DELMANTO, Dileta. *Jornadas.port – Língua Portuguesa, 6º ano*. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

CASTILHO, Ataliba T. de. *Nova Gramática do Português Brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. *Pequena Gramática do Português Brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2012.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português Linguagens, 6º ano*. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

COSTA, Cibele Lopresti; MARCHETTI, Greta; SOARES Jairo J. Batista. *Para Viver Juntos*: Português, 6º ano. 4. ed. São Paulo: Edições SM, 2015.

CUNHA, Celso Ferreira da. *Gramática da língua portuguesa.*12.ed. Brasília: FAE, 1994.

_____; CINTRA, Luis F. Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira,1985.

FIGUEREDO, Joana Gomes dos Santos. *A expressão do futuro verbal na escrita escolar de Irará-BA*. Dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana: UEFS, 2015. 130p.

GIBBON, A. O. *A expressão do tempo futuro na língua falada de Florianópolis*: gramaticalização e variação. Dissertação de Mestrado em Letras/Linguística – Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis: UFSC, 2000. 126p.

INFANTE, Ulisses. *Curso de Gramática Aplicada aos Textos*. São Paulo: Scipione, 1999.

LIMA, Rocha. *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*. 43. ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 2003.

MACAMBIRA, José Rebouças. *A Estrutura Morfo-Sintática do Português*: aplicação do estruturalismo linguístico. São Paulo: Pioneira, 2001.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de Usos do Português*. São Paulo: UNESP, 2000.

OLIVEIRA, Josane Moreira. *O futuro da língua portuguesa ontem e hoje: variação e mudança*. Tese de Doutorado em Língua Portuguesa – Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas, Faculdade Letras, Universidade Federaldo, Rio de Janeiro, 2006. 254p.

PERINI, Mário Alberto. *Gramática do português brasileiro*. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2010.

_____. *Gramática descritiva do português brasileiro*. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 2016.

SACCONI, Luiz Antônio. *Nossa Gramática*: teoria e prática. 5. ed. São Paulo: Atual, 1983.

SILVA, Milca Cerqueira Etinger. *O uso do futuro perifrástico com o verbo ir no português oral e escrito de Vitória da Conquista*. Dissertação de Mestrado em Linguística – Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2016. 127p.

SILVA, Ramilda Viana Gomes. *Gramaticalização e variação na escola*: a realização do tempo verbal futuro do presente nas modalidades oral e escrita da Língua Portuguesa. Dissertação de Mestrado em Letras – PROFLETRAS (Mestrado Profissional em Letras) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2018. 95p.

SOARES, Magda. *Português*: uma proposta para o letramento, 7ª série. São Paulo: Moderna, 2002.

VILELA, Mário; KOCH, Ingedore Villaça. *Gramática da Língua Portuguesa*. Coimbra: Almedina, 2001.

GRAMATICOGRAFIA LATINA: O CONCEITO DE "GRAMÁTICA" DONATIANO PRESENTE EM UM CÓDICE MEDIEVAL PORTUGUÊS

Stephanie Cunha dos Santos da Silva (UFF)
cunhastephanie@id.uff.br
Leonardo Ferreira Kaltner (UFF)
leonardokaltner@id.uff.br

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo trazer a análise de um fragmento da gramática de Donato presente em um códice medieval do ano de 1200, apresentando o contexto da obra e qual conceito de gramática é apresentado nela. Para tanto lançamos mão do aparato teórico-metodológico da historiografia linguística desenvolvida por Konrad Koerner (1996) e Pierre Swiggers (2012). Por meio dos princípios de contextualização, imanência e adequação, desenvolveremos um breve histórico da gramática e de que maneira a obra produzida por Donato na época tardia do Império Romano influiu na estruturação de uma intelectualidade lusitana e no desenvolvimento da língua portuguesa. Pensando ainda sobre a relevância de uma obra gramatical em um contexto de efervescência política e cultural decorrente das guerras de retomada da península ibérica.

Palavras-chave:
Gramaticografia. Historiografia Linguística. Península Ibérica.

ABSTRACT

The purpose of this work is to analyze the fragment of Donato's grammar present in a medieval codex from the year 1200, presenting the context of the work and which concept of grammar is presented in it. For that, we used the theoretical-methodological apparatus of linguistic historiography developed by Konrad Koerner (1996) and Pierre Swiggers (2012). Through the principles of contextualization, immanence and adequacy, we will develop a brief history of grammar and how the work produced by Donato in the late Roman Empire influenced the structuring of a Portuguese intellectuality and the development of the Portuguese language. Finally, to understand the relevance of a grammatical work in a context of political and cultural effervescence resulting from the wars to retake of the Iberian Peninsula.

Keywords:
Gramaticography. Iberian Peninsula. Linguistic Historiography.

1. Introdução:

A Historiografia linguística é um campo de pesquisa científica desenvolvida por Konrad Koerner (1996) e Pierre Swiggers (2012). Ao

discorrer sobre tal área de estudos, Koerner (2014) conceitua como "uma investigação metodologicamente informada e a apresentação de acontecimentos passados na evolução da disciplina designada de 'linguística' ou 'ciências da linguagem'" (KOERNER, 2014, p. 17). De modo que, enquanto um investigador, o historiógrafo desenvolve sua pesquisa firmando-se em três princípios fundamentais: o princípio da contextualização, o da imanência e o princípio da adequação.

A contextualização se apresenta como o estágio inicial da pesquisa, onde se é estabelecido o clima de opinião geral no período em que o documento em questão foi produzido (LIMA, 2016, p. 6). Em outras palavras, é quando se olha para além do texto, e põe em estudo o contexto da obra a fim de ter um entendimento dos agravantes sociais, culturais, filosóficos e políticos que podem ter implicado na produção da fonte. Já a imanência é quando o olhar do historiógrafo se volta para o documento e ele se volve com o clima de opinião da época se afastando, assim, de seu quadro de formação na linguística moderna a fim de respeitar a terminologia usada no recorte temporal em questão (LIMA, 2016, p. 6-7).

A adequação se constitui como a etapa final da pesquisa no campo de historiografia linguística, sendo o momento onde o pesquisador busca ter uma compreensão total, articulando o clima de opinião, as terminologias do período analisado e os conceitos atuais da linguística a fim de construir um conhecimento a respeito do documento pesquisado que contribua para o meio científico. Tendo em vista esta investigação, o historiógrafo se apresenta como um "observador", um "leitor crítico" e um "intérprete" do evolucionário curso do conhecimento linguístico (SWIGGER, 2012, p. 42).

Portanto, no proceder do presente trabalho seguir-se-á a metodologia proposta pela historiografia linguística tal como a observação dos princípios de contextualização, imanência e adequação. No que tange o objeto em análise, o códice de Alcobaça do ano de 1200, em sua contextualização pode-se destacar as tensões políticas, sociais e culturais geradas em um cenário de guerras de retomada da Península Ibérica. Tendo por imanência o pensamento gramatical donatiano, que remete ao Império Romano Tardio e a construções e conceitos usados por Donato que foram desenvolvidos na Grécia Antiga com o gramático Dionísio, o Trácio. E por fim, na etapa de adequação o contexto de retomada, somado a construção do pensamento gramatical de uma intelectualidade medieval portuguesa nos revela um conceito de gramática que ao longo dos sécu-

los passou por um processo de continuidade maior do que por um processo de ruptura.

2. Um breve contexto histórico: do império tardio as batalhas de retomada

Um dos grandes expoentes memorados quando o assunto é antiguidade clássica é a sociedade Romana. Tendo passado ao longo dos séculos por fases distintas de organização política e social, tradicionalmente dividida em três – Monarquia, República e Império – Roma Antiga ainda hoje é tema de diversos trabalhos científicos. Um dos momentos mais pesquisados é justamente o período em que durante muitos anos foi denominado por historiadores de "crise" e "queda" do Império. Apesar de atualmente tais terminologias serem postas em cheque, é inegável que o século III d.C. foi um momento de profundas transformações no campo político, social e cultural em Roma (SILVA; SOARES, 2013).

A transição da antiguidade para a Era medieval é considerada por alguns autores como o período do Império Tardio. A respeito desse conceito Gilvan da Silva e Caroline Soares (2013) afirmam:

> Antiguidade Tardia é a tradução, para a língua portuguesa, do alemão Spatäntike, cuja formulação primeira deve-se a Alois Riegl, um historiador da arte que, em 1901, o emprega numa obra intitulada The Spätrömische Kunstindustrie (A indúsria artística do Império Romano Tardio). Mais tarde, o conceito é aplicado por Johannes Straub, filólogo devotado ao estudo da Historia Augusta, uma fonte anônima do século IV. À época, o conceito mostrava-se particularmente útil a Straub, que pretendia demonstrar a filiação entre a tradição clássica e helenística e as fontes literárias produzidas a partir do século III, quando, imaginava-se, essa tradição já teria se esvaído. (SILVA; SOARES, 2013, p. 156-7)

E é justamente no contexto de Império Tardio, por volta do século IV d.C. que, o professor de retórica e gramático Élio Donato viveu e produziu suas obras. Donato é considerado um dos últimos autores clássicos e mesmo que suas obras não contenham nenhum elemento de fundo religioso o que pode ser observado ao longo da Idade Média é a manutenção e a cópia de seus tratos gramaticais. Ao longo do século III d.C. e do século IV d.C., período que viveu Donato, grandes mudanças sociais e políticas ocorreram transformando profundamente a relação dos indivíduos com a cultura, com as instituições políticas e com as estruturas da sociedade.

O que se pode observar do fim do Império Romano é a continuidade do império oriental, agora denominado Império Bizantino. Tida como herdeiro de Roma o Império de Binzâncio teve que lidar com um dos maiores fenômenos que ocorreram nesse período: a expansão islâmica (DONNER, 1981). Muitos são os fatores que contribuíram para o grande número de conquistas realizadas por esses povos, em sua maioria nômades, como aponta Fred Donner (1981), sejam eles a administração, o sucesso dos exércitos ou a organização social, tal fenômeno mudou consideravelmente o curso da história. A respeito dessa expansão, Fred Donner (1981) afirma:

> The Islamic conquests had a profound impact on the Near East and on the general course of world history. Among other things, they carried the new faith of Islam to distant regions and created the political and social conditions that allowed it to strike deep roots there; they thus represent the practical starting point in the evolution of the great civilization of medieval Islam, as well as the beginning of the end of the late antique world (DONNER, 1981)

Iniciada por volta de 632 d.C., a expansão dos árabes se estende por volta de um século, chegando até a Península Ibérica em 711 que anteriormente já havia vivenciado um reinado visigótico (FONTES, 2011). Os árabes estabeleceram Córdoba como sua capital, surgindo assim o califado de Córdoba que durante um breve período manteve relações de poder com as Coroas de Leão, Navarra e Castela e com o Condado de Barcelona. As tensões entre muçulmanos e cristãos cresceu e o que se observa por volta do século VIII é um movimento de retomada dessas regiões por parte das coroas cristãs, encabeçada pela Coroa de Castela (FONTES, 2011).

Apesar das relações entre árabes e as coroas cristãs europeias serem marcadas por conflitos que ocasionaram guerras é inegável a forte influência que a expansão islâmica teve nessas regiões, sobre tal fato, Fontes (2011) afirma que "o aspecto político-cultural de todo este processo é bastante relevante, pois ele força as relações entre o mundo islamizado da península e as frentes cristãs de ocupação, ou seja, o caráter fronteiriço dessa sociedade – inclusive na linguagem" (FONTES, 2011, p. 30). E isto porque, o que se observa por um tempo nesta região é a coexistência de duas línguas: árabe e latim (FONTES, 2011).

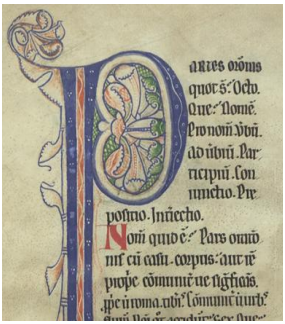
3. A gramática de Donato em um códice medieval: um conceito de gramática

Tendo em mente o contexto apresentado, códice em análise, Alcobaça n. 426 feita no ano de 1200 em um mosteiro, é elaborada em um momento de intensos conflitos e transformações. A cópia da gramática de Donato não é o único texto presente nesse manuscrito que está disponibilizado por meios digitais na Biblioteca Nacional de Portugal, sobre o conteúdo do manuscrito Gonçalo Fernandes (2016) afirma:

> Este tem como obra principal a terceira parte do Vocabularium Latinum ou Elementarium Doctrinae Rudimentum (de "Q" a "Z") de Papias Lombardo (fl. 1050) — as outras duas partes correspondem aos códices Alc. 424 (de "A" a "H") e Alc. 425 (de "I" a "P"). As obras principais do Alc. 426 são, para além do Vocabularium Latinum (ff. 1v–155v), a De arte grammatica (ff. 155v–220r) também de Papias, o Liber interpretationis Hebraicorum nominum ou Liber de nominibus Hebraicis de São Jerónimo (ca. 347–420) (ff. 220r– 249r), os Nomina regio numatque locorum de actibus apostolorum de São Beda (ca. 673–735) (ff. 249r–250v), o De computo ou De numeris de Rábano Mauro (ca.780–856) (ff. 250v–252r) e a Arsminor ou De partibus orationis de Donato (ff. 252v–258r). O Alc. 426 ainda tem uma lista de palavras latinas com a respetiva acentuação (f. 258r), o De pronunciatione huius littere X (f. 258v) (ver Nascimento 1977) e a Divisi op salmorum secundum Agustinum (f. 259r), embora com letra posterior e, portanto, escritas em data mais recente (FERNANDES, 2016, p. 230)

Gonçalo Fernandes (2016) ainda afirma que não há nenhuma indicação a respeito da autoria de Donato no texto, esse dado é constatado a partir da comparação das obras.

Imagem 1: Página 506 do manuscrito medieval de Alcobaça n. 426



Transcrição:
Partes orationisquot sunt? Octo.
Que? Nomen. Pronomen. Adverbium. Participium. Coniunctio. Praepositio. Interiectio.
Tradução dos autores:
Quantas são as partes da oração? Oito.
Quais? Nome, pronome, advérbio, particípio, conjunção, preposição e interjeição.

A imagem 1 é um fragmento do documento analisado, nele é possível observar a divisão do discurso em oito partes: nome, pronome, verbo, advérbio, particípio, conjunção, preposição e interjeição. Divisão esta, estabelecida por Donato em sua *Ars* elaborada usando como base a *Tekhné Grammatiké* de Dionísio, o Trácio (DEZOTTI, 2011, p. 70). A língua grega possuía ainda uma categoria denominada artigo, visto que na língua latina não havia artigos uma nova classe foi criada, a interjeição.

Para além da divisão em oito partes, há ainda a manutenção da estrutura da gramática em perguntas e respostas que era pensada em Roma para facilitar a memorização e que também caracterizou o ensino gramatical durante a Idade Média. A ordem em que as partes do discurso são apresentadas e a conceituação de cada uma delas é idêntica a proposta por Donato. Deste modo, mesmo que não seja apresentada a referência ao professor de retórica do século IV d.C., é possível afirmar que seus escritos serviram de base para a elaboração do manuscrito português.

4. Conclusão

Assim, pensar em um conceito de gramática na Idade Média é falar sobre o conceito latino que foi elaborado seguindo os moldes da língua grega que viam a gramática como a ciência das palavras. A importância de um trato gramatical em um contexto de Retomada da Península Ibérica é significativa. Em uma região bilíngue onde existia tanto a influência do latim como a do árabe, um trato gramatical em latim adquire uma relevância não apenas cultural como também uma notoriedade política, pois é o material que posteriormente serviu de base para criação da língua portuguesa que estabelece para aquela sociedade uma identidade.

Deste modo, a criação paulatina de uma intelectualidade portuguesa se configurou por meio de uma busca pela preservação de obras da antiguidade clássica, sempre por um viés teocêntrico, visto que a Era Medieval é marcada pela presença da religião como forma não apenas de

relação do homem com o metafísico, mas também como forma do indivíduo de se relacionar com a sociedade, com o conhecimento e com a política.

A obra de Donato não possui nenhum elemento de caráter religioso, todavia foi uma obra preservada e trabalhada no contexto do medievo, isso mostra como a língua é importante não apenas para a formação do indivíduo como também é crucial para a elaboração e consolidação de uma nova sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DEZOTTI, Lucas Consolin. *Arte menor e Arte maior de Donato*. Tradução, anotação e estudo introdutório. São Paulo, 2011.

DONNER, Fred. *The Early Islamic Conquests*. Princeton Univ Press, beg with pg. 251, 1981.

FERNANDES, Gonçalo. A Ars minor donatiana do mosteiro de Alcobaça (séc. XIII) e a edição crítica de Holz (1981). *Beiträge zur Geschichte der Sprachwissenschaft*, 26, 2016.

FONTES, L. A. S. *Às margens da Cristandade*: os morros d'España à época de Afonso X. Universidade Federal Fluminense. Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, 2011.

KOERNER, E. F. Konrad. *Quatro décadas de historiografia linguística: estudos selecionados*. Braga: Publito, Estúdio de Artes Gráficas, 2014.

_____. Questões que persistem em historiografia linguística. *Revista da ANPOLL*, Florianópolis, ANPOLL, n. 2, 1996

LEITE, Marli Quadros. *O nascimento da gramática portuguesa*: uso & norma. São Paulo: Paulistana, 2007.

LIMA, Nelci Vieira de. Historiografia linguística: aspectos teóricos, metodológicos e analíticos. São Paulo: *Mackenzie*, 2016. (v. 16, n. 1)

SILVA, Gilvan Ventura da; SOARES, Carolline da Silva. O 'fim' do Mundo Antigo em debate: da 'crise' do século III à Antiguidade Tardia e além. *Nearco – Revista Eletrônica de Antiguidade*, v. VI, p. 138-62, 2013.

SWIGGER, Pierre. Linguistic historiography: object, methodolgy, modelization. *Todas as letras*, v. 14, n. 1, 2012.

Outra fonte

Imagem 1: Página 506 do manuscrito medieval de Alcobaça, n. 426 Disponível em: http://purl.pt/23860.

GRUPO DE HABILIDADE DE VIDA: O SUICÍDIO SOB UMA PERSPECTIVA TRANSDISCIPLINAR EM LINGUAGENS

Vanessa Cristina Alves da Silva (UEMS)
profvanessa2016@gmail.com

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo investigar como os sentidos a respeito da ideação suicida e dos sofrimentos psíquicos foram construídos pelos estudantes a partir da perspectiva multimodal para desencadear os diálogos em um grupo denominado Grupo de Habilidade de Vida. Para tal, este trabalho fundamentou-se nos estudos de Multimodalidade e de *meaning* e *feeling* (BEZEMER *et al*., 2012; KRESS, 2006; LEMKE, 2006). Este trabalho foi realizado em uma escola pública do Distrito Federal, com estudantes do 6º ao 9º que apresentam sofrimento psíquico e ideação suicida, em 2019. Foram analisados os dados pela interpretação e transcrição dos dados e pelos materiais produzidos pelos educandos, tais como: pintura, peça teatral, fotografia, desenho e texto escrito. Este estudo resultou na melhora da autoestima destes estudantes e na reflexão da metodologia de ensino desta profissionalda educação.

Palavras-chave:
Transdisciplinaridade. Grupo de Habilidade de Vida.
Ideação suicida e Sofrimento Psíquico.

ABSTRACT

This research aimed to investigate how the meanings about suicidal ideation and psychological suffering were constructed by the students from the multimodal perspective to trigger the dialogues in a group called the Life Skills Group. To this end, this work was based on the studies of Multimodality and meaning and feeling (BEZEMER *et al*., 2012; KRESS, 2006; LEMKE, 2006). This work was carried out in a public school in the Federal District, with students from the 6th to the 9th who present psychological distress and suicidal ideation, in 2019. The data were analyzed through the interpretation and transcription of the data and the materials produced by the students, such as: painting, play, photography, drawing and written text. This study resulted in the improvement of the self-esteem of these students and in the reflection of the teaching methodology of this education professional.

Keywords:
Transdisciplinarity. Life Skill Group.
Suicidal ideation and Psychic Suffering.

1. Introdução

Anualmente, são registrados cerca de doze mil suicídios no Brasil, de acordo com o Associação Brasileira de Psiquiatria (ABP, 2014) e aproximadamente 800 mil casos de suicídios em todo o mundo, segundo

a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2018). Os serviços médicos têm se desdobrado para apresentar políticas públicas com o objetivo de diminuir as taxas de autodestruição, oferecendo serviços psicológicos e alertando a população, a fim de que se possa reconhecer os fatores de risco e desmistificar a cultura e o tabu sobre o tema.

O suicídio não é uma decisão individual, em que o indivíduo tem pleno direito a exercitar o seu livre arbítrio, isso porque a pessoa que comete suicídio não se encontra em estado pleno de consciência e percepção e, por sua vez, a sociedade é altamente responsável pela criação de sentidos e o contexto onde cada ser humano vive contribui para sua formação. Durkheim (2004) afirma que foi justamente isso que o fez estudar um dos fatos mais íntimos do comportamento humano – o suicídio –, e demonstrar, cientificamente com dados, que sobre ele pode haver uma determinação social, externa ao indivíduo.

Sabe-se que o suicídio está intrinsicamente ligado às doenças mentais. A OMS (2018) estima que 450 milhões de pessoas no mundo sofrem algum tipo de transtorno mental ou comportamental. Provavelmente, dez por cento da população mundial sofre de doença mental, isso significa que 720 milhões de pessoas no mundo sofrem de transtorno de humor, bipolaridade, depressão, entre outros, como afirma Gonçalves *et al*. (2011). Esses transtornos podem gerar incapacidade e prejudicar a qualidade de vida dos indivíduos, de seus pares, da sociedade como um todo. As informações fornecidas pelos órgãos de saúde, como a OMS e o Ministério da Saúde, referem-se somente ao ato consolidado e não às tentativas. A estimativa da OMS é de que há uma tentativa de suicídio a cada três segundos no mundo. Estima-se que para cada tentativa documentada, existiram outras quatro que não são registradas (VIDAL, GONTIJO e LIMA, 2013). Quase 100% das pessoas que atentam contra a própria vida são portadores de transtornos mentais (GONÇALVES *et al*., 2011), tais como: depressão, transtorno afetivo bipolar, deficiência intelectual, esquizofrenia e outras psicoses, transtornos de desenvolvimento, incluindo o autismo, entre outros.

Em sala de aula, as evidências de ideação suicida aparecem pelo comportamento dos estudantes nas atividades, tais como: produções textuais escritas em 1ª pessoa envolvendo essa temática, *bullying*, marcas de cortes nos braços e nos punhos, educandos com casacos em dias de calor, atitudes introvertidas, falta de amizade e de comprometimento com os estudos, ausência excessiva do discente, falta de atenção e de concentração, isolamento, tristeza, choro, entre outros. Particularmente, essas

evidências aparecem em forma de confissão durante a própria aula. Frases como: "Eu queria morrer", "Eu odeio a minha vida", "Não aguento mais", são esporadicamente pronunciadas durante alguma atividade,geralmente nas turmas do 9º ano do ensino fundamental. Frases que impactam bastante e que necessitam urgentemente de ajuda médica e psiquiátrica.

Assim, como a escola tem um papel fundamental na construção dos sujeitos em seus aspectos formais, morais, éticos e profissionais, é preciso promover aos discentes pensamento crítico e científico, bem como desenvolver capacidades emocionais nos contextos político, social, ambiental, emocional e familiar.

2. O que uma professora de Língua Portuguesa tem a ver com suicídio?

A linguagem permeia nossa história desde o princípio. Apesar de ser impossível relatar a primeira língua, as formas de linguagem foram se aprimorando ao longo dos tempos. Nos relatos bíblicos, Deus confundiu a língua dos homens quando estes tentaram construir uma torre, a qual tocaria os céus. Cientificamente, o que nos diferencia de outros animais é exatamente a linguagem. Nosso código genético é somente 4% diferente do macaco, que é a espécie desenvolvida mais próxima do ser humano. Essa superioridade nos garantiu a habilidade de nos apoiar sobre dois pés, um cérebro maior, a habilidade linguística complexa e a capacidade de adaptação ao diferentes tipos de clima, o que garantiu a perpetuação de nossa espécie. De acordo com Aristóteles (384-322 a.C.), filósofo grego, o homem é um animal político e é pela linguagem que se estabelece a vida em sociedade.

Linguagem é, portanto, qualquer sistema de sinais e códigos criados por uma civilização a fim de estabelecer comunicação, seja ela por símbolos, sons, gestos, entre outros. Os seres humanos utilizam a linguagem para demonstrar seus sentimentos e transmitir mensagens aos seus interlocutores. Dessa forma, a linguagem perpassa os símbolos escritos de uma civilização e agrupa uma série de significados gestuais, sonoros, visuais, espaciais e linguísticos. É por meio da linguagem oral e escrita que se constrói a vida em sociedade.

Saussure considerou a linguagem "heteróclita e multifacetada", já que ela abrange vários domínios: físico, fisiológico e psíquico; pertence

ao domínio individual e social e envolve uma complexidade e diversidade de problemas, que são necessárias outras ciências, como a Psicologia, a Filosofia, a Antropologia, para o objeto de estudo da linguagem. Dessa forma, percebe-se que estas estudantes apresentam algum sofrimento psicológico e que o deixaram transparecer na pintura.

Sendo assim, a Linguística Aplicada é a área do conhecimento cujo objeto de investigação é a linguagem como prática social, em qualquer contexto, dentro ou fora de sala de aula, em que surjam questões relevantes sobre o uso da linguagem (MENEZES, SILVA; GOMES, 2009). Dessa forma, a L.A é responsável por diversos campos de investigação transdisciplinar, com novas formas de pesquisa e novos olhares sobre o que é ciência.

A Linguística Aplicada possui características que a tornam própria, independente e autônoma Apesar de a linguagem ser o objeto de pesquisa, ela não é dominada pela Linguística, tornando-se independente dela; os linguistas aplicados, que se propõem a fazer pesquisas, não são inferiores nem subordinados a outros pesquisadores de outras áreas do conhecimento; possuem identidade humanista com o propósito de perceber que a linguagem é uma prática social, seja qual for o contexto no qual ela está inserida; possui caráter indisciplinar, multidisciplinar e transdisciplinar, uma vez que não há fronteiras que impede a L.A de estudar a linguagem em outras áreas.

Portanto, a presente pesquisa está fundamentada na Linguística Aplicada para a análise da linguagem verbal e da não verbal, considerando os contextos escolar e social dos educandos envolvidos, conforme as necessidades e estratégias, que se apresentaram pelo percurso do trabalho. Isso se deve ao fato de que, não somente em momentos de fala podemos considerar a voz do educando, mas também em seu olhar, em sua linguagem corporal, em um choro contido ou escancarado, em seu desenho, em sua percepção de mundo, em sua expressão artística, entre outros.

2. ***Grupo de Habilidade de Vida***

A pesquisa foi realizada no Centro de Ensino Fundamental 106 do Recanto das Emas, área periférica de Brasília, Distrito Federal. A unidade escolar atende alunos do 6º ao 9º ano, nos turnos matutino e vespertino, e Educação de Jovens e Adultos, no período noturno. A escola tam-

bém é pólo para alunos surdos da cidade do Recanto das Emas, funciona em período integral e totaliza 1.200 estudantes matriculados.

A comunidade escolar é composta por famílias de classe média baixa, da periferia de Brasília, com inúmeros problemas sociais: violência urbana, consumo e tráfico de drogas, famílias cuja base é a figura materna, alto número de evasão e retenção escolares.

Para este estudo, foram selecionados de 15 a 20 estudantes, no contraturno, com autorização prévia dos responsáveis, para a realização de um grupo intitulado Grupo de Habilidade de Vida, com média de três meses, uma vez por semana, com duração máxima de duas horas. Em alguns desses encontros, tivemos a presença da psicopedagoga Amanda Franco e da orientadora educacional Lílian Lesley. Os discentes tiveram momentos com elementos multimodais, como música, teatro, troca de experiências e intervenções breves das profissionais citadas.

Os educandos foram selecionados a partir de observações feitas pelos discentes no conselho de classe referente ao 1º bimestre. Foram considerados para a participação no grupo de habilidade de vida: as notas em relação à média escolar, que é 5,0 (cinco), excesso de faltas, participação nas aulas e comportamento atípico. Muitos dos educandos já tinham um laudo feito pela orientadora escolar, a professora Amanda Franco de Souza, em anos anteriores, são os casos dos educandos: A2, A4, A5 e A13; os estudantes: A1, A12, A16, A17 e A18, fazem acompanhamento em institutos de saúde do Distrito Federal, como: Centro de Atendimento Psicossocial (CAPS), em que são diagnosticados depressão, bipolaridade, ansiedade, entre outros, e Adolescentro, que é uma unidade de saúde em que se pratica a terapia de grupo para resolução de problemas familiares e sociais. Os demais educandos nunca participaram de nenhuma intervenção e/ ou participaram, porém não deram andamento ao tratamento.

A dinâmica do grupo funcionava da seguinte forma: eram três momentos bem definidos em cada encontro. O primeiro sempre incluía uma recepção calorosa, perguntando aos educandos como tinha sido a semana, quais eram as suas percepções e seus sentimentos durante a semana que passou e, em seguida, a orientadora Amanda Franco ou eu fazíamos a leitura de um livro infantil que estava de acordo com o tema pré-determinado. Após a contação de história, tínhamos o segundo momento que consistia na interpretação e na ressignificação do texto, a partir das falas suscitadas e das vivências dos educandos. O terceiro e

derradeiro momento era propício para externar os sentimentos e os aprendizados adquiridos no encontro utilizando pintura, desenho, teatro, artesanato, dinâmica oral, escrita, entre outros. Em alguns encontros, substituímos a leitura de um livro infantil por vídeos ou *slides* produzidos por mim ou pela professora Amanda.

Em doze encontros, distribuídos em três meses – maio, junho e agosto de 2019, com duração média de duas horas semanais, e participação efetiva de oito estudantes, foram feitos debates, trabalhos artesanais, desenhos, pinturas, teatros e diálogos suscitados por temas pré-estabelecidos, baseados em Savoji e Ganji (2012) para a criação do grupo de habilidade de vida com base na oficina multimodal.

3. O conceito de linguagem

Os conceitos comumente usados para definir a linguagem, escrita ou não, vêm de uma tradição estruturalista que reduziu a linguagem em verbal e não verbal, analisada pura e tecnicamente de forma binária, ou seja, uma em oposição à outra.

Atualmente, a perspectiva pós-estruturalista tem uma visão mais ampla da linguagem, destacando a multimodalidade, o letramento sensorial e a translinguagem, de forma a analisar os diversos processos de construção de sentidos.

Essa nova visão parte do princípio de que a comunicação é social, dinâmica e complexa, e "as relações sociais constituem-se em meio a e por meio de mediação de signos de todas as naturezas – verbais, visuais, sonoras e sensoriais" (ROCHA; MACIEL, 2019, p. 119). Nesse sentido, os textos multimodais apresentam uma pluralidade de linguagens, verbal e não verbal, ou seja, de modos de significação, também chamados plurissemióticos, que se complementam, interagem e dão sentido ao texto.

A multimodalidade abrange o desenvolvimento de teorias, análises e descrições para o estudo da representação da linguagem, levando em consideração as modalidades como ferramenta organizadora. Adami destaca quatro pressupostos da perspectiva teórica da multimodalidade:

1. Toda comunicação é multimodal;
2. As análises focadas unicamente ou exclusivamente na língua não podem adequadamente representar o sentido;

3. Cada modalidade possui possibilidades (*affordances*) surgindo de suas materialidades e de suas histórias sociais que moldam seus recursos para suprir determinadas necessidades de comunicação;

4. As modalidades se integram, cada uma com um papel especializado para a construção de sentidos. (ADAMI, 2017, p. 451)

Com base nesses quatro pressupostos, é perceptível que a interrelação entre as modalidades são essenciais para cada elemento na comunicação. Esses elementos são representados a partir de cinco modos de representação: linguístico, visual, gestual, sonoro e espacial, didatizados assim pelo grupo da nova Londres a partir da semiótica social . Dessa forma, o texto multimodal é constituído pela combinação de duas ou mais modalidades.

Entretanto, Barbosa e Maciel (2019) advertem que é precário reduzir os processos de criação de sentidos a cinco modalidades, pois podem ser acrescidos ainda os aspectos sensoriais, como o cheiro, o paladar, o toque, já que também representam meios de construção de sentidos na linguagem multimodal.

O processo o qual o sentido é construído possui características por ser ativo e amplo e não está apartado do provável sentido que o senso comum possa dar. De acordo com Lemke (2006), o sentido encontra-se partilhado entre os espaços, os objetos, os organismos, as pessoas e as interações, isto é, não existe o lado de fora da linguagem. Já Bezemer *et al*. (2012) expande os modos de representação multimodais que não abarcam o aspecto sensorial e acrescenta o conceito de *meaning* e *feeling,* significado e sentimento, que corresponde aos sentidos com diferentes percepções de sentido–afeto–sentimento. Segundo Lemke

> *Meaning* e *feeling* são dois aspectos dos mesmos processos materiais, que o sistema dinâmico em que esses processos ocorrem é sempre do que pensamos ser um organismo humano individual, que os sentidos e o sentimento (*meaning and feelings*) como processos ocorrem sempre em múltiplas escalas de tempo e escalas de organização em sistemas dinâmicos abertos e complexos e têm suas origens em sistemas que podem ser mais simples que as células únicas. (LEMKE, 2008, *on-line*)

De fato, tantos os sentidos quanto os sentimentos são processos que dependem do contexto, específicos do ambiente e da cultura, o que fazem de ambos situados, distribuídos e ativos.

Dessa forma, os conceitos de *meaning* e *feeling* têm por objetivo excluir o conceito de que sentimento seja uma oposição à razão, diferente de como o pensamento científico convencional é concebido, já que Lem-

ke (2006) define os sentidos como um sistema dinâmico, permitindo, assim, novas análises e panoramas científicos.

Portanto, para a análise dos dados e percepção da pesquisadora, foram considerados os modos de representação multimodais: linguístico, auditivo, visual, gestual, espacial e sensorial para ter o máximo de elementos possíveis acerca dos sofrimentos psíquicos e todas as emergências presentes nos doze encontros do GHV.

4. Análise de dados

No presente trabalho, a análise dos dados consistiu em analisar, nas transcrições e nos trabalhos produzidos pelos estudantes participantes, falas e expressões artísticas que evidenciassem os possíveis sofrimentos psíquicos e de que forma esses sofrimentos foram expressos na linguagem, tanto verbal quanto não verbal, e na multimodalidade.

Em um ambiente multimodal, a utilização dos modos de representação apresenta e assinala muitas possibilidades de interpretação e de ressignificação textuais. Sendo assim, "não há uma resposta única, visto que a relação palavra–imagem não é tão simples. Precisamos, inicialmente, decidir de que ângulo iremos olhar para esta relação e com que finalidade" (DIONÍSIO, 2014, p. 14). Para tal, a multimodalidade fomenta visões e opiniões particulares do leitor no que se refere ao processo de construção de sentidos.

Portanto, as percepções aqui propostas são apenas uma das inúmeras possibilidades, sem pretensão de serem as únicas certas ou possíveis. Entretanto, a notoriedade dessa emergência não está em tentar inferir todas as capacidades de ressignificação e sim em atrair a atenção para possíveis sofrimentos psíquicos dos estudantes e ideação suicida e/ ou automutilação. Reitero aqui também que as ressignificações de sentido foram formuladas a partir dos relatos orais e escritos, imagens, gestos e sons dos estudantes participantes suscitados no GHV com o objetivo de detectar possíveis sofrimentos psíquicos e não de transtornos mentais, pois esses cabem apenas ao diagnóstico feito por um psiquiatra. Os resultados obtidos são autorais, justamente para não diagnosticar possíveis transtornos mentais.

A análise de dados foi feita a partir das mais de vinte horas de gravações em áudio, análise de imagens produzidas pelos estudantes, em pinturas ou em desenhos, e em materiais escritos como percepção de

cada encontro pelos participantes.

As percepções aqui feitas referem-se às temáticas colocadas nas imagens produzidas pelos estudantes participantes do GHV, que dividem-se em duas: 1) natureza ou aspectos naturais; 2) a busca do eu. Na primeira vertente, a natureza desenhada ou pintada nos quadros produzidos pelos educandos retrata céu com muitas nuvens cobrindo o sol, mostrando o céu encoberto como se a situação estivesse fechada ou nublada. Em várias imagens prevalece a presença de árvores imensas, com a ressignificação de pertencimento às suas raízes e de muitas aves negras, ressignificadas como mau agouro, fazendo parte do imaginário popular.

Já na vertente da busca do eu, as imagens apresentadas são preferencialmente da mandala, cujo objeto faz parte da cultura junguiana, e de partes reproduzidas do corpo humano automutiladas, ressignificadas como o sofrimento da alma presente também no corpo.

Em relação às falas, os estudantes fizeram bastantes relatos sobre abusos sexuais, psicológicos e físicos, mas também há a presença de relatos sobre perdas e lutos, separação e abandono familiar, opção sexual e namoro e outros.

5. Considerações finais

O trabalho realizado no GHV proporcionou a participação efetiva e mais ativa dos educandos, com destaque no que se refere à aprendizagem significativa. De acordo com Rocha, Maciel e Morgan (2017), a construção do conhecimento de forma horizontalizada promove a discussão, a participação e a democracia na aprendizagem. Caso a pesquisadora se colocasse no papel de detentora do conhecimento e portadora da verdade, e não de mediadora, teria perdido a promoção do diálogo, como forma de escape e de desabafo, e mudaria o desenvolvimento perceptivo dos educandos em relação aos seus próprios ressignificados de sentido frente às temáticas trabalhadas. O fato de não haver respostas certas e prontas, sugestões e soluções para os problemas apontados e não haver julgamentos, possibiltou a experiência de se formar outras opiniões e outras ressignificações a respeito de suas próprias atitudes, porque a mudança vem de dentro.

Enfatizo que os resultados esperados para o fim do GHV não são tangíveis, ou seja, a melhora significativa tanto no comportamento quanto no pensamento dos alunos participantes não pode ser medida em ape-

nas três meses de grupo. É um processo gradual e lento, por isso, não compilado nesta pesquisa.

Penso que a educação deve estar atrelada ao conhecimento técnico e científico, sem abandonar o lado humano e cidadão de cada estudante, proporcionando-lhe meios que auxiliem a um crescimento cognitivo e de amadurecimento mental. E, em consonância com Cope e Kalantzis (2016, p. 11), a respeito dos multiletramentos e do letramento crítico que proporcionam "novas formas de se participar como cidadão nos espaços públicos e até mesmo talvez novas formas de identidade e personalidade". Dessa forma, a conjectura de transformação do ambiente, a partir de mudanças advindas do ser humano, em permanente estado de mudanças e melhoras, pode e deve começar no âmbito escolar.

Somados a esses pressupostos, finalizo o trabalho, reiteirando que o letramento crítico consente que o estudante se perceba como um agente ativo de seu próprio aprendizado, já que é inerente a ele intervir e posicionar-se perante as situações que lhe causem dor, refletindo na causa e efeito dessa dor, e ressignificando os valores e os sentidos construídos até então, para que ocorra uma mudança verdadeira de perspectivas e transformações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAMI, E. Multimodality. In: GARCIA, O.; FLORES, N.; SPOTTI, M. *The handbook of language and society*. Oxford: Oxford University Press, 2017.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSIQUIATRIA. *Suicídio: informando para prevenir*. Brasília: CFM/ABP, 2014.

BARBOSA ALVES, D.; MACIEL, R. F. Clampeando o cordão: a maternidade como um espaço multissemiótico de (des)construção de sentidos. *Revista Letras&Letras*, v. 35, n. esp., p. 28-52, Uberlândia: UFU, 2019.

BEZEMER J.; DIAMANTOPOULOU, S.; JEWITT, C.; KRESS, G.; MAVERS D. Using a social semiotic approach to multimodality: researching learning in schools, museums and hospitals. *NCRM Working paper,* p. 1-12, 2012.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiletramentos e mudanças sociais. *In*: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (Org.). *Práticas de multiletramentos e*

letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas: Pontes, 2016.

DIONÍSIO, A. P. VASCONCELOS, L. J.; SOUZA, M. M. *Multimodalidades e leituras:funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais*. Angela Paiva Dionisio (Org.). Recife: Pipa Comunicação, 2014.

DURKHEIM, E. *O suicídio: estudo de sociologia.* São Paulo: Martins Fontes 2004.

GONÇALVES, L. R. C.; GONÇALVES, E.; OLIVEIRA, L. B. J. Determinantes espaciais e socioeconômicos do suicídio no Brasil:uma abordagem regional. *Nova econ.*, v. 21, n. 2, p. 281-316, ago. 2011, Belo Horizonte: Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-63512011000200005. Acesso em: 17 jan. 2019.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. Londres: Routledge. 2006.

LEMKE, J. *Feeling and meaning: a unified framework*. San Diego: University of California, 2006.

MACIEL, R. F. "Eu sei o que é bom pra você!" A lógica da emancipação revisitada e a formação de professores. In: ZACCHI, V. J.; STELLA, P. R. (Org.). *Novos letramentos, formação de professores e ensino de língua inglesa.* Maceió: EDUFAL, 2014.

MACIEL, R. F. Por outras epistemologias de pesquisa em formação de professores. In: MARQUES, N. *Da formação continuada aos momentos de tensão em sala de aula*: rizoma, emergência e letramentos. Campinas: Pontes, 2016.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, L.F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. *Linguística aplicada*: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). *Dados sobre suicídio para diversos países*. Publicado em 10/09/20018**.** Disponível em: http://www.who.int. Acesso em: 17 jan. 2019.

ROCHA, C. H.; MACIEL, R, F. Multimodalidade, letramentos e translinguagem: diálogos para a educação linguística contemporânea. 2013.

In: SANTOS, L. I. S.; MACIEL, R. F. (Org.). *Formação e prática docente em Língua Portuguesa e Literatura*. Campinas-SP: Pontes, 2019.

ROCHA, H. R.; MACIEL. R. F.; MORGAN, M. Critical perspectives in language education and literacies: discussing key concepts. *Revista de Letras Norte@mentos Dossiê Temático em Linguística Aplicada*: horizontes multidisciplinares. Sinop, v. 10, n. 23, p. 64-79, out. 2017.

SAVOJI, A. P.; GANJI, K. Increasing mental health of university students through Life Skills Training (LST). *World Conference on Psychology*, 3., 2012. Counselling an Guidance (WCPCG- 2012). Disponível em:www.sciencedirect.com. Acesso em: 22 fev. 2019.

VIDAL, C. E. L.; GONTIJO, E. C. D. M.; LIMA, L. A. Tentativas de suicídio: fatores prognósticos e estimativa de excesso de mortalidade. *Cad. Saúde Pública*, v. 29, n. 1, p. 175-87, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: www.scielo.br/pdf/csp/v29n1/20.pdf. Acesso em: 05 fev. 2019.

HISTÓRIA EM QUADRINHOS: ESTRATÉGIA PARA ENVOLVIMENTO DO ALUNO NO PROCESSO EDUCACIONAL

Sergio Rafael Cortes de Oliveira (IFF)
sergio.oliveira@iff.edu.br
Tanisse Paes Bóvio Barcelos Cortes (UENF)
tanisseboviorp@gmail.com

RESUMO

Ao considerar a tecnologia a partir da perspectiva cultural, abordam-se, neste artigo, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para além de ferramentas acessórias de uso facultativo na Educação, mas como instrumentos propulsores de (re)configurações sociais, econômicas, políticas, educacionais, entre outras. Nesse contexto, questiona-se: de que modo o processo avaliativo pode ser potencializado com a apropriação das TIC em uma construção colaborativa? Parte-se da hipótese de que o recurso cultural midiático História em Quadrinhos (HQ) pode ser uma estratégia de estímulo ao envolvimento e à mobilização dos alunos no processo de ensino–aprendizagem, especialmente na avaliação. Assim, tem-se por objetivo apresentar a HQ como uma ferramenta capaz de criar contextos educacionais que colocam o aluno no centro do processo; abordando a TIC como elemento sociocultural que amplia as possibilidades na educação; reafirmando a necessidade de posicionamento crítico em relação à tecnologia e aos processos educativos e descrevendo uma experiência avaliativa com HQ em um curso técnico de uma instituição pública de Campos dos Goytacazes-RJ. A avaliação, com produção contextualizada de HQ, oportunizou aos alunos demonstrarem assimilação dos conteúdos de uma forma dinâmica, crítica e criativa, contribuindo para uma formação integral alicerçada em práticas de trabalho em equipe com apropriação tecnológica e integrada com as artes e as linguagens.

Palavras-chave:
Avaliação. História em Quadrinhos. Tecnologias de Informação e Comunicação.

ABSTRACT

When considering technology from a cultural perspective, this article deals with Information and Communication Technologies (ICT) not just being accessory tools for optional use in education, but as instruments that propel social, economic (re)configurations, political, educational, among others. In this context, the question is: how can the evaluation process be enhanced with the appropriation of ICT in a collaborative construction? It starts with the hypothesis that the media cultural resource Comic books (CB) can be a strategy to stimulate the involvement and mobilization of students in the teaching-learning process, especially in the evaluation. Thus, the objective is to present CB as a tool capable of creating educational contexts that place the student at the center of the process; addressing ICT as a sociocultural element that expands the possibilities in education; reaffirming the need for critical positioning in relation to technology and educational processes and describing an evaluative experience with CB in a technical course at a public institution in Campos dos Goytacazes-RJ. The evaluation proposal through contextualized production with CB, gave

the students the opportunity to demonstrate assimilation of the contents in a dynamic, critical and creative way, contributing to a comprehensive formation based on teamwork practices with technological appropriation and integrated with the arts and languages.

Keywords:
Evaluation. Comic books. Information and Communication Technologies.

1. Introdução

As Tecnologias de Informação e Comunicação[238] (TIC) são reconhecidas neste trabalho como instrumentos propulsores de (re)configurações socioculturais que por meio da intervenção dos atores sociais potencializam mudanças como: compressão espaço-temporal; dissolução de fronteiras; outros modos de mobilidade; de acesso, produção e circulação de conteúdos e informações; de interação; de participação; de colaboração; que afetam também a educação como uma construção de um tempo histórico e cultural.

Nesse contexto, reconhecido como era da sociedade do conhecimento e da revolução da informação[239], o professor torna-se cada vez mais responsável por estabelecer a mediação para a construção da aprendizagem do aluno em meio a tantas informações e possibilidades de construção e participação. Do mesmo modo, o aluno é também convocado a posturas mais ativas e críticas em apropriações educacionais e culturais. Tal necessidade de atuação do professor e dos alunos sobre os recursos tecnológicos é regulamentada por políticas públicas educacionais (BRASIL, 1996; 1998; 2017) que reconhecem a relevância de inserção de variadas linguagens, tecnologias e metodologias no processo educacional – algo que envolve todo o processo educativo, desde práticas de ensino, de aprendizagem e de avaliação.

Ao considerar a cultura digital como elemento de tensão para a educação, aborda-se a problemática: De que modo o processo avaliativo pode ser potencializado com a apropriação das TIC em uma construção colaborativa? Assume-se por hipótese que o recurso midiático História

[238] TIC são dispositivos tecnológicos e midiáticos que integram informática, telecomunicações, mídias eletrônicas e internet, a partir de 90, e que permitem produzir, armazenar e transmitir conteúdos (BÉVORT; BELLONI, 2009).

[239] Era ou revolução da informação/conhecimento foram termos usados por Drucker (2002), em 1959 (KOROBINSKI, 2001), para a era após a Revolução Industrial (final do séc. XVIII – máquina a vapor, trabalho mecanicista), destacando o conhecimento mais valorizado do que o trabalho operacional, e criação dos primeiros computadores em 1940.

em Quadrinhos (HQ) pode ser uma estratégia de estímulo ao envolvimento e à mobilização dos alunos no processo de ensino–aprendizagem, especialmente na avaliação.

O trabalho tem como objetivo geral apresentar a HQ como uma ferramenta capaz de criar contextos educacionais que colocam o aluno no centro do processo. Para isso, definem-se como objetivos específicos: a) abordar a TIC como elemento sociocultural que amplia as possibilidades na educação; b) reafirmar a necessidade de posicionamento crítico em relação à tecnologia e aos processos educativos; e c) descrever uma experiência avaliativa com HQ em um curso técnico de uma instituição pública de Campos dos Goytacazes-RJ.

A metodologia adotada enquadra-se como pesquisa de natureza aplicada por mostrar os resultados de uma experiência de avaliação em uma disciplina por meio de produções colaborativas em HQs. Por esse objetivo de descrever os resultados, a pesquisa é descritiva com abordagem qualitativa quanto aos procedimentos metodológicos.

Neste artigo desenvolvem-se, após a introdução, a parte teórica com fundamentação sobre a tecnologia como elemento sociocultural que interfere nos processos educacionais e a consideração das Histórias em Quadrinhos como ferramentas pedagógicas. Em seguida, aborda-se o percurso metodológico e os resultados e reflexões de uma experiência avaliativa com HQ de um dos autores do artigo. Conclui-se o trabalho com as considerações finais.

2. Fundamentação teórica

2.1. TIC e suas inserções na política educacional

Os modos de ser e estar no mundo, as formas de percepção e as possibilidades de interação foram reconstituídos pelo processo das TIC em sua fase digital. A velocidade e os fluxos quase contínuos de informação, característicos dessas mudanças, demarcam outras sociabilidades representativas desse tempo histórico. Tal cenário intensifica a globalização dos processos produtivos (materiais e imateriais), a compressão espaço-temporal e a multiplicação das redes midiáticas e informacionais (SCHAUN, 2002).

A educação em seus pressupostos de mobilização, divulgação e sistematização de conhecimentos, marcada por um tempo histórico, está desafiada a compreender o espaço da comunicação (mediático e interdiscursivo) como produção e veiculação não só de informação, mas de cultura, reafirmando a relação entre comunicação e educação. Porém, as vivências cotidianas com os fluxos comunicacionais não garantem sua presença no espaço educacional e no fazer educativo (SCHAUN, 2002).

A educação parece considerar somente a perspectiva de ferramenta, de recurso que pode servir à educação, ao ensino em sala de aula, em detrimento dos âmbitos cultural, social, político que as tecnologias possuem. Talvez seja essa consideração parcial e dissociada, um dos nós que tornam as inovações tecnológicas um dilema (de certa maneira) para a educação quanto à aplicabilidade para o ensino e a aprendizagem, para a gestão escolar, para a comunicação.

Nesse contexto de refletir as "perspectivas atuais da educação", Gadotti (2000) enfatiza a função cada vez mais necessária da "escola ensinar a pensar criticamente. Para isso é preciso dominar mais metodologias e linguagens, inclusive a linguagem eletrônica" (GADOTTI, 2000, p. 5). A educação utiliza a linguagem escrita e a cultura dominante está constituída de outras linguagens, em particular, a linguagem da internet. Gadotti (2000) alerta que a ampliação de acesso à informação não significa acesso ao conhecimento.

Para Gadotti (2000), nesse oceano de informações, a escola deve orientar indo além da "visão utilitarista de só oferecer informações 'úteis' para a competitividade, para obter resultados", proporcionando uma "formação geral na direção de uma educação integral" (GADOTTI, 2000, p. 8), que se constitui para a cidadania plena quando insere em suas práticas oportunidades de usos das TIC no contexto da cultura digital.

> [...] *cabe à escola*: amar o conhecimento como espaço de realização humana, de alegria e de contentamento cultural; selecionar e rever criticamente a informação; formular hipóteses; ser criativa e inventiva (inovar); ser provocadora de mensagens e não pura receptora; produzir, construir e reconstruir conhecimento elaborado. E mais: numa perspectiva emancipadora da educação, a escola tem que fazer tudo isso em favor dos excluídos [...]. Ela não pode distribuir poder, mas pode construir e reconstruir conhecimentos, saber, que é poder. Numa perspectiva emancipadora da educação, a tecnologia contribui muito pouco para a emancipação dos excluídos se não for associada ao exercício da cidadania. (GADOTTI, 2000, p. 8) (grifo do autor)

Com relação às políticas nacionais para educação e como elas inserem as TIC na educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), determina, por meio da Base Nacional Comum Curricular para a Educação básica, a proposta de reformulação curricular em áreas de conhecimento e suas tecnologias para o Ensino Médio (I – Linguagens e suas tecnologias; II – Matemática e suas tecnologias; III – Ciências da natureza e suas tecnologias; IV – Ciências humanas e sociais aplicadas).

Cortes (2019, p. 80) considera "essa alocação como um reconhecimento da conjuntura da cultura digital e, talvez, de modo tangencial, a consideração das tecnologias como processos de mediação que interferem no campo educacional". Nesse sentido, a LDB já reconhecia a necessidade de inserção de outras linguagens e tecnologias na educação básica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio - DCNEM, nº 3, de 26 de junho de 1998 (BRASIL, 1998), enfatizam, no artigo 5º, a adoção de linguagens e metodologias de ensino diversificadas para cumprir a finalidade do Ensino Médio, estimulando a reconstrução do conhecimento com experimentação, raciocínio, solução de problemas e outras competências cognitivas superiores. Além disso, as diretrizes colocam as tecnologias da comunicação como "conteúdo" a ser estudado em associação ao conhecimento científico, às linguagens, à solução de problemas, à integração com meios, linguagens, códigos e tecnologias.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), CNE/CP nº 15/2017, de 15 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017), determina, dentre as competências gerais da Educação Básica, compreender, utilizar e criar Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética para acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, se comunicar, exercer protagonismo.

Nessas políticas educacionais, fica denotada a necessidade de compreender e se apropriar das TIC na Educação básica, em particular no Ensino Médio (nível de interesse no artigo), demonstrando regulamentações para os professores com a adoção de linguagens e metodologias de ensino diversificadas, bem como, para os alunos, com estímulo a práticas criativas e críticas com uso de tecnologias digitais.

2.2. Histórias em Quadrinhos

As Histórias em Quadrinhos passaram a ser aceitas como ferramentas pedagógicas para a educação formal, ocupando as salas de aula brasileiras, a partir da implementação da LDB em 1996. Antes disso, o uso das HQs sofreu resistência por causa dos "hábitos estrangeiros" incentivados nas crianças, apesar de algumas manifestações da linguagem dos quadrinhos nos textos didáticos, em função de sua leveza, como forma de suavização da diagramação do material didático (SANTOS; VERGUEIRO, 2012).

A sequência narrativa das HQs é formada quando dois ou mais quadrinhos (vinhetas) contendo imagens e textos inter-relacionados são unidos para a contagem de uma história ou representação de uma ideia. Conforme Groensteen (2004, p. 44), sobre o protagonismo das imagens, "é nas articulações internas em elos de imagens que se fixa o sentido, jogando o texto, por este ângulo, frequentemente, apenas um papel complementar". A sequencialidade narrativa entre vinhetas, por ser temporalmente fragmentada, apesar de organizada em ordem lógica, exige do imaginário e da interação do leitor para o preenchimento do que não é mostrado na história (SANTOS, 2001).

Na sequência geralmente estão presentes elementos característicos da linguagem dos quadrinhos como os balões de fala e de pensamento que, dependendo do modo de apresentação do contorno, podem representar grito, narração etc. e reforçar a emoção do personagem. As autorias das mensagens são atribuídas pelos "apontadores" presentes nos balões, exceto nos de narração, que são desprovidos desse indicativo. Outro elemento comum nas HQs são as onomatopeias, que são recursos linguísticos que fazem a representação escrita dos sons (de animais, de barulhos, dos personagens etc.). Além delas, há os recursos gráficos, que servem para enriquecer visualmente a narrativa, atribuindo-lhe dinâmica e movimento (fumaças, rastros etc.), além de conferir sentimentos e emoções (paixão, dúvida etc.) aos personagens em cena.

Dessa maneira, a HQ é uma forma narrativa que articula duas linguagens com grande potencial criativo, uma não verbal (icônica, visual), relacionada às imagens, e outra verbal, incluindo a fala e o pensamento dos personagens, a voz do narrador e os sons. "Ler quadrinhos é ler sua linguagem, tanto em seu aspecto verbal quanto visual" (RAMOS, 2009, p. 14). Pela iconicidade presente nas HQs, promove-se um acréscimo de informações visuais ao elemento verbal. Com isso, as HQs oferecem ao

leitor elementos que o texto literário apenas descreve ou não apresenta (SANTOS; VERGUEIRO, 2012). Segundo Palhares (2010), as duas linguagens estão relacionadas constituindo a mensagem global:

> A interpretação do não verbal, assim como do verbal, pressupõe a relação com a cultura, com o histórico, com a formação social do sujeito intérprete. Nesse sentido, na história em quadrinhos são veiculadas duas mensagens: uma icônica ou visual e outra lingüística, que se relacionam, constituindo uma mensagem global. A mensagem icônica e verbal nos quadrinhos não se exclui, mas interagem, combinando de tal forma a ponto de permitir novas possibilidades de encaminhamento e de recepção da mensagem. (PALHARES, 2010, p. 9-10)

Para que haja compreensão da HQ em sua completude, além da leitura do texto verbal, é preciso ler também os recursos visuais, as imagens, os ícones, os balões, os quadros, que de forma conjunta, atribuem sentido ao que está sendo contado (ANDRADE; ALEXANDRE, 2008). É nisso que reside a complexidade da HQ, pela necessidade de compreender os seus elementos constituintes e as articulações em sua narrativa, o que corrobora com a potencialização deste produto cultural midiático (SANTOS; VERGUEIRO, 2012) enquanto recurso na educação formal, envolvendo a integração entre disciplinas (NEVES, 2012), tais como: Artes visuais (desenho, animação, uso da linguagem não verbal, metáforas visuais, balões, enquadramento, figura e fundo); Português (história, sequência de ações, diálogos, onomatopeias); e a disciplina do tema abordado.

De acordo com Neves (2012), a utilização de recursos didáticos que aproximam o cotidiano do aluno e a aplicação destas experiências no conhecimento em sala de aula favorece a aprendizagem. Enquanto recurso didático-pedagógico, o uso da HQs permite a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento, estimulando a leitura científica com linguagem simples e permitindo aprendizagem mais rápida; sendo de fácil adaptação às propostas pedagógicas e aos temas, estimulando a interatividade e a imaginação, além de ser acessível e de baixo custo para o professor e para a escola (BORRALHO *et al*., 2012).

Caruso e Silveira (2009) também são defensores da incorporação desse recurso midiático nos contextos educacionais, pelas potencialidades formativas e pela aproximação às realidades dos alunos:

> Em uma sociedade eminentemente visual, com o predomínio da televisão como mídia de massa, os quadrinhos não devem ser desprezados como uma mídia em favor da educação. Além de a linguagem das HQs ser de fácil compreensão, se comparada à dos livros, seu apelo visual é grande, e

> o seu timing (principalmente o das tiras), compatível com o timing da visão fragmentada dos videoclips, com os quais os jovens estão habituados. (CARUSO; SILVEIRA, 2009, p. 219)

Como possibilidades de uso, Neves (2012) aponta a contextualização do conteúdo, em que um tema é abordado com uma linguagem mais amigável ao aluno, permitindo uma construção de aprendizagem mais significativa, em um processo mais dialógico, atendendo a estilos distintos de aprendizagem e, também, como recurso de avaliação, no qual os alunos manifestam os resultados de suas aprendizagens a partir da utilização e/ou confecção de HQs.

Segundo Santos (2001), ao utilizar a HQ, um objeto de ludicidade, pode-se conseguir um rendimento maior e uma integração entre os alunos, com ganhos de eficiência e economia de tempo na aprendizagem. Com as HQs promove-se o incentivo à leitura, a aprendizagem de línguas estrangeiras, a reflexão e o debate sobre um tema. Além da interação da linguagem gráfica às linguagens oral e escrita, Vergueiro (2009) ressalta que as HQs despertam o senso crítico e aumentam a motivação e a curiosidade dos alunos, consistindo em um mecanismo facilitador para o processo de ensino–aprendizagem, possibilitando maior compreensão dos conteúdos (VERGUEIRO, 2004). Para Caruso e Silveira (2009), as HQs permitem o trabalho de conceitos importantes ao mesmo tempo em que são promovidos o desenvolvimento da linguagem, com o enriquecimento da comunicação e ampliação de vocabulário (CARVALHO, 2009), o poder de síntese, além da criatividade.

Diante das potencialidades trazidas por esse recurso midiático aos processos didático-pedagógicos e no contexto da sala de aula, é inegável que sua apropriação de forma crítica e intencional pode conferir a eficácia esperada no processo de ensino–aprendizagem. Conforme Vergueiro (2004, p. 26), "pode-se dizer que o único limite para seu bom aproveitamento em qualquer sala de aula é a criatividade do professor e sua capacidade de bem utilizá-los para atingir seus objetivos de ensino". Dessa maneira, para que as HQs possam contribuir para a educação, é eminente a necessidade do seu reconhecimento e uso de forma assertiva por parte dos professores, afinal são "marcas da modernidade que a escola tem medo de assumir, mas não pode impedir que se revelem" (SMOLKA, 2003, p. 80).

3. Metodologia

Este artigo é resultado de uma pesquisa aplicada (GIL, 2019), pelo seu interesse em apresentar os resultados da aprendizagem de uma disciplina a partir de produções contextualizadas em HQs. Sobre o objetivo, a pesquisa é descritiva (GIL, 2019), porque propõe descrever os resultados da proposta avaliativa com HQs no que tange os elementos da linguagem do gênero produzido pelos alunos e nas formas de produção e apropriação do conteúdo técnico da disciplina, dialogando com as percepções do professor sobre o uso do recurso midiático. E, quanto à abordagem metodológica, a pesquisa é qualitativa (GIL, 2019), por se debruçar sobre a identificação de algumas características da linguagem dos quadrinhos e sobre as formas de apropriação dos conteúdos por parte dos alunos e na transposição desses para as narrativas quadrinizadas.

Apresentam-se os resultados das produções contextualizadas de HQ por alunos de duas turmas (cerca de 40 alunos em cada) da 3ª série do curso técnico de Edificações integrado ao Ensino Médio, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFFluminense), em uma disciplina do núcleo técnico do curso e de natureza mais exata. Alguns elementos da linguagem dos quadrinhos são destacados a partir de pequenos fragmentos de HQs produzidas, além da sua estrutura gráfica, que inclui os modos de produção das narrativas, de apropriação dos conteúdos técnicos estudados e da percepção do professor, autor do trabalho, acerca da elaboração do recurso midiático por parte dos alunos e enquanto instrumento avaliativo no processo pedagógico.

A disciplina é denominada *Estrutura*, dentro da qual os alunos aprendem a fazer cálculos e projetos estruturais (lajes, vigas e pilares), muitas vezes caracterizada por eles como complexa, por sua base relacionada à Matemática e Física. Uma das atividades avaliativas propostas em um dos bimestres consistiu na confecção (em grupo) e apresentação de HQs integradas aos conteúdos da disciplina. O desenvolvimento do argumento (recorte do tema, escolha dos personagens, definição do espaço da narrativa etc.), o roteiro (quais ações e diálogos devem ocupar cada vinheta) e a arte para a representação estética da linguagem (representação digital, em desenho à mão livre e colorização), conforme colocados por Santos e Vergueiro (2012), foram deixados a critério dos alunos, a fim de que tivessem poucas restrições, de modo a não atrapalhar seus processos criativos, mas que o instrumento tivesse uma função lúdica e de elaboração prazerosa.

Além da integração com os conteúdos da disciplina, as HQs deveriam conter pelo menos 10 quadrinhos (vinhetas) e, no mínimo, dois personagens. Os alunos tiveram duas semanas para pesquisar sobre os elementos narrativos e a linguagem das HQs e para produção das suas narrativas quadrinizadas, que foram apresentadas para a turma na terceira semana. Ao fim das apresentações, o professor e a turma faziam a interpretação sobre a narrativa, de maneira a perceber a coerência e como o conteúdo escolhido pelo grupo estava articulado dentro das construções dos quadrinhos, a fim de consolidar a aprendizagem dos alunos. Posteriormente, os trabalhos foram expostos em uma mural durante uma feira acadêmica na instituição. Essas três atividades práticas: leitura, criação e exposição são sugeridas em Santos e Vergueiro (2012). O estímulo à produção de HQs por parte do professor, como forma de desenvolvimento da criatividade dos alunos e da exploração de conteúdos específicos de disciplinas ou pertinentes ao que está sendo abordado em aula, também é sugestão de Vilela (2004).

4. Resultados e discussões

Para a avaliação das produções contextualizadas apresentadas pelos alunos, verificou-se a articulação coerente entre os conteúdos da disciplina de *Estrutura* e as narrativas elaboradas usando a linguagem dos quadrinhos, o que permitiu a mensuração da assimilação da temática complexa trabalhada no curso técnico, transmitida de modo mais objetivo e informal através das HQs, abordada de forma mais próxima ao universo de interesse dos alunos, sujeitos da aprendizagem, e que serviu de estímulo à prática do processo criativo dos alunos.

A utilização das HQs enquanto recurso midiático artístico de suporte ao processo de ensino–aprendizagem, tornando este mais dinâmico, estimulou o interesse, a participação e o envolvimento dos alunos na tarefa proposta, cumprindo a função de consolidar a aprendizagem dos conteúdos da disciplina, sem perda de sua qualidade, de forma atrativa, motivadora, lúdica, criativa, prezando-se por uma formação crítica e integrada com as múltiplas formas de linguagem (redação e desenho).

Enquanto estratégia avaliativa, que coaduna com o protagonismo dos alunos, as HQs permitiram que os mesmos apresentassem os resultados de suas aprendizagens de forma mais flexível e menos enrijecida, diferente dos instrumentos formais e mais tradicionais do tipo provas de perguntas e respostas, por exemplo.

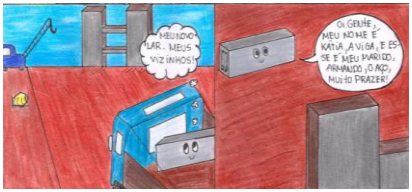
As HQs evidenciaram o conhecimento dos conteúdos da disciplina de forma bastante rica, de tal forma que, com o uso da criatividade, os alunos utilizaram dos variados elementos verbais e não verbais para confeccionarem narrativas quadrinizadas com apropriação crítica sobre a ferramenta e o conteúdo trabalhado. A criação das HQs, com a escolha livre dos contextos, das narrativas, dos personagens, correlacionada ao conteúdo, a fim de mostrar a compreensão do mesmo, tem um alcance mais significativo. Na sequência estão apresentados pequenos fragmentos de algumas produções contextualizadas feitas pelos alunos, a partir dos quais são destacados alguns elementos da linguagem dos quadrinhos.

Em vários trabalhos produzidos, os grupos se apropriaram de contextos mais elaborados, trabalhando os conceitos de maneira mais complexa e de forma indireta nas narrativas, utilizando relações metafóricas entre os contextos e os conceitos (Figura 1 (a)), com personificação em alguns casos (Figura 1 (b)), necessitando-se de uma leitura mais atenta para o estabelecimento de analogias ao conteúdo. Alguns trabalhos fizeram uma apropriação mais simples, em que o conteúdo era trabalhado de modo mais direto e claro na narrativa (Figura 1 (c)). Alguns contextos comuns voltaram-se para histórias de herói e vilão, relações de trabalho, relações conflituosas entre personagens, amizade etc.

Na Figura 1 (a), as palavras “resistência” e “flexão” são utilizadas em alusão à propriedade mecânica (resistência) dos materiais concreto e aço empregados no concreto armado e, ao esforço (flexão), que alguns elementos estruturais estão submetidos, ao qual devem ter resistência. Na Figura 1 (b), a personificação é utilizada para a representação da história entre Kátia e Armando, a viga e o aço. Na Figura 1 (c), o conteúdo é introduzido em contexto simples, a partir de uma conversa entre amigas a respeito de uma prova da disciplina, na qual comentam sobre um erro de representação em desenho.

Figura 1: Contextos apropriados pelos alunos na elaboração das HQs.

(a)



(b)

(c)

Fonte: Fragmentos de HQs produzidas pelos alunos.

Para a composição estética, foram utilizadas representações gráficas em desenhos à mão livre com (Figura 1 (b)) ou sem colorização (Figura 2), além de recortes e colagens de personagens de livros, de HQs etc., como a Mafalda (Figura 1 (c)), para a configuração das sequências narrativas e, também, softwares simples de desenhos digitais e softwares específicos de elaboração de HQs (Figura 1 (a)), como *Toondoo* e *Hagá Quê*, por exemplo. O uso destes permite a escolha e a substituição de cenários e personagens de forma mais rápida, dependendo apenas do domínio da ferramenta por parte dos alunos.

Figura 2: Desenho à mão livre sem colorização.

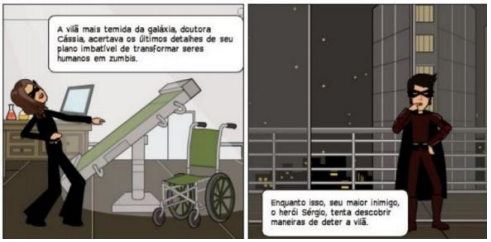
Fonte: Fragmento de HQ produzida pelos alunos.

O uso da onomatopeia, elemento comum nos quadrinhos, se fez bastante presente nas HQs, como ilustrada na Figura 2, “BOOMM!!”, representativa do som de explosão de uma estrutura. Outro fator percebido foi a figura do narrador (Figura 3 (a)), com o uso de balão de narração

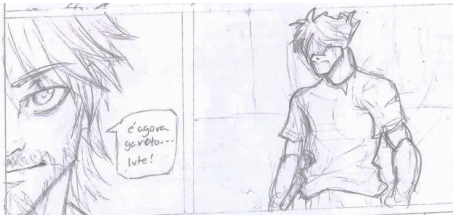
sem o uso de apontador "A vilã mais temida (...)" e "(...) seu maior inimigo, o herói (...)", na ilustração de história entre vilã e heroi, professora de disciplina anterior correlata e professor da disciplina da proposta, respectivamente, além do emprego de balões de fala "Em posição, soldado. (...)" (Figura 1 (a)) e de pensamento "Meu novo lar. Meus vizinhos!" (Figura 1 (b)), em alguns casos acompanhados de estilos gráficos representativos das ações e sensações das personagens, como grito "Não acredito! (...)" (Figura 1 (c)).

E, ainda, recursos gráficos representativos de expressões fisionômicas (Figura 1 (c)), com sentimentos e emoções, enquadramento de cena, como o personagem em close com olhar de bravura (Figura 3 (b)), além de, em certos casos, com quadrinhos apenas não verbais (Figura 3 (b)), fazendo a transitoriedade entre cenas (que ficaria no imaginário do leitor), e metáforas visuais como "?", com sentido interrogativo (Figura 3 (c)), estiveram presentes em algumas narrativas quadrinizadas. Na Figura 3 (c), o engenheiro usa o vocativo "Ôooooo... Norma, (...)" para convocar outra personagem, com nome em alusão à norma técnica que respalda os procedimentos projetuais relativos à disciplina estudada.

Figura 3: Recursos linguísticos e gráficos utilizados nas HQs.



(a)



(b)

(c)

Fonte: Fragmentos de HQs produzidas pelos alunos.

A presença desses elementos ratifica a pesquisa dos alunos sobre a linguagem estética desse estilo textual, para uma apropriação e uso mais crítico dessa linguagem em articulação com os conteúdos da disciplina. De forma criativa, os alunos puderam refletir sobre os conceitos, expondo suas assimilações a respeito dos mesmos, conforme suas interpretações acerca destes, atuando como sujeitos de suas aprendizagens em um processo pedagógico dinâmico que preza por uma formação mais integradora e crítica.

5. Considerações finais

A sociedade do conhecimento e da revolução da informação tem passado por transformações que reverberam nos contextos educacionais, produzindo outras formas de acesso aos conhecimentos. As TIC concretizam-se, por meio da ação humana, não somente como instrumentos de uso facultativo na educação, mas como meios capazes de promover (re)configurações sociais, econômicas, políticas, educacionais, entre outras. Nesta sociedade, torna-se inegável o papel do professor como responsável por entender a importância do protagonismo dos alunos e estabelecer a mediação para promover condições de aprendizagem para os mesmos.

Partiu-se da questão sobre como o processo avaliativo pode ser potencializado com a apropriação das TIC em uma construção colaborativa, e assumiu-se como hipótese que o uso da HQ pode ser uma estratégia de estímulo ao envolvimento e à mobilização dos alunos no processo de ensino–aprendizagem, especialmente na avaliação. Dessa maneira, este trabalho apresentou a HQ como uma ferramenta capaz de criar contextos educacionais que colocam o aluno no centro do processo, com abordagem da tecnologia como elemento sociocultural que amplia as possibilidades na educação. Outra contribuição foi a reafirmação sobre a

necessidade de posicionamento crítico em relação às TIC e aos processos educativos, descrevendo uma experiência avaliativa com HQ em disciplina de um curso técnico de uma instituição pública de Campos dos Goytacazes-RJ.

Após uma breve fundamentação teórica acerca das TIC como elemento cultural e suas inserções nas políticas educacionais e das Histórias em Quadrinhos, foram apresentados os resultados de uma experiência avaliativa de produção de HQs integradas aos conteúdos da disciplina de *Estrutura*, componente curricular da 3ª série do curso técnico de Edificações integrado ao Ensino Médio do IFFluminense. Na apresentação dos resultados, a partir de pequenos fragmentos de algumas produções, prezou-se pela identificação de alguns elementos característicos da linguagem dos quadrinhos (balões, onomatopeias, recursos gráficos etc.) e como os alunos se apropriaram dos conteúdos em suas adaptações para a elaboração das narrativas quadrinizadas. Além disso, foram apresentadas algumas percepções do professor da disciplina sobre a elaboração do recurso midiático pelos alunos.

A proposta despertou motivação e participação dos alunos, oportunizando-os demonstrar assimilação dos conteúdos as suas maneiras, de uma forma dinâmica, crítica, criativa e prazerosa, a partir de produções contextualizadas à realidade deles, contribuindo para uma formação alicerçada em práticas de trabalho em equipe com apropriação tecnológica e integrada com as artes e as formas de linguagem, uma vez que o uso do recurso midiático não se debruça apenas sobre o conteúdo abordado, mas também sobre os recursos linguísticos e a estética.

Assim, ratifica-se a hipótese da pesquisa, ressaltando-se a importância do uso crítico e intencional das HQs por parte de professores e alunos, de modo que os objetivos da aprendizagem sejam satisfatoriamente alcançados; além de corroborar com práticas pedagógicas mais dialógicas e dinâmicas, que colocam o aluno como protagonista e sujeito de construção do conhecimento, em vez de mero receptor de conteúdos de forma tradicional, em geral, massivamente verificados em processos avaliativos tradicionais. Quando bem aproveitadas, as HQs permitem o desenvolvimento de habilidades e competências a partir de uma formação integral, principalmente por sua função inclusiva, no que tange o despertar do interesse dos alunos pela disciplina, com uso desse meio de comunicação e produção artística, descomplexificando o processo de ensino–aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Carlos; ALEXANDRE, Silvio. *Prática de Escrita – Histórias em Quadrinhos*. São Paulo: Terracota, 2008.

BÉVORT, Evelyne; BELLONI, Maria L. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. *Educação Social*, v. 30, n. 109, p. 1081-102. Campinas, 2009. Disponível em: http://www. scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a08.pdf. Acesso em: 09 nov. 2020.

BORRALHO, Andressa L. F.; BARBOSA, Bárbara E. A. S.; SOUSA, Suyany D. P. de; NASCIMENTO NETO, João S. do; SANTOS, Maria de N. B. dos. Histórias em Quadrinhos: Um instrumento didático para o ensino de Ciências Naturais. *II Encontro de Iniciação à docência da UFPI*, 2012. Disponível em: http://www.arcos.org.br/artigos/historias-em-quadrinhos-um-instrumento-didatico-para-o-ensino-de-ciencias-naturais/. Acesso em: 25 out. 2020.

BRASIL. *Parecer CNE/CP nº 15/2017*, de 15 de dezembro de 2017. Define a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.phpoption=com_docman&view=download&alias=78631-pcp015-17pdf&cate%20gory_slug=dezembro-2017 pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 out. 2020.

BRASIL. *Resolução CEB nº 3*, de 26 de junho de 1998. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1998. Disponível em: http://portal. mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em: 25 out. 2020.

BRASIL. *Lei n.º 9.394*, de 20 de dez. de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 08 nov. 2020.

CARUSO, Francisco; SILVEIRA, Maria C. Quadrinhos para a cidadania. *História, Ciências, Saúde*, v. 16, n. 1, p. 217-236. Manguinhos, Rio de Janeiro, 2009.

CARVALHO, Juliana. Trabalhando com quadrinhos em sala de aula. *Educação Pública*, 2009. CECIERJ. Disponível em: https://educacao publica.cecierj.edu.br/artigos/9/17/trabalhando-com-quadrinhos-em-sala-de-aula. Acesso em: 27 out. 2020.

CORTES, Tanisse P. B. B. *Educomunicação e Formação de professor*: panorama da integração curricular da Educação Midiática em licenciaturas de Letras de IES públicas no Estado do Rio de Janeiro. Tese (Doutorado em Cognição e Linguagem) – Univ. Est. do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes-RJ, 2019. 341f.

DRUCKER, Peter F. *O melhor de Peter Drucker*: obra completa. Trad. de Maria L. Leite Rosa, Arlete Simile Marques e Edite Sciulli. São Paulo: Nobel, 2002. Disponível em: https://books.google.de/books?Id=ClAZfIUn7kcC&pg=PA3%A7as+peter+drucker+era+da+informa%C3%A7%C3%A3o&source=bl&ots=Q7DpLyHxft&sig&f=false. Acesso em: 10 nov. 2020.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. *Perspectiva*, v. 14, n. 2, p. 03-11. São Paulo, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782. Acesso em: 22 out. 2020.

GIL, Antonio C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GROENSTEEN, Thierry. *História em quadrinhos*: essa desconhecida arte popular. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2004.

KOROBINSKI, Raquel R. O grande desafio empresarial de hoje: a gestão do conhecimento. *Perspectivas em Ciência da Informação*, v. 6, n. 1, p. 107-116. Belo Horizonte: UFMG, 2001. Disponível em: http://portal deperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/viewFile/440 /250. Acesso em: 04 nov. 2020.

NEVES, Silvia da C. *A história em quadrinhos como recurso didático em sala de aula*. TCC (Artes Visuais). Universidade de Brasília, 2012.

PALHARES. Marjory C. *História em Quadrinhos*: Uma Ferramenta Pedagógica para o Ensino de História. 2010. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2262-8.pdf. Acesso em: 30 out. 2020.

RAMOS, Paulo. *A leitura dos quadrinhos*. São Paulo: Contexto, 2009.

SANTOS, Roberto E. dos. Aplicação da história em quadrinhos. *Comunicação & Educação*, Ano VIII, v. 8, n. 22, p. 46-51. São Paulo, 2001. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36995. Acesso em: 30 out. 2020.

SANTOS, Roberto E. dos; VERGUEIRO, Waldomiro. Histórias em quadrinhos no processo de aprendizado: da teoria à prática. *EccoS – Rev. Cient.*, n. 27, p. 81-95. São Paulo, 2012. Disponível em: http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/form/biblioteca/acervo/producao-academica/002444866.pdf. Acesso em: 30 out. 2020.

SCHAUN, Angela. *Educomunicação*: reflexões e princípios. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.

SMOLKA, Ana L. B. *A criança na fase inicial da escrita*: alfabetização como processo discursivo. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

VERGUEIRO, Waldomiro. Quadrinhos e educação popular no Brasil: considerações à luz de algumas produções nacionais. In: VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo (Orgs). *Muito além dos quadrinhos*: análises e reflexões sobre a 9ª Arte. São Paulo: Devir, 2009. p. 83-102.

VERGUEIRO, Waldomiro. Uso das HQs no ensino. In: RAMA, Ângela *et al.* (Orgs). *Como usar as Histórias em Quadrinhos na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2004. p. 7-30.

VILELA, Túlio. Os quadrinhos no ensino de História. In: RAMA, Ângela *et al.* (Orgs). *Como usar as Histórias em Quadrinhos na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2004. p. 105-130

HUMANISMO, ADAPTABILIDADE E JESUÍTAS: DISCURSOS INAICIANOS EM MEIO AO NOVO MUNDO

Leandro Garcia Pinho (UENF)
leandrogarciapinho@gmail.com

RESUMO

O objetivo deste trabalho é analisar, de forma comparativa, os escritos textuais deixados pelos jesuítas Fernão Cardim e Francisco Soares (em missão no Brasil), autores respectivamente *Do clima e terra do Brasil* e *Coisas notáveis do Brasil*. Partir-se-á da análise destas obras descritivas do mundo natural da América do século XVI para, metodologicamente, fazer-se as ligações, distâncias e singularidades de cada um destes tratados, bem como tentar responder a algumas questões relacionadas com a circulação do conhecimento entre a Europa e a América, levando-se em consideração esses construtos textuais dos jesuítas nos quinhentos. O saber e o conhecimento passam a delinear um pensamento adaptado à realidade que cerca os missionários, enquanto o Velho ainda tinha uma grande referência para pensar o Novo. Uma verdadeira adaptabilidade se configura no pensamento intelectual produzido à luz da colonização.

Palavras-chave:
Textos jesuíticos coloniais. Tratados coloniais.
Escritos quinhentistas no Brasil Colônia.

RÉSUMÉ

L'objectif de cette étude est de comparer les écrits des jésuites Fernão Cardim et Francisco Soares (missionnaires au Brésil), auteurs respectifs de *Do clima e terra do Brasil* et *Coisas notáveis do Brasil*. L'analyse de ces ouvrages descriptifs du monde naturel de l'Amérique du XVI^{ème} siècle meten évidence, de façon méthodique, les liens, distances et singularités de chacun de ces traités, et tente de répondre à des questions comme celle de la circulation de la connaissance entre l'Europe et l'Amérique, entenant compte de ces textes de jésuites du XV^{ème} siècle. Le savoir et la connaissance permettent de tracer le contour d'une pensée adaptée à la réalité de ces missionnaires, à une époque où l'Ancien était encore une grande référence pour penser le Nouveau. Une véritable adaptabilité se dessine dans la réflexion intellectuelle produite à la lumière de la colonisation.

Mots clés:
Texte jésuites coloniaux. Traités coloniaux.
Ecrits Du XV^{ème} siècle sur la colonie Brésil.

1. Introdução

Partir para o conhecimento dos escritos deixados pelos jesuítas em contato com o Novo Mundo nos mostra a pluralidade da ação dos jesuí-

tas pelo mundo que a eles se descortinava no contexto da expansão marítimo-religiosa-comercial do alvorecer da Era Moderna para a Europa Ocidental. Envoltos a diferentes contextos, em diversas geografias e em variadas situações, os Soldados de Cristo deixaram escritos que podem ser percebidos de formas tão múltiplas quantas são suas cartas, tratados, poemas, panegíricos, apologias, enfim, seus inúmeros escritos.

Lendo estes escritos, parte deles, é claro, chamaram-me atenção colocações feitas por alguns jesuítas em contato com o Novo Mundo que aludiam à descrição da terra – primordialmente a fauna e a flora – dos territórios que abrigavam as missões, esses escritos podem ser divididos, basicamente em dois tipos: cartas/missivas e tratados, estes últimos mais raros, mas não menos valorosos para os estudos sobre esse contexto missionário.

Destaco aqui que as cartas jesuíticas[240] não podem ser percebidas de forma genérica para serem apreendidas em suas particularidades e riquezas de detalhes. É vendo-as em suas singularidades que podemos, por exemplo, diferenciar os escritos relativos à natureza brasílica nas três cartas escritas por Nóbrega, Antonio Pires e Ambrosio Pires dos encontrados na carta de Anchieta de 1560. Entrementes, há um outro grupo de textos que me chamou mais atenção: os tratados. Fui atraído por este tipo de texto a partir da leitura da obra de José de Acosta (2006), *Historia natural y moral de lãs Indias*, datada de 1590. Após a leitura deste texto, passei a pensar na possibilidade de que os jesuítas que se dirigiram ao Brasil também pudessem ter escrito textos semelhantes, dedicando-se mais detalhes e exemplos dos assuntos descritos do que o que acontece nas cartas.

Assim, deparei-me com dois tratados jesuíticos do século XVI que versavam sobre nossa flora e fauna, um de Fernão Cardim, *Do clima e terra do Brasil*, e outro de Francisco Soares, *Coisas notáveis do Brasil*. O gênero de tratados entre os jesuítas coloniais é raro: de acordo com Serafim Leite (1938–1950, Tomo IX, p. 215-16), poucos jesuítas estavam preparados para escreverem tratados, pois "tal género de escritos, que exigia tempo e vagar". Isto leva o historiador oficial da Companhia a afirmar que não estarão entre os autores deste gênero de escritos aqueles que ocupavam os cargos de Superiores, sendo mais comum aos seus

[240] Eisenberg (2000, p. 20) destaca que "foi no seio dessa instituição epistolar que os jesuítas formularam justificativas para suas estratégias missionárias e suas atividades políticas, e nela testemunhamos as mudanças conceituais".

Secretários, como Cardim, Secretário do visitador Cristóvão de Gouveia, e Jácome Monteiro, Secretário do visitador Manuel de Lima.

Para além deste comentário de Serafim Leite, importa-me sua catalogação dos textos jesuíticos. De acordo com seus registros, os textos principais que, em forma de tratado versam sobre nossa flora e fauna, são de autoria de Fernão Cardim, Francisco Soares, Jácome Monteiro, Diogo Soares e João Daniel (LEITE, 1938–1950, Tomo IX, p. 215). Dentre estes, o de Cardim e o de Soares seriam os que foram escritos no século XVI no Brasil, enquadrando-se no recorte espaço-temporal aqui delimitado[241].

2. Francisco Soares e Fernão Cardim

Bem menos conhecido que o "Apóstolo do Brasil" (José de Anchieta), Francisco Soares almejará notificar aos leitores informações sobre a terra brasílica em forma de tratado. No estilo deste tipo de escrito, Soares se empenhará em atribuir às nossas terras características próprias, tratando da história do descobrimento e povoação do Brasil, dos trabalhos dos jesuítas, dos costumes dos índios e também das principais espécimes de nossa fauna e flora. São aspectos diferenciados, mas que convergem ao título do texto *De algumas coisas mais notáveis do Brasil*.

Já Fernão Cardim, este é considerado pelo historiador-mor da Companhia de Jesus no Brasil como "administrador, historiador e etnógrafo", Cardim nasceu em 1549, em Viana do Alentejo. Entra para a Companhia em Évora, quando lá estudava, em 1566. Seus estudos se completam em Humanidades, Artes Liberais e Teologia, tendo, após sua conclusão, já se destacado como Ministro do Colégio de Évora. Embarca para o Brasil em 1583, já com a missão de ser Secretário do Visitador Cristóvão de Gouveia. Sua profissão de solene acabou por ser na Bahia, em 1588. Tendo o Visitador voltado para a Europa, Cardim permanece no Brasil, como Reitor do Colégio da Bahia e do Rio de Janeiro, sendo eleito Procurador em Roma no ano de 1598, que para lá se dirige (LEITE, 1938–1950, Tomo XIII, p. 132).

Retomando Soares, muito há que se esclarecer sobre este inaciano que não veria seus escritos tão referenciados como os de outros jesuítas

[241] Este texto é uma adaptação de minha tese de Doutorado defendida junto ao Programa de Pós-gradução em Ciência da Religião da Universidade Federal de Juiz de Fora (MG) (PINHO, 2006).

do século XVI (e aqui citados), como José de Anchieta e Fernão Cardim. Segundo sua biografia, digna de ser apresentada por Serafim Leite em apenas meia página de sua monumental *História da Companhia de Jesus no Brasil*, Francisco Soares nasce em 1560, em Ponte de Lima.[242] Entra para a Companhia em 1575, vindo a dotar-se de bom conhecimento da língua brasílica. Para Leite, o fato de ser "língua" e só vir a estudar sete anos após de sua entrada para a Companhia "supõe que a princípio se ocupou em ministérios temporais, o que explicam as observações pessoais que se encontram na sua narrativa" (LEITE, 1938–1950, Tomo IX, p. 139).

Soares acompanha o Visitador Cristóvão Gouveia em 1589 no retorno deste à Europa. E, como viria acontecer também mais tarde com Cardim, cai nas mãos de piratas, só que no caso de Soares os corsários eram franceses. Segundo o que o próprio Cardim[243] diz em sua *Narrativa Epistolar* – que seria publicada como um terceiro texto dentro do *Tratado* de autoria deste último e que analiso aqui –, embarcaram na véspera do dia dos Apóstolos São Pedro e São Paulo, "com o terral da manhã se fizeram á vella para esse reino; tiveram sempre prospera viagem até á altura de Portugal, em que foram tomados uma manhã de um brechote-francez, sem haver alguma resistencia, por a nau ser desarmada sem nenhuma defensa, 6 de setembro" (CARDIM, 1978, p. 220).

Nesta investida, os maus tratos a que seria acometido mereciam destaque de Cardim, posteriormente, dando continuidade a sua narrativa: "nove dias os troxeram os francezes comsigo, nos quaes padeceram muita sede, fome e frio, e máu agasalho". Assim, "com que ao padre deu um catarro rijo com febre que o tratou muito mal e poz em risco da vida, mas tinham elles tão arricasda que cada dia esperavam pela morte a que estavam offerecidos". E a situação dos embarcados continuou a piorar:

> andando com elles appareceu uma formosa nau ingleza, aqui de todo cuidaram não escapar, mas livrou-nos Nosso Senhor, porque se contentou o inglez com perguntar, que porta a náu e respondendo-lhes os francezes que bacalháu, passou; mas não passou a fúria dos francezes, que vendo ir

[242] Devo chamar atenção aqui para a existência de vários membros da Companhia de Jesus no período colonial homônimos ao jesuíta aqui em destaque. Só para a colônia brasileira mais dois Francisco Soares recebem notificação de existência, além do autor das *Coisas notáveis do Brasil.* Isto sem contar outro, também Francisco Soares, que nasce e atua pela Companhia somente no Velho Mundo, em terras portuguesas no século XVII. (LEITE, 1938–1950,Tomo IX. p.138–140).

[243] Optei por manter a grafia dos textos originais como publicados pelas edições consultadas para este trabalho.

> pela agua uns papeis, que por serem de segredo o padre os mandou lançar ao mar, e como elles são desconfiados, cuidaram que ia alli alguma traição ou cartas para El-Rei, em que por isso os lançaram ao mar: saltou a furianelles, e o capitão com outros tomaram as achas de fogo, e deram uma bôa a cada um dos nossos. (CARDIM, 1978, p. 220-1)

Neste evento, todos os jesuítas pereceriam com castigos: "ao irmão Barnabé Tello pelo rosto, ao padre Francisco Soares pelas costas, e ao padre por uma coxa, estas são boas piculas sem post pasto" e continua: "mas não faltou este para o padre visitador, porque não satisfeito, um delles achou uma tijella de fogo, e lha arremessou á cabeça com tanta força que lhe tratou muito mal um olho; acudiu logo outro francez, e de um rolo que tinha tomado aos padres fez uma pasta e lha poz nelle". Safando-se destas e de outras intempéries pelas quais passariam enquanto estavam nas mãos dos corsários franceses, o grupo que acompanhava Soares acaba por atracar em Biscaia, porto de Santo André, onde "sahiram em terrra muito desfigurados de fome, rotos, maltratados de frio" e "lastimosos" (CARDIM, 1978, p. 221).

Recuperando-se, cavalgam até Burgos, de Burgos a Valladolid e daí até Bragança (CARDIM, 1978, p. 222-3). Serafim Leite não trata de tantos detalhes desta trágica viagem de Soares. O "historiador oficial" da Companhia aqui em nossas terras apenas nos informa da existência do relato desta captura e acrescenta que Soares, após esta epopéia, não voltaria mais à colônia lusitana, vindo a falecer em novembro de 1597 (ANCHIETA, 1988, p. 139).

Assim como há poucas informações biográficas de Francisco Soares, só consta em Serafim Leite uma única indicação à produção textual deste jesuíta. Há apenas referência ao texto *Das cousas do Brasil e Costumes da Terra pelo P. Francisco Soares* (que se encontra na Academia de História de Madrid) e *De algumas cousas mais notáveis do Brasil* (depositada na Biblioteca da Universidade de Coimbra). (ANCHIETA, 1988, p. 139) Segundo Cunha, estes dois textos devem ser atribuídos ao mesmo autor e versam sobre o mesmo assunto (CUNHA, 1966, p. XV). Daí, em obra organizada por ele, vieram a ser publicados no Brasil pela primeira vez em conjunto sob o título *Coisas notáveis do Brasil*. Cunha aponta vários argumentos que o fizeram crer que os textos – apresentados por Serafim Leite sob dois títulos diferentes – são de mesma autoria. Porém o que faz com que estes textos se tornem independentes e com

características peculiares é o fato de que foram transcritos por copistas distintos.[244]

Apoio-me aqui basicamente no manuscrito de Coimbra, que recebe o título de *De algumas cousas mais notáveis do Brasil*. Assim o faço por motivos apresentados pelo próprio Cunha. Segundo este, a versão de Coimbra desenvolve e amplia os mesmos temas apresentados pela cópia de Madrid, porém dando "especial relevo às descrições de numerosas espécies animais e vegetais". No texto de Madrid ocorrem alguns processos de redação mais expressivos no que se trata dos costumes dos nativos (suas virtudes, vícios, adotando como padrão para aferi-los os preceitos dos dez mandamentos), o que não acontece no escrito depositado em Coimbra, em que este tópico é tratado de maneira bem diversa (CUNHA, 1966, p. XVI). Opto, então, por este último pelo fato do meu interesse neste estudo ser a visão do mundo natural brasílico entre os jesuítas no século XVI.

Numa visão do todo, este tratado de Soares informa ao leitor sobre a vinda dos jesuítas, dos franceses, as lutas com estes no Rio de Janeiro, as lutas com os índios, seus costumes e tradições, a criação de mosteiros beneditinos e conventos franciscanos, a quantidade de cristãos e de nativos batizados e, do que mais me interessa, trata do que o autor chama de "sitio do Brazil", momento em que aparece o maior número de referências ao mundo natural de nossas terras. Esta é, sem dúvida, a parte mais extensa dos escritos de Soares. Enquanto sobre os outros assuntos existem cerca de 25 folhas de manuscrito, sobre o *sitio* há cerca de 65 folhas.

Soares mescla, sob esse tema, "Sitio do Brazil", questões pertinentes à vida indígena e aos elementos naturais. Não que Cardim não o faça, mas o faz utilizando-se do nativo somente quando este é necessário para explicar os detalhes de como se utilizar os elementos naturais descritos. Já Soares, mesmo tendo se referenciado em diferentes momentos anteriores ao trecho do *sitio* aos caracteres nativos, volta a falar de forma genérica sobre a vida autóctone nos trechos que seriam destinados aos reinos animal e vegetal. Ele o faz, desta forma, nos seguintes itens: "dos

[244] Vários argumentos são usados por Cunha para afirmar a autenticidade dos dois textos como sendo de mesma autoria. Os mais importantes seriam sobre o confronto entre trechos descrevendo o mesmo fato e vários dados biográficos do autor coincidentes nos dois textos (nacionalidade, profissão, anos de permanência no Brasil, lugares que visitou, atividades que aqui exerceu, o conhecimento da língua brasílica que utilizou na catequese). (CUNHA, 1966, p. XVIII-XXII).

costumes e cazamentos"; "como os armam cavaleiros"; "dos seus costumez" e "dos Agoiros".

Acredito não haver um motivo conceitual para Cardim não apresentar estes tipos de tópicos em sua discussão, nem em Soares um motivo para fazê-lo. Cardim possui outro texto – que também está publicado dentro do que se convencionou chamar de *Tratados da terra e gente do Brasil* – que se intitula *Do principio e origem dos indios do Brasil*. É neste outro tratado que Cardim se debruça sobre os costumes e vida indígenas, o que chamaríamos de cultura nativa. Soares, ao que tudo indica, só possui este texto. Faz, então, uso da descrição dos elementos autóctones por todo o texto, mesclando-a a diferentes temas tratados.

Do reino mineral há vários itens referenciados no manuscrito de Coimbra. Soares inicia com a descrição dos rios, dando ênfase ao Amazonas e ao São Francisco. Quando traz a informação sobre o fogo, o texto se torna bem interessante. Sobre este item o jesuíta se refere à lenda indígena para o surgimento do fogo: dizem que morreu um homem no mato, gaviões apareceram, tiraram-lhe os olhos e um guaricuja – um outro pássaro – trouxe-lhe o fogo; neste fogo os olhos do homem foram assados; o filho vê seu próprio pai morto fazendo com que os pássaros fujam, deixando o fogo para trás numa "casta de pao"; assim, toda vez que os nativos precisassem obter fogo tirariam do atrito deste pau; já outros grupos indígenas diziam, segundo o inaciano, que o pássaro é outro, o jacu que possui o papo "muito vermelho" (SOARES, 1966, p. 85).

É relevante notar que Soares está tanto descrevendo a técnica do uso de gravetos para a fabricação do fogo, quanto trazendo ao leitor o fundamento que o nativo usa para explicar o motivo deste pau "fazer fogo". A água e o fogo, como elementos fundamentais à sobrevivência humana, são referenciados pelo jesuíta numa posição textual próxima e nada mais útil do que saber sobre grandes fontes de água doce e também como extrair o fogo em terras tão distantes.

Do reino vegetal, um dos elementos que Soares dá maior indicação é a descrição sobre a mandioca. Este tubérculo, nota o jesuíta, é de uso maciço na cultura indígena, sendo a base da alimentação dos da terra. Assim, tanto em Cardim quanto em Soares, o elemento da terra merece, muitas vezes, maior ou menor destaque em função dos atributos que o humano dá a ele. E é isso que justifica o gasto de tanta tinta no item "mandioca". Soares nota, já de início, que este é o "mantimento principal

do brazil", "milhor q' arros, Jnhames milho e qualquer outro". Atribui o jesuíta duas excelentes características nutricionais ao tubérculo: boa digestibilidade e versatilidade no preparo (podendo ser usada como farinha, ralada, em bolos, pães, doces) (SOARES, 1966, p. 87).

Como também é feito com os itens dos animais, os jesuítas, tanto Cardim quanto Soares, alertam ao leitor sobre os malefícios destes. No caso da mandioca, apesar de ser o grande alimento dos brasis, possui também riscos à saúde humana, bem como pode servir de cura até mesmo para esquivar-se de "pessonhas". É preciso lembrar que o medo do envenenamento e das "pessonhas" (ou até "peçoñas") é uma preocupação constante nestes tratados. Os dois jesuítas descrevem abundantes exemplos de cobras e lagartos venenosos. A ênfase recai sobre as cobras, com maior destaque às mais perigosas. Desta forma, o possível leitor dos dois textos poderia até mesmo conhecer sobre os tipos que possuíam ou não o tão temido veneno das víboras.

Voltando à descrição da mandioca, alerta Soares que quem vier beber a água que se espreme da mandioca para se fazer a farinha pode morrer, mas, apesar disso, se a "farinha seca" for consumida "he contra pessonha e sara logo e assi se da para qualquer mordedura de cobra ou outro veneno". Mandioca, como avisa o jesuíta, é um nome genérico para vários tipos de raízes semelhantes que se enquadram nesta nomenclatura, pois esta é uma "aruore de muitas castas". Traz, assim, referência ao "ajpi", que se come assada, sendo boa como castanha, sendo até mesmo "milhor que batatas". Em outro trecho o inaciano tanto explica como usar as variantes da mandioca, indicando inclusive métodos de conservação da raiz:

> Da carima que he a rais seca se fazem amendoados cousas doçes e o mais e se faz pão co arros mesturado e esta seca botaõ e mestura õcõ a outra quando querem que se cõserue para longe como quando a trazem para portugal os marinheiros ou quando o vaõ a guerra e para isso lhe chamaõ farinha de guerra esta he muito mais roim que a fresca mas façe para necessidade serve a carima pera lombrigas dor de colica e maleitas. (CUNHA, 1966, p. 87; p.89).

"Carima", como o aipim, é descrita por Soares como uma outra variedade de mandioca e, apesar de parecer ao jesuíta menos saborosa, apresenta mais informações sobre ela do que sobre o aipim. Isto talvez se deva ao seu uso mais evidente ao europeu que estivesse em trânsito pelos mares.

Sobre os aspectos físicos a mandioca é descrita por Soares como raiz grossa como uma perna e do mesmo comprimento, (CUNHA, 1966, p. 87) podendo chegar a ser alta como um homem e com folhas como dedos e mãos. Soares inclui também noções do manejo agronômico do tubérculo, que se mostra de fácil uso ao homem: "se mete na terra daltura de palmo e muito e logo torna a dar e por esta facilidade se não quer dar a gente principalmente em São Vicente e Rjo de Janrº a trigo que o da muito bom". Ou seja, ao que a ela se dedicar terá bom e fácil fruto a colher, pois, além disso, até para o armazenamento ela é fácil de se lidar: "se tem debaixo da terra que he o seleiro e quando a an mister a vaõ buscar a Roça" (CUNHA, 1966, p. 89). A utilidade ao homem é o critério de descrição da tão nobre raiz. Outros alimentos também são referenciados neste item que recebe o nome de "mandioca": milho, feijões, favas, couves, hortaliças, inhames, batatas carazes, gengibre, pimenta, bananas, coqueiros, palmeiras e cana. Escolhe o jesuíta falar do elemento vegetal que a ele lhe parece mais versátil e mais característico destas terras. Feliz em seu argumento, faz uma pequena apologia ao tubérculo, digno de qualquer propaganda agrícola necessária à sobrevivência nos trópicos.

Como em Cardim, são os animais os elementos da natureza sul-americana que mais merecem menção de Soares. A última parte do texto deste inaciano engloba o que ele chama de *Livro dos animais*. Sob este grande tema relata-nos diferentes tipos e espécimes nativas terrestres. No geral, o autor traz alguns pontos básicos ao descrever o animal. O primeiro animal a ser descrito é o veado, também primeiro item do *tratado* de Cardim. Vejamos o que dizem os jesuítas:

a) em **Soares** (SOARES, 1966, p. 103):

i. características físicas: os veados são de muitas castas, sendo que cita os que são chamados de "corços"; como os de Portugal, apresentam-se com 10 a 12 "galhos", sendo as fêmeas menores que os machos;

ii. utilidade ao homem: a pele é usada na confecção de botas e tecidos.

b) em **Cardim** (CARDIM, 1978, p. 25-26):

i. nomenclatura indígena: sugoaçú;

ii. características físicas: estas se apresentam conforme o que viria a ser chamado pela ciência de sub-espécie de veado, envolvendo a distinção também por hábitat: a) grandes, como cavalos, tem "grande armação

e alguns têm dez e doze pontas; estes são raros, e achão-se no Rio de S. Francisco e na Capitania de S. Vicente"; b) ou pequenos, "como cornos com uma ponta só"; c)e há ainda os que andam somente nos matos; d) além dos que vivem nos campos em bandos; e) utilidade ao homem: "das pontas e nervos fazem os bicos das frechas, e humas bolas de arremeço que usão para derrubar animaes ou homens"; alimento e uso da pele.

O que podemos ver é que em Cardim há informações diferentes das apresentadas por Soares. Na verdade, o leitor vindo a conhecer os dois textos poderia complementar sua imagem dos elementos naturais descritos. Em muitos itens os dois jesuítas tanto se aproximam – quando escolhem, por exemplo, os animais a serem citados – quanto se distanciam – quando escolhem a forma pela qual cada espécie será descrita. É assim durante todo o trecho das *coisas naturais*. E o que os inacianos mais compartilham é a ideia de se colocar o homem como o centro das explicações, usando as informações que advêm dos nativos para mostrar ao letrado europeu a utilidade dos elementos naturais do Novo Mundo. Acredito ser esta a característica do humanismo que estará mais evidente nos dois textos.

Soares finaliza o trecho sobre os animais com o grupo *das aves*, (SOARES, 1966, p. 127) que ocupa 8 folhas do manuscrito de Coimbra. Vemos, após este trecho, outro tópico: *das ervas que Dioscoredesnaõ teve conhecimento nem fez mençaõ nem outros autores*. Nesse momento, Soares nos mostra o ineditismo de seus escritos ao mencionar que outros autores anteriores a ele não tinham notificado o mundo sobre a existência destas ervas. Como na descrição dos animais, o jesuíta respeita tópicos básicos: características básicas, incidência geográfica, ciclo de vida (estes dois tópicos não ocorrem em todos os casos) e o assunto mais frequente, e talvez mais necessário, a utilidade.

Ao findar o trecho *das aves*, Soares apresenta, por este manuscrito, um retorno ao reino animal. Desta vez o jesuíta apresenta, aí sim em maior número que Cardim, os animais que possuem relação com a água, tanto os que nela vivem quanto os que nela habitam o entorno. Como um navegante que vai descrevendo os últimos elementos naturais que observa de nossa terra, são os animais marinhos que mais merecem destaque neste trecho de Soares. E o movimento dos escritos conduzem o leitor da terra ao mar. Isto coincide com a biografia do jesuíta que, vindo ao Brasil acompanhando o Visitador Gouveia, retorna à Europa, obviamente pelo mar, impressionado com *algumas coisas notáveis do Brasil*.

Dando um tom de que muito havia a ser "descoberto" e notificado, o copista finaliza o tratado sugerindo a presença de uma natureza quase infinita, que aguardava ser descrita:

> [...] muito mais se pudera escrever mas não me pareçeo q' fosse tão cõprido para o que pretendia e tudo isto o mais vi cõ o olho senão os nomes das eruas e doutras cousas que naõ me lembrauaõ de qua de portugal senão p'lo nome de lingoa do brazil e a pessoa q' vio o mais e isto escreueohehu padre de muitos annos do brazil e mujcoriozo de esperementar tudo o q' assima disse (SOARES, 1966, p. 209).

Como na estrutura da natureza de Aristóteles, os elementos aguardavam a descrição e, no caso jesuítico, para dar prova da grandeza de Deus, mesmo que se usasse a "lente" nativa para assim perceber melhor os usos e perigos na *terra do Brazil*. Soares e Cardim, ao mesmo tempo em que relatavam o que viam e ouviam dizer sobre as terras brasílicas aproximavam o Novo do Velho Mundo e vice-versa.

Tentativas compiladoras em forma de tratados, os textos aqui analisados – *Coisas notáveis do Brasil* e *Do clima e terra do Brasil*, respectivamente – são fontes impressionantes da preocupação que passa a fazer parte de escritos jesuíticos neste momento. Esses dois textos seriam os que dentre aqueles dos jesuítas na Luso-América dos quinhentos que mais se aproximam, em tentativa compiladora e densidade analítica, do texto de José de Acosta (2006).

3. Conclusão

Em uma obra magistral, Frederick Turner (1990, p. 240) nos traça um belo panorama do legado dos escritos daqueles que hoje chamamos de cronistas coloniais no alvorecer da Era Moderna para o Velho Mundo em contato com o Novo. Para Turner, mesmo que se leve em conta que algumas das descrições mais entusiasmadas do Novo Mundo "eram na verdade peças de propaganda imobiliária, na época tão dadas a falsidades como hoje, a temática da beleza abundante é tão comum que não pode ser uma mentira combinada". Assim, "essa verdade simplesmente se impunha às penas relutantes e hesitantes dos observadores brancos", e, concretiza-nos que "se os cronistas não fossem quem eram, talvez tivessem escrito uma nova mitologia da América. O que eles escreveram foram inventários, à margem dos quais se pode perceber a presença espetacular do continente.

Durante a leitura ao texto de Cardim, diferentes aspectos me chamaram a atenção. Um deles é a própria clareza textual na descrição do mundo físico e natural do Brasil. Outro ponto a ser destacado é uma informação de Capistrano de Abreu repetida por Rodolfo Garcia sobre os "muitos pontos de contato, que se verificam às vezes pela conformidade dos conceitos e mesmo pela identidade de frases" entre os escritos de Fernão Cardim e trechos da carta supracitadade José de Anchieta (ABREU *apud* GARCIA, 1978, p. 7-21). Capistrano descobre que a primeira carta de Cardim é anterior a de Anchieta. Isso o leva a refletir sobre dois aspectos: "ou que Anchieta, satisfeito com a vivacidade e tom alegre de Cardim, o copiou insensivelmente, ou que ambos se apoiaram na informação mandada em agosto". Capistrano acaba por deduzir ser a primeira hipótese mais verossímil (ABREU *apud* GARCIA, 1978, p. 20).

Extrapolando essa discussão relevante, o que me importa é que o texto traz um novo estilo, o de tratado. Esses escritos de Fernão Cardim, sob o título de *Do clima e terra do Brasil*, tornar-se-iam parte da expressão de uma cultura letrada trazida para cá na bagagem intelectual jesuítica e contribuinte para formulações sobre a natureza que se apresentava ao leitor sob a estrutura textual de um tratado e não sob a forma de carta. Quando falamos do gênero de tratados, podemos perceber a preocupação compiladora existente nos primeiros textos jesuíticos. E, além deste ponto, é a possibilidade de intertextualidade existente entre estes escritos inacianos do século XVI que versam sobre a natureza. Como notamos, há possibilidades de aproximações também entre os escritos de Soares com os de Cardim.

Os textos de Cardim e Soares aqui tratados parecem se aproximar até mesmo dos preceitos básicos da arte pictográfica renascentista. Segundo Priore, a imagem expressa por esta arte teria como pressuposto fundamental "a imitação ideal da natureza humana em ação", desejando "deleitar e instruir simultaneamente" (PRIORI, 1992, p. 06).

Aspectos esses que podem certamente serem percebidos na produção textual de Cardim e Soares aqui referenciadas. Num texto "catológráfico", as espécies da flora e fauna se apresentarão tendo como vetor principal o elemento humano. Por que não aproveitar do preceito adaptativo já prescrito por Loyola na formação da Companhia e perceber, pela lente dos nativos, a realidade do ambiente das "novas terras"? Por que ignorar a sabedoria indígena que, por exemplo, ensinava a fazer uso tanto dos animais quanto das plantas (fossem elas medicinais, curativas, frutíferas, alimentícias ou para se fazer mezinhas)? E, por outro lado, por que

não se utilizar dos referenciais apreendidos tanto pela tradição aristotélico-tomista quanto pelo viés da constituição humanista cristã durante a formação do missionário pela Companhia? Eis algumas questões que esses inacianos imersos num humanismo cristão adaptado ao que viam e presenciavam no Novo Mundo nos parecem responder.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACOSTA, Joseph de. Historia natural y moral de las Indias. *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*. Disponível em: www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/124716...html. Acesso em: 2 mar. 2006.

ANCHIETA, José de. *Cartas. Informações, fragmentos históricos e sermões.* Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1988.

CARDIM, Fernão. *Tratado da terra e gente do Brasil*. São Paulo: Nacional, 1978.

CUNHA. In: SOARES, Francisco. *Coisas notáveis do Brasil*. V. 1. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro; Ministério da Educação e Cultura, 1966.

EISENBERG, Peter. *As missões jesuíticas e o pensamento político moderno*: encontros culturais, aventuras teóricas. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

GARCIA, Rodolfo. Introdução. In: CARDIM, Fernão. *Tratado da terra e gente do Brasil*. São Paulo: Nacional, 1978. p. 7-21

LEITE, Serafim. *História da Companhia de Jesus no Brasil*. Lisboa/Rio de Janeiro: Portugália/Civilização Brasileira, 1938–1950. (10 Tomos)

PINHO, Leandro Garcia. *Jesuítas e pensamento mestiço*: adaptação e ocidentalização nos escritos quinhentistas luso-americanos de Anchieta, Soares e Cardim. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Ciência da Religião, Universidade Federal de Juiz de Fora-MG, 2006. 175p.

PRIORE, Mary Lucy Murray Del. Retrato da América quando jovem: imagens e representações sobre o Novo Continente entre os séculos XVI e XVIII. *Estudos Históricos*, v. 5, n. 9, p. 3-13, Rio de Janeiro, 1992.

SOARES, Francisco. *Coisas notáveis do Brasil*. V.1. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro; Ministério da Educação e Cultura, 1966.

TURNER, Frederick. *O espírito Ocidental contra a natureza*. Mito, história e terras selvagens. Rio de Janeiro: Campus, 1990.

HUMOR E CRÍTICA NOS *MEMES* DA PANDEMIA DE COVID-19: UMA ANÁLISE DIALÓGICA

Milena dos Reis Insfran (UEMS)
milenainsfran@hotmail.com
Aline Saddi Chaves (UEMS)
alinechaves@uems.br

RESUMO

Desde seu advento nos anos 1990, a *Internet* se tornou uma das mais importantes ferramentas de comunicação e relacionamento entre usuários. Neste ambiente virtual, as redes sociais são o espaço em que são produzidos e postos em circulação os mais variados discursos, manifestando pontos de vista sobre temas polêmicos da sociedade. O *meme* é um dos gêneros discursivos que circulam neste espaço, com características marcantes: a rapidez de propagação, o forte apelo à imagem, a tonalidade dialógica investida de humor e crítica. Fundamentado na Análise dialógica do discurso, este artigo tem por objetivo analisar *memes* cuja temática gira em torno da pandemia de Covid-19. O *corpus* é composto por três *memes* que abordam, respectivamente, o debate polêmico sobre o uso do medicamento cloroquina e a reação de pessoas idosas e do povo brasileiro frente à pandemia. Este recorte nos conduz à hipótese de que o *meme* é um gênero discursivo que permite abordar um assunto sério, que envolve questões sanitárias e políticas, em tom lúdico e cômico, isto é, divertindo e, ao mesmo tempo, introduzindo a crítica de forma irônica.

Palavras-chave:
***Meme*. Pandemia de Covid-19. Análise dialógica do discurso.**

RÉSUMÉ

Depuis son avènement dans les années 1990, Internet est devenu l'un des plus remarquables outils de communication et de relation sociales. Dans cet environnement virtuel, les réseaux sociaux sont l'espace où se produisent et sont mis en circulation les discours les plus variés, manifestant des points de vue sur des sujets polémiques de la société. Le mème est l'un des genres discursifs qui habitent cet espace avec des caractéristiques prégnantes: la rapidité de diffusion, l'appel à l'image, la tonalité dialogique investie d'humour et de critique. Fondé sur l'analyse dialogique du discours, cet article se propose d'analyser des mèmes dont la thématique tourne autour de la pandémie de Covid-19. Le corpus est composé de trois mèmes qui abordent, respectivement, le débat polémique sur l'utilisation du médicament chloroquine et la réaction des personnes âgées et du peuple brésilien face à la pandémie. Ce découpage nous conduit à l'hypothèse selon laquelle le mème est un genre discursif qui permet d'aborder un sujet sérieux, rapporté à des questions sanitaires et politiques, sur un ton ludique et comique, c'est-à-dire en divertissant, tout en introduisant la critique de manière ironique.

Mots clés:
Mème. Pandémie de Covid-19. Analyse dialogique du discours.

1. Introdução

No ano de 2020, a disseminação de um vírus letal surpreendeu o mundo todo, fazendo com que o medo e o pânico se instalassem entre as populações. Com efeito, a pandemia de Covid-19 assusta pelo alto número de mortos e infectados por um vírus sobre o qual ainda não se tem muitas informações. Seu impacto se faz sentir, ainda, nas graves consequências econômicas e sociais desta nova doença, que gerou desemprego e transformações drásticas no modo de vida das pessoas, como o isolamento social.

O pouco que se sabe sobre o coronavírus, originado na China, é que ele pertence a uma família do vírus (CoV), que pode causar desde resfriados comuns até doenças mais graves, como a Síndrome Aguda Respiratória Severa (SARS) e a Síndrome Respiratória do Oriente Médio (MERS). O novo coronavírus recebeu a denominação SARS-CoV-2 pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e se popularizou pelo nome "Covid-19".

Nesse contexto, observou-se o surgimento maciço, nas redes sociais, de textos de caráter humorístico, como uma maneira de "descontrair" os usuários do meio digital diante dos efeitos desastrosos da Covid-19. Dentre esses textos, o *meme* se caracteriza como um gênero discursivo nativo do meio digital uma forma de comunicação bem popular nos últimos anos, além de ser um grande indicador de opiniões em tom de humor, a partir de assuntos variados. Este gênero discursivo circula em diferentes formatos (imagem, vídeo) e suportes no meio digital: *sites*, redes sociais, *e-mails*, *blogs*, aplicativos de mensagens de instantâneas. Quando um acontecimento adquire grande repercussão, seja de cunho político ou de qualquer outro assunto polêmico, automaticamente os *memes* passam a circular, pois, de alguma forma, eles manifestam uma certa representação da opinião pública,sendo produzidos com finalidades diversas: criticar, fazer rir, comentar, mostrar algum espanto, entre outros.

Com base nessas ideias iniciais, propomos, neste artigo, analisar três *memes* que circularam durante a pandemia de Covid-19, em 2020, nas redes sociais, com base na Análise dialógica do discurso (BAKHTIN, 2003), que permite compreender o *meme* como uma estratégia paródica, cujos efeitos de sentido têm relação com a cosmovisão carnavalesca.

2. A origem do meme

O termo *meme* foi cunhado pelo biólogo e etnologista Richard Dawkins, em 1976, em seu *best-seller O gene egoísta* (DAWKINS, 1976). O termo tem origem na palavra grega *mimeme*, que significa "algo que é imitado". Dawkins nomeou as unidades de transmissão cultural de *meme*, pela semelhança sonora com "gene", o que é assim explicado:

> O novo caldo é o caldo da cultura humana. Precisamos de um nome novo para o replicador, um substantivo que transmita a idéia de uma unidade de transmissão cultural, ou uma unidade de *imitação*. "*Mimeme*" provém de uma raiz grega adequada, mas quero um monossílabo que soe um pouco como "gene". Espero que meus amigos helenistas me perdoem se eu abreviar *mimeme* para *meme.* Se servircomo consolo, pode-se, alternativamente, pensar que a palavra está relacionada à "memória", ou à palavra francesa *même.* (DAWKINS, 1976, p. 112)

O autor parte da ideia de que os comportamentos humanos são baseados em imitações. Assim, da mesma forma como os genes se propagam, pulando de corpo para corpo através dos espermatozoides, os *memes* propagam-se de cérebro para cérebro, assumindo a forma de "imagens, sons, gestos, palavras, monodias, jeitos de se vestir e até mesmo elementos complexos como crenças ou rituais" (MARTINO, 2015, p. 177).

Seguindo no pensamento de Dawkins,este autorexemplifica em sua obra que, assim como nem todos os genes que podem ser replicados obtêm sucesso, assim também são os *meme*s, pois nem todos são bem sucedidos no "fundo", mas alcançam um sucesso brilhante em curto espaço de tempo. O estudo dos *meme*s está relacionado diretamente com o estudo da difusão de informação e de que tipo de ideia sobrevive, assim podendo ser passada de pessoa a pessoa. Trata-se, então, de uma forma básica de aprendizado social, através da imitação. Para que tenha um alto valor de sobrevivência, o *meme* deve ter, segundo Dawkins (1976), as seguintes características essenciais: a longevidade, a fecundidade e a fidelidade de cópia.

A longevidade está relacionada à capacidade de um *meme* de permanecer no tempo, ou seja, quanto mais tempo ele sobreviver, mais tempo ele terá para se replicar. A fecundidade diz respeito à capacidade do *meme* de gerar cópias, porém a rapidez não é algo tão relevante, pois um determinado *meme* pode permanecer propagando-se de uma forma constante por um longo tempo, uma vez que, na internet, os *memes* ficam

arquivados. Finalmente, a fidelidade de cópia está relacionada à capacidade do *meme* em gerar cópias com lealdade ao *meme* original.

Dawkins enfatiza que os computadores em que os *memes* vivem são os cérebros humanos, e que muitas vezes os *memes* e os genes se reforçam mutuamente, mas às vezes se opõem. Dawkins (1976, p. 112) explica, ainda, que "os genes egoístas (...) não têm capacidade de previsão. Eles são replicadores inconscientes e cegos".

Mas, apesar de sua origem na obra de Dawkins (1976), os *memes* recebem outro tratamento teórico e metodológico, quando se trata de considerá-los como manifestações de linguagem, ou seja, como gêneros do discurso.

3. Os memes como gêneros do discurso

Para Bakhtin, os gêneros do discurso são determinados sócio-historicamente. O autor explica que só nos comunicamos, isto é, falamos e escrevemos, por meio de gêneros do discurso. Os falantes têm um infindável repertório de gêneros e, muitas vezes, nem se dão conta disso. Até na conversa mais informal, o discurso é moldado pelo gênero em uso. Tais gêneros nos são dados, conforme Bakhtin (2003, p. 282), "quase da mesma forma com que nos é nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo da gramática".

Nessa linha de pensamento, o autor cita os três elementos que caracterizam os gêneros discursivos: o tema, o estilo e a construção composicional. Com relação ao *meme*, observa-se: 1) o tema é frequentemente uma reação, crítica ou comentário sobre algum acontecimento de ampla repercussão social; 2) o estilo, isto é,as escolhas linguísticas, geralmente se caracteriza por uma linguagem informal, com uso de gírias, bordões e apelo à intertextualidade; 3) na construção composicional do *meme*, tem-se, via de regra, uma mensagem curta e o arranjo de signos verbais e não verbais, caracterizando um arranjo de signos verbais e não verbais.

O *meme* é um gênero do discurso que circula no ambiente virtual, e tem como uma de suas fortes características a polifonia (BAKHTIN, 2005), isto é, a simultaneidade de vozes sociais, que se manifestam na materialidade verbo-visual de diversas formas, contribuindo para que os efeitos de sentido sejam alcançados quando do processo de replicação. Além de serem humorísticos, os *memes* também podem instaurar uma reflexão, questionar uma realidade e/ou problematizar uma situação.

Estudioso da Análise do discurso francesa, Patrick Charaudeau (2010, p. 212) diz que três desafios estão presentes na construção de qualquer gênero de informação: a) o desafio de visibilidade (atração da atenção do público leitor); b) o desafio da inteligibilidade (tornar o conteúdo interessante e acessível); e c) o desafio de espetacularização (fazer o conteúdo suscitar interesse e/ou emoção). Compreendido como um gênero do discurso da sociedade de massas, em que há grande circulação de textos, os *memes* atendem a todos os requisitos mencionados por Charaudeau (2010). Desse modo, conquistaram o público da internet, gerando um grande interesse nas pessoas. Os *memes* que circulam nas redes podem ser facilmente identificados pelos internautas por terem uma configuração mais ou menos característica.

Do ponto de vista de sua compreensão, o *meme* mobiliza frequentemente um saber intertextual, isto é, a referência, implícita ou explicita, a outros textos. Conforme Cavalcante (2007), a intertextualidade pode ser de quatro tipos: (i) a intertextualidade explícita ocorre quando há menção direta ao texto-fonte do intertexto produzido, por exemplo, quando o intertexto está entre aspas; (ii) a intertextualidade implícita acontece quando não há uma menção direta do texto-fonte e são necessários cálculos mentais para compreendera mensagem; (iii) a intertextualidade estrita dialoga com a explícita; (iv) a intertextualidade ampla se refere aos textos que compartilham uma mesma temática ou que estão produzidos dentro de uma mesma área do conhecimento ou corrente de pensamento (um conjunto de textos).

Nos *memes*, os processos intertextuais vão muito além do texto, pois, para que o enunciatário (leitor)interprete um *meme*, é necessário que ele entenda a relação estabelecida entre os signos verbais e não verbais (imagens), e, sobretudo, que esteja atualizado sobre o assunto abordado. Assim, é exigido do enunciatário um conhecimento prévio para que haja a compreensão efetiva do *meme*.

Em outra perspectiva, Fiorin (2006, p. 162) define a intertextualidade como uma relação dialógica entre textos e suas materialidades, ao passo que a relação entre discursos caracteriza a interdiscursividade. A esse respeito, o autor explica que:

> O termo *intertextualidade* fica reservado apenas para os casos em que a relação discursiva é materializada em textos. *Isso* significa que a intertextualidade pressupõe sempre uma interdiscursividade, mas que o contrário não é verdadeiro (FIORIN, 2006, p. 181) (grifos do autor).

Por natureza, os *memes* são intertextuais, na medida em que dialogam com outro(s) texto(s), são construídos em resposta a outro(s) texto(s), de forma explícita ou implícita,mas fazendo com que o enunciatário possa compreender o tipo de referência mobilizado. Nos *memes*, a intertextualidade pode ser observada na repetição de um bordão, gíria ou imagem. Quando a referência intertextual é identificada, ocorre o efeito de humor, que é algo característico desse gênero discursivo. Para conhecer esses efeitos de sentido, antes se faz necessário explicar o contexto de emergência dos *memes*: as redes sociais.

4. Memes e condições de produção e recepção

Com a origem da internet na década de 1990, a conexão entre as pessoas foi facilitada, e com o aprimoramento desta tecnologia, surgiram as redes sociais, que se caracterizam por uma estrutura que permite a comunicação entre empresas ou pessoas, assim cada um se relaciona na internet e nas redes de acordo com sua preferência e particularidades.

Atualmente, com o avanço das tecnologias digitais na *web*, existem diferentes tipos de redes sociais, sites e aplicativos de relacionamento, dentre os quais podem-se citar alguns que são de fácil acesso e popularidade, como o *Twitter*, *Facebook*, *Instagram*, *WhatsApp*, *Tumblr*, *Tinder*, *Tik Tok* e redes sociais profissionais, como o *Linked In*. Além das redes sociais, os conteúdos circulam, ainda, por diferentes ferramentas: diários digitais (*blogs*), sites de vídeos (*Youtube*), redes de compartilhamento de documentos (*Slideshare*).

Este avanço, inédito na história da humanidade, promove uma maior conexão e conectividade entre as pessoas. É nesse contexto que os *memes* se popularizaram, pois, como explica Martino:

> Se os *memes* são veículos de transmissão de grupos de ideias, as redes sociais e as possibilidades de compartilhamento de informações são um meio de expansão à velocidade da luz. (MARTINO, 2015: p. 178)

Com este acesso fácil possibilitado graças ao avanço da *web*, não se sabe ao certo de onde os *memes* surgem, nem quem são seus autores, mas o que se sabe é que existem lugares propícios para a criação dos conteúdos veiculados por este gênero discursivo. Os *memes* tratam desde assuntos engraçados até os mais sérios, de cunho político. Na *internet*, o objetivo dos *memes* é, à primeira vista, de divertir os internautas. Eles são criados por amadores, na maioria das vezes, o que se observa por sua

reduzida qualidade estética. Além disso, eles podem circular basicamente em qualquer suporte oferecido pela *web*: vídeos, *gifs*, *links*, ícones, caracteres, etc., no formato de texto verbal e/ou visual.

5. Meme e paródia: efeitos de sentido

Sendo o humor o efeito de sentido privilegiado dos *meme*s, Bakhtin (BAKHTIN, 1965, apud CLARK; HOLQUIST 1998, p. 323) explica que uma das características do humor é contestar o papel de autoridade de alguns discursos (religioso, filosófico, ético, político, científico etc.), revolucionando a linguagem e desmascarando os discursos oficiais hierárquicos e opressivos. Esta reflexão está relacionada, no pensamento do filósofo russo, ao que ele denomina "cosmovisão carnavalesca", isto é:

> A cosmovisão carnavalesca é dotada de uma poderosa força vivificante e transformadora e de uma vitalidade indestrutível. Por isto, aqueles gêneros que guardam até mesmo a relação mais distante com as tradições do sério-cômico conservam, mesmo em nossos dias, o fermento carnavalesco que os distingue acentuadamente entre outros gêneros. (BAKHTIN, 2005, p. 107)

Tomando emprestado a metáfora do Carnaval, Bakhtin (2005) propõe-se a explicar a principal característica do romance polifônico, que, segundo ele, é inaugurado pelo romancista russo Dostoiévski. Este "novo" gênero teria como seus ancestrais dois gêneros do sério-cômico, pertencentes à tradição grega: o diálogo socrático e a sátira menipéia. Ambos têm em comum o caráter informal e dialógico, na medida em que consistem em procedimentos de busca da verdade baseados no diálogo, no emprego de estilos variados, frequentemente com humor e irreverência, assim como acontece na época do Carnaval, em que ocorre a quebra de protocolos, a troca de papeis socialmente estabelecidos. Em suma, a carnavalização, no romance polifônico, caracteriza a vida em seu aspecto mais real e contraditório.

Nessa concepção, que se pode chamar dialógica da linguagem como um todo, e não somente do discurso literário, a paródia ocupa um lugar à parte. Originada no século V. a.C. na Grécia, a paródia – do grego *parōidía* significa "cantar ao lado". Em uma definição mais simples, trata-se de uma operação textual que consiste em transformar o tema de um texto prévio, mantendo seu estilo. Como resultado, a paródia tem a finalidade de subverter, proporcionando riso.

No *meme*, a paródia é um elemento central, pois o objetivo é justamente subverter um outro texto, conservando seu estilo. O texto parodiado, entretanto, pode ser tanto escrito (verbal) quanto uma imagem (visual). Nesse sentido, trata-se de uma paródia bastante contemporânea, visto que adaptada ao suporte digital, que facilita o agenciamento e a co-construção do sentido. Nas análises a seguir, é possível desvelar o efeito paródico dos *memes*.

6. Análise de memes

Para ilustrar o estudo proposto neste artigo, analisaremos três *meme*s, começando pelo *meme* "Maria Cloroquina"[245].

Figura 1: *Meme* Maria Cloroquina.

Em meio à pandemia do Coronavírus, o medicamento denominado "cloroquina" se tornou um dos assuntos mais comentados nas redes sociais, descontraindo os usuários por sua finalidade lúdicas, mas também servindo de arma para debates de fundo político e ideológico.

A cloroquina é um medicamento usado no tratamento e profilaxia de malária em regiões onde esta doença é suscetível ao efeito da Hidroxicloroquina, um fármaco usado também na prevenção e tratamento da malária sensível à cloroquina. Mas, embora o Ministério da Saúde afirme que não há estudos que atestem a eficácia deste medicamento no combate à pandemia – isso porque, se utilizado de forma inadequada e sem prescrição médica, pode ser muito nocivo à saúde –, algumas autoridades da esfera científica e da política se uniram em uma defesa em massa do remédio, tanto em suas redes sociais quanto em pronunciamentos ofici-

[245] Disponível em: https://twitter.com/o_antagonista/status/1261293316244733952. Acesso em: 10 set. 2020.

ais.Essa tomada de posição repercutiu nas redes sociais, dando origem a uma grande produção de *meme*s relacionados ao tema.

Na figura a seguir, podemos observar que a referência para que houvesse o nome "Maria Cloroquina" e o próprio *meme* acabou saindo de uma personagem da telenovela brasileira *Carrossel*, que teve sua primeira versão mexicana em 1991. Posteriormente, em 2012, a emissora de televisão Sistema Brasileiro de Televisão (SBT) produziu a versão brasileira da telenovela. A temática de *Carrossel* gira em torno de acontecimentos relacionados a uma turma de alunos e sua professora. Há uma aluna em especial, Maria Joaquina, interpretada pela atriz Larissa Manoela, que personifica uma criança mimada, pertencente à elite, centro das atenções na turma por seu comportamento antipático e preconceituoso. A seguir, transcrevemos uma imagem da personagem Maria Joaquina.

Figura 2: Maria Joaquina, personagem datelenovela *Carrossel*[246].

Fonte: Retirado do site de buscas

No *meme* em análise (figura 1), o Presidente da República Jair Bolsonaro é retratado como a personagem Maria Joaquina, ocorrendo, de forma amadora, a simples superposição de seu rosto sobre a foto da personagem (figura 2). Para interpretar este *meme*, é preciso relacionar a personagem em questão ao discurso de defesa do medicamento por parte do Presidente, o que se faz por meio da paródia, conservando-se o estilo e transformando o tema, segundo duas estratégias. Em primeiro lugar, o nome "Cloroquina" rima com "Joaquina", o que dá mostras de que o texto parodiado faz menção implícita ao texto-fonte.Em segundo lugar, toda a configuração semiótica da imagem permite uma associação direta

[246] Disponível em: https://www.purebreak.com.br/midia/veja-o-antes-e-depois-de-larissa-ma noela-281770.html. Acesso em: 15 nov. 2020.

entre o Presidente e Maria Joaquina. Os trajes de Maria Joaquina remetem, com efeito, ao universo infantil, escolar, assim como os acessórios tipicamente femininos (tiara e luvas cor-de-rosa), orientando o sentido do *meme* para um comportamento imaturo, mimado, característico de uma das personagens mais polêmicas de *Carrossel*.

Desse modo, os elementos listados (nome e signos visuais) promovem o intertexto necessário para se associar o discurso de defesa da cloroquina, por parte do Presidente da República, a um comportamento infantil, imaturo. Pensando-se na pandemia de Covid-19 e sua gravidade no panorama mundial, pode-se dizer que o comportamento do Presidente é imprudente – visto que o uso da cloroquina não é unanimidade nas comunidades científicas – e baseado em um capricho típico de uma criança.

O próximo *meme* a ser analisado foi coletado em uma rede social, o *Twitter*, porém o *printscreen* do *meme* foi replicado em outras redes, podendo ser encontrado também em sites de busca. Para que o internauta possa depreender o caráter humorístico deste *meme*, ele precisa inferir a relação entre o tema da pandemia e o comportamento de pessoas idosas. A explicação mais evidente baseia-se em uma representação dos idosos como sendo pessoas teimosas, que sempre encontram uma maneira de sair de casa, já que não se encontram mais em atividade (profissional ou outra). Quando se depararam com a pandemia, a quarentena e o toque de recolher, essas pessoas tiveram dificuldade para se acostumarem ao "novo jeito" de viver: o isolamento social.

Figura 3: *Meme* Idosos do grupo de risco[247]

[247] Disponível em: https://falauniversidades.com.br/*meme*s-da-quarentena-veja-os-melhores-*meme*s-que-circulam-nas-redes/. Acesso em: 13 nov. 2020.

Durante a pandemia de Covid-19, os órgão sanitários definiram critérios para estabelecer o chamado "grupo de risco", isto é, as pessoas mais suscetíveis a desenvolverem complicações decorrentes da Covid-19. Neste grupo encontram-se os idosos, considerados mais vulneráveis em razão da idade, de doenças prévias (comorbidades). Dessa forma,uma das medidas adotadas por governantes para evitar a circulação de pessoas do grupo de risco, como os idosos, foi suspender benefícios como o passe livre de ônibus. Mesmo assim, os idosos continuaram sendo vistos nos espaços públicos das cidades, o que gerou comentários e *memes* como este (figura 3).

Sabendo-se que os idosos pertencem ao grupo de risco da doença, e que seu comportamento é de teimosia, não é difícil identificar o efeito de humor deste *meme*. Na cenografia (MAINGUENEAU, 2008) do texto, lê-se o enunciado "idosos estão no grupo de risco e devem ficar em casa de quarentena", ao qual responde o enunciado "os idosos:". Logo abaixo, uma imagem ilustra uma cena em que vários personagens idosos andam na rua, cada um para um lado.

A cena em questão foi retirada da 10ª temporada de um desenho animado de sucesso dos anos 1990: "Os Simpsons". Trata-se do 11º. episódio, intitulado "Um bom Bart não se deixa dobrar", cujo enredo narra um toque de recolher injustamente feito para crianças, que não obedecem à medida. No final do episódio, uma votação decide que o toque de recolher será aplicado a pessoas menores de 60 anos, assim, somente os idosos podem sair. Popularmente, circula uma "teoria" segundo a qual muitos episódios deste *sitcom*, que protagoniza a classe média norte-americana, são premonitórios. Com base nisso, muitos internautas afirmam que essa cena dos idosos na rua também foi uma premonição do desenho. Lançado em 1989, este desenho ainda está no ar em alguns canais de televisão e na *internet*.

O criador do *meme* em questão o publicou no *Twitter*, valendo-se de uma frase humorística em seu nome no perfil: "Se o coronavírus mata pq n ta preso?". Este título também repercute o tom sarcástico conferido ao tema da pandemia, ao relacionar o vírus a um ser humano, por um raciocínio lógico de inferência (O homem que mata, é preso> O coronavírus mata > O coronavírus deveria ser preso).

Este *meme* foi replicado e até mesmo refeito, como se pode observar a seguir (figuras 4 e 5).

Figura 4: *Meme* Idosos e rolê[248].

Figura 5: *Meme* "Temos de ficar em casa para proteger os mais velhos"[249].

O *meme* da figura 4mantém uma relação intertextual com o *meme* da figura 3, mantendo seu tema (idosos na rua) e a imagem que remete ao episódio dos Simpsons. A diferença entre ambos está no enunciado verbal, pelo emprego de uma gíria empregada por jovens: "rolê", que, segundo o *Dicionário Online de Português*, significa "dar uma volta, dar um passeio".

[248] Disponível em: https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2020/03/20/coronavirus-internet-quer-saber-como-manter-idosos-em-casa-veja-*meme*s.htm. Acesso em: 15 out. 2020.

[249] Disponível em: https://m.facebook.com/OsSimpsonsBROFC/photos/a.944005725761050/1483257545169196/?type=3&eid=ARCSGra_YVymvXME3JAXu8U1bLM7cBVq8Pc GU_D73Ck5uWvBR8yz5RpKUxr37NIb8SgzvCPJO8pdb583&locale=ne_NP. Acesso em: 15 out. 2020.

O *meme* da figura 5 procede da mesma maneira, ou seja, o tema do comportamento dos idosos frente à pandemia é mantido, assim como a imagem dos Simpsons, enquanto os enunciados são diferentes. Neste *meme*, os idosos são denominados "os mais velhos", uma expressão mais coloquial para referir às pessoas de idade avançada. Além disso, o título também é diferente: "Temos de ficar em casa para proteger os mais velhos", um enunciado que reverbera outros discursos, em especial as recomendações oficiais (política e saúde).

Esta fala "autorizada" é subvertida pelo enunciado-resposta seguinte: "Deus me valha, raistaparta aos velhotes!! Fiquem em casa faxavôr", em que se nota o emprego das interjeições "raistaparta!", uma corruptela de "raios te partam!" e "faxavôr", corruptela de "faça o favor". Desse modo, o *meme* reverbera as vozes sociais, dando vazão ao aspecto polifônico e carnavalesco dos *meme*s.

Apesar dessas alterações no estilo verbal dos *meme*ss o sentido se manteve, ou seja, tanto o *meme* da figura 4 quanto o *meme* da figura 5 tematizaram a atitude dos idosos diante da pandemia.

A seguir, analisamos o último *meme* sobre a pandemia de Covid-19 escolhido para compor o *corpus* do presente artigo.

Figura 6: Brasileiros reagindo ao Coronavírus[250].

Neste *meme*, o coronavírus é personificado por uma mulher, que é retratada gritando e apontando o dedo para o personagem à sua direita, um gato. A mulher, amparada por uma amiga, diz: "Eu vou te matar". Ao lado, o gato, que personifica os brasileiros, tal como indicado no título do

[250] Disponível em: https://www.dicionariopopular.com/*meme*-mulher-gritando-gato-mesa-jantar/. Acesso em: 10 out. 2020.

meme, reage com o enunciado: "Quantos dias de atestado será que isso dá?".

Este *meme* é revelador das múltiplas possibilidades do gênero em questão, pois as imagens não têm nenhuma relação uma com a outra; foram simplesmente justapostas para que fosse possível produzir o efeito de humor. A primeira imagem faz parte de uma cena de um Reality Show americanointitulado "The Real Housewivesof Beverly Hills", que acompanha a vida de sete mulheres ricas. No dia 5 de dezembro de 2011 foi ao ar o episódio "Malibu Beach Party From Hell" e, nele, a participante Taylor Armstrong chora durante uma discussão, enquanto Kyle Richards tenta acalmar a amiga. No dia seguinte à exibição do episódio, o jornal online Daily Mail publicou um artigo explicando o ocorrido, e a imagem de destaque tornou-se famosa.

Figura 2: *Meme* "Malibu Beach Party From Hell"[251].

Já a imagem do gato apareceu na internet em junho de 2018, quando um usuário do *Tumblr*[252] postou a fotografia de um gato branco chamado *Smudge* com olhar confuso, sentado diante de uma mesa em frente a um prato de salada. O usuário intitulou a foto "Ele não gosta de vegetais".

[251] Disponível em: https://www.dicionariopopular.com/*meme*-mulher-gritando-gato-mesa-jantar/. Acesso em: 10 out. 2020.

[252] Tumblr é uma **rede social em plataforma de blog,** onde os usuários podem compartilhar e interagir com publicações em diversos formatos (áudios, vídeos, textos, imagens, *gifs* e etc).

Figura 3: *Meme* "O gatinho que não gosta de vegetais"[253].

Em maio de 2019,as duas imagens começaram a ser utilizadas separadamente no *Twitter* e, um tempo depois, foi realizada a montagem das duas fotos juntas para compor este *meme*. Para interpretar este *meme*, é exigido do enunciatário uma representação sobre o povo brasileiro, e em particular sobre o hábito que alguns brasileiros têm de pedir atestados para serem dispensados do trabalho. Quando o coronavírus surgiu, muitas pessoas subestimaram a gravidade da doença e até fizeram piadas sobre o assunto. Desse modo, este *meme* adquire um tom humorístico quando dá a entender que o brasileiro é preguiçoso, que não gosta de trabalhar, que tem o hábito de pedir atestados e que está sempre bem tranquilo, como o gato sentado à mesa. Observa-se, assim, a relação entre os *meme*s e os estereótipos culturais, nesse caso, da cultura brasileira.

7. Considerações finais

Com este breve estudo de *memes* gerados durante a pandemia de Covid-19, foi possível observar que se trata de um novo gênero discursivo, cujo aparecimento está relacionado a sua popularização nas redes sociais no ambiente digital. Esta forma de comunicação vem se popularizando a cada ano que passa, com o intuito de manifestar pontos de vistas diversos sobre os acontecimentos, sob a forma de comentário bem-humorado e/ou de crítica social.

Originado na obra de Dawkins, onde é definido como uma unidade de replicação ligada à cultura, o *meme* foi tratado, neste artigo, como gênero discursivo, o que implica descrever seu dispositivo comunicacional e explicar seus efeitos de sentido. Assim, expusemos alguns traços

[253] Disponível em: https://www.dicionariopopular.com/*meme*-mulher-gritando-gato-mesa-jan tar/. Acesso em: 13 out. 2020.

prototípicos deste gênero discursivo: a heterogeneidade de temas, o emprego de gírias e bordões da cultura de massas, a combinação de signos verbais e não verbais, a estética amadora, o forte apelo à intertextualidade e sua natureza carnavalesca. Esses elementos são responsáveis pelo reconhecimento do gênero e de suas finalidades.

Nas análises de três *memes* que circularam durante a pandemia, foi possível observar que, mesmo em uma conjuntura nada propícia,surgiram inúmeros *memes*, com o intuito de amenizar o clima de gravidade trazido pela doença, e amplificado nas mídias. Os *memes* analisados representam, com efeito, de forma satírica e crítica, os temas ligados à pandemia: o uso de um medicamento ainda não comprovado cientificamente quanto a sua eficácia para o tratamento da doença, apesar de ser recomendado pelo Presidente da República; a reação de idosos e dos brasileiros diante do isolamento social, em que se observa a atualização de estereótipos.

Observa-se, enfim, que, durante a pandemia de Covid-19, os *memes* cumpriram sua função de unidades replicadoras de comportamentos humanos, o "caldo da cultura humana" (DAWKINS, 1976, p. 112). Assim sendo, apesar de provocar um isolamento social no ano de 2020, a pandemia de Covid-19 também aproximou as pessoas, por meio do discurso digital, atribuindo-lhes um senso de pertencimento e uma "forma de criar laços, ainda que difusos, entre as pessoas: reelaborar um *meme* é ser parte de uma comunidade talvez anônima, mas não menos forte" (MARTINO, 2015, p. 179).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verba*l. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p.261-306

_____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Trad. de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Intertextualidade*: diálogos possíveis. 3. ed. São Paulo:Cortez, 2007.

CHARAUDEAU, P. *Discurso das mídias*. Trad. de Angela M. S. Corrêa. São Paulo: Contexto, 2010.

CLARK, K.; HOLQUIST, M. *Mikhail Bakhtin*. Trad. de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1998.

DAWKINS, R. *O gene egoísta*. São Paulo: EDUSP, 1979.

DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS. Disponível em: https://www.dicio.com.br/role-2/. Acesso em: 20 out. 2020.

FIORIN, J. L. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, B. *Bakhtin*: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006.p. 161-193.

MAINGUENEAU, D. *Cenas da enunciação*. Organizado por Sírio Possenti e Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva. Trad. de Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva *et al*. Rio de Janeiro: Parábola, 2008.

MARTINO, L. M. S. *Teoria das mídias digitais*: linguagens, ambientes, redes. 2. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2015.

"IPORÃ DE LUJO": UM OLHAR PARA A PRESENÇA TRANSLÍNGUE E SEUS REPERTÓRIOS LINGUÍSTICOS EM JARDIM-MS

Florinda Ramona Jara dos Santos (UEMS)
flora-jara@hotmail.com
Ruberval Franco Maciel (UEMS)
ruberval.maciel@gmail.com

RESUMO

Neste artigo, busco apresentar a relação linguística, em seu percurso histórico e social, em uma visão via fronteira, como forma de discutir o direito à fala materna, bem como o reconhecimento da prática translíngue de imigrantes paraguaios e suas relações com os sujeitos por meio da linguagem, em terra considerada monolíngue, mas que na prática convive com a translinguagem. Abordo a conceituação do colonialismo e a colonialidade e seus efeitos do monolinguismo e do bilinguismo, discutindo a migração, o percurso migratório e colonialidade até os dias atuais, bem como os modos comportamentais de diversos povos, por meio das línguas, que fundamentam o sujeito e as relações humanas.

Palavras-chave:
Fronteira. Translinguagem. Percurso histórico.

RESUMEN

En este artículo, busco presentarla relación lingüística, en su recorrido histórico y social, en una visión de frontera, como forma de discutir el derecho al habla materna, así como el reconocimiento de la práctica translingüe, de inmigrantes paraguayos y sus relaciones con los sujetos por medio del lenguaje, entierra considerada como monolingüe, mas en la práctica convive con el translenguaje. Abordo la conceptuación del colonialismo y la colonialidad y sus efectos del monolingüismo y del bilingüísmo, discutiendo la migración, el recorrido migratorio y la colonialidad hasta los días actuales, así como los modos comportamentales de diversos pueblos, por medio de las lenguas, que fundamentan el sujeto y las relaciones humanas.

Palabras clave:
Frontera. Translenguaje. Recorrido histórico.

1. Introdução

O presente artigo, baseado nas relações linguísticas entre povos, é um dos temas de uma diversidade de estudos no campo linguístico, e vem para solidificar cada vez mais o conhecimento e reconhecimento dos direitos linguísticos como fundamentais e coletivos, bem como a

liberdade do uso da língua materna em países considerados oficialmente monolíngues, mas que na prática, vivem o bilinguismo e, em certos casos, o translinguismo.

Quando se trata de Linguística Aplicada é impossível dissociar línguas de povos e todas as questões que permeiam a história e a existência da humanidade, diretamente ligadas à linguagem. Para corroborar com esta evidência, esta pesquisa pretende considerar esta relação em uma interação entre fronteiras. Antes, conceituarei o colonialismo e a colonialidade e seus efeitos do monolinguismo e do bilinguismo, discutindo a migração, o percurso migratório e a colonialidade até os dias atuais. Discutir também os modos comportamentais de diversos povos, por meio das línguas, que nascem, morrem, se reinventam, resistem e se misturam para ressignicar práticas lingüísticas como a translinguagem, que fundamentam o sujeito e as relações humanas.

Nessa perspectiva de comunicação, fundamentada no sujeito e na linguagem, baseio-me em Rocha e Maciel (2015), que partilham das ideias de *Blackledge et al*. (2014), em relação ao apelo por ressignificações em torno do que se entende por língua, linguagem, grupos de falantes e comunicação. Assim, defendem em seus estudos que o construto de línguas, como sistemas distintos, fechados e finitos evidencia-se pouco efetivo frente às práticas híbridas de uso da linguagem que hoje se tornam mais visíveis e contundentes, principalmente em locais fronteiriços, como Brasil e Paraguai.

Em vista dos elementos mencionados e apreciadora de minha origem paraguaia translíngue, bem como das questões linguísticas que a envolvem, considero importante conhecer a história que as compõem e representam. Apoiada nos estudos de Monteagudo (2012) sobre monolinguismo e bilinguismo, e de Mignolo (2011), (2010) e Quijano (2002; 2005; 2007; 2014) acerca dos efeitos da colonização e colonialidade, faço um percurso histórico para uma compreensão da trajetória das práticas das línguas por meio do tempo até a atualidade.

2. O colonialismo, um trajeto histórico e suas marcas linguísticas

O processo linguístico tem uma direta relação com o processo histórico de colonialismo entre pelo menos dois imaginários linguísticos constituídos por povos distintos culturalmente, bem como as línguas com

memórias, histórias e políticas desiguais. Esta relação de poder, desde então, tem determinado a existência ou aniquilação de línguas – estabelecida por políticas organizadas para impor a língua que tenha mais força econômica e social sobre as outras – cedendo lugar às línguas colonizadas. Une, portanto, língua e nação em um projeto único: tornar o lugar colonizado monolíngue.

Ao refletir sobre essa ação, é possível verificar que as consequências da colonização linguística tiveram trajetórias diferentes entre as línguas indígenas, africanas e as colonizadoras como o português, o inglês, o francês e o espanhol das Américas. Entretanto, neste estudo, a prioridade é discutir as línguas espanhola, portuguesa e guarani.

Dessa perspectiva, é importante conhecer, em um cenário de lutas e conquistas da Europa e suas colônias, o percurso histórico, os agentes envolvidos e as consequências de poder e subalternidade das ações ao longo do tempo, que geraram e geram os comportamentos dos povos. Valho-me de uma citação de Quijano (2014) para fundamentar o início deste estudo.

> El proceso de formación del mundo colonial es el contexto histórico dentro del cual se va constituyendo y definiendo "Europa" como categoría histórica particular y distinta, y como centro hegemónico de ese mundo. Es parte del mismo proceso la elaboración de la nueva racionalidad que funda la modernidad y se asocia con ella. Por eso, los europeos y sus descendientes en las colonias tienen el papel central en esa elaboración. Una de las implicaciones de todo ello es que el nuevo modo de producir conocimiento, su perspectiva central y sus categorías específicas, no podrían ser elaborados independientemente de las experiencias, ideas, imágenes y prácticas sociales implicadas en la colonialidad del poder. (QUIJANO. 2014, p. 10-11)[254].

Ainda do ponto de vista de Quijano (2002, p. 01) "o fenômeno do poder é caracterizado como um tipo de relação social constituído pela co-presença permanente de três elementos: dominação, exploração e

[254] O processo de formação do mundo colonial é o contexto histórico dentro do qual vai constituindo-se e definindo "Europa" como categoria histórica particular e distinta, e como centro hegemônico desse mundo. É parte do mesmo processo a elaboração da nova racionalidade que funda a modernidade e se associa com ela. Por isso, os europeus e seus descendentes nas colônias têm o papel central nessa elaboração. Uma das implicações de tudo isso é que o novo modo de produzir conhecimento, sua perspectiva central e suas categorias específicas, não poderiam ser elaborados independentemente das experiências, ideias, imagens e práticas sociais implicadas na colonialidade do poder. (QUIJANO. 2014, p. 10-11)

conflito". Sob estes constituintes, fundam-se e se determimam povos e línguas conquistadores e conquistados.

Assim, considerados os fatos relevantes dessas conquistas ocidentais – tanto a econômica quanto a epistemológica – uma questão prioritária foi esquecida: os envolvidos nessa disputa. Vidas foram descartadas como se fossem mercadorias e, facilmente substituídas, quando necessário. Para os exploradores, o fator humano foi dos problemas, o menor. Bastava calar e impor, usando a força e o poder da exploração e da escravidão, marcadas na trajetória de conquistas por parte dos portugueses que roubavam negros no litoral da África, tornando-se exemplo para os espanhóis. A eles se juntaram franceses e ingleses, para assentar colônias nas Índias Ocidentais ou na América. Morte, destruição e tomada de poder, esse era o lema e o contato dos conquistadores com seus colonizados. Sem esquecer da influência religiosa e sua significativa contribuição na trajetória atroz e sangrenta, em nome do cristianismo, narrativa confirmada por Mignolo e Quilligan.

> Durante o processo, conflitos internos de interesse surgiram entre elas, pois todas – Espanha, Portugal, Holanda, França e Inglaterra – tinham interesse tanto no comércio de escravos africanos como na terra e no trabalho indígena. Assim, durante o processo, as regras das diferenças internas imperiais (entre Estados imperiais europeus) foram estabelecidas (por exemplo, as invectivas lançadas por Isabel I contra a brutalidade dos espanhóis no Novo Mundo, que ficaram conhecidas como a "lenda negra". (MIGNOLO; QUILLIGAN, 2007, p. 5)

Em meio a este cenário de crueldade, sangue e poder, reinava a voz do mais forte sobre povos dominados e destruídos dentro de suas próprias terras, perda de territórios, vidas, culturas incorporadas a novos costumes impostos, línguas modificadas, perdidas ou silenciadas. Diante desses fatos inegáveis da história, que compõem a formação humana de colonizadores versus colonizados, é marcante a negligência com o aspecto humano e suas relações. Em contrapartida, nesse novo modo de vida, ainda que de maneira forçosa ou involuntária, é importante destacar que a comunicação e as inter-relações ocorreram por meio da língua.

No que se refere à comunicação, o aspecto do sentimento é de extrema importância, para se ter um posicionamento mais humano frente à linguagem. A concentração, de um modo geral, é tanto em fatos, conhecimentos e verdades, mas não em processos, estratégias e efeitos de sentimentos. Estes últimos também são relevantes na vida, mas geralmente ficam em segundo plano. Assim associo um dos fundamentos de pesqui-

sa, que considero impossível separar, que é o sentimento do conhecimento.

O estudo neste campo é amplo, mas restrinjo-me aos dois últimos elementos, citados no parágrafo anterior, por considerá-los fundamentais no processo de investigação linguística no sentido de averiguar a relação da linguagem entre paraguaios em terras brasileiras.

Ao contextualizar as teorias e as evidências, se torna impossível dissociá-las do lado emocional. Principalmente quando a vivência está tão ligada a esses aspectos. Para essa justificativa, valho-me de Spinoza, ao afirmar:

> Pensar é transformar as categorias do mundo, não como representação, mas como prática de experimentação; um encontro faz pensar, provoca o pensamento. Este nunca parte, no sistema espinosano, de uma decisão racional ou voluntária. É nesse sentido que também se pode afirmar que não há pensamento sem uma base afetiva que o sustente e acompanhe. A relação entre razão e afetividade em Espinosa é de continuidade, não de oposição. (SPINOZA, p. 14 e 15. 1881)

O contato histórico corrobora para as evidências e sustenta as ideias mencionadas anteriormente, como pode ser visto em Viana (2010):

> Em primeiro lugar, devo ressaltar que a população de 10 milhões de pessoas vivendo na América no ano de 1600 não era apenas de nativos, já que incluía também os europeus e os africanos que chegaram aqui. Assim, a extensão da catástrofe demográfica dos nativos fica ainda maior, evidenciando a grande mortalidade dos índios americanos. Vários fatores concorrem para essa brutal mortalidade indígena: os deslocamentos forçados, a fome, a desestruturação social, religiosa e cultural e a violência dos conquistadores são elementos que explicam a grande queda demográfica entre os nativos. Mas a conquista trouxe também doenças até então desconhecidas pelos nativos americanos (sarampo, gripes e doenças respiratórias, entre outras), que não resistiram diante da invasão de germes para os quais não possuíam defesas. A propagação das epidemias transmitidas pelos europeus foi, sem dúvida, a principal causa da intensa mortalidade indígena ao longo do primeiro século da conquista. Toda e qualquer reflexão a respeito da construção da sociedade colonial nas Américas deve levar em conta que o mundo dos nativos estava enfraquecido não apenas pelas derrotas militares diante da invasão dos europeus. De fato, tais sociedades precisaram se adaptar à conquista em meio a muitas mudanças e violências, particularmente dramáticas, por ocorrerem em meio ao caos das doenças e da intensa mortalidade nativa. (VIANA, p. 14, 2010).

A partir dessas observações e importantes suportes teóricos, é possível compreender a trajetória linguística, por meio da história, em especial das línguas colonizadoras e colonizadas, suas formações e transformações, presentes em meu tema de pesquisa.

Em relação à perspectiva da condição linguística e suas determinações de uso monolíngue, bilíngue e translíngue, direciono-me ao próximo passo do estudo, guiada pela base teórica de Monteagudo (2012).

3. Do suposto monolinguismo teórico à realidade do bilinguismo

Conforme presenciamos no percurso histórico colonial e seus resquícios na colonialidade, a relação entre os Estados e suas línguas sempre esteve latente na história da humanidade. Dessa forma e visando a atuação linguística em seu decorrer, torna-se significativo o estudo do monolinguismo e dobilinguismo. Para tanto, recorro aos estudos de Monteagudo (2012), quando revela que o mundo sempre foi bilíngue, tendo em vista quena Roma Antiga, além do romano, a elite falava o grego e na Europa centro-ocidental, o clero falava também o latim. Até o final do século XVIII, a Península Ibérica era plurilíngue, havia o latim só escrito e o árabe, falado e escrito.Logo vieram o occitano, hebreu, galego-português, asturleonês, castelhano, aragonês e catalão e ainda o vasco, carente de cultivo escrito.

Por conseguinte, se o bilinguismo sempre existiu, isso caracteriza que havia falantes, mas de que forma era falado e quem o falava? Era para todos? Esse questionamento vem em decorrência da curiosidade de saber em que momento deixou de existir, e até mesmo da visão bilíngue que se tem na atualidade. Enquanto umas línguas são consideradas de prestígio, outras são depreciadas. Sobre essa condição, Monteagudo (2012) afirma que:

> De uma parte, existe um bilinguismo de elite, que se consegue mediante o aprendizado formal de uma língua de cultura auxiliar, e que tradicionalmente estava reservado a grupos sociais privilegiados, como era o caso da aristocracia romana, os clérigos medievais ou os letrados da idade moderna. De outra parte, existe um bilinguismo social, que se produz mediante o contato espontâneo entre falantes de várias línguas, e que tipicamente corresponde à situações de coexistência de duas línguas espalhadas em um mesmo território e/ou duas comunidades linguísticas formando parte de uma mesma entidade política, como podia ser o caso das variedades faladas do árabe e do romance no centro e, sobretudo, no sul da península durante a Idade Média. (MONTEAGUDO, 2012. p. 45)

Diante dessa afirmação do autor, muitas questões linguísticas e comportamentais ganham sentido. O problema nunca foi o fato de um falante ser bilíngue ou não, o valor se resumia em quem estava em cada

ponta dessas línguas. Elite e sociedade, nunca estiveram na mesma extremidade.

Nesse sentido, Rocha e Maciel (2015), reiteram a relação de poder que envolve toda e qualquer prática de linguagem e que resulta em desqualificar o que é considerado diferente, geralmente a partir de perspectivas colonizadoras e ocidentalizadas. Ser bilíngue – em uma análise pelo prisma elitista, em pleno século XXI - ainda continua nos mesmos moldes: se o sujeito é bem nascido, terá acesso aos mais variados idiomas e formas de aquisição de novas línguas, de maneira mais fácil e privilegiada.

Assim como as línguas têm um sentido de ir e vir, neste artigo discorro nessa mesma linha ao tornar mais evidente a visão sobre bilinguismo na atualidade. Para Monteagudo (2012), o bilinguismo não é um fenômeno extraordinário, se visto da perspectiva da história ocidental justamente por fazer parte do dia a dia do falante, em sua casa e/ou com a família. Sendo assim, em que momento o mundo deixou de ser bilíngue? Por que hoje em dia, se exige tanta justificativa para esse efeito, enquanto ser monolíngue é o dito normal? Então o monolinguismo foi inventado? Para responder a estes questionamentos o autor nos traz as mudanças que ocorreram a partir da visão da língua como identidade nacional na Europa contemporânea.

Concordo com Monteagudo (2012, p.45), que o monolinguismo não é um fenômeno espontâneo, mas está diretamente relacionado com a criação dos estados nação de formato europeu, enquanto artefatos de invenção relativamente recente, que determina a um país ou a uma sociedade formada por falantes de variadas línguas, que deve usar uma somente. Em nome do nacionalismo, da tradição, do território, da raça, o monolinguismo se estabelece. Nesse sentido, nação e invenção do monolinguismo oficialmente se encontram no mesmo ambiente, com intenção de encobrir a realidade bilíngue de sua comunidade, isto aos moldes do monolinguismo herderiano.

Esta operação de caráter homogeinezadora e glotopolítica, é o modelo típico de poder da nação sobre o povo. Para instalar sua ideia unificadora, bem como seus ideais e manter a comunidade conforme seus interesses, vale-se da condição de carência dessas comunidades desde o reconhecimento de sua identidade própria. Afinal, uma língua e uma cultura ficam em segundo plano quando a questão é a sobrevivência.

Língua sempre foi sinônimo de poder, seja político e/ou econômico. De acordo com Monteagudo (2012):

> Quer dizer, fundavam-se na existência de comunidades étnicas englobadas em estados multiétnicos (e/ou fragmentadas politicamente), comunidades muitas vezes carentes de tradições estatais próprias e caracterizadas pela posse de uma língua própria, a qual, frequentemente carecia de tradição cultivada (mesmo, em muitos casos, era totalmente ágrafa), ainda que em alguns casos pudessem ser invocados precedentes históricos mais ou menos remotos de posse de um estado próprio ou de cultivo literário do idioma vernáculo. (MONTEAGUDO, 2012. p. 50)

Outra proposta de consolidação do monolinguismo se concentra no construtivismo, cujo argumento se baseia em um processo recente com características de modernidade relacionados com construção de estados nacionais, resultado da unificação mercadológica, cultural e linguística, por meio da educação por intervenção da tecnologia e meios de educação, impondo uma língua padrão e difundindo a escrita, apoiada pela imprensa, conceituando dessa forma, o termo *invenção*.

Diante desse pressuposto, permito-me relacionar esse excerto da história do monolinguismo e me posicionar contra este velho modelo, ao assegurar o lugar que sempre ocupou; a teoria, posto que a prática é inegavelmente o contrário. Para comprovar meu ponto de vista, cito minha vivência na Educação, desde a infância quando estudava no Paraguai e vivia o bilinguismo em guarani e em espanhol. Mais tarde, ao imigrar para o Brasil, ainda em ambiente escolar, agreguei a língua portuguesa. No meu caso, essa condição foi totalmente benéfica porque facilitou conhecer e viver essas três linguagens, tanto para minha comunicação quanto para avançar nos estudos a ponto de torná-las uma profissão e continuar difundindo as línguas e contribuindo para tornar o mundo cada vez menos monolíngue.

Para conhecer o fazer linguístico de outros paraguaios, que assim como eu, atravessaram a fronteira e atualmente são cidadãos em terras brasileiras, direciono meu trabalho para a averiguação da prática da translinguagem, de uma das famílias investigadas com a finalidade de destacar o repertório linguístico que compõe sua fala em sua vivência na cidade de Jardim-MS.

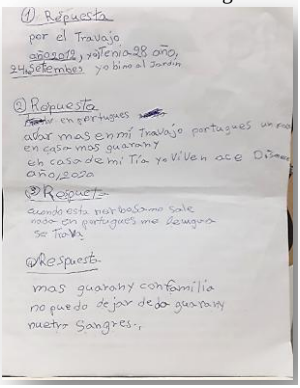
4. A prática linguística do paraguaio em Jardim-MS

Ao discutir a história do Paraguai e seu contexto linguístico, é inevitável não associá-lo às duas línguas oficiais que o categoriza uma terra de bilíngues, considerando que a caminhada nunca foi individual, espanhol ou guarani. Juntos, esses idiomas levam à percepção de que mesmo com todos os acontecimentos históricos já citados anteriormente, é impossível separar duas línguas, separar vidas marcadas para sempre, pelo passado que as mantêm vivas até hoje, enquanto muitas sucumbiram e existem na história somente para serem lidas e conhecidas.

Nessa perspectiva de dualidade linguística – nata do falante paraguaio, habituado a se comunicar em espanhol e guarani em seu espaço geográfico – ao se deslocar para o Brasil, todo paraguaio carrega consigo a prática bilíngue. Este hábito natural de ir e vir de uma língua para outra, o torna adaptável ao novo ambiente geográfico, social e linguístico, ao se deparar com a língua portuguesa.

Diante dessa constatação, e por conhecimento próprio, minha pesquisa ganha sentido e avança para o estudo da translinguagem ao obervar, entrevistar e registar a prática translíngue, demonstrado, neste artigo, pelas respostas de uma integrante da família Riquelme, participante da investigação. Com o objetivo de analisar o repertório linguístico, optei por uma conversação mais informal para apresentar a translinguagem em sua prática real, conforme destacado na imagem abaixo, em resposta a um questionário sobre a vida de imigrante em Jardim, MS.

Imagem 1: Questionário sobre a vida de imigrante em Jardim-MS.



Fonte: Dados da pesquisa.

Nesta entrevista com uma imigrante de nacionalidade paraguaia, residente em Jardim, desde 2012, foi possível evidenciar que, apesar do tempo de vivência no Brasil, há a presença do bilinguismo em sua escrita, ao responder em espanhol, no entanto, afirma a prevalência do uso do guarani em sua comunicação diária, em um contexto familiar e manifesta o orgulho e o amor pela sua língua materna. Este fato é típico entre os paraguaios, que não dissociam sua fala em contato com outros paraguaios. É algo inerente à sua comunicação e relação social e familiar. Entretanto, em um contexto fora de seu ambiente linguístico, a referida imigrante faz uso da língua portuguesa coma finalidade de estabelecer uma melhor interlocução com os brasileiros – seja no meio trabalhista ou em seu novo convívio social – visto que a mesma possui vínculo empregatício no país em que reside atualmente.

Esta prática vem ao encontro do conceito de Meliá, ao afirmar que "la lealtad hacia una lengua como propia, diferenciada, tradicional e histórica, que sin embargo, no se cierra al aprendizaje y uso de segundas y terceras lenguas, dada la conveniencia de comunicarse com otros pueblos y comunidades; lo propio no excluye lo ajeno ni rechaza lo diferente"[255] Melià, em Castiñeira 2017: 115. *Apud*, p. 143, Estudios Paraguayos – Vol. XXXVI, Nº 2 – Diciembre 2018).

Associado a este pensamento, afirma Blommaert (2012, p. 60) que, quando uma língua se move pelo mundo, ela não se move por espaços vazios, mas por espaços já ocupados por códigos linguísticos e semióticos, com suas normas, expectativas e valores. Teoria solidificada na prática atualmente, como no caso do imigrante paraguaio que ao se locomover para o Brasil, traz consigo toda uma carga linguística que se depara com outra no espaço em que está inserido.

5. Considerações finais

A teoria consolidada na prática de translinguagem na manifestação linguística em análise realizada com a pesquisada neste artigo, evidenciao uso da língua espanhola na escrita, resultado de uma educação baseada nos moldes da colonização espanhola como a melhor forma

[255] "A lealdade com uma língua como própria, diferenciada, tradicional e histórica, no entanto, no se encerra na aprendizagem e uso de segundas e terceiras línguas, dada á conveniência de comunicar-se com outros povos e comunidades, o próprio não exclui o alheio nem recusa o diferente."

educacional e cultural, imposta na educação formal no Paraguai, seu país de origem. Fato muito bem retratado e muito bem analisado por Arnoux (2016):

> En algunas ocasiones, los procesos de minorización son paradójicos ya que contradicen los principios por los cuales se han tomado decisiones glotopolíticas. Por ejemplo, en el caso de lenguas amerindias que han sido declaradas oficiales como una forma de valorar su importancia en relación con las identidades sociales y de valorar a sus hablantes como actores de los procesos democráticos, se las minoriza cuando la norma escrita se presenta como único patrón de las prácticas desconociendo la diversidad propia de las culturas orales. Sabemos que la estandarización y el desarrollo de una variedad escrita que debe circular por la escuela, los medios y el aparato estatales fundamental para que adquieran el estatuto de oficiales en los Estados actuales en los que la escritura juega un papel importante. El peligro reside en que funcione como el modelo prestigioso y afecte empobreciendo las formas propias de la cultura oral (para el caso del Paraguay: MELIÁ, 2010; NIRO, 2013). (ARNOUX, 2016. p. 292)[256]

Por outro lado, confirma-se a necessidade e a vontade de preservar os costumes e a língua guarani. O direito de usar aquela língua, sempre esteve inegavelmente presente nas conversas familiares e informais, na vida dos paraguaios, como é possível constatar na última resposta da entrevistada.

Neste artigo, procurei, portanto, dar visibilidade ao imigrante paraguaio que, representada pela entrevistada, ao atravessar a fronteira, carrega consigo as mesmas vontades e necessidades linguísticas, formadoras de sua identidade trilíngue, comprovada na pesquisa, pela imigrante que se expressa em português no trabalho, fala em guarani com a família, no entanto, se expressa na escrita, somente na língua espanhola, evidenciando em terra brasileira, o direito ao uso de sua língua materna e assim pretende alcançar o reconhecimento de sua condição translíngue, como membro da sociedade brasileira, em Jardim-MS.

[256] Em algumas ocasiões, os processos de minorização são paradoxais já que contradizem os princípios pelos quais se tomaram decisões glotopolíticas. Por exemplo, no caso de línguas ameríndias que foram declaradas oficiais como uma forma de valorizar sua importância em relação com as identidades sociais e de valorizar seus falantes como atores dos processos democráticos, se as minoriza quando a norma escrita se apresenta como único padrão das práticas desconhecendo a diversidade própria das culturas orais. Sabemos que a estandarização e o desenvolvimento de una variedade escrita que deve circular pela escola, os meios e o aparelho estatal é fundamental para que adquiram o estatuto de oficiais nos Estados atuais nos quais a escritura joga um papel importante. O perigo reside em que funcione como o modelo prestigioso e afete, empobrecendo as formas próprias da cultura oral (para o caso do Paraguay: MELIÁ, 2010; NIRO, 2013). (ARNOUX, 2016. p. 292)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GARCIA, Marcus Vinícius Carvalho. Seminário Ibero-americano de Diversidade Linguística (2014: Foz do Iguaçu-PR). *Anais do Seminário Ibero-americano de Diversidade Linguística*, organização, Marcus Vinícius. Carvalho Garcia *et al*. Brasília-DF: Iphan, 2016. 1. Diversidade Linguística. 2. Patrimônio Cultural. 3. Patrimônio imaterial. I. Garcia, Marcus Vinícius Carvalho. II. Anais. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ publicacao/Anais5_Seminario_Iberoamericano_de_Diversidade_Linguistica _.pdf ,em 18 de fevereiro de 2020.

MACIEL, Franco Ruberval. ROCHA, Cláudia Hilsdorf. *Ensino de Línguas Estrangeiras como prática translíngue*. Disponível em: https:// doi.org/10.1590/0102-4450437081883001191. Acesso em: 10/03/2020.

MEC, CIIE. *La lengua guarani en el Sistema Educativo en las últimas décadas.* Disponível em: La lengua guarani en el sistema educativo en las dos ... - MECwww.mec.gov.py › cms_v2 › adjuntos. Acesso em: 24/04/2020.

MIGNOLO, Walter D. *Colonialidade*: O lado mais escuro da modernidade. Trad. de Marco Oliveira Duke University, Durham, NC, EUA. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro-RJ, Brasil. DOI 10.17666/329402/2017. Disponível em: http:// www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v32n94/0102-6909-rbcsoc-3294022017.pdf. Aceso em: 27/03/2020.

MONTEAGUDO. Henrique. *A invenção do Monolinguismo*. Disponível: https://docplayer.com.br/84088478-A-invencao-do-monolinguismo-e-da-lingua-nacional.html. Acesso em: 12/02/2020.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 06/06/2020.

SPINOZA. *Conhecimento e afetividade em Spinoza*. Pascal Sévérac. Disponível em: http://www.martinsfontespaulista.com.br/anexos/produtos/capitulos/5 P91740.pdf. Acesso em: 02/04/2020.

Outra fonte

LATINDEX, BIBLAT, CLASE, HAPI, ERIC, ULRICHS, CIBERA, LATINREV, LATINOAMERICANA, MIAR, ROAD y Sherpa-Open

Door. Disponible en Academia.edu: http://ucap.academia.edu/ep y en Google Libros. Acesso em: 21/11/2020.

CORRESPONDENCIA Y CANJE: *Revista Estudios Paraguayos © Centro de Estudios Antropológicos* (CEADUC). Universidad Católica "Nuestra Señora de la Asunción" Independencia Nacional y Comuneros Casilla de Correo #1718 – Asunción – Paraguay. Acesso em: 21/11/2020.

INFORMAÇÃO EM ÉPOCAS DE PANDEMIA: UM OLHAR DO PONTO DE VISTA DA LINGUAGEM VOLTADA À COMUNICAÇÃO EM SAÚDE PÚBLICA

Sandro Omar de Oliveira Santos (UEMS)
omarsandro@uol.com.br
Ruberval Franco Maciel (UEMS)
ruberval.maciel@gmail.com

RESUMO

Pandemias são por conceituação eventos de grande magnitude que causam comoção global e atingem proporções inimagináveis, afetando substancialmente todos os estratos sociais. As informações e as formas de suas veiculações são de fundamental importância, pois contribuem para a garantia da ordem pública, o controle da doença e auxiliam na contenção de sua propagação. Insta trazer à baila que pouco mais de um século depois da pandemia da gripe espanhola que assolou o mundo podemos perceber que o comportamento da população, as ações governamentais, os meios, formas e conteúdo das informações que foram disseminadas naquela época apresentam um espectro até certo ponto comum com as experimentadas diante da eclosão do coronavírus. Neste sentido, o presente trabalho busca analisar e discutir ambos os casos. Para tanto, o trabalho de natureza bibliográfica se pautará nos estudos sobre multimodalidade a partir da semiótica social.

Palavras-chave:
Comunicação. Linguagem. Pandemia.

ABSTRACT

Pandemics are conceptual events of great magnitude that cause global commotion and reach unimaginable proportions, substantially affecting all social strata. The information and forms of its broadcasting are of fundamental importance, as they contribute to the guarantee of public order, the control of the disease and help to contain its spread. It urges to bring to the fore that little more than a century after the Spanish flu pandemic that ravaged the world, we can see that the behavior of the population, government actions, the means, forms and content of the information that were disseminated at that time present a certain spectrum common point with those experienced before the outbreak of the coronavirus. In this sense, the present work seeks to analyze and discuss both cases. Therefore, the bibliographic work will be based on studies on multimodality based on social semiotics.

Keywords:
Communication. Language. Pandemic.

1. Introdução

Estudar e compreender as emergências em saúde pública do passado e as medidas adotadas nos seus enfrentamentos pode contribuir nas

tratativas e condutas frente aos surgimentos de novos eventos. O mundo já passou por várias epidemias e pandemias e a partir da eclosão do coronavírus – o COVID-19, semelhantemente ao ocorrido nos casos pretéritos, o mundo vem experimentando inúmeros debates sobre as suas origens, existência, possibilidades de cura, tratamentos, ações governamentais, perigos de contaminação, não olvidando que na sociedade contemporânea se irradiem informações de toda natureza, incluindo "*Fake News*: o vírus é chinês, é só uma gripezinha". Nesse contexto, é importante compreender o que é uma pandemia. Para a OMS, para fins de configuração de uma doença, devem-se observar os elementos que a compõem de forma conjugada, com o cotejamento dos dados que a descreva com precisão, sendo os indicadores comumente adotados as taxas de incidência e prevalência.

De maneira geral, a incidência mensura os níveis de contágio e a prevalência indica como se dá essa incidência em determinada população. Assim, se a incidência se der em proporções elevadas e sua prevalência for observada em diversas localidades do mundo, a doença adquirirá a denominação de pandemia, conceituação adotada pela Vigilância Sanitária brasileira:

> Caracterizada por uma epidemia com larga distribuição geográfica, atingindo mais de um país ou de um continente. Um exemplo típico deste evento é a epidemia de AIDS que atinge todos os continentes. (PEREIRA, 2007, p. 12)

Uma das maiores emergências em saúde pública que se tem notícias foi a da gripe espanhola de 1918. Seus efeitos puderam ser observados ao longo de dois anos, apresentando um elevado número de vítimas, situação em muito assemelhada à pandemia do coronavírus.

Uma pandemia provoca impactos de toda natureza. Além dos danos à saúde, há abalos sociais, culturais, políticos, educacionais, transnacionais, e na sociedade contemporânea, a comunicação, considerando a tecnologia atualmente disponibilizada às pessoas, constitui-se em ferramenta fundamental no seu (des)controle. Nos posicionamentos de Rocha e Maciel, seguindo os entendimentos de Santaella (2013) e de Chun e Selwyn (2017), podemos perceber a influência da tecnologia nas relações sociais na sociedade contemporânea:

> Os tempos contemporâneos podem, então, ser percebidos como um cenário complexo que, de forma dinâmica e constitutiva envolve relações sociais e processos de produção de sentidos em uma sociedade mediatizada e midiatizada, ou seja, em um mundo que sofre as pressões do capitalismo e de forças neoliberais, ao mesmo tempo em que é impactado pelas tecno-

> logias emergentes, compreendidas como processos, práticas e discursos (ROCHA; MACIEL, 2019, p. 119)

Para a análise e compreensão da linguagem nesse ambiente constantemente mutável frente a tais influências vem em socorro ao linguista a semiótica social, que investiga como as pessoas utilizam os seus recursos semióticos na comunicação considerando os sistemas sociais, culturais e materiais, contextualizando-os e valorando-os em relação ao tempo em que a mesma se dá.

Importa avaliar as formas de comunicação e linguagem adotadas no passado durante a emergência da gripe espanhola, considerando o arcabouço sociocultural da época, comparando-as com as utilizadas ao longo da pandemia do COVID-19 e o contexto contemporâneo atual, pois, de acordo com Maciel e Pereira (2019):

> Devemos ter em mente que esses conceitos não são universais, podendo o mesmo significado possuir/potencializar diferentes percepções de acordo com o local, a cultura e a linguagem. (MACIEL; PEREIRA, 2019, p. 5)

Isso porque para os referidos autores compreender os significados e as percepções da população pode permitir um atendimento mais humanizado na área da saúde:

> Nesse sentido, os referidos autores acreditam que esses conceitos podem trazer contribuições acerca da interface dos estudos da linguagem com a área da saúde, sobretudo ao consideraram o aspecto de feeling para um olhar humanizado na medicina. (MACIEL; PEREIRA, 2019, p. 5)

Daí a importância da semiótica social na área da saúde ao nos permitir a apropriação dos signos com a construção de sentidos no contexto social em que se inserem, a partir da compreensão das linguagens socioculturalmente utilizadas. Sobre esse aspecto, Nakagawa e Silva (2013) apontam que:

> A mensagem-texto constituirá, portanto, o lugar onde a significação se estabelece, sempre revelando fenômenos de sentido que só adquirem significação mediante ao contexto social em que se inserem e às linguagens das quais fazem uso. Acima de tudo, mediante às culturas a partir das quais se espelham e pelas quais são espelhadas. (NAKAGAWA; SILVA, 2013, p. 79)

Com base nesse introito, denotada a importância do processo de comunicação em saúde pública, discorreremos brevemente sobre os cenários vivenciados na pandemia da gripe espanhola cotejando-os com os da atual, descrevendo os elementos característicos de ambas, destacando

os seus enfoques, suas relações, a percepção da população, formas representação, produção e disseminação das informações.

2. A gripe espanhola e a pandemia na sociedade contemporânea

A sociedade contemporânea é caracterizada pelo intenso fluxo de pessoas e produtos por e em todo o mundo. Para Moura e Rocha (2012):

> Tal ambiente "nômade", a rapidez no deslocamento de pessoas proporcionada pela facilidade de acesso ao transporte aéreo permite a transmissão de agentes causadores de epidemia. (MOURA; ROCHA, 2012, p. 22)

Vivemos um século adiante do evento da gripe espanhola, em um ambiente onde o homem não mais pertence ao mundo, pois é esse que pertence àquele, mas dispensando olhares à pandemia do COVID-19 não seria exagero deduzir que ambos os cenários resguardadas as devidas proporções em boa parte se assemelham. As duas doenças emergiram de forma inesperada, com alto índice de contágio e letalidade, os sistemas públicos não dispõe (unham) de instalações e pessoal suficientes para atender a população, as informações governamentais possuem(íam) conteúdos antagônicos e há(avia) presença de *Fake News*.

O primeiro caso da gripe espanhola se deu nos Estados Unidos em março de 1918, chegou ao continente europeu em abril, atingiu os exércitos aliados franceses, britânicos e norte-americanos, no mês seguinte avançou pela Grécia, Espanha e Portugal, em junho foi a vez da Dinamarca e da Noruega, em agosto na Holanda e Suécia, desembarcando em setembro no Brasil. Sobre esse aspecto, Schatzmayr e Cabral (2012) afirma que:

> A doença veio a alcançar o Brasil seis meses depois da primeira ocorrência no mundo, em setembro de 1918, a pandemia se espalhou por todo o país e causou a morte de pelo menos 35 mil brasileiros, à época, pouco depois do evento, a população atribuiu a culpa às autoridades públicas que entendiam num primeiro momento que a gripe não atingiria nosso território em razão da grande distância da Europa e da existência de um oceano separando os continentes. (SCHATZMAYR; CABRAL, 2012, p. 58)

Assim como ocorreu com a pandemia do coronavírus a gripe espanhola rapidamente foi reconhecida como doença contagiosa e muitos países adotaram medidas de isolamento social, foram decretados os fechamentos de escolas, igrejas, comércio e repartições públicas, inclusive no Brasil, mas a situação ficou fora de controle. Assim, Rodrigues (1994) afirma:

> O cenário era de terror e dezenas de anos depois ainda era possível de ser descrito, em 1918, na esquina, no botequim, na calçada, e no meio-fio se morria, a toda hora. Vinha o caminhão de limpeza pública e ia recolhendo e empilhando os defuntos. Nem família, nem coveiros, ninguém tinha paciência. (RODRIGUES, 1994, p. 45)

Da mesma forma que ora vem ocorrendo no mundo, passada a primeira onda da pandemia, minimizando os efeitos da doença, a população voltou às atividades normais e o Brasil, por exemplo, saiu às ruas no carnaval de 1919 festejando ao som da música que Assis Valente compôs sob o título "E o mundo não se acabou". Nas crônicas de Nelson Rodrigues foi retratado esse sentimento de alívio:

> Depois daquele Carnaval orgiástico, o Rio de Janeiro nunca mais seria o mesmo [...] A peste deixara nos sobreviventes não o medo, não o espanto, não o ressentimento, mas o puro tédio da morte. Lembro-me de um vizinho perguntando: — "Quem não morreu na espanhola?". E ninguém percebeu que uma cidade morria, que o Rio machadiano estava entre os finados. Uma outra cidade ia nascer. Logo depois explodiu o Carnaval. E foi um desabamento de usos, costumes, valores, pudores. [...] Toda a nossa íntima estrutura fora tocada, alterada e, eu diria mesmo, substituída. Éramos outros seres e que nem bem conheciam as próprias potencialidades. [...] A espanhola trouxera no ventre costumes jamais sonhados. E, então, o sujeito passou a fazer coisas, a pensar coisas, a sentir coisas inéditas e, mesmo, demoníacas. (RODRIGUES, 1994, p. 46).

A gripe espanhola voltou em segunda e terceira ondas, desaparecendo somente ao longo do tempo. Cem anos depois, em dezembro de 2019, o Centro de Controle e Prevenção de Doenças (CDC) da China identificou o primeiro caso de uma doença em Wuhan, capital da província de Hubei, originando o surto de um novo coronavírus.

Até que esse vírus fosse oficialmente reconhecido como pandemia, já eram contabilizados 118.000 casos em 114 países, com 4291 mortes, tendo a OMS emitido o seguinte comunicado (*on-line*) contendo as seguintes recomendações:

> A Organização Mundial da Saúde participa, desde o inicio de fevereiro de 2020, de ações que dizem respeito às medidas adicionais de saúde necessárias ao combate ao coronavírus, em conjunto com os Países Membros. Como ações comuns estão a recomendação de proibição da entrada de passageiros de países com surtos, seguida de suspensões de voos, emissão e concessão de vistos, fechamentos de fronteiras e medidas de quarentena.

Foram as medidas iniciais recomendadas como forma de tentar frear a propagação da doença diante das incógnitas sobre o novo vírus, da doença em si, das vulnerabilidades sociais, limitações dos sistemas de saúde pública e inexistência de tratamento específico ou vacina. A partir

de então foram várias as Informações que passaram a ser disseminadas pelo mundo, muitas delas sem prévia aferição, com linguagens, formas e conteúdos que comprometeram num primeiro momento a estabilidade social e sanitária.

No Brasil, o Jornal Estadão (online) publicou no inicio da pandemia uma matéria sobre os sentimentos dos americanos frente à presença do coronavírus, reproduzindo relatos que retratavam vontades de fugas, conformismos e negações ao risco de contaminação, *meaning* antagônicoà gravidade e *feelings* desconectados da realidade. Boa parte dos entrevistados se mostravam céticos e desafiadores, ignoravam os pedidos de isolamento por entenderem que poderiam ter mais recompensas do que riscos mantendo sua vida social.

Remetendo à chegada da gripe espanhola no Brasil o comportamento da população não se mostrou diferente, um recorte do Jornal A Gazeta de Notícias (http://memoria.bn.br/), datado de 18 de setembro de 1918, relatou o caso apenas com a informação de que a "hespanhola" ou a "dançarina" estaria a bordo de um navio a caminho do país, se tratava de espécie de influenza com caráter epidêmico surgido na Espanha.

Pouco depois, percebendo a gravidade da doença, a imprensa passou a divulgar que era altamente contagiosa, apresentava uma grande velocidade de difusão e letalidade, questionando a inércia das autoridades. Decorrido um mês da chegada da doença no Brasil o pânico já havia tomado conta das maiores cidades, a capital foi a mais impactada com a primeira onda do surto e a imprensa direcionava suas críticas a Carlos Seidl, Diretor Geral da Saúde Pública, acusando-o de repassar informações inverídicas.

As informações do governo sobre a gripe resumiram-se a uma cartilha, denominada "conselhos ao povo", contendo recomendações para evitá-la (http://memoria.bn.br/), consistentes em evitar o uso de bebidas alcoólicas, lavar a boca e gargarejar com um composto à base de água e sal, fazer uso diário de solução de essência de canela, evitar aglomerações, tomar cuidados com o nariz e boca, tomar doses de quinino, evitar fadiga e excessos físicos, exigindo mais atenção dos idosos.

Para os contaminados sintomáticos e os que estavam no estágio inicial da doença o governo recomendou o uso de medicação a partir de um composto à base de água e sulfato de sódio misturado com açúcar, tomado em conjunto com quinino, aspirina, salicilato de sódio; outro à base de água, salicilato de sódio, bicarbonato de sódio e açúcar; para

tosse remédio composto à base de água, Benzoato de Sódio e acetato de amônia. Também orientou essa parcela da população a fazer uso de dieta à base de leite, caldo de sopa de cereais, de legumes, de lentilhas, de arroz, aveia, centeio, etc. (http://memoria.bn.br/).

Percebe-se que as informações quanto às formas de propagação, contágio e medidas de prevenção eram vagas, dispersas, antagônicas e por vezes contrárias à realidade médica, sanitária e social, no Brasil o Governo Federal não impôs o isolamento social, limitou suas comunicações aos "conselhos para o povo" que não chegavam a todos os destinatários, pois o acesso aos jornais, revistas e demais meios de comunicação era limitado à época.

Diferente daquela época, atualmente o acesso às informações é praticamente instantâneo graças à tecnologia, com o pico da eclosão do coronavírus divulgado pelo Governo Chinês na data de 06 de abril, através da Agência de Notícias Xinhua, de Pequim, a notícia sobre a doença foi imediatamente irrigada no mundo pela imprensa, através da internet e reproduzida nas redes sociais.

Passando para outro continente, com a ocorrência do primeiro caso de coronavírus nos Estados Unidos, o Presidente Trump declarou à CNBC: "É só uma pessoa que veio da China e temos tudo sob controle. Tudo ficará bem, o risco para os americanos ainda é muito baixo. Quando você tem 15 pessoas... em alguns dias, vai diminuir e ficar perto de zero. É um trabalho muito bom que fizemos".

Nos dias seguintes a doença se alastrou vigorosamente no território americano, o CDC – *Centers of Disease Control and Prevention*, passou a exercer a coordenação das ações de combate ao coronavírus nos Estados Unidos, informando à população que a pandemia seria causada por uma doença respiratória, que se espalha de pessoa para pessoa, não tem cura e se apresenta com mais gravidade em adultos com 65 anos ou mais e pessoas de qualquer idade com sérios problemas médicos subjacentes.

Recomendou-se nesse comunicado que todos utilizassem máscaras de pano em locais públicos, mantivessem distância de no mínimo um metro e meio entre pessoas, distanciamento social em todos os níveis da sociedade e o governo disponibilizou um folder adicional contendo estas recomendações.

Pesquisa do *Pew Research Center* (*on-line*) sobre a COVID-19 nos Estados Unidos apontou que a população tem medo da doença, mas boa parte entende ser fruto de conspiração. Mais de 30% dos entrevistados pensavam que o vírus teria origem em laboratório e 2/3 da população considerava que o governo não agiu com a rapidez necessária para enfrentar a pandemia.

No Brasil o cenário inicialmente não foi diferente e houve ampla desconexão entre as informações repassadas pelo Ministério da Saúde, Presidência da República, Estados e Municípios.

Rogério Louro (*on-line*) a pedido da ABERJE – Associação Brasileira de Comunicação Empresarial publicou um texto sobre a comunicação durante a pandemia, relatando que as informações sobre a doença, ações tomadas pelos governos e o local dos novos contágios, emergem de todos os lugares e em velocidades impossíveis de se acompanhar, ressaltando a necessidade de filtrá-las previamente:

> Se não tem vacina ou remédio para prevenir ou conter o vírus, a informação é a grande arma neste momento. É aí que as áreas de Comunicação e agências precisam agir para ajudar a organizar o fluxo de dados e ideias para não deixar virar um furdúncio sem controle.
>
> As informações sobre a pandemia, as ações tomadas por governos e o local dos novos contaminados estão vindo de todos os lugares em uma velocidade impossível de acompanhar. Então, é preciso filtrar e se concentrar no que é importante para cada empresa naquele momento.

Nesse sentido, diante de pressões políticas e da imprensa, em 14 de março o Governo do Presidente Jair Bolsonaro iniciou uma campanha publicitária sob o título de "Juntos Somos Mais Fortes", com o fito de disponibilizar informações iniciais para a população sobre a doença. Malgrado tivesse a Presidência adotado esta ação, na data de 02 de março o Ministério da Saúde já havia iniciado uma campanha com vistas ao enfrentamento da pandemia, tendo como escopo orientar e esclarecer a população sobre o coronavírus, utilizando a TV aberta, emissoras de rádio e internet, informando que a prevenção basicamente se dá através de hábitos de higiene, como lavar as mãos com água e sabão várias vezes ao dia, fazer uso do álcool em gel a 70% e não compartilhar objetos de uso pessoal.

A efetividade das campanhas governamentais foi posta em xeque – a repórter Sarah Cozzolino, correspondente da RFI no Rio de Janeiro, em matéria publicada (*on-line*) na data de 30 de março de 2020:

> No Complexo do Alemão, as pessoas andam nas ruas, entram em lojas, tomam cerveja no boteco, como se nada estivesse acontecendo, conta Yone Dutra, moradora do complexo e motorista de Uber, ao descrever o dia dia dos moradores por mensagens no WhatsApp. Ela toma muitas precauções, porque mora com duas pessoas idosas : parou de trabalhar, sai apenas para ir ao mercado, e quando volta vai direto para o banho. "Ouço muitas vezes pessoas idosas falando que tudo isso é uma besteira, que tem que voltar a trabalhar, que o vírus não vai pegar aqui… muitos absurdos!", se indigna a moradora.

A reportagem também demonstrou que a situação não é a mesma em todas as favelas, pois na parte mais alta do complexo do Alemão, onde o tráfico predomina, os moradores permanecem em casa e em várias outras os traficantes emitiram um toque de recolher "e falaram que se não for respeitado, iria ter o corretivo… e corretivo de traficante é muito pesado".

Percebe-se que os cenários de ambas as doenças pandêmicas se apresentam com bastante similaridade, a comunicação performando extrema importância para os seus controles e erradicações, ressaltando que no caso atual, diante da heterogeneidade da população, importa a valoração das questões sociais, culturais e identitárias na composição da linguagem presente as informações governamentais.

3. Linguagem na comunicação governamental

A linguagem abarca formas e processos capazes de viabilizar a transmissão de ideias, sentimentos e informações entre humanos, todo sistema que contemple e utilize sinais ou signos pode ser considerado como linguagem, desde que seja possível o estabelecimento de comunicação entre e para pessoas, sem restrições.

Todavia, não deve ser compreendida a linguagem como um sistema que tenha como função apenas a comunicação:

> Uma visão bastante convencional é tomar a linguagem como um sistema cuja função é a comunicação. Essa é, de fato, a visão difundida na maioria dos estudos considerando as origens da linguagem via seleção natural, que quase invariavelmente parte dessa interpretação. No entanto, na medida em que essa caracterização tem algum significado, isso parece estar incorreto, por uma variedade de razões. (BERWICK, 2017, p. 43)

A linguagem considera, portanto, todo o sistema de signos postos à disposição e que possam ser utilizados pelos homens. A verbal é a utilizada na comunicação escrita ou falada através do uso de palavras

enquanto que a não verbal lança mão de símbolos variados, a exemplo de desenhos, expressões, placas, arte, música, etc.

O domínio da língua, esse sim, é um dos requisitos necessários à comunicação, no processo comunicativo os interlocutores devem também estar sempre abertos, dispostos e aptos para a assimilação e interpretação de novos signos, conhecer o sentido das palavras, utilizar e interpretar expressões idiomáticas comuns.

A sociedade contemporânea a cada dia se submete a influências que emanam de formas e fontes variáveis, são inúmeros fatores que interferem no *meaning* e *feeling* cotidiano (MACIEL; PEREIRA, 2019), o que não raro pode comprometer a capacidade humana de compreender e valorar o teor de um comunicado em um primeiro momento, sendo necessário o conhecimento prévio acerca do tema objeto da troca de informações. Assim, ausente um domínio mínimo quanto ao significado da mensagem, compromete-se a sua valoração e compreensão no tempo em que se dá, não sendo possível cogitar a presença de um *feeling* conectado à realidade fática. O mesmo, todavia, não pode ser dito em relação ao *meaning*.

O *meaning* relacionado à incidência da gripe espanhola pode até ser ora vivenciado em relação ao coronavírus, mantendo-se o mesmo desde que o mundo amargou e passou a entender aquela doença, mas os *feelings* daquela época são evidentemente diferentes dos atuais.

A semiótica social procura compreender esse fenômeno – a pratica social investigando o agir e o sentimento, influenciado por um ambiente global sistêmica e permanentemente mutável, onde as pessoas estão constantemente suscetíveis para experimentar alterações e evoluções na linguagem, e bastou o surgimento de algo inesperado, um novo vírus, para que o "agir humano" - seu *feeling*, fosse impactado.

Nesse diapasão a comunicação governamental deve considerar a variedade da linguagem, as semioses presentes nas expressões sociais, volvendo especial atenção para o *meaning* e *feeling* da população exposta a novas experiências, pois o acesso à informação clara, verdadeira e precisa é um princípio constitucionalmente assegurado a todos os cidadãos, sem exceção, por força do princípio da isonomia (MACIEL; Pereira, 2019).

Não bastassem os fins sociais, em atenção aos princípios constitucionais, a administração pública deve promover seus atos com Legalida-

de, Impessoalidade, Moralidade, Publicidade e Eficiência. O principio da publicidade por possuir estreita relação com a comunicação governamental, completa e complementa os demais.

Como corolário desse fundamento os entes públicos possuem o dever constitucional de permanentemente se comunicar com os cidadãos informando-lhes sobre seus direitos, deveres, prestar contas e realizar campanhas em face de emergências, respeitando a diversidade sociocultural brasileira.

Nesse contexto inserem-se as condições educacionais no Brasil, as quais, obrigatoriamente, devem ser consideradas nas campanhas governamentais, a ONG Ação Educativa, em conjunto com o Instituto Paulo Montenegro vem realizando desde o ano 2001 estudos com vistas a aferir o índice de Alfabetismo Funcional (INAF), que na essência é utilizado para medir os níveis de Alfabetismo da população brasileira de 15 a 64 anos. De acordo com a ONG (*on-line*):

> Os Analfabetos Funcionais – equivalentes, em 2018, a cerca de 3 em cada 10 brasileiros – têm muita dificuldade para fazer uso da leitura e da escrita e das operações matemáticas em situações da vida cotidiana, como reconhecer informações em um cartaz ou folheto ou ainda fazer operações aritméticas simples com valores de grandeza superior às centenas.

As campanhas governamentais, sob a égide normativa, ao se vincular obrigatoriamente ao fim pretendido pela Administração, devem se permitir alcançar e serem compreendidas por todos, não olvidando a presença desse elevado número de analfabetos funcionais, como forma de garantir o estado democrático de direito, pois nos casos de emergência se amoldam à condição de Utilidade Pública e de interesse social.

Como forma de disciplinar a forma em que se deve dar a comunicação pública o Governo federal publicou a instrução normativa no 1, datada de 27 de julho de 2017, consignando que:

> Art. 2º [...]
>
> § 1º Por comunicação pública, entende-se aquela realizada exclusivamente em prol do interesse público, com vistas a garantir a cidadania, o direito à informação, à livre expressão de pensamento e a participação do cidadão no debate de assuntos de relevância política, econômica e social e de temáticas relacionadas à condição humana e à vida em sociedade. Na consolidação de princípios democráticos e na promoção do diálogo social, a comunicação pública pode organizar-se de diversas formas, valendo-se de instrumentos, sistemas e meios de comunicação no qual interagem governos, movimentos sociais, organizações privadas, terceiro setor e segmentos específicos da sociedade.

Trata-se de uma conceituação genérica adotada para regulamentar a comunicação governamental, a qual, ausente de previsões específicas em situações de emergência, pode provocar efeitos danosos, nesse sentido há o alerta da doutrina:

> A comunicação governamental ausente de linguagem clara e objetiva, em contexto onde inexista experiência social com determinada emergência em saúde pública, pode promover acontecimentos danosos à sociedade. (TORQUATO, 2015, p. 20)

O Brasil é um país plural cultural e socialmente, possui variações linguísticas, não sendo razoável o desprezo dessas diferenças:

> Ora, a verdade é que no Brasil, embora a língua falada pela grande maioria da população seja o português, esse português apresenta um alto grau de diversidade e de variabilidade, não só por causa da grande extensão territorial do país – que gera as diferenças regionais, bastante conhecidas e também vítimas, algumas delas, de muito preconceito –, mas principalmente por causa da trágica injustiça social que faz do Brasil o segundo país com a pior distribuição de renda em todo o mundo. São essas graves diferenças de status social que explicam a existência, em nosso país, de um verdadeiro abismo linguístico entre os falantes das variedades não padrão do português brasileiro – que são a maioria de nossa população – e os falantes da (suposta) variedade culta, em geral mal definida, que é a língua ensinada na escola. (BAGNO, 2007, p. 16)

A variabilidade na língua falada deve ser considerada nas comunicações oficiais, pois, embora todos os destinatários/receptores possam a falar uma mesma língua o mesmo não pode ser dito quanto ao seu domínio. Uma vasta gama de formas linguísticas demanda a compreensão multidisciplinar sob as óticas sociológicas, culturais, educacionais, religiosas, sexuais, dentre outras, como forma de tornar a comunicação a mais ampla e compreensível possível:

> Muitas vezes, os falantes das variedades desprestigiadas deixam de usufruir diversos serviços a que têm direito simplesmente por não compreenderem a linguagem empregada pelos órgãos públicos. (BAGNO, 2007, p. 17)

Dai o porquê da necessidade de as informações e comunicações governamentais considerarem o caráter binário nas suas concepções:

> Como o espetáculo não precisa ser fiel à realidade, a verdade se apresenta partindo do ponto de vista de quem a produz. São os profissionais de comunicação que preparam o produto a ser apresentado, e esse produto vem envolto na "... positividade indiscutível e inacessível" que o espetáculo propaga. [...] Essa relação de subjugação do cidadão pela lógica do espetáculo origina o que se poderia chamar de síndrome de dependência permanente, um sentimento de dependência ou submissão, ou seja, um está-

> gio de infantilização do cidadão, que sempre delega a algum líder a responsabilidade sobre seu próprio futuro. (COELHO; CASTRO, 2018, p. 217).

Tem-se, portanto, que a comunicação pública, na condição de dever, obriga-se à precisão, correção, certeza, clareza e descrição de diretrizes especificas, sem permitir falsos entendimentos ou barreiras "linguísticas" que possam segmentá-la, impedindo o acesso de determinado grupo. Para tanto a política de comunicação governamental deve se afastar do etnocentrismo, pois é impossível negar a variabilidade cultural da população e a diversidade cognitiva presente no todo.

O que pensar quanto às comunicações oficiais em saúde pública que adotam apenas linguagem técnica? Rosana Hermann Efraim, em bate-papo com Fábio Porchat (*instagram*), com rara felicidade explicitou o problema da comunicação durante a pandemia do coronavírus:

> Por que o sabão funciona tanto para eliminar o SARS-CoV-2, o coronavírus e outros vírus? Porque o vírus é uma nanoparticula auto-composta cuja parte mais fraca é a camada dupla de gordura. O sabão quebra a gordura e desmonta o vírus.
>
> [...] a gente fala muito sobre os dados, informações, mas ninguém explica direito...lavar a mão é medida preventiva, mas as pessoas de verdade sabem o que é achatar a curva? Que curva?... Hoje eu estava conversando com uma pessoa aqui no prédio e ela não sabia que pode transmitir sem ter sintomas...as pessoas não sabem o que é carga viral...É difícil você explica direitinho, tem muitas coisas para entender, a coisa do sabão que você falou..., quando a gente joga detergente para lavar uma louça engordurada, assim, uma panela, você joga o detergente você sente que quebra, quebra a gordura, põe água, mistura, sai um leitinho nojento...é isso que o sabão faz, ele quebra realmente, o vírus não é um ser vivo, ele tem uma capinha, um mantinho de gordura que envolve ele, ele não anda sozinho, ele não voa, não tem perninha, ele precisa de você e você é o uber do coronavírus, é você quem leva ele para o supermercado, aí, se você pega uma coisa contaminada e ele tá nas suas mãos, quando você lava com sabão, quebra essa capinha de gordura e o vírus desmancha, ele se decompõe, quebra a capinha, você estoura o balão...e demora alguns segundos lavando pra quebrar o sabão todas as capinhas micro infinitamente invisíveis e ai você quebra e ele perde a atividade.

A escritora trouxe á tona o fundamento da estrutura basilar da comunicação a qual pressupõe que o emissor esteja apto a passar suas ideias e o receptor capacitado a processá-las e interpretá-las dentro de um sistema de códigos disponibilizado a ambos. Sem a perfeita (inter)transmissão desses "dados" a linguagem não atenderá o seu requisito social e inviabilizará a comunicação eficiente. Atenta a esse pormenor a Fiocruz, sob a lavra de LANA *et al*., reconhece que (*on-line*):

> O termo Comunicação e Saúde, portanto, delimita um território de disputas específicas, embora atravessado e composto por elementos característicos de um, de outro e da formação social mais ampla que os abriga. Trata-se de um campo ainda em formação, mas como os demais constituem um universo multidimensional no qual agentes e instituições desenvolvem estratégias, tecem alianças, antagonismos, negociações. Essa concepção implica colocar em relevo a existência de discursos concorrentes, constituídos por e constituintes de relações de saber e poder, dinâmica que inclui os diferentes enfoques teóricos acerca da comunicação, saúde e suas relações. Contrapõe-se, assim, a perspectivas que reduzem a comunicação a um conjunto de técnicas e meios a serem utilizados de acordo com os objetivos da área da saúde, notadamente para transmitir informações de saúde para a população.

Especificamente quanto à comunicação durante o enfrentamento de emergências em saúde pública o Ministério da Saúde elaborou um manual baseado nas premissas da Organização Mundial da Saúde, constando nos seus objetivos evitar o pânico, através da elaboração de planos e metas de comunicação com a mídia, delimitando formas e padrões, considerando os fatores de percepção de risco e medo e as diretrizes para preparação de mensagens.

O órgão federal enfatiza que a comunicação eficaz com a mídia é uma responsabilidade-chave dos profissionais de saúde pública e a partir de uma abordagem de iniciativa e de interação, órgãos e agentes de saúde pública estarão aptos para assegurar que as mensagens sejam precisamente transmitidas, altamente visíveis e claramente ouvidas.

A concepção normativa governamental voltada para a comunicação em saúde pública não considera a construção de sentidos a partir dos elementos que compõem as relações sociais e as fronteiras culturais da população. Despreza o fato de que os *feelings* sobre saúde estão em constante mutação, são impactados por terminologias científicas, especificidades e jargões médicos, explorações midiáticas e trocas nas redes sociais.

4. *Considerações finais*

A mobilidade humana, facilitada pelos acordos transnacionais e os meios de transportes, aliada à grande concentração urbana que caracteriza a humanidade nesse século facilita a propagação de doenças com extrema rapidez ao longo do globo terrestre. Assim, se ainda não está disponível a cura ou vacina para o COVID-19, sendo o melhor caminho é a prevenção, a informação se torna a ferramenta mais adequada e apta a

utilizar até que a saída científica seja encontrada, diz-se que a mesma serve como forma de evitar pânico e comoções sociais.

Neste sentido, o poder público voltando-se para os casos anteriores de emergência em saúde e às experiências já vivenciadas com a própria pandemia do COVID-19, poderá prover a população de informes em linguagem adequada, clara, simples e objetiva, alcançando todos os cidadãos, utilizando as ferramentas tecnológicas disponíveis.

A comunicação governamental, em razão da diversidade brasileira, deve considerar as condições culturais, de segurança pública, alimentar, social, pois, caso contrário, poderá promover danos colaterais à sociedade. Assim, como a sociedade contemporânea os modelos e as políticas de saúde pública estão em constante mutação, exigindo dos atores governamentais adequações frequentes às novas realidades sociais. E no que tange à comunicação em situações de emergência em saúde pública não é diferente, impõe-se a promoção dos ajustes necessários aos termos científicos, adequando-os à realidade sociocultural da população, como forma de promover uma efetiva comunicação de massa ressignificando o jargão científico.

Não podemos esquecer, contudo, que os letramentos nesse cenário adquirem fundamental importância na comunicação em saúde, pois levam em consideração a capacidade de interação, compreensão e exercícios das práticas sociais dos indivíduos nos contextos em que se inserem. Os diferentes níveis de habilidades da população quanto à assimilação e compreensão das informações prestadas pelo Poder Público, ante a variabilidade cultural e educacional brasileira, não pode ser desprezado.

A função social da comunicação em saúde, entendida como inerente à prática social, não sendo um atributo meramente individual, deve ter como objeto o seu contexto especifico, a transmissão de mensagens que reforcem valores comunitários e culturais, pois desta forma seria possível viabilizar a compreensão e o modo de agir transformacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, M. *Preconceito linguístico o que é, como se faz*. São Paulo-SP: 2007.

BERWICK, ROBERT C.; CHOMSKY, N. *Por que apenas nós*: linguagem e evolução. Trad. de Gabriel de Ávila Othero, Luisandro Mendes de Souza. São Paulo: Unesp, 2017.

COELHO, C. N. P.; CASTRO, V. J. *Cultura, Comunicação e Espetáculo*. São Paulo: Paulus, 2018.

LANA *et al*. *Cad. Saúde Pública 2020*. Disponível em: http://cadernos.ensp.fiocruz.br/csp/index.php. Acesso em: 02 de novembro de 2020.

MOURA, A. S; ROCHA, R. L. *Endemias e epidemias*: dengue, leishmaniose, febre amarela, influenza, febre maculosa e leptospirose. Belo Horizonte: Nescon/UFMG, 2012.

PEREIRA, F. G; MACIEL, R. F. Processos de construção de sentidos para além da dicotomia verbal e não verbal em contextos médicos. *Revista Philologus*, v. 25, p. 2674-81, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2019.

PEREIRA, S. *Conceitos e definições da saúde e epidemiologia usados na vigilância sanitária*. São Paulo: Disponível em: http://www.cvs.saude.sp.gov.br/pdf/epid_visa.pdf, 2007. Acesso em: 02 de novembro de 2020.

SCHATZMAYR; H. G; CABRAL, M. C. *A virologia no Estado do Rio de Janeiro*: uma visão global. 2. ed. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2012. p. 172-5. Disponível em: http://www.aberje.com.br/colunas/comunicacao-e-coronavirus/. Acesso em: 02 de novembro de 2020.

NAKAGAWA, R. M. O.; SILVA, A. R. *Semiótica da Comunicação*. São Paulo: INTERCOM, 2013.

RODRIGUES, N. *A menina sem estrelas*. São Paulo-SP: Companhia das Letras, 1994.

TORQUATO, G. *Comunicação nas organizações*: empresas privadas, instituições e setor público. São Paulo-SP: Summus, 2015.

INTERFERÊNCIA LINGUÍSTICA EM PRODUÇÕES TEXTUAIS E PROCESSO AVALIATIVO DE ALUNOS VENEZUELANOS DO 8° ANO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE BOA VISTA-RR

Francinete de Sousa Lima (UERR)
francinete.sarah2@gmail.com

RESUMO

Este artigo tem o objetivo de descrever as interferências linguísticas nas produções textuais em textos em língua portuguesa de alunos venezuelanos de uma turma de 8° ano em uma escola pública de Boa Vista-RR, como também discutir a perspectiva do professor sobre processo de avaliação desses alunos nativos da língua espanhola, levando em consideração o contexto de imigração e o contato linguístico. Os dados são provenientes da aplicação de um questionário à professora e de textos dos alunos venezuelanos produzidos em sala de aula. Utilizamos teorias da área da Sociolinguística com base em autores como Antunes (2003), Bortoni-Ricardo (2009), Mota (2014), Almeida Filho (1993) entre outros. Como resultado, observamos que as interferências linguísticas acontecem em grande maioria, em nível ortográfico e que não há distinção do professor no processo avaliativo de venezuelanos e brasileiros, isso se deve ao nível avançado da escrita dos alunos venezuelanos.

Palavras-chave:
Interferência linguística. Produção textual. Ensino de língua.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo describir las interferencias lingüísticas en producciones textuales en textos en lengua portuguesa de estudiantes venezolanos de una clase de 8º año en una escuela pública de Boa Vista-RR, así como discutir la perspectiva del profesor sobre el proceso de evaluación de estos estudiantes nativos de la lengua española, teniendo en cuenta el contexto migratorio y el contacto lingüístico. Los datos provienen de la aplicación de un cuestionario a la profesora y de textos de estudiantes venezolanos producidos en el aula. Utilizamos teorías del área de Sociolingüística basadas en autores como Antunes (2003), Bortoni-Ricardo (2009), Mota (2014), Almeida Filho (1993) entre otros.Como resultado, observamos que las interferencias lingüísticas ocurren en gran mayoría, a nivel ortográfico y que no existe distinción en el proceso de evaluación de venezolanos y brasileños, esto se debe al nivel avanzado de la escritura de los estudiantes venezolanos.

Palabras clave:
Interferencia lingüística. Producción textual. Enseñanza de lengua.

1. Introdução

Roraima é um dos estados brasileiros que está situado no extremo norte do Brasil, e faz fronteira com dois países, Venezuela e Guiana. E

atualmente tem recebido diariamente uma grande demanda de venezuelanos que atravessam a fronteira fugindo da crise política e econômica que assolou o seu país. O fluxo migratório inesperado de venezuelanos para o Brasil tem consequências no aumento e sobrecarga dos serviços públicos de todas as áreas institucionais prestados à população. As Escolas Estaduais de Boa Vista-RR, capital do estado recebem frequentemente pedidos de matrículas de alunos venezuelanos.

Buscando entender e discutir alguns aspectos do processo de ensino de Língua Portuguesa nesse contexto, este trabalho tem o objetivo de descrever as interferências linguísticas nas produções textuais em textos em língua portuguesa de alunos venezuelanos de uma turma de 8°ano em uma escola pública de Boa Vista-RR, como também discutir a perspectiva do professor sobre processo de avaliação desses alunos nativos da língua espanhola, levando em consideração o contexto de migração. Esse contexto trouxe nova realidade para Roraima e, com isso, as escolas e os professores precisaram adaptar-se a essa nova realidade e se prepararem para oferecer um ensino de qualidade, para que a aprendizagem desses alunos e dos próprios brasileiros venha acontecer de maneira satisfatória, pois o professor de Língua Portuguesa assume um papel importante nesse processo, sendo um mediador da comunicação e conhecimento.

Esse trabalho está inserido na área da Sociolinguística, e para a sustentação teórica da pesquisa, nos embasamos teoricamente nos estudos de autores como Mota (2014), Almeida Filho (1993) Antunes (2003), Bortoni-Ricardo (2009) entre outros.

Propõe-se, no decorrer do texto,apresentar a Sociolinguística, o contato linguístico e suas consequências e o resultado da pesquisa.

1.1. Sociolinguística, contato linguístico e suas consequências

De acordo com Bagno (2007, p. 43), "a Sociolinguística é a ciência que estuda as correlações entre a estrutura linguística e o fator social". Portanto, essa área se ocupa de questões como variação e mudança linguística, bilinguismo, contato linguístico, línguas minoritárias, política e planejamento linguístico, entre outras.

Destacamos nesse trabalho o contato linguístico. Mota (2014) cita que o fenômeno das línguas em contato acontece com mais intensidade nas regiões fronteiriças entre países de línguas diferentes. Weinreich

(1953) citado por Ribeiro (2017), comenta que alguns dos fenômenos mais frequentes que acontecem quando ocorre o contato linguístico, são eles: o bilinguismo, colocado pelo autor como a prática de duas línguas usadas de maneira alternada, destacando-o como bilinguismo individual e social. O bilinguismo individual ocorre quando a pessoa tem contato com duas línguas diferentes, e o bilinguismo social ocorre quando "falantes" de uma dada comunidade linguística se comunica através de duas línguas. No processo de contato entre línguas, surgem também fenômenos como a transferência e interferência linguística.

Weinreich (1974, p. 17) citado por Mota (2014), afirma que interferência são "desvios da norma de algumas línguas que concorrem na fala de bilíngues". O autor afirma que a interferência são a influência de uma língua "A" sobre uma língua "B", a interferência gera estruturas agramaticais que não se enquadram em ambas as línguas.

Mota (2014, p. 67) defende que "a conceituação de Transferência e Interferência Linguística se entrelaça, e que o elemento que serve como divisor, é a noção de gramaticalidade[257]". O autor analisou em sua pesquisa três tipos de interferências que podem ocorrer em produções textuais de aprendizes de uma segunda língua, que são: as ortográficas, consideradas pelo autor como mais produtivas, as gramaticais e lexicais.

Nas interferências ortográficas (grafia), no trabalho do autor foi observado confusão de grafemas para o mesmo fonema, acréscimo de grafema, omissão de grafema, separação e união de palavras e equívoco na grafia. Exemplo: "No meu país realizam pesquizas (...)" – em Português, 'pesquisas'; em Espanhol, pesquisas.

Nas interferências gramaticais do tipo sintática e morfofonólogicas, os dados obtidos por Mota (2014) demostram um equilíbrio, onde as sintáticas se referem a concordância de gênero/número e regência verbal, e as morfofonológicas, envolvem a morfologia da palavra. Exemplo: "(...) Com referência ao tema do sexo, é uma questão de aceptação de cada um" – o aprendiz utilizou a raiz do espanhol "acepta" e o sufixo do português "-ção".

Na interferência lexical, o autor analisou o empréstimo e a tradução direta, afirmando que as palavras utilizadas não geram mudança de significado para quem lê a produção textual. Exemplo: "(...) pouco inte-

[257] Qualidade de uma proposição que obedece às regras sintáticas próprias de uma língua, mesmo que seja desprovida de sentido.

resse a sua família, com uma mulher jogadora que não é viciosa". O leitor entende o sentido da frase, porém a palavra destacada é menos usual, apesar de existir em português.

Assim, Mota (2014) conclui que a interferência ortográfica se mostra mais produtiva nas produções textuais. O autor supracitado salienta ainda que a interferência influencia o aprendiz a produzir erros, o que não seria interessante, pois o aluno pode internalizar estruturas agramaticais.

No processo de contato linguístico, também surge a interlíngua. Para Selinker (1972), citado por Rocha e Robles (2017), interlíngua é um sistema aproximado que ocorre em uma etapa intermediária de aprendizagem de uma segunda língua. Ele comenta que os aprendizes de uma segunda língua constroem um sistema intermediário entre a sua primeira língua e a língua que estão aprendendo. Por sua vez, Santos Gargallo (1993) menciona que a interlíngua se refere ao sistema não nativo do aprendiz de uma LE, pois esse sistema constitui uma língua autônoma.

2. A pesquisa

A pesquisa aqui descrita foi desenvolvida em uma turma do 8º ano de uma Escola Estadual de Boa Vista-RR. Concentrou-se na descrição das interferências linguísticas nas produções textuais de alunos venezuelanos em textos em língua portuguesa e na perspectiva do professor sobre processo de avaliação desses alunos nativos da língua espanhola.

Os dados são resultados da coleta de textos produzidos pelos alunos em sala de aula e daaplicação de questionário paraa professora responsável pela disciplina de Língua Portuguesa. O questionário aplicado à profesora formada em Letras/Literatura e com mais de dez anos de atuação em sala de aula, continha quatro perguntas abertas relacionadas ao processo de avaliação das produções textuais dos quatro alunos nativos da língua espanhola, e a idade desses alunos variavam de quinze a dezessete anos, sendo importante destacar que esses alunos frequentavam a escola a quase um ano, e essas informações foram coletadas através de conversas informais com a professora responsável pela turma.

2.1. Sobre avaliacão de alunos imigrantes pelo professor

A avaliação é processo que faz parte da vida escolar dos estudantes, como meio de avaliar o resultado de seu desenvolvimento e aprendizado. Paiva e Canan (2016, p. 8) afirmam que "a avaliação é parte fundamental e indissociável do processo de ensino–aprendizagem de qualquer componente curricular". Vemos assim que a avaliação é indispensável no ambiente escolar. Almeida Filho (1993) considera a avaliação um dos componentes fundamentais da operação global de ensino de línguas, uma vez que o docente precisa dispor de meios que o permitam saber se seus objetivos estão sendo atingidos no que se refere aos conteúdos ensinados.

Paiva e Canan (2016) defendem que o ato de avaliar deve ser qualitativo, ou seja, que priorize a qualidade da aprendizagem do estudante. Antunes (2009) afirma que a avaliação deve alimentar o processo de ensino, observar os resultados e torna-se referência para visualizar o caminho adiante. Pierre Martinez (2009) ressalta que avaliar é dar valor, anotar e julgar. O autor aborda sobre o termo docimologia (abordagem científica da avaliação) que ocorre uma distinção entre diferentes formas de intervenção de avaliação.

Em relação ao questionário aplicado à professora sobre questões relacionadas ao processo avaliativo de alunos estrangeiros, constatou-se que a docente possui um bom tempo de experência de trabalho em sala de aula, como também possui uma formação adequada ao exercício de docência, o que assinalou um ponto positivo para essa pesquisa, sendo importante esses fatores para que o professor venha desenvolver práticas que viabilize o aprendizado, pois é necessário que além da gradução e formação continuada, o professor possa ampliar estratégias de ensino que incentive o discente a desenvolver sua competência comunicativa.

Assim, com a intenção de coletar dados para a pesquisa foi proposto o seguinte questionário à professora responsável pela turma:

Primeira pergunta, quais são as principais dificuldades enfrentadas em sala de aula com os alunos venezuelanos no processo de ensino–aprendizagem?

Resposta da Professora: "Confesso que não tenho dificuldade com eles nessa turma. Os que são (venezuelanos) apresentam mais interesse do que alguns brasileiros".

Nessa resposta, a docente afirma que não encontra dificuldades no ensino–aprendizagem desses alunos, porém, pode-se dizer que este discurso vai contra a grande maioria dos discursos de outros professores, pois o que se ouve sempre é que há dificuldades motivadas por fatores diversos relacionados à interação entre professores (não falantes de espanhol) e alunos venezuelanos. Pode-se pressupor que o fato de a professora descrever que "ela" não tem dificuldades pode estar relacionado à percepção do contexto de ensino. Segundo Vasconcellos (2003),

> Ao analisarmos as posturas dos professores frente aos problemas da prática educacional, encontramos um amplo espectro de posicionamentos assumidos, desde a tentativa de negação da realidade até o compromisso com sua radical transformação. (VASCONCELLOS, 2003, p. 66)

Assim, considera-se que talvez "a recusa da docente em lidar com o problema e ignorá-lo pode ser uma forma de não querer resolvê-lo", outra possibilidade de interpretação é o fato de a professora não perceber, por questões de formação, as implicações do ensino de língua para não nativos da língua.

Segunda pergunta, com que frequência é trabalhado produção textual em sala de aula?

Resposta da Professora: "Sempre".

Quando a docente diz que sempre trabalha produção textual em sala entende-se que a aprendizagem está acontecendo de maneira significativa, pois segundo Irandé Antunes (2003) se o texto for o objeto de estudo da língua portuguesa a aprendizagem se torna mais significativa, ou seja, primeiro vai buscar entender e compreender o sentido do texto, para depois ir ativando as noções, os saberes gramaticais e lexicais que são necessários. Em relação à resposta da docente que afirma sempre trabalhar produção de texto, é relevante ressaltar que quando foi solicitado a ela alguns textos que já tinham sido produzidos em sala de aula pelos alunos, a professora não tinha nenhum material para disponibilizar. E de acordo com Ferraz (2007):

> À escola compete dar a todos a possibilidade de desenvolverem a competência linguística que lhes permita aceder ao conhecimento, proporcionando as aprendizagens necessárias, fazendo adquirir saberes que os tornem cidadãos cultos. (FERRAZ, 2007, p. 22)

Terceira pergunta, quais são os critérios utilizados para avaliar o aprendizado desses alunos estrangeiros?

Resposta da Professora: "Os critérios são os mesmos dos brasileiros – avaliação escrita, produção textual, leitura..."

Nessa resposta, notamos que a docente não leva em consideração o contexto multicultural vivido pelo aluno imigrante, pois não diferencia seus critérios avaliativos. Como destacam as autoras Zanin e Kaczmarek (2015) existe a necessidade de os professores estarem preparados para lidarem com a diversidade cultural em sala de aula. Assim, notamos a confusão do conceito entre instrumentos utilizados para avaliação e critérios de avaliação. A professora apontou os instrumentos que utiliza – **avaliação escrita, produção textual, leitura** – mas não apontou os critérios. Consideramos então, que são os mesmos, tanto os instrumentos quanto os critérios utilizados pela professora para avaliação do progresso dos alunos venezuelanos. Esse fato pode gerar uma avaliação negativa dos resultados dos alunos estrangeiros. Consideramos que a referência avaliativa para esse aluno é o progresso que ele apresenta no desempenho com a língua, e avaliá-lo com os mesmos critérios aplicados aos nativos da língua pode não ser a melhor forma de avaliar.

Quarta pergunta, quais perspectivas são consideradas no processo de avaliação das produções textuais do aluno venezuelano?

Resposta da Professora: "O que eles compreendem em relação ao que produziu".

Notamos,nessa resposta, que a docente respondeu de forma muito vaga, isto é, só leva em consideração a compreensão do assunto estudado. Considerando o que foi respondido notamos que ela não quis detalhar muito suas respostas. Talvez para não expor o seu trabalho às críticas, mesmo que construtivas.

Paiva e Canan (2016) afirmam:

> A avaliação está associada à aprendizagem. Assim sendo, para que aconteça uma aprendizagem significativa, a avaliação dessa aprendizagem também precisa oferecer significação ao processo. (PAIVA; CANAN, 2016, p. 22)

Com relação às respostas da docente, podemos afirmar que grandes são os desafios enfrentados, e a postura da professora pode ser repensada. Essa nova visão sobre o processo de ensino em meio multicultural e linguístico só pode ser adquirido em formação continuada, seja individual, seja promovida pelo Estado. Ferraz (2007) destaca que

> [...] para ultrapassar dificuldades e para que a formação contínua dos professores de Português tenha sucesso, importa que a oferta tenha como objetivos essenciais o desenvolvimento da competência linguística, da competência literária e da competência pedagógica. (FERRAZ, 2007, p. 96)

2.2. O texto dos alunos

Na turma, onde foi desenvolvida a pesquisa, havia o total de vinte e quatro alunos, e quase 20% desses discentes eram de nacionalidade venezuelana. É importante ressaltar que a atividade foi realizada apenas uma vez, e antes de realizar a atividade com os alunos, foi necessário observar o contexto de sala de aula para assim conhecer a realidade do ambiente escolar que seria desenvolvida a pesquisa.E de acordo com Bortoni-Ricardo (2009, p. 34) a pesquisa qualitativa "procura entender e interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto".

A pesquisa com os alunos foi realizada através de uma atividade de produção textual proposta e permitida pela docente responsável pela turma, na qual foi abordado sobre a importância da leitura e ao final da discussão sobre o tema, foi proposto que eles desenvolvessem um texto relacionado à temática discutida. Segundo Antunes (2007, p. 139) "o texto é a forma prioritária de se usar a língua. É a única forma. A forma necessária. Não tem outra".

Segundo Bronckart (1999) a noção de texto designa toda unidade de produção de linguagem, ou seja, aquela que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário. Na concepção de Geraldi (2002) o texto é produto concreto de um processo interlocutivo falado ou escrito, formador de um todo coerente e unificado numa situação discursiva. Assim nessa perspectiva, o autor afirma que o trabalho de construção de textos passa a exigir questionamento acerca da organização, do objetivo e da função do ensino de português. Desta forma, a aula de Língua Portuguesa deve priorizar o desenvolvimento de habilidades linguísticas (Escutar, Falar, Ler e Escrever), e deve realizar-se tendo o texto como princípio de ensino, pois a língua se efetiva em textos, sejam eles orais ou escritos.

No final da aula, foram recolhidos os textos de todos os alunos, mas somente os quatros dos alunos venezuelanos foram selecionados para análise, devido ao nosso trabalho ter como foco discutir sobre as interferências linguísticas presente em textos desses estudantes. Assim, com base nos textos escritos, constatou-se que em suas produções,na

maioria das vezes ocorrem interferências do tipo ortográfica, de acordo com o conceito de Mota (2014).

Com o objetivo de facilitar a análise do texto dos alunos venezuelanos achamos necessário estabelecer alguns critérios das fases de aprendizagens da escrita:

• Processo de escrita inicial – Quando o aluno ainda não tem domínio suficiente da escrita em português, ou seja, em seu texto percebemos que predomina mais a escrita em sua língua materna, resultando assim em mais da metade de seu texto ainda escrito em língua espanhola.

• Processo de escrita intermediária – Quando o aluno já consegue desenvolver bem a sua escrita em língua portuguesa, porém, ainda apresenta algumas dificuldades e acaba utilizando em seu texto alguns recursos de sua língua materna, ou seja, a metade de seu texto ainda é escrito em espanhol.

• Processo de escrita avançado – Quando o aluno já adquiriu bom domínio e conhecimento da escrita em português, mas durante a escrita pode ocorrer dificuldades em algumas palavras, isto é, em seu texto pode apresentar algumas ocorrências de interferências.

Abaixo apresentaremos tabelas correspondentes as interferências retiradas dos textos dos alunos:

Quadro 1: Descrição de interferências do texto 1.

Espanhol	**Português**	**Como está no texto (Interlíngua)**
Es	É	E
Leer	Ler	Lêr
Puede	Pode	Pueder
Contenidos	Conteúdos	Contenudos
Alrededor	Arredor	Aredeodor
Periódico	Jornal	Periodico
Es	É	És
No	Não	Nó

Fonte: A autora (com base nos textos dos alunos pesquisados).

No texto 1, de acordo com o quadro 1, encontramos oito ocorrências de interferências linguísticas, podendo assim afirmar que o aluno possui um certo domínio da escrita em língua portuguesa, apesar de ter dificuldades ao escrever algumas palavras. Dessa forma, constatamos que este aluno está em estágio avançado de escrita em língua portuguesa, pois em sua produção ele traz somente algumas ocorrências de interferências,

ou seja, a maioria do seu texto é escrito em português. E também já apresenta conhecimento suficiente das normas linguísticas em língua portuguesa.

Quadro 2: Descrição de interferências do texto 2.

Espanhol	**Português**	**Como está no texto (Interlíngua)**
Tiene	Tem	Ten
Por ciento	Por cento	Porsento
Firmado	Assinada	Agsignada
Consigue	Consegue	Consegen
Trabajar	Trabalhar	Trabalhear
Gustan	Gostam	Gostan
También	Também	Tan bem

Fonte: A autora (com base nos textos dos alunos pesquisados).

No texto 2, notamos sete ocorrências de interferências, assim de acordo com os dados do quadro 2, podemos afirmar que o aluno está em estágio avançado de escrita em língua portuguesa, isto é, ele traz algumas ocorrências de interferências ortográficas, troca a letra C por S, M por N, porém, essas ocorrências são comuns até para falantes nativos da língua portuguesa. O que se observou também nesse texto é que o aluno produziu o seu texto, mas abordou sobre outra temática.

Quadro 3: Descrição de interferências do texto 3.

Espanhol	**Português**	**Como está no texto (Interlíngua)**
Importancia	Importância	Inportância
Desarollo	Desenvolvimento	Dessevolvinento
También	Também	Também
Cierto	Certo	Serto

Fonte: A autora (com base nos textos dos alunos pesquisados).

No texto 3, de acordo com os dados do quadro 3, podemos notar quatro ocorrências de interferências no texto em língua portuguesa. Devido ao aluno está em processo de aprendizagem pode acontecer algumas dificuldades no momento da escrita em língua portuguesa, pois observamos a presença de algumas interferências no texto, porém, poucas.Assim, pode-se dizer que esse aluno está em estágio de escrita mais avançado que todos os outros venezuelanos, ou seja, o seu desenvolvimento está acontecendo positivamente, notamos no texto que o aluno apresenta bom desenvolvimento na escrita em língua portuguesa.

Quadro 4: Descrição de interferências do texto 4.

Espanhol	**Português**	**Como está no texto (Interlíngua)**
Educación	Educação	Edução
Específico	Específico	Especifico

Fonte: A autora (com base nos textos dos alunos pesquisados).

No texto 4, notamos que esse texto apresenta somente duas alterações, que nem se configuram como interferências, pois uma é a subtração de uma sílaba, que pode ocorrer mais por desatenção do que interferência; acrescenta-se que a falta de acentuação também é um desvio comum ao falante nativo. Podemos assim afirmar que o aluno já possui conhecimento da escrita corretada norma culta das palavras em língua portuguesa e o seu progresso deve acontecer mais em relação à progressão textual e a outros recursos da língua portuguesa. O que podemos destacar em nossa pesquisa é que todos os textos analisados, os alunos encontram-se em fase de aprendizagem avançado, sendo uns mais e outros menos.

3. Análise geral

Na visão geral da análise das produções textuais dos alunos, podemos notar que as interferências linguísticas acontecem em grande maioria em nível ortográfico e estão mais visíveis em alguns textos do que em outros, com isso pode-se afirmar que o desenvolvimento e a aprendizagem desses alunos em língua portuguesa estão acontecendo, pois observamos que os alunos apresentam um bom progresso.

Podemos assim ressaltar que o papel da professora de Língua Portuguesa se faz muito importante em sala de aula, pois ela é responsável pelo progresso linguístico desses alunos, sendo a mediadora do repasse de conhecimento. Ferraz (2007) afirma que

> [...] para que o aluno domine a escrita o professor tem que estar presente o tempo necessário para ele não sentir inibição em comunicar, para o ajudar a saber o que dizer, a saber como dizer e... a querer escrever. (FERRAZ, 2007, p. 36)

Comprovou-se com a análise que as interferências ortográficas são as mais frequentes nas produções dos alunos, o que se observa principalmente nos desvios de acentuação e grafia, entende-se que como o aluno está em processo de aprendizagem da língua portuguesa, essas interferências podem acontecer com maior ou menor intensidade, como comenta Weinreich (1974), citado por Mota (2014), as interferências são

a influência de uma determinada língua para outra língua, gerando estruturas agramaticais que não se enquadram em ambas as línguas.

Em relação ao processo avaliativo, a professora deve levar em consideração que o aluno estrangeiro está em processo de aprendizagem da língua portuguesa como uma segunda língua e de "adaptação de uma nova realidade Multicultural", por isso, deve avaliá-los considerando o progresso em que eles apresentam no decorrer de todo o ano letivo relacionado à aquisição das normas de escrita da língua portuguesa. Assim, considera-se que o fato dos alunos venezuelanos apresentarem um bom desenvolvimento na escrita, pode ser o motivo de a professora, em resposta às duas primeiras questões aplicadas, haver respondido que não havia dificuldades com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos venezuelanos em sala e por isso, os critérios de avaliação serem os mesmos aplicados aos demais alunos nativos.

Outro ponto a ser lembrado é que a professora afirma que os alunos venezuelanos são bem participativos e isso é fator preponderante para que seu progresso em sala de aula seja mais rápido. De acordo com Canan (1996, p. 30), os estudantes envolvidos no processo avaliativo "se sentem responsáveis pelo processo de avaliação, tornando-se conscientes dos critérios usados, capazes de participar do desenvolvimento de critérios próprios e se tornando mais independentes dos resultados".

4. Conclusão

Este estudo teve como finalidade investigar sobre como acontece o processo de avaliação, e verificar a ocorrência de interferências na produção textual de alunos venezuelanos do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola de Boa Vista-RR.

Como resultado, pode-se constatar que nessa turma, o processo de avaliação da escrita dos alunos venezuelanos é o mesmo aplicado aos demais alunos falantes nativos de língua portuguesa, não havendo distinção e talvez isso possa ser pelo fato desses alunos já estarem em um nível avançado de escrita, por apresentarem poucas ocorrências de interferências em seus textos.

Assim, considera-se importante a mediação do professor nesse processo, pois a motivação dos alunos está diretamente ligada à motivação do professor, e sem ela é pouco provável que o rendimento do estu-

dante seja satisfatório. Porém, se o aluno não estiver realmente interessado em aprender, o trabalho do docente torna-se mais difícil.

Reafirma-se a importância do papel professor no desenvolvimento da competência linguística dos alunos no momento da escrita, sendo necessária trabalhar continuamente a produção textual em sala de aula, para que se alcance melhores resultados na formação escolar dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J. C. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.

ANTUNES, I. *Aula de Português*: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. *Muito além da gramática*: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.

_____. *Língua, texto e ensino*: outra escola possível. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2009.

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico*: o que é, como se faz. 49. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O Professor Pesquisador*: Introdução a Pesquisa Qualitativa. São Paulo: Parábola, 2009.

BRONCKART, Jean Paul. *Atividades de liguagem, textos e discursos*: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDU. 1999.

CANDAU, V. M. F. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A.F.B.; CANDAU, V.M. (Orgs). *Multiculturalismo*: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

CANAN, A. G. *Implantação de um sistema de avaliação e a análise dos seus efeitos sob a perspectiva do aluno*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pósgraduação em Estudos da Linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1996. 114f.

_____; OLIVEIRA, A. M. A. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro-RJ, n. 21, p. 61-74, 2002.

DIVAN, Líllian Márcia Ferreira; OLIVEIRA, Roberto Perobelli. A pesquisa qualitativa e o paradigmada ciência pós-moderna: uma reflexão epistemológica e metodológica sobre o fazer científico1. In: FRASE, B.; TOBIN, K. G. *International handbook of Science Education London*: Kluber Academic Publishers, 1998. p. 1155-73. Disponível em: periodicos.uff.br/grogoata/article/download/15395/9622. Acesso em: 08 de maio de 2019.

FÁVERO, Leonor Lopes. *Coesão e coerência textuais*. São Paulo: Ática, 1991.

FERRAZ, Maria José. *Ensino de língua materna*. Lisboa: Caminho, 2007.

GERAIDI, J. V. (Org.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.

MAIA, Ana Bezerra da. *Os erros de interlíngua na produção escrita da LE (inglês)*: um estudo com alunos do ensino médio de uma escola pública do Distrito Federal, 2009. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Ingles/maia.pdf. Acesso em: 02 de abril de 2020.

MOTA, Fabricio Paiva. *Contato linguístico na fronteira Brasil/Venezuela*: Produções textuais de hispanos aprendizes de PLE. Disponível em: www.bdtd.ufrr.br>tde_arquivos>publico>FabricioPaivaMota. 2014. Acesso em: 08 de novembro de 2019.

OLIVEIRA, L. C. *Coisas que todo professor de português precisa saber*: teoria e prática. São Paulo: Parábola, 2010.

OLIVEIRA, Thiago Soares de. *A sociolinguística e a questão da variação*: um panorama geral. 2017. https://periodicos.utfpr.edu.br/rl/article/view/3168. Acesso em: 09 de novembro de 2019.

PAULA, L. G. Dificuldades inerentes ao processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa: contribuições para a formação de professores de línguas. *Enciclopédia biosfera*, n. 20, v. 11, p. 910-18, 2015.

RIBEIRO, Celeste Maria da Rocha. *O contato linguístico em Oiapoque*: Algumas considerações sobre a língua portuguesa L2 dos falantes franceses. 2017. Disponível em: http://periodicos.unfap.br/index.php/letras/ article/view/3111. Acesso em: 30 de abril de 2019.

SELINKER. The interlanguage. *IRAL*, v. 10, n. 3, p. 209-32, 1972.

SILVA PAIVA, Vitória Maria Avelino da; CANAN, Ana Graça. *Avaliação de língua inglesa na sala de aula*: uma construção coletiva– Natal-RN: EDUFRN, 2016. 3,7 Mb;PDF. Acesso em: 30 de abril de 2019.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação*: uma proposta para o ensino de gramática. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *1956 – Para onde vai o Professor? Resgate do professor como sujeito de transformação*. 10. ed. São Paulo: Libertad, 2003.

WEINREICH, U. *et al*. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Trad. de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2006 [1968].

ZANIN, Flávia Ângela; KACZMAREK, Marília Dalla Vecckia. *Multiculturalismo, formação docente e o desafio da escola*: algumas perspectivas. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20305_10624.pdf. 2015 Acesso em: 24 de março de 2020.

JOÃO DO VALE: A VOZ DO SERTÃO MARANHENSE

Gabriel Alves da Silva (UEMASUL)
gabralviz@gmail.com
Rute Maria Chaves Pires (UEMASUL)
rutepires@uemasul.edu.br

RESUMO

João Batista do Vale, mais conhecido como João do Vale, foi cantor, músico e compositor maranhense, nasceu em Pedreiras e faleceu em São Luís. Exerceu seu papel de contar/cantar a sua história e a história de todo um povo que outrora fora esquecido, tornando-se, assim, um expoente negro na luta do povo afro-brasileiro. Diante de tal relevância, suscitou, dessa forma, um projeto de extensão oferecido pela UEMASUL, orientado pela professora Rute Maria Chaves Pires. A partir disso, buscando usar metodologias que dialoguem com recursos interdisciplinares, surgiu o presente artigo, o qual aborda a temática da Literatura Afro-brasileira, tendo como suportes teóricos o texto "Por um conceito de literatura afro-brasileira" de Eduardo de Assis Duarte (2017) e, a "Poesia da Canção" de Joaquim Aguiar (1993), unidos à análise de música do compositor e músico João do Vale (1934–1996). Portanto, buscou-se uma forma de mostrar a possibilidade de unir a música e o ensino em favor da formação de docentes e discentes da rede pública de Ensino do Estado do Maranhão.

Palavras-chave:
Literatura afro-brasileira. João do Vale. Música e Ensino.

ABSTRACT

João Batista do Vale, known as João do Vale, was a singer, musician, and songwriter, he born in Pedreiras and died in São Luis, both cities of Maranhão. He sang and told his history and the history of a people that once was forgotten, thus he became a black exponent in the afro-Brazilian struggling. In this way, an extension project was released in UEMASUL and mentored by teacher Rute Maria Chaves Pires. Based on seeking methodologies that dialogue with interdisciplinary resources, the present article has arisen with the topic of Afro-Brazilian Literature, supported by Eduardo de Assis Duarte's text "Por um conceito de literature afro-brasileira" (2017) and, Joaquim Aguiar's book "Poesia da Canção" (1993), and with the music analysis of João do Vale (1934-1996). Therefore, it looked for a method to demonstrate the possibility of link music and education in favor of the teachers and students training in the regular public school system in the state of Maranhão.

Keywords:
Afro-Brazilian Literature. João do Vale. Music and Education.

1. Literatura afro-brasileira: entre a conceituação e a aceitação

Utimamente, no âmbito das pesquisas, houve uma crescente demanda pela concepção de um conceito para o que seria a Literatura afro-

-brasileira. Isso se deve ao fato de que há pesquisadores e professores afirmando que essa literatura deveria se chamar literatura negra, enquanto há aqueles que afirmam a existência de uma literatura afro-brasileira.

Dessarte, Eduardo de Assis Duarte se expressa com argumentos sólidos que não só existe essa literatura, mas que também é contemporânea, está em todos os lugares e é diversificada: "Enquanto muitos ainda indagam se a literatura afro-brasileira realmente existe, a cada dia a pesquisa nos aponta para o vigor dessa escrita (...)" (DUARTE, 2017, p. 1)

Dessa forma, muitos pesquisadores trabalham para propor um conceito, ou até mesmo provar a existência desta literatura, seja ela afro ou negra, como o próprio Eduardo de Assis Duarte, Conceição Evaristo, entre outros.

Dentre essas pesquisas, há muitos termos e aplicações que, de acordo com Duarte (*Op. cit.*, p. 7), precisam ser considerados para que haja a distinção dessa literatura das outras, entre eles, o autor, as personagens, a temática, o público. Por outro lado, Conceição Evaristo debate quanto a isso por meio de questionamentos, como cita:

> Qual seria, pois, o problema em reconhecer uma literatura, uma escrita afro-brasileira? A questão se localiza em pensar a interferência e o lugar dos afro-brasileiros na escrita literária brasileira? Seria o fazer literário algo reconhecível como sendo de pertença somente para determinados grupos ou sujeitos representativos desses grupos? (EVARISTO, 2009, p. 19)

Podendo considerar ainda aquilo que a professora e pesquisadora Maria Nazareth Fonseca (2014, p. 13) aborda em seu texto, como afirma que a literatura dita negra ou afro-brasileira deve destacar o negro como alguém presente em todos os espaços, desvencilhando-se da ideia de que ele é periférico, como também da ideologia associada de que tudo relacionado ao negro ou não presta ou está fora do padrão.

Dessarte, é importante considerar que aqui não se deve limitar em somente conceituar ou provar a existência, mas dar voz e vez para a Literatura Afro-brasileira, perceber a sua presença em todos os âmbitos e espaços de expressão artística.

Inicialmente, conceitua-se a Literatura Negra para exemplificar e mostrar o porquê dessa literatura. Duarte traz o conceito dado por Ironides Rodrigues à Luiza Lobo:

> A literatura negra é aquela desenvolvida por autor negro ou mulato que escreva sobre sua raça dentro do significado do que é ser negro, da cor negra, de forma assumida, discutindo os problemas que a concernem: re-

> ligião, sociedade, racismo. Ele tem que se assumir como negro. (DUARTE, 2017, p. 2 *apud* LOBO, 2007, p. 266)

Consonante a isso, Zilá Bernd analisa o uso do termo negro associado a um autor que se autodenomina e autoproclama negro, partindo do "surgimento de um eu enunciador que se quer negro" (BERND, 1988, p. 23 *apud* FONSECA, 2014, p. 15).

Além disso, Conceição Evaristo, em uma entrevista de setembro de 2015 cedida ao canal Futura, define essa terminologia como a "produção literária em que o sujeito da escrita, tanto o sujeito e como o objeto da escrita, é o próprio negro, homens e mulheres, que vão criar seus textos literários a partir de uma subjetividade negra.". Portanto, todos comungam do mesmo pensamento, onde o negro tem a sua vez, tem o seu protagonismo.

A partir disso, pode-se conceituar a Literatura Afro-brasileira, e dizer que essa está envolvida entre divergências e debates sobre a sua identidade dentro das literaturas. Portanto, é de suma importância analisar as obras, os escritores, as temáticas etc., como faz Conceição Evaristo em sua obra de 2009, para aí conceituá-la.

Nessa obra, a escritora analisa autores renomados e não renomados para tratar a questão do negro na literatura e, dessa forma, conceituar a literatura a partir de quem a escreve. Ademais, autora cita autores afrodescendentes brasileiros que escreveram sobre as mais diversas temáticas, como Luís Gama e Maria Firmina dos Reis.

A principal pretensão de Conceição Evaristo em sua obra acima citada não é conceituar essa literatura, mas sim afirmar a sua existência:

> Pode-se dizer que um sentimento positivo de etnicidade atravessa a textualidade afro-brasileira. Personagens são descritos sem a intenção de esconder uma identidade negra e, muitas vezes, são apresentados a partir de uma valorização da pele, dos traços físicos, das heranças culturais oriundas de povos africanos e da inserção/exclusão que os afrodescendentes sofrem na sociedade brasileira. (EVARISTO, 2009, p. 3-4)

Dessa forma, trazendo para Duarte, vale lembrar ainda que a abordagem de Evaristo diverge, metodologicamente, da dele, visto que ele analisa e conceitua, pautado em outros autores, por meio de termos, como temática, autoria, ponto de vista, linguagem e público. Assim, postula o autor (2017, p. 15) atestando a existência, "A partir, portanto, da interação dinâmica desses cinco grandes fatores – temática, autoria, ponto de

vista, linguagem e público – pode-se constatar a existência da literatura afro-brasileira em sua plenitude.".

Portanto, fica claro que não somente existe esse tipo de literatura, mas que também é passível de diversas abordagens para analisá-la. Ela possibilita mostrar a realidade que Chimamanda Ngozi Adichie cita em sua apresentação no TEDGlobal de 2009 em "O perigo da história única": "As histórias podem quebrar a dignidade de um povo. Mas as histórias também podem reparar essa dignidade quebrada.".

Assim, é na reparação da história dos negros e afro-brasileiros que a literatura afro-brasileira se faz presente e conceitual, pois ela traz consigo histórias vivenciadas pelos autores, podendo conter ficções ou não. Além disso, dão voz para o negro e afrodescendente brasileiro, remetendo as suas origens, conforme Evaristo assegura que a literatura afro-brasileira é a "produção escrita marcada por uma subjetividade construída, experimentada, vivenciada a partir da condição de homens negros e de mulheres negras na sociedade brasileira" (EVARISTO, 2009, p. 1).

2. Música como recurso didático em sala de aula

A origem da relação entre música e poesia não possui data, nem local definido na história. A informação principal que se tem é da "poesia lírica" que era um tipo de texto feito para ser acompanhado por uma lira. Até onde se sabe, assim como afirma Joaquim Aguiar (1993, p. 10), a tradição que se tem é que "a música e a poesia nasceram juntas."

Dessa forma, pode-se afirmar que a música e poesia são intrinsicamente unidas, mesmo com a ascensão da imprensa, onde os textos poéticos feitos para cantar passaram a se destinar "à leitura silenciosa" (AGUIAR, 1993, p. 10). Além disso, Aguiar continua a citar em sua obra exemplos de estilos musicais que continuaram a unir a poesia e a música, tais como: o Madrigal, o Rondó, a Cantiga, a Opereta, etc.

Dessarte, a música teve sempre essa característica de estar unida à poesia. Como também ela é intrinsicamente ligada a uma letra, e consoante a isso, Aguiar (*Ibidem*, p. 11) afirma que as letras "servem para fixar a melodia na memória", facilitando ao ouvinte lembrar e relembrar tanto a letra quanto o ritmo depois de escutá-la.

Dessa forma, o ser humano sempre utilizou a música como uma forma de expressão, como exemplo, nos tempos modernos, com o avanço

da comunicação, as músicas são amplamente divulgadas e estão em consonância com a realidade. Dessa forma, Aguiar (*Id.*, *ibid.*, afirma que essa é uma outra característica da música, a característica de ser produzida no meio popular.

Ademais, a música, por essas características, pode se relacionar a muitas outras formas de arte, como já expressava Homero em sua "odisseia", "procurando ouvir o canto da Musa" (*Id.*, *ibid.*, p. 10), ou até onde se pode observar que ele divide a "Odisseia" por "Cantos".

Além disso, hoje em dia, a música é amplamente utilizada na área comercial, onde em propagandas com "jingle" ou uma "música chiclete" faz com que aquele produto fique na mente. Dessa forma, não somente no ambiente escolar a música é usada como forma de aprendizado e memorização, mas como afirma Saraiva e Martins (2012, p. 2) a música é "utilizada como suporte ou subsídio para a memorização e para o aprendizado de qualquer coisa em nossa vida.".

Partindo desse princípio, o professor pode utilizar da música para estimular o aprendizado de formas múltiplas. Pfutzenreuter (1999, p. 5 *apud*. SARAIVA, MARTINS, 2012, p. 3) afirma que a "música contribui para o desenvolvimento cognitivo e pessoal do ser humano.", ou seja, utilizada em sala de aula pode ser instrumento de incentivo ao pensamento criativo, formação pessoal de opiniões próprias, além de saber se expressar.

Aliás, por ser uma forma de expressão de um grupo ou uma ideologia, a utilização da música no âmbito escolar deve ser cautelosa, pois ela traz consigo uma "carga" ideológica de um tempo na história. Ou seja, a música tem uma capacidade de poder influenciar aqueles que a escutam. Como exemplo, tem-se o momento ditatorial vivido pelo povo brasileiro, onde sob a censura dos poderes políticos, por meio dos Atos Institucionais, muitos cantores da época fizeram músicas com letras ideológicas.

Dessa forma, como em "Cálice" de Chico Buarque (1978) onde o compositor faz um jogo de fonemas que ditos de formas repetidas se torna "cale-se", como uma forma de dizer que pedia a Deus que afastasse dele aquele "calar-se" diante de tudo que acontecia. Ou como em "Carcará" de João do Vale (1965), onde o compositor descreve as características dessa ave de rapina que de forma violenta sobrevive em meio a uma natureza hostil, podendo se traduzir como o povo tem essas mesmas

características diante do Brasil hostil da época, de um povo que não vai morrer sem lutar.

Para não dizer que são sempre exemplos da ditadura, Aguiar (*Op. cit*., p. 61) traz a análise da música "Baby" de Caetano Veloso (1968) que traz em si termos referentes ao movimento tropicalista, como: "baby", "I love you", além disso, as constantes temáticas do consumismo americano tão característico da época.

Por isso, pode-se perceber que não é somente a letra em si, mas que a música é feita por um "quê" e um "porque", ela é feita para um outro, não se fecha em si. Isto é, ela abrange todo um contexto, uma ideologia, que devem ser bem trabalhados durante as aulas.

Consoante a isso, os professores que querem usar a música como um recurso metodológico devem ter em mente os fatores contextuais, psicológicos e cognitivos que a ela pode trazer para o aluno. Além disso, precisam trabalhar o seu uso além dos aspectos literários que a letra possui em si, e também possibilitar que o alunoencontre na música uma forma de armazenar o assunto aprendido em sala para que use em outros momentos, como afirma Pfutzenreuter (1999, p. 5 *apud*. OLIVEIRA *et al*., 2002) que nas

> [...] canções, o aluno explora o meio circuncidante e cresce, do ponto de vista emocional, afetivo e cognitivo. Assim ele cria e recria situações que ficarão gravadas em sua memória e que poderão ser reutilizadas quando adultos. (PFUTZENREUTER, 1999, p. 5 *apud*. OLIVEIRA *et al*., 2002, p. 75)

Ademais, pode-se notar que se a música de forma geral já possibilita essas habilidades nos alunos, quanto mais a música regional pode acrescentar neste processo de aprendizagem, pois aqui o professor pode trabalhar assuntos, que de uma forma ou de outra, já são ambientados na vivência do aluno. Além disso, permite que o aluno perceba que a cultura local possui um contexto histórico ao qual ele está amplamente inserido.

Assim, a música dentro da sala de aula deve dialogar com as disciplinas para que auxilie no aprendizado do aluno, na metodologia dos docentes e na compreensão mútua da realidade que os cercam.

Por isso, é proposto, nesse artigo, a união da música e literatura como recurso específico em sala de aula, visto que são formas de expressão popular. Portanto a escolha da música de João do Vale se dá porque é um expoente regional que facilita a metodologia do professor para que

alcance um efetivo ensino da literatura afro-brasileira por meio da música.

3. João do Vale: a voz do sertão maranhense

"Estrela Miúda" cantada e interpretada por Marlene, "Carcará" eternizada por Maria Bethânia e "Madalena" famosa na voz de Zé Gonzaga, o que essas músicas nacionalmente famosas têm em comum? Entre outras quase 140 composições, segundo dados do Instituto Cultural Cravo Albin, essas músicas são todas composições de João Batista do Vale, mais conhecido como João do Vale.

João do Vale nasceu em Pedreiras, no Maranhão, em 11 de outubro de 1934, faleceu em 6 de dezembro de 1996, em São Luís. Negro e neto de escravos, desde pequeno sofreu com as dificuldades enfrentadas pela sua família, pois era filho de pais agricultores. Por essa circunstância, vendia bala e doces no centro da cidade.

Frequentava a escola quando um novo coletor chegou em Pedreiras e tiveram que conseguir um lugar para seu filho estudar. Foi ai que escolheram tirar João para dar lugar a esse menino. Nabor Jr. traz um relato desse episódio onde João relembra em uma entrevista:

> Na época em que cursava o primário, foi nomeado um coletor novo para Pedreiras. Ele levou um filho em idade escolar. Tinha uns trezentos alunos, mas escolheram logo eu para dar lugar ao filho do homem. Hoje eles botaram rua com meu nome, me homenageiam, só para desmanchar o que fizeram… Mas nem Deus querendo eu esqueço. (NABOR JR., 2011)

Aos 15 anos de idade saiu de casa para ir em busca de seu sonho que era chegar ao Rio de Janeiro, continuar a escrever suas músicas e se tornar conhecido nacionalmente. Trabalhando em Teresina como ajudante de caminhão, chegou em Salvador, depois passou por Minas Gerais até chegar no Rio de Janeiro, onde começou a trabalhar como ajudante de pedreiro.

Ao chegar no Rio, pensava muito em continuar aquele sonho, pois agora tinha a oportunidade de ficar à porta das rádios, na esperança de alguém conhecer as suas músicas e as pudessem cantar. Por isso, ficava dias e dias ambicionando uma oportunidade, esperando criar laços de amizades e rede de contatos com outros cantores e produtores musicais.

Em sua persistência, conseguiu que Zé Gonzaga e Marlene cantassem suas músicas, aquele gravando "Cesário", essa, "Estrela Miúda".

Ambas as composições ficaram famosas nas vozes dos conhecidos cantores, contudo, João do Vale, muito pelo contrário, permanecia desconhecido por todos. Apesar disso, resolveu deixar a vida de pedreiro e a se dedicar a vida artística.

E assim, em 1960, como relata Nabor Jr. (*Ibidem*.), João conheceu Zé Kéti que o levou a apresentar no bar-restaurante Zi Cartola. Nesse entremeio foi convidado a apresentar o show Opinião ao lado de Zé Kéti e Nara Leão. Foram momentos especiais na vida do cantor que teve sua obra "Carcará" ouvida por mais de 25 mil espectadores na voz de Maria Bethânia. Além disso, João foi convidado a ser mestre-de-cerimônias do Forró Forrado, uma casa de show no Rio de Janeiro.

Dentre esses acontecimentos na vida cantor, gravou LP, apresentou shows e até mesmo participou da criação de trilha sonora para um filme, de acordo com o site Heróis de todo o mundo da fundação Roberto Marinho,

> Em 1965 [...] lançou o LP O Poeta do Povo, trazendo inúmeras composições já conhecidas e lançando outras. Em 1966, estrelou ao lado de Nélson Cavaquinho e Moreira da Silva o show 'A voz do povo'. Em 1969, fez a trilha sonora do filme Meu Nome é Lampião, direção de Mizael Silveira. (HERÓIS DE TODO O MUNDO, 2013)

Cercado desde a mais terna idade por desigualdades, injustiças, trabalho duro e sentimento de pertença, João do Vale voltava ao Maranhão, mas dessa vez debilitado pelo último e grave derrame que o levou a ser internado. E em 6 de dezembro de 1996, em São Luís, morria o poeta do povo, que com sua voz, maestria e simplicidade cantou as suas origens, histórias e aquilo que ele e seu povo passou e passa. Dono de uma criatividade que o levou a transformar a sua realidade permeada de sofrimento em músicas que influenciaram e até hoje influenciam todo o Brasil, como afirma Chico Buarque: "João do Vale é uma árvore frondosa, onde cada um vai e colhe um fruto" (HOLLANDA, 1981 *apud*. NABOR JR., 2011)

Assim, diante de um vasto e renomado acervo musical, o artigo propõe analisar a música de João do Vale, "A lavadeira e o lavrador", amparado em toda a sua história de vida, sua técnica e amor pela sua terra natal. Além disso, sugere notar a presença de elementos regionais nas letras, elementos estes que são importantes para ambientar os discentes no momento de aprendizado.

Composta por João do Vale e Ari Monteiro em 1965, a música "A lavadeira e o lavrador" faz parte do LP O poeta do povo que foi lançada em 1965 pela Philips junto a outras onze músicas, como "Carcará", "Pisa na Fulô", "Minha história" e "Ouricuri".

Primeiramente para contextualizar, em 1965, iniciava no Brasil a ditadura militar, onde a repressão política e social já se fazia forte. Nesse exato ano, o Ato Institucional nº 2 era assinado, determinando que os partidos políticos fossem cassados, as eleições fossem indiretas e que se intensificassem a opressão e repressão. Portanto, na música "A lavadeira e o lavrador" notar-se-á a presença de elementos característicos do sertão maranhense que representam não somente a região, mas sim toda a população da época.

Assim, em "A lavadeira e o lavrador", o ouvinte é levado, por um observador, à história de sobrevivência de dois trabalhadores do sertão, que lutam pelas suas necessidades mediante as necessidades de outros.

A partir dos vocábulos que compõem o título da música, já se nota uma proximidade à realidade do povo diante da luta pelo sustento da família, que mesmo diante das dificuldades continua a trabalhar.

Dessa forma, permeado de elementos antitéticos, o sujeito poético realiza uma observação acerca da face da sociedade, onde a necessidade de um interfere na necessidade do outro, como fala já no começo "(...) a lavadeira pedindo o sol e o lavrador pra chover". Dessejeito, é apresentada uma faceta da sociedade brasileira, onde há um grande percentual de pessoas querendo melhorar de vida e uma pequena e privilegiada parte querendo ficar cada vez mais rica e alheia à realidade do necessitado.

Além disso, é possível perceber que os desejos contrários dos dois trabalhadores não os coloca em posição opostas, pois ambos querem somente fazer seus trabalhos para sobreviverem, para fazer viver os seus. Contudo, eles são induzidos a isso pela necessidade de sobrevivência, pois "os dois com a mesma razão, todos precisam viver", como se percebe quando diz que o lavrador precisa da chuva para ter renda e assim alimentar seu filho, "Eu vi o lavrador com o joelho no chão (...) Ó Deus poderoso, faça chover no sertão", e a lavadeira precisando de sol para que a roupa enxugue e, assim, seja paga, "Depois, veio a lavadeira soluçando a reclamar, dez dias que não faz sol pra minha roupa secar".

Dessarte, na fala da lavadeira é encontrado o pronome de tratamento "doutor", "Se eu não entrego a roupa toda, doutor não vai me

pagar" que remete a questão hierárquica social, um retrato das relações mundiais. Tais relações são permeadas de dominação e subordinação e limitam os seres humanos às classes sociais.

Além disso, faz uma crítica ao poderes que subjugavam as pessoas das mais diversas formas. Como exemplo na música, o eu poético relata a possível censura daquilo que estava dizendo, "Vocês vão me censurar, mas veio na imaginação, nem tudo é santo de Deus, pois Deus não tem coração". Igualmente, o que acontecia com o seu povo que continuava na miséria do sertão vivendo das migalhas dadas e do esquecimento por parte das autoridades.

Por fim, observa-se a religiosidade tão característica do sertão, de um povo que sofre, mas que ainda acredita que, por Deus, vai melhorar, "Aí, eu vi que Deus é toda a perfeição (...) Só uma força de cima controla a situação". Que diante da opressão que sofrem, e que podem sofrer, há a quem clamar e suplicar, uma figura divina a quem ainda dá para confiar diante de tudo que passam, das desigualdades que se encontram.

4. Conclusão

Como proposto no artigo, no processo de ensino e aprendizagem, a educação com eficiência e eficácia deve ser o alvo principal do educador e que para isso ele deve se apropriar de metodologias que o ajudem a alcançar seu objetivo em sala de aula. Além disso, verificar que a música em sala de aula é um instrumento eficaz tanto para o aluno quanto para o professor.

Dessarte, observou-se que a música cria elos com diversas áreas educacionais e que no ensino da literatura ela se torna eficaz por unir contextos, letras e histórias presentes. Enquanto a literatura possui esse caráter expressivo, reflexivo e comunicativo, a música os apresenta da mesma maneira, contudo, acrescentando a sonoridade.

Assim, trabalhar o ensino da literatura afro-brasileira em sala de aula com o uso da música auxiliará o aluno na fixação do conteúdo, na criação de pensamentos críticos e reflexivos acerca das temáticas abordadas e se coloque em postura de ação. Para os professores, a utilização da música contribuirá para um ensino mais eficaz, dinâmico e metodológico da literatura afro-brasileira. Dessa forma, discente e docente sairiam beneficiados dessa associação entre música e literatura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADICHIE, C. N. *O perigo da história única*. 2009. TEDGlobal. Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt#t-6094. Acesso em: 28 set. 2020

AGUIAR, J. *A poesia da canção*. 1. ed. São Paulo: Scipione, 1993.

CANAL FUTURA. *Literatura afro brasileira*. Conexão Futura. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=oc-GF_n9Vvk. Acesso em: 12 nov. 2020

DUARTE, E. A. *Por um conceito de literatura afro-brasileira*. 2017, p. 17. UFMG LITERAFRO. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/literafro/artigos/artigos-teorico-conceituais/148-eduardo-de-assis-duarte-por-um-conceito-de-literatura-afro-brasileira. Acesso em: 30 ago. 2019

EVARISTO, C., Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. *Scripta*, v. 13, n. 25, p. 17-31, Belo Horizonte, 2º sem. 2009. Disponível em: http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4365. Acesso em: 30 ago. 2019

FONSECA, M. N. S., Literatura negra: os sentidos e as ramificações. *Literafro*, UFMG, 2014. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/literafro/artigos/artigos-teorico-conceituais/159-maria-nazareth-soares-fonseca-literatura-negra-os-sentidos-e-as-ramificacoes. Acesso em: 12 nov. 2020.

FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. *João Batista do Vale*: João do Vale. Heróis de todo o mundo, 2013. Disponível em: http://antigo.acordacultura.org.br/herois/heroi/joaovale. Acesso em: 23 set. 2020.

INSTITUTO CULTURAL CRAVO ALBIN. *João do Vale, obra*. Dicionário Cravo Albin da Música Popular Brasileira. Disponível em: https://dicionariompb.com.br/joao-do-vale/obra. Acesso em: 24 set. 2020

INSTITUTO MEMÓRIA MUSICAL BRASILEIRA. LP. *O poeta do povo*. Faixas. Disponível em: https://immub.org/album/o-poeta-do-povo. Acesso em: 24 set. 2020

NABOR Jr. *Desvendando João*. O Menelick 2º Ato, 2011. Disponível em: http://www.omenelick2ato.com/musicalidades/desvendando-joao. Acesso em: 23 set. 2020.

OLIVEIRA, A. R. de; DAHER, C. H.; MELO, F. de A.; NIMA, G. L.; SOUZA, M. A. de; *A música no ensino de Língua Portuguesa*. 2002, p. 73. Publicatio UEPG. Disponível em: https://revistas2.uepg.br/index.php/sociais/article/view/2735/2020. Acesso em: 3 nov. 2020.

SARAIVA, D. C.; MARTINS, N. A música como instrumento essencial para aprendizagem. 2012, p. 16. *Revista EnsiQlopédia* – FACOS/CNEC Osório. Disponível em: http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/ensiqlopedia/outubro_2012/pdf/a_musica_como_instrumento_essencial_para_aprendizagem.pdf. Acesso em: 17 out. 2020.

Outra fonte

A Lavadeira e o Lavrador. *João do Vale*. A voz do povo. LP. Brasil. Philips. 1965.

JONATHAN SWIFT COM DESTINO AO SUBÚRBIO CARIOCA: JORNADAS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO SÉCULO XXI

Priscila Prado dos Santos Ferraz (UVA)
prii.prado@gmail.com
Silvana Moreli Vicente Dias (UVA)
silvana.dias@uva.br

RESUMO

Este artigo não somente visa a uma leitura crítica sobre as adaptações de um clássico da literatura inglesa, mas também se baseia em premissas de discursos progressistas para encaminhar e aplicar uma proposta de letramento literário para o Ensino Médio. Assim, pretende-se propagar conceitos, ideias e reflexões para aqueles que mais precisam: os estudantes da rede pública de ensino. O projeto foi efetivamente aplicado no 3º ano do Ensino Médio, tendo como base a leitura de obras adaptadas de "As viagens de Gulliver" ("Gulliver's travels"), livro publicado em 1726 pelo escritor anglo-irlandês Jonathan Swift (1667–1745). No âmbito prático, o projeto alinhou-se às referências bibliográficas de Barbosa e Moura (2013), Zilberman (2009), Paulo Freire (1987), Candido (2008), Cosson (2009), ao lado dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998; 2006) e da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), para que o projeto tivesse suas bases teórico-metodológicas bem definidas. Como consequência, o artigo enfocará os dados colhidos nessa pesquisa, com sua cuidadosa análise. Por fim, serão destacadas possíveis direções acadêmicas futuras com base nessa pesquisa.

Palavras-chave:
Letramento literário. Pedagogia da adaptação. Literatura Brasileira Infantojuvenil.

ABSTRACT

This communication not only aims at a critical reading about the adaptations of a classic of English literature, but it is also based on premises of progressive discourses to guide and apply a literary literacy proposal for High School. Thus, it is intended to spread concepts, ideas and reflections to those who need it most: students from the public school system. The project was effectively applied in the 3rd year of high school, based on the reading of works adapted from Gulliver's travel, book published in 1726 by Anglo-Irish writer Jonathan Swift (1667–1745). In the practical scope, the project aligned with the bibliographic references of Barbosa and Moura (2013), Zilberman (2009), Paulo Freire (1987), Candido (2008), Cosson (2009), alongside the National Curriculum Parameters (BRASIL, 1998; 2006) and the National Common Curricular Base (BRASIL, 2018), so that the project had its well-defined theoretical and methodological bases. As a consequence, the communication will focus on the data collected in this research, with its careful analysis. Finally, possible future academic directions based on this research will be highlighted.

Keywords:
Literary literacy. Adaptation pedagogy. Brazilian Literature for Children and Youth.

1. Introdução

A principal proposta desta pesquisa teve como intuito levar as críticas sociais que o livro "As viagens de Gulliver" aborda e o que os clãssicos literários como um todo podem ensinar aos que mais precisam ouvi-los, sendo eles, em sua grande maioria, pessoas mais desfavorecidas economicamente, que não tiveram acesso básico a um ensino de qualidade, tampouco as mesmas oportunidades de estudo das classes mais favorecidas.

Portanto, a pesquisa teve a sua aplicação na rede pública de ensino, na instituição chamada Colégio Estadual Central do Brasil, no subúrbio do Rio de Janeiro, situado no Méier, Zona Norte do Rio de Janeiro, nas turmas de 3º ano do ensino médio, em aulas de Língua Portuguesa/Literatura no segundo semestre de 2019, aproveitando o contexto do Estágio Supervisionado, em processo naquela ocasião.

O desenvolvimento teórico-metodológico procurou repensar o papel do aluno de um mero receptor para o campo de agente, aquele que cria e se torna sujeito de sua própria aprendizagem.

Essa autonomia é amplamente defendida pelas particularidades do Ensino Médio, segundo a BNCC (BRASIL, 2018), e pelas propostas das metodologias ativas. Também se discorre sobre a importância da leitura e literatura para os alunos, formando sujeito críticos para a sociedade. Aplicou-se um questionário qualitativo nas turmas mencionadas, nos quais eles expuseram suas ideias em relação ao livro. Com esse trabalho, quisemos mostrar que um estudante da rede pública da zona suburbana do Rio de Janeiro pode ter acesso a um conteúdo modernizado e também demonstrar total capacidade de compreensão sobre ele.

2. Jonathan Swift e sua obra

O autor Jonathan Swift nasceu no ano de 1667 em Dublin. Nasceu órfão de pai (VIANA; MACHADO, 2010), e sua mãe o deixou aos cuidados do tio chamado Godwin, que era influente e abastado. Com a morte do tio posteriormente, Swift mudou-se para a Inglaterra em busca de prestígio e reconhecimento. Voltou a Dublin e lá veio a falecer no ano de 1745, aos 78 anos.

Seus posicionamentos políticos sempre foram bem marcantes, o que se refletia em seus escritos, não muito diferente da obra em questão

As viagens de Gulliver. Swift contribui com os Wighs (que eram um dos partidos ditos liberais), depois migrando para os Tories, que defendiam os interesses das monarquias (SOARES, 2001 *apud* VIANA; MACHADO, 2010, p. 125).

Jonathan Swift foi um dos grandes nomes para a sátira. Segundo Barbosa (2007, p.87), era "o gênio da sátira na literatura de todos os tempos". Tomando como essa grande premissa, não há como se desprender de Swift sem falar desse aspecto, ainda mais neste livro, que foi amplamente propagado pelo mundo todo. A sátira de Swift tinha um papel de construir uma crítica sobre a sociedade da época por meio de marcas como a ironia, a fim de causar uma reflexão.

A obra foi originalmente intitulada "Viagens para as diversas nações remotas do mundo" ("Travels into several remote nations of the world"). Possui quatro partes, sendo elas: I – Viagem a Lilipute; II – Viagem a Brobdingnag; III – Viagem a Lapúcia, aos Balnibarbos, a Luggnagg, a Glubbdudrib e ao Japão; IV – Viagem ao país dos Huyhnhmns. Em seu enredo, resumidamente, consta as críticas em que o personagem Gulliver tece sobre os cidadãos e seus costumes em cada cidade que residiu, principalmente com questões relacionadas à monarquia. Ao final, as sátiras, antes bem humoradas, tornaram-se mais pesadas, e profunda-se desilusão contra a raça humana. Gulliver encontrou seu refúgio da humanidade quando comprou dois cavalos e conviveu em comum amizade com tais criaturas.

3. Embasamento teórico-metodológico

Não basta apenas debatermos sobre pautas desconstrutivas em meios acadêmicos, é necessário dar instrumentos para que nossos objetos de estudo, os nossos sujeitos, imersos em tanta carência, se expressem significativamente e sintam-se inseridos dentro desse meio. Dessa forma, a pesquisa teve seu principal enfoque propagar-se na rede pública e mostrar a esses alunos que um livro canônico tem correlação ao cotidiano deles, que os alunos multiculturais fazem parte, de alguma forma, da narrativa de Swift, e as críticas bem frequentes em 1726 (ano em que o livro foi publicado) ainda perpetuam na modernidade.

A escola pública é um dos espaços mais democráticos ao acesso à educação, por isso, deve agir para corroborar a construção de cidadania. Nesse ponto, Garcia (2004, p. 1) também agrega que: "(...) é exatamente

um diagnóstico de produção de exclusão social que tem justificado a necessidade de propor políticas que contemplem a inclusão social".

Caso esses alunos de periferia ou áreas de exclusão quiserem prestar vestibular a um curso superior, eles se depararão com conteúdos mais elaborados, que exigirão um conhecimento de mundo mais amplo; para eles, um livro de Swift será uma literatura clássica, distante, intocável. A elite burguesa justamente sempre dificultou esses espaços para que a massa não tivesse acesso a ele; mais ainda, para a elite, sua leitura poderia conduzir o povo a uma crítica não desejada. O papel deste trabalho é, nesse contexto, levar os discursos considerados hegemônicos às pessoas normalmente negligenciadas, para que possam ser descontruídos.

Para tal, a pesquisa ressalta, a seguir, os passos importantes para encurtar os distanciamentos do que se diz e do que se pratica (FREIRE, 1996). Por isso, primeiro salientou-se a importância da leitura e literatura na construção de alunos mais críticos; e também se frisaram as metodologias ativas no espaço de construção da autonomia dos estudantes.

3.1. A importância da leitura

Diversos autores falam a respeito da importância da leitura. Destaco aqui Villard (1999), o qual afirma que o ato de ler é uma construção de uma concepção de mundo, de ser capaz de compreender e analisar criticamente as informação que nos chega por meio desse ato.

A literatura é fomentadora de ideias, com base na qual passamos a enxergar o mundo criticamente. Com essa essência, também se atribui um caráter humanizador. Esse processo requer reflexões para que possam adentrar a vida do indivíduo e exaltar sua percepção de mundo (CANDIDO, 2012). Ainda mais, Machado (2002) coloca que, dentro de cada leitura, há desafios que nos proporciona um novo mundo prestes a ser decifrado, atraindo-nos a ela com intensidade.

Para encararmos a leitura dentro desse projeto de um livro-cânone, que ainda vislumbra muitas ligações com o que deparamos na atual sociedade, nada mais justo do que usar dos ensinamentos de Paulo Freire (2001), em seu ensaio *A importância do ato de ler*. Nesse ensaio, ele descreve a notoriedade no desenvolvimento das habilidades de uma leitura crítica nos sujeitos, reiterando que o prazer de ler é uma construção com base na qual os temas abordados devem ter relação e relevância com a realidade em que o leitor vive.

Nos tempos atuais, enfrentamos uma larga escala de indivíduos que não gostam ou não possuem o hábito da leitura, tendo crises até no setor editorial. Para esse agravante, Silva (1995) pauta-se no desgaste que o sistema burguês sofreu ao longo dos anos, sendo que as contradições capitalistas foram alguns dos fatores para esse cenário. Hoje, com o avanço paulatino da consciência política e com as vertentes progressistas, verifica-se que a leitura sempre esteve subalterna a manifestações políticas do "sistema de privilégios, onipresente e enraizada na estrutura social brasileira ao longo dos tempos" (SILVA, 1995, p. 44).

Nas escolas, a leitura apresenta ainda um caráter enfadonho. O aluno julga o ato de ler como algo exaustivo, que não condiz com sua realidade. Dessa maneira, para que então adentrássemos com esse projeto na sala de aula, ressaltamos as etapas de Rildo Cosson (2014) em *Letramento Literário: teoria e prática*, que descreve a abordagem de um texto literário de uma sequência simples e consistente em quatro fases: Motivação, Introdução, Leitura e a Pós-Leitura/Interpretação. Primeiro, você prepara o seu aluno para o texto; a introdução, não muito delongada, apenas assente o aluno para a recepção da obra; a leitura, então, deve vir de um acompanhamento, sempre inserida no contexto atual; e, por fim, com o momento pós-leitura/interpretação, infere-se o que foi dito na construção do sentido.

Também, para que aula seguisse as linhas e os parâmetros necessários, houve uma pesquisa ampla sobre a BNCC para a etapa do Ensino Médio. Ela veio para aperfeiçoar os objetivos de aprendizagem, mantendo, em sua essência, tanto as competências quanto também as habilidades, com o texto funcionando como a base para compreender os parâmetros e as diretrizes. Dentro do seu corpo textual, analisando a competência "EM13LP48", por exemplo, defronta-se justamente com as possibilidades de abordar o cânone, em especial os livros canônicos em português, no Ensino Médio, alegando não apenas limitar as obras contemporâneas. Abrange-se, portanto, uma variedade de opções aos alunos, envolvendo a criticidade. Leia-se a seguir:

> Para formar esses jovens como sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis, cabe às escolas de Ensino Médio proporcionar experiências e processos que lhes garantam as aprendizagens necessárias para a leitura da realidade, o enfrentamento dos novos desafios da contemporaneidade (sociais, econômicos e ambientais) e a tomada de decisões éticas e fundamentadas. O mundo deve lhes ser apresentado como campo aberto para investigação e intervenção quanto a seus aspectos políticos, sociais, produtivos, ambientais e culturais, de modo que se sintam estimulados a equacionar e resolver questões legadas pelas gerações an-

> teriores – e que se refletem nos contextos atuais –, abrindo-se criativamente para o novo. (BRASIL, 2018, p. 463)

3.2. Metodologias ativas

O projeto teve como base metodologias ativas, as quais colocam que o aluno não deve ser o receptor do conhecimento, assistindo aulas em que meramente se reproduzem conteúdos. Os estudantes, portanto, passam a ser o agente de sua aprendizagem. Falaremos, de forma sucinta, sobre essas metodologias, pois esse cunho libertário e o pensamento crítico da pesquisa foram amplamente valorizados dentro dessas linhas.

Nesses métodos, difunde-se que os alunos busquem o próprio conhecimento, empoderando-se do seu saber. É claro que, para isso, precisa haver um trabalho contínuo, não só dos professores, mas de todo uma equipe pedagógica para facilitar o processo. Contudo, sabemos que isso está longe de ser o ideal. Com a inserção das metodologias ativas, estabelecem-se toda uma construção do saber e também a promoção da aprendizagem.

Essa abrangência de alunos autônomo também foi elencada com as normas da BNCC, que justamente designam essas práticas como ferramentas facilitadoras de ensino desde o ensino básico. No texto, afirma-se:

> No Ensino Médio, o foco da área de Linguagens e suas Tecnologias está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais; e no uso criativo das diversas mídias. (BRASIL, 2018, p. 471).

Os PCNs também vão afirmar:

> A importância de liberar a expressão da opinião do aluno, mesmo que não seja a nossa, permite que ele crie um sentido para a comunicação do seu pensamento. Deixar falar/escrever de todas as formas, tendo como meta a organização de textos. (BRASIL, 2000, p. 22)

Logo, é importante ressaltarmos que, mesmo na prática, é difícil a adesão a esses métodos, por isso, há importância de que o aluno não sinta medo em questionar ou fazer perguntas, tendo a liberdade de questionar. Professores não são os detentores absolutos do saber em sala, todos podemos aprender juntos.

Nessa linha, conforme o pensamento de Barbosa e Moura (2013), também se defendem as metodologias ativas justamente para que se

possam refletir nelas as interações entre os alunos. Esses devem perguntar, questionar e debater para que estejam estimulados na construção do saber, ao invés de apenas recebê-los de forma passiva. Assim: "O professor [nessa metodologia] atua como orientador, supervisor, facilitador do processo de aprendizagem, e não apenas como fonte única de informação e conhecimento" (BARBOSA; MOURA, 2013, p. 55).

Portanto, o professor, ao contrário de ser a fonte suprema de conhecimento, passa então a ser o mediador em sala, acompanhando a evolução dos alunos, sendo eles as fontes principais de atuação. Moran (2017) vai dizer que é justamente necessária a adoção dessas metodologias para que o aluno se envolva naquilo que está sendo referido em sala, pois, assim, endossarão mais suas criatividades e sua formação. Aprenderão com mais facilidades e a serem sujeito mais críticos.

4. Diários de bordo: a pesquisa de campo

A aula programada foi posta em prática nos tempos da disciplina de língua portuguesa da professora Flávia Cunha, na turma de 3º. Ano do Ensino Médio, em um dia chuvoso de novembro. Como estagiária na época, tive acesso ao grupo por meio do *Google Classroom*, que suas turmas possuíam. Convergindo sobre metodologias ativas e sala de aula invertida, disponibilizei conteúdos sobre o livro e até mesmo o filme para que os alunos tivessem noção real do que seria abordado. Avisamos na aula anterior que trataríamos sobre "As viagens de Gulliver". Sabemos que alguns esqueceriam ou nem procurariam a respeito, mas, para que tivéssemos todos o devido preparo, seguindo as premissas das metodologias ativas, era necessário dar essa autonomia ao aluno.

Ficamos no laboratório de informática, o que foi de muita valia devido ao fato de o colégio possuir apenas um laboratório para todas as turmas em cada turno, composto por mais de mil alunos. Na medida em que eles chegavam ao local, alguns grupos se formaram, já outros optaram por ficarem sozinhos. Nesse processo, foi oferecida total liberdade de escolha para que ficassem mais confortáveis.

Ao final da aula, passou-se um questionário para aferir o que eles entenderam da aula expositiva – o documento estará logo abaixo do plano de aula. Ainda restou a segunda aula na quarta-feira, em que os alunos do terceiro ano continuaram a responder o questionário. Uns aju-

davam os outros, e era bonito de se ver a interação com que eles respondiam as questões planejadas.

QUESTIONÁRIO

Pergunta número 1: Quais foram as suas impressões sobre o conteúdo e a dinâmica dessa aula? Faça uma apreciação.

Tabela 1: Transcrição das respostas dos alunos a pergunta nº 1 do questionário.

1	Boas, super legal, entendemos o conteúdo de forma direta e intuitiva.
2	Eu gostei bastante, pois pude interagir com as histórias do livro.
3	Gostei do conteúdo, é pragmático e sem devaneios, todavia, não tive a concepção do real ponto para o TCC. Porventura, a aproximação aos espectadores com analogias vivenciadas no século presente tornou a apresentação mais atrativa ao público.
4	Conteúdo informativo e dinâmica direta.
5	Foi uma dinâmica boa e com conteúdo informativo.
6	Achei a dinâmica da aula bem legal.
7	Minhas impressões foi que esse conteúdo é muito interessante.
8	Eu gostei da dinâmica da aula, pois em 2019 coisas comuns a 1726 são presentes nos dias de hoje.
9	Fez com que compreendêssemos o conteúdo de forma direta.
10	Gostei do tipo de aula que foi apresentada e pela forma que foi apresentada. Gostei da forma como foi tentado uma apresentação com os alunos.
11	Amei a aula, ainda mais quando falou da mesma história que aconteceu no desenho animado "Gasparzinho, o fantasminha camarada" quando gasparzinho foi a lua e encontrou os liliputianos, como Gulliver, foi capturado por eles, todavia "homens árvores" invadiram a região, gasparzinho salvou os liliputianos contudo há controvérsias que gulliver também fez amigos, mas na realidade se hostilizaram.

Fonte: Arquivo pessoal.
Nota: Transcrição das respostas dos alunos para a pergunta de número 1.

Pergunta número 2: Você acredita que o estudo do livro possa ser relevante para os dias de hoje? Justifique.

Tabela 2 – Transcrição das respostas dos alunos a pergunta n° 2 do questionário.

1	Sim, porque toca em vários assuntos como a crítica à realidade inglesa em seu tempo, hoje em dia a maioria das pessoas só pensam nelas mesmas e etc.
2	Sim, porque ele discute sobre política, problemas na sociedade e ignorância humana.
3	Sim, pois pode intrigar os leitores a percepção dos problemas políticas vigentes.
4	É importante estudar o nosso passado para não cometer os mesmos erros.
5	Serve como aprendizado para não cometermos os mesmos erros do passado
6	Sim, se as pessoas lessem o livro mudariam a forma de pensar.
7	Eu considero até mais confiável, pois que o google não é confiável e as verdades estão modificadas pela internet.
8	Sim, se muitos lessem e tivessem o pensamento "poxa, isso parece com os dias atuais, eu quero melhorar", haverá melhorias e mais melhorias.
9	Sim, por conta das críticas feitas pelo livro, assim podemos evitar cometer os erros cometidos no passado.
10	Sim, os leitores acabam ficando intrigados com os problemas políticos.
11	Sim, como mencionado no Gulliver e no gasparzinho, tem o mesmo objetivo do entendimento nas aventuras de Gulliver: É mencionado a disputa relativamente pequena, já que os puritanos e conservadores lutam por um simples direito de dominar. No gasparzinho, era aversão ao diferente, devido as características pequenas e os homens-árvores são inimigos contra: nos anos de 1950, guerra fria com a disputa ideológica. EUA X URSS X CUBA, os homens árvores eram Cuba, Gaspar URSS e EUA, os Liliputianos.

Fonte: Arquivo pessoal.
Nota: Transcrição das respostas dos alunos para a pergunta de número 2.

Pergunta número 3: Relate algo relacionado aos dias de hoje que possa ser conectado com o livro. Você pode mencionar situações, reflexões, atitudes e valores da sociedade atual.

Tabela 3: Transcrição das respostas dos alunos a pergunta n° 3 do questionário.

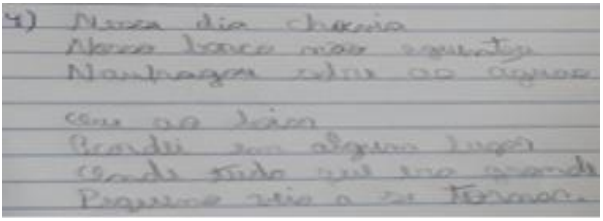
1	A aceitação de pessoas que não fazem parte do nosso cotidiano, mas que tornam a fazer e assim foi quando Gulliver foi aceito pela corte.

2	Como em Lilipute, as pessoas de hoje em dia ainda brigam e discutem por coisas fúteis.
3	A divisão de ideias, a superioridade e a intolerância são assuntos pertinentes até nos dias de hoje. A perpetuação de ideologias anti educação se repete na história, pensamentos retrógrados que contribuem para essa visão mais conservadora, que no mundo sempre fora sinal de desavanço.
4	A rivalidade entre os times
5	Brigar por coisas fúteis. Ex: Briga de torcidas
6	Nos dias de hoje como antigamente os políticos não querem saber de ajudar a população, se não a si próprio
7	A posição de brigas sem cabimentos está matando pessoas por não entenderem o lado do outro
8	Hoje em dia existe muitas discussões absurdas, seja por time, política, religião... Que nos fazem entrar em uma "guerra" e fazem-nos regressar de quem gostamos por não entrarmos em acordo com opiniões opostas.
9	A divisão política: no livro, em uma cidade os cidadãos se dividiam, em 2 partidos, e hoje estamos divididos não em partidos, mas em ideologias divergentes
10	A perpetuação de pensamentos anti educação se repete na história. O fato de aparecer um "cara" grande faz com que as pessoas de tamanho "normal" se sentirem ameaçados, porém o tamanho de alguém não deveria servir como forma de julgar sua ideologia. Como vemos nos dias de hoje o caso de pessoas que tem mais dinheiro, passa a se sentir superiores aos outros.
11	Na sociedade hoje em dia, a disputa por uma coisa é um velho problema do "homo cro-magnon" devido a disputa de pequenas coisas. Na revolução Francesa em 1789, os ingleses também disputavam o espaço, todavia na guerra civil inglesa (1635-1649) os lordes puritanos venceram no parlamento por um poder pequeno de "Lord". Hoje, até brigam por um sorvete de McDonald, como crianças, não havendo maturidade nessa sociedade de hoje.

Fonte: Arquivo pessoal.
Nota: Transcrição das respostas dos alunos para a pergunta de número 3.

Pergunta número 4 (Arbitrária): Produza algo que possa dialogar com o livro. Você pode empregar diferentes formatos, como poesia, rap, crônica, carta endereçada a um conhecido, desenho, vídeo curto etc. Essa produção deve ser autoral.

Respostas: Em função de serem arbitrárias, deixei a opção aberta, consoante com o arcabouço metodológico aqui desenvolvido. O aluno possuía a autonomia caso se sentisse confiante para a produção de tal conteúdo. De 11 questionários, 7 responderam essa questão, o que parece ser um número bem alto para algo não obrigatório. Por se tratar de vários gêneros discursivos tais como poema, bilhete e afins, segue abaixo apenas uma das respostas de um aluno, em forma de poema:



Fonte: Arquivo pessoal.

5. Análise de resultados

Seguir os ensinamentos de uma obra canônica em uma escola pública foi desde o começo um desafio, mas daqueles bem necessários. Os alunos, ao serem confrontados por um texto clássico, no geral tendem a possuir uma aversão por aquela obra não condizer com o que vivem no seu cotidiano. Mas é necessário lembrar que "o prazer e o interesse que temos por histórias faz parte da condição humana oriunda de nossas mais profundas raízes antropológicas" (ELIADE, 1998, p. 11). Mas também se deve reconhecer que o texto literário possui um universo ficcional, traduzindo dimensões culturais, tal como históricas e sociais, como um fenômeno da linguagem. (SARAIVA; MÜGGE, 2006).

A leitura de todos os gêneros é uma fonte de culturas diversas que propagará ainda mais o conhecimento, tal que "a força dessa aprendizagem constrói consciência e atitudes eficazes ao longo da vida" (COSTA, 2006, p.3). Então, a importância que se tem em levar um projeto de cunho tão crítico-social era muito premente. Corso e Ozelame (2009) também comentaram que a leitura, sendo motivacional, "permite que os alunos estabeleçam relações com outras áreas do conhecimento, extraindo diferentes conteúdos, fazendo diversas conexões a partir de suas experiências do dia a dia" (CORSO; OZELAME, 2009, p. 72).

Essas experiências também reafirmam o papel da escola na formação de leitores críticos (AMORIM, 2018). As assertivas do PCNs (1998) também vão nessa direção, mostrando a necessidade de se abarca-

rem a diversidade de textos e gêneros: "Nessa perspectiva, é necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas" (BRASIL, 1998, p. 23).

A aula tomou mais um dia para os que faltaram no primeiro dia previsto. Como repetidamente afirmei, se todos fizessem o questionário, isso seria muito vantajoso para a pesquisa, mas eles não foram forçados, embora houvesse uma valia de pontos. A maioria já estavam aprovada em Língua Portuguesa. Para a total surpresa, muitos ainda frequentavam o campus escolar e estavam em sala, optando por completar o questionário e contribuir com a pesquisa.

A forma de questionário para a recolha de resultados ainda apresenta uma certa forma normativa, mas isso era extremamente necessário para a busca em resultados, a fim de que pudessem nortear os caminhos da pesquisa e, logo, sabermos se, qualitativamente, trilhamos o caminho certo que alçáramos desde o início. Podemos observar que, no que se referente à aula na questão 1, as respostas foram positivas no geral. No começo, mesmo com aquele nervosismo inicial que se tem, as dificuldades foram contornadas para que os alunos tivessem acesso a esse conteúdo. No final, os alunos foram bem participativos.

No que tange ao livro, sobre questão 2, os ensinamentos de Rildo Cosson (2014) se fizeram presentes. Primeiro lugar, a motivação foi acertada na aula anterior, preparando os alunos ao texto e criando autonomia desejada para que eles procurassem o conteúdo em sua própria casa. A introdução sobre o livro feita em sala partiu da premissa de que eles já soubessem sobre o conteúdo, para não se delongar muito. Mas sabemos como algumas variáveis podem acontecer, então, introduzimos a história a todos. Ressalvo que muitos lembravam sobre o filme estrelado pelo Jack Black, mais uma vez nos recordando sobre as adaptações serem emergidas de todos os tipos; assim, não podendo ignorá-las. Já no momento da Leitura, se pretendeu contextualizar a obra para os tempos atuais. Relataram-se alguns fatos que aconteciam naquela semana (Exemplo: Eventos de futebol) e como eles se alinhavam, de algum modo, a acontecimentos do livro. Esse foi o momento em que eles mais participaram, apontando para a verossimilhança dos fatos narrados. A Pós-Leitura/Interpretação, por fim, fez-se por meio de um aparato resumidamente lembrando que fatos do livro estavam mais presentes do que eles imaginavam. Partiram, em seguida, para o questionário.

A questão 3 foi bem consensual. Após os relatos dados como exemplo, cada um realizou à sua maneira. Lilipute e Blefuscus poderiam ser as brigas fúteis dos seus vizinhos, dois países ou de torcidas, por exemplo. Governos gananciosos ainda se fazem presentes, rechaçando os mais pobres e opositores. O negacionismo e terras planas voltaram com força em novos tempos de retrocesso. Gulliver poderia ser todos nós, desbravando o mundo ou apenas o caminho para a escola ou para o trabalho. Era tudo uma questão de imaginação.

A questão número 4, encontrada nos anexos, foi a que mais me surpreendeu. Por ser algo arbitrário, não esperava que tivesse uma adesão tão grande. Mas, de 11 que responderam esse questionário, 7 participaram. Fizeram desenhos, poemas, bilhetes etc. Percebemos aqui o quanto a inserção dos multiletramentos se fez presente. Podem-se utilizar vários gêneros como um modo de acentuar o conteúdo, conduzindo-os à conquista da autonomia em seu processo de aprendizagem.

Esperamos ter demonstrado, assim, o sucesso da pesquisa de campo que foi implementada em uma escola pública. As respostas, no geral, foram bastante satisfatórias. Podemos analisar categoricamente a implementação assertiva das práticas de multiletramentos em contexto de escola pública. Tal importância literária concretiza-se justamente quando o conteúdo permite inserir no indivíduo a empatia, a racionalidade e o desbravar de um mundo aberto para novas experiências (Cf. OLIVEIRA; BATISTA, 2018).

6. Considerações finais

Esse projeto, que fincou suas raízes progressistas, desde suas primeiras páginas, chega a estas últimas com o sentimento de dever cumprimento. Mesmo diante de muitas adversidades, ainda há forças para o que se lutar e para quem se destinar a luta.

Batalhamos todos os dias para que os discursos sejam ofertados àqueles que mais perecem ou são negligenciados pelo estado. Saber que essa pesquisa obteve sucesso é aquela renovação de esperança para novos enfrentamentos. Espero também que possa estimular outros pesquisadores da área de educação.

Lemuel Gulliver, aqui neste trabalho, navegou por várias frentes para que chegasse a solos tupiniquins. Primeiro, foi necessário todo um aparato histórico-social-político relevante, seja da nossa história, seja do

contexto de publicação do livro, para que, assim, pudéssemos ter um entendimento sobre os problemas relacionados aos hábitos de leitura, ao nosso cenário atual político e também às sátiras às quais o autor tanto dedicava seu trabalho.

Gulliver atracou em um novo destino: o subúrbio carioca. Ali certamente esperava plantar sementes do saber e elas fincaram raízes. Quem disse que subúrbio nada produz conhecimento? Quem disse que o pobre não entenderia a obra? As respostas estão cristalinas para quem quiser ver. Eis que os multiletramentos se fazem mais presentes: abrangem o entendimento que, mesmo a narrativa clássica, pode se relacionar a vários elementos de nosso cotidiano, em pleno século XXI.

O que torna o livro tão majestoso é saber que, dentro daquelas linhas publicadas em 1726 e adaptadas aos tempos atuais, por meio diversos gêneros, a história se repercute até a contemporaneidade. Não importa se o leitor não saiba o que se passou na época em que o autor viveu. A história ainda nos impacta por tantos paralelos possíveis, com tamanha semelhança demonstrada.

Por fim, a prática em um modelo de metodologias ativas foi muito bem-sucedida. Ver os alunos sendo agentes das próprias interações e do conhecimento foi um grande feito. A pesquisa buscou ainda mais alinhar-se a suas premissas de renovação e progresso, colocando-as em prática. Precisamos, mais do que nunca, colocar em prática tudo o que acreditamos ser a civilização. Dito isso, deixa-se uma carta aberta a todos os educadores que buscam melhorar suas técnicas, parafraseando uma frase de Emicida: “A revolução só começa em mudar a si próprio. Se sou, é porque somos.”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, Galeno (Org.). *Retratos da leitura no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial: Instituto Pró-livro, 2008.

BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. *B. Tec. Senac*, v. 39, n. 2, p. 48-67, Rio de Janeiro, maio/ago. 2013.

BARBOSA, R. *Swift*. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional. 1887/ 2007.

BECK, I. J. *Viagens de Gulliver*: uma releitura. Canoas: ULBRA, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília-DF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 04 abr. 2020.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, 2000.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Plano Nacional do Livro e da Leitura (Revisado em 2014). Disponível em: http://www.cultura.gov.br/documents/10883/1171222/cadernoPNLL_2014ab.pdf/df8f8f20-d613-49aa-94f5-edebf1a7a660. Acesso em: 20 mai. 2020.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. *Revista IEL*, Unicamp. 2012. Disponível em: http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/remate/article/viewFile/3560/3007. Acesso em: 10 maio 2020.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. Multiletramentos e mudanças sociais. In: JESUS, Dánie Marcelo de; CARBONIERI, Divanize (Orgs). *Práticas de multiletramentos e letramento crítico*: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas: Pontes, 2016. p. 7-12

CORSO, Gizelle Kaminski; OZELAME, Josiele K. Corso. Escola, leitura, leitores – Literatura. *Visão Global*, v. 12, n. 1, p. 67-76, Joaçaba, jan/jun. 2009

COSSON, R. *Letramento literário:* teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. São Paulo-SP: Cortez, 2001.

_____. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo-SP: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCIA, R. M. C. *Políticas públicas de inclusão*: uma análise no campo da educação especial brasileira. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004. 216f.

GUERRA, Leonardo José César de Mattos. *Viagens de Gulliver*: Recep-

ção (história) e interpretação (Crítica). Dissertação (Mestrado). São Paulo Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2012. 144f.

MACHADO, Ana Maria. *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo.* Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MACHADO, M. N. M. (Org.). *Discurso da equidade e da desigualdade sociais*: significações imaginárias, vínculo social. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2010.

MARCELINO, Juliana Fraga. *Swift e sua sátira no livro Viagens de Gulliver*. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura – Instituto de Letras). Porto Alegre: UFRGS, Instituto de Letras, 2016. 63 p. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/158008/001019000.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 20 mai. 2020.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Org.). *Escola e leitura*: velha crise; novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

SARAIVA, Juracy Assmann. (Org.). *Literatura e alfabetização*: do plano do choro ao plano da ação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____; MÜGGE, Ernani. *Literatura na escola*: proposta para o ensino fundamental. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *A produção da leitura na escola*. São Paulo: Ática, 1995.

SWIFT, Jonathan. *Viagens de Gulliver*. Trad. Paulo Henriques Britto. Org., intr. e notas Robert Demaria Jr. São Paulo: Companhia, 2010. (Edição Penguin Companhia)

_____. *Viagens de Gulliver*. Adaptação por Clarice Lispector. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

_____; ASSIS, Érico. *As viagens de Gulliver*. São Paulo: Farol Literário, 2013.

VIANA, E. A. S.; MACHADO, M. N. M. Gulliver e os Aristocratas. In: MACHADO, M.N.M. (Org.) *Discurso da equidade e da desigualdade sociais*: significações imaginárias, vínculo social. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2010. p. 125-50

VILLARDI, Raquel. *Ensinando a gostar de ler*: formando leitores para a vida inteira. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1999.

ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. *Via Atlântica*, n. 14, dez. 2009. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376. Acesso em: 10 mai. 2020.

JOSÉ PEREIRA DA SILVA E SEU LEGADO PARA AS LETRAS

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)
natanielgomes@gmail.com

RESUMO

José Pereira da Silva (1946–2020) foi mais uma das vítimas da Covid-19. Mineiro, de Dom Cavati, radicado na capital carioca, o mais velho dos 13 filhos de um casal de agricultores. Ele colaborava com inúmeras instituições em todo o país, como professor convidado, ou organizando seus eventos, tais como Congressos, Jornadas, Simpósio, criação de revistas, entre tantas outras contribuições. Ele foi um professor, respeitado por muitos colegas no meio acadêmico, pelo CiFEFiL (Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos), onde foi diretor-presidente, e por inúmeros alunos. Ele era mestre em Linguística e Filologia e doutor em Linguística, ambos pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, aposentado pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e membro da Academia Brasileira de Filologia. A presente fala é uma tentativa de registrar que não há nada capaz de reparar uma perda assim, que nos solidarizamos com quem fica e, em honra da memória dele, que se foi, é preciso continuar vivendo. É preciso transformar o luto em uma luta pela vida e transformar a dor em saudade e serenidade para fazer a diferença, assim como ele nos ensinou pela generosidade e o coração bondoso.

Palavras-chave
Filologia. Letras. José Pereira da Silva.

RESUMEN

José Pereira da Silva (1946–2020) fue una víctima más del Covid-19. Mineiro, de Dom Cavati, afincado en la capital de Rio de Janeiro, el mayor de los 13 hijos de una pareja de agricultores. Colaboró con numerosas instituciones de todo el país, como profesor invitado, u organizando sus eventos, como Congresos, Jornadas, Simposios, creación de revistas, entre muchas otras contribuciones. Fue profesor, respetado por muchos compañeros del mundo académico, por el CiFEFiL (Círculo Fluminense de Estudios Filológicos y Lingüísticos), donde fue CEO, y por innumerables alumnos. Fue maestro en Lingüística y Filología y doctor en Lingüística, ambos de la Universidad Federal de Rio de Janeiro, jubilado de la Universidad Estatal de Rio de Janeiro y miembro de la Academia Brasileira de Filologia. El presente discurso es un intento de dejar constancia de que no hay nada capaz de reparar tal pérdida, que simpatizamos con los que quedan y, en honor a su memoria, que se fue, es necesario seguir viviendo. Es necesario transformar el duelo en lucha por la vida y transformar el dolor en anhelo y serenidad para marcar la diferencia, tal como él nos enseñó con generosidad y buen corazón.

Palabras clave
Filología. Letras. José Pereira da Silva.

1. Introdução

José Pereira da Silva era o mais velho dos 13 filhos de um casal de agricultores. Nasceu em 1946, no interior de Minas Gerais, em Dom Cavati. Ele viveu ali até os cinco anos de idade, onde conviveu com seu avô paterno, José Pereira Lopes.

Em Dom Cavati iniciou seus estudos, sendo alfabetizado inicialmente pelo próprio pai e só tardiamente foi matriculado regularmente em uma escola. Entre 1959 e 1960, José Pereira estudou nas Escolas Reunidas Dona Luíza Batista, no patrimônio Dom Cavati (município de Inhapim), apesar de residir em São João do Oriente (município de Iapu), porque, além de estar bem mais perto, segundo ele, "os serviços públicos em Dom Cavati eram melhores".

Apesar da defasagem de idade, se destacava dos outros colegas em sua aprendizagem, a ponto de o padre da paróquia local oferecer-lhe a oportunidade de estudar em um seminário na Bahia. Como ele mesmo dizia:"as pessoas letradas que conhecíamos na cidade eram padres e professores". Em fevereiro de 1964, aos 17 anos, iniciou seus estudos no seminário em Itaóca, na Bahia, conseguindo lá concluir o ensino fundamental e médio.

Por conta de uma grave doença de seu pai, responsável pelo sustento da família, deixa o seminárioepassa um breve período em Minas Gerais, decidindo ir para o Rio de Janeiro, em 1970, onde já vivia um de seus irmão, em busca de trabalho para auxiliar seus pais e irmãos menores.

Decide seguir sua verdadeira vocação: as Letras. Faz sua graduação no Cades (Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário) na Universidade Federal da Bahia (1970). No Rio de Janeiro, passou em primeiro lugar para Faculdade Pedro II e se destacou como um dos melhores alunos da turma, onde fez Letras (Português/Literatura) (1973).

Dando seguimento à sua jornada acadêmica, fez mestrado em Linguística e Filologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1986) e doutorado em Linguística e Filologia pela mesma universidade (1991).

Atuou na rede particular de ensino no Rio de Janeiro até a década de 1980 e como professor de língua portuguesa na rede estadual de ensino até o início da década de 1990.

Aposentado pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), foi membro da Diretoria do Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos (CiFEFiL) desde a sua fundação (1994), assim como participou por doze anos da Diretoria da Academia Brasileira de Filologia (ABRAFIL), quando tornou-se membro de seu quadro efetivo.

Atuou como docente na Universidade Federal do Acre (UFAC – especialização e graduação, como professor visitante), na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas – coordenador e docente da especialização em Filologia), na Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO – especialização), na Universidade Estácio de Sá (UNESA – especialização) e na Universidade Veiga de Almeida (UVA – graduação).

Durante sua jornada acadêmica, José Pereira esteve envolvido em inúmeros projetos de pesquisa. Aqui vamos destacar apenas grandes contribuições, que conhecemos de perto para ilustrar sua importância para a área de Letras.

2. Edição crítica da obra de Alexandre Rodrigues Ferreira

Alexandre Rodrigues Ferreira nasceu na Bahia, no dia 27 de abril de 1756, e morreu em Lisboa no dia 23 de abril de 1815. Em 1777, foi o nomeado pela Rainha D. Maria I como "o primeiro naturalista português" foi encarregado da expedição científica denominada "Viagem Filosófica" (que complementou a Comissão de Demarcação de Limites entre as fronteiras dos domínios de Portugal na América), indubitavelmente o maior empreendimento científico realizado no Brasil pela Coroa Portuguesa em todo nosso período colonial. Sua função era descrever todos os seres dos três reinos da natureza (mineral, animal e vegetal) encontrados na Amazônia Brasileira e parte da Bacia do Rio Paraguai (de modo que os limites dos domínios portugueses não se confundissem posteriormente com os dos vizinhos espanhóis). Essa descrição foi feita de três modos, principalmente:

a) por escrito, por intermédio de relatórios denominados de "relações", "notícias", "memórias" ou "tratados", além de uma farta correspondência, com centenas de documentos escritos de próprio punho ou encomendados a outros especialistas que a Rainha colocou a serviço da expedição;

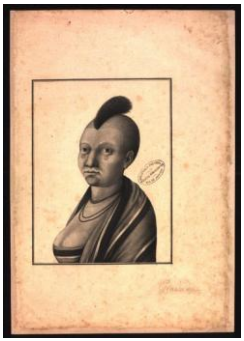
b) por desenhos com mais de mil obras preparadas principalmente pelos dois "desenhadores" (Joaquim José Codina e José Joaquim Freire) que o acompanharam pela selva amazônica e pelo arquiteto italiano Antônio José Landi;

c) por amostras tecnicamente preparadas aos milhares e cuidadosamente enviadas para o Real Gabinete de História Natural, para as quais contou principalmente com o trabalho do botânico Agostinho José do Cabo e de dois índios por ele preparados.

Essa expedição permaneceu nas selvas por quase dez anos (de 1783 a 1792), com mais de uma centena de pessoas permanentemente a serviço da pesquisa científica, percorrendo uma distância que, aproximadamente, equivale a uma volta ao mundo, pelos vales dos rios Tocantins, Amazonas, Negro, Madeira, Paraguai e muitos de seus diversos afluentes.

Os documentos resultantes dessa viagem interessam a todas as áreas do conhecimento humano, que naquele tempo não estavam classificadas de acordo com os padrões atuais, destacando-se pelo menos as seguintes especialidades: Medicina e Farmácia, Biologia, Zoologia, Botânica, Agricultura e Ecologia, História (Social, Militar, Religiosa), Geografia (Geografia Humana, Geografia Física), Geologia, Mineralogia, Etnografia, Antropologia, Artes Plásticas, Arquitetura, Arqueologia, Linguística (Língua Portuguesa, Línguas Indígenas), Filologia, Literatura (Literatura de Viagem, Retórica, Oratória), Política, Administração Pública.

Figura 1**:** Índia Jurupixuna – imagem retirada da obra de Alexandre Rodrigues Ferreira.



Fonte: http://bdlb.bn.gov.br/acervo/handle/20.500.12156.3/ 14538.

Para a área de Letras, os textos correspondem ao que se tem chamado de "literaturas dos viajantes", além de alguns outros que se colocariam no gênero da oratória ou da retórica. Para Alfredo Cabral, Alexandre Rodrigues Ferreira deve ter contribuído com aproximadamente uns dez mil novos termos de origem indígena ao vocabulário da língua portuguesa do Brasil.

Com a fuga da família real para o Brasil, o naturalista preferiu ficar em Portugal na esperança de publicar com Napoleão. Infelizmente, sua obra foi levada para Paris e devolvida parcialmente apenas às vésperas de sua morte.

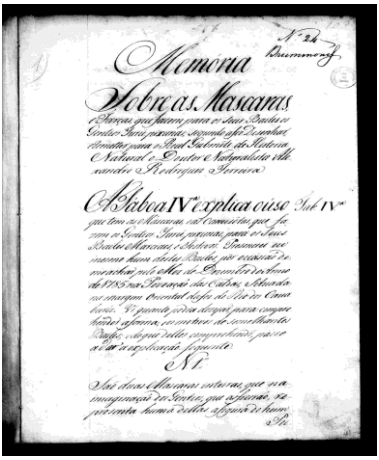
Figura 2: Prospecto da frontaria exterior do palácio da residência dos Excelentíssimos Generais da Cidade e Capitania do Pará, de Joaquim José Codina.

Fonte: https://www.brasilianaiconografica.art.br/obras/17997/pros pecto-da-frontaria-exterior-do-palacio-da-residencia-dos-excelentissi mos-generais-da-cidade-e-capitania-do-para

Sendo avaliada e aconselhada a sua publicação, por meio da Academia Real de Ciências, o governo de Portugal desistiu de fazê-la, por estar em grande dificuldade financeira. Por isto, o governo brasileiro, através do Barão de Drummond, conseguiu a transferência para a Biblioteca Nacional do acervo que estava na Academia Real de Ciências, com o compromisso do Imperador de publicá-la. Como D. Pedro II era membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, começou a publicar ali a *Viagem Filosófica ao Rio Negro* e alguns outros fragmentos de sua

obra, já nos estertores da Monarquia, exatamente nos quatro últimos anos que precederam a proclamação da República.

Figura 3: Memória sobre máscaras e farsas que fazem para os seus bailes o gentio Yurupixuna, segundo a fez desenhar e remeter para o Real Gabinete de História Natural o doutor naturalista Alexandre Rodrigues Ferreira.



Fonte: http://bdlb.bn.gov.br/acervo/browse?order=ASC&rp p=20 &sortby=-1&value=Ferreira%2C+Alexandre+Rodrigues %2C+1756-1815&etal=-1&offset=40& ty pe=author

Até recentemente este foi o maior conjunto de documentos da Expedição de Alexandre Rodrigues Ferreira que já se publicou, reeditado, por sinal, no segundo centenário do início daquela viagem (1983), só superado graças aos esforços de José Pereira, que conseguiu publicar a coleção *Viagem ao Brasil de Alexandre Rodrigues Ferreira*, organizada por Cristina Ferrão e José Paulo Monteiro Soares e publicada pela Kapa Editorial.

Segundo José Pereira, a crítica textual é a ciência e a arte de reconstrução de um texto,cujo ponto máximo é a publicação da edição crítica e o seu principal objetivo está em investigar a autenticidade dos textos. Assim, faz parte do trabalho examinar e provar a fidedignidade e a autenticidade do autor, a época em que foi escrito, fatoresde ordem histórico-social, jurídica, política, econômica, ideológica, religiosa, econômica, etc. O desafio estava em demonstrar se os textos eram de autoria comprovada (autógrafos) ou de fonte duvidosa (apógrafos).

O texto crítico, o texto fiel, se caracteriza pelo processo de seu estabelecimento e de sua motivação: além da recensão, do estema, da colação, da interpretação, encerra o aparato crítico, sem falar da introdução, em que se fixam os critérios gerais e especiais, se for o caso. Na obra de Alexandre Rodrigues Ferreira, além do rigor científico com que foi feito, foi trabalhoso, moroso e, pois, dispendioso. Por isso, as edições anteriores não observaram as normas ecdóticas. Para manter o seu compromisso com a publicação, levantou-se a seguinte questão quais regras podem ser legitimamente dispensadas, sem que, contudo, cesse a validade científica, a fidedignidade da publicação? A resposta é alternativa pensando foi:

a) ou bem se reproduz, *ipsis litteris*, o texto, segundo a estampação *fac-similar* (modernamente ainda – e por muito tempo – justificável) ou a composição diplomática (com os riscos e as contra-indicações),

b) ou bem se estabelece um texto idôneo, fidedigno, porém sem a totalidade do rigor ecdótico.

Tal texto idôneo, fidedigno – não propriamente crítico –, deveria basear-se nos seguintes princípios:

1°) deve seria calcado sobre um único exemplar-fonte – que a história externa do texto determinará pura e simplesmente como base;

2°) deveria ter uma indicação prévia do critério que presidiu ao seu estabelecimento, critério em que se puseram de manifesto quais as regras de crítica textual que foram observadas e quais deixaram de o ser;

3°) poderia se dispensar o aparato crítico indicador de variantes e discrepâncias para encerrar um sucedâneo desse aparato, para o fim informativo fundamental que orientar sua publicação, com a indicação, se fosse o caso, das variantes de formulação que pudessem dar margem a interpretação diferente do texto estabelecido, do ponto de vista conceitual e nocional.

Assim, a edição da obra de Alexandre Rodrigues Ferreira que feita para Kapa Editorial foi uma leitura diplomático-interpretativa, corresponde ao segundo tipo edições fiéis e textos fidedignos.

Vale lembrar que esse levantamento custou muitas horas de consulta a acervos no Brasil e Portugal em um período pré-*internet*.

3. Dicionário Brasileiro de Fraseologia

O *Dicionário Brasileiro de Fraseologia* tinha a intenção de ser um corpus bastante "completo" de expressões e frases feitas, sejam as locuções que substituem lexemas da língua, sejam as formas de "discurso repetido" equivalentes a textos da literatura oral, como são os provérbios, adágios, anexins, adivinhas etc. da língua portuguesa.

O projeto surgiu da constatação da inexistência de material organizado e suficientemente amplo desta espécie de material, para servir de suporte aos estudiosos do modo de dizer e da chamada literatura oral brasileira.

Segundo José Pereira, o que ele havia organizado já constituíaoequivalente a, pelo menos, cinco vezes mais que o maior acervo desse tipo de material linguístico e literário Disponível em: obra impressa, seguindo o modelo proposto por Antenor Nascentes e Leonardo Mota.

Até aquele momento, as diferentes formas do "discurso repetido" ainda não haviam sido organizadas em coletâneas amplas para que o pesquisador interessado pudesse obter um corpus representativo da literatura oral da língua. Entre os trabalhos de destaque até então havia o *Adagiário Brasileiro*, de Leonardo Mota, que apresenta exemplos equivalentes de diversas outras línguas; o *Tesouro da Fraseologia Brasileira*, de Antenor Nascentes, que traz explicações sobre a origem de algumas das expressões; o *Dicionário de Locuções da Língua Portuguesa*, de Euclides Carneiro da Silva, que inclui exemplificação do uso dessas locuções em obras literárias; e o *Novo Dicionário de Termos e Expressões Populares*, de Tomé Cabral, que inclui o significado e exemplificação do seu emprego em trabalhos de literatura popular brasileira, principalmente nordestina.

Com a sua típica generosidade, José Pereira fez o levantamento de um *corpus* para que "outros possam realizar estudos mais particulares e academicamente mais valorizados sobre a expressividade popular de uma língua".

José Pereira tentou organizar o dicionário da melhor forma possível para atender às demandas dos vários pesquisadores. Para isso,buscou a definição e a classificação mais precisa possível para cada um dos diversos tipos de expressões linguísticas, a fim de serem melhor estudadas, conhecidas e utilizadas pelas pessoas, sobretudo, nas ocasiões em que o uso delasse tornasse conveniente e necessário. Além disso, elas

foram classificadas,segundo o nível linguístico que apresentavam,em dois grupos: um como texto e outro como sintagma.

Ao nível de texto, encontramos os provérbios, os ditados, máximas, as sentenças, os aforismos etc. Ao nível de sintagma, encontramos as "perífrases léxicas", segundo terminologia de Coseriu, incluindo aí todas as expressões fixas inferiores à oração.

Ele considerou "discurso repetido" qualquer tipo de expressão fixa cujos elementos não sejam substituíveis segundo as regras atuais da língua, importando, principalmente, o seu conceito de "expressões pré-fabricadas" que ficam alheias à técnica do discurso propriamente dito. As expressões fixas em nível de texto são todas as que correspondem a uma unidade com sentido completo, em qualquer nível de complexidade. Podem corresponder a uma oração, a um período e até a uma unidade mais complexa.

As expressões fixas em nível de sintagma são todas as que estão abaixo do nível da oração, unidades combináveis na oração e comutáveis com sintagmas e com simples palavras, cuja interpretação se faz ao nível do léxico, funcionando como unidades léxicas, pouco importando o número e a complexidade dos elementos constituintes discerníveis. Dada a flutuação por que passa essa terminologia, não é nada fácil definir os diversos tipos dessas "expressões fixas" para se poder apresentar uma tentativa de classificação definitiva.

Em princípio, foramadotadas a disposição dos verbetes oferecida por Antenor Nascentes no seu *Tesouro da Fraseologia Brasileira*, como forma preliminar de uniformidade da apresentação do trabalho, prometendo estudar maneiras de aperfeiçoá-la:

1 – Havendo substantivos ou palavras substantivadas, neles é feita a indicação;

2 – Seguem-se em ordem de preferência verbo, adjetivo, pronome e advérbio;

3 – Existindo duas palavras da mesma categoria, a primeira tem preferência;

4 – Os substantivos pessoa e coisa, o pronome alguém, quando não são parte essencial da expressão, não se levam em conta, assim como os verbos auxiliares;

5 – Dentro do verbete, as expressões são colocadas em ordem alfabética, começando pelas que se iniciam pela palavra-chave. Entre parênteses, foi indicado a fonte de consulta e/ou de abonação apresentada, exceto as que provêm do *Tesouro da Fraseologia Brasileira*, de Antenor Nascentes, ou do *Adagiário Brasileiro*, de Leonardo Mota, tomados como nossos textos de base para as contribuições a nível lexical e a nível textual respectivamente.

Segue o exemplo do verbete *cão* (o destaque em itálico é nosso)*:*

A *cão* mordido todos chicoteiam.

A *cão* mordido todos o mordem.

Acordar o cão que dorme. Estimular o inimigo que estava quieto; bulir em coisas que estavam esquecidas e de que pode resultar mal; suscitar ideias, lembrar coisas perigosas.

Cão do(s) inferno(s). 1) Expressão insultuosa. "Tenho fé em Deus, *cão* dos infernos, que..." (PBC 56[258]). "Negro nojento! Macho desgraçado! *Cão* do inferno!" (CPS 67[259]). 2) Pode encerrar também expressão de elogio. "... era o *cão* do inferno no riscado de um tango" (SSS 38[260]).

Cão que ladra não morde. Pessoa que fala muito e ameaça, não é capaz de fazer mal (CA[261]).

Cão que ladra, guarda-te dele.

Com o *cão* nos couros. Com o maldito nos couros, com o diabo nos couros. Possesso. Muito irado, furioso. Com maus instintos. "Parece que andava com o *cão* nos couros" (MLV 174[262]). "Este moleque anda com o *cão* nos couros" (CPS 113[263]).

---

[258] Pedro Batista. *Cangaceiros do Nordeste*, cit. por TC.

[259] Caio Porfírio Carneiro. *O Sal da Terra,* cit. por TC.

[260] Sinval Sá. *O Sanfoneiro do Riacho da Brígida*, cit. por TC.

[261] Caldas Aulete. *Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa.* 5. ed. Rio de Janeiro: Delta, 1970, 5 vol.

[262] Mário Landim. *Vaca Preta e Boi Pintado*, cit. por TC.

[263] Caio Porfírio Carneiro. *O Sal da Terra*, cit. por TC.

Como o *cão*. Expressão comparativa, de sentido desagradável. "Feio como o cão" (JAD 79[264]).

De *cão*. Desagradável, infeliz, horrível, triste, intolerável. "Passara uma noite de *cão*" (JAD 39[265]). "Isso não é vida. É vida de *cão*!" (TC[266]).

Enquanto o *cão* esfrega o olho. Em poucos instantes; num ápice. Quando menos se espera. "Se fizesse força, o veneno ganhava o sangue, enquanto o *cão* esfregava um olho" (JCA 210[267]).

Entre o *cão* e o lobo. A boca da noite, ao lusco-fusco; no crepúsculo (AC[268]). Com o entendimento pouco claro, um tanto toldado. "E às horas do meio-dia andar entre o *cão* e o lobo" (Sá de Miranda) (CA[269]).

Fugir de alguém como de um *cão* danado. Evitar esta pessoa de todos os modos possíveis. Toda a gente tem medo de ser mordida por *cão* danado.

Levar vida de *cão*. Levar vida trabalhosa e miserável (CA[270]).

Mal ladra o *cão*, quando ladra de medo (JT[271]).

Morrer como um *cão*. Morrer desprezado, abandonado de todos. Nem os cães o querem. Diz-se de alguém ou de alguma coisa que para nada presta (CA[272]).

---

[264] Jorge Amado. *Dona Flor e Seus Dois Maridos*, cit. por TC.

[265] Jorge Amado. *Dona Flor e Seus Dois Maridos*, cit. por TC.

[266] Tomé Cabral. *Novo Dicionário de Termos e Expressões Populares.* Fortaleza: UFC, 1982, 786p.

[267] Jader de Carvalho. *Aldeota*, cit. por TC.

[268] Agenor Costa. *Dicionário de Sinônimos e Locuções da Língua Portuguesa.* (Suplemento). Rio de Janeiro: [Jornal do Commercio], 1952, 253p.

[269] Caldas Aulete. *Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa*. 5. ed. Rio de Janeiro: Delta, 1970, 5 vol.

[270] Caldas Aulete. *Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa*. 5 ed. Rio de Janeiro: Delta, 1970, 5 vol.

[271] João Nepomuceno Torres. *A Gíria Brazileira:* coleção de anexins, adágios, rifões e locuções populares. Bahia: [s.e.], 1899, 234 p.

[272] Caldas Aulete. *Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa.* 5 ed. Rio de Janeiro: Delta, 1970, 5 vol.

O *cão* e o menino só vão aonde lhe fazem mimo (JT[273]).

Onde o *cão* perdeu a(s) espora(s) Lugar distante, de difícil acesso, atrasado, sem atrativos etc. "Esta terra é terra onde o cão perdeu a espora" (JCS 146[274]).

Preso por ter *cão*, preso por não ter. Culpado, de qualquer modo, por fazer uma coisa, e por não fazê-la. Estar sobre domínio do arbítrio (MP[275]).

Quando se amarravam *cães* com linguiças (JT[276]).

Quem com *cães* se deita, com pulgas se levanta (JT[277]).

Ser como o *cão* com o gato. Diz-se das pessoas que estão sempre em briga entre si (CA[278]).

Ser o *cão* em figura de gente. Ser peralta, desordeiro. "Era o *cão* em figura de gente" (PDC 124[279]).

Tempo em que o *cão* era menino. De tempos remotos, imemoriais. "Está visto que o falar é muito velho, ainda do tempo em que o diabo era menino" (OLE 33[280]).

Ter arte com o *cão*. Ter pacto com o diabo, ser endemoninhado ou feiticeiro. "Aquilo tem artes com o *cão*" (PLC 150[281]).

---

[273] João Nepomuceno Torres. *A Gíria Brazileira:* coleção de anexins, adágios, rifões e locuções populares. Bahia: [s.e.], 1899, 234 p.

[274] Márcio Pugliesi. *Dicionário de Expressões Idiomáticas.* São Paulo: Parma, 1981, 309 p.

[275] Márcio Pugliesi. *Dicionário de Expressões Idiomáticas.* São Paulo: Parma, 1981, 309 p.

[276] João Nepomuceno Torres. *A Gíria Brazileira:* coleção de anexins, adágios, rifões e locuções populares. Bahia: [s.e.], 1899, 234 p.

[277] João Nepomuceno Torres. *A Gíria Brazileira:* coleção de anexins, adágios, rifões e locuções populares. Bahia: [s.e.], 1899, 234 p.

[278] Caldas Aulete. *Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa.* 5 ed. Rio de Janeiro: Delta, 1970, 5 vol.

[279] Paulo Dantas. *O Capitão Jagunço*, cit. por TC.

[280] Oswaldo Lamartine de Faria. *Encouramento e Arreios do vaqueiro do Seridó*, cit. por TC.

[281] Péricles Leal. *Caminhos da Danação*, cit. por TC.

Ter parte (ou pauta) com o *cão*. Ter pacto com o diabo, ser endemoninhado ou feiticeiro. "Houve até quem acreditasse naquilo, como se tivesse parte com o *cão*" (JBM 28[282]).

4. Eventos em todo o país

Os eventos desenvolvidos pelo Professor José Pereira tinham relação com a criação do Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos (CiFEFiL). O grupo surgiu a partir de uma ideia de Emmanuel Macedo Tavares, em parceria com Álvaro Alfredo Bragança Júnior, que convidaram os Professores Ruy Magalhães de Araujo e José Pereira da Silva para, juntos, organizarem um Círculo de Estudos. Estatutos redigidos, pôde-se registrar o Círculo como entidade sem fins lucrativos e com objetivos de promoção cultural e de intercâmbio com outros centros de estudos espalhados pelo Brasil para que em 1994 fosse criado o oficialmente a instituição.

A motivação da criação do CiFEFiL foi o desprestígio enfrentado pela Filologia na Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, culminando no fechamento do curso de Filologia Românica no Mestrado e no Doutorado, e com a necessidade intelectual e cultural de seus amantes defensores de incrementar os estudos na especialidade. Em relação de coexistência e de atuação está a ciência Linguística, que, por ser mais nova, pôde abrir generosos espaços nos meios acadêmicos para a informação e posterior formação de novos adeptos desses estudos.

O CiFEFiL promoveu cursos e semanas de estudos em universidades públicas e privadas, além de editar e publicar para todo o Brasil a Revista *Philologus*, periódico quadrimestral.

Foto: Congresso Nacional de Linguística e Filologia, UERJ-FFP (1997)

[282] Juarez Barroso. *Mundinha Panchico e o Resto do Pessoal,* cit. por TC.

Em novembro de 1997, o Círculo promoveu o seu primeiro Congresso Nacional de Linguística e Filologia, na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, em São Gonçalo-RJ.

Em dezembro de 1998 promoveu a I Jornada Nacional de Filologia, no Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, no Rio de Janeiro.

Assim, durante 26 anos de existência, o Círculo também promoveu outros eventos além dos 21 congressos nacionais, dos 2 congressos internacionais e das 2 jornadas nacionais, 8 edições da Semana Nacional de Estudos Filológicos e Linguísticos, em que acadêmicos de alto nível difundiram as suas pesquisas e compartilharam suas experiências em docência, contribuindo para o estabelecimento dos estudos em Filologia e em Linguística.

A primeira Semana Nacional de Estudos Filológicos (SENEFIL) ocorreu em 1995. Foram realizados até 2019, 11 edições do Simpósios Nacionais de Estudos Filológicos e Linguísticos.

Paralelamente a essas atividades acadêmicas, que se realizam em uma determinada Instituição, o Círculo começou a promover uma Jornada Nacional, que ocorre simultaneamenteem diversas partes do país em um único dia. A jornada se efetiva com um Coordenador Local sob a coordenação do Diretor Cultural ou do Diretor-Presidente do Círculo, que atua como Coordenador Geral, desde 2006, quando foi instituído o "Dia Nacional da Língua Portuguesa" (dia 5 de novembro). O CiFEFiL criou a Jornada Nacional de Estudos Filológicos e Linguísticos da Língua Portuguesa (JNLFLP), que contou com a média de 10 Instituições de todo o país em cada edição.

Foto: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (2017).

5. Considerações finais

O professor José Pereira deixou um legado com sua generosidade, abrindo caminho para o surgimento de novos pesquisadores, estudiosos que estavam começando e que nem sempre tinham espaço para divulgação de seus trabalhos. A popularização da Revista *Philologus*, por exemplo, representou o fortalecimento e o incentivo à pesquisa, desenvolvido em instituições de todo o país. José Pereira também gostava de estar presente nos diversos eventos de Filologia, em congressos e jornadas em rede, que puderam contar com suas visitas a inúmeras instituições, como a UEMS, que foi muito beneficiada com seu saber.

Além de trabalhos, como a organização da obra do naturalista brasileiro Alexandre Rodrigues Ferreira,com a coleta de seus manuscritos nas mais variadas bibliotecas do país, e o *Dicionário Brasileiro de Fraseologia*, que ainda aguarda a publicação da versão final, servirão como referência inédita para todos os interessados em expressões idiomáticas.

Além disso, o legado acadêmico de José Pereira foi de formar um grupo enorme de novos pesquisadores, que seguiram seus passos em diversas universidades em todo o país, porque foram acolhidos, estimulados a dar o melhor de si e desafiados a pesquisar, apesar das diversidades. Ao mesmo tempo, sua preocupação com a produção de obras de referência, como as citadas acima, ofereceu uma fonte rica de pesquisas tendo como base os levantamentos e a organização de dados que realizou tanto na *Edição crítica de Alexandre Rodrigues Ferreira* e no *Dicionário Brasileiro de Fraseologia.* Com isso, seu trabalho permanece vivo tanto por meio dos pesquisadores formados, quanto pelos frutos que seu trabalho já deixou e continuará deixando.

A proposta foi apenas apresentar alguns trabalhos de José Pereira, como uma singela homenagem de seu orientando na graduação e de alguém o carrega no coração.

LEITURA COMO INSTRUMENTO DE EMANCIPAÇÃO

Dayane Pereira Barroso de Carvalho (UEMASUL)
dayane.carvalho@uemasul.edu.br
Zanado Pavão Sousa Mesquita (UEMASUL)
zanado.mesquita@uemasul.edu.br
Maria da Guia Taveiro Silva (UEMASUL)
maria.silva@uemasul.edu.br

RESUMO

Os indivíduos inseridos em sociedades grafocêntricas devem se utilizar de práticas de leitura como instrumento de emancipação, o que requer reflexão de como ocorre o acesso à leitura, sua mediação e as estruturas de poder e os ambientes sociais, nos quais os aprendizes são envolvidos. Assim, este artigo pretende discutir leitura como instrumento de emancipação. Ademais, como as práticas de leitura podem modificar as condições dos sujeitos, que se encontram em situação desfavorecida, as estruturas excludentes de poder e como essas estruturas podem limitar suas escolhas. O Brasil ainda se encontra em uma situação educacional que merece atenção. Alavancar os níveis de leitura e práticas sociais de leitura, em um país que ainda mantém níveis alarmantes de pobreza e extrema pobreza, requer mudanças não apenas nos limites dos muros escolares. O Estado precisa garantir que todos tenham condições não sóde acesso à escolarização, mas, também, de permanência. É preciso subverter a ordem social. As mudanças na educação produzem transformações na aprendizagem dos sujeitos A abordagem desta reflexão é bibliográfica e fundamenta-se na teoria de Freire (2011; 2013), Gadotti (2015), Koch e Elias (2009), Morin (2011), Soares (2004, 2009), Solé (1998), entre outros. A escola brasileira tem avançado, mas ainda há muito a fazer para alcançar os níveis ideais de leitura. A relevância desta reflexão se dá pelo fato de poder contribuir com professores, gestores e os que se envolvem com o ensino da leitura, bem como com estudantes que estão em formação com o mesmo propósito.

Palavras-chave:
Leitura. Letramento. Práticas Sociais de Leitura

ABSTRACT

People inserted in graphocentric societies may use reading practices as an emancipation tool, it requires reflection about how happen the access to reading, its mediation, power structures and social environments in which learners are involved. Therefore, this study intends to discuss reading as an emancipation tool. Furthermore, how reading practices can modify conditions of subjects who are in need, excluding power structures and how these structures can restrict their choices. Brazil is in an educational situation that deserves attention. Rise reading degrees and social reading practices, in a country that still has worrying levels of poverty and extreme poverty, requires not only changes in the school walls edge. The State needs to ensure for everyone conditions of access to schooling, but also permanence. It is necessary to overturn social order. Changes in education make changes in subjects' learning. The approach of this paper is bibliographic and based on the theories from Freire (2011;

2013), Gadotti (2015), Koch e Elias (2009), Morin (2011), Soares (2004, 2009), Solé (1998), among others. The Brazilian school system is progressing, but still has a lot to do to reach the reading optimal levels. This work contributes to teachers, educational managers and those who are involved in the teaching of reading, as well as students who are in training with common purpose.

Keywords:
Literacy. Reading. Social Reading Practices.

1. Introdução

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) demonstra, de maneira esclarecedora, os problemas de alfabetização e letramento que o Brasil enfrenta. As metas estabelecidas pelo Ideb estão aquém do ideal, para uma sociedade que se utiliza das práticas de leitura e escrita para o exercício da cidadania. O déficit se deve ao fato de a escolarização no Brasil ainda encarar problemas primários, para desenvolver nos alunos as habilidades de leitura e escrita. Até pouco tempo o país mantinha números alarmantes de pessoas analfabetas, pessoas que não conheciam o alfabeto. Com isso, em algumas esferas sociais o ensino e a aprendizagem no Brasil ainda se dá numa esfera primária e fragmentada. A medição dos níveis de aprendizagem e leitura aponta apenas se o indivíduo consegue ou não decodificar e codificar a língua, a partir da interpretação de textos simples.

O critério de avaliação dessa medição denuncia diferenças significativas, em comparação aos países desenvolvidos. Acontece que nesses países os índices de alfabetização são medidos no âmbito do letramento, da apropriação das habilidades de leitura e de escrita para o exercício de práticas que seus meios sociais fazem exigência. Pressupõe-se que os sujeitos já dominam as habilidades de decodificar os símbolos, logo o critério utilizado é o de avaliar a capacidade de captar significados e ideias, formular raciocínios, equiparar pontos de vista, interpretar linguagem figurada, tomar a linguagem como sua propriedade e fazer o seu uso conforme as necessidades, valores, práticas e interações sociais.

Diante do exposto, este artigo discute leitura como instrumento de emancipação. Ele levanta questões sobre o problema social da leitura, de como os níveis de leitura podem exercer influência na estrutura social, mas, também, como um indivíduo inserido em estruturas sociais precárias pode ter suas habilidades e práticas de leitura negativamente afetadas. A abordagem da pesquisa é bibliográfica, e direcionada ao público especializado da área de educação, ensino e letras. Ela se fundamenta nas

teorias de Soares (2009), Freire (2011; 2013), Morin (2011), Gadotti (2015), Solé (1998) e Koch e Elias (2009), entre outros.

Nesse contexto, ao perceber leitura como instrumento de emancipação se discute brevemente o impacto que estruturas socioeconômicas causam ou podem causar no desempenho de leitura, memória e raciocínio dos indivíduos e seu embate no desempenho escolar. Essas análises e discussão poderão contribuir para reflexões sobre alternativas práticas de aplicação das habilidades de leitura, de modo a sugerir condições para que os indivíduos sejam capazes de se apropriar da leitura e da escrita para suas práticas, interações e exigências sociais. Investigar a disfunção na capacidade de leitura que o Brasil encara é estar sensível ao fato de que o problema tem raízes fincadas em aspectos para além dos muros escolares. Ele se alonga a esferas sociais, econômicas, culturais e psicológicas. A mudança deve ser estendida para além dos projetos políticos pedagógicos, é preciso considerar a estrutura social como um todo.

2. O problema social da leitura

Formar sujeitos capazes de exercer com plenitude as práticas sociais de leitura e escrita, demandadas pela sociedade, é um dos desafios que a escola enfrenta, no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem. O Brasil ainda encontra problemas de alfabetização, que é a condição que o indivíduo dispõe de usar as tecnologias de ler e escrever. Em 2019, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) mostrou resultados que, apesar das metas alcançadas para o ano, de 5,7[283] pontos de um total de 10 pontos, evidenciaram a fragilidade na qualidade do ensino, no tocante à apropriação da leitura pela população.

Diferente dos países desenvolvidos, o Brasil ainda mede os níveis de alfabetização em leitura e matemática, sob a perspectiva apenas da aprendizagem das habilidades do ler e do escrever e não da aplicação prática dessas habilidades. Discutir o problema social da leitura não é apenas questionar perspectivas primárias, concentradas na alfabetização propriamente dita, que é importante e parte fundamental do processo de aprendizagem. Mas também discutir a problemática sob a perspectiva de

[283] O Ideb é calculado em uma escala de 0 a 10. A metodologia para cálculo do índice está disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/documentos/2020/Apresentacao_Coletiva_Imprensa_Saeb_2019.pdf.

tomar como propriedade a leitura e a escrita, para responder às exigências sociais contínuas.

Em suas análises sobre alfabetização e letramento, Soares (2004, p. 9) levanta a hipótese de que o fracasso escolar em alfabetização se dá por fatores específicos de natureza pedagógica, que resultam na perda da especificidade da alfabetização. Como exemplo, ela cita a reorganização do tempo escolar e a implantação do sistema de ciclos, diluição de metas e objetivos ao longo do processo de escolarização e a má interpretação e aplicação do princípio da progressão continuada. Mas a perda da especificidade da alfabetização não é fator determinante para que se tenha resultados insatisfatórios nas práticas sociais de leitura. Práticas pedagógicas, isoladas de assistência especializada e políticas públicas voltadas para outros domínios sociais, mostram resultados medíocres e descontínuos, no que diz respeito à contemplação de escolarização e de desenvolvimento intelectivo adequados aos indivíduos inseridos em seus meios sociais.

Na obra Primeiríssima Infância, da gestação aos três anos, publicada pela Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal (FMCSV, 2013), é ressaltado que "o aprendizado da criança pequena está diretamente ligado às vivências e às oportunidades que esta criança tem ao longo de seu crescimento" (p. 31). Os conhecimentos interacionais, frutos dessas vivências e oportunidades, se mostram fundamentais no processo de formação do sujeito leitor e de suas práticas sociais de leitura. Koch e Elias (2009 p. 44), sobre os conhecimentos interacionais, dizem que são as práticas interacionais diversas, históricas e culturais, que possibilitam ao leitor reconhecer o quadro do texto e interpretá-lo. Desse modo, é impossível pensar o problema de aprendizagem, raciocínio, memória e leitura sem ponderar aspectos subjetivos da aprendizagem, que se originam no primeiro domínio social do indivíduo – a família. Arranjos familiares são o ambiente primeiro de socialização da criança e do adolescente. O ambiente familiar exerce influência significativa nos padrões de linguagem, que, consequentemente, impacta de maneira expressiva o desenvolvimento cognitivo e intelectivo do sujeito.

Se para construir o significado do texto o leitor se utiliza, também, de seu conhecimento de mundo (SOLÉ, 1998, p. 24), é impossível ignorar o ambiente social primeiro do aluno, que consiste em seu próprio arranjo familiar com suas culturas, práticas de oralidade e níveis de letramento. "As diferenças entre as variedades da língua se apresentam entre a variedade usada no domínio do lar, onde predomina a cultura de

oralidade e culturas de letramento" (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 37). É o ambiente familiar que proporciona ao indivíduo suas primeiras práticas de socialização e de atividades discursivas, que garantem sua inserção primeira no meio social, é o espaço inicial de interação de um sujeito. Por isso, no processo de aprendizagem é indispensável se levar em consideração componentes psicológicos e culturais familiares (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 42), que são base da interação, da coletivização, da instrução e da aprendizagem, que resultam em práticas de letramento.

Nesse contexto, é válido lembrar que, nas práticas pedagógicas de alfabetização e letramento, não se deve dissociar as facetas linguísticas e sociais do processo de aprendizagem. Qualquer paradigma que tente extinguir algum desses aspectos tende a falhar no seu propósito educativo emancipador. Conforme Solé (1998),

> A compreensão *de um texto* não deriva da recitação do conteúdo em questão [...]. Para isso, *o leitor* também deve dispor de recursos – conhecimento prévio relevante, confiança nas próprias possibilidades como leitor, disponibilidade de ajudas necessárias, etc. – que permitam abordar a tarefa com garantias de êxito; exige também que ele se sinta motivado e que seu interesse seja mantido ao longo da leitura (SOLÉ, 1998, p. 44) (grifo nosso)

Assim, percebe-se que além de dispor de um determinado texto, com determinado conteúdo, é preciso também que o leitor se sinta seguro de suas capacidades intelectivas e de raciocínio, receba auxílio de recursos humanos, tenha experienciado situações que lhe permitiram algum nível satisfatório de estímulos cognitivos prévios, bem como disponibilidade de tempo e ambiente propício para sentir segurança em seus processos interpretativos.

No entanto, mesmo tendo suas especificidades, o processo de imersão em práticas sociais de leitura deve considerar a soma ao aspecto social, uma vez que se fala sobre o déficit de leitura e aprendizagem de todas as crianças, inclusive daquelas que não têm a qualidade mínima de alimentação, moradia, saúde, cultura e liberdade à convivência familiar e comunitária. O problema é estrutural e pretender que os níveis de leitura e aprendizagem sejam satisfatórios em seu aspecto linguístico, significa compreender que não basta que a educação esteja relativamente democratizada em termos de oportunidade, deve-se atentar para que ela esteja democratizada, também, em termos de permanência (GADOTTI, 2015, p. 100). Nesse sentido, considera-se que a leitura e a aprendizagem perpassam a ótica da condição humana, entendendo que "o homem não é uma ilha, é comunicação" (FREIRE, 2013, p. 23) e como tal deve ser o

objeto essencial de todo o ensino, transcorrendo os aspectos físicos, biológicos, psíquicos, culturais, sociais e históricos (MORIN, 2011, p. 16).

Alfabetizar sem integrar as facetas sociais, culturais e psicológicas do sujeito, aonde se desenvolve a prática do letramento, produz indivíduos que não conseguem fazer o uso da leitura e da escrita nas suas práticas sociais, como consequência, por um lado, esses indivíduos encontram um lugar marginalizado socialmente e culturalmente (SOARES, 2009, p. 34, 37-8), porque a busca pela educação "deve ser feita com outros seres que também procuram ser mais e em comunhão com outras consciências" (FREIRE, 2013, p. 23). Por outro lado, indivíduos que se encontram à margem social, cultural e econômica são os que mais enfrentam problemas de aprendizagem, leitura, alfabetização e letramento, e chegam a ter oito vezes menos riqueza de vocabulário e de expressões longas que indivíduos que se encontram em condições socioeconômicas mais elevadas (PAPALIA, 2013, p. 201). Esse é um dilema a ser tratado com muita cautela pela escola, a partir de ensinos e aprendizagens de leitura sensíveis às subjetividades do leitor em formação.

A proposta de alfabetização que resulte em letramento deve focar, também, os aspectos sociais e culturais do indivíduo. Se a "linguagem é um ato social" (PAPALIA, 2013, p. 200), resolver o problema social da leitura atravessa a busca por alternativas sociais, junto ao Estado e à sociedade em geral. As crianças que estão marginalizadas e privadas de direitos garantidores de seu desenvolvimento integral, inclusive abonados pela Constituição Federal, têm garantias básicas, pois d*e acordo com o art. 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente, (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990:*

> É dever da família, da comunidade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990)

Garantir esses direitos deve passar pela mudança em leis trabalhistas, que permitam o acesso de ambos pais e/ou responsáveis aos cuidados com a criança. Ademais, precisa garantir o tempo de aleitamento materno exclusivo, recomendável pela associação nacional de pediatria, que é de, no mínimo, 6 meses. É preciso discutir a estrutura social que permite que crianças nasçam e se desenvolvam em péssimas condições, para que elas mesmas se tornem a mão de obra barata e privada de direitos básicos. Junto a isso, a garantia de moradia e condições sanitárias razoáveis.

Para Freire (2011),

> Somente os seres que podem refletir sobre sua própria limitação são capazes de libertar-se desde, porém, que sua reflexão não se perca numa vaguidade descomprometida, mas se dê no exercício da ação transformadora da realidade condicionante. (FREIRE, 2011, p. 80)

Portanto, qualquer avanço que se queira fazer no campo educacional, que proporcione o exercício pleno das competências de leitura e escrita, enquanto ferramentas de emancipação social, deve se inclinar à modificação da estrutura social que mantém grupos específicos de pessoas excluídas da apropriação das práticas sociais de leitura, que, por sua vez, possibilitam o exercício pleno da cidadania.

Entretanto, cabe questionar o que são práticas sociais de leitura? Soares (2009, p. 20) procura explicar, exemplificando. Para ela é ler livros, jornais, revistas, encontrar informações em catálogos telefônicos, em contratos de trabalho, na conta de luz, numa bula de remédio, entre outros. De fato, estar alfabetizado apenas na aprendizagem das habilidades de leitura e escrita não significa conseguir exercer em sua plenitude os seus direitos de cidadão, porque não se tem acesso aos bens culturais de sociedades letradas e grafocêntricas. Afinal, "não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também fazer o uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente" (SOARES, 2009, p. 46). Deve-se pensar sobre a quais condições práticas o sujeito está exposto e como isso pode afetá-lo significativamente, pois a mesma sociedade que exige competências de leitura e escrita, exclui o indivíduo que não tem acesso às condições e estímulos necessários para o desenvolvimento cognitivo adequado e exercício pleno das competências de leitura.

Em sua condição humana o sujeito precisa se inserir em meios sociais. Halbwachs (1990, p. 136) diz que "quando um grupo humano vive muito tempo em um lugar adaptado a seus hábitos, não somente os seus movimentos, mas também seus pensamentos se regulam pela sucessão de imagens que lhe representam os objetos exteriores". As teorias reconhecem a urgência de se pensar nas pluralidades. No entanto, na aplicação prática dos processos de ensino e leitura, nota-se que há uma tentativa de separar o sujeito estudante dos seus outros papéis, funções e ambientes sociais. Essa é uma vã e fracassada tentativa a maioria das instituições educadoras têm insistido em perpetrar, "já que estamos imersos numa sociedade que nos molda sob vários aspectos e nos conduz a determinadas ações" (MARCUSCHI, 2008, p. 162). A prática da aprendizagem de

leitura e escrita caminha por categorias culturais, sociais, cognitivas, psíquicas, afetivas e, inclusive, monetárias. Portanto, a aprendizagem do indivíduo e sua capacidade de raciocínio e leitura são elementos estruturais e resultam de dinâmicas e estímulos sociais.

Se "o desenvolvimento da inteligência é inseparável do mundo da afetividade" (MORIN, 2011, p. 20), necessita-se voltar a atenção e a discussão para o campo afetivo como fator preponderante na dinâmica e no êxito para a aprendizagem da leitura e da escrita. Halbwachs (1990, p. 33) fala sobre a necessidade de uma comunidade afetiva. Para ele, "estamos tão bem afinados com aqueles que nos cercam, que vibramos em uníssono, e não sabemos mais onde está o ponto de partida das vibrações, em nós ou nos outros (HALBWACHS, 1990, p. 47). É preciso considerar a influência e os estímulos do ambiente familiar e social de um indivíduo em seu processo de aprendizagem, uma vez que ali está a fonte de toda sua afetividade, segurança emocional e contato social. Portanto, a segurança emocional, que é a base saudável da afetividade, está diretamente relacionada à qualidade de vida, como ter emprego digno, qualidade na saúde pública, escolar, alimentícia, de moradia, tempo disponível para lazer e atividades físicas, segurança e etc. Trata-se dos modos de vida que produzem nossa subjetividade. Todos esses fatores se sustentam na memória do sujeito e atuam no desempenho escolar e de aprendizagem de leitura e escrita, pois "é na história vivida que se apoia nossa memória" (HALBWACHS, 1990, p. 60).

3. Considerações finais

O desenvolvimento das práticas de leitura no Brasil é um desafio a ser resolvido. Um país que ainda procura alternativas para alfabetizar sua população, certamente se localiza distante do ideal das práticas de letramento que acontecem nos contextos sociais fora das instituições escolares. O papel da escola é oferecer o conhecimento como ferramenta de emancipação social, para que os sujeitos sejam capazes de ter controle sobre suas próprias vidas e suas decisões nas esferas pessoais e coletivas.

É por meio da aquisição do conhecimento e do exercício prático da leitura que o indivíduo consegue desenvolver consciência crítica das estruturas sociais de poder nas quais está inserido, inclusive na comunidade escolar. As atividades de letramento, sem dúvida, impactam positivamente os contextos sociais e são capazes de modificar a ordem das coisas, pois os indivíduos conseguem se exercer como sujeitos da histó-

ria, conseguem identificar de onde vêm os silenciamentos que perduram em suas práticas de leitura e intepretação de textos e contextos e, como disse Paulo Freire, compreender que o mundo não é, o mundo está sendo, para assim conseguirem construir outros mundos possíveis.

O bom desenvolvimento das práticas sociais de leitura é possível, desde que se compreenda que o letramento não deve ser um instrumento neutro para práticas sociais rotineiras e cotidianas, como afirma Magda Soares, mas ferramenta de emancipação social que dá ao indivíduo suporte para questionar tradições, estruturas discursivas e distribuição de poder. Para tanto, o investimento deve acontecer não apenas no perímetro pedagógico e físico da escola, mas deve ser compreendido desde a qualidade de alimentação e moradia dos indivíduos, às condições socioeconômicas e culturais que limitam suas escolhas, combatendo as bases estruturais de poder que atravessam suas vidas, uma vez que felicidade e bem-estar são conceitos éticos e essenciais para a aprendizagem do aluno e desenvolvimento saudável dos sujeitos.

O exercício das práticas de letramento é capaz de abalar os paradigmas de poder, porque a sociedade se movimenta sob práticas discursivas. Por outro lado, a própria sociedade molda os indivíduos em seus aspectos psicológicos, culturais, econômicos e sociais, a partir do uso que faz do discurso. Não há como dissociar a necessidade que a escola tem de formar indivíduos plenamente capazes de se utilizar da linguagem para se inserirem como sujeitos na sociedade, da necessidade de se mudar a estrutura social, para que eles tenham as condições vitais de acesso aos bens escolares e culturais das sociedades letradas.

Portanto, para garantir aos indivíduos práticas de leitura como instrumento de emancipação é imprescindível é que o Estado tome, de fato, sua parte na responsabilização de oferecer condições de permanência escolar, que se estendem às necessidades humanas mais básicas, a fim de garantir que os indivíduos em fase de escolarização tenham chances legítimas de continuarem seu processo de aprendizagem e aplicação prática das habilidades de leitura em seus meios sociais. Bem como é indispensável que as instituições educadoras e suas estruturas pedagógicas repensem sua hierarquia e seus projetos educacionais não apenas teóricos, mas na sua aplicabilidade prática. Quais são os fins da educação, senão construir uma sociedade mais inclusiva e menos desigual? É por meio de práticas de leitura que os sujeitos são capazes de fazer uma análise mais crítica do cotidiano e, dessa forma, mudar a estrutura dos seus meios sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORTONI – RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna*: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.

BRASIL. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica* (Ideb). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/documentos/2020/Apresentacao_Coletiva_Imprensa_Saeb_2019.pdf. Acesso em: 28set. 2020

_____. *Lei nº 8.069*, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266. Acesso em: 02 out. 2020.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. (recurso eletrônico)

_____. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 14. ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia*: diálogo e conflito. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. Trad. de Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Revista dos Tribunais LTDA. 1990.

KOCH, Ingedore. ELIAS, Vanda M. *Ler e escrever*: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.

MARCUSHI, Luís Antonio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Trad. de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2. ed. rev. São Paulo; Cortez, 2011.

PAPALIA, Diane E. *Desenvolvimento humano*. Trad. de Carla Filomena Marques Pinto Vercesi *et al*. 12. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

SOARES, Magda. *Letramento*: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. *Letramento e alfabetização*: as muitas facetas. *Rev. Bras. Educ*., Rio de Janeiro, n.25, p.5-17, abr. 2004. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002. Acesso em: 05 set. 2020

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Tradução: Claudia Schilling; revisão técnica: Maria da Graça Souza Horn. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

Outra fonte

Primeiríssima infância da gestação aos três anos: percepções e práticas da sociedade brasileira sobre a fase inicial da vida. Orgs. Eduardo Marino e Gabriela Aratangy Pluciennik. São Paulo: Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal, 2013.

LEITURA DO GÊNERO CONTO NA SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA LETRAMENTO LITERÁRIO EM TURMAS DE 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL[284]

Susineire Afonso Guimarães (UESB)
susi.guimaraes@hotmail.com
Halysson F. Dias Santos (UESB)
halyssondias@gmail.com

RESUMO

Este artigo apresenta uma proposta de intervenção voltada a turmas de 6º ano do Ensino Fundamental, com o objetivo principal de promover o letramento literário mediante o estudo do gênero conto na sala de aula, com destaque para o chamado conto maravilhoso.A proposta de intervenção foi construída pela adaptação do modelo de Sequência Básica para letramento literário proposta por Rildo Cosson (2016) e privilegia estratégias de leitura de contos clássicos e populares. O aporte teórico-metodológico escolhido reúne estudos sobre leitura literária, formação de leitores e letramento literário. Finalmente, o artigo apresenta uma Sequência Básica dedicada ao conto "A Bela e a Fera".

Palavras-chave:
Escola. Conto maravilhoso. Letramento literário.

ABSTRACT

This article presents an intervention proposal aimed at classes of the 6th grade (Elementary School), with the main objective of promoting literary literacy through the study of the short story genre in the classroom, with emphasis on the so-called marvelous tales. The intervention proposal was built by adapting the Basic Sequence model for literary literacy proposed by Rildo Cosson (2016) and privileges strategies for reading classic and popular tales. The work had as theoretical and methodological references studies on reading, formation of readers and literary literacy. Finally, the article presents a Basic Sequence dedicated to the short story "Beauty and the Beast".

Keywords:
School. Marvelous tales. Literary literacy.

1. Leitura literária e a formação de leitores na escola

Sem desconsiderar o fato de que as práticas de leitura ocorrem em diferentes espaços e circunstâncias, é possível afirmar que a escola se

[284] O presente trabalho divulga resultados parciais de pesquisa financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e desenvolvida no Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UESB.

apresenta, diante das possibilidades de leituras do mundo e de leituras de textos, como um espaço propício às interações entre o leitor em formação e os diferentes tipos de textos, entre mundos reais e possíveis, os mundos literários. Entretanto, essa interação entre leituras e leitores na maioria das vezes, não se dá com fluidez. Muitos são os problemas relacionados à prática da leitura na escola, sobretudo quando temos em vista as leituras literárias. A escola pode se apresentar àqueles que nela ingressam e que nela permanecem por anos como um espaço de valorização da experiência literária e do imaginário. Mas, sabemos, nem sempre essa instituição, esse espaço social de partilha de saberes, consegue desempenhar esse importante papel.

A leitura é, como propões Solé (1998, p. 22), "processo de interação entre o leitor e o texto". Nesse sentido, a formação de leitores se dá pelo convívio literário, o contato direto com textos orais e escritos, ler e realizar reflexões, abordar diferentes habilidades de leitura literária, propor leituras diversificadas, com vários gêneros, planejar leituras progressivamente mais complexas, realizar releituras em grupo e individuais, oportunizar momentos de reflexão coletiva, promover momentos de síntese, registrar as impressões literárias por meio de fichas de leituras é que se aprende a ler literatura.

Portando, pode-se dizer que para a formação de leitores, para que o letramento literário seja alcançado, é preciso que nas aulas de Língua Portuguesa o texto seja objeto primordial de estudo e análise na sala de aula, estabelecendo sempre relações com o contexto social, realizando intertextualidade, fazendo ligações com textos verbais e não verbais literários e não literária exploração das potencialidades da língua na linguagem literária, valorização das relações de diacronia e sincronia da literatura, o que vai muito além da simples decifração de textos. Sem falar da função formadora da literatura, tal como preconizou Candido (2012; 2017) e outros autores (LAJOLO; ZILBERMAN, 1987; COSSON, 2016).

A leitura exige a participação ativa do leitor na constituição de significados para o texto. Nessa linha de análise a formação escolar do leitor está diretamente ligada a sua formação cultural. Na obra Andar entre Livros, Teresa Colomer (2007) descreve a literatura como "um dos instrumentos humanos que melhor ensina 'a se perceber' que há mais do que o que se diz explicitamente" (COLOMER, 2007, p. 70). Nesse caso, estamos diante de uma das especificidades das leituras literárias. Como a autora segue dizendo, "qualquer texto tem vazios e zonas de sombra, mas

no texto literário a elipse e a confusão foram organizadas deliberadamente" (COLOMER, 2007, p. 70).

Como quem aprende a andar pela selva notando as pistas e sinais que lhe permitirão sobreviver, aprender a ler literatura dá oportunidade de se sensibilizar os indícios da linguagem, de converter-se em alguém que não permanece à mercê do discurso alheio, alguém capaz de analisar e julgar, por exemplo, o que se diz na televisão ou perceber as estratégias de persuasão ocultas em um anúncio (COLOMER, 2007, p. 70).

Uma leitura que permita um raciocínio sobre o que se lê é eficiente para o crescimento intelectual e o desenvolvimento de senso crítico por parte dos leitores. Isso ocorre quando a leitura conduz à constituição de novos saberes que permitam ao leitor aprender e imaginar enquanto realiza a leitura, assim como no momento em que apresenta suas impressões literárias para outras pessoas, que podem ser o professor, seus colegas, seus pais. Se o aluno consegue de fato interagir com o texto nesse nível, tendo como referência o que diz Colomer (2007) sobre a leitura, ele se tornou capaz realizar uma leitura significativa. Leitura que lhe permite, entre outras coisas, argumentar sobre o que leu e retornar ao texto, de forma a realizar comparações, contestações, críticas, a emitir opiniões sobre a obra lida, nesse nível, o aluno entende que o texto apresenta diferentes significados que podem ir além das palavras escritas. Nas palavras da mesma autora,

O progresso do leitor ocorre então a partir de uma leitura baseada nos elementos internos do enunciado, em direção a uma leitura mais interpretativa que utiliza sua capacidade de raciocinar para suscitar significados implícitos, segundos sentidos ou símbolos que o leitor deve fazer emergir; porque, como disse Henry James há mais de um século, o autor constrói o seu leitor muito mais que seus personagens. Quando o faz bem, ou seja, quando consegue interessá-lo, então o leitor faz a metade do trabalho (COLOMER, 2007, p. 70).

Quando foca o trabalho literário somente em uma atividade avaliativa que visa análise da estrutura ou sobre o enredo da história, o professor está deixando de trabalhar o essencial das aulas de literatura, que é a arte de interpretar, analisar, reconstruir e construir sobre as impressões da obra em estudo e de encontrar nelas novas leituras, novos registros de ideias e novas possibilidades de interpretação.

Nesse processo de formação do leitor, as diferentes interações obra/leitor possuem um status decisivo, contribuindo para a própriacons-

tituição de sentido do texto, abrindo, assim, novos caminhos para o aluno na consolidação do gosto pela leitura enquanto leitura significativa. É preciso ressaltar que, na leitura literária, a construção do sentido se relaciona tanto com a perspectiva do autor quanto com as formas de sua recepção. Segundo Terra (2014, p. 53-4), comentando uma passagem dos PCN sobre o "processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto", a partir de diferentes tipos, objetivos e de seus conhecimentos prévios, "compreender um texto não é extrair dele um sentido que lá está pronto, acabado, mas, mediante a ativação de processos cognitivos, construir um sentido a partir de pistas presentes na superfície do texto". Como segue dizendo,

> Construção de sentido é um processo complexo e não deve ser confundido com a simples decodificação ou identificação de informações básicas. Como o sentido não está no texto, no processo de leitura, o leitor sai do texto e vai buscar, por meio de inferências, os conhecimentos necessários (linguísticos, textuais, enciclopédicos, interacionais) para a construção do sentido numa atitude colaborativa. (TERRA, 2014, p. 54)

A leitura literária integra conhecimento, inteligência, percepção, memória e imaginação que envolve diferentes processos de significação que vão da relação das obras literárias com o mundo e com a subjetividade a seu vinculo com outras obras literárias e não literárias.

Segundo Cosson, para que o letramento literário ocorra na escola devemos criar, nesse espaço institucional, uma "comunidade de leitores" (COSSON, 2016; 2019). Também enfatiza a importância de se construir um "programa de leitura" na escola, o que segundo ele é imprescindível "se quisermos formar os leitores literários" (COSSON, 2019, p. 131). Nesse sentido, é imprescindível, no ensino de literatura na escola, "compreender que, mais que um conhecimento literário, o que se pode trazer ao aluno é uma experiência de leitura a ser compartilhada", permitindo que a "leitura literária seja exercida sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige" (COSSON, 2016, p. 23). Para Cosson (2016, p. 23), "o letramento literário é uma prática social, e como tal, responsabilidade da escola".

A proposta do letramento literário de Cosson (2016) está diretamente ligada a uma concepção de literatura e de leitura literária, segundo a qual, como fica evidente no capítulo "A literatura e o mundo":

> É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas. (COSSON, 2016, p. 17)

No entanto, como observa Cosson (2016, p.17), "para que a literatura cumpra seu papel humanizador, precisamos mudar os rumos da sua escolarização", que, segundo Cosson, como se propõe demonstrar adiante em seu livro, se dará pela promoção do letramento literário. Para Cosson (2016),

> Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e, sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem. (COSSON, 2016, p. 30)

Desse modo, relembrando as proposições dos PCN, assim como da BNCC (BRASIL, 1998; 2017), sobre a leitura e a formação de leitores no Ensino Fundamental, um leitor competente deve possuir iniciativa própria, selecionar textos que interessem a ele, relacionar um texto com diversos textos, ser autônomo e saber trabalhar com diversos gêneros literários. Esse deve ser o horizonte da escola quando pensamos em seus passos em direção à formação de leitores.

Tendo em vista, todas essas questões, é que propomos uma intervenção que tem em vista a formação de leitores, a promoção do letramento literário por meio do estudo de um gênero específico, já bastante explorado na escola, mas com enorme potencial para as práticas de uma leitura literária significativa na escola.

O gênero conto, com sua rica história, diversidade quanto às características estilísticas e estruturais e aos temas, continua se revelando como uma instigante forma narrativa, por meio do qual temos experiências literárias, estéticas, às mais diversas, desafiadoras e gratificantes. Os contos maravilhosos seguem como leituras que, para além de entreter ou educar, mesmo com a simplicidade de sua tessitura narrativa e a alegada ingenuidade de seu universo ficcional, permitem que instiguemos o interesse pela leitura e a reflexão sobre a realidade que nos cerca, realidade por vezes feroz e marcada pelas injustiças e pelos preconceitos.

Perguntamo-nos, então: Seria, portanto, possível, por meio de um contato com o gênero conto na sala de aula, caracterizado por uma real experiência de leitura literária e de interpretação coletiva dos textos lidos, assim como pelo estudo das particularidades desse tipo de literatura, promover o letramento literário em turmas de 6º ano do Ensino Fundamental?

Para a apresentação da proposta de intervenção, no presente trabalho, optamos pelo foco em somente um conto, a saber, "A Bela e A Fera", que será abordada com base no modelo de "sequência básica para letramento literário" proposta por Cosson (2016).

Esclarecemos, pois, que a proposta que expomos por meio deste artigo não corresponde a um trabalho sobre o conto maravilhoso, sobre o conto de fadas, tampouco sobre a obra de Jeanne-Marie Le Prince de Beaumont. Seguimos com a proposta de priorizar algumas das especificidades do gênero conto, independentemente do autor, o que não significa dizer que as obras classificadas como contos, entre eles "A Bela e a Fera", e aquelas que utilizamos para construir outras duas sequências básicas que, diante da exiguidade desse trabalho, não serão aqui divulgadas, não apresentem um amplo leque de distintivos que escapam a qualquer generalização. Não propomos um trabalho teórico, crítico ou historiográfico sobre o gênero conto, mas uma proposta de intervenção centrada na prática de ensino–aprendizagem, tendo o aluno como principal foco, o que nos permite, embora não seja o foco da pesquisa, conforme mencionamos, mobilizar, quando necessário, pressupostos e procedimentos da teoria, da crítica e da história literária.

2. Proposta de intervenção

Nesta segunda seção, faremos a exposição propriamente dita da proposta, primeiramente com breves considerações sobre o trabalho com o gênero conto na sala de aula e, em seguida, com a apresentação da proposta de intervenção. Momento em que discorremos sobre o modelo de Sequência Básica de Cosson (2016) e descrevemos a adaptação desse modelo com vistas ao estudo do conto "A Bela e a Fera" em turmas de 6º ano do Ensino Fundamental.

2.1. O estudo de contos na sala de aula

Em primeiro lugar, ao falar do estudo do conto na sala de aula, precisamos enfatizar seu caráter narrativo, o que servirá de ponto de partida nessaconcisa exposição de alguns pressupostos concernentes à leitura literária de contos.

Com relação ao estudo de textos narrativos, Terra (2003) ressalta que precisamos ter em mente que "um texto narrativo não é uma soma de

frases narrativas". Por essa razão, como propõe o autor, "a unidade de análise deverá ser sempre o texto" (TERRA, 2003, p. 134). Embora nele predominem "sequências textuais narrativas", e justamente por isso é classificado enquanto tal, "nesse tipo de texto podem-se encontrar também sequências descritivas, argumentativas, explicativas, dialogais" (TERRA, 2003, p. 134). Disso decorre que

> [...] estudo do texto narrativo deverá, então, observar como sequências narrativas se articulam, que relação esse texto mantém com outros (intertextualidade), que características composicionais apresenta, a que gênero pertence etc. (TERRA, 2003, p. 134)

Como segue dizendo, pondo em relevo os chamados "conhecimentos prévios", mais precisamente, o conhecimento textual por parte do leitor, na leitura de um texto narrativo, um leitor dispõe, de no entender desse autor,

> [...] de uma competência narrativa, o que significa que, entre os textos que lê, o leitor sabe distinguir aqueles que contam uma história dos que não contam, como é capaz de reconhecer versões diferentes de uma mesma história, de resumir uma história, de inferir quem é o narrador etc (TERRA, 2003, p. 134)

Finalmente, ainda de acordo com Terra (2014), no estudo de textos narrativos, como o são os contos, precisamos levar em consideração que "as narrativas podem se referir a um fato real ou imaginário". Além disso, "o fato narrado em geral é uma ação atribuída a agente humano ou antropomorfizado (como nas fábulas)" (TERRA, 2014, p. 134).

Embora nem toda a produção ficcional da chamada literatura infantil possa ser classificada como contos, ou como narrativas breves (FARIA, 2008), quando pensamos em textos literários escritos ou destinados a crianças, boa parte deles apresentam tal característica. Por outro lado, como bem lembra Zilberman (2003),

> Conto de fadas e literatura infantil são frequentemente confundidos e tornados sinônimos. E a maioria dos estudiosos, ao lidar com o primeiro, considera aprioristicamente a criança como seu público natural, uma vez que, como descreve Dieter Richter e Johannes Merkel, "a definição de contos de fadas (Märchen) não é dada nem pela forma literária, nem pela relação sócio-histórica em que aparecem estas narrativas, mas depende afinal de ser ele apropriado ou não para as finalidades da educação infantil burguesa". (ZILBERMAN, 2003, p. 134)

Ainda em diálogo com os mesmos autores por ela citados na passagem, Zilberman (2003), segue pontuando que, considerando suas ori-

gens, "nem os contos de fadas eram para crianças, nem faziam parte da educação burguesa" (ZILBERMAN, 2003, p. 135).

Quando hoje falamos nos livros consagrados como clássicos infantis, os contos de fada ou contos maravilhosos de Perrault, Grimm ou Andersen, ou as fábulas de La Fontaine, praticamente esquecemos (ou ignoramos) que esses nomes não correspondem aos dos verdadeiros autores de tais narrativas. São eles alguns dos escritores que, desde o século XVII, interessados na literatura folclórica criada pelo povo de seus respectivos países, reuniram as estórias anônimas, que há séculos vinham sendo transmitidas, oralmente, de geração para geração, e as transcreveram por escrito (COELHO, 1991, p. 12).

Referindo-se ao gênero conto, tratando especialmente de "contos" destinados a leitores infantis, segundo Faria (2008) define do seguinte modo:

> [...] designação de histórias e narrações tradicionais, que existem desde os tempos mais antigos, os quais, na sua origem, eram orais em sociedades ágrafas, transmitidas de geração em geração. Na Europa, Perrault, no fim do século XVII, e os irmãos Grimm, no início do século XIX, recolheram por escrito, segundo suas concepções e estilos. (FARIA, 2008, p. 23)

Nesse sentido, além de assumir a ideia de que contos são essencialmente curtos, a autora aponta para as adaptações de histórias tradicionais feitas por autores como Perrault e os irmãos Grimm no início da Idade Moderna, autores notadamente identificados, ao lado de Hans Christian Andersen, com a chamada literatura infantil e com os contos de encantamento, contos maravilhosos e contos de fadas (COELHO, 2000). E como Faria segue dizendo:

> Essa corrente de pesquisa de contos populares não se interrompeu desde então, com pesquisadores que percorreram regiões de todos os continentes, recolhendo e escrevendo essa literatura popular. No Brasil, desde o século XIX, especialistas como Sílvio Romero, Couto de Magalhães, Mário de Andrade, Afrânio Peixoto, Luís da Câmara Cascudo, entre outros, vêm coletando literatura popular oral e escrita. (FARIA, 2008, p. 23).

Ainda de acordo com Faria (2008), com base nos estudos de Renée Léon, apresentados no livro *La littérature de jeunesse à l'école* (1994),

> A literatura para crianças hoje abrange diferentes tipos de contos, entre os tradicionais e os modernos. Segundo Léon, os contos tradicionais (contos de fada, contos maravilhosos etc.) "tocam aspectos muito importantes de nossa natureza e de nossa história [pois] o conto constrói/estabelece o ser humano como um ser de linguagem e de cultura, para o qual todas as ati-

> vidades de sobrevivência (alimentos, roupas, relacionamento com animais e plantas) adquirem dimensões imaginárias e simbólicas". Por isso, contos de fadas, lendas em geral de todos os povos, fábulas e histórias populares continuam a ser apreciados e a fascinar as crianças. (FARIA, 2008, p. 24)

No que diz respeito ao lugar dos contos na formação de leitores infantis, para Faria (2008), que se ampara no ensaio "A literatura e a formação do homem" escrito por Antonio Candido para sua definição de formação, destaca que, independentemente de serem "tradicionais ou modernas, as narrativas podem ser definidas como 'expressão de modificações de um estado inicial'. Por isso, a estrutura das narrativas é essencialmente temporal" (FARIA, 2008, p. 24). Faria (2008) sintetiza "as fases de uma narrativa" adotando o seguinte esquema:

a) Situação inicial: apresenta um estado de equilíbrio ou já um problema;

b) Desenvolvimento: o equilíbrio passa a desequilíbrio com o surgimento de um problema. O "miolo" da narrativa concentra as tentativas de solução, com ou sem ajuda de pessoas ou atos reais ou da ordem do maravilhoso.

c) Desenlace: pode ser feliz ou infeliz. No desenlace feliz, há a solução do problema e a recuperação do equilíbrio. No infeliz, o problema não é resolvido e o equilíbrio inicial não é recuperado (FARIA, 2008, p. 24, 61).

Embora não seja possível endossar que isso se aplica a todas as espécies de contos, mesmo os que foram escritos, adaptados ou destinados a um público infantil, podemos tomar como referência para a leitura de muitos contos da chamada literatura infantil e infantojuvenil, entre eles os contos de fadas, contos folclóricos e até uma parte dos contos infantis modernos.

A autora apresenta ainda uma terminologia para o estudo dessas narrativas: a) sequência narrativa; b) cenas; c) cortes da narrativa. Elementos fundamentais para o entendimento dos textos narrativos. As "sequências narrativas" são, segundo a autora, as "divisões da história". Segundo Faria (2008, p. 35), tais sequências "podem ser compostas de diferentes cenas justapostas". Desse modo, a sequência de uma determinada narrativa corresponde ao conjunto de cenas, unidades que compõem uma ação dentro do texto. Segundo Faria (2008, p. 35), "toda narrativa, ao se desenrolar no tempo, se divide em momentos-chave no fluir das ações". Esses momentos são as partes da história. Quanto aos chamados

"cortes da narrativa", segundo a autora, eles "têm uma função importante para a compreensão dos fatos narrados". Uma segunda função desses cortes seria "amarrar ou desamarrar a ação, abrir ou fechar perspectivas" (FARIA, 2008, p. 35-6).

2.2. O modelo da sequência

Na proposta que ora se apresenta, como temos ressaltado, optamos por desenvolver a intervenção com base no modelo de sequência básica que Cosson (2016) propõe com o objetivo de promover o letramento literário na escola. Não obstante, decidimos manter ao menos um dos elementos da Sequência Didática segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a atividade que corresponde à produção final. De certo modo, acabamos realizando algo que poderia ser classificado como uma produção inicial durante o momento que, na proposta de Cosson, corresponde à etapa da motivação. Sendo assim, até certo ponto, foi possível fundamentar a proposta no modelo de Sequência Didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Por esses motivos julgamos pertinente manter a exposição sobre esse modelo em nossas considerações metodológicas.

Como sabemos, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) definem Sequência Didática como "um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito". Conforme os autores, ela "tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação" (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82-3).

A sequência básica, por seu turno, conforme o modelo indicado por Cosson (2016), se estrutura, também de forma progressiva e interativa, em torno da experiência literária e da compreensão do texto. Em termos estruturais, "a sequência básica do letramento literário na escola, conforme propomos aqui, é constituída por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação" (COSSON, 2016, p. 51).

Construída com base nos pressupostos do letramento literário, a Sequência Básica, ao lado da sequência expandida – que, no fim das contas, conforme o próprio Cosson (2016, p. 72), a engloba como um de seus elementos, é apresentada como uma "sequência exemplar" mediante

a qual "as atividades das aulas de Literatura" são sistematizadas (COSSON, 2016, p. 48).

Como se pode notar, a Sequência Básica é concluída na etapa da interpretação. Porém, tal como sugere Cosson (2016), é possível, após a interpretação, propor algum tipo de atividade que permita ao professor a inserção da "sequência básica em sua prática cotidiana" (COSSON, 2016, p. 72). Justamente por isso entendemos ser possível, por exemplo, propor algo correspondente a uma produção final, segundo o modelo de Sequência Didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), como desdobramento da interpretação.

2.3. Etapas da sequência básica do letramento literário

Nesta seção, descreveremos as atividades organizadas segundo nossa proposta de adaptação da sequência básica do letramento literário (COSSON, 2016), que, como acabamos de dizer, trará, em alguns pontos, aspectos que podem ser associados a elementos do modelo de Sequência Didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Evidentemente, a construção da sequência básica demandará a aplicação de um instrumento diagnóstico nas turmas em que pretendemos desenvolver a proposta de intervenção.

2.3.1. Motivação

Após a sistematização da Sequências Básica, iniciaremos as atividades com o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos e com a motivação, que conforme a proposta de Cosson (2016, p. 57), envolve geralmente, e em conjunto, "atividades de leitura, escrita e oralidade". Entretanto, cabe ressaltar que, de acordo com Cosson (2016), isso não precisa ser tomado como modelo rígido, como se a motivação sempre devesse ter práticas de leitura, escrita e oralidade. Como segue relatando, com base em sua própria experiência, "algumas motivações exclusivamente orais ou escritas se mostraram igualmente positivas" (COSSON, 2016, p. 57). Contudo, para Cosson (2016, p. 57), optar pela integração de atividades que abarquem a leitura, a escrita e a oralidade ao planejar a motivação "parece ser uma medida relevante para a prática do ensino de língua materna na escola", pois, no seu entender, "essas atividades integradas de motivação tornam evidente que não há sentido em separar o ensino da literatura do ensino da língua portuguesa porque um está conti-

do no outro" (COSSON, 2016, p. 57). Aliás, como destaca Cosson (2016, p. 55), um texto que é produzido durante a motivação pode, a depender do caso, "ser utilizado para introduzir a interpretação no final da sequência básica".

A etapa de motivação também trará alguns aspectos de um "módulo de reconhecimento", tal como propõem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Nesse sentido, além de servir ao propósito de incentivar os participantes em relação às atividades de leitura e interpretação que se seguirão após a introdução, essa etapa permitirá, ao lado da etapa da introdução, um aprofundamento do diagnóstico e a apresentação de conhecimentos preliminares sobre o gênero estudado. Em resumo, "a motivação consiste em uma atividade de preparação, de introdução dos alunos no universo" da obra que será lida por meio da sequência básica (COSSON, 2016, p. 77).

2.3.2. Introdução

Na etapa da introdução, proporemos momentos que, para atingir o objetivo dessa etapa com vistas ao letramento literário, deverão ser dinâmicos e articulados, a saber, a apresentação da obra e do autor. Sendo assim, com dinamismo e objetividade, e sem perder de vista a centralidade da experiência literária no desenvolvimento das sequências básicas para letramento literário (COSSON, 2016), exporemos, nessa etapa, algumas informações sobre a vida e a trajetória literária dos respectivos autores, bem como sobre as obras selecionadas, o que inclui a apresentação de diferentes versões do texto, traduções e adaptações. Na introdução, também é importante, entre outras coisas, proceder com "a apresentação física da obra", no caso aquela que traz a leitura principal, "momento em que", segundo Cosson (2016, p. 60), "o professor chama a atenção do aluno para a leitura da capa, da orelha e de outros elementos paratextuais que introduzem a obra".

2.3.3. Leitura

Segundo Cosson (2016, p. 63), na etapa da leitura, "ao indicar o texto, é conveniente que o professor negocie com seus alunos o período necessário para que todos realizem a leitura e, dentro desse período, convém marcar os intervalos". No seu entender, "nem esses intervalos nem o período reservado à leitura podem ser muito longos, uma vez que

se corre o risco de perder o foco da atividade" (COSSON, 2016, p. 63). O conto, por causa da extensão, é um dos gêneros convenientes para a realização dessa etapa em sala de aula.

De "natureza variada", os intervalos integram a etapa da leitura como "atividades específicas" que podem se realizar, por exemplo, pela leitura de outros textos que tenham alguma relação com a leitura proposta, "funcionando como uma focalização sobre o tema da leitura e permitindo que se teçam aproximações breves entre o que já foi lido e o novo texto" (COSSON, 2016, p. 63). Para Cosson (2016, p. 64) o intervalo também funciona como um momento de "diagnóstico da etapa de decifração no processo de leitura". Além disso, "por meio dele o professor resolverá problemas ligados ao vocabulário e à estrutura composicional do texto, entre outras dificuldades ligadas à decifração" (COSSON, 2016, p. 64).

Após a leitura do conto, os alunos responderão oralmente questionamentos sobre ambas as obras. O objetivo principal desses questionamentos será trabalhar as características do gênero narrativo e identificar os elementos da história trabalhada, compreendendo melhor o enredo da história e estudar o gênero conto maravilhoso.

A intenção é que, já na etapa de leitura, os alunos comecem a perceber as possibilidades de uma leitura crítica do texto. Entretanto, será na etapa da interpretação que esse aspecto do texto será devidamente explorado. Em seguida, passamos à interpretação propriamente dita do texto escolhido.

2.3.4. Interpretação

O momento da análise de interpretação da obra será pautado pelo direcionamento das leituras e de atividades propostas para registro das principais características do conto, bem como sua estrutura e reflexão de algumas questões que remetem ao contexto do aluno. Essa relação com as características presentes no cotidiano do aluno permite outras leituras, bem como ampliação dos sentidos dentro do texto estudado.

É, sobretudo, na etapa da interpretação que podemos explorar aspectos como a intertextualidade e os diálogos intersemióticos, bem como apresentar, propor, suscitar e/ou mediar discussões que estejam relacionadas a questões históricas, culturais, sociais, ideológicas que podem se relacionar às épocas em que a história foi adaptada, assim como a assun-

tos relativos aos nossos dias, à realidade histórica, à cultura e à sociedade em que estamos, professor e alunos, inseridos. Questões que, inclusive, poderão aparecer nas próprias impressões dos alunos participantes em relação aos textos lidos durante a etapa da leitura.

2.3.5. Modelo de Sequência Básica: A Bela e a Fera

SEQUÊNCIA BÁSICA Nº 1	
LEITURA PRINCIPAL: **Obra:** A bela e a fera **Autor:**Jeanne-MarieLeprince Beaumont **Adaptação:** Betsy Hearne **Tradução:** Eduardo Brandão **Ano:** 2013	**LEITURAS SECUNDÁRIAS:** 1. A bela e a fera (adaptação de Christiane Angelotti) 2. A bela e a fera (Jeanne-MarieLeprince Beaumont, Tradução Maria Luiza X. de A. Borges)
ETAPAS:	**ATIVIDADES PROPOSTAS:**
MOTIVAÇÃO:	1. Sondagem sobre o gênero conto e suas relações com a obra que será lida; 2. Sondagem e comentário sobre traduções intersemióticas da obra; 3. Indicação: *A bela e a fera* (animação da Disney, 1991); 4. Leitura da adaptação do conto feita por Christiane Angelotti.
INTRODUÇÃO:	1. Breve exposição sobre a obra (história, publicações, edições, estrutura, etc.); 2. Breve exposição sobre a biografia e a obra da Jeanne-MarieLeprince Beaumont; 3. Comentário sobre algumas das adaptações literárias da obra.
LEITURA:	1. Apresentação do texto (Capa, Estrutura da obra, Ilustrações do texto, etc.); 2. Leitura (1º momento) – Leitura Individual; 2. Intervalo 1 – Comparação entre as versões do conto; 3. Leitura (2º momento) – Leitura Coletiva; 4. Intervalo 2 – Contemplação e análise de algumas das imagens que ilustram as duas versões trabalhadas na etapa de leitura; 5 Leitura (3º momento) – Leitura Coletiva.
INTERPRETAÇÃO:	1. Releitura da obra; 2. Estudo dirigido da obra; 3. Discussão oral; 4. Atividade escrita – Comentário sobre as leituras.
Referências:	

A Bela e a Fera [Beauty and the Beast]; longa metragem de animação. Walt Disney Pictures; Direção de Gary Trousdale e Kirk Wise. Roteiro de Linda Woolverton. 1991.
BEAUMONT, Jeanne-MarieLeprince. *A Bela e a Fera*. Adaptação de Christiane Angelotti.
BEAUMONT, Jeanne-Marie Leprince. A Bela e a Fera. In: HEARNE, Betsy (Ed.). *A bela e a fera ao redor do globo*: Europa, Ásia, América do Sul. Tradução de Eduardo Brandão.Adaptação de Betsy Hearne. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2013.
BEAUMONT, Jeanne-Marie Leprince. A Bela e a Fera. In: PERRAULT, Charles; GRIMM, Jacob e Wilhelm; ANDERSEN Hans Christian *et al*. *Contos de fadas*. Tradução Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
BEAUMONT, Jeanne-Marie Leprince. A Bela e a Fera. In: TATAR, Maria (Ed.). *Contos de fadas*: edição comentada e ilustrada. Trad. de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
BEAUMONT, Jeanne-Marie Leprince. *A Bela e a Fera*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2016.
COSSON, Rildo. *Letramento literário*: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2016.
KEMP, Phillip (Ed.). *Tudo sobre cinema*. Rio de Janeiro: Sextante, 2011.
LEIGH, Danny *et al*. *O livro do cinema*. São Paulo: Globo livro, 2016.
SABADIN, Celso. O cinema de animação. In: ____. *A história do cinema para quem tem pressa*. Rio de Janeiro, Valentina, 2019.

2.3.6. Produção Textual

Como produção final, que como explicitamos faz parte do modelo da Sequência Didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), não sendo prevista na Sequência Básica do letramento literário segundo Cosson (2016), apresentaremos uma proposta de produção textual, a criação de um texto ficcional em forma de conto em que os alunos poderão utilizar, a seu critério, os personagens, os enredos, espaços e até mesmo derivarem suas composições dos contos e/ou imagens que leram, contemplaram e analisaram no percurso das atividades, permitindo e incentivando, contudo, que demonstrem sua criatividade na elaboração dos textos. Os contos produzidos pela turma serão reunidos, encadernados em forma de livreto para que fiquem disponíveis a outros leitores que não fazem parte da turma.

3. Considerações finais

Podemos ressaltar que o modelo de Sequência Básica do letramento literário proposto por Cosson (2016) como ferramenta de ensino de literatura poderá contribuir para a formação de alunos de 6º ano no que se refere a práticas de leitura voltadas aos contos, pois permite o

domínio do gênero de forma gradual, passo a passo, facilitando a identificação da relação forma/conteúdo/estilo na construção do texto. E, acima de tudo, viabiliza experiências literárias com os textos mediante diferentes modalidades e momentos de leitura. Além favorecer o trabalho com a leitura, produção textual, oralidade de forma simultânea.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEAUMONT, Jeanne-Marie Leprince. A Bela e a Fera. In: HEARNE, Betsy (Ed.). *A bela e a fera ao redor do globo*: Europa, Ásia, América do Sul. Tradução de Eduardo Brandão.Adaptação de Betsy Hearne. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2013.

_____. A Bela e a Fera. In: PERRAULT, Charles; GRIMM, Jacob e Wilhelm; ANDERSEN Hans Christian *et al*. *Contos de fadas*. Trad. de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

_____. A Bela e a Fera. In: TATAR, Maria (Ed.). *Contos de fadas*: edição comentada e ilustrada. Trad. de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

_____. *A Bela e a Fera*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2016.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 13 de dezembro de 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. *Remate de Males*, 3 dez. 2012.

_____. O direito à Literatura. In: ____. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2017. p. 171-93

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil*: história, teoria, análise. São Paulo: Moderna, 2000.

_____. *Panorama histórico da literatura infantil/juvenil*. São Paulo: Ática, 1991.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livro*: A leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. *Letramento literário*: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2016.

FARIA, Maria Alice. *Como usar a Literatura Infantil na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2008.

KEMP, Phillip (Ed.). *Tudo sobre cinema*. Rio de Janeiro: Sextante, 2011.

LAJOLO, Marisa. ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira*: histórias e histórias. São Paulo: Ática, 1987.

LEIGH, Danny *et al*. *O livro do cinema*. São Paulo: Globo livro, 2016.

SABADIN, Celso. O cinema de animação. In: ____. *A história do cinema para quem tem pressa*. Rio de Janeiro, Valentina, 2019.

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

TERRA, Ernani. *Leitura do texto literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 2003.

LEITURA, ESCRITA E LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CAMINHOS E PRÁTICAS

Maria Betânia Almeida Pereira (FFP-UERJ)
mbapereira@gmail.com
Maria Isaura Rodrigues Pinto (FFP-UERJ)
m.isaura27@gmail.com

RESUMO

Este trabalho objetiva apresentar práticas de ensino trabalhadas pela equipe de Língua Portuguesa do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), da Faculdade de Formação da Professores da UERJ, que atuou em colégios estaduais do Município de São Gonçalo, nos anos de 2018–2019. As ações realizadas no âmbito do projeto desenvolveram-se na esteira de estudos que, em sintonia com os pressupostos bakhtinianos, adotam a concepção de língua/linguagem como interação e concebem o texto como unidade de ensino, bem como o gênero discursivo/textual como objeto de estudo. O planejamento didático inspirou-se no modelo de sequência didática preconizada pelo grupo de Genebra: Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004); teve como intuito o reconhecimento das marcas discursivas de diferentes gêneros literários e não literários e a articulação entre leitura, escrita e literatura. Considerou-se também o pensamento de Freire (1996), Todorov (2009) e Candido (2004), autores que fundamentaram a perspectiva crítica na construção da leitura de mundo e auxiliaram na reflexão teórica do ensino do texto literário, no contexto das práticas realizadas.

Palavras-chave:
Projetos PIBID. Sequência didática. Práticas de ensino.

ABSTRACT

This work aims to present teaching practices worked by the Portuguese language team of the Institutional Teaching Initiation Scholarship Program (PIBID), from the Faculty of Teacher Training of UERJ, who worked in state schools in the Municipality of São Gonçalo, in 2018–2019. The actions carried out within the scope of the project were developed in the wake of studies that, in line with Bakhtinian assumptions, adopt the concept of language as an interaction and conceive the text as a teaching unit, as well as the discursive / textual genre as an object of study. The didactic planning was inspired by the didactic sequence model recommended by the Geneva group: Dolz, Schneuwly and Noverraz (2004); it aimed to recognize the discursive marks of different literary and non-literary genres and the articulation between reading, writing and literature. It was also considered the thought of Freire (1996), Todorov (2009) and Candido (2004), authors who founded the critical perspective in the construction of world reading and helped in the theoretical reflection of the teaching of literary text, in the context of practices carried out.

Keywords:
Didactic sequence. PIBID projects. Teaching practices.

1. Introdução

Muitas iniciativas vêm sendo construídas para ressignificar as práticas escolares e, particularmente, o ensino de língua portuguesa e de literatura. Em meio a essa demanda, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), sem dúvida, tem impulsionado várias ações exitosas. Sob a administração da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o programa abriga projetos aprovados em Edital, para serem desenvolvidos em escolas parceiras da rede municipal e estadual de educação básica, com o propósito de incentivar e aprimorar a formação inicial e continuada dos docentes, bem como contribuir para elevar a qualidade do ensino, por meio da integração entre a Universidade e a Escola. O Subprojeto PIBID-Letras, da Faculdade de Formação de Professores da UERJ (FFP-UERJ), que atuou em colégios estaduais do município de São Gonçalo, nos anos de 2018–2019, sob a nossa coordenação, teve como principal eixo a realização de ações/intervenções direcionadas para o reconhecimento das marcas discursivas de diferentes gêneros literários e não literários e para a articulação entre leitura, escrita e literatura.

O Subprojeto PIBID-Letras-FFP contou com a participação de 48 graduandos bolsistas e 12 graduandos voluntários, que atuaram em turmas do Ensino Fundamental e médio, em 3 escolas da rede estadual do município de São Gonçalo, nas quais as supervisoras, 2 em cada escola, em parceria com a coordenação de área, orientaram o trabalho desenvolvido por equipes com 10 licenciandos. Nosso intento, neste artigo, é apresentar algumas das propostas de ensino trabalhadas por essas equipes, explicitando o percurso didático percorrido. Espera-se que, com isso, possamos contribuir com o trabalho docente nas escolas.

Entre as múltiplas experiências metodológicas vivenciadas pela equipe, a utilização da proposta da sequência didática (SD, de ora em diante) destacou-se. Logo, inicialmente, faremos uma caracterização do modelo de SD apresentada pelos pesquisadores Joaquim Dolz, Michele Noverraze Bernad Schneuwly (2004, p. 95-128), já que foi essa a opção metodológica que predominou em nossas práticas. Feito isso, serão trazidos os principais referenciais teóricos que orientaram as estratégias de ação planejadas e construídas no âmbito do Subprojeto, os quais filiam-se a uma concepção sociointeracional de linguagem/língua, na trilha de Bakhtin, o que implica considerar o texto como unidade de ensino e o gênero discursivo/textual como objeto de estudo. Por fim, serão apresen-

tadas e comentadas, de modo condensado, algumas SD implementadas pelas equipes do Projeto nas escolas parceiras.

2. Caracterizando a Sequência Didática

A ferramenta metodológica SD, modelo didático com base no qual predominantemente organizamos as atividades nas escolas, é uma contribuição aos estudos linguísticos do grupo de Genebra direcionada para o trabalho docente com gêneros textuais. Os autores definem a SD como "um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito" (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

A estrutura da SD proposta pelos autores mencionados abarca 4 etapas: (1) a Apresentação da Situação, ocasião em que a proposta é compartilhada e os alunos tomam conhecimento do problema de comunicação que envolverá a produção de textos; (2) a Produção Inicial, momento em que os alunos são convidados a escreverem um texto no gênero escolhido para estudo, com vistas a se detectarem os conhecimentos prévios dos estudantes; (3) os Módulos ou Oficinas (em número que varia) constituem situações em que são trabalhadas as dificuldades encontradas acerca do gênero em estudo, a fim de que os estudantes superem os obstáculos para o seu domínio; (4) a Produção Final, fase em que o discente põe em prática o que aprendeu sobre o gênero. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 98).

3. Implicações teóricas

A noção de gênero como ação social, que permeia a composição da SD,remete ao conceito de interação verbal desenvolvido por Mikhail Bakhtin (1988), autor cujas premissas instauram uma nova visão no tocante à língua/linguagem humana e aos seus estudos. A partir das formulações inovadoras do autor, a concepção monológica tradicional e estrutural de língua, que vigorou por muito tempo, foi questionada, em favor de uma concepção de língua sócio-histórica e dialógica.

Sob a perspectiva bakhtiniana, a língua é vista como experiência discursiva, constituída num contexto social a partir da interação entre sujeitos. A língua está presente no cotidiano, mediando às relações dos indivíduos com o mundo e com as outras pessoas. É dentro dessa área de

entendimento que Bakhtin (1988, p. 113) afirma: “a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra, apoia-se sobre meu interlocutor”.

A produção de vários pesquisadores trazem para linha de frente a importância da relação entre concepção de linguagem e ensino. Tendo isso em vista, Travaglia (2002, p. 21), por exemplo, ressalta que a maneira como se concebe a linguagem “altera em muito o como se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino. A concepção de linguagem é tão importante quanto a postura que se tem relativamente à educação".Ao se referir às formulações teóricas sobre esse assunto, o autor diz que, em geral, os pesquisadores levantam três possibilidades distintas de conceber a linguagem: (1) a “linguagem como expressão do pensamento”, nesta concepção, “A enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece” (*Id*., *ibid*., p. 21). Portanto, a língua é sistema de regras a serem dominadas para que o sujeito possa expressar bem seu pensamento; (2) a “linguagem como instrumento de comunicação, como meio objetivo para a comunicação”, aqui a língua é um código capaz de transmitir uma mensagem de um emissor a um receptor. Como a comunicação ocorre entre, pelo menos, duas pessoas, ambas devem utilizar o mesmo código para que a comunicação possa se efetivar. Trata-se de uma concepção monológica e imanente da língua; (3) a “linguagem como forma ou processo de interação”, neste caso, "o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor)” (TRAVAGLIA, 2002, p. 21-3).

Segundo Bakhtin, a língua se efetiva através de enunciados orais e escritos, que são os gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003, p. 261-2), os quais se relacionam diretamente com a esfera de comunicação da qual derivam. Como objetos de estudo na escola, os gêneros sofrem mudanças ao serem inseridos na dinâmica de ensino–aprendizagem. Sendo assim, passam a constituir uma variação do gênero selecionado para estudo, devido ao processo de escolarização, ao qual estão submetidos. O trabalho de Dolz, Noverraz e Schneuwly fundamenta-se, essencialmente, nos pressupostos bakhtinianos e, entre outras questões, propõe a construção de modelos didáticos para o ensino dos gêneros discursivos, com o propósito de, através de um procedimento sequencial (chamado de sequência didática), criar formas de atuação docentes que possibilitem aproximar os

alunos da situação o mais possível concreta de uso do gênero.Atuando dentro dessa ótica, os autores caracterizam os gêneros como mega instrumentos, "uma configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos (sobretudo linguísticos, mas também paralinguísticos) permitindo agir eficazmente numa classe bem definida de situações de comunicação" (SCHNEUWLY, 2004, p. 28). A abordagem dos gêneros que os autores enfatizam em suas pesquisas não se limita ao exame de suas características textuais, o procedimento apontado conduz a uma reflexão sobre como e por que os gêneros são produzidos.

A perspectiva bakhtiniana dos gêneros do discurso, aliada à parte teórico-metodológica da SD, aprofunda o debate das práticas de linguagem em sala de aula, redimensionando as atividades de leitura e de escrita. Nesse sentido, é importante destacar o ensino do texto literário, pensando, sobretudo, nas inter-relações com outras linguagens – o que requisitará novas metodologias que propiciem especial atenção da literatura no espaço escolar. Quando Antonio Candido (2004), em seu célebre artigo sobre "O direito à literatura" reflete acerca dos bens incompressíveis - que asseguram tanto a sobrevivência física quanto a integridade espiritual – e insere a literatura no mesmo patamar do direito à alimentação, à moradia, ao vestuário, à instrução, à saúde, à liberdade individual etc.; ele aponta, de certa maneira, um pacto social de valoração da literatura enquanto bem imprescindível, pois

> [...] não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. (CANDIDO, 2004, p. 174)

Se é inerente ao ser humano essa integração com o universo fabulado, seria interessante perceber as vias de acesso que a escola delineia para que o alunado tenha contato com as capacidades de fabulação. Em outras palavras e alargando o campo de discussão, poderíamos indagar: de que maneira o caminho para a literatura é viabilizado de forma que os educandos ressignifiquem os conteúdos e façam relação com o contexto em que vivem, de forma crítica?

Ampliar os mecanismos de aproximação do texto literário "parece ser o caminho possível quando pensamos em termos de direitos e exercício de cidadania, cada vez mais necessários em sociedades estruturalmente desiguais como a brasileira" (PEREIRA, 2019, p. 107). Um desses mecanismos pode estar ancorado nas conexões entre o texto literário e

outras linguagens. No entanto, não seria esse encaminhamento metodológico tão simples, pois carece de cuidados e de aprofundamentos do professor, uma vez que os diálogos entre diferentes linguagens requerem tanto o conhecimento das especificidades das formas de expressões a serem trabalhadas, quanto os pontos de interseções a figurarem nessas conexões. Pesquisadores como Roxane Rojo (2012; 2013); Ivanda Martins (2006); Clecio Bunzen (2006), dentre outros, já apontaram em seus estudos o quão enriquecedor pode ser esse diálogo e sugerem práticas consonantes com essa concepção.

Desta maneira, o ensino de literatura no espaço escolar ganha amplitude, pois o que está em jogo é a reflexão metodológica aliada a uma práxis mais democrática, não perdendo de vista o próprio objeto da disciplina que perpassa a condição humana. Tzvetan Todorov (2009) em sua obra *A literatura em perigo* já sinalizava a respeito de um cuidado especial em relação ao propósito do ensino desta disciplina. Na concepção do crítico literário,

> [...] não 'assassinamos a literatura' (retomando o título de um panfleto recente) quando também estudamos na escola textos 'não literários', mas quando fazemos das obras simples ilustrações de uma visão formalista, ou niilista, ou solipsista da literatura (TODOROV, 2009, p. 92)

A seleção criteriosa de textos a serem estudados, no modelo de sequência didática adotado neste trabalho, coaduna com o pensamento dos teóricos referenciados. O ensino do texto literário não pode ficar enquadrado em concepções que restringem sua dimensão e/ou corroboram para um enfoque estigmatizado da disciplina.

Veremos a seguir, em algumas oficinas, como viabilizamos o referencial teórico discutido acima com as práticas de sala de aula. O trabalho com as SD, notadamente circunscrito sob a base dos gêneros do discurso, reforçaram a contribuição desse modelo que impulsionou o desenvolvimento e o aprimoramento de habilidades de escrita, de leitura e de escuta no chão da escola.

4. As oficinas: caminhos e práticas

Para exemplificar as atividades desenvolvidas ao longo do PIBID no período 2018-2019, registraremos a seguir, de maneira sucinta, os projetos que se constituíram no formato de módulos de oficinas. Os trabalhos foram apresentados e avaliados na 29ª edição da UERJ Sem Muros, 18ª Semana de Graduação em setembro de 2019. Esse evento, con-

forme detalha o site da UERJ, "mobiliza toda a Universidade em prol de um objetivo comum: apresentar à sociedade a produção acadêmica realizada nas diversas áreas de conhecimento, envolvendo ensino, pesquisa, extensão e cultura" (http://www.sr3.uerj.br/usm/index-2.php).

Nesse sentido, a participação da comunidade interna e externa é fundamental. Alunos de graduação, supervisores das escolas e os coordenadores de área, enfim, toda a equipe envolvida nos projetos estiveram presentes no intuito de participar e dialogar com a comunidade. Vale destacar que o "Projeto Interdisciplinar - Jogando com o conhecimento" foi contemplado com Menção Honrosa nessa edição, mas salientamos a relevância de todos os trabalhos, pois os caminhos trilhados reforçam o compromisso com a educação básica nas escolas públicas e o esforço de cada ator envolvido reflete que o processo de ensino–aprendizagem é uma construção diária e de muitos diálogos.

4.1. O Ensino da Prosa Romântica Brasileira: "Pra não dizer que não falei de flores"

Introdução: O projeto foi desenvolvido pelos bolsistas do Programa de Iniciação à Docência (PIBID), em uma turma de segundo ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Santos Dias, com intuito de trabalhar o Romantismo, através da leitura das prosas românticas e da associação das linguagens verbal e não verbal.

Objetivos: estimular a leitura dos romances; analisar as características literárias do movimento artístico em questão; elaborar capas criativas, a partir da leitura e reflexão crítica dos alunos em relação ao período literário e obras.

Fundamentação teórica: Como aporte teórico, o estudo de Mikhail Bakhtin (2003) nos fundamentou para culminar as atividades sobre o Romantismo, pedindo que os alunos apresentassem para toda a turma a sua visão de literatura guiada por um ponto de vista cultural contemporâneo. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) contribuíram na construção das sequências e procedimentos didáticos. As reflexões sobre os multiletramentos de Roxane Rojo e Eduardo Moura (2012) ampararam as atividades no que tange ao uso da tecnologia como ferramenta facilitadora no processo ensino–aprendizagem de conteúdos. Paulo Freire (1967) foi contribuinte na reflexão acerca do aprendizado da leitura e da escrita

realizada de forma significativa, aproximando-se continuamente da realidade vivida pelos envolvidos no processo.

Metodologia: A metodologia motivacional partiu da leitura e compreensão textual de letras de músicas contemporâneas com forte carga subjetivista. Nas aulas seguintes, os estudantes foram divididos em grupos e cada grupo ficou responsável por um clássico literário romântico. Os bolsistas atuaram como orientadores dos grupos, auxiliando-os na leitura e na análise das narrativas. Solicitou-se, também, aos alunos um levantamento das características e simbologias românticas presentes nas obras. Foi pedido que os grupos recriassem em uma foto a capa original dos livros ou escolhessem alguma parte crucial para a compreensão da história e a reproduzissem em uma foto, bem como desenvolvessem um novo final para o romance previamente destinado ao seu grupo. Vale ressaltar que, nas capas recriadas, os próprios alunos é que assumiram a imagem dos personagens das narrativas.

Resultados: Dos resultados alcançados, vale destacar: a culminância que se deu com a apresentação dos trabalhos feitos pelos alunos para toda turma; a exposição de todas as "capas românticas" na biblioteca da escola; a produção textual dos alunos que tiveram a oportunidade de produzir novos desfechos e capas para os romances estudados. Vale ressaltar que a exposição das capas criativas e personalizadas, referentes aos romances trabalhados, serviu de estímulo à leitura para os demais alunos frequentadores da biblioteca da escola.

4.2. Projeto interdisciplinar: Jogando com o conhecimento

Introdução: Este projeto foi desenvolvido pelos bolsistas de Programa de Iniciação à Docência (PIBID), inicialmente em uma turma do primeiro ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Melchíades Picanço, no entanto, ganhou a admiração do corpo docente e direção e se expandiu para a escola inteira. Com o intuito de repensar novas formas de avaliação, o projeto trabalhou com o lúdico, através da criação de jogos interdisciplinares e a produção de textos instrucionais contendo as regras destes jogos.

Objetivos: Apresentar o gênero textual regras de jogo, proporcionando aos alunos a oportunidade de aprimorar seus conhecimentos no que diz respeito a reconhecer; analisar e produzir textos instrucionais; aprimorar as habilidades de leitura e escrita em situações específicas de

forma lúdica; desenvolver atitudes de interação, colaboração e troca de experiência em grupo; expandir as habilidades de comunicação, interpretação de texto, da fala e da memória; promover uma interação interdisciplinar; Estimular a criatividade.

Metodologia: O projeto surgiu da necessidade de repensar novas formas de avaliação, uma vez que a turma 1005 não se encaixava nos moldes tradicionais do sistema avaliativo. A partir disso, as professoras de Português e de Educação Física desenvolveram o projeto sobre jogos didáticos, usando como referência o gênero textual regras de jogo. A proposta teve adesão de professores de outras disciplinas tais como: História, Filosofia, Matemática, Inglês, Geografia e Biologia tornando-se um trabalho interdisciplinar. Com a participação do PIBID, foi criada uma sequência didática seguindo o modelo de Dolz; Schneuwly e Noverraz (2004). Começamos apresentando a proposta aos alunos e trabalhando o gênero regras de jogo. Os bolsistas orientaram os educandos na preparação dos jogos e na produção dos textos (regras de jogo). Nas aulas seguintes, trabalhamos com outros textos instrucionais, com os verbos no infinitivo e com o modo imperativo. Após todos os módulos trabalhados, os alunos produziram um texto com as regras do jogo que eles criaram. A culminância aconteceu com a apresentação dos jogos e suas regras. Os professores, diretores e pibidianos participaram da apresentação do projeto, aceitando os desafios de cada jogo, lendo suas regras e jogando com os alunos.

Fundamentação teórica: Bakhtin (2003) serviu de aporte teórico para o trabalho com o gênero textual regras de jogo, compreendendo a forma composicional, o estilo e o conteúdo temático. Para a construção da sequência didática foi utilizado como base Dolz; Noverraz e Schneuwly (2004), seguindo fielmente cada etapa proposta pelos autores; assim como o livro *Caminhos da construção* – Reflexões sobre projetos didáticos de gênero, de Guimarães; Carmin e Kersch (2015) contribuiu para a compreensão de como se constrói uma sequência didática com gêneros textuais, cooperando para uma elaboração do projeto mais acertada. O texto sobre avaliação de Maria Teresa Esteban (2000) serviu como amparo teórico no que tange à reorganização avaliativa levando em conta a pluralidade que compõe uma sala de aula.

Resultados: Através dos jogos, os professores puderam observar as competências e habilidades dos estudantes. Os alunos que possuem dificuldades com avaliações formais tiveram a oportunidade de serem avaliados através de uma forma mais lúdica. No processo de criação dos

jogos, os alunos puderam desenvolver a parte criativa e aprenderam a trabalhar e tomar decisões em conjunto.

4.3. ***Sequência didática com cartas pessoais***

Introdução: A produção de sequências didáticas é uma das ações delineadas pelo subprojeto de Língua Portuguesa do Programa de Iniciação à Docência (PIBID). Dentro desta perspectiva, o trabalho com os gêneros textuais integra o escopo de atividades no contexto escolar. Faz-se necessário entender as práticas sociais de uso da leitura e da escrita que focalizam determinados gêneros e menosprezam outros. Apesar de facilitar a comunicação, o uso da internet tem ajudado a tornar a escrita dos alunos muito abreviada, por isso os bolsistas do PIBID desenvolveram com a turma do terceiro ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Melchíades Picanço a sequência didática com cartas pessoais. O trabalho teve o propósito de apresentar um gênero textual que proporcionasse aos alunos a comunicação entre interlocutores reais, além de ampliar suas práticas de produção de textos.

Objetivos: aprimorar habilidades de leitura e de escrita; compreender as características do gênero em estudo, suas características, conteúdo temático e forma de composição; produzir carta, envelope e mural; propor uma reflexão sobre a linguagem utilizada nas cartas pessoais; incentivar atitudes de interação e de colaboração entre os alunos.

Fundamentação teórica: Para a pesquisa, utilizamos como fundamentação teórica a perspectiva bakhtiniana dos gêneros do discurso, ao considerar a língua enquanto fenômeno social e o destaque dos gêneros do discurso nas práticas sociais. A obra *Letramento literário*, de Rildo Cosson, serviu de suporte para a construção da sequência didática, procedimento que foi fundamental para organizar as oficinas. Com intuito de motivar os alunos, na primeira oficina, antes de apresentar o gênero textual, assistimos ao filme "Mãos talentosas". Na segunda oficina, explicamos as especificidades deste gênero e fizemos a proposta de escreverem uma carta para quem tem sido fundamental em suas vidas, como a mãe do protagonista do filme assistido. Na terceira oficina, as cartas foram corrigidas pelos estagiários do PIBID e a professora supervisora. Na quarta oficina, os alunos enveloparam as cartas e confeccionaram um mural para serem expostas, antes de serem entregues. A culminância do projeto foi no dia da formatura, na FFP-UERJ, momento em que os principais incentivadores de cada aluno receberiam suas cartas.

Resultados: Dentre os resultados muito positivos, podemos ressaltar: o resgate do gênero textual carta, através de uma sequência didática; a reflexão sobre o quanto as relações estão cada vez mais restritas ao meio eletrônico; o aprimoramento das habilidades de leitura e produção de textos; a sensibilização por meio da demonstração de afetos – o que foi bastante perceptível na alegria dos alunos ao compartilhar seus escritos na formatura; a importância da produção textual quando esta adquire uma função social marcante.

4.4. Contos maravilhosos: a concepção da liberdade criativa

Apresentação: O projeto consistiu na elaboração de um livro de contos maravilhosos pelos alunos do 6° ano, do turno da manhã, do Escola Estadual Oswaldo Ornellas, visando proporcionar uma experiência lúdica de aprendizagem com o gênero selecionado. As atividades foram planejadas e realizadas pelos bolsistas do Programa de Iniciação à Docência (PIBID), sob a orientação da supervisora e da coordenadora de área.

Objetivos: Empregar corretamente os sinais de pontuação nos diálogos; explorar o valor expressivo do adjetivo em descrições de cenários e caracterizações de personagens; identificar os elementos básicos da narrativa de encantamento: tempo, espaço, personagens, enredo, narrador; criar novas versões de narrativas do gênero estudado.

Fundamentação teórica: Para a elaboração da sequência didática, foram utilizadas, com adaptações, as propostas de Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004). O projeto também se pautou nas concepções de Bakhtin (2003) acerca dos gêneros discursivos e de linguagem/língua, enquanto processo dialógico, interacional. Nas pesquisas de Candido (2004) e Todorov (2009) foram encontradas as reflexões que nos permitiram pensar o planejamento didático com o texto literário sob a perspectiva da literatura como força humanizadora.

Metodologia: Visando motivar os alunos, o primeiro passo foi sondar seus conhecimentos prévios sobre o gênero e sobre os seus componentes constitutivos. Em seguida, para aprofundar o estudo, o conto africano "Tambor Tamborinho" (anônimo) foi lido pelos alunos na sala de aula. Após a leitura, os estudantes expuseram sua opinião sobre o conteúdo temático do texto e reconheceram os elementos básicos que compõem esse tipo de narrativa. Na etapa seguinte, a exibição do filme

"Um outro conto da nova Cinderela", de Damon Santostefano, foi utilizada para apresentar uma releitura atual de um conto que eles já conheciam e também para ampliar a análise dos elementos da narrativa. A seguir, foi proposta a releitura de um conto maravilhoso, a ser escolhido por eles. Depois da realização da tarefa, contentes com a própria produção, os discentes se voluntariaram para fazer a leitura de seus textos para a turma. Posteriormente, se dedicaram à elaboração de um livro que reuniria os seus contos e escolheram o nome "Historietas" para lhe servir de título. Para finalizar a sequência de atividades, a turma foi dividida em dois grupos, sendo que um dos grupos foi levado ao laboratório de informática para digitalizar os contos e revisá-los, enquanto o outro permaneceu em sala, confeccionando as ilustrações; depois de um tempo, ocorreu a alternância dos grupos.

Resultados: Dentre os resultados obtidos, destacamos o livro, contendo os trabalhos dos alunos, que, atualmente, faz parte do acervo da biblioteca do colégio. As atividades incentivaram processos desocialização na turma e contribuíram para aperfeiçoar habilidades de leitura e de escrita autoral.

4.5. Cartas para Você

Apresentação: O projeto apresenta atuações de bolsistas do Programa de Iniciação à Docência (PIBID), da Faculdade de Formação de Professores da UERJ–Letras, na Escola Estadual Oswaldo Ornellas, em São Gonçalo. O foco das ações foi a implementação de uma sequência didática com os gêneros textuais carta de apresentação e carta aberta, em uma turma do 9º ano. Durante o desenvolvimento do trabalho, buscou-se estimular a criatividade e ampliar os conhecimentos dos alunos sobre os gêneros selecionados, incentivando-os a produzirem cartas de apresentação e cartas abertas. Por meio das ações empreendidas, foi possível levar os estudantes a analisarem o conteúdo temático, a forma composicional e o estilo das cartas de apresentação e das cartas abertas e empregarem adequadamente o nível de formalidade em cartas de apresentação, tendo em vista a finalidade, a esfera de circulação do gênero e o interlocutor.

Objetivos: Analisar a forma composicional da carta de apresentação e da carta aberta, diferenciando-as; empregar adequadamente o nível de formalidade em cartas, tendo em vista a finalidade e a esfera de circulação dos textos; elaborar cartas de apresentação, considerando o interlocutor.

Fundamentação teórica: O planejamento das ações didáticas se orientou pelo modelo de sequência preconizado por Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004) e se valeu dos conceitos de gêneros dodiscurso e linguagem, enquanto interação, segundo Bakthin (2003). As reflexões de Freire (1996), por sua vez, ofereceram terreno para a busca de uma educação dialógica, como ação orientada para a conquista da autonomia e de uma percepção crítica da realidade.

Metodologia: Os procedimentos adotados nas etapas da sequência didática foram os seguintes: (1) "Apresentação do gênero carta e suas tipologias" – Os alunos foram questionados a respeito de seus conhecimentos sobre o gênero. Houve o reconhecimento de vários tipos de cartas e um debate sobre como se realiza a comunicação, através de cartas, em filmes e livros; (2) "Caracterização da carta de apresentação" – Foram comparados modelos de carta de apresentação, quanto à estrutura e ao grau de formalidade, bem como analisadas a finalidade e a esfera de circulação das mesmas. A partir dessa comparação, foi trabalhada a organização de uma carta de apresentação. (3) "Produzindo uma carta de apresentação" – Foi solicitada aos alunos a produção individual de uma carta de apresentação. Neste momento, foi colocada a questão de que uma carta de apresentação para uma vaga de emprego exige uma determinada organização. (4) "Reescrevendo a sua carta" – Os alunos foram incentivados a reescreverem suas cartas, na sala de informática, seguindo as observações feitas pelos bolsistas e pela supervisora do projeto.

Resultados: Após terem sido comparados modelos de carta aberta e lido o texto "Carta Aberta à Marielle Franco", houve a produção de cartas abertas com temas concernentes a questões sociais. As cartas abertas foram retextualizadas, gerando marchinhas de carnaval e outras formas de textos, apresentadas para a comunidade escolar na culminância das atividades.

*4.6. O **gênero diário de leitura na sala de aula***

Apresentação: Este projeto, no formato de módulos, teve como objetivo apresentar o gênero diário e suas tipologias aos alunos do segundo segmento do ensino fundamental II, 7º ano. A proposta foi desenvolver um trabalho lúdico, a fim de estimular a criatividade, ampliar conhecimentos e, de forma prazerosa, levar os alunos a produzirem um diário de leitura. As ações foram desenvolvidas por bolsistas do Programa de Iniciação à Docência (PIBID), da Faculdade de Formação de Pro-

fessores da UERJ–Letras, na Escola Estadual Oswaldo Ornellas, em São Gonçalo.

Objetivos: Diferenciar informações relevantes das irrelevantes, considerando a finalidade do texto e a sua esfera de circulação; distinguir a língua falada da língua escrita em registros pessoais (virtuais ou não); customizar um caderno para o registro das impressões de leitura.

Fundamentação teórica: As reflexões de Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004) balizaram a elaboração dos módulos e as premissas bakthinianas orientaram as ações com o gênero selecionado.

Metodologia: A execução das atividades seguiu seis passos. No 1º passo: Leitura – Foi feita a leitura de passagens dos livros *Harry Potter e a Pedra Filosofal*, de JK Rowling e do *Diário de um banana*, de Jeff Kinney. No 2º passo: Apresentação do gênero diário – os alunos foram estimulados a expor seus conhecimentos prévios sobre o gênero diário. No 3º passo: Aprimoramento dos saberes sobre o gênero - os bolsistas, aproveitando as falas dos alunos, apresentaram a estrutura do gênero diário e suas tipologias. Ao final desse passo, foi proposta a customização de cadernos, no quais seriam feitas anotações relativas à leitura dos capítulos dos livros. No 4º passo: Customização de cadernos – foram personalizados cadernos para registro de impressões de leitura. Nessa atividade, foi utilizado papel ofício colorido, lápis de cor e outros materiais para decoração e ilustração com a temática Harry Potter, escolhida pelos alunos. No 5º passo: Registro de impressões de leitura no diário de leitura – os alunos fizeram anotações sobre as leituras e sanaram dúvidas quanto ao gênero.

Resultados: Os alunos através de vídeos, de exposições, de cartazes e outros recursos, apresentaram os diários de leitura e destacaram aspectos marcantes da experiência vivida durante o desenvolvimento das atividades.

4.7. Paródias de marchinhas de carnaval

Apresentação: Este trabalho teve o objetivo de apresentar práticas realizadas por bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), do subprojeto de Língua Portuguesa da Faculdade de Formação de Professores (FFP-UERJ), na Escola Estadual Capitão Oswaldo Ornellas, situada em São Gonçalo. As atividades foram elaboradas no formato de módulos com o gênero textual marchinha de carnaval e

aplicadas em turmas do 8º e 9º ano. Durante o desenvolvimento do projeto, foram promovidas ações diferenciadas, nas quais o gênero foi explorado de forma crítica, dinâmica e divertida.

Objetivos: Conhecer a história do Carnaval e suas transformações ao longo do tempo. Reconhecer a temática, a estrutura e o estilo das marchinhas de carnaval. Trabalhar a intertextualidade a partir de paródias com base nas letras de marchinhas de carnaval. Incentivar a produção textual a partir de marchinhas de carnaval.

Fundamentação teórica: As proposições de Schneuwly, Dolz e Noverraz serviram de base para elaboração da sequência de atividades (2004) e as contribuições de Bakthin (2004) fundamentaram as ações, no que diz respeito à concepção de gênero do discurso e de língua.

Metodologia: As atividades foram distribuídas em cinco módulos, sendo eles: (1) "Apresentação da situação e produção inicial". Durante essa etapa, foi feita a leitura e discussão de textos que falam sobre o surgimento de ritmos próprios do Carnaval, com foco na marchinha. A produção inicial consistiu na elaboração de uma paródia pelos alunos das marchinhas "Ó abre alas" e "Cidade maravilhosa"; (2) "Das marchinhas ao *funk* no Carnaval do Rio de Janeiro". Durante a produção inicial, foi detectado que os alunos tinham preferência pelo *funk* no Carnaval. Considerando essa preferência, letras de *funk* foram lidas e cantadas. Para essa etapa, foi elaborado pelas bolsistas um artigo de opinião intitulado "Das marchinhas ao *funk* no Carnaval do Rio de Janeiro", cuja temática é a passagem do samba e das marchinhas ao *funk* no Carnaval do Rio de Janeiro. O artigo foi apreciado pelos alunos; (3) "Caracterização do gênero". Nesse momento, foram trabalhados, mais detidamente, os aspectos específicos das marchinhas de carnaval para que os alunos pudessem realizar a produção final, que consistiu na elaboração de uma paródia com base na letra de uma marchinha, escolhida por cada um deles; (4) "Debate regrado sobre as temáticas das marchinhas". A partir de algumas marchinhas, como "Cabeleira do Zezé" e "O teu cabelo não nega", foi realizado um debate regrado público, que teve como tema o preconceito.

Resultados: Na culminância do projeto, foram selecionadas três modinhas de cada turma para serem cantadas e as demais foram expostas em um mural. O trabalho mostrou-se relevante não só para o aprofundamento do conhecimento dos discentes acerca do gênero escolhido, mas também para a formação profissional dos licenciandos.

5. Considerações finais

Aliar as discussões teóricas à prática da sala de aula é um dos desafios inerentes ao trabalho do professor. E, nesse sentido, o PIBID vem sendo um elo fundamental nessa costura, além de contribuir significativamente tanto para os professores em formação, quanto para os professores em exercício.

Os resultados apresentados mostram uma possibilidade de enriquecimento da prática docente na formação continuada e na formação inicial, por meio do trabalho com a leitura e a escrita de diversos gêneros literários e não literários, ancorados em modelos didáticos, flexíveis e adaptáveis, como é a sequência didática idealizada pelos estudiosos de Genebra. Tais modelos vão requisitar do professor e dos alunos procedimentos criativos e de pesquisa, tendo como *lócus* o contexto da sala de aula, pois as demandas desse ambiente acabam por (re)estruturar novos paradigmas de ensino.

Essa orientação metodológica, baseada em aspectos linguístico-discursivos, abre caminho para que gêneros de circulação real sejam analisados em sala de aula e possam servir de estimulo à criticidade dos alunos. Em conformidade com essa visão, considera-se que as atividades de leitura e de escrita, organizadas dentro do encaminhamento modular da sequência didática, são produtivas, pois mobilizam um conjunto amplo de capacidades de linguagem.

Cabe ressaltar a importância das trocas que são estabelecidas nesse conjunto de ações. Muitos movimentos se entrelaçam nesse processo de ressignificação do ensino de língua portuguesa e de literatura no intuito de promover uma educação democrática e libertária. Os atores envolvidos – alunos da graduação em processo de formação; alunos das escolas públicas; professores em atuação e coordenadores de área da Universidade – em constante diálogo reveem teorias, práticas. Em resumo, projetos como os do Programa de Iniciação à Docência mobilizam uma cadeia de construção cada vez mais necessária em curso de formação de professores. Especificamente o subprojeto de Língua Portuguesa da FFP-UERJ auxilia e amplia o debate em torno das questões do ensino de leitura, de escrita e de literatura na educação básica. Um cenário inesgotável e propício a diálogos, escutas e aprendizagens.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo, Hucitec, 1988.

_____. Os Gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: ____. *Vários escritos*. 4. ed. São Paulo-RJ: Duas Cidades, Ouro sobre o Azul, 2004.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e organiz. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

ESTEBAN, Maria Teresa. Avaliar: ato tecido pelas imprecisões do cotidiano. *ANPED* – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: https://anped.org.br/biblioteca/item/avaliar-ato-tecido-pelas-imprecisoes-do-cotidiano.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 17. ed. São Paulo: Paz e terra, 1996.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; CARNIN, Anderson; KERSCH, Dorotea Frank. *Reflexões sobre projetos didáticos de gênero*. São Paulo: Mercado de letras, 2015.

MARTINS, Ivanda. A literatura no ensino médio: quais os desafios do Professor? In: BUNZEN, Clécio dos Santos; MENDONÇA, Márcia *et al. Português no ensino médio e formação do Professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

PEREIRA, Maria Betânia Almeida. Ensino de literaturas em pré-vestibulares sociais: identidades em trânsito. *Pensares em Revista*, n.16, São Gonçalo-RJ, 2019. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/44948/30546

ROJO, Roxane (Org.). *Escol@conectad@*: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

_____; MOURA, Eduardo (Orgs). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

TODOROV, Tzvetan. *A Literatura em perigo*. Trad. de Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação*: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 2002.

LETRAMENTO LITERÁRIO E ENSINO: A PERSPECTIVA REGIONAL E IMAGÉTICA EM SALA DE AULA

Andreia dos Santos Marques Amorim (UEMASUL)
andreia.amorim@uemasul.edu.br
Mariana Soares dos Santos (UEMASUL)
mariana.santos@uemasul.edu.br
Maria da Guia Taveiro Silva (UEMASUL)
mariadaguiats@uemasul.edu.br

RESUMO

O letramento literário é uma prática social que surge das experiências a que os sujeitos dentro de uma sociedade estão submetidos, configura letramentos construtores de sentidos na formação crítica de um indivíduo, e também são práticas que corroboram para o desenvolvimento coletivo de uma sociedade em níveis culturais, sociais e políticos. A escola dentro desse contexto é o espaço para o desenvolvimento da leitura literária reflexiva, que oportuniza uma leitura crítica e articulada do contexto social a que o leitor pertence, e é por ela que o diálogo entre leitor e obra é estabelecido. Nesse sentido, o letramento literário possibilita a leitura das diversidades que estruturam a vida coletiva e estimula o reconhecimento do leitor como parte integrante e ativa dentro dessa coletividade. Tendo isso em vista, o presente artigo busca refletir sobre a utilização de obras literárias e imagéticas regionais na prática do letramento literário para o ensino da Língua Portuguesa. Dessa forma, este estudo entende que a utilização de obras literárias e imagéticas regionais provoca um sentimento de identificação no leitor que torna a prática do letramento literário mais produtiva. Assim, o presente artigo desenvolve uma discussão sobre letramento literário e regionalidade, utilizando como suporte os estudos de Rildo Cosson (2006), Roxane Rojo (2006), Durval Muniz Albuquerque Júnior (2011) e Brian Street (2014). Essa pesquisa é de cunho bibliográfico e qualitativo.

Palavras-chave:
Ensino. Regionalidade. Letramento literário.

ABSTRACT

Literary literacy is a social practice coming up from gotten experiences that social individuals are inserted to, corresponds to meaning-building literacies in individual critical formation, and beneficial practices to the collective development of a society in cultural, social and political degrees. In this context, school is the place for the reflective literary reading development, it brings to the reader an opportunity for critical and articulated reading of the his/her social context, and the dialogue between reader and work is established by this specific reading. In this way, literary literacy enables a reading of collective life structural diversities and encourages the reader to be aware about his/her roles as an active part in this collectivity. With this in mind, this article reflects about the use of regional and imagetic literary works, in the teaching of Portuguese language while practice literary literacy. Thus, this study see the use of

regional and imagetic literary works as a way of to ignite in the reader an identification feeling which makes more productive the literary literacy pratice. For this reason, this article develops a discussion about literary literacy and regionalism, in accordance with Rildo Cosson (2006), Roxane Rojo (2006), Durval Muniz Albuquerque Júnior (2011) and Brian Street (2014).This research is bibliographic and qualitative.

Keywords:
Regionality. Teaching. Literary literacy.

1. Introdução

As práticas de letramento, basicamente decorrentes da leitura e da escrita, são práticas da linguagem manifestadas em contextos de interação e cooperação entre indivíduos. Esses contextos são construtores de significados e produzem efeitos que reverberam socialmente. Assim, o letramento é um exercício de (re) conhecimento do mundo por meio dos variados estímulos sociais e culturais reproduzidos dentro de uma estrutura social; dentro de uma sociedade letrada.

Nesse sentido, o letramento está intrinsecamente ligado às práticas sociais e às estruturas de poder a que a sociedade está condensada. Rojo (2009, p. 98) afirma que o emprego do termo letramento tem por objetivo contemplar as práticas linguísticas dentro dos seus contextos de produção, como uma forma de valorizar e entender as manifestações da linguagem em seus mais diversificados contextos em uma "perspectiva sociológica, antropológico e sociocultural".

A contemporaneidade evidencia que nem sempre uma pessoa considerada alfabetizada é totalmente letrada. Por exemplo, um doutor em línguas pode apresentar dificuldade ou não ter habilidade com aplicativos de celular, enquanto uma criança, ainda não alfabetizada, pode se sair bem demonstrando mais habilidade no mesmo processo. Um analfabeto, em algumas situações, pode apresentar algumas práticas de letramento, mesmo sem conhecimento da leitura e escrita.

Assim, percebe-se que o alfabetismo está relacionado mais ao âmbito individual e o letramento, ao social, uma vez que o letramento se realiza nas práticas sociais. Ademais, o letramento envolve não somente práticas de linguagem valorizadas, mas também, as não valorizadas e até marginalizadas como o *funk* e o *hip-hop*, entre outras. É comum, professores afirmarem que alunos não sabem interpretar, que não têm práticas de letramento. No entanto, segundo Street (2014), tal pensamento pode, equivocadamente, associar o letramento à escolarização:

> [...] pode nos levar a concluir que a concepção de letramento associada à escolarização e à pedagogia, em particular com ênfase no ensino-aprendizagem, está transformando a rica variedade de práticas letradas evidentes nos letramentos comunitários em uma prática única, homogeneizada (...) (STREET, 2014, p. 140)

Todas essas disposições são importantes para entender a atual conjuntura das estruturas autônomas e institucionais de ensino, aprendizagem e letramento. E nessa perspectiva, a escola deve ser o lugar para discutir criticamente esses letramentos como resultados de processos históricos e sociais a que todos, inclusive os alunos, estão incluídos. Por isso, é importante destacar que a escola deve acolher a todos que dela precisam. No entanto, o que mais acontece é o afastamento dos que ainda têm domínio limitado das práticas sociais letradas.

O papel da escola é trabalhar conjuntamente a alfabetização e o letramento, bem como impulsionar o desenvolvimento das práticas de letramento. Esta não é uma tarefa fácil, pois sabe-se da existência de muitos alunos até mesmo em nível superior com deficiência na alfabetização. Este fato mostra que enquanto a escola não priorizar alfabetizar através de práticas de letramento não terá sucesso.

Para que a escola faça sentido, e consiga atingir o objetivo de formar indivíduos capazes de pensar por si e se sobressair em diferentes contextos aos quais estão e estarão inseridos, precisa se voltar para as práticas de letramento, trazendo os gêneros discursivos como aliados, e fazer uso deles através de diferentes contextos e mídias. E ainda, fazer com que as práticas de letramento seja o foco da escola, e não somente entendida como "problema" do professor de língua portuguesa.

Partindo dessas disposições, é importante que a escola trabalhe e valorize o letramento literário no processo de ensino–aprendizagem. E sob essa perspectiva, a utilização da regionalidade em obras artísticas e literárias é relevante em vista dos elementos de aproximação contextual, histórica e social que residem nessas obras, e que por sua vez possibilitam interações importantes entre leitor e obra.

Essas situações interacionais podem levar o aluno a experienciar a realidade sob um olhar crítico e reflexivo, pois: "O mundo real é abarcado de pluralidades culturais vivas e que estão em constantes mudanças, e essas mudanças estão presentes no cotidiano da criança (...)" (CORRÊA, 2015, p. 48). Sendo assim, utilizar obras regionais como recursos para a prática do letramento literário possui vantagens ao delegar ao aluno uma

posição de protagonismo dentro da prática de letramento, uma vez que este encontra espaços de identificação com os recursos trabalhados.

Dessa forma, cabe explorar a diversidade de textos que podem ser utilizados dentro da sala de aula, entendendo que estimular o aluno à leituras em outros suportes além do texto escrito é necessário. As obras regionais são permeadas por simbologias e construções visuais despertadas pelo resgate afetivo que estão relacionadas a aspectos identitários de uma região. Acerca disso, Agenor Sarraf (2015) afirma que:

> [...] o campo da memória em sua dimensão social se manifesta nos mais diferentes registros da cultura, seja ele oral, escrito, visual, digital, material, imaterial, simbólico. Igualmente, todas as formas de saberes ganham materialidade na memória. (SARRAF, 2015, p. 26)

Assim, o presente artigo tem por objetivo refletir sobre a utilização de obras literárias e imagéticas regionais na prática do letramento literário para o ensino da Língua Portuguesa. Nesse sentido, busca discutir as possibilidades de práticas de letramento a partir de uma perspectiva regional e imagética.

2. Modelo autônomo ou ideológico: a quem serve a escola?

O termo letramento é bem familiar na esfera educacional, tal conceito tem evoluído nas últimas décadas. Street (2014, p. 36-7) propõe não letramento, no singular, mas "letramentos", considerando que há uma multiplicidade de letramentos que se referem às variadas práticas culturais de diversos campos, e não apenas à escrita em si, incluindo em tais práticas as relações de poder. O autor propõe uma divisão entre o modelo autônomo e o ideológico.

O modelo autônomo de letramento, segundo o autor, está atrelado à escola que privilegia a escrita, que é um aspecto dominante da teoria educacional. Por outro lado, o modelo ideológico leva em conta não somente um tipo de saber adquirido na escola, mas também as práticas sociais.

O acesso ao conhecimento exigido pela classe dominante, dentre eles o científico, o jornalístico e o literário, por exemplo, se dá por meio do domínio da leitura e da escrita e de seu uso, queé predominante no modelo autônomo de letramento.

No entanto, tal modelo de letramento atende cada vez menos ao seu público alvo. O resultado é que alunos saem cada vez menos "prepa-

rados" para enfrentar o meio social que serve a este modelo. Fazendo uma análise dos resultados divulgados pela SEDUC-MA, relativos à preparação dos alunos para a prova do SAEB (Sistema de avaliação da educação básica), identifica-se que as maiores dificuldades encontradas pelos alunos estão nos descritores que exigem extrair informações que estão dentro do texto, principalmente, quando se trata de texto literário. Por exemplo, o D 10, que analisa a capacidade de o aluno identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa, teve como média somente 11% dos acertos na rede estadual do Maranhão. Outro descritor, que merece atenção é o D 20, que requer que o aluno reconheça diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, que obteve 26% de acertos.

Os simulados de preparação para a prova do SAEB acontecem em anos pares, os anos ímpares são dedicados à "preparação" e ao "treinamento". É o que acontece nas secretarias de educação, por meio das agências responsáveis por tais avaliações, e que, de acordo comStreet (2014, p. 44), sempre atendem ao modelo autônomo, reproduzindo estereótipos que os "analfabetos" carecem de habilidades cognitivas, uma vez que vivem na "escuridão" e no "atraso".

Nesse caso, o que acontece é que essas avaliações externas são elaboradas em um único modelo, para todo o país, servindo ao modelo dominante. Este tipo de avaliação não contempla o letramento ideológico, não reconhece as práticas sociais, nem o processo de socialização nos diferentes contextos.

Assim, Street (2014) afirma que:

> Os professores têm a obrigação social de fazê-lo. Isso só é possível com a premissa de que professores habilidosos podem facilitar perspectivas críticas em linguagem apropriada e com formas comunicativas com que a mesma rapidez com que os tradicionalistas conseguem ensinar gêneros, níveis, conteúdos e habilidades dentro de um conceito conservador de letramento. A introdução da Consciência Linguística Crítica e do letramento como prática social crítica, pode, acredito, facilitar o processo. Introduzi-los em sala de aula não é um luxo, é uma necessidade. (STREET, 2014, p. 155)

Neste contexto, ratifica-se que a escola não deve se eximir de sua função, não pode servir somente à população dominante. Esta é um espaço de aprendizagem, porém, tem se mantido tradicional ao ponto de ainda não levar em conta as várias práticas sociais em que os alunos se inserem.

Desse modo, consolida-se a situação de grupos dominantes que detêm um poder sobre os grupos dominados, que não se apropriaram da escrita e de seus usos sociais. Não excluindo dessa relação, obviamente, os fatores socioeconômicos que implicam sobre esse aspecto.

Entretanto, não se quer com isso dizer que a escola deva abrir mão de uma de suas funções que é preparar os alunos como sujeitos letrados, mas sim, fazê-lo sem nenhuma forma de exclusão ou dominação. É preciso torná-los capazes de conviver com as diversas formas de letramento e levar esses alunos a refletir sobre as demais práticas sociais. Respeitando aquele ser analfabeto ou apenas alfabetizado, mas que consigo traz outras formas de conhecimento que podem ser compartilhados.

> [...] estudos recentes têm mostrado, por exemplo, que quando se trata de conseguir emprego, o nível de letramento é menos importante do que aspectos de classe social, gênero e etnia: o baixo letramento é mais provavelmente um sintoma de pobreza e de privação do que uma causa. (STREET, 2004, p. 34)

Assim, mais uma vez, aqui, cabe uma responsabilidade maior ao professor, em especial àquele da escola pública, que tem como público muitos alunos sem muita perspectiva. Mas, é na escola que se deve encorajar o aluno por meios que possam, além do conhecimento de mundo, dotá-los de letramentos necessários para enfrentar essa sociedade dominante em que se sobressai a classe social, o gênero e a etnia.

3. Letramento literário em sala de aula

Retomando as informações apresentadas anteriormente sobre os resultados das avaliações do SAEB, que avaliam o conhecimento dos alunos, percebe-se que há uma deficiência quanto à compreensão e interpretação de textos literários e até mesmo, os não literários. Nesse sentido, deve-se repensar maneiras de aliar as culturas locais, práticas, e vivências do alunado ao currículo escolar. Deve-se voltar aos estudos acerca do letramento literário.

Vale destacar que "a leitura do texto literário é, pois, um acontecimento que provoca reações, estímulos, experiências múltiplas e variadas, dependendo da história de cada indivíduo" (BRASIL, 2006, p. 67). Nesse sentido, os "fatores linguísticos, culturais, ideológicos" são determinantes para estabelecer a relação entre o leitor e o texto, e como esse leitor irá interagir e se comportar mediante os aspectos abordados pelo texto (BRASIL, 2006, p. 68).

Quanto ao ensino, observa-se que há uma falha nas escolas quando se trata de encontrar meios de trabalhar com textos literários. Cosson (2006, p. 26-7) discorre acerca disso, destacando que na literatura reside o conhecimento e a prática de leitura na escola é uma prática que precisa ser feita de maneira ordenada e planejada.

Assim, "não é possível aceitar que uma simples atividade de leitura seja considerada atividade escolar de leitura literária. Na verdade, apenas ler é a face mais visível da resistência ao processo de letramento (...)" (COSSON, 2006, p. 26). Daí a necessidade de se ir além de uma simples leitura no processo de letramento literário.

Nesse sentido, o autor apresenta algumas pressuposições. A primeira delas é de que "os livros falam por si mesmos ao leitor". Na verdade, para que a leitura faça sentido, devem ser levados em consideração vários fatores, dentre eles os sociais e os econômicos. Deixar que o aluno, que nunca teve contato com textos literários, faça uma leitura sem nenhuma preparação é afastá-lo para sempre do prazer que ela pode proporcionar. Para que a leitura literária seja vivenciada na escola, deve haver um planejamento.

> A leitura literária que a escola objetiva processar visa mais que simplesmente ao entretenimento que a leitura de fruição proporciona. No ambiente escolar, a literatura é o *locus* de conhecimento e, para que funcione como tal, convém ser explorada de maneira adequada. A escola precisa ensinar o aluno a fazer essa exploração. (COSSON, 2006, p. 27)

É preciso desconstruir, também, o mito de que ler é um ato solitário. Assim, é impossível ler na escola, pois seria desperdício de tempo. Se ler é desperdício de tempo, como sustentar todos os benefícios atrelados à literatura como responsáveis pela construção do conhecimento e do senso crítico?

Assim, mais uma vez, retorna-se ao fato de que é necessário o despertar para a leitura. Não se formará um leitor se não for levado em conta as vivências anteriores, o contexto ao qual faz parte este leitor. E é na escola que isso será possível, desde que esta, de maneira planejada busque os meios adequados.

> É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental para o processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos oferece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos

> necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem. (COSSON, 2006, p. 30)

Um dos focos do ensino da literatura na escola é ir além da simples leitura. Este teórico deixa óbvio que, por meio da literatura, será possível formar cidadãos mais humanos, mais sensíveis e críticos. Não se deve abrir mão dessa função, e os professores e a escola precisam promover esse acesso. É necessário lembrar que a maior parte dos alunos da escola pública vem de origem humilde, não tem contato com os livros a não ser na escola, por isso a necessidade de se investir no letramento literário como recurso para o ensino da Língua Portuguesa. Dessa forma, embora se entenda a necessidade de se respeitar os conhecimentos trazidos de suas práticas sociais de letramento, não é correto negar o letramento literário aos alunos, uma vez que ele possibilita "estar aberto à multiplicidade do mundo e à capacidade da palavra de dizê-lo para que a atividade de leitura seja produzida" (COSSON, 2006, p. 27).

4. Literatura regional e letramento

Nessa perspectiva, o letramento é uma estrutura de interação nas variadas esferas comunicacionais em contextos de produção igualmente diversificadas. É importante destacar que a heterogeneidade linguística, provocada pelo contato com a multiplicidade de redes de letramentos, são os fatores motivadores para a ampliação de repertório linguístico e para a difusão de contextos comunicacionais que precisam ser reconhecidos como contextos de letramentos.

> Tomado o conceito de letramento, podemos, então, pensar o Letramento Literário como a condição daquele que não apenas é capaz de ler e compreender gêneros literários, mas aprendeu a gostar de ler literatura e o faz por escolha, pela descoberta de uma experiência de leitura distinta, associada ao prazer estético. [...] (BARBOSA, 2011, p. 148)

Sendo assim, é importante entender o letramento regional como uma forma de (re)conhecimento do sujeito no mundo, por meio da interação com o seu próprio contexto social, histórico e linguístico. Configurando assim, uma atividade que se realiza como um processo de aproximação com a linguagem, e quando mediada pela introdução da literatura em vias de práticas interacionais de aquisição e desenvolvimento das atividades linguísticas, motiva a expansão das experiências sociais e do repertório linguístico.

Dessa forma, é preciso compreender a regionalidade como a concretização de um discurso social permeado pela historicidade das construções sociais e culturais, que são realizadas de diferentes formas na diversidade regional que integra o país. Assim, vale esclarecer que a formação da regionalidade enquanto letramento é um processo heterogêneo que configurou as comunidades regionais um acervo artístico cultural diversificado.

Tendo isso em vista, imagens como a do sertão, da seca e do sertanejo, atribuídos a realidade do Nordeste brasileiro, apesar de serem símbolos inquestionáveis da região, não são a sistematização da região como um todo, uma vez que no Nordeste brasileiro essas imagens foram compreendidas na diversidade regional de formas diferentes. Dessa forma, cabe a desconstrução das leituras homogeneizantes da regionalidade nordestina e o reconhecimento dessa regionalidade como algo substancial dentro da própria composição social a que pertence.

> Note-se que o sentido geral do regionalismo é não apenas formatar-se ou configurar-se enquanto um discurso hegemônico, sobre si mesmo – a partir da eleição e criação de alguns aspectos e elementos – no interior de uma determinada comunidade, mas configurar e formatar a própria comunidade enquanto algo coeso, hegemônico e identificável para si mesmo, por um lado, e, por outro, na diferença em relação ao outro, ou a outras comunidades. [...] (LEITE, 2008, p. 3)

Nesse sentido, a literatura regional diz respeito a um processo discursivo e estético, que traduz a organização social e cultural de uma dada região, observando na composição narrativa aspectos geográficos e temporal-históricos. Tendo como recorte a regionalidade do Nordeste brasileiro, é preciso compreender que "(...) O Nordeste é uma espacialidade fundada historicamente, originada por uma tradição de pensamento (...)" (JÚNIOR, 2011, p. 79). Assim, o letramento literário regional dentro de um contexto de aprendizagem escolar, pode possibilitar leituras importantes sobre a realidade a qual os alunos estão inseridos. Essas disposições são levantadas mediante ao aspecto de aproximação contextual e discursivo a que a literatura regional está convencionada.

A inclusão da literatura regional como recurso para a prática do letramento é uma alternativa para a introdução da literatura como instrumento na aquisição da língua portuguesa. Segundo Zafalon ([s.d.], p. 2), um dos principais obstáculos do ensino de língua portuguesa nas escolas está relacionado ao uso da literatura, uma vez que existe uma fragmentação do ensino de língua que divide as habilidades de produção de texto, literatura e gramática. Essa divisão além de causar confusão, limita o

ensino de língua portuguesa a uma prática conteudista. No que se refere ao ensino de literatura, essa fragmentação reduz o estudo do texto literário "(...) à historiografia literária e biografia de autores. Tal procedimento impede os nossos alunos de "lerem" o texto literário e de exercerem seu pensamento crítico e criativo" (ZAFALON, [s.d.], p. 2).

Dessa forma, além dos aspectos já mencionados de identificação que a literatura regional dispõe, as construções imagéticas que surgem a partir das simbologias pertinentes aos contextos regionais, são outro aspecto de leitura relevante dentro das práticas de letramento em sala de aula. Vale destacar que a leitura desses elementos simbólicos está relacionada ao despertar da memória, em um exercício constante de "(...) interpretação, reinterpretação e organização de significados (...)" (CHALA, 2018, p. 27). A dinâmica de ressignificação das simbologias provoca o posicionamento crítico frente às leituras que são feitas e o profundo envolvimento do leitor com as obras regionais estudadas, configurando assim, a prática efetiva do letramento literário.

5. Letramentos imagéticos

Para que o aluno se torne um leitor crítico, o ensino deve colocar o texto como uma possibilidade de reflexão e recriação, associando a atividade de leitura à produção de outros textos, verbais ou não verbais, pelos alunos, e facilitando a expressão de suas visões sobre o texto. Buscando atingir o leitor, não deixando de lado esses fatores antes mencionados, dar-se-á enfoque em textos regionais aliados à outras artes, como à fotografia e à pintura.

Assim,

> É desejável adotar uma perspectiva multicultural, em que a literatura obtenha a parceria de outras áreas, sobretudo artes plásticas e cinema, não de um modo simplista, diluindo as fronteiras entre elas e substituindo uma coisa por outra, mas mantendo as especificidades e o modo de ser de cada uma delas. (BRASIL, 2006, p. 74)

A arte literária, assim como a arte visual, é a expressão do próprio homem. Como expressão humana, conduz ao autoconhecimento e, por sua natureza ficcional, à imaginação. O contexto atual exige o uso dessas diferentes linguagens, uma vez que estão inseridas no cotidiano e nas formas de comunicação. Assim, trazê-las para a sala de aula como aliadas no processo de ensino pode provocar maior êxito nas atividades que

promovam a leitura, pois juntas, são capazes de desenvolver a criatividade, além de possibilitar uma reflexão sobre o indivíduo e a sociedade.

Acerca disso, Rojo (2009, p. 102), afirma que os letramentos múltiplos compreendem variadas formas de utilização da leitura e da escrita, envolvendo as culturas locais e seus agentes, em relação aos letramentos valorizados, universais e institucionais. A autora afirma, ainda, que os textos, na contemporaneidade, envolvem a leitura de imagem, da música e de outras semioses, fato que faz ampliar a noção de letramento. É preciso, então, que a escola leve em conta também os letramentos multissemióticos. Dessa forma, "a energia produzida pela pintura colocada em palavras, a energia na e pela pintura suscita uma imagem poderosa que deixa um rastro mnésico indissociável da partitura vivida pelo leitor" (FLORES, 2012, p. 66). Assim, o uso da intertextualidade na comparação entre a literatura e outras artes revela um campo fértil para desenvolver a imaginação, a criação, e o despertar para a leitura.

Nesse sentido, Franco (2013, p. 3) reafirma que a relação entre literatura e pintura pode promover tanto o real quanto o imaginário com resultados significativos, já que essa correspondência oferece oportunidade de leitura na qual a participação social se redimensiona, aguçando o poder de crítica do aluno e estabelecendo novas concepções e formas de interagir com o mundo e com as pessoas.

No trabalho com a leitura, incorporar o diálogo entre os textos e/ou entre linguagens, analisando os recursos linguísticos e expressivos dos textos verbais e não verbais e seus suportes torna-se um promissor recurso na formação de leitores, uma vez que:

> [...] buscar detectar as mensagens das imagens e desvendar seus possíveis significados dentro de uma visão sociocultural crítica, o que pode ser possível a partir da observação questionadora de mecanismos de produção, distribuição e acesso a essas mensagens imagéticas. (...) (RODRIGUES, 2014, p. 98)

Em vista disso, fica evidente que o diálogo entre a literatura e outras linguagens, como a fotografia e a pintura, por meio da exploração dos elementos visuais e das cores, texto e imagem, sob uma perspectiva regional, podem seduzir mais facilmente o aluno, possibilitando uma leitura crítica, contextualizada e ao mesmo tempo prazerosa no processo de formação do aluno-leitor.

6. Considerações finais

O letramento literário aliado à literatura regional e à outras artes é uma atividade de (re)tomada de consciência do indivíduo em relação à sociedade a que está incluso, bem como também possibilita a expansão do conhecimento, da leitura e da escrita. É por meio das recorrentes manifestações de letramento e do modelo ideológico, que os sujeitos são construídos enquanto cidadãos agentes e construtores de uma identidade particular e social na comunidade em que se encontram inseridos.

A escola, nesse sentido, é um espaço normatizado para proporcionar o conhecimento necessário para a vida do aluno como um sujeito participante. Dessa forma, na conjuntura de obstáculos que estruturam a educação brasileira, é importante que se compreenda a literatura como um recurso necessário e de extrema relevância para o desenvolvimento crítico do aluno e, sobretudo, para o ensino da Língua Portuguesa.

A introdução da regionalidade como perspectiva dentro das práticas de letramento tem por intenção ambientar o aluno à narrativa literária, em vista dos elementos de aproximação a que os textos estudados estão envolvidos. Por isso, entender a regionalidade como fio condutor de reflexões na sala de aula, é também viabilizar a discussão sobre temas importantes para o contexto de vida do aluno, a partir do protagonismo dado às narrativas literárias locais.

Nesse sentido, a prática do letramento com obras literárias e imagéticas em perspectiva regional, possibilita a aquisição do conhecimento pela leitura reflexiva de narrativas contextualizadas, entendendo também que o trabalho com o texto regional está relacionado ao trabalho imagético, sendo assim, necessário explorar esse aspecto para a imersão do aluno dentro da prática de leitura e escrita.

Assim, essas discussões são relevantes para se entender as alternativas de ensino da Língua Portuguesa, ao mesmo tempo em que se introduz a literatura nesse ensino e se valoriza o contexto e as vivências do aluno, oportunizando o reconhecimento deste como parte integrante da sociedade em que vive.

REFERÊNCIASBIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Begma Tavares. Letramento literário: Sobre a formação escolar do leitor jovem. *Educ. foco*, v. 16, n. 1, p. 145-67, Juiz de Fora,

mar. / ago. 2011. Disponível em: https://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/08/Texto-06.pdf. Acesso em: 01 de outubro de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica**.** *Orientações curriculares para o ensino médio*. Volume Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006.

CORRÊA, Jackeline Barcelos. A importância da literatura infantil regional e suas potencialidades na construção de materiais pedagógicos para a prática educativa. *XIX Congresso nacional de linguística e filologia*: Cadernos do CNLF: Ensino de Língua e Literatura. Rio de Janeiro. v. 19, n. 3. p. 39-57. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xix_cnlf/ cnlf/03/004.pdf. Acesso em: 01 de outubro de 2020.

COSSON, Rildo. *Letramento literário*: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

CHALA, Ânia. História oral como arte do diálogo em pesquisas de memória social. In: ISAIA, Artur Cesar Isaia; GRAEBIN, Cleusa Maria Gomes (Org.). *Memória e identidade*: entre oralidade e escrita. Ano: 2018. Formato: Eletrônico (PDF).

FRANCO, Isaquia dos Santos B. *O letramento literário no ensino médio através da relação entre literatura e pintura em contos de Machado de Assis.* Uberlândia: Edufu, 2013.

FLORES, Thais Nogueira Diniz. *Intermidialidade e Estudos Interartes*. Editora da UFMG: Belo Horizonte, 2012.

JÚNIOR, Durval Muniz Albuquerque. *A invenção do Nordeste e outras artes*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LEITE, Mário Cezar Silva. Literatura, Vanguardas e regionalismos: poéticas em trânsito e fronteiras. *XI Congresso Internacional da ABRALIC*: Tessituras, Interações, Convergências. 2008. São Paulo: USP. Jul/2008. p. 1-7. Disponível em: https://abralic.org.br/eventos/cong2008/AnaisOnline/simposios/pdf/019/MARIO_LEITE.pdf. Acesso em: 13 de jul 2020.

LOUVEL, Liliane. Nuanças do pictural. In. Diniz, Thais Flores Nogueira. (Org*). Intermidialidade e estudos interartes*: desafios da arte contemporânea. Belo Horizonte: UFMG, 2012. p. 175-6

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

RODRIGUES, Walace. Letramento imagético e midiático em arte-educação. *Revista conhecimento e diversidade*, v. 6. n. 12, Niterói, jul./dez. 2014. p. 90-101. Disponível em: https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/1607/1295. Acesso em: 01 de outubro de 2020.

SARRAF-PACHECO, Agenor. Cartografia de memórias na Amazônia. In: SARRAF PACHECO, Agenor; SILVA, Jerônimo da Silva e. *Cartografia de Memórias*: pesquisas em estudos culturais na Amazônia Paraense. Belém: IFPA, 2015.

STREET, Brian. *Letramento sociais*: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento na etnografia e na educação. Trad. de Marcos Bagno. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2014.

ZAFALON, Míriam. *Leitura e ensino da literatura*: reflexões. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/LinguaPortuguesa/artigos/mestrado_alice_artigo.pdf. Acesso em: 14 de jul 2020.

LETRAMENTO PARA A DIVERSIDADE ÉTNICA NO ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISE DE ATIVIDADES DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS LITERÁRIOS COM A TEMÁTICA INDÍGENA

Lilian Castelo Branco de Lima (UEMASUL)
li_castelo@hotmail.com
Tammy Cristina Sousa Franco Oliveira (UEMASUL)
tammycristinafranco@gmail.com

RESUMO

É indiscutível que a literatura sendo a arte da palavra, na qual se pode perceber as transformações culturais e históricas das sociedades, seja uma importante aliada para que se possa refletir sobre identidade e memória de um povo. Nesse contexto, a literatura indígena é uma possibilidade para o (re)conhecimento da riqueza das histórias e literaturas indígenas. Em especial, por ser uma arte de (re)existência, por ouvir o brado de povos que por muitos séculos foram silenciados e invisibilizados, ao desenvolver suas narrativas e construir suas histórias. Assim, propôs uma atividade para o estudo da temática indígena em textos literários e posteriormente se analisou as respostas dos alunos às questões propostas. Para isso, realizou-se uma pesquisa de campo e documental, pois o corpus deste estudo compreende as atividades avaliativas realizadas na disciplina de Língua Portuguesa. Sendo que, com base em nossa análise, percebemos que os alunos tinham pouco conhecimento prévio sobre os povos indígenas, alguns denotaram ter visões estereotipadas, o que é compreensível, frente ao processo histórico de uma educação que não olhava para suas raízes indígenas, contudo, após a atividade se percebeu uma mudança na percepção desses alunos, que mencionaram os ensinamentos que as literaturas indígenas lhes propiciaram.

Palavras-chave:
Letramento literário. Literatura indígena. Relações etnicorraciais.

ABSTRACT

It is indisputable that literature, being the art of the word, in which one can perceive the cultural and historical transformations of societies, is an important ally in order to reflect on the identity and memory of a people. In this context, indigenous literature is a possibility for the (re) knowledge of the richness of indigenous stories and literature. In particular, for being an art of (re) existence, for hearing the cry of peoples who for many centuries were silenced and made invisible, when developing their narratives and constructing their stories. Thus, he proposed an activity for the study of indigenous themes in literary texts and later the students' responses to the proposed questions were analyzed. For this, a field and documentary research was carried out, as the data of this study comprises the evaluative activities carried out in the discipline of Portuguese Language. Since, based on our analysis, we realized that students had little prior knowledge about indigenous peoples, some denoted having stereotyped views, which is understandable, given the historical process of an education

that did not look at its indigenous roots, however, after the activity, there was a change in the perception of these students, who mentioned the teachings that the indigenous literature gave them.

Keywords:
Literary literacy. Indigenous literature. Ethnic-racial relations.

1. Introdução

A relevância do trabalho com letramento literário é indiscutível, pois a literatura como menciona Antônio Candido (1995, p. 243) a literatura como expressividade humana possibilita ao homem "(...) negar, propor e denunciar, apoiar e combater (...)", servindo nos para de forma dialética pensarmos a nossa própria humanidade e suas diversidades. Em especial, aquela que nos diverge nas nossas práticas culturais e origem, a diversidade étnica.

Isso porque, como defende Rildo Cosson (2014, p. 17) a prática de letramento literário pode possibilitar um encontro com nós mesmos e com o outro, pois, "(...) nos permite saber da vida pela experiência do outro, como também vivenciar dessa experiência".

Assim, acreditamos que a literatura é um caminho com muita potencialidade para se trabalhar as questões etnicorraciais. E para este trabalho delimitamos o nosso foco de estudo para a literatura dos povos originários, com isso, cumprindo o que determina a legislação educacional brasileira no que se refere sobre a obrigatoriedade da inserção da temática de histórias e culturas indígenas em sala de aula.

A exigência no cumprimento dessa legislação é necessária, pois segundo Candau e Moreira (2008, p.13) "não haja educação que não seja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa. Neste sentido não é possível conceber uma experiência pedagógica 'desculturalizada', isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade".

A escola é, portanto, o ambiente propício para a manifestação cultural, social e emocional dos mais diferentes grupos étnicos; afinal, nos ambientes escolares temos crianças/jovens com características heterogêneas e respeitar tais diferenças é um exercício diário.

Nesse contexto, este trabalho apresenta um relato de experiência com atividades de letramento literário com o intuito de promover também o letramento para a diversidade étnica. Tendo como objetivos apresentar uma experiência realizada com alunos do ensino fundamental com

textos que abordem a temática indígena e, posteriormente, analisar as respostas dos alunos às questões propostas.

Para isso, desenvolveu-se uma pesquisa documental, pois a atividade em questão faz parte das atividades realizadas para o ensino, a aprendizagem e a avaliação de uma professora de Língua Portuguesa de uma escola da rede particular de Imperatriz, com abordagem qualitativa dos dados, seguindo os moldes das pesquisas descritivas e exploratórias (SANTOS, 2007).

Para esse estudo, nos vimos diante de uma inovação necessária, devido ao momento pandêmico em que vivemos, que foi realizar uma pesquisa de campo virtual, assim tanto a atividade da professora, como a nossa interação com os interlocutores se deram mediados por plataformas digitais: a atividade foi enviada e recebida pelo *Classroom* e a interação com os alunos feita pelo *WhatsApp*.

E para obedecer as delimitações para este trabalho, fizemos uma seleção nas respostas mais representativas das ideias mencionadas pelos alunos nas discussões propostas. Sendo que a fala dos interlocutores são identificadas pelas iniciais de seus nomes, para preservar suas identidades.

2. Letrando para a diversidade: para respeitar e valorizar é preciso conhecer

A construção de práticas pedagógicas em torno da temática indígena deverá, sobretudo, tratar do conhecimento da diversidade étnica que compõe a nossa nação, que tem como povos originários as diversas etnias que aqui viviam e vivem desde tempos imemoriais.

Neste sentido, a multiplicidade de subtemas que possibilitam o estudo sobre as culturas e histórias desses povos nas atividades educacionais podem variar desde a identidade e memória de nosso povo (a origem do Brasil) ao reconhecimento de uma sociedade intercultural. Integrando no espaço escolar tal práxis, pode se contribuir para a reflexão acerca da riqueza dos saberes indígenas, além de suscitar a reflexão sobre estereótipos tão arraigados no imaginário social há mais de 500 anos e que tanto incidiu em preconceitos negativos, motivando o racismo e a violência contra eles.

Assim, para a realização das atividades de letramento literário, adotou-se a "Sequência Básica" proposta por Rildo Cosson (2014), iniciando com a motivação, buscou-se o conhecimento prévio dos alunos sobre esses povos. E para isso solicitou-se que cada um discorresse sobre o que sabia a respeito dos povos indígenas, em síntese as respostas variaram, mas sempre se relacionavam com a origem do Brasil e a ligação com a natureza, como podemos ver nas falas a seguir:

"São os povos originais do Brasil e vivem em harmonia com a natureza" (J.F);

"São os povos que já existiam no Brasil desde antes da chegada dos portugueses" (G.R);

"São os povos antigos, com sua própria cultura, religião, forma de caça entre outros..." (D.M);

"Os povos indígenas são os povos que já habitavam o Brasil antes dos portugueses o colonizarem (descobrirem), são um povo riquíssimo em questões culturais, religiosas etc." (P.T).

Pelas respostas, é perceptível que as crianças reconhecem os nativos como fundamentais para a formação da nossa nação, assim como o fato de serem os povos originários dessa terra. E falar, estudar, conhecer os povos indígenas é ouvir a memória do povo brasileiro. Ação imprescindível para que se torne prática cotidiana nas escolas. Pois, como afirma Monteiro (2014, p. 88) "a memória é uma peça fundamental para a construção do quebra cabeça dos sujeitos no espaço da consciência e essa peça chave deve passar efetivamente pela identidade cultural" (Re)afirmando a necessidade de conscientizar o mundo globalizado do papel indígena na construção da sociedade contemporânea e sua memória histórica.

Após esse momento de motivação, passou-se a introdução apresentando os textos que seriam trabalhados, e seus respectivos autores. O primeiro texto apresentado foi feito através de vídeo narrando lenda "A onça e o jabuti". A história narra o feito do jabuti, que ao colher algumas jabuticabas foi surpreendido pela onça rei que cheia de fome planejava "almoçá-la". Logo, usando de astúcia, o jabuti que planeja fugir de tal armadilha, pede para que a onça o amarre em uma árvore, justificando que chegará em breve um vendável que poderá carregá-lo.

A onça, obviamente, questiona o jabuti e após as suas convincentes respostas, pede então para que ele o amarre, pois, sendo o "rei da

floresta" deveria se salvar no lugar do jabuti. Este, que tem o seu plano arquitetado, mostra-se surpreso com o pedido da onça, argumentando ser dela a ideia de prender-se à árvore, no entanto amarra a onça e sai com a sua cesta de jabuticaba, alegando voltar quando o vendaval passar. A narrativa termina trazendo a explicação para as pintas da onça, que são resultados da raiva, ocasionada por ser enganada por um simples jabuti.

Imagem 1: Abertura do vídeo "A onça e o jabuti".

Fonte: *Instagram* de Manuela Souza (2020).

A primeira pergunta sobre a lenda narrada foi para que as crianças alunas identificassem dois elementos narrativos: personagem e o espaço (onde se passa a história), em resposta de praticamente a totalidade- variando somente na inversão de personagens ou a inclusão do narrador, indicaram: "O jabuti e a onça-rei; na floresta" (G.V)" e "A onça e o jabuti; no pé de jabuticaba que ficava na floresta" (A.V).

Sendo que na primeira questão, a intenção era trabalhar os elementos da narração. E o que se pôde perceber é que os alunos tinham propriedade sobre esse tema, pois não houve nenhuma resposta equivocada quanto à identificação dos elementos narrativos solicitados, portanto.

Após os aspectos literários, ainda sobre esse texto, questionou-se sobre o aprendizado que pôde ser retirado da história, pois uma das características das narrativas de lendas indígenas é essa presença de uma explicação para algo, ou um ensinamento necessário para a convivência com o ecossistema. O que em lendas não indígenas denominamos como a moral da história. Dentre as respostas, temos:

> "Que a gente precisa pensar com cautela, por exemplo, a onça não pensou e acabou caindo na armadilha..." (A.V)
>
> "A moral é que a onça se importou mais com ela do que com os demais e no final, ela ficou prejudicada" (S.F)

"Inteligência supera a força" (J.M)

"Que o raciocínio rápido faz da pessoa grande, apesar do seu tamanho físico" (A.L)

"Nunca tenha ganância ou ela pode se virar contra você" (L.R)

"Nada supera a inteligência" (C.B)

Percebe-se nas falas dos alunos que há uma constância na interpretação da história dando ênfase para questões ligadas às questões de como o indivíduo lida com os desafios do dia a dia, atentando para a questão da cautela e do uso da inteligência para resolver os problemas.

Outro texto utilizado foi a canção "Paxuá e Paramim" e seu respectivo videoclipe, produzido pelo músico Carlinhos Brown. Essa música faz parte de um projeto desenvolvido pela empresa Candyall Entertainment, em parceria com as distribuidoras de energia Coelba, Cosern, Celpe e Elektro, que irão utiliziar as histórias (em formato de música, vídeos, game) protagonizadas por Paxuá e Paramim, personagens criados por Carlinhos, para ações educativas para crianças para uma um mundo sustentável.

Toda a produção tem acesso livre e pode ser encontra no Website oficial: http://www.paxuaeparamim.com.br/, no qual além das músicas e videoclipes, encontra-se o game "Paxuá e Paramim contra o monstro elétrico" disponível gratuitamente para Android e IOS.

Imagem 2: Imagem do videoclipe "Paxuá e Paramim", canção interpretada por Carlinhos Brown.

Fonte: *Youtube* (2020).

Para entendimento neste artigo da relevância desse projeto e sua ligação com os povos indígenas, é preciso ressaltar a relevância de Brown enquanto artista, cantor, compositor, agitador cultural e como ativista, dedicado à criação de projetos e empreendimentos na área cultural, como "Paxuá e Paramim" que foi idealizado por ele com o objetivo

de sensibilizar crianças e adultos, estimulando a mudança de hábitos para o consumo consciente de energia, a preservação do meio ambiente e a promoção do exercício da cidadania.

Por isso, o vídeo e a canção serviram a dois propósitos: conhecer mais da cultura indígena e sua relação com a natureza e se pensar em consumo sustentável dos recursos hídricos e elétricos. Dessa forma, após analisarem o vídeo legendado (para entendimento completo da letra), as crianças foram instigadas a apontar três aspectos da cultura indígena, que eles identificaram na narrativa sonora de Paxuá e Paramim:

> "Ficar nú, pintar o corpo e proteger a natureza" (M.B)
> "Tem uma forte ligação com a natureza. Xamã é o deus supremo para eles. Os índios mais velhos (adultos)utilizam para a caça instrumentos como o arco, a flecha e o tacape." (L.M)
> "Eles tem o costume de não usar roupas, usar pintura no corpo, também são muito conectados com a natureza." (S.P)
> "Cuidar da floresta e dos animais que vivem lá e quando crescer aprender a caçar com arcos e flechas." (P.V)
> "Paixão pela natureza, felicidade e fraternidade." (M.A)
> "Pinturas, chapéus e moradia" (H.B)

Entre as mais variadas respostas, o conceito que o indígena é identificado por sua pintura corporal, arco e flecha se sobressaem, apesar das mudanças ocorridas desde a "catequização indígena" e a mudança brusca em sua identidade, as crianças conseguiram destacá-las justamente por tais aspectos. Houve também sua sensibilidade em descrever o indígena por seus sentimentos como a "felicidade", "fraternidade" e "forte ligação com a natureza", este último que inclusive é o tema principal do clipe.

Além do entendimento de alguns em identificar suas crenças mencionando o seu conselheiro Xamã e da prática em utilizar alguns instrumentos somente depois que alcançam a vida adulta. Logo, foi possível perceber que a introdução do estudo da literatura que aborda temática indígena para as crianças, seja inicialmente através de vídeos e lendas, evoluindo a textos e livros "constitui a primeira etapa de promoção da diversidade de seus conhecimentos" (THIÉL, 2012, p. 98). Propiciando conhecimentos e motivando discussões que podem auxiliar na desconstrução de estereótipos, como a de que todos os indígenas são iguais ou que todos eles andam nus.

Ainda relacionada ao vídeo dos indiozinhos "Paxuá e Paramim" foi solicitado que as crianças pesquisassem e citassem o nome de mais quatro povos indígenas que vivem no estado do Maranhão, na intenção

de leva-los a ampliar seus conhecimentos sobre esses povos e perceber como estão rodeados de etnias nativas. Até porque o Maranhão é um dos estados com maior número de povos indígenas e as escolas maranhenses, em sua maioria, ainda abordam a temática dos povos originários de forma caricata, no tão famigerado "Dia do Índio", que tem servido há anos para reforçar o racismo contra essas gentes.

Nesse sentido, Thiél (2013) assevera:

> [...] Todos têm o direito de descobrir, ler e debater os textos produzidos pelos diversos povos indígenas, como forma não só de conhecer visões estéticas e temáticas, mas também de valorizar o outro, o diferente, que deve ter sua história, sua presença e visões de mundo reconhecidas. (THIÉL, 2013, p. 1176)

Além de obras literárias, utilizamos a imagem de uma obra da artista plástica indígena Kátia Hushahu, pajé de seu povo, a qual retrata em suas obras sob um olhar feminino, as memórias culturais de sua gente.

Imagem 4: Ilustração da indígena Kátia Hushahu.

Fonte: Kátia Hushahu – Exposição virtual Mira!

Sobre essa obra, solicitou-se que os alunos criassem um slogan, para expressar uma mensagem em defesa pelos povos das florestas, apresentados a seguir.

> "Proteger a natureza, nós precisamos dela pra viver. Proteja a natureza como os povos das florestas fazem!" (C.B);
> "Os indígenas são nossos ancestrais, devemos preservar sua riquíssima cultura." (M.B);
> "Uma árvore é uma floresta e uma floresta é uma vida!" (H.B);
> "Defenda a natureza! Defenda o povo" (L.M);
> "Não destrua, construa!" (A.B).

Assim com frases marcantes, mais uma vez, a relação do indígena com a natureza foi salientada pelas crianças. E encerrando as perguntas do questionário proposto a eles foi perguntado: "Em sua opinião, o que

os textos trabalhados ensinaram sobre valores humanos e a relação com a natureza?" Fazendo com que eles sintetizassem e refletissem sobre a temáticas trabalhadas nos textos.

> "Que temos que preservar pois sobrevivemos dela e se um dia ela acabar a humanidade também, a natureza tem vida e sentimentos, ela também sofre e temos que entender que não é só um monte de folha" (M.A);
>
> "Pois nós o seres humanos temos que valorizar os nossos recursos de vida que de certa forma vem da natureza a roupa que vestimos, a comida que comemos, a casa que moramos, ou seja, tudo isso é feito com recursos da natureza e ultimamente a natureza não estar tendo o valor que ela merece com desmatamento e tudo mais..." (S.P);
>
> "Que necessitamos dela para sobreviver, e que é importante (em relação a natureza). Devemos preservar a cultura indígena, pois são uma cultura muito importante, uma base para nós (em relação a valores humanos e indígenas)" (L.R);
>
> "Nos mostraram a importância da preservação da cultura, da paz, da natureza, e o mais importante o respeito aos povos indígenas." (P.T);
>
> "Mostraram que temos que ter respeito a natureza e aos indígenas, que mesmo morando em cidades eles preservam a identidade cultural." (L.M)

A partir das conclusões apresentadas pelos alunos na questão final, é possível concluir que a metodologia aplicada foi eficaz para a introdução da Literatura Indígena. Para muitos que a desconheciam puderam ter o primeiro contato e aqueles que já tinham "ouvido falar" foi possibilitado um certo aprimoramento em seus conceitos.

Em conversa oral, nas aulas virtuais, os alunos comentaram principalmente sobre o vídeo de Carlinhos Brown, e a imagem de Kátia, reforçando assim que a priori, o caminho ilustrativo pode ser fundamental para prepará-los a receber textos e posteriormente obras literárias indígenas mais vultuosas.

O que não é mais aceitável é que não haja a inserção de uma literatura tão valiosa e incentivadora aos conhecimentos identitários do nosso povo. E como não há como negar tal necessidade, o ambiente escolar deve inserir rotineiramente tais práticas, atribuindo o devido valor à obra indígena, desconstruindo os conceitos pejorativos fomentados pela ignorância e intolerância.

3. Considerações finais

Conclui-se, portanto, a partir da atividade proposta, que a lei 11.645/2008 que determina a inserção das produções literárias indígenas, pode ser inserida no âmbito escolar, o que pode ser realizado, inicialmente através de materiais disponíveis em plataformas digitais, o que minimiza as justificativas da falta de material para se trabalhar.

Percebeu-se também que o discurso inicial das crianças sobre preconceitos e estereótipos, puderam, em grande medida, ser modificados em razão da atividade aplicada, na qual se trabalhou vídeos, contos e lendas que abordavam a temática indígena, de autoria indígena e não indígena como o trabalho de Carlinhos Brown.

Nesse sentido, acreditamos que a "cegueira" que impede o reconhecimento do indígena como formador da nossa identidade e, portanto, das nossas memórias, pode ser gradativamente mudada se as escolas e educadores entenderem e apontarem a sua relevância neste processo.

Assim, é imprescindível que o educador assuma o papel de propiciar que os seus alunos conheçam, identifiquem, informem-se, estudem e atribuam o devido valor as obras literárias que (re)contam os saberes indígenas, inserindo-os nos conteúdos curriculares de modo a contribuir para o letramento para a diversidade étnica e a harmonia nas relações etnicorraciais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CÂNDIDO, Antônio. O Direito à Literatura. In: ____. *Vários escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. *Multiculturalismo*: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.

COSSON, Rildo. *Letramento Literário*: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2014.

MONTEIRO, Melissa Carvalho Gomes. *Amu Itá Tetama*: Literatura Infantil de Autoria Indígena como Projeto Político de (Re)Construção da Imagem Histórica e da Autoimagem dos Povos Indígenas do Brasil. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica, 2014. p. 80-122

SANTOS, Antônio Raimundo dos. *Metodologia científica: a construção do conhecimento*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

THIÉL, Janice Cristine. A Literatura dos Povos Indígenas e a Formação do Leitor Multicultural. Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), Curituba-PR – Brasil. *Educação e Realidade*, v. 38, n. 4, p. 1175-89, Porto Alegre, out/dez. 2013.

_____. *Pele silenciosa, pele sonora*: a literatura indígena em destaque. Belo Horizonte: Autêntica. 2012. (Coleção Práticas docentes 3)

Vídeos utilizados

Paxuá e Paramim. Disponível em: https://youtu.be/tx3V4gT6laE.

Iauareté e o jabuti. Narrativa do acervo pessoal de Manuela Souza e cedida para as atividades com os alunos.

LETRAMENTOS MULTIMODAIS E NEGOCIAÇÃO DE SENTIDOS ACERCA DO TABAGISMO EM UMA ESCOLA ESTADUAL: EXPANDINDO PERSPECTIVAS POR INTERMÉDIO DA LINGUAGEM

Vinícius de Oliveira Moraies (UEMS)
vinicius_o_moraes@hotmail.com
Ruberval Franco Maciel (UEMS)
ruberval.maciel@gmail.com

RESUMO

De acordo com a Organização Mundial da Saúde, estima-se que mais de cinco milhões de mortes anuais no mundo são decorrentes do tabagismo, ao passo que no ano de 2030 o número passe a ser cerca de oito milhões, tornando o tabagismo a principal causa de morte prematura. No Brasil, a prevalência de usuários correntes de derivados do tabaco é cerca de 17,5% da população acima de 15 anos, correspondendo a um contingente de 25 milhões de pessoas. Diante disso, esse este artigo busca discutir o resultado de uma uma pesquisa de intervenção que teve com o objetivo de compreender as implicações da utilização des\ recursos multimodais para ampliar as possibilidades de construção e negociação de sentidos em relação ao tabagismo. Buscou-se, ainda, identificar momentos de quebra de perspectivas e conceitos envolvendo a temática, de modo a estabelecer diálogos entre linguagem, educação e saúde. A presente proposta de pesquisa se caracterizou como qualitativa com características da perspectiva da epistemologia da emergência e rizomática, de natureza interpretativa e exploratória. Dentre os aspectos que emergiram destacam-se as ferramentas multimodais na construção de sentidos, a influência e percepção dos aspectos socioculturais acerca das práticas envolvendo o tabaco e correlação envolvendo riscos e consequências entre adolescentes. Ao envolver uma abordagem contendo um diálogo entre diferentes áreas do conhecimento, conseguiu trazer à luz diversos conteúdos teóricos e práticos no que diz respeito à educação em saúde, envolvendo aspectos de linguagem e saúde para a pesquisa qualitativa na formação inicial de acadêmicos de medicina.

Palavras-chave:
Multiletramento. Multimodalidade. Tabagismo.

RESUMEN

Según la Organización Mundial de la Salud, se estima que más de cinco millones de muertes anuales en todo el mundo se deben al tabaquismo, mientras que en el año 2030 la cifra cambia a alrededor de ocho millones, lo que convierte al tabaquismo en la principal causa de muerte prematura. En Brasil, la prevalencia de consumidores actuales de productos de tabaco es de alrededor del 17,5% de la población mayor de 15 años, lo que corresponde a un contingente de 25 millones de personas. Por lo tanto, este artículo busca discutir el resultado de una investigación de intervención que tuvo como objetivo comprender las implicaciones del uso de recursos multimodales para

ampliar las posibilidades de construcción y negociación de significados en relación al tabaquismo. También buscó identificar momentos de ruptura de perspectivas y conceptos que involucran el tema, con el fin de establecer diálogos entre lengua, educación y salud. La presente propuesta de investigación se caracterizó como cualitativa con características desde la perspectiva de la epistemología de la emergencia y rizomática, de carácter interpretativo y exploratorio. Entre los aspectos que emergieron, destacan las herramientas multimodales en la construcción de significados, la influencia y percepción de aspectos socioculturales sobre prácticas relacionadas con el tabaco y la correlación de riesgos y consecuencias entre los adolescentes. Al implicar un abordaje de diálogo entre diferentes áreas de conocimiento, se logró sacar a la luz varios contenidos teóricos y prácticos en materia de educación para la salud, involucrando aspectos del lenguaje y la salud para la investigación cualitativa en la formación inicial de los estudiantes de medicina.

Palabras clave:
Multiliteración. Multimodalidad. Tabaquismo.

1. Introdução

Neste milênio, através da exponencial expansão da tecnologias e globalização, estudos acerca dos diferentes meios de interação, com viés voltado aos processos de aprendizado e comunicação, passaram por um rápido desenvolvimento científico. Apesar disso, grande parte dos estudos desenvolvidos apresentam, de forma comum, o ideal de segmentação dos domínios, metodologias e tópicos envolvidos no processo de comunicação. De forma contrária, os autores Jeff Bezemer e Gunther Kress, na obra intitulada: *Multimodality, Learning and Comunication: A Social Semiotic Frame* (2016) propuseram novos ideais em uma estrutura unificada, cujo objetivo seria a retirada de barreiras e limites que permeavam os estudos e as semioses que compõem o processo de transmissão de informações. As semioses, nesse contexto, devem ser entendidas como as ferramentas da linguagem utilizadas pelos seres humanos a fim de que exerçam qualquer grau de influência sobre outros seres humanos e sobre o ambiente em questão, podendo ser classificadas em verbal, escrita, visual, tátil, sonora, entre outras. Ainda que o processo de comunicação sempre tenha sido multissemiótico (multimodal), a persistência na criação de fronteiras entre as diversas modalidades restringiu, e ainda restringe, o estudo e a utilização prática das mesmas, algo muito presente nos processos de construção de sentidos. Isso se deve a existência de uma sociedade *grafocêntrica*, na qual as modalidades oral e escrita/impressa ocupam posição de dominância em relação às demais, inclusive nos processos de educação, associado à exclusão de aspectos subjetivos na construção das ciências,

priorizando de forma cega aspectos quantitativos, com foco na racionalidade.

A multimodalidade possui relação com o processo de construção de sentidos, conhecido também como *Meaning-Meaking*. Trata-se de uma abordagem que visa o planejamento adequado do uso de várias semioses para criação de um efeito de sentido, não apenas voltado para o processo simples e objetivo de transmissão de informação, ou mesmo acesso à informação, mas de igual modo envolvido com o processo de significação e criticidade, sendo tal abordagem conhecida como *Meaning and Feeling*. Através dessa ideologia, pode-se realizar uma abordagem de maneira a expor aspectos envolvidos na interface entre educação e saúde, mais precisamente voltado à análise de ações publicitárias de campanhas antitabaco desenvolvidas no Brasil. Dentro do processo de *Meaning and Feeling*, temos o conceito de forças externas. Tal conceito é responsável por estudar e compreender os fenômenos biológicos, sócio-culturais e psicológicos que permeiam a realidade de um indivíduo ou classe de indivíduos, de modo que, nos processos de educação em saúde, não basta apenas realizar a transmissão do conhecimento de forma vertical e pragmática, mas sim promover ações, no âmbito da educação em saúde, que contenham estratégias eficazes no processo de construção de sentidos do público-alvo. Considera-se, assim, que o simples conhecimento dos malefícios do cigarro, por parte dos tabagistas, não pressupõe que os mesmos abandonarão os hábitos nada saudáveis; ou mesmo que haverá impacto significativo na qualidade de vida desses indivíduos.

Outro aspecto presente na discussão diz respeito a uma ideia paradoxal: como pode o indivíduo tabagista comprar um produto que lhe faz mal? Ou ainda, como pode comprar um produto cuja embalagem lhe orienta a não o fazer? Ambas as perguntas são responsáveis por trazer à luz maior sensibilidade acerca do assunto, visto que se trata de um tema capaz de ultrapassar aspectos racionais (comprar algo que está me matando?) e alcançar nível de complexidade que demanda algo a mais que as abordagens publicitárias hoje empregadas; exige abordagem ativa contexto-dependente e cultural-específica.

De acordo com a Organização Mundial da Saúde, estima-se que mais de cinco milhões de mortes anuais no mundo são decorrentes do tabagismo, ao passo que no ano de 2030 o número passe a ser cerca de oito milhões, tornando o tabagismo a principal causa de morte prematura, onde 80% ocorreriam em países em desenvolvimento. No Brasil, de

acordo com a PNAD (2008) a prevalência de usuários correntes de derivados do tabaco é cerca de 17,5% da população acima de 15 anos, correspondendo a um contingente de 25 milhões de pessoas. Também é demonstrado pela pesquisa o predomínio de usuários na região Sul do país (19%), seguido pela região Nordeste (17,8%), região Norte (17,2%) e pelas regiões Sudeste e Centro-Oeste (16,9%). As parcelas de homens usuários de tabaco foram superiores, no Brasil e em todas as regiões, que as das mulheres, se aproximando do dobro no Norte e no Nordeste.

A Constituição Federal de 1988 constitui um importante marco para o controle do tabaco no país, como base para justificar medidas legislativas antitabaco posteriores. De acordo com o Instituto Nacional do Câncer (2015) "a concepção de saúde como direito de todos e dever do Estado e a instituição do Sistema Único de Saúde (SUS) configuraram um relevante pano de fundo para o desenvolvimento de medidas de prevenção do tabagismo e apoio à cessação do tabagismo". O SUS, orientado por suas bases presentes na Lei Orgânica da Saúde, compreende medidas que visam ações de prevenção, promoção e recuperação da saúde, além de abarcar a vigilância em saúde, o controle de vetores e a educação sanitária.

No contexto envolvendo o balanço das medidas governamentais tomadas em relação ao tabaco, observa-se que várias medidas de controle foram implementadas no Brasil nas últimas três décadas, contudo o cigarro e o tabaco de um modo geral ainda se mostram como um grande problema de saúde pública no país. Ainda conforme dados divulgados pelo Instituto Nacional do Câncer (INCA), o tabagismo é considerado uma doença pediátrica, pois até 80% dos fumantes começam a fumar antes dos 18 anos de idade sendo que, no Brasil, 20% iniciam antes dos 15 anos. Além disso, é sabido que o tabagismo é responsável por diversos tipos de câncer, como a leucemia mieloide aguda, câncer de bexiga, câncer de pâncreas, câncer de fígado, câncer do colo do útero, câncer de esôfago, câncer nos rins, câncer de laringe (cordas vocais), câncer de pulmão, câncer na cavidade oral (boca), câncer de faringe (pescoço) e também o câncer de estômago.

Inserido nos mesmos dados, o INCA também expõe que no Brasil 428 pessoas morrem todos os dias devido a dependência à nicotina. Estima-se que sejam gastos 56,9 bilhões de reais por ano devido a despesas médicas e perda de produtividade, sendo que, em aspectos sociais 156.216 mortes anuais poderiam ser evitadas. O maior peso é dado pelo câncer, doença cardíaca e doença pulmonar obstrutiva crônica (DPOC).

Das mortes anuais causadas pelo uso do tabaco: 34.999 mortes correspondem a doenças cardíacas, 31.120 mortes por DPOC, 26.651 por outros cânceres, 23.762 por câncer de pulmão, 17.972 mortes por tabagismo passivo, 10.900 por pneumonia e 10.812 por devido acidente vascular cerebral (AVC). A implantação da Política Nacional de Atenção Básica (PNAB) foi definida como uma importante estratégia de atuação em todo o Brasil a fim de realizar a aproximação entre os serviços de saúde e a população, e com isso realizar um conjunto de ações de saúde, no âmbito individual e coletivo, que abrangem a promoção e a proteção da saúde, a prevenção de agravos, o diagnóstico, o tratamento, a reabilitação e a manutenção da saúde. Deste modo, fazendo desta Política uma excelente ferramenta na abordagem ao tabagismo. Diante do exposto, é possível compreender a abordagem do tabagismo como sendo uma ação educativa, de modo a desenvolver no indivíduo e no grupo a capacidade de analisar criticamente a sua realidade, de decidir ações conjuntas para resolver problemas e modificar situações, além de organizar e realizar a ação. Desse modo, a educação é um componente voltado para a promoção, a manutenção e a restauração da saúde.

Considerada a importância da comunicação no processo de abordagem do paciente, quanto a análise crítica acerca da utilização e malefícios do tabagismo, pode-se inserir o contexto da comunicação multimodal do que diz respeito à abordagem prática, sendo que a mesma tem por objetivo considerar as formas plurais de representação de sentidos. O multiletramento diz respeito a um novo método de construção textual, como exposto acima, utilizando-se ferramentas que foram por muito tempo deixadas à parte na construção da comunicação e de sentidos. Várias são as fragilidades observadas no modo como campanhas de saúde são idealizadas pelo Ministério da Saúde, principalmente no que tange à eficácia nos índices de consumo de tabaco no Brasil, visto que são textos, em sua maioria, que utilizam de recursos escassos para a transmissão da mensagem, focando quase que exclusivamente na linguagem escrita com textos já conhecidos e decorados, ou mesmo imagens repetidas incapazes de gerar o impacto necessário. Durante os diversos tipos de diálogo com a população, de modo a realizar ações efetivas modificadoras de doenças, deve-se levar em consideração a Semiótica Social correspondente ao público e à realidade em questão.

2. Perspectivas metodológicas

Considerando-se as fragilidades das campanhas antitabaco discutidas neste artigo, buscamos promover uma oficina de sensibilização por intermédio de recursos multimodais. Essa pesquisa se caracterizou como qualitativa com características da perspectiva da epistemologia da emergência (SOMMERVILLE, 2008, MACIEL, 2016) e rizomática (DELEUZE; GUATARI, 1987, MACIEL 2017). No que tange à escolha da epistemologia da emergência, essa perspectiva metodológica possibilitou ao pesquisador identificar aspectos que não foram considerados previamente no desenho da pesquisa. Quanto ao aspecto rizomático, é observado principalmente pela maneira a qual os dados foram organizados na análise, ou seja, não se tratando de um mapa conceitual pelo qual se objetiva capturar a realidade a partir de mapas mentais, mas sim deforma a organizar os dados a partir de qualquer aspecto emergido durante o processo de coleta de dados, sem hierarquização de aspectos mais ou menos importantes.

As ações foram promovidas em uma escola estadual do município de Campo Grande-MS. As oficinas foram realizadas em dois momentos distintos: Em um primeiro momento, a discussão se deu por meio da linguagem oral, em forma de palestra. Já no segundo momento, foram utilizados recursos multimodais, através de imagens e vídeos, de caráter interpretativos. A escolha buscou fomentar novas concepções sobre como os recursos multimodais podem expandir as possibilidades de construção de negociação de sentidos pudessem emergir, nesse caso em relação ao processo de educação em saúde envolvendo o tabagismo.

Para a realização das intervenções, utilizou-se uma das salas do 3º ano do Ensino Médio, do período noturno, para execução das oficinas e também para a coleta de dados. Trata-se de uma turma composta por 32 alunos, sendo 18 colaboradores do sexo feminino e 14 colaboradores do sexo masculino, apresentando idades entre 16 e 27 anos.

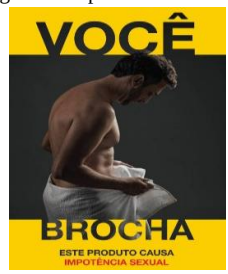
3. Multimodalidade, tabagismo e processos de construção de sentidos

Em relação às observações e conclusões obtidas, o primeiro momento, realizado através de uma palestra, mostrou-se pouco efetivo em relação ao aproveitamento do tema pelos estudantes. A participação dos mesmos se mostrou inferior ao esperado, de modo que esse cenário de tornou mais pronunciado conforme o passar do tempo. A maioria dos

alunos, a partir da metade da apresentação, próximo de 30 minutos transcorridos do início, demonstraram cansaço e falta de atenção ao tema, resultando em menor participação nas discussões e, portanto, dificultando o processo de educação em saúde proposto.

Durante o segundo momento, realizado através de intervenção rica em recursos multimodais, a participação dos estudantes se mostrou significativamente superior à observada no momento anterior, através de uma discussão mais complexa dos temos propostos. Foi possível explorar, dentre os conceitos expostos, dúvidas e questionamentos dos participantes, os quais emergiram através da interpretação das imagens e vídeos expostos. Alguns diálogos serão aqui expostos. Ao abordar o aspecto dos efeitos do tabagismo em pacientes fumantes ativos, apresentamos aos colaboradores uma imagem que explora a impotência sexual ocasionada pela utilização do cigarro, e buscamos verificar qual foi o efeito de sentido da modalidade na percepção dos alunos.

Figura 1: Impotência sexual.



(...) Pesquisador: O que vocês acham que a imagem quer transmitir?
A1: "Ai, eu acho que quer transmitir alguma coisa bem triste"
A2: "Acho que quer assustar os homens, causar medo"
Pesquisador: E acreditam que essa abordagem funciona?
A3: "Funciona só se o cara for homossexual (risos da turma)"
A2: "Acho que estão cansados de ficar vendo isso aí"
Pesquisador: Então quer dizer que as pessoas não têm mais medo disso ocorrer?
A4: "Acho que não, porque se acontecer tem o Viagra para resolver o problema" (Diálogo entre pesquisador e alunos)

Analisando os dados correspondentes do excerto 1, interpretamos que o processo de construção de sentido através de uma abordagem multimodal, havendo, portanto, um exercício de criticidade a partir das linguagens que compõem o texto. Tal perspectiva baseia-se na inclusão de aspectos multissemióticos, como por exemplo som, imagem, cores,

formatos, disposição de elementos, entonação (ROJO, 2012), de modo a extrapolar o texto escrito através da intermediação de diversas outras habilidades de produção de sentido.

No exemplo da passagem acima, observamos que os alunos participantes foram responsáveis por correlacionar os dados expostos, nas formas verbais e não verbais, por meio da exposição ao assunto, sendo que as colocações dos alunos surgiram de forma espontânea e deliberada, de modo a serem influenciadas por aspectos envolvendo práticas pessoais, como também influências biopsicossociais de forma ampla. Na situação onde houve a expressão "(…) porque se acontecer, tem o Viagra para resolver o problema (disfunção sexual)", podemos inferir que houve a influência dos meios midiáticos, propagandas e comerciais em geral na transmissão de ideias de que qualquer problema de saúde pode ser resolvidos com algum medicamento. Em outras palavras,colocando o autocuidado e práticas saudáveis de vida à parte, algo que não condiz com um modelo de vida saudável.

Após tal interação, o pesquisador voltou-se ao grupo e elucidou novos fatos acerca dos malefícios do tabaco e as interações prejudiciais envolvendo o medicamento, estimulando os alunos a desenvolverem um processo de reflexão, contextualização, problematização e, por fim, resultados diversos, ou seja, resoluções heterogêneas. Ao encontro das ideias de Duboc (2015), tal fato corrobora a afirmação de que o conhecimento não é algo único e estável, contrariando tudo aquilo que é colocado como "verdade absoluta". Tal posicionamento ratifica a necessidade da criação de novas perspectivas, um processo ativo de reconstrução de sentidos com base em informações e também vivências sociais.

Todo o processo de intervenção multimodal, além de proporcionar conteúdos reflexivos para os alunos participantes da pesquisa, também contribuiu para a reflexão do pesquisador sobre o tema. Durante a afirmação acerca da utilização do medicamento para reverter os efeitos deletérios do tabaco, o pesquisador pôde obter conhecimento útil a partir de uma nova perspectiva de pensamento, de modo a possibilitar uma reflexão e novo conhecimento aplicável na atuação do pesquisador, nesse caso específico, educação em saúde.

Figura 2: Gangrena.

(...) Pesquisador: Quais as impressões que são transmitidas com essa imagem?
A1: "A primeira impressão é que é uma foto bem pesada né"
A2: "Eu acho também que quiseram dizer que isso aí não cicatriza fácil"
Pesquisador: E acreditam que essa imagem de advertência é eficaz?
A3: "Eu acho que quem não fuma fica com peso na consciência, mas quem fuma mesmo não está nem aí"
A4: "Eu achava que essas imagens serviam mais para as pessoas não começarem a fumar, mas olhando isso direito acho que serve para todo mundo"
Pesquisador: E por que você achava isso ***Aluno 4****?*
A4: "Porque eu também achava que quem já fuma nem ligava mais com isso aí, mas eles também devem sentir medo vendo essas coisas"
Pesquisador: algo mais?
A5: "Acho que isso aí vai subir até chegar na perna."
A3: "Acredito também que esse tipo de coisa só se resolve cortando o pé fora (burburinho da turma discutindo essa afirmação)."
A6: "Mas tipo, eu acho que essa foto pode nem ser verdade, as vezes foi criada no Photoshop mesmo (ruídos de aprovação de grande parte da turma)."
Pesquisador: E por que você acredita que fariam isso ***Aluno 6****?*
A6: "Porque parece algo que o governo faria para fazer o pessoal parar de fumar, sei lá" (Diálogo entre pesquisador e alunos)

Durante a discussão do excerto 2, ocorreu mais participação e atenção por parte dos alunos. Trata-se de uma imagem responsável por causar um significativo impacto devido a gravidade do quadro clínico do paciente exposto, algo muito bem retratado pela colocação de um aluno "é que é uma foto bem pesada né". Nesse momento, destacamos o uso da a comunicação multimodal, através da semiótica visual, a "imagem", o alcance do objetivo proposto. Desse modo, possibilitandoo surgimento de um "impacto" que possibilite os processos de reflexão e correlação de informações intrínsecas e extrínsecas, proporcionando reflexão e novas perspectivas.

O processo descrito acima auxilia no entendimento de que, durante todos os processos de negociação de sentidos, quanto mais completa for essa transmissão, melhor será o entendimento do receptor. Assim, a utilização de diversas semioses no processo de comunicação proporciona um resultado mais efetivo. Outra contribuição dos alunos durante a pesquisa foi o surgimento da fala " eu acho que quiseram dizer também que isso ai não cicatriza fácil", onde a utilização da imagem foi responsável por causar um efeito e também uma reflexão, os quais muito dificilmente seriam alcançados somente utilizando-se da ferramenta escrita, a qual, na atualidade tem papel central, e quase exclusivo, nos processos de comunicação (abordagem grafocêntrica), principalmente no que diz respeito aos processos de educação em saúde (ou abordagens em saúde).

Outro aspecto levantado pelos estudantes se refere à qual público estaria sendo verdadeiramente afetado pela exposição da referida imagem. Um dos alunos expõe a seguinte opinião "eu acho que quem não fuma fica com peso na consciência, mas quem fuma mesmo não está nem aí", ou seja, o mesmo acredita que mesmo a combinação com uma abordagem multimodal não mais teria impacto ou efeito de sentido desejado em indivíduos fumantes; entretanto, outro aluno traz a seguinte afirmação: "eu achava que essas imagens serviam mais para as pessoas não começarem a fumar, mas olhando isso direito acho que serve para todo mundo" e também "porque eu também achava que quem já fuma nem ligava mais com isso aí, mas eles também devem sentir medo vendo essas coisas". Essa última reflexão demonstra que a abordagem utilizada, apesar de predominantemente visual e com poucos aspectos voltados a escrita, possuiria sim efeito de sentido, ou seja, efeito desejado em indivíduos já fumantes.

Dentro disso, destaco os principais aspectos que emergiram nas interaçõesdo projeto, sendo os momentos de discussções que os materiais apresentados proporcionaram aos alunos, de modo a identificarem outras semioses como integrantes no processo de comunicação, além de seus efeitos e benefícios. Tais considerações, dentro do processo de educação em saúde e ampliação das perspectivas sociais daquele grupo, concederam ao pesquisador ampliar o seu conhecimento acerca de aspectos diversos do conhecimento geral da população que podem auxiliar na prática profissional futura.

Figura 3: Pulmão de fumante e nãofumante.

(...) Pesquisador: Acreditam ser qual a importância dessa imagem?
A1: "Tipo, é importante para ver na prática aquilo que o cigarro causa, porque as pessoas as vezes nem têm noção disso"
A2: "É útil para mostrar a real aos fumantes, porque como o pulmão fica dentro do corpo e a pessoa nem sabe que o dela está assim"
Pesquisador: E qual a sensação vendo uma imagem como essa?
A3: "Sensação de dó, mas também de alívio por saber que o meu é igual aquele saudável da foto (risos da turma)".
Pesquisador: E se essas imagens não tiverem efeito nenhum no fumante, como fazer ele parar de fumar?
A4: "Chamar ele de bobão e fazer ele comer o cigarro (risos da turma)"
(Diálogo entre pesquisador e alunos)

No excerto 3, o pesquisador continuou realizando a demonstração de informações, por meio das semioses escrita, visual e verbal, a fim de que houvesse uma maior participação do grupo de estudo. A exposição da imagem comparativa entre pulmões, aparentemente saudável e não saudável, causou esperado grau de impacto nos alunos. Durante o diálogo com os alunos, emergiu a seguinte colocação: "É útil para mostrar a real aos fumantes, porque como o pulmão fica dentro do corpo e a pessoa nem sabe que o dela está assim". Tal afirmação vem ao encontro, de forma espontânea, daquilo que representa o emprego de recursos multimodais dentro do processo de comunicação, principalmente quando o tema abordado diz respeito a construção e reconstrução de sentidos. O aluno em questão identificou que somente dados escritos, como um texto corrido, apesar de muito bem desenvolvido, não conseguiria criar a ideia e a realidade que foi demonstrada com uma imagem, ou seja, criar o efeito de sentido essencial dentro de um processo de educação em saúde, como ocorre em tais anúncios anti-tabaco presentes nas próprias embalagens de cigarro.

Outra colocação demonstrou-se como importante no processo de entendimento dos modos e variáveis presentes na construção e reconstrução de sentidos. Trata-se da afirmação "Chamar ele de bobão e fazer ele comer o cigarro" dita por uma aluna durante a discussão dos

modos de abordagem a um indivíduo fumante. Apesar de ter sido colocada na discussão de modo extrovertida, como uma brincadeira, a fala reflete aspectos biopsicossociais que não podem ser ignorados ou esquecidos nos processos de comunicação. Nesse caso, pode-se evidenciar como a idade dos indivíduos envolvidos no processo e também aspectos culturais, como por exemplo a violência, possuem significante influência nos modos como ocorre o processo de raciocínio e entendimento acerca dos mais variados temas. Assim, as intervenções multimodais desse trabalho abordam diferentes perspectivas obtidas pelo pesquisador, relacionadas à aspectos culturais e sociais, de um modo amplo, visando reconhecer as importantes influências que variáveis da comunicação exercem nos processos saúde-doença da população em geral. Além disso, novos conhecimentos em relação aos processos de negociação de sentidos acerca do tabagismo foram construídos, através da utilização de recursos multimodais, de modo que diversos momentos de interesse, no que tange ao processo de construção e reconstrução de sentidos, foram elaborados.

Isso se deu através de diversos exemplos, os quais evidenciaram como a abordagem multimodal no processo de comunicação é capaz de trazer novas perspectivas e enriquecer ideias nos diversos campo do conhecimento, inclusive nos processos de educação em saúde. Dentre os assuntos emergidos, pode-se destacar os aspectos sociais e culturais dos participantes da pesquisa, os quais aproximaram as teses teóricas e ideias iniciais à um contexto mais real, ou seja, aplicável ao cotidiano. Pode-se destacar também o diálogo entre diversas áreas do conhecimento durante a construção desse estudo, envolvendo, de forma majoritária, conhecimentos das áreas da saúde, educação e também social. Tal abordagem multidisciplinar é responsável por unir conhecimentos considerados distintos, mas que na verdade possibilitam um grande avanço em processos como educação em saúde.

4. Considerações finais

A presente pesquisa analisou os processos de negociação de sentidos acerca do tabagismo em uma escola estadual através da utilização de recursos multimodais, de modo que identificou diversos momentos de interesse no que tange ao processo de construção e reconstrução de sentidos. Isso se deu através de determinados momentos de reflexão, os quais evidenciaram como a abordagem multimodal no processo de comunica-

ção é capaz de trazer novas perspectivas e enriquecer ideias nos diversos campos do conhecimento, inclusive nos processos de educação em saúde.

O surgimento de novas ideias e proposições durante a realização da pesquisa demonstra a importância da epistemologia da emergência no resultado do estudo, propiciando a realização de uma pesquisa que contempla detalhes e informações que enriquecem o resultado da mesma. Dentre os assuntos emergidos, podem-se destacar os aspectos sociais e culturais dos participantes da pesquisa, os quais aproximaram as teses teóricas e ideias iniciais à um contexto mais real, ou seja, aplicável ao cotidiano.

Pode-se destacar também o diálogo entre diversas áreas do conhecimento durante a construção desse estudo, envolvendo, de forma majoritária, conhecimentos das áreas da saúde, educação e também social. Tal abordagem multidisciplinar é responsável por unir conhecimentos considerados distintos, mas que na verdade possibilitam um grande avanço em processos envolvendo educação em saúde.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEZEMER, J,; KRESS, G. *Multimodality, Learning and Communication*: A Social Semiotic Frame. London: Routledge, 2016.

DUBOC, A. P. M. *Avaliação da Aprendizagem de línguas e os multiletramentos. Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 26, n. 63, p. 664-87.

IBGE, *Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios 2007–2008*.

INSTITUTO NACIONALDE CÂNCER (INCA). *Política Nacional de Controle do Tabaco*: Relatório de Gestão e Progresso 2013–2014. Rio de Janeiro: INCA; 2015.

MACIEL, R. F. Por outras epistemologias de pesquisa em formação de professores. In: MARQUES, M. *Da formação continuada de professores aos momentos de tensão em sala de aula*: rizoma, emergência e letramentos. Campinas: Pontes, 2016.

ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

SOMERVILLE, M. Postmodern emergence. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, v. 20, n. 2, p. 225-43, March/April, 2007.

LÍNGUA ESTRANGEIRA, CURRÍCULO E MOTIVAÇÃO DOCENTE: UMA ANÁLISE DA PERCEPÇÃO DE ENSINO DE INGLÊS NO ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Rackel Peralva Menezes Vasconcellos (UENF)
pmvrackel@gmail.com
Poliana Campos Côrtes Luna (UENF)
polianaccluna@gmail.com
Beatriz de Araújo Rezende Neves (UENF)
prof.beatrizrezende@gmail.com

RESUMO

Muito se tem discutido sobre uma aprendizagem significativa, que envolva o aluno. Definitivamente, para que esse processo se dê é preciso reconhecer a peça-chave no direcionamento da Educação: o professor. Talvez uma questão a ser pensada, seria o fato de que em sua grande maioria, as salas de aulas ainda têm a mesma estrutura e utilizam os mesmos métodos usados na educação do século XIX: as atividades ainda são baseadas quadro e papel, e o professor continua ocupando a posição de protagonista, detentor e transmissor da informação. Essa prática, nas aulas de Língua Inglesa, fica ainda mais evidente. Isso ocorre principalmente em escolas públicas onde, a relação ensino–aprendizagem do inglês é observado com preconceito, na qual os professores, em sua maioria, consideram que os alunos são incapazes de aprender outro idioma, uma vez que, possuem dificuldade de aprender o próprio português. No ano de 2012 foi implantado pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro o Currículo Mínimo, um documento que objetiva nortear o trabalho dos profissionais da educação, orientando-os na elaboração e desenvolvimento de suas aulas. O presente trabalho pretende analisar a implementação do Currículo Mínimo de Língua Inglesa na rede estadual de Educação do Rio de Janeiro.

Palavras-chave:
Currículo. Língua estrangeira. Motivação docente.

ABSTRACT

Much has been discussed about meaningful learning, involving the student. Definitely, for this process to take place, it is necessary to recognize the key piece in the direction of Education: the teacher. Perhaps an issue to be considered, would be the fact that the vast majority of classrooms still have the same structure and use the same methods used in nineteenth-century education: activities are still based on board and paper, and the teacher continues to occupy the position of protagonist, holder and transmitter of information. This practice, in English language classes, is even more evident. This occurs mainly in public schools where the English teaching-learning relationship is observed with prejudice, in which the majority of teachers consider that students are unable to learn another language, since they have difficulty learning their own Portuguese language. In 2012, the Minimum Curriculum was implemented by the State Government of Rio de Janeiro, a document that aims to guide the work of

education professionals, guiding them in the preparation and development of their classes. This paper aims to analyze the implementation of the Minimum English Language Curriculum in the state education network of Rio de Janeiro.

Keywords:
Curriculum. Foreign language. Teacher motivation

1. Introdução

Pensar numa educação de simples transmissão, que fique restrita a sala de aula, leva a um conhecimento superficial que, quando acontece, aparece de forma pouco prática, distante da realidade do educando – o professor transmite e o aluno escuta. O que nos leva a uma aprendizagem reprodutiva e bancária.

Definitivamente, para que esse processo se dê é preciso reconhecer a peça-chave no direcionamento da Educação: o professor. Diante da essencialidade da influência do professor no percurso educacional, muita atenção precisa ser reservada a esse protagonista da condução do conhecimento e da formação de crianças, jovens, adultos e até mesmo idosos.

Talvez uma questão a ser pensada seria o fato de que em sua grande maioria, as salas de aulas ainda têm a mesma estrutura e utilizam os mesmos métodos usados na educação do século XIX: as atividades ainda são baseadas quadro e papel, e o professor continua ocupando a posição de protagonista, detentor e transmissor da informação. Essa prática, nas aulas de Língua Inglesa, fica ainda mais evidente. Quantas vezes, um professor de Inglês ouve na primeira aula: "Lá vem o verbo *to be*!" E pouco se vai além do dito "verbo to be".

Para muitos professores de inglês, não existe a preocupação pela formação social do aluno. Nem sempre as discussões giram em torno das atitudes dos alunos no convívio social. Parece que a missão de educar se delega as disciplinas básicas no ensino regular e as famílias.

Isso ocorre principalmente em escolas públicas onde, a relação ensino–aprendizagem do inglês e observado com preconceito, onde os professores em sua maioria consideram que os alunos são incapazes de aprender outro idioma, uma vez que, possuem dificuldade de aprender o próprio português. O professor não deve ser um mero transmissor de conteúdo mais sim um profissional que envolve; expressa e constrói apreciações.

Durante anos, muito se discutiu sobre o conteúdo abordado por cada professor na sala de aula, a discrepância do currículo abordado em cada escola estadual. Com base nessas discussões, no ano de 2012 foi implantado pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro o Currículo Mínimo, um documento que objetiva nortear o trabalho dos profissionais da educação, orientando os professores na elaboração e desenvolvimento de suas aulas.

Sua finalidade é que o aluno tenha o mínimo de competência e habilidade durante cada bimestre ao longo do ano letivo; assim se o aluno for transferido de colégio, o conteúdo mínimo será o mesmo. Além das competências e habilidades, o Currículo Mínimo também propõe atividades para serem feitas com os alunos em sala de aula ou como atividade extraclasse.

Ao passo que o currículo mínimo foi criado e exposto como obrigatória a aplicação – por parte dos professores, a resistência foi imediata. Se bem analisado, é um documento interdisciplinar que aplica o uso da língua na compreensão oral e escrita. A resistência por parte do educador advém do fato do mesmo, muitas vezes, não saber trabalhar a língua nesse formato. Dessa forma, ignora-se a existência do documento, seguindo o seu plano de trabalho.

O presente artigo pretende analisar a implementação do Currículo Mínimo de Língua Inglesa na rede estadual de Educação do Rio de Janeiro – bem como os impactos e possíveis modificações no trabalho realizado pelos professores de Língua Inglesa da rede.

2. Revisão literária

A grande influência econômica, política e cultural dos Estados Unidos, seguida de fortes investimentos, tornou o inglês uma língua internacional, alcançando reconhecido prestígio mundial e passando a fazer parte do cotidiano das escolas nacionais e internacionais. Com o tempo, o ensino do inglês passou a fazer parte da grade curricular das escolas no Brasil, a despeito da realidade de cada região do país. Quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB nº 9.394/96, Art. 36, § III, determinou que o currículo do Ensino Médio incluísse uma língua estrangeira obrigatória e uma optativa, a maioria das escolas estabeleceu a língua inglesa como a obrigatória (processo de naturalização).

Conforme salienta Mendes (2007), a importância do aprendizado de uma língua estrangeira está na possibilidade de se ter condições de dialogar com grupos ou pessoas que falam outras línguas e que vivem em sociedades diferentes.

Nesse sentido, a elaboração de um currículo deve estar ancorada às propostas didático-sociais e culturais adequadas aos níveis de escolaridade e que atendam às condições reais para o desenvolvimento de habilidades como o senso crítico, a ética e a cidadania.

O currículo nunca é simplesmente uma montagem neutra de conhecimentos, que de alguma forma aparece nos livros e nas salas de aula de um país. Sempre parte de uma tradição seletiva, da seleção feita por alguém, da visão que algum grupo tem do que seja o conhecimento legítimo. Ele é produzido pelos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo (APPLE, 2001, p. 53). Veiga (2002) complementa:

> Currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito. (VEIGA, 2002, p. 7)

Em 2011, a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC) decidiu implantar na rede estadual a proposta curricular do Currículo Mínimo, de base comum, que direcionasse as atividades educacionais de maneira a aproximar e nortear o aprendizado na rede estadual. Em um primeiro momento, o Currículo Mínimo das disciplinas Língua Portuguesa e Literatura, Matemática, Geografia, Filosofia e Sociologia foi elaborado para o Ensino Fundamental e médio das turmas regulares. No ano seguinte se iniciou a elaboração do Currículo Mínimo para as disciplinas de educação física, biologia, física, química, educação artística, ensino religioso e língua estrangeira para turmas dos mesmos segmentos citados anteriormente.

É nesse campo prático e complexo em que se insere o Currículo Mínimo para as línguas estrangeiras modernas, elaborado por professores da SEEDUC/RJ, instituído pelo Decreto nº 42.793 de 06 de Janeiro de 2011.

De acordo com o manual do currículo mínimo desenvolvido pela SEEDUC (BRASIL, 2010) a proposta para LE (Língua Estrangeira) é

promover, inicialmente, a interdisciplinaridade com a língua materna (para tal, sempre que possível, seguirão a abordagem de ensino por gêneros similar à adotada por língua portuguesa), mas a interdisciplinaridade com todas as demais áreas poderá ser suscitada a partir das temáticas introduzidas pelos gêneros. De acordo com o manual, alguns documentos referenciais externos foram utilizados na elaboração do material, bem como o conjunto de documentos de orientação do MEC como LDB, Diretrizes Curriculares Nacionais, Parâmetros Curriculares Nacionais e Orientações Curriculares Nacionais e a matriz da avaliação externa do Exame Nacional do Ensino Médio.

O Currículo Mínimo de Língua Estrangeira é composto por três eixos principais, sendo eles: "Compreensão escrita e oral", "A língua em uso" e "Produção escrita e oral". Foram também definidas as habilidades e competências que deveriam ser galgadas pelos educandos em cada um dos gêneros elencados.

Segundo as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEM, 2006, p. 9), "o currículo é a expressão dinâmica de conceito que a escola e o sistema de ensino têm sobre o desenvolvimento dos seus alunos e que se propõe a realizar com e para eles", portanto, torna-se necessário refletir a relevância de uma proposta curricular para o sistema educacional que tenha como propósito ensinar, envolver, preparar para a cidadania e produzir conhecimento.

Diante da introdução de um currículo mínimo para as línguas estrangeiras nas escolas da rede pública estadual, fomentou-se a importância da relevância das orientações para o fazer docente e para o processo ensino/aprendizagem de língua estrangeira.

O Currículo Mínimo foi imposto aos professores pelo Governo do Estado como algo obrigatório sob pena de não recebimento de bonificações para aqueles que não o colocarem em prática em sala de aula. As dúvidas referentes à implementação deste documento em sala de aula são constantes e a resistência é ainda maior. Segundo Piccoli (2006):

> Percebe-se que o professor de língua estrangeira mantém-se afastado do contexto educacional propriamente dito e preocupa-se apenas em transmitir os conteúdos lingüísticos. Esses professores têm evitado considerar o ensino de língua estrangeira como parte relevante da educação integral do ser humano, desconhecendo muitas vezes as razões e os porquês do ensino de pelo menos uma língua estrangeira como aspecto fundamental na educação de sujeitos. (PICCOLI, 2006, p. 2)

Conforme apontado pela Organização das nações unidas para educação, Ciência e Cultura (UNESCO), professores de todos os níveis e tipos de educação devem ser capacitados, em termos do seu desenvolvimento profissional contínuo, incluindo o uso apropriado da tecnologia, aprendizagem em pares, avaliação e trajetórias de carreira claras com incentivos intelectuais, reconhecimento social e autonomia profissional (UNESCO, 2015).

Para que aconteça a concretização do aprendizado é preciso que o educador seja um mediador entre o conteúdo de Língua Estrangeira proposta pelo Currículo Mínimo e o educando, transpondo para as aulas conteúdos de forma simplificada, contextualizada e com uma linguagem apropriada para o entendimento do aluno.

3. Conclusão

Historicamente, a educação brasileira passou por um longo período onde os professores que atuavam na educação básica não possuíam uma formação acadêmica adequada. Foi apenas a partir do começo do século XX que apareceu a preocupação em formar professores para atuarem nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Partindo dessa premissa, é possível e necessário também a criação de ambientes de aprendizagem onde haja tanto aspectos da transmissão de informação quanto de construção. Isso posto, a questão fundamental no processo educacional é saber como criar situações de aprendizagem para estimular a compreensão e a construção de conhecimento.

No Brasil, a língua inglesa é o idioma mais ensinado como língua estrangeira, e está presente em vários lugares e em diversos setores da sociedade, como em rótulos de produtos alimentícios, cosméticos, vestuário, propagandas, programas de televisão, outdoors, entre outras utilizações. Sendo assim, considerando o inglês como um meio de comunicação que abrange todas as áreas do saber, entende-se que se faz necessário determinar um modelo pedagógico que respalde o ensino de língua estrangeira.

Ainda refletindo sobre o papel das línguas estrangeiras modernas, que não estão entre as disciplinas consideradas mais importantes nas escolas (nem por alunos, nem pela comunidade escolar), não podemos ignorar sua importância no contexto globalizado, que busca preparar o

cidadão/aluno para relacionar-se com o outro (o estrangeiro), interagir, fazendo-se compreender e ser compreendido em uma outra língua.

Desde 2011, ano em que o Estado discutiu e elaborou um currículo mínimo para servir de base curricular para todas as escolas da rede estadual; os professores, que não foram treinados, preparados para esse tipo de trabalho interdisciplinar, voltado para o desenvolvimento da leitura e escrita livre do segundo idioma, rejeitaram o material apresentado.

Nesse sentido, cabe à escola, na figura do professor, fazer a releitura da proposta apresentada como currículo, adequá-la ao contexto, construindo um Projeto Político-Pedagógico (PPP) que possa descrever suas funções e concretizá-las. Só assim o currículo cumpre seu papel de representar a comunidade escolar, cuja participação é de suma importância para a concretização de um currículo que tenha como objetivo atender às diversas realidades, nacionais ou estaduais.

Inúmeros questionamentos referentes ao Currículo Mínimo e sua implementação surgem nas conversas diárias entre professores da rede estadual de ensino. Há aqueles que pensam colocá-lo em prática, pois veem neste documento uma chance de transformar e melhorar a educação pública da rede estadual do Rio de Janeiro. Por outro lado, alguns professores não aceitam e/ou acreditam nessa nova política pública devido a conceitos e formas cristalizadas de desenvolvimento do seu trabalho em sala de aula, os quais não desejam modificar. Outros não pensam adaptar suas aulas às novas orientações, já que não acreditam nas "sugestões" dadas pelo Governo, que, na verdade, são recebidas como imposições.

Outro ponto questionado pelos educadores é que os livros didáticos, disponibilizados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) – a partir dos quais a equipe de professores de cada instituição tem que fazer sua escolha antes da implantação do Currículo Mínimo – não contemplam, em sua maioria, os gêneros propostos pelo documento acima citado.

Ademais, também como orientação da secretaria estadual de educação, o conteúdo deve ser registrado no diário escolar e ser confirmado no site Conexão Educação – Docente *On-line* que é um portal da secretaria. Entretanto lançar o conteúdo no diário ou no site, não quer dizer que estejam sendo ministrados aos alunos. Por enquanto, saber se eles estão de fato cumprindo o CM, é algo que não pode ser comprovado. Isto posto, assim como todo modelo pedagógico, é preciso adaptação, reciclagem e reorganização, a todo momento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael W. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, Antônio Flávio B.; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1995.

COSTA, Patrícia Paull. *A implementação do PNLD de língua inglesa nas escolas públicas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre*. Monografia de conclusão de curso de graduação apresentada ao Instituto de Letras da UFRGS, Porto Alegre, 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GREEN, S. *et al*. Towards a positive university. *The Journal of Positive Psychology*, 6(6), p. 432-9, 2011.

KAUARK, Fabiana *et al*. *Metodologia da pesquisa*: guia prático. Itabuna: Via Litterarum, 2010.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. p. 20-109

PALLÚ, Nelza Mara. *Que inglês utilizamos e ensinamos?* Reinterpretações de professores sobre o processo de ensino e aprendizagem do inglês contemporâneo. Curitiba, 2013.

PIMENTEL, Luciana. Projetos de trabalho em educação: uma proposta de vivências interdisciplinares. In: POSSAS, Sandra. (Org.). *Inglês na sala de aula*: Ação e reflexão. 1. ed. São Paulo: Moderna 2010. (Coleção Richmond reflections)

QUIRINI, Maria José da Silva de Oliveira; PEREIRA, Carlos Alexandre da Silva; LEAL, Cristianni Antunes; OLIVEIRA, Vânia Lucia. *Políticas Curriculares*: uma breve crítica ao Currículo Mínimo implantado no Estado do Rio de Janeiro, 2011.

SACRISTÁN, J. G., *O Currículo, uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEEDUC/RJ, Proposta Curricular: um novo formato, Língua Estrangeira, 2010, p. 06. Disponível em: http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/downloads/LINGUA_ESTRANGEIRA.pdf. Acesso em: 12 de nov. 2019.

_____; SHOR, Iria. *Medo e ousadia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993

SNYDER, C. R.; LOPEZ, S. J. *Psicologia positiva*: uma abordagem científica e prática das qualidades humanas. Porto Alegre: Artmed, 2009.

UNESCO. *Educação*: um tesouro a descobrir. São Paulo: ASA/Cortez, 1997

UNESCO. *World Education Forum 2015 Report*. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002437/243724e.pdf. Acesso em: 10 de nov. 2019.

VYGOTSKY, Lev. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LÍNGUA PORTUGUESA E ENSINO MÉDIO: O QUE MUDA COM A IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Rysian Lohse Monteiro (UENF)
rysianmonteiro@gmail.com
Luciana da Silva Almeida (UENF)
almeida.92luciana@gmail.com
Eliana Crispim França Luquetti (UENF)
elinafff@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar as principais mudanças relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio trazidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Embora a BNCC mantenha muitos dos princípios adotados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), como a centralidade do texto e dos gêneros textuais, ela também trata as questões gramaticais de forma mais explicita, além de dar ênfase aos multiletramentos. Como metodologia de estudo adotamos a pesquisa documental. Concluímos que entre as principais mudanças está à inserção da Análise Linguística/Semiótica entre as práticas de linguagem, abrangendo o estudo do texto em diferentes linguagens, incluindo as digitais.

Palavras-chave:
BNCC. Ensino Médio. Língua portuguesa.

ABSTRACT

This work aims to analyze the main changes related to the teaching of Portuguese in High School brought by the National Common Curricular Base (BNCC). Although the BNCC maintains many of the principles adopted in the National Curriculum Parameters (PCNs), such as the centrality of text and textual genres, it also deals with grammatical issues more explicitly, in addition to emphasizing multi-tools. As a study methodology, we adopted documentary research. We conclude that the main changes are the insertion of Linguistic / Semiotic Analysis in language practices, covering the study of the text in different languages, including digital language.

Keywords:
BNCC. High school. Portuguese language.

1. Introdução

Em 20 de dezembro de 2017 o documento da Base foi homologado pelo Ministério da Educação (MEC), para as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Já para a etapa do Ensino Médio, a homo-

logação veio em 14 de dezembro de 2018. Juntas, a Base da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio integram um único documento: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) mantém muitos dos princípios adotados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), deixando claro que o ensino de Língua Portuguesa deve ser contextualizado e sempre articulado ao uso social da língua.

Entretanto, é preciso destacar que as duas décadas que separam os dois documentos trouxeram evoluções para os estudos da linguagem. Além disso, a sociedade também mudou principalmente influenciada pela ampliação do uso da tecnologia.

Sendo assim, a BNCC evidencia as mudanças sociais ocorridas nesse período através de dois principais aspectos: a presença de textos multimodais, difundidos pela democratização das tecnologias digitais e as questões de multiculturalismo, uma demanda política da contemporaneidade.

Nesse contexto, o presente trabalho tem como linha metodológica a pesquisa documental, com a análise de documentos oficiais, como os PCNs e a BNCC, a fim de observar as mudanças relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa.

2. O Ensino de Língua Portuguesa: Do PCN a BNCC

Os Parâmetros Curriculares Nacionais são diretrizes que objetivam principalmente orientar os educadores. Apesar de não serem obrigatórios os PCNs servem como norteadores aos professores, a fim de garantir uma educação mais homogênea em todo país. Em relação à Língua Portuguesa, o PCN em seu volume dois destaca que,

> O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (PCN, 1998, p. 21)

Já a Base Nacional Comum Curricular é um documento que determina as competências (gerais e específicas), as habilidades e as apren-

dizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver durante cada etapa da educação básica. Além disso, a BNCC também estabelece que essas competências, habilidades e conteúdos devem ser os mesmos para todos os estudantes, independentemente de onde eles moram ou estudam.

É importante ressaltar que a Base não é um currículo, mas sim um conjunto de orientações que deve servir de norte para as equipes pedagógicas na elaboração dos currículos locais, como podemos perceber a seguir:

> Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação.
> Nesse sentido, espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental. (BRASIL 2018, p. 8)

Em relação às orientações para o ensino da língua materna, no Ensino Médio, a BNCC aponta para uma perspectiva bem próxima a dos PCNs.

> Ao chegar ao Ensino Médio, os estudantes já têm condições de participar de forma significativa de diversas práticas sociais que envolvem a linguagem, pois, além de dominarem certos gêneros textuais/discursivos que circulam nos diferentes campos de atuação social considerados no Ensino Fundamental, eles desenvolveram várias habilidades relativas aos usos das linguagens. Cabe ao Ensino Médio aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos. (BNCC, 2018, p. 490)

Embora a BNCC tenha trazido mudanças, existem elementos que se mantiveram os mesmos dos já adotados nos PCNs.

Podemos destacar três aspectos principais de permanência relacionados ao ensino de Língua Portuguesa, são eles: o texto tendo papel

central para a definição de conteúdos, habilidades e objetivos; o uso de uma perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, onde os textos estão sempre relacionados aos seus contextos de produção; o objetivo de desenvolver habilidades necessárias à participação em práticas de linguagem (escuta, fala, leitura e escrita) e a escolha pela metodologia de aprendizagem ditada pelo uso da linguagem, em que a reflexão se segue ao uso e serve para incrementá-lo.

Entretanto, algumas mudanças podem ser apontadas. Nos PCNs, a disciplina estava dividida em três grandes blocos de conteúdo: Língua Oral, Língua Escrita e Análise e Reflexão sobre a língua. Já na estrutura proposta pela BNCC as habilidades estão organizadas em quatro diferentes práticas de linguagem: Leitura, Produção de Textos, Oralidade e Análise Linguística/Semiótica. A diferença principal é a inserção da análise semiótica, que se refere ao estudo de textos em múltiplas linguagens, incluindo as digitais. Outro ponto de mudança é o fato da BNCC, para cada um dos eixos, propor um quadro apontando como se relacionam as práticas de uso e reflexão.

Outro ponto presente na BNCC é a articulação entre diferentes práticas, estimulando a integração de habilidades escritas com as práticas linguísticas, destacando a necessidade de contextualizar o conhecimento escolar diante de situações significativas para os estudantes.

A gramática também passa a ser mais abordada em relação ao que tínhamos no PCN. Pois, na Base temos explicitados os conteúdos que devem ser tratados a cada ano, porém, a intenção é que ela seja compreendida em seu funcionamento e não de maneira descontextualizada.

A diversidade cultural também aparece a fim de ampliar o repertório dos alunos, a interação com culturas, línguas e usos linguísticos variados. A intenção é que ao abordar variações linguísticas relacionadas ao uso de expressões, vocabulário, gírias etc., para que a escola garanta que o aluno conheça uma heterogeneidade de vozes.

Em uma sociedade influenciada o tempo todo pelo avanço tecnológico, a BNCC destaca a importância da leitura critica, sugerindo trabalhar para que o aluno aprenda a fazer inferências sobre a veracidade ou não dos fatos que chegam até ele.

A Base ainda promove o ensino centrado nos multiletramentos, inserindo ao ensino–aprendizado da língua materna as especificidades da leitura e da escrita também em ambientes digitais, considerando não só o

potencial multissemiótico ou multimodal desses textos, como estimulando seu estudo e produção, em classe.

3. Língua Portuguesa e as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação

Em face do intenso desenvolvimento de tecnologias de comunicação e informação é imprescindível que a escola esteja aberta às mudanças que a inserção da sociedade no mundo digital exige. Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) está estruturada em dois fundamentos pedagógicos: desenvolvimento de competências e promoção da educação integral para todos os alunos. Em relação a isso, Francisco (2018), ressalta que:

> A BNCC dá destaque ao desenvolvimento de competências linguísticas que estão em estreita relação com o uso das novas tecnologias, bem como sua aplicação na vida prática. Este entendimento garante que as escolas trabalhem para que os alunos possam dispor de autonomia para, de forma ética, atuar na sociedade com vistas a valorizar as "diversas práticas sociais", estabelecidas, protagonizando as ações para a diminuição de problemas pessoais e/ou sociais. (FRANCISCO, 2018, p. 6)

Sobre o Ensino Médio, a BNCC (2018) aponta que "dada a intrínseca relação entre as culturas juvenis e a cultura digital", destaca-se como extremamente importante "ampliar e aprofundar as aprendizagens construídas nas etapas anteriores. Afinal, os jovens estão dinamicamente inseridos na cultura digital, não somente como consumidores, mas se engajando cada vez mais como protagonistas" (BRASIL, 2018, p. 474).

Para isso, define competências e habilidades, que atravessam as diferentes áreas e possibilitam aos estudantes:

> • buscar dados e informações de forma crítica nas diferentes mídias, inclusive as sociais, analisando as vantagens do uso e da evolução da tecnologia na sociedade atual, como também seus riscos potenciais;
>
> • apropriar-se das linguagens da cultura digital, dos novos letramentos e dos multiletramentos para explorar e produzir conteúdos em diversas mídias, ampliando as possibilidades de acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho;
>
> • usar diversas ferramentas de software e aplicativos para compreender e produzir conteúdos em diversas mídias, simular fenômenos e processos das diferentes áreas do conhecimento, e elaborar e explorar diversos registros de representação matemática;e

> • utilizar, propor e/ou implementar soluções (processos e produtos) envolvendo diferentes tecnologias, para identificar, analisar, modelar e solucionar problemas complexos em diversas áreas da vida cotidiana, explorando de forma efetiva o raciocínio lógico, o pensamento computacional, o espírito de investigação e a criatividade. (BRASIL, 2018, p. 474-5)

Fica evidente que a BNCC além de privilegiar o estudo de uma nova forma de linguagem, o qual se organiza de forma híbrida, permeando todas as áreas de conhecimento e anos escolares, prevê um estudo dos gêneros digitais de forma contextualizada, já que as condições de produção desses gêneros não se desvencilham das práticas que objetivam o letramento no campo digital.

Assim, entendemos que a escola precisa olhar para a tecnologia como um meio para implementar metodologias ativas e assim promover uma aprendizagem significativa, além de utilizá-la para oportunizar a democratização ao acesso, garantindo aos alunos sua inclusão no mundo digital, sendo a BNCC um importante instrumento nesse processo.

4. Considerações finais

Compreendemos que a linguagem exerce um papel fundamental na formação crítica dos cidadãos. Pois, é através dela que os discursos podem ser analisados e ter seus significados negociados e construídos socialmente. Cabendo a escola contribuir para que seus alunos desenvolvam as competências básicas para tanto.

Dessa forma, as concepções teóricas e metodológicas preconizadas pelos documentos oficiais, como os PCNs e a BNCC, são essenciais para melhorarmos a qualidade da nossa Educação Básica. Entretanto, como afirma Costa (2012), as iniciativas governamentais podem contribuir para dar novos rumos à educação e à escola, mas elas não surtem efeito automaticamente. Isso quer dizer que a publicação e a eventual leitura dos documentos publicados pelas secretarias do MEC, assim como a adoção dos livros didáticos selecionados pelo PNLD, não são suficientes para que novas concepções de linguagem, ensino e aprendizagem sejam postas em prática nas salas de aula do ensino regular.

Portanto, é imprescindível que discutamos as implicações e mudanças trazidas por esses documentos, principalmente pela Base, para que cada vez mais possamos ver seu reflexo na prática pedagógica e no ensino de Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL-SEB. *Orientações curriculares para o ensino médio*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2006, p. 85-124; p. 127-64. Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.Pdf. Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*: Educação É a base. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais:* língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf. Acesso em: 20 de outubro de 2020.

COSTA, E. G. M. Práticas de letramento crítico na formação de professores de línguas estrangeiras. *Rev. bras. Linguística Aplicada*, v. 12, no. 4, Belo Horizonte, 2012.

FRANCISCO, C. N. P. A Difusão de Novas Competências pela BNCC: Os Multiletramentos e o Ensino da Linguagem na Era das Novas Tecnologias. *Anais do 16º Congresso Internacional de Tecnologia na Educação.* Recife: Brasil, 2018. p. 1-14

LÍNGUA ÚNICA: O MITO QUE APRESENTA PRECONCEITO LINGUÍSTICO NAS CLASSES SOCIAIS

Luiza Pontes Silva Almeida e Silva (UENF)
contatoluizapontes@gmail.com
Sinthia Moreira Silva Ribeiro (UENF)
sinthia_moreira@hotmail.com
Ana Paula Jardim Curty de Souza (UENF)
anapaulajardimc@gmail.com
Camila Tavares Barreto (UENF)
camilabarreto1012@gmail.com

RESUMO

O português é a língua oficial do Brasil. Em cada região do país essa língua é falada de uma forma, com um vocabulário diferente e com a estrutura sintática de cada região. E muito ainda se ouve falar que o conhecimento está direcionado às pessoas que possuem escolaridade. Este trabalho tem como objetivo discutir o reflexo da ideia de uma língua homogênea no Brasil dentro da realidade escolar e em sociedade; e desmistificar de que somente aqueles que possuem escolaridade detém o conhecimento. Para a construção deste trabalho, realizou-se pesquisa bibliográfica, baseada em livros e artigos científicos, composta de fontes teóricas que embasam a busca de respostas sobre o tema abordado e pesquisa quantitativa, através de formulário on-line. A partir das informações apuradas, pôde-se concluir que o Brasil é um país rico em diversidade cultural, com diversas variantes linguísticas, e que o poder aquisitivo não influencia em uma língua estar certa ou errada e nem dificulta a comunicação. Dessa forma, as pessoas que ainda possuem esse conceito contribuem grandemente para a constituição do preconceito linguístico em nosso país.

Palavras-chave:
Mito. Língua única. Preconceito linguístico.

ABSTRACT

Portuguese is the official language of Brazil. In each region of the country this language is spoken in a different way, with a different vocabulary and with the syntactic structure of each region. And much is still heard that knowledge is aimed at people with schooling. This paper aims to discuss the reflection of the idea of a homogeneous language in Brazil within the school reality and in society; and demystify that only those with schooling hold the knowledge. For the construction of this work, bibliographic research was carried out, based on books and scientific articles, composed of theoretical sources that support the search for answers on the topic addressed and quantitative research, through an online form. From the information gathered, it was possible to conclude that Brazil is a country rich in cultural diversity, with several linguistic variants, and that the purchasing power does not influence whether a language is right or wrong, nor does it hinder communication. Thus, people who still have this concept contribute greatly to the constitution of linguistic prejudice in our country.

Keywords:
Myth. Linguistic prejudice. Single language.

1. Introdução

A língua tem um papel de extrema importância na sociedade e na forma como as pessoas se relacionam. Desde os primórdios, na história do mundo, conseguimos analisar diversas manifestações da língua. A forma como se manifesta depende de diversos fatores como, por exemplo, quem é a pessoa que usa a língua, a região, o meio cultural em que aquela pessoa está inserida, idade, entre outros.

Os docentes – aqueles que são, por sua profissão, grandes contribuintes na formação de cidadãos conscientes – já possuem conhecimento necessário a respeito das variações linguísticas, dado o fato das inúmeras discussões a respeito do tema. No entanto, percebe-se que ainda não existe a promoção da diversidade e desmistificação da ideia dessa língua homogênea em sala de aula, tampouco em sociedade, visto que, em suma, o preconceito que exalta de forma negativa em nossa riquíssima cultura ainda prevalece e ecoa em proporção absurda.

No presente artigo abordamos questões linguísticas essenciais que nos possibilitaram chegar ao ponto central que motivou a realização desta pesquisa: o mito da língua única e o preconceito linguístico. Além disso, propôs-se expor o resultado de uma pesquisa qualitativa realizada por estas autoras que ora escrevem, com o intuito de entender e analisar o reflexo da disseminação dessa ideia. A necessidade da realização desta pesquisa pode ser percebida além das amarras escolares, visto que a disseminação da ideia de uma língua única ultrapassa o muro das escolas e tem reflexo direto na vida do discente em sociedade.

A metodologia utilizada para a produção deste artigo foi a pesquisa bibliográfica, que se deu através de livros e artigos pertinentes relacionados ao tema, alinhada à pesquisa quantitativa que possibilitou dados que nos auxiliaram na compreensão do impacto do mito da língua única em sociedade, a fim de que pudéssemos compreender de que modo a disseminação da ideia de uma língua única impacta as relações interpessoais. Entende-se por pesquisa quantitativa a pesquisa que busca compreender questões humanas de acordo com opiniões oriundas dos próprios indivíduos. Conforme Knechtel (2014), a pesquisa quantitativa é um modelo de pesquisa que se ampara sobre um problema humano ou social, é baseada em perguntas de uma teoria e composta por respostas

transformadas em números que posteriormente serão analisadas de forma estatística, com o objetivo central de determinar se o que foi previsto na teoria é coerente ou não.

O objetivo principal é explicitar que a nossa sociedade e escola ainda reproduzem o preconceito linguístico, além, é claro, de propor uma reflexão a fim de minimizar a ideia de que somente aqueles que dominam a escrita (norma culta) são os que falam de forma correta. Assim, na primeira parte deste artigo, abordaremos a sociolinguística, de caráter extremamente importante para a relação entre os indivíduos e a forma como se comunicam, seguida das variações linguísticas e questões que permeiam o preconceito linguístico e contribuem para a sua prevalência.

2. Sociolinguística

A sociolinguística é a ciência que estuda a relação entre sociedade e língua e, como afirmam Santos, Santana e Santana (2015, p. 2). A sociolinguística tem como objeto de estudo a variação. Assim sendo, a mesma trabalha com a língua em seu sentido real, tendo como enfoque os fatores internos e externos da língua que provocam a variação implicando, dessa maneira, na mudança.

Nossa língua se apresenta de diversas formas que favorecem a interação entre os indivíduos; e, pela natureza plurilinguística do próprio ser humano, temos o hábito intrínseco de usarmos diferentes linguagens em diferentes ambientes. A sociolinguística é essencial para que seja disseminado o conhecimento sobre a realidade plurilinguística do Brasil.

Infelizmente, ainda hoje, a escola não consegue reconhecer a natureza de uma língua heterogênea, o que reflete diretamente na sociedade, tendo em vista que o seu papel é formar cidadãos conscientes com capacidade de reconhecer e respeitar as diferenças, sejam elas linguísticas ou não. Apesar da inserção da sociolinguística há mais de quarenta anos na educação (COAN; FREITAG, 2010, p. 6), atualmente ainda se ouve a respeito da ideia de uma língua única, informação que inclusive é muito disseminada no ambiente escolar e contribui grandemente para que seja visto como natural apontar diferenças linguísticas como erros até porque

> [...] a tônica do preconceito linguístico está alicerçada nas entranhas da gramática normativa, logo, a ciência linguística busca uma diminuição nessa problemática, mas é perceptível grande resistência por parte dos profissionais de língua portuguesa, que encaram a normatividade gramati-

> cal como a perfeição da linguagem. (SANTOS; SANTANA; SANTANA, 2015, p. 6)

Portanto, é perceptível que a educação ainda tem dificuldade em assumir o quão diversificada é a nossa língua, mesmo que haja a consciência de que a oralidade não depende da gramática normativa para existir;esta não é necessária para a comunicação. Um exemplo disso é a língua pirarrã, uma língua indígena de um povo monolíngue que só foi ter sua gramática elaborada no ano de 1986. A oralidade é necessária para que exista uma gramática, no entanto, a ausência da escrita não altera e sequer dificulta a comunicação.

3. Variação linguística

Não existe nenhum estudo que explique como se deu o surgimento da língua, mas existem diversos estudos que comprovam as transformações que ocorrem nela com o passar do tempo. No entanto, apesar dessas transformações estarem sendo estudadas e constantemente colocadas em pauta, muito ainda se reproduz no Brasil a ideia de uma língua homogênea, o que torna necessário enfatizarmos as questões de cunho variacionista para que se possa realizar uma reflexão.

O Brasil é um país com um vasto território e repleto de miscigenação cultural, tendo, por estimativa do IBGE, neste ano de 2020, o número de 212.368.358 habitantes, sendo a sexta maior população mundial (IBGE, 2020). É preciso, antes de entrarmos de fato nas questões variacionistas, enfatizarmos o quão miscigenada é a população brasileira. Essa miscigenação se dá a partir da imigração e mistura de diversos povos, diversas raças, o que contribuiu e formou o povo brasileiro.

Além do fato de sermos um país formado pela imigração (tendo presentes em nossas raízes origens europeias, africanas, asiáticas), temos origem indígena. Há muitos dos povos indígenas com os quais não estabelecemos contato, por isso não se sabe ao certo quantos são, qual língua se fala, e por isso são conhecidos e denominados pena Funai como "índios isolados" (LUCIANO, 2006, p. 53). No entanto, ainda no que tange a população indígena que vive em contato com outros povos e estes "índios isolados" presentes no Brasil, temos, por registro da Funasa a presença de 180 línguas divididas por 35 grupos linguísticos.

> Os dados da FUNASA são importantes no que se refere às informações sobre as populações indígenas que vivem nas terras indígenas. Segundo dados do Sistema de Informação de Atenção à Saúde Indígena/ SIA-

> SI/FUNASA, o contingente populacional habitante das terras indígenas reconhecidas pelo governo brasileiro e cadastrado pelo Sistema é de 374.123 índios, distribuídos em 3.225 aldeias, pertencentes a 291 etnias e falantes de 180 línguas divididas por 35 grupos linguísticos (FUNASA, Relatório DESAI, 2002:3). Dos 374.123 indígenas atendidos pela FUNASA, 192.773 são homens e 181.350 são mulheres. (LUCIANO, 2006, p 30)

A presença dessa miscigenação torna totalmente explicável as variações da língua. Como podemos perceber acima, nosso país é plurilíngue, e esse plurilinguíssimo tem grande contribuição para que ocorram as variações ao longo do tempo, visto que a língua é viva, ela não segue um curso perfeito e sem desvios. Ela se transforma e vem sofrendo diversas transformações ao longo do tempo, inclusive ela tende a se transformar de maneira muito mais veloz que a gramática.

Sabendo que existe essa imensa diversidade cultural e principalmente linguística, como é possível se estabelecer uma "norma culta" de uma língua falada? Quais seriam os parâmetros para se estabelecer o que é certo ou errado numa língua falada? As variações existem e precisam ser respeitadas.

Afirmam Andrade, Santana e Ribeiro (2012, p. 5): "A ortografia oficial é necessária, mas não se pode ensiná-la tentando criar uma língua falada 'artificial' e reprovando como 'erradas' as pronúncias resultantes das forças internas que governam os idiomas.". Nesse sentido, Camacho acrescenta que toda língua varia, isto é, não existe comunidade linguística alguma em que todos falem do mesmo modo, uma vez que a variação é o reflexo de diferenças sociais, como origem geográfica e classe social, e de circunstâncias da comunicação. Com efeito, um dos princípios mais evidentes desenvolvidos pela linguística é que a organização estrutural de uma língua (os sons, a gramática, o léxico) não está rigorosamente associada com homogeneidade; pelo contrário, a variação é uma característica inerente das línguas naturais. (*Id*., *ibid*., p. 35).

Todo o contexto populacional influi diretamente nas questões variacionistas, mas é necessário falarmos sobre os quatro tipos presentes em nossa língua para sintetizarmos e melhor compreendermos o que de fato são as variações. A primeira variação é a variação histórica (diacrônicas). É necessário compreendermos que a língua portuguesa, como falada anteriormente, é viva. Ela se encontra em constante movimento (SANTOS; SANTANA; SANTANA, 2015, p.7).

A partir dessa concepção, conseguimos entender que a variação histórica é aquela que é percebida através da mudança ocorrida ao longo do tempo. Nós a notamos nas palavras que deixaram de ser utilizadas com o tempo, por exemplo. E em sequência aos tipos de variação, é de extrema importância falarmos a respeito das variações regionais (diatópicas), que são aquelas que ocorrem de acordo com o local em que vivem os falantes. Estas ocorrem porque cada povo tem o seu costume, seus hábitos, sua maneira de se portar e falar, o que contribui para que seja estabelecida uma nova estrutura linguística. Um exemplo de variação diatópica é, por exemplo, quando um falante se refere a um objeto de uma forma que em outros locais não ocorre.

Além disso, também conseguimos observar em nossa língua a presença das variações sociais (diastráticas) e estilísticas (diafásicas), que ocorrem em virtude da convivência em um determinado grupo social como, por exemplo, o uso de gírias e, respectivamente, que dependem do contexto, da ocasião, como, por exemplo, a forma como o usuário se porta numa entrevista de trabalho e a forma como se porta em um encontro com seus amigos.

Explica Camacho em um trecho de sua escrita:

Já que, conforme vimos, é possível identificar as características sociais de um falante desconhecido com base em seu modo de falar, podemos facilmente concluir que toda língua comporta variedades: (a) em função da identidade social do emissor; (b) em função da identidade social do receptor; (c) em função das condições sociais de produção discursiva (CAMACHO, 2004, p. 39-40).

> Essas variações constituem o português não padrão. Elas não influem nem prejudicam a comunicação. No entanto, infelizmente, ainda nos dias atuais, apesar dos diversos estudos a respeito das variações linguísticas e dos diversos avanços, o fato dessas variações não serem retratadas e exemplificadas em sala de aula contribui para a reprodução errônea de que somente aqueles que dominam a "norma culta", o português-padrão, falam corretamente. (COAN; FREITAG, 2010, p. 1)

Ainda existe a dificuldade por parte dos docentes, mesmo com todo o suporte necessário para compreensão, em reconhecer e respeitar as variações da língua e o fato de que estas não são erros de português, tendo em vista que não existe um *script*, um dicionário que estabeleça um parâmetro para uma língua falada. O respeito não é o que prevalece. As pessoas até já ouviram falar a respeito de variação linguística, mas o senso comum de que o falante precisa seguir uma norma para que sua

fala não seja invalidada e vista como um erro de português é o que "fala mais alto".

É possível observar que,

> [...] em geral, indivíduos de baixa escolarização e que exercem atividades produtivas que não exigem senão habilidades manuais tendem a ser menos estimulados quanto à capacidade de operar com regras variáveis. (CAMACHO, 2004, p. 43)

Na verdade,

> Impor com exclusividade a variedade-padrão, misturar uma pitada de intolerância para com a variedade não padrão, que as crianças de classes desfavorecidas dominam, são os ingredientes de uma receita infalível que pode provocar o desenvolvimento de um forte sentimento de insegurança linguística. Para as crianças economicamente favorecidas, o mal é certamente menor, pois, desde a primeira infância, acham-se mais familiarizadas com a variedade-padrão; assim, o modelo escolar é uma extensão do processo de socialização iniciado pelos pais e pelo meio social em geral. Nesse aspecto, as camadas marginalizadas nadam contra a maré. A modalidade de cultura que a escola desenvolve afina-se mais com a das classes dominantes. O problema é maior quando tal modalidade se impõe no ensino como referencial exclusivo a que outras formas de experiência cultural acabam por submeter-se. (CAMACHO, 2004, p. 48)

4. O estudo variacionista de Labov

Conhecido como o "pai da teoria da variação", Willian Labov é o fundador da sociolinguística variacionista e tem como uma das suas principais ideias a relação da linguagem ser social. Labov acredita que a língua muda de acordo com a sociedade e com isso seria preciso olhar a sociedade para compreender as mudanças da língua. A metodologia utilizada por Labov em suas pesquisas consistia basicamente em um estudo baseado na experiência e observação das comunidades, tendo em vista que "não se pode entender o desenvolvimento de uma mudança linguística sem levar em conta a vida social da comunidade em que ela ocorre" (LABOV, 2008, p. 21).

A pesquisa de Labov começa inicialmente através de sua observação na mudança sonora/vocal na ilha de Martha's Vineyard, no estado americano de Massachusetts. O intuito de Labov era relacionar o padrão linguístico com as diferenças na estrutura social da ilha de Martha's (LABOV, 2008, p. 19). Ele utiliza disso para poder explicar o fato de língua e sociedade estarem ligadas. De maneira intrínseca, ao estudar as mudanças sonoras na ilha de Martha's, Labov busca entender a influên-

cia dos fatores sociais em toda a questão linguística e processo de formação da língua.

Labov tece sua dissertação de mestrado em cima do estudo realizado na ilha e, a partir disso, ele nota que as complexidades vão muito além; é uma questão social e também geográfica. Ao encerrar os estudos na ilha de Martha's, Labov nota algumas limitações em alcançar seu objetivo e, posteriormente, dá início à tese de seu doutorado analisando as mesmas questões, porém na cidade de Nova Iorque. Labov conclui que seu estudo na cidade de Nova Iorque. Mesmo utilizando a mesma abordagem, aqui é mais completo e lhe possibilita compreender melhor as questões de mudanças linguísticas.

É preciso compreender que os pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística Variacionistade Labov desencadearam propostas de ensino assim assentadas:

> i) na correlação entre língua e sociedade; ii) na análise linguística de regras variáveis condicionadas por fatores linguísticos e extralinguísticos; e iii) na minimização de preconceitos vigentes na sociedade. Insistindo na correlação entre língua e sociedade, William Labov crê que o novo modo de fazer linguística é estudar empiricamente as comunidades de fala. Os estudos empíricos possibilitaram o conhecimento e a sistematização de usos, permitindo propostas de ensino que visem à ampliação da competência linguística do aluno à medida que se ampliam os papéis sociais e as redes sociais. (COAN; FREITAG, 2010, p. 174)

Com isso, conseguimos perceber que o estudo variacionista de Labov nos traz, com muita clareza, explicações pertinentes a respeito das variações da língua em sociedade. Felizmente, com o passar do tempo, a ideia disseminada por Labov a respeito de que, no Brasil, falamos a mesma língua, porém de formas diferentes e em localidades distintas, por estarmos em "mundos" diferentes, vem sendo colocada cada vez mais em pauta, propondo reflexões e contribuindo para uma língua e sociedade menos rígida e estereotipada.

5. O mito da língua única

A construção do mito da língua única parte de um longo processo social que tem início nos ambientes escolares e vem sendo reproduzido e perpetuado em nossa sociedade. Essa ideia de uma língua puramente homogênea está diretamente ligada às variações linguísticas, que por vezes são vistas de maneira controversa, resultado de um ensino desatua-

lizado e por vezes preconceituoso, pois os discentes aprendem que no Brasil existe somente o português-padrão e que somente este é o correto.

Nosso país é de uma riqueza cultural e linguística imensurável, um exemplo disto é a quantidade de línguas e grupos linguísticos indígenas falados ainda hoje; também é válido ressaltar os milhares de imigrantes que hoje residem no Brasil e falam seu próprio idioma dentro de suas comunidades e famílias. Além disso, temos o português não padrão, que infelizmente ainda é visto e apontado como sendo um erro quando na realidade se trata de uma variação do português.

As exemplificações trazidas acima explicitam que a existência de uma língua homogênea é um mito, pois – como abordado anteriormente no presente artigo – a língua é viva e está em constante mudança, evolução e adaptação; o português não padrão é um exemplo disso. Com efeito,

> esse mito acaba causando um enorme prejuízo à educação, pois, acreditando na ideia de unidade linguística no Brasil, sem reconhecer a múltipla diversidade de português falado em todo o território, a escola impõe o ensino do "certo" a todos, sem se preocupar com qualquer contexto do âmbito social, econômico e/ou geográfico. Diante desse fato, a população que não fala de acordo com esse padrão, que usa o português não padrão, pode ser chamado de um povo sem-fala. Sendo os alvos de diferentes tipos de preconceito linguístico. (BAGNO, 2007, p. 15)

No entanto, mesmo que as questões de variação tenham estado cada vez mais em evidência, infelizmente, no que tange a necessidade de se tornar obrigatório abordar nas escolas a heterogeneidade da língua, ainda é necessário demandar ao Estado, visto que a reprodução do mito da língua única não cessou e sequer diminuiu.

É necessário posicionamento por parte do poder público para que não mais seja disseminada no âmbito escolar a vertente do português ser uma língua estática e sem variações, o que acontece mesmo com todo o conhecimento teórico-científico. É preciso interromper o ciclo vicioso de se ensinar desde o início da vida escolar que somente o português-padrão é correto; esse ciclo contribui para que posteriormente o domínio desta norma se torne sinônimo de uma pessoa culta e superior àqueles que não a dominam.

No Brasil, portanto, não se fala "uma só língua portuguesa". Fala-se um certo número de variedades de português, das quais algumas chegaram ao posto de norma-padrão por motivos que não são de ordem linguística, mas histórica, econômica, social e cultural.

> [...] Existe, portanto, um português-padrão, que é essa norma oficial, usada na literatura, nos meios de comunicação, nas leis e decretos do governo, ensinada nas escolas, explicada nas gramáticas, definida nos dicionários. (BAGNO, 2006, p. 30)

O mito perpetua, pois os falantes do português não padrão são majoritariamente pessoas humildes, de classes sociais inferiores, cujo acesso à educação costuma ser dificultado ou inferior, o que contribui grandemente para a disseminação e permanência do preconceito linguístico.

6. Preconceito linguístico

O preconceito linguístico, segundo Marcos Bagno (2007), é o préjulgamento que efetuamos a uma pessoa através da sua fala e/ou de sua escrita, descriminando-a social, geográfica e economicamente. E todo esse julgamento é feito com base na "norma-culta", que é empregada na escola. E o que acontece é que, diferentemente dos demais preconceitos que existem em nossa sociedade atual, quando se refere ao preconceito linguístico, não há uma manifestação de repúdio e irradiação; pelo contrário, é perpetuado ainda mais através de "programas de televisão e de rádio, em colunas de jornal e revista, em livros e manuais que pretendem ensinar o que é 'certo' e o que é 'errado'." (2007, p. 13).

Porém, o pior do preconceito linguístico não é sua demanda avassaladora no meio social, mas sim sua iniciação nos primeiros anos de vida de uma criança que, ao entrar na escola, se depara com normas ortográficas, livros didáticos e gramaticais. Nesse momento, ela aprende que sua língua materna é errada e que aqueles que falem diferente daquilo que lhe está sendo ensinado também estão errados. Diante disso, Santos, Santana e Santana (2015, p. 12) deixam claro que o pecado cometido pela escola é querer modificar traços tão pessoais da criança, pois, através desse meio de ensino, a criança não conseguirá perceber os vários tipos de linguagem, discriminando, assim, a pessoa que não utiliza o mesmo vocabulário que o seu e, exatamente assim, se instaura o preconceito linguístico.

Com isso, pode-se dizer que a escola é o primeiro perpetuador do preconceito linguístico, visto que, ao invés de ensinar a língua com suas diversas formas e variáveis, dá ênfase àquilo que deveria seguir de acordo com ela, a gramática. De acordo com Andrade, Santana e Ribeiro (2012), "a gramática normativa é decorrência da língua, é subordinada a

ela, dependente dela. Porém, a gramática passou a ser um instrumento de poder e controle; e a língua passou a ser subordinada e dependente da gramática." (Ibidem, p. 5). Marcos Bagno complementa ao dizer que

> [...] o preconceito linguístico está ligado, em boa medida, à confusão que foi criada, no curso da história, entre língua e gramática normativa. Nossa tarefa mais urgente é desfazer essa confusão. Uma receita de bolo não é um bolo, o molde de um vestido não é um vestido, um mapa-múndi não é o mundo… Também a gramática não é a língua. (BAGNO, 2007, p. 9)

O preconceito linguístico, apesar do nome, vai muito além do que diz respeito apenas à linguagem e escrita de determinada pessoa, segue também uma linha social. A própria nomenclatura da "norma-culta" deixa clara essa diferença: aqueles que a dominam são os cultos, os prestigiados da sociedade, e os demais são os populares, classe inferior (OLIVEIRA, 2017, p. 17).

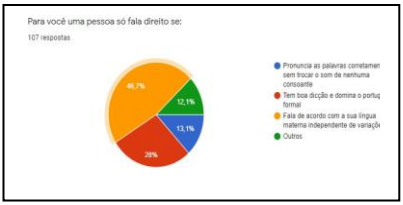
A reprodução desse preconceito se agrava diante de diferentes mitos que Marcos Bagno explicita muito bem em seu livro: "Preconceito Linguístico: o que é, como se faz." (2007). O autor evidência também, já numa questão social, em "A língua de Eulália: novela sociolinguítica" (2006), onde explica as diferentes variações linguísticas e de que modo elas ocorreram. Portanto, é necessário compreendermos e analisarmos como as variedades linguísticas se manifestam e desmistificar os mitos como forma de combate ao preconceito linguístico.

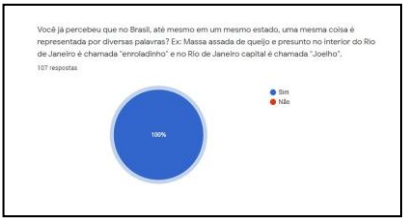
7. Pesquisa

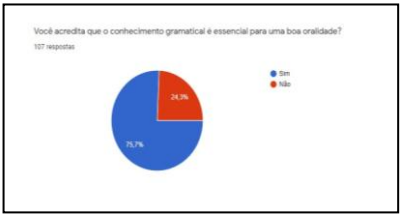
Para uma melhor compreensão dos fatos apresentados, este trabalho teve como suporte uma pesquisa de cunho quantitativo, realizada através da plataforma do Google Forms, cujo objetivo foi compreender o impacto da disseminação da ideia de uma língua única e suas contribuições para a perpetuação do preconceito linguístico.

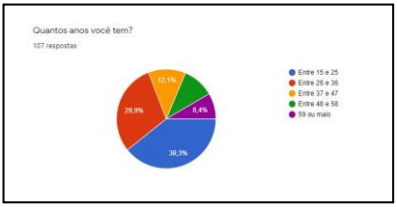
Sua realização se deu entre os dias 15 de outubro e 03 de novembro do ano de 2020. Foram obtidas 107 respostas, a maioria de jovens entre 15 e 25 anos – 39,3 %, que evidenciaram as contradições dos participantes sobre o tema abordado. Em sua estrutura, a pesquisa constou com 17 perguntas de multiplica escolha, das quais escolhemos algumas para apresentar abaixo:

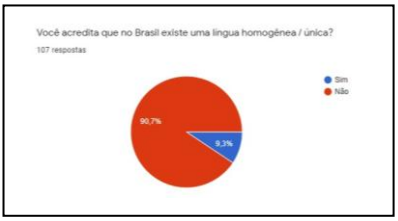
Você já havia ouvido falar a respeito de Preconceito linguístico?
107 respostas
28%
72%
Sim
Não


Para você uma pessoa só fala direito se:
107 respostas
46,7%
12,1%
13,1%
28%
Pronuncia as palavras corretamen
sem trocar o som de nenhuma
consoante
Tem boa dicção e domina o portuq
formal
Fala de acordo com a sua língua
materna independente de variaçõi
Outros


Você já percebeu que no Brasil, até mesmo em um mesmo estado, uma mesma coisa é
representada por diversas palavras? Ex: Massa assada de queijo e presunto no interior do Rio
de Janeiro é chamada "enroladinho" e no Rio de Janeiro capital é chamada "Joelho".
107 respostas
100%
Sim
Não


Você acredita que o conhecimento gramatical é essencial para uma boa oralidade?
107 respostas
24,3%
75,7%
Sim
Não


Quantos anos você tem?
107 respostas
12,1%
29,9%
8,4%
39,3%
Entre 15 e 25
Entre 26 e 36
Entre 37 e 47
Entre 48 e 58
59 ou mais



Diante do que foi apresentado, é possível explicitar a contradição nas respostas, visto que 72% dos entrevistados já ouviram falar sobre o preconceito linguístico e mesmo assim, 75,7% acreditam que, para uma boa oralidade, é preciso conhecimento gramatical.

8. Considerações finais

A partir do desenvolvimento do presente artigo, nota-se que a naturalização de uma língua homogênea em sala de aula tem reflexo direto com a reprodução do preconceito linguístico em sociedade. Podemos perceber que o ambiente escolar é de caráter importantíssimo para desmistificar essa ideia, visto que através do estudo da gramática e a imposição de uma língua falada o mais próximo do que é escrito contribui de forma significativa para que esse mito se perpetue. É necessário compreender que "é hora de a escola desvincular-se dos interesses sociais e políticos das classes dominantes para dar lugar à política das diferenças" (SOBROZA, 2007, p. 5).

Tendo em vista que se posicionar na contramão de ideias errôneas e preconceituosas no que tange às variações linguísticas no âmbito escolar e em sociedade não diz respeito somente a uma questão de ponto de vista, trata-se de uma atitude que respeita e dá voz aos direitos linguísticos.

Assinado em 1996, por um grupo de escritores, a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos aponta especificidades sobre o tema. Dentre as disposições do documento, o artigo 3º, parágrafos 1 e 2, estabelecem:

> [...] o direito a ser reconhecido como membro de uma comunidade linguística; o direito ao uso da língua em privado e em público; o direito ao uso do próprio nome; o direito a relacionar-se e associar-se com outros membros da comunidade linguística de origem; o direito a manter e de-

> senvolver a própria cultura; [...] o direito ao ensino da própria língua e da própria cultura; o direito a dispor de serviços culturais; o direito a uma presença equitativa da língua e da cultura do grupo nos meios de comunicação; o direito a serem atendidos na sua língua nos organismos oficiais e nas relações socioeconômicas (PEN, 1996. p. 5).

Através do embasamento teórico e quantitativo, conclui-se que a maioria das pessoas até já ouviu a respeito de variação linguística e preconceito linguístico, mas o ouvir falar não foi suficiente para cessar a reprodução de algo que além de errado fere e constrange aqueles que são os alvos.

Por esta razão, se faz necessário que o poder público invista na capacitação docente no que tange às variações linguísticas e se atente ao sistema educacional, para que não mais sejam disseminadas ideias preconceituosas e, por consequência, reproduzidas em sociedade.

Logo, faz-se necessário que nós, enquanto cidadãos, nos posicionemos de forma que contribua para a não perpetuação e encerramento do ciclo vicioso do preconceito linguístico, contribuindo para um país cuja diversidade cultural e linguística é respeitada e vista como uma riqueza, promovendo um Brasil igualitário, onde todos se sentem valorizados e confortáveis em suas particularidades, sem receio de simplesmente ser.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Glícia Kelline Santos; SANTANA, Isabela Marília; RIBEIRO, Jaqueline Santos. O Preconceito Linguístico: discriminação social ou linguístico?. *VI Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"*. São Cristóvão- SE, 20 a 22 de setembro de 2012. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10183/4/10.pdf. Acesso em: 18 de novembro de 2020.

BAGNO, Marcos. *A língua de Eulália*: novela sociolinguística. São Paula: Contexto, 2006.

_____. *Preconceito linguístico*: o que é, como se faz. 49. ed. Layola: São Paulo, 2007.

CAMACHO, Roberto Gomes; CECCANTINI, JLCT; PEREIRA, R. F. Norma culta e variedades linguísticas. *Caderno de formação*: formação de professores didática geral, v. 11, p. 34-49, 2004.

COAN, Márluce; FREITAG, Raquel Meisterko. Sociolinguística variacionista: pressupostos teórico-metodológicos e propostas de ensino. *Domínios de Lingu@gem*, v. 4, n. 2, 2º sem. 2010.

IBGE. Projeção da População. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/box_popclock.php. Acesso em: 28 de novembro de 2020.

KNECHTEL, Maria do Rosário. *Metodologia da pesquisa em Educação*: uma abordagem teórico-prática dialogada. Curitiba: Intersaberes, 2014.

LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola, 2008.

LUCIANO, Gersem dos Santos. *O Índio Brasileiro*: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

OLIVEIRA, Rafaela Monteiro de. *Preconceito Linguístico*: a discriminação linguística no ambiente virtual. Universidade de Brasília – UnB: Brasília, 2017.

PEN. *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*. Barcelona, 1996. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf. Acesso em: 28 de novembro de 2020.

SANTOS, Samuel; SANTANA, Joice Lima; SANTANA, André Luiz Ferreira. *A variação linguística e o preconceito linguístico no âmbito escolar*. Disponível em: <encurtador.com.br/fijRV>. Acesso em: 04 nov. 2020.

SOBROZA, Lidiane Schlotefeldt. Escola x Língua Padrão, Ideologia e Preconceito Linguístico. *Linguagens & Cidadania*, v. 9, n. 1, jan./jun., 2007. Disponível em: <encurtador.com.br/ouKO2>. Acesso em: 27 nov. 2020.

LINGUAGEM UNÍSSONA: O EMPODERAMENTO DE AUTISTAS NA *INTERNET*

Fabrizia Miranda de Alvarenga Dias (UENF)
diasfabrizia@gmail.com
Moisés Pereira da Silva (UENF)
profemoisesppereiradassilva@gmail.com
Peterson Gonçalves Teixeira (UENF)
petersongoncalvesteixeira@gmail.com
Beatriz Araújo de Rezende Neves (UENF)
prof.beatrizrezende@gmail.com

RESUMO

Em uma sociedade que se encontra cada vez mais imersa em práticas digitais parece haver uma crescente necessidade de se discutir e fazer circular o conhecimento adquirido pela vivência ou experiência no trato com indivíduos autistas, entretanto, as informações disponíveis no universo digital muitas vezes não são confiáveis. O objetivo desta pesquisa é analisar de que forma a *internet* influencia no empoderamento de indivíduos autistas na divulgação do transtorno, em linguagem uníssona. Acredita-se que a internet propicia o empoderamento dos indivíduos autistas, visto que a linguagem de quem vivencia o transtorno é uníssona e, portanto, confiável. Assim, a partir do empoderamento de indivíduos autistas, a busca pelo conhecimento sobre o transtorno pode ter fontes mais confiáveis, pois as informações são oriundas de uma linguagem única, vivenciada pelo próprio indivíduo autista em seu cotidiano. A realização deste estudo foi pautada na revisão bibliográfica, em que os autores dialogaram e discorreram sobre o tema.

Palavras-chave:
Autismo. Empoderamento. Linguagem.

ABSTRACT

In a society that is increasingly immersed in digital practices there seems to be a growing need to discuss and circulate the knowledge acquired by living or experimenting with autistic individuals, however, the information available in the digital universe is often not reliable. The aim of this research is to analyse how the internet influences the empowerment of autistic individuals to spread the disorder, in unison language. It is believed that the internet enables the empowerment of autistic individuals, since the language of those who experience the disorder is unified and therefore reliable. Thus, from the empowerment of autistic individuals, the search for knowledge about the disorder may have more reliable sources, since the information comes from a unique language, experienced by the autistic individual himself in his daily life. This study was based on a bibliographical review, in which the authors discussed and discussed the subject.

Keywords:
Autism. Empowerment. Language.

1. Introdução

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição neurológica vitalícia que se manifesta durante a primeira infância, independentemente de gênero, raça ou condição socioeconômica. Dessa forma, diversos estudos sobre a fisiopatologia do TEA têm sido discutidos e divulgados ultimamente, principalmente no âmbito da *internet*.

As estatísticas apontam que o TEA é um distúrbio que afeta 1% da população mundial, segundo dados divulgados pela Organização Mundial de Saúde – OMS (ONU *News*, 2017). Nos Estados Unidos, o cenário atual de casos de TEA é de 1 a cada 54 crianças nascidas, de acordo com o Centro de Prevenção e Controle de Doenças dos Estados Unidos (*Centers for Disease Control and Prevention*, 2020), o correspondente a 10% a mais desde 2018.

Desse modo, em uma sociedade que se encontra cada vez mais imersa em práticas digitais, parece haver uma crescente necessidade de se discutir e fazer circular o conhecimento adquirido pela vivência ou experiência com o TEA, trazendo à baila o empoderamento de alguns indivíduos na realização de movimentos sociais na *internet*.

Em contrapartida, é possível que muitas dessas informações se propaguem sem fundamentação científica, o que pode trazer danos irreparáveis à saúde de um indivíduo com TEA.

Diante desse cenário, o objetivo deste trabalho é analisar a influência da *internet* no empoderamento de indivíduos na realização de movimentos sociais, no que se refere ao Transtorno do Espectro Autista. Para tanto, foi realizada uma revisão bibliográfica, pautada no diálogo entre autores que discorrem sobre o tema, tais quais: Lévy, Recuero, Castells, entre outros.

2. O Transtorno do Espectro Autista: um breve histórico

O TEA continua sendo um transtorno de origem desconhecida, com crescente incidência, sendo alvo de estudos que pesquisam fatores que possam justificar sua etiologia, assim como mecanismos para aliviar os sintomas. Segundo as teorias de Kanner, acreditava-se que o autismo era uma doença de origem psicogênica, no entanto, com a associação ao

atraso mental e à epilepsia iniciou-se uma suspeita de que o distúrbio poderia ter origens orgânicas.

Cosenza e Guerra (2011, apud SVOBODA, 2016) explicam que o autismo é uma desordem neuronal cortical que leva a deficiências no processamento das informações, tendo ainda alteração na organização dos dendritos e das sinapses. O problema principal envolveria os neurônios e as conexões das regiões secundárias e terciárias do córtex cerebral.

O cérebro de uma pessoa autista apresenta falhas de comunicação entre os neurônios, dificultando o processamento de informações. Alterações estão presentes no corpo caloso, que é responsável por facilitar a comunicação entre os dois hemisférios do cérebro; na amígdala, responsável pelo comportamento social e emocional; e no cerebelo, que está envolvido com as atividades motoras, como o equilíbrio e a coordenação (SIQUEIRA *et al*., 2016).

Coutinho e Bosso (2015) acreditam num forte componente genético na etiologia do autismo. Após um estudo bibliográfico, concluíram que a genética do autismo é complexa, pois não há um único *locus*, um único gene ou um único cromossomo envolvido e sim um conjunto complexo de anomalias cromossômicas que interagem e levam ao comportamento autístico. Entre os genes identificados estão: os genes da família *SHANK* e no cromossomo 15 envolvidos na manutenção das sinapses; o cromossomo 17 codifica um gene envolvido na manutenção das sinapses e perpetuação de serotonina; os cromossomos 7 e 2 são os cromossomos com uma maior relação com o autismo, segundo alguns estudos, provavelmente envolvidos nas dificuldades de linguagem.

A idade paterna avançada e a idade materna demonstraram estar associadas a um risco aumentado de ter descendentes com TEA, possivelmente por causa de mutações espontâneas de novo e/ou alterações no *imprinting* genético (JOHNSON; MYERS, 2007; COUTINHO; BOSSO, 2015; OLIVEIRA, 2018).

Griesi-Oliveira e Sertié (2017) destacam a importância do conhecimento atual sobre a arquitetura genética do TEA, o que permite maior conhecimento sobre os aspectos genéticos e moleculares desta doença, assim como o desenvolvimento de novas ferramentas de diagnóstico molecular, que tem tornado o aconselhamento genético cada vez assertivo.

Dessa forma, o TEA tem sido bastante estudado e há uma variedade de informações disponíveis na internet ou no ciberespaço, que podem ser fundamentadas cientificamente ou não. Sendo assim, torna-se difícil para o leitor que, no desespero da busca, consiga filtrar o que é correto ou verdadeiro sobre o transtorno.

3. Autismo, Internet e redes sociais

O termo *Internet* vem do inglês *net* (*rede*, em português), ou seja, interligação de redes. Dessa forma, na década de 1960, no decorrer da Guerra Fria, o Departamento de Defesa dos Estados Unidos (ARPA – *Advanced Research Projects Agency*) desenvolve uma estratégia de comunicação para fins militares, chamada Arpanet. A ARPA buscava criar um sistema que pudesse dar conta de compartilhar as informações por meio de computadores que estivessem conectados, formando uma rede, com a finalidade de garantir a preservação dos dados de forma que em caso de ataque a uma central única ou à central de controle das informações estratégicas, esses dados não se perdessem. Em 1980, a rede foi liberada para uso comercial (MARCONDES, 2009).

Em 1990, surge a *worldwide web*, criada pelo cientista Tim Berners-Lee, juntamente com o Centro Europeu de Pesquisas Nucleares, que possibilitava a interligação das redes de pesquisas e acadêmicas. Posteriormente, vieram as primeiras páginas *web*, com uma linguagem *html*e protocolo *htpp*, nas quais tinham-se acesso e navegação em uma interface de dados (MARCONDES, 2009).

Nesse cenário, a *web* aparece com um papel importante na expansão da internet, no entanto, se diferem entre si, conforme ressalta Marcondes (2009):

> Embora popularmente utilize-se os termos internet e web como sinônimos, a internet é uma rede heterogênea, uma rede de muitas redes, incluindo a web. Além da worldwide web (www), a internet abriga diversos serviços utilizados em larga escala, como correio eletrônico para envio de mensagens eletrônicas, o acesso remoto a dados em determina-dos computadores, processos de hipermedia e compartilhamento de arquivos, além de processos de sociabilidade e colaboração através das redes sociais. (MARCONDES, 2009, p. 71)

Marcondes (2009, p. 71), destaca que "a *internet* é mais que uma rede de computadores interligados com um fluxo constante de informações, é uma rede de pessoas com uma dinâmica autogestora". Dessa

forma, As redes sociais oportunizam aos seus usuários espaço para compartilharem informações e relações de interesses comuns, conforme define Neiva (2013):

> Rede social é o efeito do encadeamento mais ou menos sistemático de grupos humanos ou organizações que mantêm contato entre si por meio de um ou mais de um tipo de relações, compartilhando informações e tendo interesses e objetivos comuns. (NEIVA, 2013, p. 471)

O estudo das redes sociais , de acordo com Souza e Cardoso (2011, p. 71) remarca o fato de que "os indivíduos, dotados de recursos e capacidades propositivas, organizam suas ações nos próprios espaços políticos em função de socializações e mobilizações suscitadas pelo próprio desenvolvimento das redes".

Dessa forma, as redes sociais se apresentam como um importante meio de emissão e recepção de informações entre os indivíduos, que compartilham as suas ideias e opiniões, movimentado-as de forma ampla em um ambiente conhecido como ciberespaço; e conceituado por alguns autores como por Lévy (1996, p. 92): "espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores"; e por Santaella (2004, p. 98), "universo das redes digitais como lugar de encontros e de aventuras, terrenos de conflitos mundiais, nova fronteira econômica e cultural". Desse modo, o termo se apresenta como um universo de informações e interações, retratando um novo modelo de cultura: a cibercultura. Nesse sentido Lévy (1999, p. 17), ressalta que "a cibercultura, especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço".

Sendo assim, as redes sociais, como parte do ciberespaço, refletem ações e práticas sociais inerentes aos pensamentos de seus usuários. Nesse contexto, Souza e Cardoso (2011, p. 71), expressam a ideia de Marteleto (2001) sobre o assunto:

> As redes nas ciências sociais são compostas de indivíduos , grupos ou organizações, e sua dinâmica está voltada para a perpetuação , a consolidação e o desenvolvimento das atividades dos seus membros: Nos espaços informais, as redes são iniciadas a partir da tomada de consciência de uma comunidade de interesses e/ou de valores entre seus participantes. Entre as motivações mais significativas para o desenvolvimento das redes estão os assuntos que relacionam os níveis de organização social -global, nacional, regional, estadual, local, comunitário. Independentemente das questões que se busca resolver , muitas vezes a participação em redes s o-

> ciais envolve direitos, responsabilidades e váriosníveis de tomada de decisões. (MARTELETO, 2001 *apud* SOUZA; CARDOSO, 2011, p. 71)

Nessa perspectiva, Manuel Castells (1999), apresenta o seguinte conceito de redes sociais:

> Conjunto de nós interconectados, como estruturas abertas que são capazes de expandir de forma ilimitada, integrando novos nós desde que consigam comunicar-se dentro da rede, ou seja, desde que compartilhem os mesmos códigos de comunicação. (CASTELLS, 1999, p. 498)

O autor ainda afirma que os indivíduos costumam reagruparem-se nas redes sociais, considerando:

> [...] identidades primárias: religiosas, étnicas, territoriais, nacionais. [...] Enquanto isso, as redes globais de intercâmbios instrumentais, conectam e desconectam indivíduos grupos, regiões e até países, de acordo com sua pertinência na realização dos objetivos processados na rede, em um fluxo contínuo de decisões estratégicas. (CASTELLS, 1999, p. 23)

Segundo Lévy (2010, p. 23), "os brasileiros são ativos produtores de informação e participantes de redes sociais". Nesse sentido, observa-se que há um número crescente de informações sobre o TEA, por meio das redes sociais, que são divulgadas em massa e que podem, em alguns casos, não corresponderem às fundamentações científicas. Esse "empoderamento", dado pela internet, pode propriciar a promoção de dados desqualificados cientificamente, prejudicando indivíduos que por desespero recorrem a essas informações. Dessa forma, o acesso e o estudo das informações advindas das redes sociais significa considerar o empoderamento dessas organizações e o entendimento do limiar dinâmico desse processo de aquisição de conhecimentos (MARTELETO, 2001).

Em análise ao pensamento de Castells (2005) sobre o poder das redes sociais em um formato globalizado, Souza e Cardoso (2011), discorrem que:

> […] a comunicação em rede transcende fronteiras, a sociedade em rede é global, é baseada em redes globais. Então, a sua lógica chega a países de todo o planeta e difunde-se através do poder integrado nas redes globais de capital, bens, serviços, comunicação, informação, ciência e tecnologia. O que é chamado globalização é outra maneira de se referir à sociedade em rede, ainda que de forma mais descritiva e menos analítica do que o conceito de sociedade em rede implica. Porém, como as redes são seletivas de acordo com os seus programas específicos, e porque conseguem, simultaneamente, comunicar e não comunicar, a sociedade em rede difunde-se por todo o mundo, mas não inclui todas as pessoas. De fato, neste início de século, ela exclui a maior parte da humanidade, embora toda a humanidade seja afetada pela sua lógica, e pelas relações de poder que in-

> teragem nas redes globais da organização social . (SOUZA; CARDOSO, 2011, p. 73)

Nesse contexto, as informações decorrentes dessas redes globais, demonstram o poder dessas organizações em modificar e influenciar opiniões, trazendo à baila o empoderamento de indivíduos ou comunidades virtuais na propagação de informações e de movimentos sociais que podem impactar na saúde de pessoas com TEA.

Assim, os indivíduos com TEA têm marcado presença no ciberespaço, com canais no *YouTube*, grupos internacionais no *Facebook*, *Instagram*, entre outros. Esses indivíduos empoderados pela propriedade sobre o assunto experienciado em suas próprias vivências e as ferramentas disponíveis na internet, passam a trazer informações sobre o seu "eu", sobre a sua própria personalidade autística.

Nessa perspectiva, Marcos Petry, com o seu canal "O diário de um autista", com mais de 100 mil inscritos, procura informar o seu público de familiares e profissionais que trabalham com autistas, através de sua própria experiência de vida. Petry participa de movimentos, palestras, congressos sobre o TEA, que auxiliam as pessoas na conscientização do espectro e na necessidade de um suporte social e político no âmbito da saúde.

Um outro indivíduo autista que se pronuncia nas redes sociais e que também tem o seu canal informativo no *YouTube*, é o William Chimura. O *YouTuber* procura dar as suas contribuições, baseado em fundamentação científica, no âmbito da saúde do autista. Chimura desenvolve programas no campo da tecnologia assistiva voltada para indivíduos autistas e apresenta-se em congressos e seminários sobre autismo e tecnologia em âmbito nacional.

O canal "Aspie Aventura", da Letícia Soares, transmite documentários criados por ela, que sai pelo Brasil em uma grande aventura, visitando autistas e mostrando um pouco da vida desses indivíduos. O canal ganhou o prêmio de melhor documentário do ano de 2018, e inspirou um personagem autista da série "Malhação", da rede Globo de televisão.

Dessa forma, os estudos realizados sobre redes sociais frente ao advento da internet, desde a década de 1990, têm se reinventado. Segundo Batista e Zago (2010, p. 130 *apud* RECUERO, 2009), esse fato ocorre "pela possibilidade de retratar com uma nitidez sem precedentes os caminhos traçados pelos usuários -atores em suas interações *on-line*". Os autores ainda afirmam que "com isso , mantêm-se em relevo as oportuni-

dades de reconhecimento de padrões de comportamento e de identif i-cação das dinâmicas coletivas".

Em sua obra "Redes Sociais na *Internet*", Raquel Recuero (2009), afirma que

> [...] a ampliação da capacidade de conexão permitiu que novas redes fossem criadas, as redes sociais digitais [...] elas conectam não apenas computadores, mas pessoas e estão presentes de forma numerosa no espaço virtual". (RECUERO, 2009, p. 17)

A autora ainda ressalta que profundas mudanças acontecerão, em virtude de novas formas de organizações e movimentos sociais facultados pela comunicação intermediada pelos dispositivos eletrônicos.

Contudo, ainda existem canais de informações na internet que colocam em risco a saúde de indivíduos com TEA. No ano passado, foi divulgada a notícia de que, por meio de sites na *internet*, pais e familiares de autistas estavam sendo enganados, ao comprarem uma fórmula denominada "MMS" ou *Mineral Miracle Solution* (Solução Mineral Milagrosa), idealizada por um garimpeiro americano. De acordo com o noticiário exibido no site do "G1.com" a fórmula é vendida como falsa promessa de cura do autismo: "*Pais estão sendo enganados com solução chamada MMS que, na verdade, é uma substância química equivalente à água sanitária*".

Dessa forma, o ser humano precisa de alguma forma se expressar, criar vínculos, formar redes e grupos de convívio, ampliando os seus contatos e conhecimentos. Com o empoderamento das redes sociais, da conectividade, as informações emitidas, compartilhadas, que viajam um mundo globalizado, podem ser danosas à saúde de um indivíduo com TEA, mas também podem promover movimentos importantes para auxiliá-los a viverem dias melhores.

4. Considerações finais

A *Internet* , é uma ferramenta incontestável de globalização de informações, por meio da qual pais e familiares de indivíduos com TEA, bem como profissionais que lidam com esses indivíduos e os próprios autistas, se movimentam para buscarem e levarem conhecimentos sobre o transtorno. Contudo, esse empoderamento pode levar a controvérsias, se não forutilizado de forma moderada, considerando os aspectos científicos

das informações, já que trata-se de um transtorno com características neurológicas importantes.

A *Internet* ou o chamado ciberespaço vem revolucionando o mundo com seu grande poder de comunicação e alcance. As pessoas buscam cada vez mais construir os seus conhecimentos por meio dos canais disponíveis nesta rede global de informação, permitindo aos indivíduos à possibilidade de expor e compartilhar as suas opiniões e ideias.

Os indivíduos autistas estão imersos neste universo digital de forma cresceste, criando um empoderamento importante com informações passadas ao público pautadas em suas próprias experiências.

Ao final desse estudo, constatou-se que frente às novas tendências oportunizadas pela *Internet*, o acesso a redes de informações propicia o empoderamento de indivíduos autistas na divulgação do transtorno, em linguagem uníssona, visto que a linguagem de quem vivencia o transtorno é uníssona e, portanto, confiável. Assim, a partir do empoderamento de indivíduos autistas, a busca pelo conhecimento sobre o transtorno pode ter fontes mais confiáveis, pois as informações são oriundas de uma linguagem única, vivenciada pelo próprio indivíduo autista em seu cotidiano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTELLS, Manuel e CARDOSO, Gustavo. *A Sociedade Rede em Portugal*. Porto: Campo das Letras, 2005.

COUTINHO, J. V. S. C.; BOSSO, R. M. V. Autismo e genética: uma revisão de literatura. *Revista Científica do Itpac*, Araguaína, v. 8, n. 1, Pub. 4, Janeiro 2015.

DIAS, B. P. *Relação entre a microbiota intestinal e o autismo*. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Biomedicina). Centro Universitário São Lucas, Porto Velho, 2016. 28p.

DSM-V. *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*: DSM-V (American Psychiatric Association – M.I.C. Nascimento *et al*., Trad); 5. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2014.

GRIESI-OLIVEIRA, K., SERTIÉ, A. L. Transtornos do espectro autista: um guia atualizado para aconselhamento genético. *Einstein*, v. 15, n. 2, p. 233-8, 2017.

JOHNSON, C. P.; MYERS, S. M. Identification and Evaluation of Children With Autism Spectrum Disorders. *Pediatrics*. v. 120, n. 5, p. 1183-215, 2007.

LEVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

_____. *O que é virtual?*. São Paulo: Editora 34, 1996. (Literatura)

_____. *O futuros da internet*: em direção a uma ciberdemocracia. São Paulo: Paulus, 2010.

MARTELETO, Regina Maria. Análise de redes sociais – aplicação nos estudos de transferência da informação. *Ci. Inf, Brasília*, v. 30, n. 1, 2001.

MARCONDES, C. F. *Dicionário da Comunicação*. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2009.

MELLO, C. M. C.; SGANZERLA, M. A. R. *Aplicativo android para auxiliar no desenvolvimento de autistas.* p. 231-9, 2013.

PEREIRA, A., PEGORARO, L. F., CENDESA, F. Autismo e Epilepsia: Modelos e Mecanismos. *J Epilepsy Clin Neurophysiol*, v. 18, n. 3, p. 92-6, 2012.

OLIVEIRA, J. *Avaliação do potencial neuroprotetor do ômega-3 e do ácido fólico, isolados ou em combinação, em modelo animal de transtorno do espectro autista*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde. Universidade do Sul de Santa Catarina, p. 101, 2018.

RECUERO, Raquel. *Redes sociais na internet*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

SANTAELLA, Lúcia. *Navegar no ciberespaço*: o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

SIBILIA, Paula. *O show do eu*: a intimidade como espetáculo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

SILVA, B. S; CARRIJO, D. T.; FIRMO, J. D.; FREIRE, M. Q.; PINA, M. F.; MACEDO, J. Dificuldade no diagnóstico precoce do transtorno do

espectro autista e seu impacto no âmbito familiar. III CIPEEX - Ciência para a redução das desigualdades. v. 2, 2018.

SIQUEIRA, C. C. *et al.* O cérebro autista: a biologia da mente e sua implicação no comprometimento social. *Revista Transformar*, v. 8, p. 221-237, 2016.

SVOBODA, L. *O transtorno do espectro autista na educação infantil*: um estudo de caso. Trabalho de Conclusão do Curso (Especialização em Docência na Educação Infantil), Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 72p, 2016.

SOUZA, C. H. M.; CARDOSO, C. As Redes Sociais Digitais: Um mundo em transformação. *Agenda Social*, v. 5, n. 1, jan-abr/2011.

Outras fontes

G1.GLOBO: Fórmula vendida com a falsa promessa da cura do autismo. Disponível em: https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2019/05/26/formula-e-vendida- com-a-falsa-promessa-da-cura-do-autismo.ghtml. Acesso em: 08.06.2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. News de Nova Yorque, 2017. Disponível em: https://news.un.org/pt/story/2017/04/1581881-oms-afirma-que-autismo-afeta-uma-em-cada-160-criancas-no-mundo. Acesso em: 29.04.2019.

YOUTUBE: Aspie aventura. Disponível em: www.youtube.com/aspie aventura. Acesso em: 08.06.2019.

YOUTUBE: O diário de um autista. Acesso 08.06.2019. Disponível em: https://www.youtube.com/channel/UCbhT_vtlwr7X2wG6q_0mWVQ.

YOUTUBE: Um canal sobre autismo. Disponível em: https://www. youtube.com/channel/UC5TmdbiooLENwz1S_pvhUzA. Acesso em: 08.06. 2019.

LINGUÍSTICA TEXTUAL E PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE: ANÁLISE DA INTENÇÃO PRAGMÁTICA CONTIDA EM ENUNCIADOS TÍPICOS E COTIDIANOS DA/NA LINGUAGEM DE PROFESSORES

Priscila Venâncio Costa (UFT)
priscilavenncio@gmail.com
Rosélia Sousa Silva (UFT)
roseliasousasilva09@mail.uft.edu.br

RESUMO

Com o presente texto, pretendemos realizar uma breve abordagem analítico-reflexiva, à luz da Linguística Textual, das intenções pragmáticas contidas em discursos cotidianos proferidos por professores em contextos de produção em sala de aula, tendo como o *corpus* de pesquisa as frases "A porta está aberta e Quando eu era aluno, a gente respeitava o professor", selecionadas na *internet* por meio da ferramenta de busca do *Google*. Para isso, realizamos incursão em alguns referenciais teóricos tais como John Austin, Mikhail Bakhtin, Paul Grice e Oswald Ducrot que nos auxiliam na observação da Pragmática no processo comunicacional e nas realizações do ser humano por meio dos atos de fala. Como discussões e resultados, obtivemos uma visão singular das intenções pragmáticas no contexto de produção recortado para análise, propiciando-nos momentos de relevante reflexão acerca da abrangência significativa dessas intenções.

Palavras-chave:
Análise. Linguística Textual. Produção de subjetividade.

ABSTRACT

With this text, we intend to carry out a brief analytical-reflective approach, in the light of Textual Linguistics, of the pragmatic intentions contained in everyday speeches given by teachers in contexts of production in the classroom, having, as the research corpus the phrases, the phrases "The door is open and When I was a student, we respected the teacher" selected on the internet through the Google search engine. For this, we made a foray into some theoretical references such as John Austin, Mikhail Bakhtin, Paul Grice and Oswald Ducrot that help us in the observation of Pragmatics in the communication process and in the human being's achievements through speech acts. As discussions and results, we obtained a unique view of pragmatic intentions in the context of production cut out for analysis, providing us with moments of relevant reflection on the significant scope of these intentions.

Keywords:
Analyze. Textual Linguistics. Production of subjectivity.

1. Introdução

A pragmática, sendo concebida como ciência que estuda o uso concreto da linguagem pelos falantes da língua nos seus diversos contextos, implica a observação da relação existente entre o significado das palavras, os interlocutores e o contexto. Nessa perspectiva, para compreender melhor o objetivo de estudo dessa ciência, relacionada ao texto, partimos, aqui, do pressuposto dado por Ingedore Koch (1995), segundo o qual o texto é tratado, não como uma estrutura acabada, mas como parte do processo global, sendo algo muito mais além do texto em si, e abordado, portanto, no próprio processo de seu planejamento, verbalização e construção.

Assim sendo e, partindo do entendimento de que a Linguística Textual vislumbra o texto como uma unidade em que estão implicados os processos intencionais e as atividades dos falantes como produtores conscientes de um texto, temos que, toda análise supõe que o texto seja uma unidade, isto é, o texto e seu contexto imediato devem ser levados em consideração como os aspectos na realização de sua leitura e interpretação.

Nessa linha de consideração, propomo-nos ao interessante labor de analisar frases curtas – selecionadas de sites da internet através da ferramenta de busca do Google – comumente proferidas por professores nos seus ambientes de trabalho. Para tanto, refletimos, pesquisamos e analisamos alguns enunciados que são frequentemente ouvidos pelos alunos e comumente expressados pelos professores nas interações de ensino e aprendizagem. Dessas pesquisas, fizemos recortes de frases que costumam ser verbalizadas diariamente para a realização de uma concisa análise de possíveis relações existentes entre o significado dessas frases, os interlocutores (professor e alunos) e o contexto (sala de aula); e, especialmente, para refletir sobre o processo de produção de subjetividade nessas sequências de atos de fala.

Esse último interesse, a propósito, advém da consideração de que toda e qualquer atividade comunicativa do professor se constitui como desempenho social e cultural de demonstração e de formação de subjetividade. Em virtude do caráter que assumem suas atitudes e ações – devido a responsabilidades e peculiares atribuídas pelo senso comum à profissão-professor –, há a criação de expectativa singular para as manifestações discursivas do professor, que denotam uma postura social e profissional determinante para intermediar todo um processo de aprendizado e

aprimoramento linguístico social – em todas as suas distintas fases e tipologias – dos indivíduos que estão em constante formação.

Os recortes apresentados foram coletados de publicações generalizadas de redes sociais e foram analisados à luz da Linguística Textual[285]. E os resultados obtidos possibilitaram uma visão singular das intenções pragmáticas em determinadas condições de produção, propiciando-nos momentos de relevante reflexão acerca da abrangência significativa dessas intenções contidas em discursos do cotidiano aqui recortado.

2. Embasamento teórico

Lançando mão de um acervo de referenciais teóricos que abordam diversos conceitos atrelados à pragmática, tais como John Austin, Mikhail Bakhtin, Paul Grice e Oswald Ducrot, propomos observar a importância da Pragmática dentro do processo comunicacional e o modo como o ser humano pode realizar ações e provocar reações e compreensões por meio dos atos de fala. Dentro desses atos de fala, faz-se um trabalho interessante refletir sobre o quanto a comunicação traz nas "entrelinhas"; os sentidos implícitos no discurso; as forças de sentido dos enunciados. Há marcas de caracterização da linguagem em cada movimento discursivo, há presença de polifonia e de efeitos produzidos por marcadores de pressuposição e há, efetivamente, uma intenção de produção subjetiva em cada movimento do falante.

Com essas leituras e outras leituras mais, conduzimos esta análise à guisa da Linguística Textual, tendo como base a vertente da pragmática que se volta aos estudos de um enunciado levando em consideração o contexto no qual é produzido e a influência da exterioridade na formulação discursiva. Para isso, pautamos na compreensão obtida em Foucault a respeito da imposição da linguagem aos indivíduos:

> O homem [...] prescreve regras a seu juízo (a lógica), aos seus discursos (a gramática), aos seus desejos (a moral)". Nessa obra, até mesmo a linguagem é colocada como algo "que se impõe do exterior aos indivíduos, que ela guia, quer eles queiram quer não, no sentido das noções concretas ou abstratas, exatas ou pouco fundamentais". (FOUCAULT, 1967, p. 122)

[285] Considerando que o *corpus* utilizado nesta análise não revela a identidade e, portanto, não compromete a dignidade e integridade do sujeito producente, não houve necessidade de submetê-la à apreciação do comitê de ética.

Nesse sentido, a intenção é refletir de que modo se manifesta o discurso do professor na prescrição de regras, na produção de subjetividade e na formação de cidadãos, afinal, entendendo a sala de aula como contexto rico em produção de sentidos, visualizamos, pelo menos teoricamente, o profissional da educação como principal figura e modelo de construção de subjetividade para inúmeros sujeitos que usufruem do contato com a educação formal.

Sobre essa relação com a exterioridade na aquisição da linguagem – por exemplo, com professor, colegas, escola, sala de aula – relevante para a construção do indivíduo, Foucault (1967), especialmente na Ética/Estética da existência, compreende que o sujeito se reconhece sob determinadas condições de produção, ele é construído na relação com a exterioridade. "Dessa maneira, Foucault refere-se à objetivação do sujeito como efeito da subjetivação, pelos saberes e pelos poderes que o envolvem", enfatiza Fernandes (2011), em *Discurso e Produção de Subjetividade em Michel Foucault*.

Portanto, a preocupação pragmática em compreender a relação existente entre o significado das palavras, os interlocutores e o contexto pode ser consideravelmente plausível no discurso do professor quando compreendemos um pouco mais da função da Linguística Textual, por meio da seguinte definição provisória trazida por Marcuschi:

> [...] veja a Linguística do Texto [...] como o estudo das operações linguísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos ou orais. Seu tema abrange [...] o sistema de pressuposições e implicações em nível pragmático da produção do sentido no plano das ações e intenções. [...] deve considerar a organização reticulada ou tentacular, não linear portanto, dos níveis de sentido e intenções que realizam a coerência no aspecto semântico e funções pragmáticas. (MARCUSCHI, 1983, p. 12-13)

Vemos que na Teoria do Texto (pragmática), há, agora, o interesse em incluir no campo de importâncias a relevância do sentido, a intencionalidade, a ação. Nesse momento, surge a valorização do falante (ou autor) em suas manifestações textuais.

Entretanto, essa ideia inicial passa por transformações que, de uma forma geral, podem ser elencadas em três fases com preocupações teóricas bastante diversas entre si: 1. **análise transfrástica** – em que o texto é definido como sequência coerente de frases e o foco está na relação entre as frases; 2. **gramática de texto** – em que há uma compreensão da descontinuidade entre a frase e o texto e, então, verifica o que faz com

que um texto seja um texto, levanta critérios para a delimitação de textos e diferencia as várias espécies de textos; e 3. **teoria do texto** – essa terceira fase de consolidação da Linguística Textual se estende até a atualidade e aqui a pretensão é estudar o texto e seu contexto pragmático, passando o foco para o conjunto de condições da produção, da recepção e da interpretação do texto.

Nessa última fase, considera-se com mais ênfase a noção de coerência, a qual depende da noção de coesão, mas não se limita nela. A procura agora será identificar não só os aspectos linguísticos, mas a atuação deles no texto e a construção de sentido, na relação entre texto/contexto. Segundo Bentes (2001, p. 65), "o(s) sentido(s) do texto não está/estão no texto em si, mas depende(m) de fatores de diversas ordens: linguísticos, cognitivos, socioculturais, interacionais".

E é nesse contorno da pragmática, pertencente à fase da Teoria do Texto, que realizamos esta análise, pelo interesse, neste momento, de uma teoria que desloque para além do significado das palavras e da construção frástica, ou seja, além de uma abordagem com limites sintático-semântico, sendo esse movimento uma prerrogativa básica estudar as relações entre a língua e o contexto para uma descrição dessa compreensão da linguagem.

A Pragmática é essa teoria que se preocupa em examinar a significação das palavras levando em consideração as seguintes condições: 1 – o contexto em que ocorrem; e 2 – a intenção comunicativa dos interlocutores. É nessa parte da Linguística que se visualiza essas questões consideradas fundamentais.

Podemos perceber, mais claramente, o quanto a pragmática está ligada significativamente ao contexto quando vivenciamos a necessidade de aumentar a compreensão de um dado discurso e, sendo assim, utilizamos a teoria pragmática para obtenção dessa compreensão para além dos significados sintático-semântico, afinal, existe um elemento de ligação entre o texto e a situação no qual ele é produzido.

Dessa forma, para um entendimento mais complexo do contido no texto é necessário ir além do que é escrito ou dito, compreendendo que o contexto influencia, significativamente, a totalidade das construções de sentido no qual o texto está inserido.

Esse funcionamento discursivo, dado na análise que considera o contexto, é relevante na compreensão da produção de subjetividade. A

linguagem produz subjetividade no mesmo movimento em que é por ela produzida, sendo, assim, constituída por um conjunto de enunciações; o importante é o que acontece no discurso – o acontecimento do discurso. A relação entre a função, o acontecimento e a subjetividade de cada momento discursivo é dada como de relevância primordial. Essa nova percepção do texto como funcional, contextual e carregado de possíveis múltiplos valores sociais e comunicacionais é afirmado nas seguintes palavras de Koch (2017):

> [...] Passam a interessar os "textos-em-funções". Isto é, os textos deixam de ser vistos como produtos acabados, que devem ser analisados sintática ou semanticamente, passando a ser considerados elementos constitutivos de uma atividade complexa, como instrumento de realização de intenções comunicativas e sociais do falante. (KOCH, 2017, p. 27)

Cada movimento discursivo do professor em sala de aula é carregado de intencionalidades especialmente produzidas e direcionadas àqueles interlocutores distintos (seus alunos) e a sala de aula influencia, em alguns menos, em outros mais, a postura dos envolvidos nesse discurso. E esse contexto é considerado fundamental para uma reflexão pragmática dos atos discursivos, sendo assim, é nesse sentido e nessa relação que conduzimos esta análise, sob a ótica da Pragmática, refletindo sobre as intenções comunicativas nas falas do professor, focalizando o contexto de produção em que elas são produzidas.

3. Incursão na análise

O corpus de análise deste trabalho é composto pelas frases "A porta está aberta e Quando eu era aluno, a gente respeitava o professor", selecionadas na *internet* por meio da ferramenta de busca do Google. Tais frases, dentre outras, representam enunciados comumente produzidos por professores em contexto de sala de aula. O intuito com intuito de analisá-lo, levando em consideração os pressupostos da teoria da Pragmática, ou seja, a intenção é observar os atos de fala e suas implicações sociais e culturais.

Embora as frases tenham sido coletadas em textos popularmente divulgados na internet, tendo, em virtude desse aspecto, um caráter mais empírico, elas representam uma realidade e atribuem uma identidade aos profissionais em questão, passando a circular como palavras de ordem enunciadas por um sujeito situado em uma dada categoria e contexto profissional.

Passemos, então, à análise pragmática das frases abaixo:

Enunciado 1

– "**A porta está aberta!**"

O enunciado acima é proferido cotidianamente por grande parte de professores, especialmente os da educação básica, no seguinte contexto: sala de aula, com um ou mais alunos em postura indisciplinar. O efeito prático dessa frase pode ser detectado quando se atenta aos elementos linguísticos: uma oração simples, composta por um verbo de ligação e concluída com um ponto de exclamação, que verbaliza, com tom imperativo, uma ordem ou um pedido mais enfático.

Temos, então, a situação discursiva em que o professor, deparando-se com a postura de um ou mais alunos que prejudicam o andamento esperado para a aula e, supomos, após solicitada mudança de comportamento, profere a frase em tom de **ameaça** clara, buscando implicar uma ação que deve ser tomada pelo(s) aluno(s) interlocutor(es).

Ou seja, embora o professor não tenha solicitado explicitamente na frase que o(s) aluno(s) se retirasse(m) da sala, há uma dimensão ilocutiva que é a "sugestão" do professor (porta aberta para que aquele que não se enquadre no comportamento permitido/desejado, para o momento, saia da sala).

Há na pequena frase um contexto que influencia significativamente na compreensão específica, sendo que, em outro contexto, poderia não designar ameaça, por exemplo. O que ocorre é que, fazendo parte do contexto escolar, sabendo das regras pré-estabelecidas pelo professor para o desenvolvimento das aulas e havendo a publicidade de uma possível normativa na escola, o(s) aluno(s) têm conhecimento prévio a ser buscado para compreender a frase do professor como um significado específico para aquela situação: se não cumprir as normas será preciso sair da sala de aula.

A postura de um professor dentro da sala aula se baseia na busca por uma condução comportamental de seus alunos (sendo que cada professor ou cada aula distinta pode ser esperada/buscada também distintos comportamentos, o que depende de cada professor) e a maneira como desenvolve cada momento discursivo pode provocar ou não em seus interlocutores mudanças de posturas, pensamentos, atitudes que podem modificar o ambiente a partir da mudança de posicionamentos de seus alunos. Nesses casos, percebemos, claramente, o quanto os atos discursi-

vos do professor podem se configurar como fundamentais na produção de subjetividade em sala de aula.

Enunciado 2

– "**Quando eu era aluno, a gente respeitava o professor.**"

Iniciando pelos elementos linguísticos que compõem o enunciado, vemos que o advérbio de tempo com o verbo de ligação conjugado no passado, já trazem uma informação de mudança de época, evidenciando que aquela faixa etária vivida pelo(s) interlocutor(es) já foi vivida pelo professor. Em "a gente" visualizamos um elemento dêitico que simboliza os alunos da época em que o enunciador era aluno. Essa ênfase trazida pelo elemento dêitico instiga aos interlocutores que, na posição de alunos, precisam respeitar o professor.

Praticamente todo professor profere essa frase como indicação de que, naquele presente momento, não está havendo respeito para com o professor. Vejamos que, num contexto de sala de aula, com alunos de pensamentos e educações divergentes trazidos de casa, há no enunciado do professor um **desabafo** sobre a necessidade de ser respeitado, isso decorre dos reais e recorrentes acontecimentos dentro das unidades escolares: a falta de respeito com o professor.

Num contexto de sala de aula a verbalização deste enunciado significa que o locutor está pedindo aos interlocutores que haja respeito. Algo não está sendo praticado como demanda a existência de determinadas atitudes para a construção de boas relações entre as partes. O enunciado, carregado de significados explícitos e implícitos, é uma crítica do professor às posturas atuais em relação a esse profissional. Esse ato discursivo pode configurar uma construção de subjetividade da qual o aluno não teve oportunidade ou não se atentou antes. É sempre possível que, em todos os atos de falas e comportamentos de um professor, haja um interlocutor construindo subjetividades.

4. Considerações finais

Com a realização desta análise foi possível perceber alguns elementos que levam a entender o porquê do contexto ser fator de produção de sentidos: a relação do indivíduo com o mundo influencia sua atividade comunicativa – há uma intencionalidade distinta para cada ato discursivo a depender do contexto no qual ele é produzido.

Ao analisar esses poucos tópicos discursivos, percebemos que os textos só são compreendidos ou completamente compreendidos, quando se leva o contexto em consideração, há entendimento a ser coletado também no ambiente discursivo e todos os elementos linguísticos envolvidos têm a intenção de passar uma mensagem.

Considerando a forte intenção ilocucionária, os enunciados analisados se configuram como atos de fala, em virtude de o locutor ter um objetivo, uma intencionalidade em sua enunciação, pretendendo demonstrar poder, ordem, pedido, protesto, desabafo, conselho aos interlocutores envolvidos no discurso.

Tal consideração é reafirmada à esteira da Linguística Textual, segundo a qual o sentido das palavras é transparente; o texto, formado por várias frases e vocábulos, pode ser decomposto e analisado pelo modo como esses componentes nele estão articulados. Diante dessa amplitude de decomposição, diferentes abordagens têm modos distintos de ver a língua e, consequentemente, o texto.

Contudo, ressaltamos, pois, que, mesmo dentro da Linguística Textual as análises podem ser ampliadas, partindo para os limites de outras teorias e verificando outros significados de cada frase aqui sucintamente analisada. Neste trabalho, consideramos alcançado o objetivo de refletir sobre os enunciados em recorte dentro do território da teoria pragmática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENTES, A. C. Linguística textual. In: MUSSALIM, F; BENTES, A.C. (Org.). *Introdução à Linguística*: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2001.

FERNANDES, Cleudemar Alves. Discurso e Produção de Subjetividade em Michel Foucault1. (UFU-CNPq) Disponível em: http://www.foucault.ileel.ufu.br/ledif/publicacoes/discurso-e-producao-de-subjetividade-em-michel-foucault. Acesso em: 13/05/2018.

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática. In: MOTTA, Manoel Barros da (Org.). *Ética, sexualidade, política*. Trad. de Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

_____. *As palavras e as coisas*. Trad. de António Ramos Rosa. Lisboa: Portugália, 1967. Uberlândia-MG, ano 2, artigo n. 1, 2011.

GUATTARI, Félix. *Caosmose – um novo paradigma estético*. São Paulo: Edições 34, 2006.

KOCH, Ingedore G. V. Linguística Textual: Quo Vadis?. *Revista Delta*, edição especial, 2001.

_____. *Introdução à Linguística Textual*: Trajetória e grandes temas. 2. ed., 1ª reimpr. São Paulo: Contexto, 2017.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Linguística de Texto*: o que é e como se faz. Recife, Universidade Federal de Pernambuco, 1983.

Outra fonte

As frases mais comuns que os professores falam em sala de aula. Quem disse. Disponível em: As frases mais comuns que os Professores falam em sala de aula. Acesso em: 13/05/2018.

LITERATURA DO TESTEMUNHO NO NORTE DO BRASIL: AS MARCAS DA VIOLÊNCIA NA LITERATURA DO PARÁ

César Alessandro Sagrillo Figueiredo (UFT)
cesarpolitika@gmail.com
Jacielle da Silva Santos (UFT)
jacyla03ale@gmail.com

RESUMO

Observamos, sobremaneira, a emergência de um modelo de literatura durante os processos de rupturas da história e como reflexo das marcas da violência, a literatura que se debruça sobre essa temática serve de porta-voz dos sujeitos do período, recebendo o nome de Literatura do Testemunho. Esta literatura se tornou fértil na América Latina a partir do Prêmio Casa de Las Américas, em meados dos anos 60, impulsionada pelo governo cubano com vista a premiar a produção da literatura versada sobre esse tema literário. Assim sendo, mediante este enfoque, o objetivo principal desse artigo é examinar a produção da Literatura do Testemunho no Norte do Brasil, precisamente no estado do Pará, através do diálogo de dois autores que se dedicaram sobre a região, quais sejam: 1) Abílio Pacheco, autor de *Em despropósito (Mixordia)* (2013); e, Janailson Macedo Luiz, autor de *Crônicas do Araguaia* (2015). Do ponto de vista metodológico tratar-se-á de um trabalho bibliográfico, pois visa à reconstituição dessa produção a partir da leitura dessas obras. Como resultado de pesquisa, compreendemos que a produção da Literatura do Testemunho no Pará é reflexo do modelo latino americano que versa sobre memórias de vítimas da violência local, dialogando com a própria história da região.

Palavras-chave:
Dialogismo. Literatura regional. Literatura do Testemunho.

ABSTRACT

We observed, above all, the emergence of a model of literature during the processes of rupture in history and as a reflection of the marks of violence, the literature that focuses on this theme serves as a spokesman for the subjects of the period, receiving the name Literature of the A testimony. This literature became fertile in Latin America as a result of the Casa de Las Américas Prize in the mid-1960s, driven by the Cuban government with a view to rewarding the production of literature on this literary theme. Therefore, with this focus, the main objective of this article is to examine the production of the Literature of the Testimony in the North of Brazil, precisely in the state of Pará, through the dialogue of two authors who dedicated themselves to the region, namely: 1) Abílio Pacheco, author of Mixordia (2013); and, Janailson Macedo Luiz, author of Chronicles of Araguaia (2015). From a methodological point of view, it will be a bibliographic work, since it aims to reconstitute this production from the reading of these works. As a result of the research, we understand that the production of the Literature of the Testimony in Pará is a reflection of the Latin American model that deals with memories of victims of local violence, dialoguing with the region's own history.

Keywords:
Dialogism. Testimony Literature. Regional Literature.

1. Introdução

Ao discutirmos sobre as formas, modelos e gênero de literatura, devemos ter em tela, sobremaneira, a gênese como a mesma fora processada, assim como suas matrizes formativas e contexto histórico que em fora gestado. Partindo desse enfoque temos como objetivo principal desse artigo examinar a produção da Literatura do Testemunho no Norte do Brasil, precisamente no estado do Pará, através do diálogo de dois autores que se dedicaram sobre a região, quais sejam: 1) Abílio Pacheco, autor de "Em despropósito" (Mixordia) (2013); e, Janailson Macedo Luiz, autor de "Crônicas do Araguaia" (2015).

Do ponto de vista metodológico tratar-se-á de um trabalho bibliográfico, pois visa à reconstituição dessa produção a partir da leitura dessas obras. Como resultado de pesquisa, compreendemos que a produção da Literatura do Testemunho no Pará é reflexo do modelo latino americano que versa sobre memórias de vítimas da violência local, dialogando com a própria história da região.

2. A memória e a Literatura do Testemunho

A Literatura do Testemunho se inseriu como suporte nesse cenário de estudo, uma vez que a vasta produção bibliográfica, realizada no final da década de 70 e início dos anos 80, serviu como ancoragem e fonte de pesquisa para as vítimas retratadas nessas obras, endossando os crimes de lesa-humanidade realizados pelo Estado brasileiro durante o regime militar. Portanto, destacamos que a chave principal desta Literatura do Testemunho é acionada pela memória, precisando, portanto, ser ativada de forma crível, a fim de evitar o seu mau uso e falseamentos.

Um dos autores de consenso entre os vários estudos e utilizados como aporte teórico, justamente pelo fato de inaugurar esse campo da memória, é o sociólogo francês Maurice Halbwachs. Destaca-se a sua obra, *A Memória Coletiva* (2006), em que o autor enunciava três eixos aonde a memória iria se desenvolver e germinar, como se fosse um gradiente, ora se alimentando ora conflitando, seria definido em: 1) a memória individual, 2) a memória coletiva e 3) memória oficial. Quanto a memória individual, podemos dizer que ela seria a mais delicada, justa-

mente porque se utiliza apenas das reminiscências individuais para se equilibrar, muitas vezes incorrendo num fio frágil, natural em todos os indivíduos, justamente pela perda das lembranças em virtude do transcurso do tempo. Assim, ratificamos que além da veracidade dos fatos que devem estar ancorados na Literatura do Testemunho, também a memória não pode ser fruto unicamente das lembranças individuais fugidias, mas produto de um conjunto de indivíduos que formaram coletivamente uma memória social e que se sentiram impelido a recontar a história, como se houvesse a necessidade de recompor um tecido social ferido pelos períodos de exceção, adversidades e catástrofes.

Nesse cenário de reconstrução da memória, Halbwachs enfatizava que a memória sempre seria construída no presente a partir da rememoração do passado, portanto, sempre buscando através do filtro do tempo presente o retrato do passado – muitas vezes incompletos, haja vista que o olhar da lembrança é operacionalizado por meio do filtro interpretativo do tempo presente. Nesse enquadramento, a fim de dar sustentação e tessitura a esses quadros da memória, o indivíduo precisaria, necessariamente, de apoio do grupo que ele fez parte como intuito de endossar ou confrontar as suas memórias, criando e reforçando, por conseguinte, uma memória coletiva de um grupo que possui uma mesma lembrança de um fato ou evento.

A partir deste aporte, podemos dialogar teoricamente com Paul Ricoeur através da sua obra, *A Memória, a história, o esquecimento* (2007), principalmente quando o autor salienta que o dever de lembrar pode implicar, muitas vezes, numa memória obrigada dentro de um viés imperativo, como se fosse um dever de fazer justiça às vítimas com a qual o grupo social vivenciou situações adversas, dessa forma quem sobreviveu acabaria por contrair uma dívida e teria obrigação de saldar (*Idem*, p. 101). Buscando discorrer acerca desse encaixe da memória obrigada, por exemplo, pode ser estendida para as vítimas do nazismo ou das ditaduras militares da América latina, especialmente nas situações em que os sobreviventes se sentem na obrigação de rememorar as vítimas a partir das suas lembranças. Salientamos que não seria uma concórdia com o passado de dor, mas um modo de homenagear quem não sobreviveu; justamente por isso, via de regra, estabelece-se uma sentença imperativa proferida pelos sobreviventes dessas situações de catástrofes coletivas: para que não se esqueça, para que nunca mais aconteça.

Nesta acepção, utilizando o conceito de Paul Ricoeur, podemos vincular o uso dessa memória com mais ênfase aos personagens da pri-

meira geração vítimas desses traumas e catástrofes da história, melhor dito, àqueles que fora vítima de situações adversas e se sentiram obrigados em utilizar o enquadramento da sua memória com o intuito de render homenagens e impelir que não haja o esvanecimento dos que pereceram. Ampliando o escopo das memórias obrigadas, constatamos que memórias traumáticas podem ser passadas inclusive para outras gerações, principalmente quando a família ativa essas lembranças com o fito de não esquecimento. Neste enquadramento, Mariane Hirsh (2016, p. 303) enuncia a elaboração conceitual da pós-memória, sendo este o "modo como a geração que veio depois daquelas que testemunharam o trauma cultural ou coletivo se relaciona com as experiências daqueles que viveram antes, experiências que eles 'se recordam' apenas por meio de histórias". Concluindo o feixe memorialístico da 2º geração, esses conseguem evocar o passado, mas, segundo a autora, com investimento imaginativo, pela projeção e criação.

Nesse percurso de ativamente do campo da memória dos sobreviventes é que surgiu a denominada Literatura do Testemunho, que se erigiu frondosamente como fruto dos livros publicados, especialmente, pelas vítimas de primeira geração do nazismo. Torna-se destaque, por exemplo, as obras de vários autores que procuraram descrever como era a vida dentro dos Campos de Concentração, igualmente é relevante destacar as obras de cunho memorialísticos dos diversos sobreviventes do Holocausto, dos exílios, dos genocídios e das ditaduras militares. A produção é ampla e extremamente abrangente, pois reflete muito a partir das dores e dos sofrimentos das vítimas, tornando-se extremamente farta como material bibliográfico até o presente, podendo ser testemunhos, relatos, biografias e depoimentos. A primeira vertente deste gênero destaca as agruras dos judeus nos campos de concentração e receberam o nome judaico de *Shoah*, que etimologicamente significa Catástrofe.

Uma outra vertente da Literatura do Testemunho estabeleceu um outro conceito. Surgida nos anos 60, impulsionado pelo Prêmio Casa de Las Américas e fomentada pelo governo cubano, recebeu a denominação *Testimonio*, que na sua tradução livre podemos definir como Testemunho. Essa literatura possui um caráter eminentemente político, pois visa dar voz aos oprimidos pelos regimes ditatoriais que germinaram na América Latina a partir dos anos 60. Conforme sabemos, ao longo dos anos 60 e 70, a América Latina virou palco de regimes de exceções e Golpes de Estados que assolaram o continente, deixando milhares de refugiados, torturados, presos e exilados políticos. Portanto, visa fazer ecoar as vozes

das vítimas dos regimes ditatoriais, o governo cubano impulsionou este modelo de literatura extremamente politizada e objetivando testemunhos memorialístico, com vistas a construir um painel político latino-americano.

Ou seja, enfatizamos que o aporte teórico acerca do testemunho reproduz, consequentemente, um conjunto de vozes que sempre polarizaram a reflexão a partir da literatura memorialística e que também se coadunam com outras searas, como o jornalismo e o cinema, justamente pela sua capacidade discursiva de reverberar com força o testemunho, a memória e a resistência. Nesse sentido, realçamos que essa multivocalidade das vozes do testemunho, tanto do *Shoah* quanto do *Testimonio*, reativam a história e, consequentemente, possuem instrumentos políticos de denúncias. No caso brasileiro, tributário dessa segunda vertente, esses *links* atualizaram e aproximaram fronteiras discursivas comuns contra a ditadura civil-militar em seu estágio final.

Em síntese, no Brasil a Literatura do Testemunho e outras mídias conseguiram se transformar em porta-vozes privilegiados de alguns personagens, principalmente os que resolveram transpor a barreira dos subalternos com os seus silêncios forçados e os lapsos históricos oficiais: mediante essa literatura conseguiram revelar as dores desses agentes políticos através das páginas dos livros.

3. Literatura de testemunho no Pará

O discurso enquanto prática social manifestada por meio da competência linguística do sujeito (ORLANDI, 2015) nos remete as maneiras com as quais esses desejam perpetuar os acontecimentos vivenciados e guardados em suas memórias, seja oralmente ou em forma de texto escrito. Convencionalmente, esses fatos históricos são divulgados por meio de textos escritos por algum historiador de renome ou ainda de pesquisadores na área.

O que acontece é que em contato com as narrativas oficiais nem todos os sujeitos envolvidos no evento histórico - em especial aqueles considerados à margem da sociedade capitalista - não se constituem enquanto parte dessa história contada, uma vez que o ponto de vista em que aparece oficialmente não incluem aqueles que sofreram as barbáries do sistema político social de determinado lugar e época. Assim, aqueles que fizeram história juntamente com os nossos colonizadores, são deixa-

dos à margem da história oficial, reverberando apenas uma faceta dos acontecimentos narrados.

Há, ainda, muito a ser revelado sob a perspectiva daqueles que fizeram, juntamente com as forças armadas, a história de um lugar. Nesse entremeio, temos os relatos de camponeses, cidadãos comuns, colocados à margem da história oficial estudada e divulgada sendo ecoada por professores, jornalistas, médicos, entre outros, escritores. Esses mediadores, portanto, optam por narrar sob a perspectiva do negligenciado, dando lugar na história para aquele que sofreu/sofre diretamente os traumas de um passado sombrio, cheio de dor, em que sague e suor se misturam na memória coletiva que constitui o povo de determinada região.

> O testemunho latino-americano contemporâneo denuncia e celebra, pois seu desejo é a verdade. Narra em paralelo não para identificar mas para confrontar, distingue e não assimila. Seu desejo é descontruir uma história hegemônica, ao mesmo tempo em que deseja construir uma outra história que se torne hegemônica. (ACHÚGAR, 2002, p. 62)[286]

Nesse sentido, a historiografia, por meio da literatura, tem tomando um novo tom, uma nova perspectiva que traz à tonicidade da memória daqueles que não puderam ser ouvidos ao longo da construção da história divulgada oficialmente. Assim, alguns pesquisadores/escritores literários vêm reconstruindo a história oficial por meio de textos não ficcionais que dão vazão a memória daqueles que estiveram diretamente relacionados aos acontecimentos, mas que não aparecem como personagens principais na história reverberada oficialmente.

É esse desejo de reconstruir a história narrada oficialmente que vem fazendo escritores paraenses – como Janailson Macêdo e Abílio Pacheco - trazerem em seus escritos essa voz ignorada ao longo dos anos. A voz dos camponeses os quais são também protagonistas de acontecimentos como a Guerrilha do Araguaia[287] (1972–1975) e o Massacre de

[286] El testimonio latinoamericano contemporáneo denuncia y celebra, pues su deseo es la verdad. Narra en paralelo no para identificar sino para confrontar, distingue y no asimila. Su deseo es desmontar una historia hegemónica, a la vez que desea construir otra historia que llegue a ser hegemónica. (ACHÚGAR, 2002, p. 62).

[287] A Guerrilha do Araguaia foi um movimento de luta armada (guerrilheiro) que ocorreu na região do Araguaia (divisa entre os estados de Tocantins e Pará), entre os anos de 1972 e 1975. Este movimento era contrário à ditadura militar implantada no Brasil, através de golpe, em 1964. https://www.historiadobrasil.net/resumos/guerrilha_araguaia. Acessado em: 02/11/2020.

Eldorado dos Carajás (1996)[288]. Por meio das narrativas de escritores como eles a história hegemônica é colocada ao lado dessa outra versão desses acontecimentos, ressignificando-os. O desejo maior aqui, não é contestar ou deixar cair no esquecimento a história oficial, pelo contrário, é preciso que as duas versões andem juntas, sejam contadas e ouvidas por todos, para que sejamos capazes de perceber em cada uma as várias facetas da memória narrada. Essa reconstrução se dá no âmbito da ficção, ou como intitularemos aqui, no espectro da Literatura de Testemunho.

A Literatura de Testemunho, segundo (FIGUEIREDO, 2020), é o relato de testemunhos da violência vivenciada pelos autores (eu/narrador) em dado momento histórico. Ou seja, é essa memória coletiva daqueles que foram silenciados ao longo dos anos (as testemunhas desses acontecimentos) que os sujeitos letrados darão eco. Conforme apontado por Achúgar, 2020:

> Abrangendo biografia e autobiografia, disputada pela antropologia e pela literatura, e assumindo modalidades de narrativa e discurso histórico, o depoimento abre, para além e independentemente do problema genérico, um espaço próprio. Um espaço ou formação discursiva, isto é, um modo de produção do discurso, determinado pela situação histórica de sua própria enunciação e pela posição que tanto o sujeito da enunciação final quanto aquela prevista para o sujeito da enunciação assumem na sociedade. Pressupõem a constituição e a participação de um sujeito social complexo (letrado mais a voz marginalizada) na esfera pública. Esse espaço discursivo, porém, não parece claramente delimitado na leitura dos letrados. (ACHÚGAR, 2002, p. 62-3)[289] (tradução nossa)

[288] Em 17 de abril de 1996, dezenove trabalhadores rurais sem terra foram mortos pela polícia militar no episódio que ficou mundialmente conhecido como Massacre de Eldorado dos Carajás, ocorrido no sudeste do Pará. Os trabalhadores do Movimento dos Sem Terra faziam uma caminhada até a cidade de Belém, quando foram impedidos pela polícia de prosseguir. Mais de 150 policiais – armados de fuzis, com munições reais e sem identificação nas fardas – foram destacados para interromper a caminhada, o que levou a uma ação repressiva extremamente violenta e na morte dos trabalhadores. https://anistia.org.br/noticias/massacre-de-eldorado-dos-carajas-20-anos-de-impunida de- e-violencia-campo/. Acessado em: 02/11/2020.

[289] A caballo entre la biografía y la autobiografia, disputado por la antropología y la literatura, y asumiendo modalidades propias de la narrativa y del discurso histórico, el testimonio abre, más allá y con independencia de la problemática genérica, su propio espacio. Um espacio o formación discursiva, o sea un modo de producción del discurso, determinado por la propia situación histórica de su enunciación y por la posición que tanto el sujeto de la enunciación final como la prevista para el sujeto del enunciado asumen en la sociedad Ambos sujetos presuponen la constitución y la participación de un sujeto social complejo (letrado más voz marginada) en la esfera pública. Ese espacio discursi-

Essa relação entre a memória coletiva e a memória individual dos sujeitos do trauma histórico, permitem ao sujeito letrado, aquele que representa a academia, fazer ecoar a voz do sujeito do trauma. Nessa construção dialógica, os cacos da memória individual se constituem e se fazem constituir uma memória coletiva, a qual, pela possibilidade de eco a partir da ficcionalização desses escritores mais sensíveis aos acontecimentos históricos, podem vir a se tornar hegemônica ao passo que os leitores, conhecem, discutem e compartilham essa memória coletiva do trauma. Sob esta perspectiva, apresentaremos aqui duas obras de escritores paraenses que fazem ecoar a memória coletiva dos sujeitos marginalizados, esquecidos e desconsiderados pela história oficial.

Em "Crônicas do Araguaia" (2015), de Janailson Macêdo, temos um livro organizado em 12 contos, no qual todas as personagens são construções de uma memória coletiva de moradores de Marabá- PA e região a respeito da Guerrilha do Araguaia. O referido autor, nos revelou que os contos foram surgindo à medida que ele ouvia, ao chegar na cidade de Marabá- PA, os depoimentos dados à Comissão Nacional da Verdade no auditório da UNIFESSPA no ano de 2014 e os comentários feitos por taxistas, entre outros moradores da região a respeito desse acontecimento histórico, silenciado pela história oficial. Como historiador e escritor, Janailson, nos apresenta em seus contos, vários pontos dessa memória coletiva, perpassada, assim como no romance Em despropósito (Mixórdia), há a forte presença de personagens que sofrem, no presente da narrativa, por um acontecimento passado que trouxe dor, sofrimento físico e psicológico à população local. Assim, encontramos no Crônicas do Araguaia, perseguições e ameaças atuais aos sobreviventes e /ou seus descendentes, desaparecimento de pessoas envolvidas com a defesa dos camponeses, tortura, violência física e psicológica, assassinato de inocentes. A seguir, alguns excertos do livro que apresentam ao leitor essa violência:

> – Soube que o senhor estaria por Marabá e vim presenciar esse ilustre retorno.
>
> – O que você quer?
>
> – Lembrá-lo de continuar esquecido de algumas coisas. Alguns nomes. De gente que continua por aí e não quer ser incomodada com coisa do passado, entende? (MACÊDO, Janailson. *O fantasma da casa azul*, 2015, p. 15)

---

vo, sin embargo, no parece claramente delimitado en la lectura de los letrados. (ACHÚGAR, 2002, p. 62-3).

> Não vivi o suficiente para esquecer, falou-me mamãe, com um sopro, da última vez que passamos a tarde a desenhar Laura em uma das cadeiras vazias da cozinha. (MACÊDO, Janailson. *Desenhando Laura*, 2015, p. 22)

> Da vila pai e filho são levados, braços amarrados, até Xambioá. Pouco depois do meio dia, são abrigados em uma base, onde lhes é apresentada a parte que lhes caberá nos próximos dias, uma fossa. Ao nela mergulharem, sentem seus odores de suor, urina e sangue serem lavados por aquele aroma. (...) Há pouco o helicóptero havia lhes jogado vento e barulho. Trazia dependurado, mais um corpo, sem cabeça, de homem pinçado no mato. (MACÊDO, Janailson. *Judiaria*, 2015, p. 28)

No primeiro excerto, temos a sombra de um passado que se faz presente a todo instante. É a dor, o medo de reviver aquele acontecimento, que vem atormentando os sobreviventes. Nesse conto, por exemplo, assim como em outros que compõem o livro, é nítido a constante ameaça que sofre sobreviventes e descendentes. Aquele que ousa falar aquilo que sabe não fica vivo por muito tempo. A todo instante, a memória coletiva do trauma de moradores da região é acionada por uma ameaça aqui, uma bala perdida ali, levando a óbito aquele que ousara falar. É um viver sem sentido para aqueles que sobrevivem. O evento traumático é contínuo.

Outra memória coletiva é a da espera daquelas famílias que perderam seus entes queridos. Não há justiça social, não há punição para os assassinos, apenas perdura o silêncio e a espera angustiante de uma notícia ou de um corpo para ser velado. A certeza de que não há retorno e muito menos a tão sonhada justiça, quando a política de silenciamento pelo ocorrido na região é intensificada a cada ano, apesar de já ter se passado quase 50 anos do evento histórico da Guerrilha do Araguaia.

No conto "Judiaria", por exemplo, vemos como abruptamente as famílias são tiradas de suas casas, muitos sem entender o que realmente estava acontecendo e são forçadas a viver a tortura do pau de arara, choques elétricos, falta de higiene e alimentação. Pior, são levadas a cavar a cova de vizinhos, colegas, amigos e até mesmo familiares. Tudo em nome de uma política que cerceava os direitos constitucionais da nação. Plantar, colher e trabalhar em prol de uma comunidade campesina e questionar os direitos dos trabalhadores do campo é um ato de terrorismo.

A narração é intensa, sensível ao sofrimento daquele povo. O objetivo é promover a justiça social por meio das vozes dos sobreviventes ou em memória daqueles desaparecidos que não estão mais entre nós. É latente no desenrolar da trama a postura política repressora e ameaçadora

que ainda hoje perturba os moradores da região. Os contos transitam entre um narrador onisciente e personagem, todos revelando a forma violenta e bárbara como a ação civil-militar no estado do Pará agiu/age com os camponeses, guerrilheiros e seus descendentes. Mesmo que todas as personagens sejam literalmente fictícias – não se relacionam a nenhum sujeito específico, envolvido direta ou indiretamente na guerrilha – como afirmado pelo próprio escritor em entrevista concedida à nós (SANTOS *et al*., 2020), conseguimos perceber a verossimilhança em cada parte da narração, ou seja, o escritor reverbera as histórias subalternas omitidas pela ação do Estado, ressignificando a história daqueles que foram negligenciados, mas que sobrevivem na memória coletiva da região.

Em "Despropósito (Mixórdia)" (2013), Abílio Pacheco, nos apresenta em uma longa narrativa em prosa um sujeito traumatizado (Mário), o qual narra sua própria história de vida permeada por questões políticas regionais-nacionais de violência. O narrador em primeira pessoa, nos leva a conhecer os conflitos agrários, políticos e ideológicos do Sul e Sudeste do Pará, fazendo menções diretas ao Massacre de Eldorado dos Carajás (1996) e a Guerrilha do Araguaia (1972-1975). Ambos acontecimentos que além de dizimar camponeses locais, marcaram a vida e a história da população da região com abuso e violência sexual em meninas e mulheres da região; exploração do trabalho além de torturas físicas e psicológicas de camponeses e moradores.

> Meu pai era um bandido. Durante a Guerrilha, apoiou morte de terrorista, ajudou polícia, matou para ter as posses que acumulou, violentou camponesas, fez abigeatos, assistia às torturas comprazendo-se como Boilesen, ajudava a dar fim no que restava das cabeças de papagaios. (PACHECO, 2013, p. 58)

Nesse romance, o sujeito narrador, filho de um dos fazendeiros com participação direta e indireta da violência rural no Estado do Pará, é fruto de um estupro. Sua vida já se inicia com o trauma primário, saber que seu pai biológico tem ligações diretas com o massacre de vários camponeses, o estupro de mulheres, a violência pela posse de terra, o abuso e exploração do camponês. Ao longo da narrativa, ele deixa claro sua dor, trauma, ódio e demais sentimentos que permeiam a memória das vítimas desses acontecimentos. É uma narrativa passional, em que o sujeito do trauma, vai revelando aos poucos, sem dizer muito, todo trauma que o envolve.

> Você não contava que o escrever é também doloroso. Que algum paciente fosse escrevendo como um andar bêbado. Num compasso de velório. Enfastioso. [...] Eu preciso conseguir escrever, declarar no papel para me desprender disso. Catar-me. (PACHECO, 2013, p. 58)

É um jogo com flashes da memória. O sujeito traumatizado tenta a todo instante levar uma vida dita normal, porém guardar essas dores só para si vai dilacerando-o e o impedindo de conseguir a vida mais digna. Ao passo que o sujeito do trauma tenta esquecer as sombras de seu passado doloroso a vida lhe conduz a acontecimentos que o fazem rememorar a todo instante suas dores. Aos poucos os cacos de memória do narrador vão tomando forma. Metaforicamente ele nos deixa pistas, cabendo ao leitor tentar montar esse quebra-cabeça, sobretudo, à medida que as notícias de jornal do Massacre dos sem-terra vão se misturando a narrativa principal, forçando o narrador a falar quando ele quer esquecer.

Nesse jogo de construção e desconstrução do eu-sujeito sofredor da enunciação, Mário (Bartimário), vai se reconstruindo e retomando sua vida, aos poucos. A dor é tamanha que o dilacera, o faz não querer rememorar, mas a vida o força a sentir, novamente, toda as dores de um passado que ele sempre quis esconder. "Eu sabia disso: a vida e o tempo ensinam capengas" (*IDEM*, p. 110) Para atormentar ainda mais o sujeito do sofrer, as pessoas que ele tenta a todo momento esquecer, aquelas que fazem parte das sombras de seu passado, vão aparecendo sutilmente em sua vida até que toda a história de sua vida, sua verdadeira identidade, venha ao conhecimento do leitor e todas as personagens envolvidas em sua vida presente.

A Literatura de Testemunho assume, então, a função de justiça social para aqueles que não puderam falar oficialmente. Desse modo, os acontecimentos históricos são ressignificados a partir de relatos, depoimentos, documentos dos sobreviventes ou ainda de quem ouviu e a ouvir internalizou a dor do outro, reviveu, sentiu e, ao sentir, registrou o acontecimento partir do que apreendeu como é o caso do Crônicas do Araguaia de Janailson Macedo. "Nessa literatura há uma intrínseca relação entre o real e o vivido (...) é uma literatura que procura trazer à tona passados violentos e bárbaros." (FIGUEIREDO; SANTOS, 2020, p. 303).

Vemos então, que testemunho, literatura e história caminham em uma linha tênue. Considerando aqui "testemunho enquanto categoria chave para pensar a narração da memória traumática" (SARMENTO-PANTOJA, 2019, p. 5). Nesse ínterim, vem se discutindo sobre a escrita de acontecimentos históricos e, brevemente, iremos refletir aqui sobre a relação entre a nova forma de narrar que se tem buscado escritores e historiadores e a literatura de testemunho. A discussão diz respeito as várias versões que surgem sobre determinado acontecimento histórico,

sendo a forma narrada por historiadores presa a uma única vertente, a considerada oficial. A mesma não permite outras versões, outras interpretações, é tida como a verdade dos fatos. Assim, é preciso "mostrar, e também estabelecer, as diferenças de pontos de vista entre o passado e o presente, a Igreja e o Estado, o negro e o branco, os desentendimentos e a luta para impor definições particulares da situação (BURKE, 1992, p. 337).

Essa nova perspectiva tem levado historiadores e romancistas e repensarem a forma de narrar. A escrita densa, caracterizada pela descrição de acontecimentos, cede lugar para uma obra mais aberta, a qual permite aos leitores várias possibilidades de compreensão a partir do que é lido. Ao invés de se aterem a descrição propriamente do acontecimento, os escritores têm priorizado os sentimentos das personagens. Como elas foram impactadas direta e indiretamente por aquele momento histórico, revelando pontos de vistas múltiplos como é o caso de Em despropósito (Mixórdia) de Abílio Pacheco. Sob esta perspectiva, percebemos uma linha tênue entre Literatura de Testemunho e romance histórico**,** uma vez que as duas formas de narrar eventos históricos têm se preocupado com a versão não contada pela história oficial, fazendo ecoar a voz daqueles sujeitos marginalizados pelo próprio sistema político, social e histórico.

4. Considerações finais

De acordo com objetivos propostos, tínhamos como foco construir a análise dos textos de Janailson Macedo e Abílio Pacheco, a partir dos seus respectivos livros. Consideramos que essas obras podem ser enquadradas dentro do gênero Literatura de Testemunho, em que o lume principal é o avivamento da memória das vítimas do Estado nessa região do Brasil.

Tais obras possuem como característica em comum dar voz as vítimas da violência no estado do Pará, podendo ser considerado, portanto, uma marca distintiva desse tipo de literatura trabalhada. Ou seja, a partir de eventos políticos como a Guerrilha do Araguaia ou o Massacre de Eldorado dos Carajás, consequentemente, essas obras servem como porta-voz dessas vítimas por meio da escrita de um mediador letrado, disposto a escrever essas páginas em seus livros.

Finalizando, nessa busca pela verdade, consideramos que esta literatura funciona como uma tímida tentativa de ajuste de contas com a

história e os seus verdugos, visto que a ditadura e as formas de opressão do Estado, de fato, nunca foram julgadas ou trabalharam efetivamente medidas de reparação para com as vítimas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACHUGAR, Hugo. La historia y la vol del otro. In. ____. (Org.). *La voz del outro*: testimonio, subalternidade y verdade. 2. ed. Guatemala: Latinoamericana Editores, 2002. p. 61-82

BURKE, Peter. *A Escrita a história*: novas perspectivas / Peter Burke (Org.). Trad. de Magda Lopes. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1992.

FIGUEIREDO, César Alessandro Sagrillo. Literatura do testemunho: a literatura da era das catástrofes. *Revista EntreLetras*, *11*(1), p. 7-27, Araguaína, 2020. Disponível em: http://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/8333. Acesso em: 28/11/2020.

FIGUEIREDO, César Alessandro Sagrillo; SANTOS, Jacielle da Silva. Literatura do testemunho no Brasil: reflexões sobre a Guerrilha do Araguaia. *Revista EntreLetras*, *11*(2), p. 300-16, Araguaína, 2020. Disponível em: https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/10454. Acesso em: 28/11/2020.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2006.

HIRSCH, Marianne. A geração da pós-memória. In: ALVES, Fernanda Mota Alves; SOARES, Luísa Afonso; RODRIGUES, Cristiana Vasconcelos. *Estudos da memória*: teoria e análise cultural. Famalicão: Húmus, 2016, p. 299-325.

MACÊDO, Janailson. *Crônicas do Araguaia*-Marabá-PA: Ed. do Autor, 2015.

ORLANDI, Eni P.; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy (Orgs). *Introdução às ciências da linguagem*: Discurso e textualidade. 3. ed. Campinas-SP: Pontes, 2015.

PACHECO, Abílio. *Em despropósito* (Mixórdia). Belém: Litera Cidade, 2013.

POLLAK. Michel. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*, v. 2, n. 3, p. 3-15, Rio de Janeiro. Vértice, 1989. http://www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Memoria_esquecimento_silencio.pdf. Acesso em: 28/11/2020.

RICOEUR, Paul. *A Memória, a história, o esquecimento*. Campinas: Unicamp, 2007.

SARMENTO-PANTOJA, Augusto. O testemunho em três vozes: testis, superstes e arbiter. *Literatura e cinema de Resistência*, n. 32: Manifestações estéticas dissidentes, jan-jun, p. 5-18, Santa Maria, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/LA/article/view/35461/20006. Acesso em: 28/11/2020.

SANTOS, Jacielle da Silva; LUIZ, Janailon Macedo; SILVA, Luiza Helena Oliveira da; FIGUEIREDO, César Alessandro Sagrillo. Crônicas do Araguaia: entrevista com o escritor e pesquisador Janailson Macedo. *Revista EntreLetras*, v. 11, n. 1, p. 440-51, Araguaína, 2020. Disponível em: http://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/ 9033/16763. Acesso em: 28/11/2020

Outras fontes

https://www.historiadobrasil.net/resumos/guerrilha_araguaia. Acesso em: 02/11/2020.

https://anistia.org.br/noticias/massacre-de-eldorado-dos-carajas-20-anos-de-impunidade-e-violencia-campo/. Acesso em: 02/11/2020.

LITERATURA E O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: O PENSAR DE UMA NOVA GERAÇÃO

Peterson Gonçalves Teixeira (UENF)
petersongoncalvesteixeira@gmail.com
Moisés Pereira da Silva (UENF)
profemoisesppereiradassilva@gmail.com
Fabrizia Miranda de Alvarenga Dias (UENF)
diasfabrizia@gmail.com
Crisóstomo Lima do Nascimento (UFF e UENF)
crisostomoln@gmail.com

RESUMO

A literatura perpassa o universo de fantasia e imaginação, sendo um referencial para reflexão sobre a vida do cidadão no país em que vive. O presente artigo visa analisar, por meio de revisão bibliográfica, a relevância da literatura no aprimoramento do ensino da língua portuguesa e nos hábitos da vida cotidiana dos alunos. Dessa forma, ressalta-se a importância da literatura no desenvolvimento de cidadãos mais conscientes e humanizados. Na atual conjuntura global, a literatura tem sido negligenciada como fonte de aprendizado e humanização dos indivíduos, tornando a historicidade de um povo esquecida e pouco referenciada para a construção de um mundo melhor. Assim, é necessário que se faça um planejamento nas escolas para que os alunos sejam apresentados à literatura de seu país, mantendo viva a historicidade do ambiente, realçando os costumes de sua região, para a assimilação da cultura de seus grupos e a construção de um mundomelhor.

Palavras-chave:
Ensino. Historicidade. Literatura.

ABSTRACT

Literature permeates the universe of fantasy and imagination, being a reference for reflection on the life of the citizen in the country where he lives. This work aims to analyze, through bibliographic review, the relevance of literature in improving the teaching of the Portuguese language and in the habits of students' daily life. Thus, the importance of literature in the development of more aware and humanized citizens is emphasized. In the current global conjuncture, literature has been neglected as a source of learning and humanization of individuals, making the historicity of a people forgotten and little referenced for the construction of a better world. Thus, it is necessary to plan in schools so that students are introduced to the literature of their country, keeping the historicity of the environment alive, enhancing the customs of their region, for assimilating the culture of their groups and building a better world.

Keywords:
Education. Historicity. Literature.

1. Introdução

A Literatura é um recurso fundamental no ensino da língua portuguesa para que ocorra uma perfeita aderência entre gramática e literatura, pois à medida em que o discente estiver familiarizado e motivado com a leitura de bons livros, maior domínio terá sobre os mecanismos linguísticos, favorecendo, a plenitude do processo de ensino–aprendizagem.

No entanto, na nova realidade mundial a literatura tem sido negligenciada quanto à sua relevância no desenvolvimento de cidadãos mais conscientes e humanizados. A escola é fonte inovadora de mentes, mas tem pouco trabalhado a historicidade regional e a literatura do país com seu corpo discente.

Nesse sentido, este artigo visa analisar, por meio de revisão bibliográfica, a relevância da literatura no aprimoramento do ensino da língua portuguesa e nos hábitos da vida cotidiana dos alunos. Acredita-se que a elaboração de um planejamento escolar, no ensino da Língua Portuguesa voltado para a literatura do país pode contribuir para o desenvolvimento de indivíduos mais solidários, humanizados e comprometidos com a sociedade em que vive. A metodologia utilizada foi blibliográfica, baseada em autores estudiosos do tema.

2. A Literatura e o ensino da Língua Portuguesa

Ao adentrar no mundo literário, o discente além de contemplar as suas necessidades ainda pode assumir senso de criticidade em relação ao contexto em que está inserido, pois passa a analisar as situações por meio das indagações que emergem da leitura e que fomentam os leitores àvidos de conhecimentos. Nesse sentido, ressalta-se que:

> A literatura desempenha um papel crítico em nossas vidas. A literatura ajuda a nos compreender e a compreender os demais; proporciona diferentes perspectivas para examinar nossos pensamentos, sentimentos, crenças, preconceitos e ações; ensina que há múltiplas possibilidades, muitas verdades e nenhuma resolução definitiva. (ALLIENDE, 2005, p. 182)

Dessa forma, cabe ao docente estimular o aluno para que este assimile o gosto pelo hábito de ler e, consequentemente, saiba enveredar pelo universo literário, sobretudo, escolhendo as suas próprias leituras pelo simples prazer doentretenimento. Braga e Silvestre afirmam que:

> É o leitor quem cria, constrói o sentido a partir de seus conhecimentos, em sua expectativa e em sua intenção de leitura. No caso do aluno, porém,

> a intenção é do professor. Quem deseja que a leitura seja feita porque é importante, necessária para a explicitação de um assunto, para a ampliação de um conhecimento, ou por qualquer outro motivo, é o professor. Só ele pode transformar o que precisa ser lido em algo significativo e prazeroso. (BRAGA; SILVESTRE, 2009, p. 22)

Em sala de aula, o docente é o principal autor, que motiva e torna significativa a prática literária, tendo como norte o ensino da língua portuguesa com ênfase na literatura.

Nesse sentido, objetivando direcionar o ensino no Brasil, o Ministério da Educação desenvolveu os PCN's, Parâmetros Curriculares Nacionais, que são documentos oficiais que vieramàlume em 1988, visando ao aprofundamento das questões pertinentes à esfera educacional, entrelaçando o governo e sociedade, almejando a geração de possibilidades no âmbito escolar para que o educando tenha contato com a diversidade de saberes concernentes à sociedade e, sobretudo, inseri-lo em um patamar que o favoreça na sua formação enquanto cidadão. Por isso, o PCN (1998) assevera que:

> A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, descodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (PCN, 1998, p. 69-70)

É oportuno frisar que não só os PCN's, mas também as Leis de Diretrizes e Bases (LDB) norteiam para o entendimento de leitura e ensino de Literatura alicerçada no desenvolvimento do indivíduo leitor. Diante desses paradigmas, almeja-se, nas aulas de literatura, que o educador formule planos de leituras que seduzam seus alunos, a ponto de inoculá-los com o prazer de ler, sem pensar em provas/testes. Principalmente, descobrindocom o livro uma relação muito próxima com a seu referencialhistórico.

> O texto literário é uma obra de natureza complexa, resultante de intenções, operações linguísticas e produção de sentidos que colocam em jogo o uso da linguagem além da referencialidade. A literatura implica reconhecer, entender e fruir elementos de natureza expressiva, conativa e poética que destacam o espaço da manifestação literária como aquele que exige do seu leitor muito mais participação do que aquela requerida em

> processos de interação verbal que destacam sobremaneira a função referencial da linguagem. (GUIMARÃES e BATISTA, 2012,p. 21)

3. A Literatura e os seus benefícios para uma nova geração

A literatura ajuda a aumentar o conhecimento de mundo das pessoas. Como visto, por meio dela é possível ter acesso a outras culturas, a outras épocas e lugares. Com isso, o horizonte de cada leitor amplia-se, isto é,não só é possível ter contato com o que lhe é familiar, como também com elementos que não estão ao seualcance.

Além de aprimorar o conhecimento sobre o mundo, a literatura contribui para a extensão desse conhecimento em relação ao próprio homem. Ela possibilita investigar a sua natureza, descobrir sensações e compreender diferenças. Isso é possível, porque a leitura nos transporta para outro tempo e outro espaço, ou seja, vivencia-se outra realidade com experiências distintas do dia a dia. Não é de se estranhar, portanto, que, ao contribuir para o desenvolvimento intelectual e crítico, a literatura permite que o leitor se posicione como indivíduo socialmente ativo. Conforme observa Lajolo:

> A leitura é, fundamentalmente, processo político. Aqueles que formam leitores – alfabetizadores, professores, bibliotecários – desempenham um papel político que poderá estar ou não comprometido com a transformação social, conforme estejam ou não conscientes da força de reprodução e, ao mesmo tempo, do espaço de contradição presentes nas condições sociais da leitura, e tenham ou não assumido a luta contra aquela e a ocupação deste como possibilidade de conscientização e questionamento da realidade em que o leitor se insere. (LAJOLO, 2003, p. 28)

Parece conveniente dizer que a literatura é, também, meio de construir e reforçar a identidade nacional de um povo. Por meio dela, é possível se reconhecer e se identificar como integrantes de determinada nação ou grupo social. Pode-se, também, ter acesso aos elementos que caracterizam e individualizam pessoas de outrassociedades.

Com isso, é lícito supor que ler dilata o nosso horizonte, visto que nos leva a reflexões e nos enriquece com os resquícios das leituras que precederam a nossa. É por intermédio da leitura que o discente acionará o seu espaço social, suas experiências, sua interação com o outro, as marcas da comunidade em que está inserto e seus domíniostextuais. Em acordância com este pensamento, Koch e Elias (2008), afirmam que:

> A leitura e a produção de sentido são atividades orientadas por nossa bagagem sociocognitiva: conhecimentos da língua e das coisas do mundo (lugares sociais, crenças, valores e vivências). (KOCH; ELIAS, 2008, p. 21)

Diante dessas considerações, o docente deve levar em conta o aluno-leitor e seus conhecimentos, sabendo que esses saberes são distintos em cada indivíduo, pois as leituras se diferem por interesses individuais. Dessa forma, compreende-se que cada educando apresenta características e conhecimentos guardados na memória de maneira peculiar, por conseguinte, existe também uma diversidade de leituras e de significados, apesar de ser o mesmo texto. Isso não quer dizer que qualquer interpretação oriunda do aluno será aceita por parte do educador. A análise deve ter coerência, para isso é imprescindível ter em mente que:

> [...] o sentido não está apenas no leitor, nem no texto, mas na interação autor-texto-leitor. Por isso, é de fundamental importância que o leitor considere na e para produção de sentidos 'sinalizações' do texto, além dos conhecimentos que possui. (KOCH; ELIAS, 2008, p. 21)

Em consonância com as citadas autoras, o leitor utiliza três grandes esferas do conhecimento: o linguístico; o enciclopédico (conhecimento de mundo) e interacional. Aquele abarca o domínio gramático-lexical, por isso, a partir dele, compreende-se o ordenamento linguístico, o uso dos mecanismos coesivos (sequenciação textual) e a seleção lexical em conformidade com o tema ou com os paradigmas cognitivos acionados. Esse alude aos conhecimentos acerca do mundo que o cinge, ou seja, trata-se daquilo que ele experienciou e, consequentemente, permite-lhe a elaboração de significados. Este alude às formas de interação por meio da linguagem, abrangendo os conhecimentos ilocucional, comunicacional, metacomunicativo e superestrutural, uma vez que, ainda na esteira das autoras "o sentido de um texto não existe *a priori*, mas é construído na interação sujeitos-texto" (KOCH; ELIAS, 2007, p. 57).

Insertos no interacional, o aspecto ilocucional nos possibilita o reconhecimento dos propósitos almejados, em um determinado contexto interacional, pelo autor do texto. O comunicacional se refere não apenas ao quantitativo de informação em harmonia com a finalidade desejada pelo texto, mas também à escolha da variante pretendida e à sua consonância do gênero textual ao contexto comunicativo. O metacomunicativo é o domínio que certifica a análise do texto por meio das pistas que permitem ao leitor seguir as ações linguísticas implementadas pelo autor. Finalmente, o superestrutural permite identificar os textos com pertinência aos eventos comunicacionais, ou seja, o conhecimento sobre os gêne-

ros textuais.

Parece conveniente dizer que a análise textual não é um produto, mas sim um percurso, já que se trata de um processo dialético que abarca variados saberes.

A leitura, sobretudo de textos literários, é uma atividade bastante emblemática no que se refere à produção de sentidos alicerçada nos elementos linguísticos intrínsecos no texto e no seu modo de organização, portanto exige a mobilização de um amplo conjunto de conhecimentos por parte doleitor. Neste sentido, tem-se que:

> [...] ler literatura é um ato problemático, sujeito a mudanças individuais, culturais e históricas. [...] Estudar literatura é ato problemático, na opinião de Protherough, porque a disciplina, por sua própria natureza, se mistura imperceptivelmente a outras disciplinas, faltando-lhe consenso sobre seus limites. Estudar literatura é diferente de estudar outras matérias acadêmicas, pois a disciplina não se justifica através de conexões profissionais e práticas diretas: embora possa produzir professores e escritores, o objetivo de seu estudo não é primordialmente vocacional. Assim, enquanto outras disciplinas costumam ser apresentadas aos alunos de forma essencialmente racional e analítica, o estudo de literatura na Inglaterra une o cognitivo e o afetivo, complicando até mesmo a definição de seus objetivos. (LEAHY-DIOS, 2004, p. 73-4)

O indivíduo que lê não somente desenvolve o senso crítico, como também a qualidade de persuasão. Com esse intuito, devemos inocular em nossos educandos que a literatura é algoprazeroso. Candido afirma que:

> A literatura pode formar; mas não segundo a pedagogia oficial. [...] Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica, [...], ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela. [...] Dado que a literatura ensina na medida em que com toda a sua gama, é artificial querer que ela funcione como os manuais de virtude e boa conduta. E a sociedade não pode senão escolher o que em cada momento lhe parece adaptado aos seus fins, pois mesmo as obras consideradas indispensáveis para a formação do moço trazem frequentemente aquilo que as convenções desejariam banir. [...] É um dos meios porque o jovem entra em contato com realidades que se tenciona escamotear-lhe. [...] Ela não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver. (CANDIDO,1972, p. 805-6)

É fundamental que a leitura não se restrinja ao desenvolvimento sistemático da formação discente e que a literatura seja mais difundida, por todos os docentes, mormente os de Língua Portuguesa. Não raro, entretanto, o ensino da literatura nas escolas está atrelado ao ensino de

gramática. Evangelista (1993), destaca que:

> Ao lado do acesso ao livro na biblioteca escolar, ao lado da leitura de livros promovida em aulas de Português, a literatura se apresenta na escola sob a forma de fragmentos que devem ser lidos, compreendidos, interpretados. Certamente é nesta instância que a escolarização da literatura é mais intensa; e é também nesta instância que ela tem sido mais inadequada. (EVANGELISTA, 1993, p. 25)

Não é de se estranhar que o estudante que apresenta o hábito da leitura, normalmente, escreve melhor em comparação com os demais. Torna-se evidente que a literatura é responsável pela formação do indivíduo como um ser reflexivo. Isso demonstra a relevância do estudo da literatura nos bancos escolares, uma vez que se revela comopropagador da socialização da linguagem, da criação, dos valores e da cultura, passando a refletir a respeito de outros parâmetros comportamentais.

Embora a educação tenha se preocupado na formação de um indivíduo crítico e atuante na sociedade, a escola ainda não alcançou esta meta. Indubitavelmente, a literatura é um componente curricular capaz de desenvolver no educando as competências da leitura e da escrita. Portanto, fica patente que incentivar a leitura deve ser a marca do dia a dia escolar, principalmente considerando que dominar as habilidades específicas da leitura propicia ao aluno melhores oportunidades (em todos os sentidos) e lhe enseja o exercício da própriacidadania. Desse modo, Zilberman (1989), afirma que:

> O conceito de leitor deve se basear em duas categorias: a de horizonte de expectativa, misto dos códigos vigentes e da soma de experiências sociais acumuladas; e da emancipação, entendida como a finalidade e efeito alcançado pela arte, que libera seu destinatário das percepções usuais e confere-lhe nova visão da realidade. (ZILBERMAN, 1989, p. 49)

Nessa perspectiva, quando movidas para o texto literário, situações que seriam vistas e vividas de modo automatizado tomam, com a ajuda da linguagem artística, outras proporções: tornam-se grandiosas, intensas, por vezes emocionantes, por vezes incômodas. Muito além disso, a literatura – diferentemente dos textos não literários, cujos objetivos maiores são noticiar, convencer ou explicar – permite vivenciar experiências que poderiam não ser proporcionadas pela vida real. É, portanto, um caminho com infinitas possibilidades ilustradas por Neves (2007):

> Aquele que apresenta o que será lido: o livro, o texto, a paisagem, a imagem, a partitura, o corpo em movimento, o mundo. É ele quem auxilia a interpretar e a estabelecer significados. Cabe a ele criar, promover experi-

> ências, situações novas e manipulações que conduzam à formação de uma geração de leitores capazes de dominar as múltiplas formas de linguagem e de reconhecer os variados e inovadores recursos tecnológicos, disponíveis para a comunicação humana presentes no dia a dia. (NEVES, 2007, p. 14)

Nesse contexto, em sala de aula, as atividades pedagógicas devem ser fomentadas a partir da reflexão coletiva da escola sobre o que venha ser leitura e leitor. Até porque, ler textos literários não é uma simples prática escolar, mas sim o percurso deflagrado pelo desejo do leitor a partir de sua interação com o produtor do texto, almejando desencadear sentidos e decodificar os referenciais que o rodeiam. Face ao exposto, a leitura de obras literárias impregnadas de significados éessencial.

Em consequência disso, cabe ao educador pôr em relevo o importante auxílio da literatura no que tange ao desenvolvimento do aluno enquanto leitor no seu percurso existencial. Isso será possível a partir do instante que ele tiver acesso à multiplicidade de gêneros textuais, autores e suas respectivas obras e temas, pois, assim, haverá a ampliação deseus saberes não apenas sobre si mesmo, como também a respeito dos referenciais cotidianos que o circundam.

> O leitor que, diante de um texto escrito, tenha a autonomia suficiente para atuar desde a decodificação da mensagem no seu aspecto literal até o estabelecimento de um conjunto mínimo de relações estruturais, contextuais que ampliem a significação do texto a tal ponto que se possa considerar ter havido, efetivamente, apropriação da mensagem, do significado na multiplicidade de relações estabelecidas entre texto e leitor, entre textos, com o mundo. (LAJOLO, 2003, p. 105)

Em vista disso, evidenciado que o papel do docente como mediador é de vital magnitude, pois ele irá colaborar na formação holística (leitor e cidadão ético e consciente) do educando, além de lhe inocular o desejo de ler outros textos literários.

SegundoAntoine Compagnon, a literatura "percorre regiões da experiência que os outros discursos negligenciaram, mas que a ficção reconhece em seus detalhes" (COMPAGNON, 2009, p. 50).

Sendo assim, faz-se importante destacar que a literatura é capaz de uma ruptura com traços figurativos da realidade sem perder a noção lógica da estruturação da obra literária, já que ela é autônoma, apresentando regras específicas e perspectivas distintas desentido, como ressalta Todorov (2014):

> A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros se-

> res humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro. A literatura tem um papel vital a cumprir, mas para isso é preciso tomá-la no sentido amplo e intenso que prevaleceu na Europa até fins do século XIX e que hoje é marginalizado, quando triunfa uma concepção absurdamente reduzida do literário. (TODOROV, 2014, p. 76)

É necessário sublinhar a necessidade do entrelaçamento entre as aulas de língua e literatura, pois só assim será viável a formação de um indivíduo consciente de sua função colaborativa e, sobretudo, reflexiva.

4. Considerações finais

Na literatura, a perspectiva diversificada de significados é o elemento basilar no desenvolvimento do ato de ler, visto que oportuniza ao discente identificar a pluralidade de mensagens inerentes aos textos literários, isso faz com que ele assuma uma postura crítica diante do objeto de leitura e, por conseguinte, diante da vida.

Dessa forma, não se pode deixar de ressaltar que a literatura possibilita ao professor de Língua Portuguesa, em especial, refletir acerca da sua prática docente. Desse modo, é imprescindível uma análise a respeito da visão de ensino de língua portuguesa, inserindo o texto literário como elemento essencial para crescimento humano.

Nesta perspectiva, pode-se inferir que ler é indispensável no cotidiano de qualquer ser humano, visto que, com o desenvolvimento global, torna-se algo fundamental para a inserção do mesmo na sociedade. Cabe ao docente de Língua Portuguesa possibilitar essa conexão entre a gramática e a literatura a fim de que a relação ensino–aprendizagem ocorra, por isso é essencial que o espaço escolar propicie um ensino de qualidade, principalmente com incentivo à leitura, pois, assim, o leitor se tornará mais informado e crítico.

Assim, conclui-se que há relevância da literatura para o aprimoramento do ensino da língua portuguesa, obtendo impacto nos hábitos da vida cotidiana dos alunos e, além disso, que é necessário a elaboração de um planejamento escolar, voltado para a literatura do país contribuindo, assim, para manter viva a historicidade do ambiente, costumes regionais, para a assimilação cultural e, sobretudo, para o desenvolvimento de indivíduos mais solidários, humanizados e comprometidos com a sociedade

em que vive na construção de um mundo melhor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLIENDE, Felipe. *A leitura*: teoria, avaliação e desenvolvimento. Felipe Alliende e Mabel Condemarín; trad. Ernani Rosa. 8. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

BRAGA, Regina Maria; SILVESTRE, Maria de Fátima. *Construindo o leitor competente*: atividades de leitura interativa para sala de aula. São Paulo: Global, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação: Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa*. Brasília: MEC, [1998].

CANDIDO, Antonio. *A literatura e a formação do homem*. São Paulo: Ciência e Cultura, 1972.

COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?*. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

COSSON, Rildo. *Letramento literário*: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2009.

EVANGELISTA, Aracy *et al*. (Orgs). Escolarização da leitura literária – O jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1993.

GUIMARÃES, Elisa. Texto, discurso e ensino. São Paulo: Contexto, 2012.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender*: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2008.

LAJOLO, Marisa. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Moderna, 2003.

LEAHY-DIOS, Cyana. *Língua e literatura*: uma questão de educação? Campinas-SP: Papirus, 2001.

NEVES, Iara Conceição Bitencourt; SOUZA, Jusamara Vieira; SCHÄFFER , Neiva Otero *et al*. (Orgs). *Ler e Escrever*: compromisso de todas as áreas. 8. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2007.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. 5. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2014.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 1991.

LITERATURA INDÍGENA: A PERCEPÇÃO DAS CRIANÇAS ALUNAS DO 6º E 7º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE OS CONTOS INDÍGENAS TRABALHADOS EM SALA DE AULA PELOS/PELAS DOCENTES[290]

Luciane Barros da Silva[291] (UEMASUL)
luciane.itz@gmail.com
Lilian Castelo Branco de Lima (UEMASUL)
professoraliliancastelo@gmail.com
Ilma Maria de Oliveira Silva (UEMASUL)
ilmamsilva@bol.com.br

RESUMO

O presente trabalho aborda temáticas relacionadas à Literatura Indígena na educação básica. Sabe-se que a Literatura é reconhecidamente uma arte, tal qual o cinema e a música, podendo e devendo ser fruída como tal, e igualmente carregada de significação e singularidade. Contudo, o que se percebe na prática, nas escolas, é que o que predomina no imaginário dos alunos são as histórias do cânone eurocêntrico, de forma que muitas vezes a literatura indígena se referencia limitadamente às histórias folclóricas mais conhecidas. Assim, com base em um estudo bibliográfico, realizou-se uma pesquisa de campo em uma escola de Ensino Fundamental, com foco para a literatura indígena, visando analisar a percepção dos alunos do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental sobre os contos indígenas, trabalhados em sala de aula pelas docentes. Constatou-se tanto que o conhecimento dos discentes sobre a temática era incipiente, como que a visão que eles tinham sobre os povos indígenas, antes da realização do projeto, era caricata e depreciativa. Dessa forma, a partir dos relatos dos alunos e da observação em sala, foi possível perceber uma mudança na percepção dos alunos, que discutiram sobre a necessidade do respeito às diferenças culturais e da valorização dos povos indígenas.

Palavras-chave:
Ensino. Educação intercultural. Literatura Indígena.

ABSTRACT

The present work addresses themes related to Indigenous Literature in basic education. It is known that Literature is recognized as an art, just like cinema and music, and can and should be enjoyed as such, and equally charged with meaning and

[290] Este texto foi publicado anteriormente, em uma versão mais extensa, nos Anais do II Encontro Nacional de Estudos Linguísticos e Literários.

[291] Agradecemos o apoio financeiro para a realização desta pesquisa que foi contemplada com fomento da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão – FAPEMA e da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL.

uniqueness. However, what is perceived in practice, in schools, is that what predominates in the students' imagination are the stories of the Eurocentric canon, so that often indigenous literature refers only to the most well-known folk stories. Thus, based on a bibliographic study, a field research was carried out in an elementary school, focusing on indigenous literature, aiming to analyze the perception of 6th and 7th grade students about the indigenous tales, worked on in the classroom by teachers. It was found that the students' knowledge about the theme was incipient, as well as that the view they had about indigenous peoples, before the realization of the project, was caricatured and derogatory. Thus, from the students' reports and the observation in the classroom, it was possible to perceive a change in the perception of the students, who discussed the need to respect cultural differences and to value indigenous peoples.

Keywords:
Teaching. Intercultural education. Indigenous Literature.

1. Introdução

A Literatura é reconhecidamente uma arte carregada de significação e singularidade, e que pode possibilitar aos leitores a vivência de experiências tanto estéticas, como éticas, sendo que "a fruição literária apresenta desafios e demanda uma percepção sensível, que ultrapasse utilitarismos e preconceitos, constituindo-se como uma experiência singular" (RANKE; MAGALHÃES, 2011, p. 46).

E no que se refere a preconceitos e utilitarismos, observa-se que a literatura na maioria das escolas brasileiras tem sido utilizada para reforçar estereótipos, desvalorizando assim a cultura nativa do nosso país e exaltando de forma enfática o ideal de supremacia da cultura europeia.

Nessa perspectiva, desenvolveu-se este estudo, que tem como objetivo central discutir sobre a percepção de alunos acerca de uma literatura que, em via de regra, não está nas escolas, pois é de autoria de sujeitos silenciados pela história e marcados por muitos estereótipos negativos que foram construídos ao longo desses mais de quinhentos anos da invasão de suas terras: os povos indígenas.

Nesse cenário, o que se percebe na prática, nas escolas, é que o que predomina no imaginário dos alunos são as histórias do cânone eurocêntrico, de modo que as manifestações literárias não canônicas, como a Literatura Indígena, são desconhecidas e quando trabalhadas, feita de forma que ratifica os inúmeros estigmas sobre esses povos.

Dessa forma, visando uma ação que de fato possa contribuir para a formação cultural dos discentes, o presente artigo visa fazer um apontamento sobre Literatura Indígena e Literatura e Ensino, por meio da

abordagem teórica e de uma análise descritiva e exploratória sobre a percepção dos alunos sobre a literatura indígena e os povos citados nos contos, organizados por Daniel Munduruku no livro "Contos Indígenas Brasileiros", trabalhados em sala de aula. Adotando para isso a metodologia da pesquisa bibliográfica e de campo (TRIVIÑOS, 1987).

A promoção desse tipo de conscientização nas escolas é um importante passo para formar cidadãos que compreendam a complexidade cultural do país em que vivem e que não cometam atos ofensivos contra o seu semelhante por motivo das diferenças étnicas, culturais ou religiosas. Dessa forma, abre-se um espaço para que os alunos conheçam melhor o outro lado da história e sejam incentivados a pensar criticamente diante dos diversos conhecimentos que lhes são repassados em sala de aula.

Ressalta-se que este estudo é resultado de um projeto de iniciação científica desenvolvido no curso de Letras, Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão e integra o projeto Tramas de saberes & tradição: memória e identidade étnica em contos indígenas, realizado com fomento da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão.

2. Resultados

Iniciou-se o projeto em sala de aula, buscando o conhecimento prévio dos alunos sobre Literatura, em especial a Indígena, pois comungamos da visão de Carvalho (2011, p. 23) que ressalta a importância do arcabouço de saberes dos leitores sobre o gênero e a temática para as leituras que se quer propor em sala de aula, "porque entre a leitura de uma obra e o efeito pretendido ocorre o processo da compreensão, exigindo do leitor não só a utilização do conhecimento filológico, mas de todo o seu conhecimento de mundo acumulado".

Então, para se chegar a essas informações foram aplicados dois questionários, um para sondar seus conhecimentos iniciais sobre o tema, e outro para averiguar se houve uma mudança de percepção da literatura indígena para com os alunos, após a realização das atividades.

Sobre os conhecimentos prévios, apesar de 75% dos alunos afirmarem que já participaram de trabalhos de leitura e análise de textos literários em sala de aula, a maioria deles (67%) afirmou que nunca estu-

dou textos de literatura indígena em sala de aula, e mais da metade (53 %) disse que nunca ouviu falar de literatura indígena. Esses dados demonstram que a Literatura Indígena não está sendo trabalhada de forma satisfatória em sala de aula, assim também como constatou Bonin (2015) em seu trabalho.

Por isso, decidiu-se por fazer em campo, na realização do projeto, uma abordagem teórica sobre Literatura, seguida de uma discussão sobre Literatura Indígena, tendo em vista a importância desse tipo de narrativas para a formação literária e cidadã dos alunos, pois como defende Thiél (2013, p. 1176) a leitura e o debate de textos de autoria indígena são uma "forma não só de conhecer visões estéticas e temáticas diferentes, mas também de valorizar o outro, o diferente, que deve ter sua história, sua presença e visão de mundo reconhecidas".

Ao se investigar o entendimento dos alunos sobre literatura, constatou-se pelas respostas que os alunos já tiveram contato com vários tipos de Literatura e que têm uma visão positiva sobre narrativas literárias, sendo que foi enfatizado em suas respostas o caráter da verossimilhança, contudo foi também apontada a importância dessas narrativas para que se amplie o conhecimento de mundo. Importante também ressaltar que é na escola que a maioria dessas crianças tem contato com esse tipo de leitura. Espaço privilegiado para estudos literários, que podem contribuir para

> [...] a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente - condição sine qua non para a plena realidade do ser. (COELHO, 2000, p. 16)

Nesse sentido, Azevedo (2004, p. 40) defende que por meio de "(...) uma história inventada e de personagens que nunca existiram, é possível levantar e discutir, de modo prazeroso e lúdico, assuntos humanos relevantes (...)". Contribuindo, inclusive, para o debate de questões "(...) geralmente evitados pelo discurso didático-informativo – e mesmo pela ciência – justamente por serem considerados subjetivos, ambíguos e imensuráveis".

Também se observou, como demonstram os resultados da pesquisa, que os alunos trabalharam textos literários nas aulas de Língua Portuguesa, contudo, sem contato mais direto com a Literatura Indígena, sendo que aqueles que tiveram, fizeram com a professora do ano letivo cursado anteriormente, que é a única a trabalhar esse tipo de literatura na escola campo da pesquisa. Além disso, os alunos, em sua maioria, relataram não realizarem atividades de análise com textos literários em sala de aula e

quando realizam, o fazem com uma literatura que, tanto os alunos quanto a professora, consideram mais acessível à faixa etária dos discentes, no caso as "Histórias em quadrinhos", em especial, aquelas que já vêm no livro didático. O que é compreensível, porque "Ler não é tarefa fácil para quem ainda não foi "conquistado" e é impraticável para quem não compreende aquilo que lê" (FAILLA, 2016, p. 20).

A esse respeito, Fogaça (2003) analisa que o sucesso com o uso dessa literatura, entre as crianças, decorre do fato de proporcionar uma leitura que trabalha o lúdico, em textos mais curtos, trazendo personagens dos seus cotidianos, o que facilita a leitura. Contudo, vale ressaltar que apesar de ser considerada uma leitura mais fácil, não pode ser menosprezada e considerada como uma literatura menor, pois como afirma Gralik (2007):

> [...] as histórias em quadrinhos por vezes trazem conteúdos contraditórios e dentro dessa linha de pensamento não podem ser vistas apenas como desenhos, pois envolvem ideias, conceitos, valores, ideologias e crenças. (GRALIK, 2007, p. 18)

E isso tem que ser levado em consideração, pois na análise de Paulino (2010, p. 161), o que se observa em muitas escolas brasileiras é que

> Os modos escolares de ler literatura nada têm a ver com a experiência artística, mas com objetivos práticos, que passam da morfologia à ortografia sem qualquer mal-estar. Se for perguntado a um incauto mestre que tipo de leitor quer formar, possivelmente a resposta passará por idealizações distantes das práticas culturais concretas. (PAULINO, 2010, p. 161)

Essa mudança de atitude dos mediadores da leitura na escola, em particular, o (a) professor (a), é tão necessária quanto urgente, dentro dessa proposta de uma educação que se queira crítica, propicie autonomia e auxilie na construção da cidadania. Pois, como assinala Failla (2016, p. 25): "Não há dúvidas de que a mediação, quando promovida pelo professor, pelo bibliotecário, pela família, por um voluntário ou outro agente leitor é poderosa no despertar do interesse pela leitura".

Já no que se refere ao volume de leitura, quando questionados sobre os livros que haviam lido por completo, o que foi perceptível é que eles tiveram contato, de forma mais acentuada, com a literatura de origem europeia.

Como se pode perceber, pelos relatos dos alunos, eles não tinham prática de analisar os textos literários, contudo liam com frequência. Vale ressaltar que o que chamou a atenção, foi o livro "Jogando xadrez com os

anjos", pois apesar de ser uma narrativa sobre como uma menina vê o mundo, não é uma obra comum na leitura de crianças. Enfatizando também que é uma história primorosa para se discutir sobre convivência, em especial, com a diferença e os obstáculos.

Nesse contexto, Failla (2016, p. 27) defende que:

> Além de dizer se estamos lendo mais ou menos, entendo que devemos avaliar se é essa leitura que queremos para as novas gerações. A leitura em questão é prazerosa, autônoma, desenvolve a capacidade de crítica e de construção de conhecimento... Ela humaniza? Também devemos avaliar tendências, interesses, o que mobiliza, quais são as barreiras para a leitura e a formação leitora. Enfim, é preciso aprofundar essa análise para orientar caminhos. (FAILLA, 2016, p. 27)

Quanto à leitura de obras que possam contribuir para a construção do conhecimento em um país como Brasil, de rica diversidade étnica, pode se apontar que seja essencial que a Literatura Indígena também chegue às salas de aula, para que não indígenas também conheçam uma cultura tão importante para a formação do povo brasileiro. De tamanha importância que até se sancionou a lei 11.645/08 para que se torne prática nas instituições de ensino do Brasil.

Por isso, questionou-se aos alunos sobre o estudo dessa literatura na escola. E como se pode ver a seguir, no Quadro 1, conforme foi dito anteriormente, uma parcela considerável deles já havia entrado em contato com textos dessa modalidade, devido ao trabalho realizado pela professora da série anterior.

Quadro 1: Respostas dos alunos à pergunta: "Caso tenha estudado textos de literatura indígena em sala de aula, diga quais".

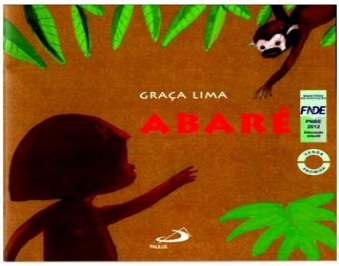
"Foi no quinto ano, a gente já estudou muito a literatura indígena".
"Eu nunca li esses textos, não".
"Alguns textos dos tempos passados."
"Sim ano passado eu tive que ler o livro Abaré."
"Foi do Bahira."

Fonte: Pesquisa de Campo (2019).

"Bahira" é um conto indígena que faz parte do livro didático trabalhado em sala de aula e "Abaré", obra citada pelo aluno, é um livro imagem (Ver figuras 01, 02 e 03), de autoria de Graça Lima e faz parte do acervo das obras complementares do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa do Ministério da Educação. O livro apresenta a história de um indiozinho e seus abarés (amigo em Tupi-Guarani). Sendo que as ilustrações trazem suas aventuras e descobertas pelo mundo, que o

ajudam a amadurecer e a conviver com a diferença, além da valorização e cuidado com a natureza.

Figura 1: Capa da obra Abaré.



Fonte: Lima (2014).

Figura 2: Página do livro Abaré.

Fonte: Lima (2014).

Figura 3: Página do livro Abaré.

Fonte: Lima (2014).

Ao trabalhar essa obra, pode se afirmar que a professora segue a linha de raciocínio de Grossi (2008, p. 03) que acredita que "(…) incentivar a formação de leitores é não apenas fundamental no mundo globali-

zado em que vivemos. É trabalhar pela sustentabilidade do planeta, ao garantir a convivência pacífica entre todos e o respeito à diversidade".

Como essa professora era exceção no trabalho com a Literatura indígena nessa escola, buscou-se saber as motivações que a levaram a trabalhar esses textos com seus alunos, e em entrevista, a mesma afirmou que:

> Ao trabalhar com a literatura africana, percebi que, na escola em que trabalho, nunca se trabalhou/trabalhava a indígena, salvo a data 19 de abril e nas séries iniciais. Comecei a trabalhar a literatura indígena com obras não verbais, fazendo com que os alunos lessem e apresentassem a sua versão para tal obra. Depois, eles contariam essas histórias em textos escritos. Sempre comparando com a realidade dos outros seres humanos. Decidi, definitivamente, trabalhar a literatura indígena quando estudei a disciplina na universidade. Vi o quanto é rica em valores, ensinamentos e o quanto poderia auxiliar meus alunos na ruptura de certos tabus e preconceitos. Quando conheci o Daniel Munduruku, ele colocou mais "piolhos" em minha cabeça e resolvi seguir essa linha de estudos e pesquisa na minha carreira profissional. (WALQUIRIA LIMA, Entrevista realizada em 2019)

Pelo que afirma a professora, é possível dizer que sua ação é consequência da formação que teve, dessa forma, as leituras que propõe são influenciadas pelas leituras que fez. Pois como assinala Indursky e Zinn (1985, p. 56):

> Assim a produção de leitura consiste no processo de interpretação desenvolvido por um sujeito-leitor que, defrontando-se com um texto, analisa, questiona com o objetivo de processar seu significado projetando sobre ele sua visão de mundo para estabelecer uma interação crítica com o texto. (INDURSKY; ZINN, 1985, p. 56)

Importante frisar também que ao refletir sobre a importância desse tipo de literatura, ela também entende que ler texto de autoria indígena contribui tanto para atender à lei, quanto para a formação humana de seus alunos. Indo ao encontro do pensamento de Martins (1986) ao afirmar que:

> A função do educador não seria precisamente ensinar e ler, mas a de criar condições para o educando realizar sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasias, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta. (MARTINS, 1986, p. 34)

Atendendo também as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 36): "Não se formam bons leitores oferecendo materiais empobrecidos, justamente no momento em que as crianças são iniciadas no mundo da escrita. As pessoas aprendem a gostar de ler

quando, de alguma forma a qualidade de suas vidas melhora com a leitura". No âmbito dessa abordagem, conhecer aspectos das culturas dos povos nativos a partir de textos literários pode trazer a esses indivíduos a possibilidade de conhecer também as raízes do povo brasileiro. Pois, ainda de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998):

> O envolvimento do aluno no processo de aprendizagem deve propiciar ao aluno encontrar sentido e funcionalidade naquilo que constitui o foco dos estudos em cada situação de sala de aula. De igual maneira, propiciar a observação e a interpretação dos aspectos da natureza, sociais e humanas, instigando a curiosidade para compreender as relações entre os fatores que podem intervir nos fenômenos e no desenvolvimento humano. As formas de ensinar e aprender são contextualizadas e dessa forma permite ao aluno se relacionar com os aspectos presentes da vida pessoal, social e cultural, mobilizando as competências cognitivas e emocionais já adquiridas para novas possibilidades de reconstrução do conhecimento. (BRASIL, 1998, p. 149)

Uma reconstrução necessária, no que concerne ao que é trabalhado nas escolas sobre os povos indígenas e que reforçam estereótipos e preconceitos negativos. Já sobre o conteúdo de livros de literatura indígena, que podem contribuir para esse propósito, Lima (2012) aponta que eles trazem

> [...] as marcas sígnicas de um povo, retrata as visões de mundo e, ainda, mas não menos importantes, tratam de questões que são valiosas para a comunidade, como a saúde e a terra, que são assuntos muito recorrentes nos livros (e também em outros suportes) produzidos por eles. (LIMA, 2012, p. 60)

E ao entrar em contato com todas essas informações, possivelmente os alunos não indígenas podem mudar suas posturas, assim como podem ser desconstruídas visões incoerentes e desrespeitosas sobre esses povos. Podendo também ocorrer uma sensibilização para o tema, como ocorreu depois da ação desenvolvida em sala de aula para se discutir sobre Literatura Indígena, como demonstraram as respostas dadas ao questionário final, realizado a fim de verificar a percepção das crianças em relação ao tema depois das atividades desenvolvidas, sendo que este apontou que aproximadamente 99% dos alunos compreenderam melhor esse tipo de escrita.

Além disso, grande parte das crianças demonstrou ter compreendido aspectos relevantes, tais como o caráter artístico da literatura indígena, seja ela falada ou escrita; o valor literário da literatura indígena,

chegando-se à conclusão que todas as culturas e literaturas têm o seu valor e devem ser respeitadas.

Nas discussões nas aulas expositivas, foi possível perceber que grande parte dos alunos ainda não tinha uma opinião formada acerca dos povos indígenas, tendo em vista serem alunos dos sextos e do sétimo ano do Ensino Fundamental. Assim, procurou-se abordar o tema explanando não só sobre as características peculiares à cultura indígena, mas também situá-los dentro do contexto social brasileiro.

Assim, foi realizada em sala de aula uma atividade interdisciplinar de leitura, partindo dos contos indígenas da referida obra, em que foi possível realizar uma prática de leitura coletiva, em que todos os alunos foram incentivados a lerem um parágrafo das histórias, e de interpretação textual, atividade em que se buscou o entendimento das histórias que foram lidas. Importante frisar que o resultado foi positivo, pois os alunos compreenderam, em especial, as lições que cada texto sugeria.

Salienta-se, ainda, que essas atividades de leitura envolveram duas outras áreas do conhecimento: a Geografia e a História. A geografia porque nessa obra de Daniel Munduruku há mapas que especificam as regiões geográficas às quais pertence cada povo indígena, ao qual se atribui a autoria de cada conto. Logo, os alunos aprenderam, a partir desse estudo geográfico, que "os indígenas" não são indivíduos isolados e que não vivem exclusivamente nas matas do Amazonas, mas que também habitam outras regiões do Brasil, inclusive há aqueles que vivem em zonas urbanas.

Nas atividades, que envolveram a História, por estar intrinsecamente relacionada à questão indígena, os alunos puderam conhecer melhor sobre a diversidade étnica indígena e discutir sobre os estereótipos que são relacionados aos indígenas desde o período colonial.

A esse respeito, Thiél (2013, p. 1177) assevera que

> A leitura dos mais variados gêneros textuais e em especial da literatura proporciona, então, o conhecimento da pluralidade cultural do país, o que implica promover também a liberdade e igualdade de expressão, o exercício da cidadania e, consequentemente, o distanciamento de pré-julgamentos baseados em visões estereotipadas e pejorativas do outro e de sua cultura. (THIÉL, 2013, p. 1177)

E, durante as atividades para interpretação textual dos contos, os alunos se manifestaram e deram contribuições, associando elementos da história lida, fazendo inter-relações com histórias que ocorreram com

eles ou com pessoas conhecidas. E ao se valorizar as contribuições do aluno durante o processo ensino aprendizagem, foi possível vivenciar uma experiência de aprendizagem que é consonante ao que propõem os PCN (BRASIL, 1998, p. 70), quando dizem que "o aluno deve pôr em jogo tudo o que sabe para descobrir o que não sabe".

Nesse aspecto, com os contos "A onça valentona e o raio poderoso" e "Por que o sol anda tão devagar?", por exemplo, também foi possível falar do respeito às diferenças individuais e da importância de não subestimar nenhuma pessoa por causa de suas características. E o respeito às diferenças foi apontado pelos alunos como uma necessidade, não sendo necessário apenas com as pessoas de culturas diferentes, mas, em especial, com aqueles que os rodeiam.

Assim sendo, a Literatura Indígena, embora não faça parte do cânone literário comum aos estudos literários escolares, não deve ser vista como uma expressão literária menor, pois apesar de suas particularidades e diferenças, em especial, por ter sua base na tradição poética da oralidade, já é considerada "literatura" por muitas instituições formais de produção de conhecimento.

Quanto às peculiaridades da Literatura Indígena, Santos (2017, p. 76) assevera que

> A literatura indígena é uma manifestação artística que traz à tona diversos elementos pertencentes ao universo indígena, dentre esses elementos podemos citar a presença da oralidade que cativa e instiga o imaginário do leitor. Essa literatura apresenta as muitas representações do imaginário por meio dos mitos, das lendas e dos costumes dos povos ameríndios que são caracterizados em narrativas lendárias em que seres humanos e não humanos compartilham do mesmo espaço. (SANTOS, 2017, p. 76)

Outrossim, diversos trabalhos na área de Literatura e Ensino tratam da relevância da abordagem de temas envolvendo a cultura indígena em sala de aula e corroboram a realidade e os efeitos do ensino eurocêntrico. Além disso, tais pesquisas mostram que embora os estudos literários e culturais indígenas devam obrigatoriamente ocorrer no ambiente escolar, muitos alunos ainda possuem uma visão distorcida em relação aos povos indígenas. Fato comprovado no estudo de Baggio e Guelfi (2013), que observaram que a imagem do indígena que permeava o imaginário de 64% alunos questionados é a do estereótipo dos homens que vivem nus na floresta, morando em ocas e falando Tupi.

Os dados obtidos na referida pesquisa ainda revelam que "54% dos estudantes desconsideravam que havia indígenas, habitando o Brasil,

antes da chegada dos Portugueses. Aprenderam que o Brasil foi descoberto por Pedro Álvares Cabral" (BAGGIO; GUELFI, 2013). Percebe-se, portanto, que ou esses alunos não foram ensinados sobre a história do Brasil de forma coerente, ou a mesma lhes foi ensinada de forma inadequada, utilizando-se exclusivamente a perspectiva do colonizador para esse ensino.

Isso mostra que o espaço da Literatura Indígena dentro do ambiente escolar também não está sendo ocupado de forma satisfatória, o que faz com que, muitas vezes, a mesma seja proposta a esses alunos de maneira limitada às histórias folclóricas mais conhecidas e que a figura histórica do indígena seja discutida apenas no dia 19 de Abril, de forma estereotipada (BONIN, 2015).

Brandileone e Valente (2018, p. 2013), a respeito da Literatura Indígena, ressaltam que "não há dúvida sobre o valor cultural, antropológico, histórico, que esse saber ancestral, intimamente ligado à natureza, ocupa ou deva ocupar em nossa sociedade". Isso porque a história indígena, assim como sua literatura, são peças integrantes do quebra-cabeça da formação da história do povo brasileiro.

Nesse aspecto, Santos (2017, p. 78-9) também afirma que "a leitura é uma forma de prazer e de obtenção de conhecimentos, de desenvolvimento cultural e de interação com o meio" e defende o uso dos textos indígenas como ferramenta pedagógica, em que os mesmos podem ser utilizados para atrair os alunos ao hábito da leitura, sendo a literatura indígena "uma leitura agradável e rica", "de múltiplas modalidades discursivas", "que expande horizontes, promove a reflexão do leitor e faz também um diálogo interdisciplinar de conhecimentos".

E "como educadores, temos de nos deparar com a questão da inclusão social e cultural, bem como com o silenciamento ou a invisibilidade dos grupos indígenas ao longo da história, que devem ser revistos" (THIÉL, 2012, p. 11). Assim, devem-se dar os instrumentos para que os alunos se tornem autodidatas e busquem conhecer a veracidade dos fatos, e não, limitá-los a serem apenas ouvintes em sala de aula.

Portanto, é essencial que haja iniciativas por parte dos profissionais da área da educação que visem contribuir para uma formação intelectual dos alunos, que também seja crítica e consciente de problemáticas tais como a indígena, para que sejam levados a pensar criticamente sobre a formação social do país em que vivem e a reconhecer suas origens étnicas.

Saliente-se ainda que "é de fundamental importância que os estudantes de escolas públicas compreendam que aprender a ler e escrever é somente o começo de um grande processo de letramento visual, político, social, ético, etc.", pois a educação deve ser um instrumento para que se abra os olhos para a realidade e para os fatos, e não alienar (RODRIGUES, 2016).

Com efeito, a promoção desse tipo de conscientização nas escolas é um importante passo para formar cidadãos brasileiros que compreendam a complexidade cultural do país em que vivem e que não cometam atos ofensivos contra o seu semelhante por motivo de diferenças étnicas, culturais ou religiosas.

5. Considerações finais

A partir dos dados levantados, percebeu-se que o conhecimento das crianças a respeito dos povos indígenas era incipiente. Contudo, as atividades realizadas em sala, durante o projeto de leitura dos contos indígenas, adensaram seus conhecimentos. Percebeu-se ainda, os efeitos do ensino eurocêntrico, e que a conscientização social da criança deve ocorrer o mais cedo possível, para que se formem cidadãos cada vez menos preconceituosos, evitando que se formem com ideias vindas de estereótipos errôneos.

Diante da atualidade e da necessidade de se abordar a questão da literatura indígena em sala de aula, faz-se de suma importância a realização de atividades de conscientização e de diálogo com os alunos. Espera-se, por meio dessa prática pedagógica, ajudar a discutir sobre o mito da colonização e a imagem folclórica que se tem dos membros das etnias indígenas.

Dessa forma, além de se gerar uma conscientização social e histórica para com os alunos, espera-se também contribuir com o processo de educação intercultural, pois se acredita que a promoção desse tipo de conscientização nas escolas é um importante passo para formar cidadãos brasileiros que compreendam a complexidade cultural do país em que vivem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, R.. Formação de Leitores e Razões para a Literatura. In: SOUZA, Renata Junqueira (Org.). *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo: DCL, 2004.

BAGGIO, C. R.; GUELFI, W. P. A metodologia da problematização e a temática indígena no contexto escolar. In: ____. *Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor*. PDE, 2013. Curitiba: SEED/PR, 2013. V.1. (Cadernos PDE). Disponível em: http://www.diaa diaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/ 2013/2013_ufpr_cien_artigo_celma_regina_bag gio.pdf. Acesso em: 02 dez. 2018.

BONIN, I. T. Culturas indígenas na sala de aula. *Porantim*: Em defesa da causa indígena. [s.l.], p. 1-4. Jan. e Fev. 2015. Disponível em: http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=hemeroindio&pag fis=14320. Acesso em: 22 mar. 2019.

BRANDILEONE, A. P. F. N.; VALENTE, T. A. Literatura indígena para crianças: o desafio da interculturalidade. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea***,** [s.l.], n. 53, p. 199-217, abr. 2018. FapUNI-FESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/2316-4018538.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília/DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. LEI Nº 11.645, DE 10 DE MARÇO DE 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, DF, mar 2017. Disponível em: <http://www. imprensanacional.gov.br/mp_leis/leis_texto.asp?ld=LEI%209887>. Acesso em: 12 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Língua Portuguesa. Brasília/ DF: MEC, SEF, 1998.

CARVALHO, Diógenes B. A. de. *As crianças contam as histórias*: os horizontes dos leitores de diferentes classes sociais. Teresina: EUFPI, 2011.

COELHO, N. N. *Literatura infantil*: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

FAILLA, Z. Retratos: Leituras sobre o comportamento leitor do brasileiro. In: FAILLA, Z. (Org.). *Retratos da leitura no Brasil 4*. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

FOGAÇA, A. G. *A contribuição das Histórias em Quadrinhos na formação de leitores competentes*. 2003. Disponível em: <http://www.revista.acbsc.org.br/index.php/racb/article/viewFile/765/pdf_36>

GRALIK, T. P. *As histórias em quadrinhos no ensino de artes visuais na perspectiva dos estudos da cultura visual*. Dissertação de Mestrado defendida na UDESC: 2007. Disponível em: http://www.tede.udesc.br/tde_arquivos/2/TDE-2008-06-19T061009Z-470/Publico/Thais%201.pdf.

GROSSI, G. P. Leitura e sustentabilidade. *Nova Escola*, n. 18, São Paulo, SP, abr. 2008.

INDURSKY, F.; ZINN, M. A. K. Leitura Como Suporte Para a Produção Textual. *Revistas Leitura Teoria e Prática*, n. 5, 1985.

LIMA, A. M. A. de. *O livro indígena e suas múltiplas grafias*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Literários, da FaLe/UFMG. Belo Horizonte, 2012.

LIMA, G. *Abaré*. São Paulo: Paulus, 2014.

LIMA, W. Entrevista concedida a Lilian Castelo Branco de Lima. Imperatriz, jul. 2019.

MARTINS, M. H. *O que é leitura*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

MUNDURUKU, D. *Contos indígenas brasileiros*. São Paulo: Global, 2005.

PAULINO, G. Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares. In: PAULINO, G.; ROSA, C. *Das leituras ao letramento literário*. Belo Horizonte: FaE/UFMG; Pelotas: UFPel, 2010. p. 154-65

RANKE, M.; MAGALHÃES, H. Breves considerações sobre fruição literária na escola. *Entreletras – Revista do Mestrado em Ensino de Língua e Literatura da UFT*, v. 3, p. 47-61, 2011.

RODRIGUES, W. O ambiente escolar e a valorização cultural indígena. *Periferia***:** Educação, cultura e comunicação, [s.l.], v. 8, n. 1, p.106-22, 10 jun. 2016. Universidade de Estado do Rio de Janeiro. http://dx.doi.org/10.12957/periferia.2016.21990.

SANTOS, F. B. dos. Leitura da literatura indígena em sala de aula: Contribuições para o ensino. *Rios Eletrônica*: Revista Científica da FASETE, Paulo Afonso, n. 20171, p. 75-83, jul. 2017.

THIÉL, J. C. A Literatura dos Povos Indígenas e a Formação do Leitor Multicultural. Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), Curitiba/PR – Brasil. *Educação e Realidade*, v. 38, n. 4, p. 1175-89, Porto Alegre, out/dez. 2013.

_____. *Pele silenciosa, pele sonora*: a literatura indígena em destaque. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

LITERATURA INDÍGENA: DESCRIÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS DOS CONTOS DE ETNIAS BRASILEIRAS ORGANIZADOS POR DANIEL MUNDURUKU

Tatiana Santos Oliveira (UEMASUL)
tatiana.uemasul17@gmail.com
Lilian Castelo Branco de Lima (UEMASUL)
liliancastelo@uemasul.edu.br

RESUMO

Sobre o conceito de literatura gravitam muitos debates, entre eles a validação de narrativas que apresentam características literárias como literatura de fato. O que vem sendo contestado, em especial, por escritores indígenas, entre eles Daniel Munduruku. Sendo que ele coletou diversos mitos de diferentes etnias indígenas do Brasil e os denomina como contos indígenas. Nesse contexto de debate, este estudo apresenta como objetivo central analisar as características de textos que compõe a obra "Contos Indígenas Brasileiros", com base nos estudos de Vladimir Propp (2003), assim como o trabalho de Alan Dundes (1996) sobre a morfologia e estrutura dos contos indígenas norte-americanos. Ressalta-se que este estudo é uma ação que busca ir ao encontro de uma formação acadêmica que privilegie a riqueza da cultura e história indígena, sendo que é resultado de um projeto de iniciação científica desenvolvido no curso de Letras, Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão. E para alcançar o objetivo proposto se desenvolveu uma pesquisa bibliográfica, descritiva e explicativa, que nos levou a considerar que os textos analisados de fato apresentam as características desse gênero literário apresentados pelos teóricos que norteiam as análises. Assim, validando-as como contos.

Palavras-chave:
Literatura indígena. Saberes Tradicionais. Estrutura do conto.

ABSTRACT

On the concept of literature gravitate many debates, among them the validation of narratives that present literary characteristics as literature in fact. This has been contested in particular by indigenous writers, including Daniel Munduruku. Since he collected several myths from different indigenous ethnic groups in Brazil and calls them as indigenous tales. In this context of debate, this study presents as its main objective to analyze the characteristics of texts that compose the work *Brazilian Indigenous Tales*, based on the studies of Vladimir Propp (2003), as well as the work of Alan Dundes (1996) on morphology and structure of North American indigenous tales. It is noteworthy that this study is an action that seeks to meet an academic background that privileges the richness of indigenous culture and history, and is the result of a project of scientific initiation developed in the course of Letters, Portuguese Language and Literatures from the State University of the Tocantina Region of Maranhão. And to achieve the proposed objective, a bibliographical, descriptive and explana-

tory research was developed, which led us to consider that the analyzed texts actually present the characteristics of this literary genre presented by theoreticians that guide the analyzes. Thus validating them as short stories.

Keywords:
Indigenous literature. Traditional Knowledge. Structure of the tale.

1. Introdução

Todas as literaturas devem ser respeitadas em suas especificidades e diferenças, sendo que qualquer povo tem direito à literatura como forma de arte e fruição, além de expressividade da memória e a identidade de sua gente. No entanto, na prática, não é isso que ocorre com aquelas que destoam do cânone eurocentrado, fato que também ocorre no Brasil, onde ainda se ensina e valoriza, de forma preponderante, aquela produzida dentro dos padrões da literatura escrita europeia, mesmo o povo brasileiro também apresentando em seu arcabouço de expressividades literárias aquelas tributárias do povo africano e dos povos nativos das américas.

É exatamente por entender a importância da história e cultura africana e afro-descente, assim como indígena que foi criada a lei 11.645/08, que determina que a disciplina de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena seja inserida nos currículos das redes de ensino públicos e privados, obrigando que a educação brasileira contemple também esses saberes e discuta sobre a rica contribuição desses povos para a formação do nosso povo. Dessa forma, por entender a importância de se fomentar o conhecimento dos saberes e valores indígenas, este artigo se dedica a analisar de forma descritiva explicativa as características dos contos de autoria indígena, apoiados nas ideias de Coelho (1987), D' Angelis (2008), Alan Dundes (1996), Vladimir Propp (2003) e Lima (2011).

2. Literatura e identidade indígena

No livro *Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil* a professora universitária e primeira indígena com doutorado na área da literatura, Graça Graúna, faz uma investigação sobre a produção literária indígena no Brasil, que ela conceitua como:

> [...] um lugar utópico (de sobrevivência), uma variante do épico tecido pela oralidade; um lugar de confluência de vozes silenciadas e exiladas (escritas), ao longo dos mais de 500 anos de colonização. Enraizada nas origens, a literatura indígena contemporânea vem se preservando na auto-

> história de seus autores e autoras e na recepção de um público-leitor diferenciado, isto é, uma minoria que semeia outras leituras possíveis no universo de poemas e prosas autóctones. (GRAÚNA, 2013, p. 15)

Nessa mesma perspectiva, a lei nº 11.645/08 tornou obrigatório o estudo de história e cultura afro-brasileira e indígena reconhecendo a rica contribuição desses povos para a formação do nosso povo, através de debates nas redes de ensino público e privado de toda esfera social brasileira que comtemple esses saberes. Diante da importância de incentivar o estudo desses saberes e valores indígenas, Gehlen afirma que "a escola é o instrumento para que os índios possam representar seu universo e a si próprios para além da aldeia" (GEHLEN, 2011, p. 88).

Partindo desse pressuposto, tanto a história indígena, quanto à africana devem ser valorizadas e respeitadas em suas diferenças, pois, a literatura indígena contribui não somente para a formação do povo brasileiro, mas também para fortalecer a identidade étnica das sociedades tradicionais. Trata-se da importância das narrativas para reforçar a identidade com a literatura. Para que os jovens do futuro tenham conhecimento de sua própria história, seus preceitos, crenças e sentimentos, já que "partindo de histórias contadas pelos mais velhos, os mais jovens aprendem muito" (GRAÚNA *apud* PRESSE, 2016, s/p).

Para Daniel Munduruku (2002), no que diz respeito à identidade cultural do povo indígena:

> Somos a continuação de um fio que nasceu há muito tempo atrás... Vindo de outros lugares... Iniciado por outras pessoas... Completado, remendado, costurado e... Continuado por nós. De forma mais simples, poderíamos dizer que temos uma ancestralidade, um passado, uma tradição que precisa ser continuada, costurada, bricolada todo dia. (MUNDURUKU, 2002, p. 41)

Diante disso, percebe-se que as narrativas possuem um papel fundamental na formação de uma geração que contemple a memória e identidade de sua gente, as escolas então, servem como meios para o fortalecimento da identidade desse povo que "por muitos anos foi subjugado e que tinha sua cultura desvalorizada em face do etnocentrismo que ainda hoje se perpetua na sociedade brasileira" (GAUDÊNCIO; BERNARDES; MELO, 2014, p. 9).

3. Estrutura dos contos indígenas

Segundo Coelho (1987), os contos mostram-se como narrativas maravilhosas, dessa forma são classificadas em: Contos maravilhosos e contos de fadas. A autora assegura que as características dos contos maravilhosos e a forma como os mesmos se desenvolvem são:

> [...] narrativas sem a presença de fadas, via de regra se desenvolvem no cotidiano mágico (animais falantes, tempo e espaço reconhecíveis ou familiares, objetos mágicos, gênios, duendes etc.) e têm como eixo gerador uma problemática social (ou ligada à vida prática concreta). Ou melhor, trata-se sempre do desejo de auto realização do herói (ou anti-herói) no âmbito socioeconômico, através da conquista de bens, riquezas, poder material etc. Geralmente, a miséria ou a necessidade de sobrevivência física é o ponto de partida para as aventuras da busca. Eles se originam das narrativas orientais, e enfatizam a parte material/sensorial/ética do ser humano: suas necessidades básicas (estômago, sexo, vontade de poder), suas paixões do corpo. (COELHO, 1987, p. 13)

Nos contos de fadas, Coelho (1987) destaca:

> [...] com ou sem a presença de fadas (mas sempre com o maravilhoso), seus argumentos desenvolvem-se dentro da magia feérica (reis, rainhas, príncipes, princesas, fadas, gênios, bruxas, gigantes, anões, objetos mágicos, metamorfoses, tempo e espaço fora da realidade conhecida etc.) e têm como eixo gerador uma problemática existencial. Ou melhor, têm como núcleo problemático à realização essencial do herói ou da heroína [...]. (COELHO, 1987, p. 14)

Tratando-se de literatura indígena as características dos contos maravilhosos são mais perceptíveis, pois possuem: narrativas curtas; autoria anônima; apresentam animais falantes; elementos mágicos e encantamentos surgem como meio para a resolução dos problemas, que mesmo quando é de ordem pessoal tem relação com o social; a narrativa se desenvolve em torno de uma busca.

Nesse quadro, D'Angelis (2008), ao analisar as narrativas indígenas afirma que há dois tipos de histórias de origem indígena na cultura brasileira: as historietas de bichos e as histórias de seres da floresta.

> As histórias de bichos costumam envolver pares que se opõem: o jabuti e a onça, [...] etc. O fio condutor da narrativa, quase sempre, é uma disputa entre os dois animais, às vezes gerada pela prepotência do mais forte e poderoso, às vezes por uma iniciativa (sempre vista como legítima) da parte mais fraca. E a narrativa é sempre conduzida a uma solução inteligente e engenhosa (a favor) do mais frágil, como uma forma de enaltecer o valor da inteligência e da reflexão, contra a força bruta e as ações impulsivas. (D'ANGELIS, 2008, p. 141)

Com base nessas ideias de Coelho (1987) e D'Angelis (2008), assim como no trabalho de Alan Dundes (1996) sobre a morfologia e estrutura dos contos indígenas norte-americanos, nos estudos de Vladimir Propp (2003) e Lima (2011), observa-se a seguir três quadros de análise das características que podem ser identificadas nos contos indígenas publicados no livro *Contos Índigenas Brasileiros* de Daniel Munduruku.

4. Análise das características dos contos de etnias brasileiras organizados por Daniel Munduruku

Quadro 1: Características do conto: *Do mundo do centro da terra ao mundo de cima*.

CARACTERÍSTICAS DO CONTO	**Do mundo do centro da terra ao mundo de cima (MUNDURUKU, 2005, p. 7-12).**
PRESENÇA DE ELEMENTOS FICCIONAIS	"Eram também criações dele os rios, as árvores, os animais, as aves do céu e os peixes que habitam todos os rios e *igarapés."*
ELEMENTO MARAVILHOSO: FEITIÇOS, ENCANTOS, INSTRUMENTOS MÁGICOS, VIAGENS EXTRAORDINÁRIAS.	"Contam os velhos que foi ele quem criara as montanhas e as rochas soprando em penas fincadas ao chão."
NÃO HÁ TEMPO DETERMINADO: HÁ UM TEMPO... CERTA VEZ...	"No antigo tempo da criação do mundo com toda sua beleza, os *munduruku* viviam dispersos, sem unidade e guerreando entre si."
PERIGO/AVENTURA/LUTA CASTIGO/RECOMPENSA	"O tatu-desenho foi cada vez mais fundo e quando chegou ao centro da terra, Rairu encontrou muita gente que por lá morava" (AVENTURA). "Karú-Sakaibê os transformou em passarinhos, porcos-do-mato, borboletas e em outros bichos que passaram a habitar a floresta" (CASTIGO). "foi assim que Karú-Sakaibê transformou a nação munduruku num povo forte, valente e poderoso..." (RECOMPENSA)
ASTÚCIA DO MAIS FRACO	"Colheu, então, o algodão e com suas fibras fez uma corda que passou na cintura de Rairu e ordenou que fosse ao centro da terra buscar as pessoas que lá ele vira".
SOLUÇÃO ENGENHOSA/ ARDIL	"Cada um seria um povo diferente. Fez isso pintando uns de verde, outros de vermelho, outros de amarelo e outros de preto."
PARES QUE SE OPÕE	Karú-Sakaibê X Povo munduruku

TEMAS DE IDENTIFICAÇÃO IMEDIATA/ELEMENTO LOCAL	"E tão logo a chuva caiu nasceram a mandioca, o milho, o cará, a batata-doce, o algodão, as plantas medicinais e muitas outras que servem, até os dias de hoje, de alimento para esta gente."

Fonte: Coelho (1987); D'Angelis (2008); Lima (2011).
Org.: As autoras (2018).

O conto apresentado é uma narrativa de ficção e possui elementos norteadores de identificação imediata. Na narrativa do conto não há tempo determinado, a história se passa no tempo passado, por isso é marcado pela expressão "No antigo tempo", que caracterizam essa indeterminação. O texto é gerado em torno de uma aventura, nessa aventura os pares que se opõem são Karú-Sakaibê e o povo munduruku, que para alguns resultou em castigo e para outros em recompensa.

O elemento maravilhoso notado por Karú-Sakaibê sendo o herói da criação, que utilizando-se de astúcia cria uma solução engenhosa para trazer o povo do centro da terra ao mundo de cima. No final da narrativa apresenta-se os elementos locais, quando "o grande herói preparou um campo, semeou e mandou chuva para regá-lo. E tão logo a chuva caiu nasceram a mandioca, o milho, o cará, a batata-doce, o algodão, as plantas medicinais e muitas outras (...)" que são elementos típicos da região Amazonas.

Quadro 2: Características do conto: *A onça valentona e o raio poderoso*.

CARACTERÍSTICAS DO CONTO	**A onça valentona e o raio poderoso (MUNDURUKU, 2005, p. 59-63)**
PRESENÇA DE ELEMENTOS FICCIONAIS	"a onça mostrou mais uma vez sua força soltando fortes urros que foram ouvidos por toda a terra".
ELEMENTO MARAVILHOSO: FEITIÇOS, ENCANTOS, INSTRUMENTOS MÁGICOS, VIAGENS EXTRAORDINÁRIAS.	"Ele levantou-se de seu lugar e passou a agitar seu bastão produzindo faíscas, trovões, coriscos e toda sorte de barulho".
NÃO HÁ TEMPO DETERMINADO: HÁ UM TEMPO... CERTA VEZ...	"Os velhos do povo *taulipang* contam que, antigamente, lá no início dos tempos, quando nada ainda havia sido criado, a onça era muito metida a besta".
PERIGO/AVENTURA/LUTA CASTIGO/RECOMPENSA	"Não sabendo o que pensar, a onça começou a fugir tentando encontrar abrigo para se esconder. No entanto, para onde quer que corresse, Raio ia até ela e descobria" (LUTA). "apareceram chuvas, ventos, coriscos e deixaram tudo muito frio. Tão frio que a onça não podia mais correr para lugar nenhum" (CASTIGO).

ASTÚCIA DO MAIS FRACO	"Eu tenho a força muito maior do que a sua e nada pode me parar. É melhor que você não queira se achar toda poderosa antes de conhecer seu adversário".
SOLUÇÃO ENGENHOSA/ ARDIL	"Raio a pegou pelas pernas e a atirou bem longe dali".
PARES QUE SE OPÕE	Onça X Raio
TEMAS DE IDENTIFICAÇÃO IMEDIATA/ELEMENTO LOCAL	"Imediatamente subiu na árvore *carimbé* e a quebrou totalmente. Foi a árvore *paricá* e a estraçalhou com sua força descomunal."

Fonte: Coelho (1987); D'Angelis (2008); Lima (2011).
Org.: As autoras (2018).

Nesse segundo conto apresentado, mesmo sendo uma narrativa curta, é possível observar as principais características que compõem o conto. O texto é narrado no tempo passado, pois é marcado pela expressão "antigamente, lá no início dos tempos" para indicar tempo indefinido.

A história traz consigo uma luta travada pela Onça e o Raio (pares que se opõem), nessa luta os seres laçam mão de seu elemento maravilho para que de forma astuciosa consiga desenvolver uma solução ardilosa e o mais forte vencer a luta, que para a onça considerando-se forte no início resulta em castigo, já que "apareceram chuvas, ventos, coriscos e deixaram tudo muito frio. Tão frio que a onça não podia mais correr para lugar nenhum" e, "dizem os velhos desse povo, que é por isso que, até hoje, a onça tem tanto medo de trovoada. É que dentro dela mora a lembrança da existência do poderoso Raio".

Essa narrativa aponta, no quinto parágrafo, temas de identificação imediata, mais especificadamente, dois elementos locais, quando a Onça "imediatamente subiu na árvore carimbé e a quebrou totalmente. Foi a árvore paricá e a estraçalhou com sua força descomunal", vegetação característica da região de campos e serras do estado de Roraima, território em que vive o povo taulipang aqui no Brasil.

Quadro 3: Características do conto: *Por que o sol anda tão devagar?*

CARACTERÍSTICAS DO CONTO	**Por que o sol anda tão devagar? (MUNDURUKU, 2005, p. 27-35)**
PRESENÇA DE ELEMENTOS FICCIONAIS	"– O sol, a lua e as estrelas estão lá em cima. Eles estão muito bem guardados pelo *Ranranresá*, o urubu-rei".
ELEMENTO MARAVILHOSO: FEITIÇOS, ENCANTOS, INSTRUMENTOS MÁGICOS, VIAGENS EXTRAOR-	"Até os animais da floresta começaram a dizer a Cananxiuê: - Como um homem sozinho pode querer vencer *Theuú* e trazê-lo para nós? O sol é grande e forte e mãos vazias não irão aguen-

DINÁRIAS.	tá-lo".
NÃO HÁ TEMPO DETERMINADO: HÁ UM TEMPO... CERTA VEZ...	"Contam os velhos sábios *Karajá* que, no início dos tempos, a terra era um lugar muito escuro, muito frio".
PERIGO/AVENTURA/LUTA CASTIGO/RECOMPENSA	"Mas como o urubu-rei estava muito chateado com os karajá, pediu ao sol que andasse rápido, tão rápido que nem desse tempo das pessoas aproveitarem dele. E assim aconteceu" (CASTIGO). "A firmeza com que segurou o sol era tanta, que isso obrigou Theuú a diminuir a velocidade de sua passagem sobre a terra permitindo que os karajá realizem todos seus afazeres" (RECOMPENSA).
ASTÚCIA DO MAIS FRACO	"Ele deitou-se no chão e avisou a todos os animais que o seguiam: morri!"
SOLUÇÃO ENGENHOSA/ ARDIL	"Estava desconfiado, mas, acreditando nas palavras de seus conselheiros, pousou bem no peito do cadáver que, rápido como um raio, agarrou as pernas do urubu-rei e tornou-o seu prisioneiro".
PARES QUE SE OPÕE	Cananxiuê X Ranranresá (Urubu-rei)
TEMAS DE IDENTIFICAÇÃO IMEDIATA/ELEMENTO LOCAL	"caçar, pescar, coletar frutos, trançar suas redes, comer... Sem necessidade de correr com medo de o dia acabar logo."

Fonte: Coelho (1987); D'Angelis (2008); Lima (2011).
Org.: Oliveira (2018).

A partir da análise descritiva das características do conto folclórico no quadro acima, nota-se que Daniel Munduruku utiliza uma linguagem que busca seguir as normas da língua oficial. Nessa estrutura que compõem o conto, os elementos maravilhosos: feitiços, encantos, instrumentos mágicos, viagens extraordinárias, tornam mais intensa a identificação como narrativa ficcional, na maneira como decorre cada ponto e situação vivida pelos personagens do conto, por utilizar-se de elemento maravilhoso e com astúcia "Ele deitou-se no chão e avisou a todos os animais que o seguiam: morri!", criando uma solução engenhosa para agarrar o urubu-rei e torná-lo prisioneiro, até conseguir o sol para que os karajá pudessem realizar todas os seus afazeres durante o dia, aqui também dado como recompensa.

No texto, observa-se que os pares que se opõem são representados pelo povo karajá, o herói Cananxiuê e Ranranresá (Urubu-rei). Sendo que há também astúcia, uma habilidade para não se deixar enganar e de forma ardil conseguir o que quer. Quanto aos temas de identificação local,

nessa narrativa temos a caça e a pesca, que são os elementos típicos encontrados no Estado do Tocantins as margens do rio Araguaia, região que habita o povo karajá.

5. Considerações finais

Após a análise dos contos, pode-se observar que os contos indígenas organizados numa coletânea por Daniel Munduruku, apresentam as características dos contos folclóricos estabelecidos pelo Coelho (1987) e D'Angelis (2008). Contudo, apresentam como diferencial elementos que marcam a identidade indígena.

Dessa forma, o presente trabalho possibilita de forma significativa um melhor desenvolvimento nos cursos de graduação em licenciatura, em especial no curso de Letras, Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, que somos vinculadas, contribuindo para a discussão sobre as relações etnicorraciais e, sobretudo, para uma formação acadêmica que privilegie a riqueza da cultura e história indígena.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Lei nº 11.645/08 de 10 de Março de 2008*. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

COELHO, Nelly Novaes. *O conto de fadas*. São Paulo: Ática, 1987.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Histórias dos índios lá em casa. In: COSTA SILVA, René Marc da. (Org.). *Cultura popular e educação.* Salto para o futuro. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, v. único, p. 141-9, 2008.

DUNDES, Alan. *Morfologia e estrutura no conto folclórico.* São Paulo: Perspectiva, 1996.

FONSECA, João José Saraiva da. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GAUDÊNCIO, Wanda Patrícia de Sousa; BERNARDES, Andrea Lima; MELO, Carlos Augusto de. *Literatura indígena ou indianismo – a construção da identidade do índio frente à literatura nacional.* Paraíba, 2014.

GEHLEN, R. S. Identidade de Eliane: a face potiguara, a máscara indígena e o eco de vozes silenciadas. *Boitatá*, v. 12, p. 81, 2011.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa.* 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GRAÚNA, Graça. *Contrapontos da Literatura indígena contemporânea no Brasil.* Belo Horizonte: Mazza, 2013.

LIMA, Lilian Castelo Branco de. *Tecendo a trama dos contos nas narrativas Guajajára/Tenetehára*: a estrutura de uma tradição. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Pará. Teresina: 2011.

MUNDURUKU, Daniel. *Contos indígenas brasileiros.* São Paulo: Global, 2005.

PROPP, Vladimir. *Morfologia do conto.* Lisboa: Veja, 2003.

PRESSE, France. *Escritores indígenas encantam com histórias tradicionais.* Correio Braziliense, Brasília, 29 fev. 2016. Disponível em: <http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/diversao-e-arte/2016/02/29/interna_diversao_arte,519748/amp.html>. Acesso em: 3 fev. 2018.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

LITERATURA INFANTIL: J. SARAMAGO, J. BORGES, O LAGARTO E O DEVIR-CRIANÇA

Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (UFT)
luizpeel@uft.edu.br

RESUMO

A experimentação da imagem na literatura infantil, por meio da filosofia aberrante de Gilles Deleuze, instiga o autor, o leitor e o escrileitor, no caso da ciberliteratura, a atravessarem e a fugirem dos clichês; estimulando-os na direção de criações e de leituras transdutivas, por meio de capturas e de agenciamentos metaestáveis – cheios de energia. Na obra "O Lagarto", José Saramago e J. Borges alcançam o devir-criança ou o flanar nômade da vivência criativa da imagem-devir. De fato, na profusão das imagens, tanto verbais quanto não verbais, da obra, não estamos perante a criação de novos indivíduos, mas antes perante o encontro entre imagens, ou seres, que continuam a diferenciar-se durante a narrativa, ou durante o devir, sem a possibilidade de síntese, sem compreensão hermenêutica fechada. Daí, o lagarto, ora verde, ora vermelho, ora preto, ser constituído como um sistema tenso, sobressaturado por cima do nível da unidade, no qual o excesso se apresenta como desejo e como beleza – como metamorfose-criança. Dessa forma, o agenciamento linguístico técnico se adiciona aos agenciamentos imagéticos visuais numa disjunção inclusiva em que fluxos de afetos, de cores, de linhas se compõem na direção do devir-criança, criando sentidos, valorizando a diferença e permitindo que a imagem-tempo ocorra num emaranhado de platôs, sem o domínio do tempo empírico e sem encadeamentos puramente racionais, ao menos na conjunção do visual com o verbal. Trata-se de pesquisa cartográfica que conjuga investigação bibliográfica, documental e criativa, objetivando a produção de leituras e de criações de obras dirigidas ao público infantil.

Palavras-chave:
Devir-Criança. Filosofia aberrante. Literatura Infantil.

ABSTRACT

The image experimentation on children's literature, through Gilles Deleuze aberrant philosophy, instigates the author, the reader and the writer-reader, on the case of cyber literature, to go across and to run away from the cliches; stimulating them towards the direction of creation and of transdutive reading, through captures and metastable assemblages. On the work "O Lagarto", José Saramago and J. Borges reach the become-child or the nomadic flank of the image-to-become's creative experience. In fact, on the profusion of images, verbal and non-verbal, of the work, we are not towards the creation of new individuals, but previously towards the encounter of images, beings, that continue to get differentiated during the narrative, or during the to become, without the possibility of synthesis, without the closed hermeneutical understanding. There so, the lizard, sometimes green, sometimes red, sometimes black, to be constituted as a strained system, supersaturated above the level of the unity, in which the excess present sit self as desire and as beauty – like the child-metamorphosis. This way, the technical linguistic agency add sit self to the visuals

imageries agencies in an inclusive disjunction in which flows of affections, of colors, of lines compose in the direction of the become-child, creating senses, valuing the difference and allowing that the time-image occurson a tangle of plate aus, without the domain of empiric time and without purely racional enchainments, at least on the conjunction of the visual with the verbal. This is about a cartographic research that combines bibliographic, documental and creative investigation, aiming the production of readings and the creations of works addressed to the children public.

Keywords:
Become-child. Aberrant Philosophy. Children literature.

1. Introdução

A literatura infantil permite voos admiráveis, não pela interpretação como ação hermenêutica que busca representações e sentidos, mas pela experimentação que almeja apresentações e devires – pela vivência transdutiva do ser; ora ser é devir, como atestam constantemente em suas obras Gilbert Simondon e Gilles Deleuze, donde ler também é devir.

Daí, trazermos neste texto nossos agenciamentos a partir da experimentação da literatura infantil, para que leiamos de fato e de fenômeno, produzindo sentidos e energias; neste caso, tendo como fonte as experimentações e devires vivenciados pelo encontro com o conto/crônica *O Lagarto*, de José Saramago e J. Borges, apresentaremos nosso encontro, ou nossa conjunção, com corpos sem órgãos, que se constituem verdadeiramente como línguas com ovos, sendo a língua-ovo a expressão da criança ou do artista ou de todo aquele que experimentar o devir por fases.

2. Experimentações e devires

E o que serão essas apresentações e esses devires?

Expliquemo-los, inicialmente, pelo seu contraponto, ou seja, pela presença constante de clichês em nossa comunicação cotidiana, calcados sempre no regime sensório-motor das imagens narrativas (para Deleuze, as imagens narrativas têm o nome de imagens-movimento).

As três primeiras ilustrações de nosso artigo foram criadas para a cartilha *Coronavírus – vamos nos proteger*, do SUS e do Ministério da Saúde, do governo brasileiro; nelas, podemos perceber o uso e a função das imagens que optam pelos clichês. Os lugares-comuns desses tipos de imagens servem para deixar a leitura simples e direta, talvez até simpló-

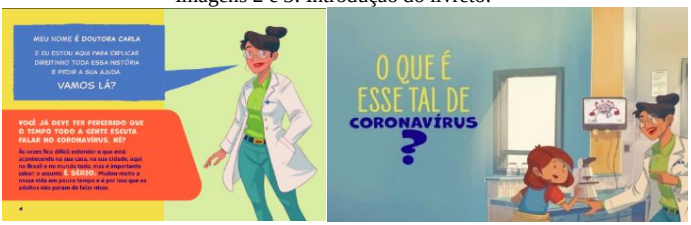
ria, em alguns casos. Assim, os clichês das imagens-movimento – as imagens que são criadas dentro do regime sensório-motor, com concisão espaço-temporal, estabelecem-se a partir de uma imagem do conjunto (imagem-percepção, para Deleuze), conforme podemos ver na imagem 1, em que aparecem as três personagens presentes na narrativa:

Imagem1: Capa.

Fonte: SUS, 2020.

Após a imagem-percepção, surgem na sequência da cartilha, várias imagens-ação, que descortinam a "história", ou seja, que ilustram o texto verbal, acompanhando-o e parafraseando-o por meio de planos americanos, ou seja, por meio de cortes que estabelecem planos médios, como no caso das ilustrações (Imagens 2 e 3) que seguem este parágrafo (a imagem-ação por assim ser definida como "o outro lado da imagem-movimento"; "a outra face da moeda"; "um fechamento da percepção"; "um fechamento do ponto de vista"; "reação que encurva o mundo"; "o que o corpo pode"; "ação"):

Imagens 2 e 3: Introdução do livreto.



Fonte: SUS, 2020.

A imagem 4 a seguir, revela uma outra faceta da imagem-movimento, ou dos clichês produzidos pelos esquemas sensórios-motores, uma imagem que se encontra entre as imagens-percepção e as imagens-ação:

Imagem 4:

Fonte: SUS, 2020.

Temos, aqui, como dissemos, uma imagem que se localiza entre os dois tipos de imagem citados inicialmente, já que não se trata nem de um plano de conjunto nem de um plano médio, ou seja, temos quase uma imagem-afecção, tratando-se, na verdade de uma imagem-pulsão, em que o rosto aparece para marcar algo grave ou importante.

Esse tipo de sequenciação está presente não só em obras que objetivam a comunicação precisa e imediata, mas também na literatura mais contida e no cinema tradicional; já que tratam da exposição localizada precisamente no tempo e no espaço, ou, mais precisamente, de representações de ações controladas por informações sensório-motoras.

Entretanto, no caso de textos literários, mesmo que dominando a narrativa, a imagem-movimento, o conjunto dessas imagens descritas acima, não persiste só, pois a imagem-tempo, ou imagem-devir, estará também presente, ao menos no caso da literatura que apresente outras leituras do tempo, aquela que cria novos povos (ou da literatura propriamente dita), instigando o leitor ao devir.

As imagens-movimento coadunam com representações, com sentidos e com inclinações hermenêuticas; mas as imagens que almejam o devir, aquelas que compõem o conjunto chamado por Deleuze de imagem-tempo, convidam à apresentação, à experimentação e ao próprio devir.

Para Machado (2009, p. 280), a imagem-tempo apresenta uma dobra nas imagens-movimento, ou seja, uma relação direta com as diversas realidades; relaciona, destarte, o atual com o virtual, sendo uma “ci-

são em presente e passado, presente que passa e passado que se conserva: o tempo em sua diferenciação".

Deleuze também chama a imagem-tempo de imagem-cristal:

O que constitui a imagem-cristal é a operação mais fundamental do tempo: já que o passado não se constitui depois do presente que ele foi, mas ao mesmo tempo, é preciso que o tempo de desdobre a cada instante em presente e passado, que por natureza diferem um do outro, ou, o que dá no mesmo, desdobre o presente em duas direções heterogêneas, uma se lançando em direção ao futuro e a outra caindo no passado. (2005, p. 102)

Por meio da literatura infantil, o encontro com imagens que possibilitem a vivência de outras durações no tempo, criará um entrelaçamento com o regime cristalino da imagem (o regime da imagem-tempo), capaz de dar passagem aos afetos e às afecções, aos perceptos e às percepções.

Leituras e experimentações com imagens-tempo darão, então, vazão a fluxos e a devires criativos, os quais, por sua vez, permitirão que o novo apareça; e, assim, de novo em novo, tudo poderá ser inventado.

E novos serão também os sentidos, já que, compostos por rizomas ou por convergências rizomáticas com corpos sem órgãos (corpos não organizados – corpos energéticos – corpos intuitivos), não serão oriundos de representações e de interpretações, mas brotarão como metamorfoses e devires (discursos mutantes), sem organicidades impostas por linhas duras e institucionalizadas de maneira opressora (como veremos em outras linhas deste texto).

3. Leituras, sentidos e devires

Algumas citações de Deleuze nos ajudam a experimentar esta porção de nosso texto, vivenciando-o na busca pelo devir: "ler um texto não é nunca um exercício erudito em busca dos significados, menos ainda um exercício altamente textual em busca de um significante" (2010, p. 139), não mesmo; ler um texto é "um uso produtivo da máquina literária, uma montagem de máquinas desejantes, exercício esquizoide que retira do texto sua potência revolucionária" (*Id*., *ibid*.).

E ainda:

> É que há duas maneiras de ler um livro. Podemos considerá-lo como uma caixa que remete a um dentro, e então vamos buscar seu significado, e aí, se formos ainda mais perversos ou corrompidos, partimos em busca do significante. E trataremos o livro seguinte como uma caixa contida na precedente, ou contendo-a por sua vez. E comentaremos, interpretaremos, pediremos explicações, escreveremos o livro do livro, ao infinito. Ou a outra maneira: consideramos um livro como uma pequena máquina a-significante; o único problema é: 'isso funciona, e como é que funciona?' Como isso funciona para você? Se não funciona, se nada passa, pegue outro livro. Essa outra leitura é uma leitura em intensidade: algo passa ou não passa. Não há nada a explicar, nada a compreender, nada a interpretar. É do tipo ligação elétrica. (DELEUZE, 2000, p. 16 e 17)

Ler e ler. Podemos escolher qual será a nossa leitura: a busca do sentido instigado pelo autor; ou a ligação elétrica – exercício esquizoide que retira do texto sua potência e seus fluxos de fuga.

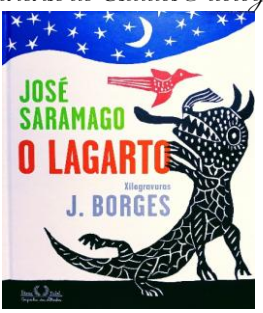
Caso o leitor opte pela segunda opção, pela experimentação esquizoide, toda a sua ideia de leitura sofrerá abalos e agitações, pois não se tratará mais da busca de um sentido original, da procura das intenções significativas do autor. O sentido será, então, sempre algo novo; a depender de quem estiver lendo.

Ora, para Deleuze, o sentido é não senso; logo, paradoxal. E as conjunções resultantes da leitura rizomática acontecerão a partir da experimentação dos acontecimentos textuais, ou seja, das qualidades, das ações e das relações apresentadas no texto, e não de suas substantivações. Caso ocorram, ainda, as imagens-devir, também serão igualmente importantes as cristalizações mnemônicas e especulares.

Corramos, agora, aos paradoxos mutantes e especulares do 'lagarto'.

4. "O Lagarto"

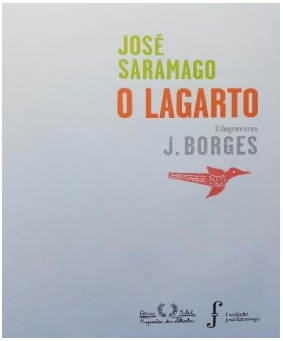
O lagarto foi publicado originalmente em um jornal português, como crônica, e, depois, ainda como crônica, num livro intitulado "A Bagagem do Viajante – Crônicas". Porém, aqui, nesta edição da 'Companhia das Letrinhas', aparece como conto; e é assim que o leremos neste pequeno artigo.



Fonte: Saramago, 2016.

A obra nasceu por iniciativa do editor Alejandro García Schnetzer; sendo convidado a ilustrá-la o pernambucano J. Borges, um dos grandes xilógrafos brasileiros.

Trata-se, segundo Saramago, de uma história de fadas, em que um grande lagarto verde (verde?) aparece certo dia no Chiado. E, citando a cor do lagarto, comecemos a nossa leitura – a nossa busca pela comunhão com corpos sem órgãos: por sua arte, Saramago e Borges querem com certeza fugir dos clichês. Tanto que para o escritor, o lagarto é verde, como dissemos; para o ilustrador, preto, vermelho, marrom e preto novamente. Essa fuga da relação simétrica e especular entre o verbal e o não verbal não aparece nesta obra.



Fonte: Saramago, 2016.

A falta de relações simétricas entre verbal e não verbal, aparece também na primeira página da obra, em que o título, *O Lagarto*, aparece ilustrado por um pássaro vermelho, que depois conheceremos branco por meio do texto do escritor.

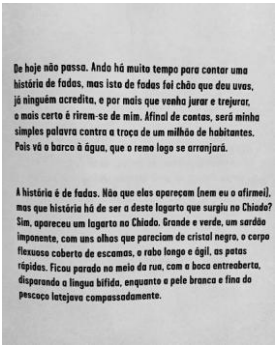
Na página seguinte, encontramos o lagarto preto, que é verde, e que também será vermelho, e até marrom. Encontramos a primeira imagem cristal, que, mesmo com elementos distintos, apresenta-se como irredutível em sua unidade transdutiva, ou seja, na sua unidade indivisível de uma imagem atual e de sua imagem virtual (DELEUZE, 2005). A imagem-cristal é presente e passada, isto é, ainda presente e já passada.

Fonte: Saramago, 2016.

Entremos mais precisamente na conjunção textual:

Fonte: Saramago, 2016.

Temos o lagarto no Chiado e a primeira página verbalizada por Saramago; temos um grande lagarto negro alcunhado também de verde. Percebemo-lo, então, mais como fluxo do que como reificação – "O lagarto" é pura mutação discursiva, como veremos mais adiante.



De hoje não passo. Ando há muito tempo para contar uma história de fadas, mas isto de fadas foi chão que deu uvas, já ninguém acredita, e por mais que venha jurar e trejurar, o mais certo é rirem-se de mim. Afinal de contas, será minha simples palavra contra a troça de um milhão de habitantes. Pois vá o barco à água, que o remo logo se arranjará.

A história é de fadas. Não que elas apareçam (nem eu o afirmei), mas que história há de ser a deste lagarto que surgiu no Chiado? Sim, apareceu um lagarto no Chiado. Grande e verde, um sardão imponente, com uns olhos que pareciam de cristal negro, o corpo flexuoso coberto de escamas, o rabo longo e ágil, as patas rápidas. Ficou parado no meio da rua, com a boca entreaberta, disparando a língua bífida, enquanto a pele branca e fina do pescoço latejava compassadamente.

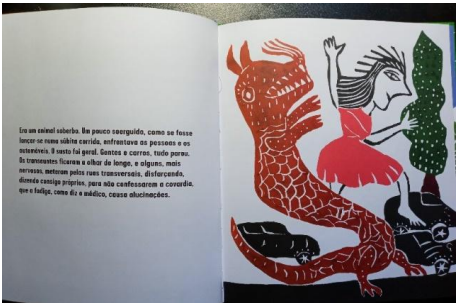
Fonte: Saramago, 2016.

Destaquemos o segundo parágrafo da narrativa:

A história é de fadas. Não que elas apareçam (nem eu o afirmei), mas que história há de ser a deste lagarto que surgiu no Chiado? Sim, apareceu um lagarto no Chiado. Grande e verde, um sardão imponente, com uns olhos que pareciam de cristal negro, o corpo flexuoso coberto de escamas, o rabo longo e ágil, as patas rápidas. Ficou parado no meio da rua, com a boca entreaberta, disparando a língua bífida, enquanto a pele branca e fina do pescoço latejava compassadamente.

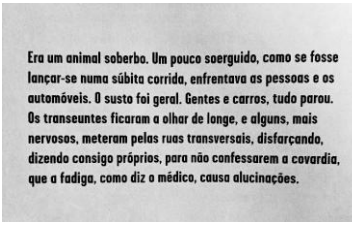
O lagarto verde, negro, vermelho, mulher e animal é fluxo metamórfico; é imagem-cristal ou imagem-devir ou imagem-tempo, fugindo do regime sensório-motor das imagens narrativas tradicionais, chamadas por Deleuze, como já dissemos, de imagens-movimento. Ora, nossas criações sempre contarão o que os movimentos e os tempos de suas imagens lhe fizerem contar: se o movimento receber sua regra de um esquema sensório-motor, isto é, apresentar uma personagem que reage a uma situação, então haverá uma história. Se, ao contrário, o esquema sensório-motor desmoronar, em favor de movimentos não orientados, desconexos, serão outras formas de apresentar a narrativa, mais devires que histórias (DELEUZE, 2005).

O lagarto, agora vermelho, era um animal soberbo; que trouxe susto e alucinações.



Fonte: Saramago, 2016.

O que pode ser lido na ampliação do texto:



Fonte: Saramago, 2016.

O lagarto, com seus fluxos, flutuava no asfalto negro, transmudando-se em mulher, assustando a velha e deixando os automóveis vazios e em ponto morto.

Fonte: Saramago, 2016.

Não foi preciso muito, nem mais nada: a rua ficou deserta; e a rapariga que vendia violetas, largando o seu cesto, deixou que as flores rolassem pelo chão, cercando o animal no seu devir-mulher, aprisionando-o de aromas.

Nesta página vemos novamente o pássaro da primeira página do livro e armas com soldados e correrias; e o lagarto, ainda em seu devir-mulher, assusta-se da mesma forma que assusta.

Fonte: Saramago, 2016.

O pânico continua; pessoas correm armadas e desarmadas em alucinações cinzas.

Fonte: Saramago, 2016.

As armas são dirigidas ao lagarto, novamente em seu devir-vermelho sanguíneo; das janelas brotam raivas, gritos e punhais. O pobre animal ressoa a dor.

E as fadas?

Cadê?

Fonte: Saramago, 2016.

Uma esquadrilha, a força aérea surge nos céus lisboetas, observando tudo. E as fadas?

Fonte: Saramago, 2016.

O pássaro aparece novamente, desta vez vermelho, e a história está quase acabando; chegamos, pois à intervenção indireta das fadas.

Fonte: Saramago, 2016.

E o lagarto, pelas fadas, por seu devir-intervenção, transformou-se em rosa rubra, cor mesmo de sangue, sobre o asfalto negro, como ferida. Houve hesitação, todos pararam.

Fonte: Saramago, 2016.

E a rosa foi crescendo, na direção imaginária do pássaro negro.

Fonte: Saramago, 2016.

E, após abrir as pétalas, depois de lavar de perfume as fachadas encardidas dos prédios, a rosa moveu-se rapidamente, tornando-se branca, devindo pássaro – pomba branca, volátil e rosa com asas.

E o passado do lagarto não se constitui no conto depois do presente que foi, pois na ilustração compõem juntos, presente, passado e futuro, um devir-imagem, ou imagem-devir, que se desdobra em presente, passado e futuro; e que, por sua natureza diferem um do outro, ou um ao outro – lagarto, rosa e pomba.

No cristal, na imagem-cristal ou imagem-devir, o tempo faz passar todo o presente, conservando todo o passado. O ser se torna devir, devir de fases. E, sendo devir, é verdade; donde, no conto, ser mais verdadeiro o lagarto virando rosa e se metamorfoseando em pomba, do que o restante da narração, ou seja, as armas, os aviões, os punhais e as alucinações do povo.

As imagens deixam de ser apenas signos, metamorfoseando-se em ideias sem órgãos, ou em línguas de devêm ovos, por serem puras energias; o que remete à infância, ou, mais precisamente, aos bebês. Ora, bebês são energias, e crianças são artistas que criam e que mantêm perceptos como conjuntos de sensações.

Bebês têm asas nos ovos, e era uma vez um ovo com asinhas!A gente acorda um dia e, como Kafka, percebe a metamorfose: vislumbra a mudança e experimenta o que é ser um ovo alado. "E estas asas?", "Eu sou um ovo?", "E alado?" "E o que fazer com as minhas novas asas?"; até que uma voz canta e responde dentro da gente: "Use-as!", "Basta que sejam vivenciadas com e como energias!", "BASTA QUE APRENDA A VOAR!". É necessário que acordemos e percebamos que somos capazes de leituras aladas e sem órgãos.

A leitura, se assim for feita, será intensa, como afirma Malufe:

> O uso produtivo ou a experimentação é, ainda, o que Deleuze chamará de uma leitura em intensidade, aquela que faz passar algo, que não é da ordem da significação, apenas, ou da compreensão. Ler literalmente seria, a partir dessa perspectiva, algo distante do entendimento, como para Blanchot: "Ler, no sentido da leitura literária, não é sequer um movimento puro de compreensão, o entendimento que manteria o sentido, perseguindo-o com insistência. Ler situa-se aquém ou além da compreensão". Ler tampouco é descobrir a obra única que estaria por detrás, diz Blanchot. Esse outro modo de ler, para Deleuze, é o que considera o livro como uma maquinaria sem significado prévio, com o qual posso me acoplar e criar novos sentidos, novos percursos. (MALUFE, 2017, 80)

Caso, a opção seja pela leitura com órgãos, a ação não alcançará os perceptos ou o conjunto de sensações, restando quase nada, apenas entretenimento. E, assim, a imagem não será vivenciada como complexo de forças em conjunção rizomática de signos que afetam e que criam variações sensíveis de potência.

5. Considerações

O Lagarto fez história, primeiro em livro de crônicas, depois em edição portuguesa de livro infantil e, mais tarde, em edição brasileira, também dirigida para o público infantil. O lagarto que era verde, virou vermelho, transformou-se em mulher, pintou-se de negro, metamorfoseou-se em rosa e mudou-se em pomba – mutante que era. Seu tempo se emancipou, virou imagem, virou rizoma, virou emaranhado de linhas e de platôs; passando a coexistir como presente que não para de passar e

como passado que não para de ser, mas pelo qual todos os presentes passam (DELEUZE, 1999).

O lagarto é grande, mas não é uma grande metáfora, é um grande discurso indireto livre; cabendo ao leitor encontrar e conjugar seus fluxos com os dele, do lagarto: suas simpatias, seus rizomas; enfim, suas experimentações e seus devires.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DELEUZE, G. *Bergsonismo.* São Paulo: 34, 1999.

_____. *Conversações*. São Paulo: 34, 2000.

_____. *Imagem-tempo.* São Paulo: 34, 2005.

_____; GUATTARI, F. *O anti-Édipo*. São Paulo: 34, 2010.

MACHADO, R. *Deleuze, a arte e a filosofia.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

MALUFE, A. C. Interpretar? Deslocar, multiplicar (Nietzsche, Foucault e o sentido em Deleuze). *Viso – Cadernos de estética aplicada*, n. 20, jan-jun/2017.

NASCIMENTO, A. R. do. Janelas de experiências: entre obras e lagartos. *Revista Abusões*, ano 03, v. 05, n. 05, 2017.

NOGUEIRA, C. 'Ando há muito tempo para contar uma história de fadas': *O Lagarto*, de José Saramago. *O conto*: o cânone e as margens. https://blogs.ua.pt/conto/index.php/pt/2016/07/19/o-conto-o-canone-e-as-margens/.

RODRIGUES, S. M.; FONSECA-SILVA, M. da C. "O cinema por Deleuze: imagem, tempo e memória. *VI ENECULT – encontros de estudos multidisciplinares da cultura.* Salvador, 2010

SARAMAGO, J. *O lagarto.* São Paulo: Companhia das letrinhas, 2016.

Outra fonte

SUS. *Coronavírus – vamos nos proteger.* Brasília: Ministério da Saúde, 2020.

LITERATURA NO ENSINO MÉDIO: UMA REVISÃO DEDOCUMENTOS OFICIAIS

Penha Élida Ghiotto Tuão Ramos (UENF)
elidatuao@hotmail.com
Analice de Oliveira Martins (UENF)
analice.martins@terra.com.br

RESUMO

No currículo escolar, a Literatura encontra-se associada aos conteúdos de Língua Portuguesa: de forma indireta, no Ensino Fundamental, por se integrar às atividades de leitura e escrita; e direta, no Ensino Médio, quando a palavra literatura, bem como informações a seu respeito, passa a compor o repertório da disciplina. Partindo do princípio de que ensinar Literatura também é possibilitar ao estudante a apreensão desta enquanto linguagem, a presente pesquisa teve como objetivo compreender a denotação dada ao ensino de Literatura dirigido ao Ensino Médio nos documentos oficiais que orientam e/ou regulam a prática docente. Para tanto, foi realizada a leitura dos textos oficiais de normatização do ensino de Língua Portuguesa, a saber, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM e PCN+) e a BNCC. Também foram consideradas as contribuições teóricas de Rouxel (2013), Dalvi (2013) e Rezende (2013). Fez-se, assim, uma pesquisa exploratória, baseada no estudo documental e em uma abordagem qualitativa. Foi possível observar que, à medida que foram sendo atualizados, os textos oficiais ampliaram as discussões sobre o ensino de Literatura, retirando-o da condição subalterna de "pretexto" para outros estudos, como os meramente linguísticos. Ainda que a abordagem sobre o literário seja passível de críticas, é possível considerar um avanço o papel atribuído à Literatura nos documentos de referência mais recentes.

Palavras-chave:
Ensino. Letramento. Documentos oficiais.

ABSTRACT

In the school curriculum, Literature is associated with Portuguese language content: indirectly, in elementary school, as it is integrated with reading and writing activities; and directly, in high school, when the word "literature", as well as information about it, becomes part of the subject repertoire. Starting from the principle that teaching Literature is also a way to enable the student to apprehend it as a language, the present research aimed to understand the denotation given to the teaching of Literature regarding high school in the official documents that guide and / or regulate the teaching practice. For this purpose, the reading of the official texts for the standardization of Portuguese language teaching, namely; the Law of Directives and Bases of Education (LDB), the National Curricular Parameters of High School (PCNEM and PCN +) and the BNCC. Were also considered the Rouxel's (2013), Dalvi (2013) and Rezende's (2013) contributions were considered. Thus, an exploratory research was done, based on a documentary study and a qualitative approach. It was possible to observe that, as they were being updated, the official texts expanded the discussions on the teaching of

Literature, removing it from the subordinate condition of "pretext" for other studies, such as linguistic ones merely. Although the approach to the literary is open to criticism, it is possible to consider the role attributed to Literature in the most recent reference documents an advance.

Keywords:
Literacy. Teaching. Official documents.

1. Introdução

Por convenção, no que diz respeito à formação do leitor na escola, o Ensino Fundamental da Educação Básica busca despertar no estudante o gosto pela leitura e o Ensino Médio almeja conhecimentos mais específicos sobre a literatura e a execução das obras, incluindo a história literária, a leitura de biografias e a descrição de obras. Nas séries iniciais do Ensino Fundamental – e mesmo da educação infantil – são promovidos projetos de leitura que objetivam o contato do aluno com a obra, em uma busca por uma leitura que se diga prazerosa. Há, nessa etapa, alguma preocupação com a subjetividade do leitor em formação. As dimensões lúdica e criativa da literatura são frequentemente acionadas sob o interesse de atrair e conquistar possíveis leitores. Quando, no nível médio, o estudante vivencia as ditas aulas de literatura, estas mais se configuram como abordagens teóricas do que como práticas de leitura e, não raro, fundamentam-se na apreciação de fragmentos textuais em vez do texto integral.

Essa observação não exige uma pesquisa aprofundada para ser averiguada, pois configura uma prática bastante comum no contexto da maioria das aulas de Literatura, tanto no ensino público quanto no privado. Também pode ser atribuída a uma perspectiva pragmática assumida pela escola, não no sentido de trazer o conteúdo curricular para a prática e a contextualização, mas, sim, torná-lo teórico como se isso trouxesse uma resposta às expectativas tradicionais que recaem sobre a escola, ou seja, a compreensão de que esta seria um espaço de apreensão de conhecimentos enciclopédicos. É uma postura que decorre de diversos fatores, como atribuir ao processo de ensino–aprendizagem uma complexificação proporcional e respectiva ao Ensino Médio e, por conseguinte, compreender que tal nível de ensino se encontraria em uma etapa de aprofundamentos exclusivamente teóricos relativos à literatura. Por outro lado, os processos de seleção pelos quais os estudantes necessariamente passam para o ingresso na universidade – especialmente, o Exame Nacional do Ensino Médio – exigem um amplo repertório de conteúdos e conheci-

mentos que, para contemplá-los da forma mais abrangente possível, a escola deixa em segundo plano o trabalho direto com a obra e sua leitura, experiência tão cara aos estudos literários. Essa descrição traz situações em que o aluno estuda sobre a literatura, mas não a literatura propriamente.

Refletindo sobre esse contexto – ou esses contextos – de ensino de literatura, busca-se, com esta pesquisa, identificar a importância que os textos oficiais norteadores da educação brasileira atribuem à literatura. Para isso, propõe-se a leitura e análise das Diretrizes e Bases da Educação (LDB), dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM e PCN+) e da BNCC. Dois aspectos do processo de ensino–aprendizagem serão considerados: a abordagem dada ao ensino de literatura e, em sua ausência, ao ensino de língua portuguesa; e a formação vislumbrada para o estudante. Por fim, serão feitas algumas considerações a partir das contribuições teóricas de Cosson (2018), Rouxel (2013), Dalvi (2013) e Rezende (2013). Desse modo, a pesquisa proposta é exploratória, de caráter qualitativo e fundamentada na análise de documentos.

2. O ensino de literatura na Lei de Diretrizes e Bases da Educação

A Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, normatizou o sistema educacional no Brasil, constituindo-se como a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Nela, foram descritos e regulamentados níveis de ensino: a educação pré-primária, para crianças menores de sete anos; a educação primária, para crianças a partir de sete anos de idade; grau médio, para adolescentes, na forma de cursos secundários, técnicos e formação de professores para o ensino primário e pré-primário; e o ensino superior. Não foi apresentada, entretanto, nesse documento, uma orientação específica para o ensino de literatura, sequer para o de língua materna. O que houve, nesse sentido, foi uma menção superficial, no Art. 40, da seção respectiva ao Ensino Médio, indicando a competência do Conselho Federal de Educação e dos conselhos estaduais, que deveriam "organizar a distribuição das disciplinas obrigatórias, fixadas para cada curso, dando especial relevo ao ensino de português" (BRASIL, 1961). Da mesma forma, em relação à literatura, indiretamente, no Art. 45, § 1º, novamente em referência ao grau médio, informa que a terceira série do ciclo colegial deveria ser organizada com currículo de "aspectos linguísticos, históricos e literários".

Passando por uma reformulação com a Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, a LDB recebeu intensa conotação profissionalizante, em que tanto o Ensino Fundamental quanto o Médio, à época, denominados, respectivamente, 1º e 2º graus, passaram a ser direcionados à "formação especial de currículo", cujo objetivo assim se definia, conforme o § 2º, do Art. 5º: "terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau" (BRASIL, 1971). O ensino de língua materna, ainda no Art. 2º, é denominado enquanto estudo da "língua nacional" e esta, por sua vez, é concebida "como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira" (BRASIL, 1971), sob a proposta de receber "especial relevo" no ensino de 1º e 2º grau. Não há menção alguma à literatura nem ao seu ensino: tal palavra não consta no documento.

Em 1996, as diretrizes e bases da Educação Nacional passam por outra alteração, dentre as quais, está a concepção de educação como processo formativo, que, preservando perspectivas anteriores, mantém relações com o trabalho e com a prática social, mas se expande também para a vida familiar, para a convivência humana, para as instituições de ensino e pesquisa, para os movimentos sociais, para as organizações da sociedade civil e para as manifestações culturais, conforme o Art. 1º, da Lei 9394/1996. Nessa atualização da legislação, a finalidade da educação é o "pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania" – conforme explicita o Art. 2º da Lei 9394/1996. A palavra literatura inexiste no texto, o que não se repete com "língua portuguesa", que recebe referência direta, como no Art. 36, inciso I, segundo o qual o currículo deve, obrigatoriamente, contemplar a língua portuguesa como "instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania". Nessa versão da LDB, tem-se, em algumas das finalidades do Ensino Médio, uma referência direta à formação da autonomia do estudante, dizendo sobre "o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico", segundo o Art. 35, inciso III, e "a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina", de acordo com o Art. 35, inciso IV.

Com a Lei nº 10.639, de janeiro de 2003, a LDB passa a incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e, com a Lei nº 11.645, de março de 2008, amplia essa para outro grupo étnico, o indígena, como conteúdo respecti-

vo, entre outros, aos estudos literários, conforme se observa na redação dada ao Art. 26, § 2º, segundo a qual, os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros "serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras".

À medida que a LDB recebeu reformulações, a referência ao ensino de Língua Portuguesa foi ampliada, assim como foi adotada uma perspectiva mais ativa para o estudante. Entretanto, para o ensino de Literatura não há uma centralidade, ênfase ou importância atribuída.

3. O ensino de Literatura conforme as diretrizes que regem a disciplina Língua Portuguesa: PCNEM, PCN+ e BNCC

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), de 2000, trazem três áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Dirigindo-se ao ensino de Língua Portuguesa, da área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, um dos objetivos dos PCN é "compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização de mundo e da própria identidade" (BRASIL, 2000, p. 10). A concepção de língua adotada está integrada à noção de contexto e de interdisciplinaridade, sendo compreendida como "linguagem que constrói e 'desconstrói' significados sociais" e, enquanto "base de todos os saberes e dos pensamentos pessoais, seu estudo impõe um tratamento transdisciplinar no currículo" (BRASIL, 2000, p. 17).

Além disso, os PCNEM orientam que o processo de ensino e de aprendizagem deve pressupor uma perspectiva para o que é linguagem verbal, considerando que, em sua composição, estão presentes o homem, seus sistemas simbólicos e comunicativos, assim como faz-se presente o caráter sociointeracionista: "o aluno deve ser considerado como produtor de textos, aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constituem como ser humano" (BRASIL, 2000, p. 18). Somando-se a essa orientação, a gramática e a literatura recebem destaque especial: "O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos e a literatura integra-se à área da leitura" (BRASIL, 2000, p. 18). O documento contém competências e habilidades objetivadas para o processo de ensino–aprendizagem de Língua Portuguesa. Dessas, a habilidade que se dirige à literatura de

forma direta é: "recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial" (BRASIL, 2000, p. 24).

Enquanto uma complementação dos PCNEM (1999), outro documento norteador é dirigido à educação: os PCN+. Estes trazem orientações educacionais voltadas para a contextualização de competências, habilidades e conteúdos na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, não se limitando ao saber enciclopédico, no intento de contribuir para a implementação das reformas educacionais, as quais viriam a adotar uma nova perspectiva para a etapa do Ensino Médio: deixar de ser um "preparatório para o Ensino Superior ou estritamente profissionalizante, para assumir a responsabilidade de completar a educação básica" (BRASIL, 2002, p. 8).Reforçando a noção de interdisciplinaridade, as orientações dos PCN+ propõem tanto o cruzamento das fronteiras das disciplinas quanto das áreas do conhecimento e, para isso, elenca exemplos de trabalhos que seguem esse ponto de vista. São recuperadas as bases dos PCNEM, ou seja, os três grandes eixos que baseiam a divisão de competências e habilidades: representação e comunicação; investigação e compreensão; e contextualização sociocultural.

O ensino de Literatura é tomado a partir de uma perspectiva histórica (BRASIL, 2002, p. 19) a partir da qual sugestões de abordagem são apresentadas. Outras possibilidades de abordagem significativa de conteúdos são apresentadas no decorrer do documento, não o resumindo a uma lista de "matérias" que se encerra em si mesma. Isso é exemplificado na página 32 dos PCN+, pela sugestão de trabalho com obras literárias canônicas a partir de dados biográficos do autor, pautando-se em uma situação em que o estudante recebe orientações sistemáticas para a compreensão e a atribuição de sentido para a informação obtida. Ainda diz sobre o "estudo dos estilos de época, por exemplo, em interface com o dos estilos individuais" (BRASIL, 2002, p. 52). O ensino de Literatura de forma não conteudista é mencionado novamente: "Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve..." (BRASIL, 2002, p. 55). O documento também aborda aspectos do ensino a partir de situações-problema, interpelando e apontando caminhos, como na situação 3, em que é citado um fragmento de João Guimarães Rosa, retirado do conto Famigerado, e, a partir deste, perguntado: "como apreender os efeitos de sentido criados pelas adesões e rupturas ao sistema linguístico da língua

portuguesa falada e escrita no Brasil?" (BRASIL, 2002, p. 56); em seguida, é apresentado um comentário geral sobre o que é necessário para o professor solucionar os problemas apresentados e uma análise da situação-problema.

Com foco na linguagem verbal, os PCN+ referem-se ao ensino de Literatura também a partir da construção de relações intertextuais com manifestações da linguagem não verbal e, mesmo, com gêneros não literários. Para o estudante, é dado o papel de protagonista tanto na recepção quanto na produção de textos. O eixo contextualização sociocultural é desenvolvido a partir de 9 conceitos, em que orientações referentes à literatura estão explícitas em três deles: em Cultura – mencionando o estudo da história da literatura; em Desfrute (fruição) – abordando o aproveitamento satisfatório e prazeroso de obras literárias; em Imaginário coletivo – apontando que as diversas linguagens expressam aquilo que a sociedade produz e demanda, podendo ganhar, entre outras, a forma literária. Ao conceito de fruição, os PCN+ discorrem ainda sobre a possibilidade de propiciar aos alunos momentos espontâneos para que "leiam coletivamente uma obra literária" e "leiam poemas de sua autoria – de preferência fora do ambiente de sala de aula: no pátio, na sala de vídeo, na biblioteca, no parque" (BRASIL, 2002, p. 67). Esse tipo de orientação vai ao encontro das propostas de formação de uma comunidade de leitores e, mesmo, de propor ao estudante a função de autor.

A Lei nº 13.415/2017, conhecida como Reforma do Ensino Médio, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e estabelece que o currículo poderá compor cinco itinerários formativos, dentre os quais, consta o de linguagens e suas tecnologias – termo atribuído também a uma das áreas do conhecimento–, refletindo os componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular – BNCC – e os itinerários formativos (Art. 36, § 3º). Tal reformulação se destaca em relação às anteriores por propor a oferta de formação técnica e profissional– assim como a LDB de 1971 – e, mesmo, pela ênfase dada à profissionalização.

A BNCC contempla a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e está baseada no ensino de competências, ou seja, na "mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho" (BRASIL, 2017, p. 8). Entre as competências específicas de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio, a terceira e a sexta possibilitam alguma inferência nesse

sentido ao se direcionarem às manifestações artísticas e culturais e às diferentes linguagens, incluindo a verbal:

> [...]
>
> 3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.
>
> 4. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas. (BRASIL, 2017, p. 492)

Quanto à formação do estudante, entre outros apontamentos, a quinta competência geral da Educação Básica, na BNCC, propõe o desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas e o exercício do protagonismo e da autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, a partir da compreensão, uso e criação de tecnologias digitais de informação e comunicação (BRASIL, 2017, p. 9). Da mesma forma, na competência 6, vislumbra-se o preparo para a realização de escolhas que, alinhadas ao exercício da cidadania e ao próprio projeto de vida, sejam feitas com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade; na competência 10, espera-se do estudante que ele possa agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação.

A Base Nacional Comum Curricular referente ao Ensino Médio, na seção dedicada à área de Linguagens e suas Tecnologias, faz considerações aos fundamentos básicos de ensino e aprendizagem das Linguagens, manifestando compromisso com "uma formação voltada a possibilitar uma participação mais plena dos jovens nas diferentes práticas socioculturais que envolvem o uso das linguagens" (BRASIL, 2017, p. 481). Em referência ao ensino de Língua Portuguesa, a área de Linguagens do Ensino Médio destina-se, segundo a BNCC (2017, p. 486), ao adensamento de conhecimentos – teorização e análise crítica – e ao exercício de práticas discursivas, as quais, entre outras finalidades, visam à participação qualificada no mundo da produção cultural. Dirigindo-se ao campo da vida pessoal, também é mencionada a abertura para experiências estéticas significativas; voltando-se para o campo artístico, propõe-

se a contribuição para a construção da apreciação estética enquanto algo que possibilita aos estudantes "reconhecer, valorizar, fruir e produzir tais manifestações, com base em critérios estéticos e no exercício da sensibilidade" (BRASIL, 2017, p. 489).

A quinta habilidade da competência específica 3, respectiva à área de Linguagens e suas Tecnologias,faz referência ao incentivo da prática artística no Ensino Médio e, sendo a Literatura parte desse campo, inclui-se também nessa proposta, segundo a qual o estudante deve desenvolver a capacidade de

> Mapear e criar, por meio de práticas de linguagem, possibilidades de atuação social, política, artística e cultural para enfrentar desafios contemporâneos, discutindo princípios e objetivos dessa atuação de maneira crítica, criativa, solidária e ética. (BRASIL, 2017, p. 493)

Na sexta competência específica de língua portuguesa, as habilidades 2 e 3 reforçam a inserção da arte na escola, propondo não só a fruição mas também a participação do estudante nessa forma de expressão:

> [...]
>
> (EM13LGG602) Fruir e apreciar esteticamente diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, assim como delas participar, de modo a aguçar continuamente a sensibilidade, a imaginação e a criatividade.
>
> (EM13LGG603) Expressar-se e atuar em processos de criação autorais individuais e coletivos nas diferentes linguagens artísticas (artes visuais, audiovisual, dança, música e teatro) e nas intersecções entre elas, recorrendo a referências estéticas e culturais, conhecimentos de naturezas diversas (artísticos, históricos, sociais e políticos) e experiências individuais e coletivas. (BRASIL, 2017, p. 496)

Especificamente para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, a BNCC traz como objetivo

> [...] aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos. (BRASIL, 2017, p. 498)

Quanto à Literatura, na BNCC, consta uma orientação explícita, direcionada para a leitura do texto literário, sinalizando continuidade às

diretrizes dadas ao Ensino Fundamental. É criticado o papel secundário atribuído ao texto literário em algumas práticas didáticas que, por força de determinada simplificação, elegem as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos – como o cinema e as HQs – em detrimento do texto literário. Afirma-se que "é importante não só (re)colocá-lo [o texto literário] como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes" (BRASIL, 2017, p. 499). Em mais um parágrafo, a temática da literatura é exaltada no texto oficial:

> Como linguagem artisticamente organizada, a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo e vivenciando. (BRASIL, 2017, p. 499)

Para a língua portuguesa no Ensino Médio, a BNCC pressupõe uma hipotética aprendizagem adquirida pelo estudante no Ensino Fundamental e pauta-se na progressão desta, norteando-se a partir de alguns aspectos, entre os quais os dois últimos se mostram importantes para este estudo por fazer referência direta ao ensino de Literatura:

> [...]
>
> • a ampliação de repertório, considerando a diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas – literatura juvenil, literatura periférico-marginal, o culto, o clássico, o popular, cultura de massa, cultura das mídias, culturas juvenis etc. – e em suas múltiplas repercussões e possibilidades de apreciação, em processos que envolvem adaptações, remidiações, estilizações, paródias, HQs, minisséries, filmes, videominutos, games etc.;
>
> • a inclusão de obras da tradição literária brasileira e de suas referências ocidentais – em especial da literatura portuguesa –, assim como obras mais complexas da literatura contemporânea e das literaturas indígena, africana e latino-americana. (BRASIL, 2017, p. 500)

A proposta que a BNCC direciona ao Ensino Médio traz, para contextualizar as práticas de linguagem, cinco campos de atuação social: o campo da vida pessoal, o campo artístico-literário, o campo das práticas de estudo e pesquisa, o campo jornalístico-midiático e o campo de atuação na vida pública. Desses, salientamos o campo artístico-literário que, em sua descrição, são endossados aspectos relativos à ampliação do contato com manifestações culturais e artísticas, bem como sua análise aprofundada, enquanto prática já iniciada no Ensino Fundamental. Esse campo se particulariza pela menção que faz à escrita literária, a qual,

apesar de não ser compreendida como "foco central do componente de Língua Portuguesa" é considerada "rica em possibilidades expressivas", que, por já ter sido exercitada no Ensino Fundamental, "pode ser ampliada e aprofundada no Ensino Médio, aproveitando o interesse de muitos jovens por manifestações esteticamente organizadas comuns às culturas juvenis" (BRASIL, 2017, p. 503).

A concepção de escrita literária na BNCC tende, entretanto, a uma função específica, a da elaboração da subjetividade e das inter-relações pessoais: "produzir certos níveis de reconhecimento, empatia e solidariedade e envolve reinventar, questionar e descobrir-se" (BRASIL, 2017, p. 504).

Isso restringe as perspectivas sob as quais o fenômeno literário pode ser tomado, como as funções descritas por Coelho (1976, p. 32-3): a lúdica, que se destina a dar prazer, a distrair, a despertar emoções; a sinfrônica, que estabelece uma comunhão entre leitor e obra / autor / personagens, mesmo em diferentes épocas ou níveis de cultura; a cognitiva, segundo a qual a literatura é uma forma de conhecimento; a catártica, que traz à literatura o papel de "instrumento libertador da pressão das emoções" (COELHO, 1976, p. 32-3).

A leitura, produção de textos, oralidade (escuta e produção oral) e análise linguística/semiótica são as práticas de linguagem referenciadas no Ensino Fundamental e retomadas no Ensino Médio para sua consolidação e complexificação, a partir dos campos de atuação social, competências específicas e habilidades gerais. No campo artístico-literário, trata-se especificamente da literatura e fala-se de leitores-fruidores, além de encaminhar as atividades relativas aos estudantes para situações práticas e autorais: "os estudantes podem participar de eventos e práticas artísticas coletivas, mediante sua própria produção artística, combinando a escrita literária com outras formas semióticas de expressão" (BRASIL, 2017, p. 523). É associada a importância da formação da criticidade à "execução das obras" e ao resgate da historicidade dos textos.

A importância da literatura na BNCC é ressaltada também por "possibilitar a apreensão do imaginário e das formas de sensibilidade de uma determinada época, de suas formas poéticas e das formas de organização social e cultural do Brasil, sendo ainda hoje capazes de tocar os leitores nas emoções e nos valores" (BRASIL, 2017, p. 523). Nove habilidades são indicadas pela BNCC no campo artístico-literário e, entre

essas, duas convergem para a criação autoral, trazendo ao estudante o papel de protagonista:

[...]

> (EM13LP47) Participar de eventos (saraus, competições orais, audições, mostras, festivais, feiras culturais e literárias, rodas e clubes de leitura, cooperativas culturais, jograis, repentes, slams etc.), inclusive para socializar obras da própria autoria (poemas, contos e suas variedades, roteiros e microrroteiros, videominutos, playlists comentadas de música etc.) e/ou interpretar obras de outros, inserindo-se nas diferentes práticas culturais de seu tempo. [...]
>
> (EM13LP54) Criar obras autorais, em diferentes gêneros e mídias – mediante seleção e apropriação de recursos textuais e expressivos do repertório artístico –, e/ou produções derivadas (paródias, estilizações, fanfics, fanclipes etc.), como forma de dialogar crítica e/ou subjetivamente com o texto literário. (BRASIL, 2017, p. 525-6)

Os documentos orientadores mais recentes contemplam a temática literatura e trazem a ela uma perspectiva engajada com a interdisciplinaridade e com a contextualização, diferentemente dos primeiros textos oficiais norteadores das práticas pedagógicas.

4. Algumas considerações sobre o ensino de Literatura em uma perspectiva crítico-reflexiva

Definir uma abordagem para o ensino de Literatura é antes determinar uma finalidade para o seu ensino. Recorrendo a Cosson (2018), é possível dizer ainda que tal esforço deve incluir a perspectivado letramento literário, que, enquanto processo de aquisição da linguagem literária, é também um fenômeno dinâmico, "que não se encerra em um saber ou prática delimitada a um momento específico" e, por ser apropriação, "permite que seja individualizado ao mesmo tempo em que demanda interação social", sendo "um modo singular de construir sentidos: o literário" (COSSON, 2018, p. 25).

A formação do estudante enquanto leitor é também a formação de "um sujeito leitor livre, responsável e crítico – capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção" (ROUXEL, 2013, p. 20). Ao professor cabe, nesse processo, o papel de mediador da participação leitora, o que deve acontecer de forma criativa e provocativa: "A inventividade do professor é requisitada para elaborar um dispositivo capaz de interpelar os alunos" (ROUXEL, 2013, p. 27). O estudante deve ser estimulado a ocupar um papel ativo nas aulas de literatura, pois é "a

atenção dada ao aluno, enquanto sujeito, a sua fala e a seu pensamento construído na e pela escrita que favorece seu investimento na leitura" (ROUXEL, 2013, p. 31).

Além de ser concebida pela perspectiva da aquisição e análise de um conhecimento cultural, a literatura deve ser proposta na escola enquanto experiência, o que já acontece na esfera privada quando o estudante, por iniciativa própria, busca e desfruta algum livro ou conteúdo literário de seu interesse pessoal. Concorda-se com a argumentação de que a "literatura não se ensina, se lê, se vive – e que, portanto, o que possa ser ensinado seja algo 'sobre' literatura e não literatura 'propriamente dita'" (DALVI, p. 68).Ainda segundo Dalvi (2013, p. 94), é sempre conflituosa, sempre arriscada, a aproximação entre literatura e educação, mas, ainda assim, "mais do que quantificar a presença do texto literário (bem como do livro de literatura) na escola – e isso é fundamental e urgente! –, é importante qualificar essa presença".

É importante que o professor esteja atento para não inserir a literatura em uma "pedagogização" ou "didatização", pois, tirar o texto literário do âmbito do ensino e levá-lo para o da leitura é trazer o foco para o aluno e garantir-lhe o protagonismo:

> Trata-se de um deslocamento considerável ir do ensino de literatura para a leitura literária, uma vez que o primeiro se concentra no polo do professor e o segundo, no polo do aluno. Esse deslizamento de ênfase não se inscreve apenas no âmbito da literatura, mas se encontra no âmago das tendências pedagógicas contemporâneas. À transmissão de conteúdos se contrapõem as habilidades e competências, e a resultados e produtos se sobrepõe o processo. Isso pressupõe que a formação do aluno não se perfaz mais num só sentido, ou seja, a partir do que o professor ensina, desconsiderando-se o que o aluno de fato aprende: acompanhar o processo de aprendizagem do aluno e dar a ele o tempo necessário é mais importante do que cobrir uma lista de conteúdos previamente definida. (REZENDE, 2013, p. 106-7)

Desenvolver propostas de ensino que contemplam a leitura integral de obras literárias é essencial para pôr a literatura no centro das dinâmicas e metodologias de ensino. Para isso, contudo, as propostas didático-metodológicas esbarram em um obstáculo, que é o tempo. É evidente que tal fator não seja, por si só, um empecilho para a implementação de práticas de leitura junto aos conteúdos curriculares de Língua Portuguesa. Entretanto, esse se torna um aspecto que deve ser considerado na elaboração de propostas, pois exigirá do professor a definição de qual – ou quais – obra será eleita para a leitura, como se dará a abordagem teórica, ou seja, a inclusão do estudo sobre a literatura:

> Talvez um dos maiores problemas da leitura literária na escola – que vejo, insisto, como possibilidade – não se encontre na resistência dos alunos à leitura, mas na falta de espaço-tempo na escola para esse conteúdo que insere fruição, reflexão e elaboração, ou seja, uma perspectiva de formação não prevista no currículo, não cabível no ritmo da cultura escolar, contemporaneamente aparentada ao ritmo veloz da cultura de massa. (REZENDE, 2013, p. 111)

6. Considerações finais

Nesta pesquisa, foi possível observar que, conforme as atualizações recebidas, os textos oficiais incluíram e/ou ampliaram as discussões sobre o ensino de Literatura, retirando-o da condição de subordinação a outros estudos, como os meramente linguísticos ou culturais.

Nos textos de referência mais recentes, como a BNCC, a abordagem sobre o literário é mais intensificada, entretanto, não contém exemplos sistematizados que possam instruir ou mostrar possibilidades de trabalho com o literário.

Notou-se que, ao abordar o ensino de Literatura a partir do desenvolvimento de competências e habilidades, a orientação do trabalho docente passa por uma discussão bastante contemporânea, assim como a concepção de estudante enquanto protagonista do processo de ensino–aprendizagem.

Ressalta-se, por fim, que fica aberta ao professor a possibilidade de intervir na promoção do ensino do literário, assim como fica lançado o desafio de construir propostas que possibilitem tal prática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www2.camara.leg.br /legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 28 Nov. 2020.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 22 Nov. 2020.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 25 Nov. 2020.

_____. Ministério da Educação. PCNEM. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 29 Out. 2020.

_____. MEC. PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. V. 2. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

_____. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 29 Out. 2020.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura e linguagem*: *a obra literária e a expressão linguística*. 2. ed. São Paulo: Quíron, 1976.

COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário.* São Paulo: Contexto, 2018.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 67-98

REZENDE, Neide Luzia de. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Org.). *Leitura de literatura na escola.* São Paulo: Parábola, 2013. p. 99-112

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 17-34

LIVRO DIDÁTICO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM OLHAR SOBRE A HISTÓRIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DO MATERIAL E LIVRO DIDÁTICO

Alliny Kássia da Silva (UFT)
alline.uft@gmail.comr
Janete Silva dos Santos (UFT)
janetesantos@mail.edu.br

RESUMO

Neste trabalho, discutimos pontos do Plano Nacional de Material e Livro Didático (PNLD), objetivando destacar o desenvolvimento das políticas públicas voltadas para o livro didático (LD), na perspectiva da educação especial e inclusiva de alunos com deficiência. Trata-se de uma pesquisa documental de abordagem qualitativa, cujo *corpus* se constitui de levantamento de pesquisas que tematizam o Livro Didático acessível na perspectiva do PNLD, com foco na educação inclusiva. Esse levantamento foi feito com base principalmente nos títulos de trabalhos acadêmicos. No decorrer da pesquisa, identificamos que a história do LD acessível ao público da educação inclusiva é contada através de uma sequência de dispositivos que normatizaram e implementaram as políticas para a adaptação em Braile e em Libras. Os dispositivos são escassos e muito há o que progredir no que concerne ao debate da acessibilidade ao ensino por meio do livro didático adaptado, por ser, em muitos casos, o único instrumento de ensino utilizado em sala de aula pelo(a) professor(a).

Palavras-chave:
PNLD. Educação Inclusiva. Livro Didático Acessível.

ABSTRACT

In this paper, we discuss points of the National Material and Textbook Plan (PNLD), aiming to highlight the development of public policies aimed at the textbook (LD), from the perspective of specialand inclusive education for students with disabilities. It is a documentary research with a qualitative approach, whose corpus consists of a survey of research that addresses the Didactic Book accessible from the perspective of the PNLD, with a focus on inclusive education. This survey was based mainly on the titles of academic papers. During the research, we identified that the history of LD accessible to the public of inclusive education is told through a sequence of devices that standardized and implemented policies for adaptation in Braille and Libras. The devices are scarce and there is much to be progressed with regard to the debate on accessibility to teaching through the adapted textbook, as in many cases it is the only teaching in strument used in the classroom by the teacher.

Keywords:
PNLD. Inclusive Education. Accessible Textbook.

1. Introdução

Dentre as principais discussões relacionadas ao ensino e aprendizagem, o Livro Didático (LD) certamente ocupa um lugar de destaque. Isso porque, presente na rotina escolar, o LD assume, dentre outras, forte influência no ensino, visto que em muitos casos é a única ferramenta disponível paramediar o ensino e a aprendizagem em sala de aula. Esse fato garantiu ao LD um amplo espaço nos estudos de linguistas aplicados preocupados com essa influência no ensino de Língua materna e língua estrangeira (CORACINI, 1999).

O LD, ao organizar os objetos de ensino obrigatórios, propostos pelos documentos oficiais, é uma "(...) poderosa ferramenta de unificação – até de uniformização – nacional, linguística, cultural e ideológica" (CHOPPIN 1998, p. 169). Diante desse cenário, esta pesquisa parte do seguinte questionamento: são garantidas ao aluno com deficiência, incluído na sala de aula regular, oportunidades equitativas de acessibilidade aos conteúdos ensinados em sala de aula por meio de um livro didático adaptado?

Para responder a essa pergunta, realizamos uma pesquisa documental de abordagem qualitativa, cujo *corpus* se constitui de levantamento de pesquisas que discutem o Livro Didático acessível na perspectiva do PNLD, com foco na educação inclusiva. Esse levantamento foi feito com base principalmente nos títulos de trabalhos. Houve, no PNLD de 2020, uma ampliação do atendimento do Livro Didático Acessível a alunos com deficiência de todas as séries. Objetivamos, assim, mapear pesquisas com esse foco e destacar o desenvolvimento das políticas públicas voltadas para o livro e material didático, na perspectiva da educação especial e inclusiva de alunos com deficiência.

A Educação inclusiva é uma realidade desde a Constituição Federal de 1988 (CF 88), que garantiu o direito à educação de pessoas com deficiências, preferencialmente, em escolas regulares. Desde a promulgação da CF 88 até o ano de 2019[292], diversos dispositivos legais foram aprovados com vistas a garantir a inclusão de pessoas com deficiências,

[292] No dia 30 de setembro de 2020 o atual Governo publicou o Decreto nº 10.502, que institui a nova Política Nacional de Educação Especial, sendo considerada por muitos especialistas da educação especial e inclusiva, agentes públicos, pais e alunos com deficiência, como o decreto da exclusão, ao propor aos Estados e Municípios a criação de duas novas modalidades de ensino às pessoas com deficiência: salas e/ou escolas especiais e salas e/ou escolas bilíngues para surdos. (BRASIL, 2020)

não somente na escola, mas em todos os setores da sociedade, cujos espaços lhes foram por muito tempo negados.

No âmbito da educação, a filosofia inclusiva busca ressignificar o papel da escola, cobrando das instituições muito além da defesa da igualdade, como o direito à diferença e a garantia do ensino de qualidade, indiscriminadamente. Essa melhoria no ensino exige um complexo de mudanças, que vão desde a estrutura física – acessibilidade, passando pela estrutura educacional – currículo, formação docente e qualificação de seus técnicos – até chegar à remoção das barreiras atitudinais, relacionadas à erradicação de todas as formas de preconceito e discriminação (SILVA, 2015).

Diante disso, para responder os questionamentos que motivaram a realização desta pesquisa, realizamos um levantamento historiográfico das políticas do livro didático na perspectiva da educação inclusiva, bem como um levantamento sobre como o PNLD acessível e/ou o livro didático acessível tem sido abordado pelas pesquisas acadêmica, principalmente no que diz respeito à implementação dessas políticas na sala de aula.

Desse modo, este artigo está organizado em duas seções, além da introdução e das considerações finais: (i) Políticas públicas para o livro didático: o PNLD em foco; (ii) Pesquisas científicas voltadas para acessibilidade através do LD.

2. Políticas públicas para o livro didático: o PNLD em foco

A concepção de LD adotada nesta pesquisa é a mesma concebida por Choppin (1998, p. 169), isto é, os livros didáticos são instrumentos de podere constituem "(...) poderosas ferramentas de unificação – até de uniformização – nacional, linguística, cultural e ideológica". Além dessa concepção, há posicionamentos que destacam o livro didático como um instrumento pedagógico, com métodos e técnicas de ensino dos conteúdos obrigatórios propostos pelos documentos oficiais que normatizam o ensino.

As narrativas históricas do LD estão indissociavelmente entrelaçadas às ações políticas. Sobre isso, Freitag *et al*. (1987) afirmam que o LD não tem uma história própria, mas uma sequência de decretos e leis que só fazem sentido quando são interpretados tendo por base o contexto político brasileiro.

Oficialmente, o LD surgiu no Brasil em 1937 com a criação do Instituto Nacional do Livro – INL, órgão subordinado ao Ministério da Educação, por meio do Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937, cuja finalidade, entre outras, era organizar e publicar a Enciclopédia Brasileira e o Dicionário da Língua Nacional. O INL foi estruturado em setores operacionais, dentre eles, o setor responsável pelo planejamento de todas as ações relacionadas ao LD, inclusive a sua produção e distribuição (BRASIL, 1937; FREITAG *et al*. 1987).

Em 1938, o Presidente do Brasil, Getúlio Vargas, por intermédio do Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro, estabelece as condições de produção, importação e utilização do LD, isto é, somente os LD's autorizados pelo Governo poderiam ser adotados pelas escolas em todo o Brasil. Para isso, foi constituída a Comissão Nacional do Livro Didático, de caráter permanente, composta por sete membros indicados pelo Presidente da República, sendo ampliada para dezessete membros no ano de 1939.

A comissão detinha total controle sobre os conteúdos que deveriam ser inseridos nos livros didáticos, fazendo com que o LD fosse bastante utilizado durante o período da ditadura militar para reproduzir as ideologias do Estado, visto ser o único instrumento utilizado pelo professor, que por sua vez, detinha pouca formação para atuar em sala de aula (CASSIANO *et al*., 2007).

A partir dos anos 1940, os novos professores, formados pela Faculdade de Letras, Filosofia e Ciências, iniciaram um debate sobre a urgente necessidade de reformulação do ensino e dos métodos didáticos, o que provocou a discussão em torno da função e da qualidade dos LD's utilizados nas escolas públicas. De acordo com Filgueras (2011),

> [...] O "problema do livro didático" estava em discussão no Ministério da Educação, nos meios acadêmicos e no Congresso Nacional. Nos espaços internacionais, com o crescimento da Guerra Fria, a Unesco organizava debates sobre a necessidade de se regular e controlar os livros didáticos. Segundo documento da Organização, no pós-guerra, uma das metas daquele órgão era indicar a revisão dos manuais escolares, sobretudo livros de História e Geografia, procurando eliminar conteúdos que apresentassem estereótipos e preconceitos contra os diferentes povos. (FILGUERAS, 2011, p. 3) (grifos da autora)

Diante desse contexto, em 1952, o Governo criou, representado pelo então diretor do Inep, Anísio Teixeira, a Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino (CALDEME). O objetivo principal era avaliar os

LD's em circulação para propor novos LD's a serem utilizados. (FILGUERAS, 2011).

Até a década de 1950 não havia políticas destinadas à produção, aquisição e divulgação de Livros e/ou materiais didáticos voltados para as pessoas com deficiências. Uma possível causa seria o fato de que, até meados da década de 1980, prevalecia, dentro das instituições especializadas, o modelo médico de deficiência, ou seja, o atendimento médico e sessões de reabilitação feitas por fisioterapeutas, fonoaudiólogos e psicólogos eram priorizados. As atividades escolares eram relegadas a segundo plano, pois o aprendizado não era considerado, na grande maioria dos casos, como algo possível para aqueles que possuíam deficiências (GLAT *et al*., 2005).

Voltando para os aspectos históricos do Livro Didático no Brasil, em 1966,foi criada a Comissão Técnica do Livro Didático (COTELD), resultado de um convênio firmado entre o MEC e a Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID). Essa comissão detinha total controle de fabricação do livro, desde a ilustração, editoração até a distribuição nas escolas. Em um período de três anos a COTELD distribuiu, gratuitamente, 51 milhões de LD's (FREITAG *et al*., 1987).

Essa comissão foi extinta em 1971, dando lugar para outro programa de distribuição de livros didáticos, o Programa do Livro Didático (PLID), de responsabilidade da Fundação Nacional de Material Escolar (FUNAME), criada em 1976 e substituída pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), órgão responsável pela execução das políticas educacionais no período de 1983 até 1997 (FREITAG *et al*., 1985; CASSIANO *et al*., 2007).

O Programa Nacional do Livro didático (PNLD), criado através do Decreto nº 91.540, de 19 de agosto de 1985, surge num contexto de redemocratização do Brasil, que saía de um regime ditatorial de 21 anos (1964–1985), com a eleição de Tancredo Neves, que faleceu antes de assumir a presidência, assumindo o seu vice, José Sarney.

Cassiano *et al*. (2007), afirma que o PNLD é uma referência de política pública educacional no processo de redemocratização no Brasil. Com a finalidade de selecionar e distribuir livros escolares aos estudantes matriculados nas escolas públicas, o programa trouxe mudanças significativas, como a inclusão do professor no processo de escolha dos LD's, a

reutilização dos Livros no ano subsequente e o fim da contrapartida financeira dos estados (FREITAG *et al*.,1987; CASSIANO *et al*., 2007).

O processo de avaliação dos livros didáticos começa a partir de 1996, ano em que é lançado o primeiro "Guia de Livros Didáticos" de 1ª a 4ª série, em que foram excluídos, segundo avaliação do MEC, os livros que apresentavam "erros conceituais", "preconceitos", "discriminação de qualquer tipo" ou "indução a erros" (SILVA *et al*., 2014).

Nos anos seguintes, o programa passou por muitas ampliações e modificações, desde a aquisição de dicionários para os alunos matriculados, e posteriormente a distribuição de dicionários somente às bibliotecas, passando por modificações que visavam a ampliação do atendimento a todos os níveis de ensino e disciplinas, até a regulamentação de procedimentos voltados para produção e distribuição de materiais didáticos (SILVA *et al*., 2014).

A partir dessa contextualização, passaremos, a seguir, a abordar os aspectos históricos e políticos do PNLD na perspectiva inclusiva de alunos com deficiência.

2.1. O PNLD na perspectiva Inclusiva

No âmbito das políticas voltadas para um LD acessível, em 1999 ocorre a transcrição, em caráter experimental, de 20 títulos de livros no sistema Braile e entregues aos centros especializados em atendimento às pessoas com deficiência visual no Brasil. No ano seguinte, houve uma ampliação para 90 títulos, entregues em 350 escolas especiais e beneficiando 543 alunos cegos (BARBOSA *et al*., 2014).

O direito da pessoa com deficiência à leitura passou a ser garantido, oficialmente, através da Lei nº 10.753, de 30 de outubro de 2003, que instituiu a Política Nacional do Livro e reconheceu os arquivos disponibilizados em meio digital, magnético, ótico e impressos em Braile,[293] na mesma categoria dos livros impressos, inserindo-os em todas as políticas direcionadas a livros convencionais. Com isso, o Governo passa a regulamentar o processo de editoração e impressão de livros em Braille, e no controle de qualidade dos materiais adaptados, visando a um material

[293] O Sistema de grafia Braille para a Língua Portuguesa foi aprovado em 2002, através da Portaria MEC 2.678, de 24 de setembro de 2002, que além de aprovar o sistema, recomenda o seu uso em todo o território nacional.

isento de erros, oportunizando aos alunos com deficiências o acesso aos mesmos conteúdos que os demais, mas, ao mesmo tempo, adaptados às suas peculiaridades (BRASIL, 2003).

No ano de 2007, o governo aprova a distribuição do primeiro LD digital bilíngue em língua escrita e língua de sinais do mundo. O processo de elaboração, aprovação e distribuição do LD em LIBRAS[294] durou um período de dois anos, sendo distribuída para mais de 20 mil alunos surdos[295] (RAMOS, 2013).

No entanto, de acordo com os estudos de Lima (2018), a disponibilização de LD's em LIBRAS nas escolas não contou com políticas voltadas para a qualificação do professor, que o instruísse a utilizar o LD adaptado em sala de aula. Além disso, outro ponto negativo destacado pela autora foi a adaptação de poucas coleções de LD's convencionais, fatores que atrapalharam o processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos (LIMA, 2018).

Avançado na historiografia do PNLD, destacamos o Decreto nº 7.084/2010, que institui o "Projeto Livro Acessível", com a finalidade de promover a acessibilidade de alunos com deficiência, matriculados na educação básica, através do desenvolvimento de Tecnologias Assistivas que possibilitam acessar o texto didático por meio de audiodescrição[296], "caractere ampliado e diversas funcionalidades de navegação pela estrutura do livro" (MEC, 2010).

Em 2017, o então Presidente da República, Michel Temer, publicou o Decreto nº 9099, de 18 de julho de 2017, que revogou o decreto 7.084/2010, que regulamentava o PNLD, promovendo alterações conceituais na política do LD. Dentre as principais mudanças, destaca-se o

[294] Os livros foram entregues no formato impresso e em CD-ROM, que por sua vez possui, ao final de cada item, atividade ou questão, um link que ao ser clicado leva o aluno para a apresentação do conteúdo feita por um intérprete em LIBRAS.

[295] O livro digital em Libras é uma produção da Editora Arara Azul, especializada em produzir materiais e ofertar serviços tendo como público-alvo pessoas surdas e profissionais que atuam na área da surdez.

[296] Audiodescrição é um recurso de acessibilidade que objetiva a descrição de toda e qualquer informação essencial para que as pessoas cegas ou com baixa visão tenham acesso ao evento visual de forma igualitária, ou seja, ao mesmo tempo em que as pessoas videntes. Pode ser descrição de uma pintura, de um desenho, de um gráfico ou de uma escultura presente no livro didático (SANTOS, 2017).

retorno do livro consumível – isto é, os alunos de 1º ao 5º ano não precisariam devolver o livro didático ao final do período letivo.

Na nova sistemática introduzida na PNLD, a avaliação do LD deixou de ser feita, exclusivamente, pelos professores das universidades públicas, passando o material a ser avaliados por uma equipe multidisciplinar compostas por especialistas de diversas áreas de conhecimento, bem como por professores da educação básica, e, do ensino superior, englobando docentes de instituições públicas e privadas.

No que se refere aos dispositivos que tratam dos livros e materiais didáticos destinados às pessoas com deficiências, os professores com deficiência figuram também como públicos-alvo dos programas, tornando obrigatória a previsão nos editais do PNLD para que os participantes apresentem os materiais em formatos acessíveis[297].

> Art. 25. O Ministério da Educação adotará mecanismos para promoção da acessibilidade no PNLD, destinados aos estudantes e aos professores com deficiência. Parágrafo único. Os editais do PNLD deverão prever as obrigações para os participantes relativas aos formatos acessíveis. (BRASIL, 2017)

Além das políticas para as adaptações do livro didático para atendimento dos alunos com deficiência, constam ainda nas políticas do governo, o desenvolvimento e distribuição de materiais didáticos ampliados, reproduzidos em alto relevo, em película transparente de PVC (denominados de grafo táteis) e os tridimensionais, nas redes públicas de ensino, instituições filantrópicas e bibliotecas.

Em 2019, o Livro em Braile-Tinta e em letras ampliadas chega às salas de aula, segundo MEC, dentro das normas da nova BNCC, com os mesmos conteúdos dos demais livros didáticos, além disso, permitindo que o professor que não tenha conhecimento do código Braile possa compreender e ensinar o conteúdo da mesma forma que faz com o restante da turma.

---

[297] O Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, artigo 68 estabelece que o" poder público deve adotar mecanismos de incentivo à produção, à edição, à difusão, à distribuição e à comercialização de livros em formatos acessíveis, inclusive em publicações da administração pública ou financiadas com recursos públicos, com vistas a garantir à pessoa com deficiência o direito de acesso à leitura, à informação e à comunicação. § 1 Nos editais de compras de livros, inclusive para o abastecimento ou a atualização de acervos de bibliotecas em todos os níveis e modalidades de educação e de bibliotecas públicas, o poder público deverá adotar cláusulas de impedimento à participação de editoras que não ofertem sua produção também em formatos acessíveis. (BRASIL, 2015)

O MEC distribuiu 28.743 livros produzidos em Braile-Tinta para alunos do 1ª ao 5º ano do ensino fundamental. A distribuição dos exemplares foi realizada com base nas matrículas informadas pelo Censo Escolar do ano anterior. Os livros acessíveis não são consumíveis, portanto, podem ser utilizados por outro estudante no ano seguinte. O Governo estabeleceu como meta para 2020a produção do livro em Braile-Tinta para os estudantes cegos ou com baixa visão de todas as séries do ensino fundamental.

2.2. Pesquisas científicas voltadas para acessibilidade através do LD

Para verificarmos como a temática do Livro Didático na perspectiva inclusiva de alunos com deficiência vem sendo abordada nas pesquisas científicas, fizemos um levantamento em três dos bancos de dados de pesquisas científicas: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, *Scielo* e Google Acadêmico.

A pesquisa foi realizada através da inserção das combinações dos seguintes descritores: "PNLD Acessível", "Livro didático acessível", Livro didático em Libras", Livro didático em Braile", Livro Didático Acessível e Educação Inclusiva", Livro didático e/ou Educação Inclusiva e Braile ou Libras", "Livro Didático Digital em Libras".Foram apresentados 71 resultados entre artigos, capítulos de e-books, dissertações e teses. Aplicamos como critérios de inclusão as pesquisas que fizessem uma abordagem entre o PNLD Acessível, relacionando às práticas de ensino em sala de aula e/ou que abordassem o Livro didático acessível em LIBRAS e/ou em Braile.

Como procedimento de análise e identificação dos estudos nas temática que nos interessam averiguar, adotamos os seguintes procedimentos: a) pesquisa da combinação dos descritores acima mencionados; b) leitura dos resumos dos trabalhos apresentados como resultados, com vistas a identificar, através dos objetivos da pesquisa, se o trabalho era voltada para análise e/ou problematização do PNLD na perspectiva inclusiva e/ou do Livro Didático acessível, em LIBRAS ou Braile.

No levantamento feito na Biblioteca Digital de Teses e Dissertação (BDTD), que integra os sistemas de informações das instituições de ensino no Brasil, foram obtidos 37 resultados. Aplicando os critérios de inclusão e exclusão, somente 5 dissertações abordam a(s) temática(s) do

LD acessível: Santos (2017), Cunha (2017), Fulas (2017) Borges (2016), Anjos (2015).

Recorte 1:

Tabela 1: Resultados da pesquisa feita na base de dados BDTD.

Descrição: A tabela possui 6 linhas e 3 colunas. Na primeira coluna estão descritos os nomes dos autores. A segunda coluna apresenta os títulos dos trabalhos analisados. A terceira coluna mostra o ano em que o trabalho foi publicado.

Autor	Título	Ano
Silas Nascimento dos Santos.	O livro didático acessível nos anos finais do ensino fundamental: a audiodescrição (sic) de imagens estáticas como ferramenta empoderativa.	2017
Tatiana de Andrade Fulas	O livro acessível a cegos e surdos: as políticas públicas e o mercado editorial	2017
Neuma Cristina da Silva Andrade Cunha	A (não) Apresentação de Elementos da Composição Artística em Audiodescrições de Pinturas em Livro Didático Acessível: uma descrição à luz de modelo	2017
Tamires Coimbra Bastos Borges	DEFICIÊNCIA VISUAL: dificuldades e estratégias do professor no processo de inclusão escolar no ensino médio	2016
Daiana Zanelato dos Anjos	Da Tinta ao Braille: estudo de diferenças semióticas e didáticas dessa transformação no âmbito do Código Matemático Unificado para a Língua Portuguesa – CMU e do Livro Didático em Braille	2015

Fonte: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDT.

Na base de dados da *Scielo*, nossas pesquisas obtiveram 6 resultados, dos quais 3 artigos se enquadravam nos critérios de inclusão estabelecidos acima: Silveira e Bonilla (2018), Cardoso e Martinez (2017), Eich *et al*. (2017). Os três trabalhos descartados abordavam questões como materiais didáticos alternativos para ensino de crianças com deficiência e temas relacionados a exclusão de crianças cegas no processo de alfabetização em uma escola inclusiva.

Recorte 2

Tabela 2: Resultados da pesquisa feita na base de dados *Scielo*.
Descrição: A Tabela possui 4 linhas e quatro colunas. Na primeira coluna estão descritos os nomes dos autores. A segunda coluna apresenta os títulos dos trabalhos analisados. A terceira coluna mostra o periódico em que o artigo foi publicado, e a quarta detalha oano da publicação.

Autor(es)	**Título**	**Periódico**	**Ano**
Deise Mônica Medina Silveira e Maria Helena Silveira Bonilla	Audiodescrição das Imagens dos Livros Didáticos: uma proposta de análise comunicacional .	Revista Educação Especial	2018

Fernanda Luísa de Miranda Cardoso e Silvia Alicia Martínez	A Campanha Nacional de Educação dos Cegos: uma leitura a partir da imprensa jornalística dos anos 1960 e 1970	Revista Brasileira de História da Educação	2017
Milena Scheid Eich,, Lisiane OttSh e Luciana Santos Pinheiro.	Audiodescrição como Recurso de Acessibilidade no Livro Didático de Língua Inglesa	Trabalhos em Linguística Aplicada	2017

Fonte: *Scielo.*

Ao pesquisarmos os descritores selecionados, obtivemos 20 resultados. Aplicados os critérios de exclusão e inclusão, e descartando as pesquisas já identificadas através dos bancos de dados anteriores – BDTD e *Scielo* –, restaram 8 pesquisas, sendo 5 dissertações, 2 artigos e 1 e-book: Miranda (2020), Ribeiro (2019), Silva (2019), Lima (2018), Brito (2017), Bonfim (2016), Ramos (2015), Costa *et al*. (2014).

Tabela 3: Resultados da pesquisa feita na base de dados Google Acadêmico. Descrição: A Tabela possui 9 linhas e quatro colunas. Na primeira coluna estão descritos os nomes dos autores. A segunda coluna apresenta os títulos dos trabalhos analisados. A terceira coluna mostra o tipo de pesquisa e a quarta detalha o ano da publicação.

Autor(es)	Título	Tipo de pesquisa	Ano
Gláucia Roxo de Pádua Souza Ribeiro	Possibilidades e limitações do uso do desenho universal para a aprendizagem em uma unidade didática	Dissertação	2019
Dayse Garcia Miranda	A Imagem Ilustrativa do Texto Literário no Livro Didático Adaptado em Libras: análise da apropriação do aluno surdo	Artigo	2020
Clélia Regina Ramos	Livro Didático Digital em Libras: Uma Proposta de Inclusão para Estudantes Surdos	Artigo	2015
Luciene Veloso Brito	O Livro Didático Digital De Língua Portuguesa/Libras: uma análise sob a noção da responsividade Bakhtiniana	Dissertação	2017
Leia Bezerra Bonfim	Análise das contribuições do livro didático digital em Língua Brasileira de Sinais (CD-ROM), Projeto Pitanguá – Ciências com Alunos Surdos do Centro de Atendimento às Pessoas com Surdez do Estado de Roraima – CAS/RR	Dissertação	2016
Marcia Dias Lima	As Políticas de Acessibilidade dos	Dissertação	2018

	Livros Didáticos em Libras		
Larissa Vendramini Silva	Inclusão escolar para alunos cegos: acessibilidade ao conceito de Substância em um livro didático de Química em formato Daisy	Dissertação	2019
Lucila Maria CostiSantarosa, Débora Conforto e Maristela Compagnoni Vieira	Tecnologia e Acessibilidade: passos em direção à inclusão escolar e sociodigital	E-book	2014

Fonte: *Google* Acadêmico

Convém destacar que há uma grande quantidade de pesquisas relacionadas ao tema da Educação Especial e Inclusiva, em diversos dos seus aspectos, tais como: políticas públicas, escolarização, materiais e recursos didáticos, inclusão no ensino superior, entre outras temáticas. No entanto, no que concerne às pesquisas voltadas para análise de políticas públicas, principalmente no caso do nosso recorte, que é o LD acessível, em sua fase de implementação, ou seja, utilização em sala de aula, os estudos são escassos, conforme evidenciamos acima.

Dentre as pesquisas levantadas, destacamos os estudos de Anjos (2015), Borges (2016), que realizaram pesquisas voltadas para o Livro adaptado ao Braile. Anjos (2015) constatou que a transcrição do conteúdo do livro em tinta gerou incongruências no conteúdo e maior dificuldade de aprendizagem do aluno cego, além da falta de conhecimento do código braile por parte do professor. Borges (2016), por sua vez, ressalta que o quantitativo de Livros adaptados em Braile e Libras é insignificante se comparado ao acervo de alunos se deficiência, evidenciando o caráter exclusivo das políticas púbicas.

Os trabalhos de Eich *et al*. (2017), Silveira e Bonilla (2018) e Santos (2017), que pesquisaram o recurso de audiodescrição no LD acessível, obtiveram resultados que convergiram para o sentido de que a audiodescrição das imagens do LD estimulam e auxiliam no processo de aprendizagem do aluno cego por meio da compreensão.

3. Considerações finais

A importância de um livro didático adaptado, seja em Libras ou Braile, se dá na medida em que transforma o aluno em sujeito do seu próprio aprendizado. O aluno surdo passa de mero espectador, observador de um mundo sem som a sua volta, para um sujeito participante, com

a valorização de sua língua, identidade e cultura. No caso de um aluno com deficiência visual, ele passa de um ouvinte para um aluno participante do processo de ensino e aprendizagem, permitindo-lhe contato com a língua e transformando-se em sujeito de sua própria leitura.

A inclusão através do LD acessível acontece quando todos os alunos têm acesso aos mesmos conteúdos em sala de aula. Para isso, as políticas públicas são fundamentais para corrigir as desigualdades existentes no sistema escolar.

Nessa perspectiva, constatamos que os dispositivos legais são escassos e muito há o que progredir no que concerne ao debate da acessibilidade ao ensino por meio do livro didático adaptado. Por ser, em muitos casos, o único instrumento de ensino utilizado em sala de aula pelo(a) professor(a), compreendemos a necessidade de se empreender pesquisas que visem a avaliar as políticas do LD acessível na sua fase de implementação, ou seja, na sua utilização prática em sala de aula, de forma que deem a conhecer às autoridades competentes o que deve ou não ser melhorado, reformulado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANJOS, Daiana Zanelato dos. *Da Tinta ao Braille*: estudo de diferenças semióticas e didáticas dessa transformação no âmbito do Código Matemático Unificado para a Língua Portuguesa CMU e do livro didático em braille. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Florianópolis, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/135381.

BRASIL. *Decreto nº 93*, de 21 de dezembro de 1937. Cria o Instituto Nacional do Livro. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil 03/decreto-lei/1937-1946/del093.htm

BRASIL. *Decreto-Lei nº 1.006*, de 30 de dezembro de 1938. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www. planalto.gov.br/ccivil_03/ constituição/constituicao.htm.

BRASIL. *Lei nº 10.753*, de 30 de outubro de 2003. Institui a Política Nacional do Livro. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/cciviL _03/Leis/2003/L10.753.htm.

BRASIL. *Lei nº 7.084*, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D 7084.htm.

BRASIL. *Decreto 13.146* de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www. planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

BRASIL. *Decreto 9.099* de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Disponível em: http:// www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D90 99.htm

BRASIL. *Decreto 10.502* de 30 de setembro de 2020. Política Nacional de Educação Especial. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/cci vil_03/ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm

BARBOSA, Paula Marcia, *et al*. Inclusão Escolar: o sistema Braille na adaptação de livros didáticos e paradidáticos. *Anais do I Seminário Internacional de Inclusão escolar*: práticas em diálogo. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 21 a 23 de outubro de 2014. Disponível em: http://www.cap.uerj.br/site/images/stories/noticias/18-barbosa_et_al.pdf

BONFIM, Leia Bezerra. *Análise das contribuições do livro didático digital em Língua Brasileira de Sinais (CD-ROM), Projeto Pitanguá* – Ciências com Alunos Surdos do Centro de Atendimento às Pessoas com Surdez do Estado de Roraima – CAS/RR. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Roraima, 2016. Disponível em: http://uerr.edu.br/ ppgec/wp-content/uploads/2017/08/DISSERTA%C3%87%C3%83O-20 16-LEILA-BEZERRA-BONFIM.pdf

BORGES, Tamires Coimbra Bastos. *Deficiência Visual*: dificuldades e estratégias do professor no processo de inclusão escolar no ensino médio. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luis, 2016. 195f. Disponível em: https://tedebc.ufma.br/ jspui /handle/tede/1236.

BRITO, Lucienne Veloso. *O Livro Didático Digital de Língua Portuguesa/Libras*: uma análise sob a noção da responsividade bakhtiniana. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Bahia, 2017http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2017/07/LUCIENNE-VELOSO-BRITO.pdf.

CARDOSO, Fernanda Luísa de Miranda; MARTINEZ, Silvia Alicia. A Campanha Nacional de Educação dos Cegos: uma leitura a partir da imprensa jornalística dos anos 1960 e 1970. *Rev. Bras. Hist. Educ*, v. 19, e 051, 2019. Disponível em: http://periodicos.uem.br/ojs /index.php/ rbhe/article/view/43372.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo *et al*. *O mercado do livro didático no Brasil*: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007). 2007. Disponível em: https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/10614.

CHOPPIN, Alan. História dos livros e das edições didáticas sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, v. 30, n. 3, p. 549-66, set/dez. São Paulo, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/ pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf.

CORACINI, Maria José R. Faria. O Livro Didático nos Discursos da Linguística Aplicada e da Sala de Aula. In: CORACINI, Maria José R. Faria (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do Livro didático*: língua materna e língua estrangeira. Campinas-SP: Pontes, 1999.

CUNHA, Neuma Cristina da Silva Andrade. *A (não) apresentação de elementos da composição artística em audiodescrições de pinturas em livro didático acessível*: uma descrição à luz de modelo sistêmico-funcional. Dissertação – Universidade Estadual do Ceará, 2017. 156f. Disponível em: http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademico Publico.jsf?id=83137

EICH, Milena Schneid; SCHULZ, LisianeOtt; PINHEIRO, Luciana Santos. Audiodescrição como recurso de acessibilidade no livro didático de língua inglesa. *Revista Trabalhos Linguística Aplicada*, v. 56, n. 2, p. 443-59, Campinas, ago 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132017000200007&lng=en&nrm=iso

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. AsAções da Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino (Caldeme). *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH*, São Paulo, julho 2011. Disponível em: http://

www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300894675_ARQUIVO_Textocompleto-anpuh-JulianaFilgueiras.pdf.

FREITAG, Barbara; MOTTA, Valéria Rodrigues; COSTA, Wanderly Ferreira. *Estado da Arte do Livro Didático no Brasil*. Brasília-DF: Reduc. Inep. 1987

FULAS, Tatiana de Andrade. *O livro acessível a cegos e surdos*: as políticas públicas e o mercado editorial. Dissertação – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. 167f. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/handle/handle/19692. Acesso em: 20 de out de 2020.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise; FONTES, Rejane de Souza. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. *Revista de Educação Especial*, v. 32, n. 02, 2007. Disponível em: http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2007/02/a5.htm

LIMA, Márcia Dias. *As políticas de acessibilidade dos livros didáticos em libras* [recurso eletrônico]. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018. Disponível: http://repositorio.ufu.br/handle/123456789/24758

MIRANDA, Dayse Garcia. A imagem ilustrativa do texto literário no livro didático adaptado em libras: análise da apropriação do aluno surdo. *Revista Araticum*, v. 21, n. 01, p. 22-36, 2020. https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/araticum/article/view/2729

RAMOS, Clélia. Regina. Livro Didático em Libras: Uma Proposta de Inclusão para Estudantes Surdos. Centro Virtual De Cultura Surda, *Revista Virtual De Cultura Surda*. Editora Arara Azul Ltda. Edição Nº 11, 2013. Disponível em: http://editora-araraazul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/1%29%20Ramos%20REVISTA%2011.pdf.

RIBEIRO, Gláucia Roxo de Pádua Souza. *Possibilidades e limitações do uso do desenho universal para a aprendizagem em uma unidade didática*. 2019. 111 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2019. Disponível em: http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/4164

SANTOS, Silas Nascimento dos. *O livro didático acessível nos anos finais do ensino fundamental*: a áudio-descrição de imagens estáticas

como ferramenta empoderativa. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco. 2017 Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/25936.

SILVA, Alliny Kássia da. *Políticas públicas de educação inclusiva e o papel da Universidade Federal do Tocantins para a formação de professores para o ensino de pessoas com deficiência*. 2015. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Tocantins (UFT). Disponível em:http://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/94

SILVA, Larissa Vendramini da. *Inclusão escolar para alunos cegos*: acessibilidade ao conceito de Substância em um livro didático de Química em formato Daisy. 2019. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista (UNESP). Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/182829

SILVA, Wagner Rodrigues, *et al*. O que são materiais didáticos? Uma abordagem na Linguística Aplicada. In: SILVA, Wagner Rodrigues; SANTOS, Janete Silva dos; MELO, Márcio Araújo de (Orgs). *Pesquisas em Língua(gem) e Demandas do Ensino Básico*. Campinas-SP: Pontes, 2014.

SILVEIRA, D.; BONILLA, M. Audiodescrição das imagens dos livros didáticos: uma proposta de análise comunicacional. *Revista Educação Especial*, 32 e 16, p. 1-15, 2018. Disponível em: https://periódico sufsm.br/ educacaoespecial/article/view/27720.

MAKUNAÍMA NA SALA DE AULA: OS DESAFIOS DO ENSINO DE LITERATURA NA ESCOLA INDÍGENA ÍNDIO MARAJÓ-RORAIMA

Jeane Almeida da Silva (UERR)
kaikusi.pa@hotmail.com
Maria do Socorro Melo Araújo (UERR)
socorro.araujo@uerr.edu.br

RESUMO

Este trabalho buscou compreender as dificuldades enfrentadas pelos professores e alunos no ensino de literatura nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio da escola indígena em Roraima, visto que esses problemas são evidentes especialmente no que tange à literatura indígena. A pesquisa teve objetivos: apresentar como se dá a abordagem do ensino de literatura no planejamento dos professores de língua portuguesa, e analisar os desafios do ensino de literatura nas aulas de língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio acerca da personagem Makunaíma, refletindo sobre a presença/ausência da literatura roraimense em sala de aula. O estudo está embasado principalmente em Colomer (2007), Dalvi (2013) e Bortoni-Ricardo (2008). Trata-se de uma pesquisa de campo, de natureza qualitativa desenvolvida na Escola Estadual Indígena Índio Marajó, em Normandia-RR. Os resultados mostraram que apesar de graduados, os professores têm dificuldades de aliar teoria à prática, demonstrando a falta de meios mais apropriados, que o livro didático. Contudo, buscam contextualizar as aulas de literatura com abordagens da literatura indígena. Com este estudo, buscou-se lançar luzes sobre a questão do ensino de literatura na escola indígena.

Palavras-chave:
Ensino. Literatura. Escola Indígena.

ABSTRACT

This works ought to understand the difficulties faced by teachers and students in the teaching of literature in the final years of elementary school and in the high school of the indigenous school in Roraima, since these problems are evidente, specially with regard to indigenous literature. The research had objectives: to present how the approach of literature teaching is given in the planning of Portuguese language teachers, and to analyze the challenges of teaching literature in Portuguese language classes in the final years of elementary school and in high school about the character Makunaíma, reflecting on the presence/absence of roraimense literature in the classroom. The study is mainly based on Colomer (2007), Dalvi (2013) and Bortoni-Ricardo (2008). This is a qualitative field research developed at the Marajó Indian State School, in Normandia-RR. The results showed that despite graduates, teachers have difficulties in combining theory with practice, demonstrating the lack of more appropriate means than the textbook. However, they seek to contextualize literature classes with approaches to indigenous literature. With this study, we sought to shed light on the issue of teaching literature in the indigenous school.

Keyword:
Literature. Teaching. Indigenous School.

1. Introdução

A proposta deste artigo surgiu da necessidade de compreender os desafios dos professores de língua portuguesa, no que se refere ao ensino de literatura e, principalmente, como é abordada a literatura indígena na sala de aula.

Como indígena da etnia Macuxi[298] e professora atuando na docência desde 2012, percebemos as dificuldades no ensino de literatura. Dificuldades essas atreladas à insuficiência da leitura e da escrita, à falta de material específico com abordagem da literatura local, além da rotatividade de professores que se dá mediante ao processo seletivo da Secretaria de Estado da Educação, como veremos mais à frente.

Diante dessas questões, levantamos o seguinte problema de pesquisa: Como a literatura é abordada dentro do ensino de língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental e no médio? Tendo Makunaíma/Makunaimî[299]/Macunaíma como fio condutor desta pesquisa no que se refere à literatura indígena[300]. Nossos objetivos com a pesquisa foram: compreender os desafios do ensino de literatura nas aulas de língua portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental e médio, refletindo sobre a presença/ausência da literatura roraimense; conhecer o conceito e a metodologia do professor de língua portuguesa sobre a literatura e seu ensino; verificar como se dá a abordagem do ensino de literatura indígena no planejamento dos professores de língua portuguesa, refletindo sobre a presença/ausência de Makunaíma na sala de aula.

---

[298] "O povo Macuxi vive nas terras do Brasil e da Guiana, espalhado nas regiões da bacia do Rio Branco e do Rio Rupununi (...) se concentram no estado de Roraima e se distribuem em 28 Terras Indígenas legalmente reconhecidas pelo governo federal, cuja população aproxima-se a 32 mil indivíduos" (MILLER *et al.*, 2008, p. 36).

[299] Carvalho apresenta: "Makunaimî é o modo de designar próprio dos índios de Roraima (...); Makunaima (com K e sem acento) é a designação usada pelos índios em toda a região de Roraima; Makunaíma (com K e com acento) remete à personagem apresentada pelo etnógrafo T. Koch-Grünberg (...) Macunaíma (com C e com acento) remete a obra homônima de Mário Andrade" (2015, p. 19).

[300] Referimo-nos à literatura indígena, pois entendemos que as narrativas orais se constituem em matéria literária como afirma Candido, sendo a "literatura, de maneira mais ampla possível" (2011, p. 176).

O ambiente de nossa pesquisa foi a Escola Estadual Indígena Índio Marajó, localizada na Comunidade Indígena Guariba, no município de Normandia, pertencente à Região da Raposa, Terra Indígena Raposa Serra do Sol[301] – Roraima.

Essa região tem predominância de indígenas de etnia Macuxi, assim, os professores de outras etnias são advindos de outras regiões.

Adotamos a pesquisa de campo, de caráter qualitativo como procedimento metodológico. Para a coleta dos dados utilizamos questionários semiestruturados para os professores de língua portuguesa; além de entrevistas orais livres para o registro de dados.

O arcabouço teórico básico a partir de Colomer (2007), Bortoni-Ricardo (2008), Rezende (2013), Dalvi (2013) e Cosson (2014) serviu-nos para o diálogo com os dados da pesquisa que versam especialmente sobre o tema leitura literária na escola. Em suma, o artigo busca lançar luzes sobre a questão do ensino de literatura na escola indígena, lembrando de uma máxima muito recorrente no movimento indígena: "Que escola temos? Que escola queremos?". Desse modo, buscamos realçar as discussões acerca do ensino de Literatura na sala de aula na escola indígena.

2. Breves notas sobre a escola indígena em Roraima

Antes de adentrar no processo da pesquisa e seus resultados é necessário ambientar-nos no chão da escola indígena e entender seu contexto em Roraima. Tudo o que se tem feito como avanços e conquistas nesse sentido é resposta de lutas das organizações de professores em prol da implementação das escolas indígenas.

A partir da década de 1970, tornou-se maior a organização do movimento indígena no Brasil, que contou com a ajuda de outros segmentos da sociedade. Em Roraima, a Missão Surumu[302] "formou a pri-

[301] A Terra Indígena Raposa Serra do Sol abrange os municípios de Normandia, Pacaraima e Uiramutã. E em Normandia se subdivide em duas macrorregiões: Região da Raposa e Região do Baixo Cotingo. Atualmente Normandia possui 104 comunidades indígenas.

[302] Com a chegada a Boa Vista, em 1948, os missionários da Consolata, iniciaram a implantação de várias escolas confessionais em diversas malocas. Os missionários, que antes moravam em Boa Vista, passaram a morar nas malocas. Em razão dessas ações, foram implantadas as missões religiosas do Maturuca, Catrimani, Taiano e Surumú. (Cf. OLIVEIRA, 2016).

meira turma de professores indígenas em 1972, para lecionar de 1ª a 4ª série, e, em 1975, formou a primeira turma, para lecionar até a 8ª série do ensino fundamental" (OLIVEIRA, 2016, p. 170). Desde então, esses novos professores indígenas gradualmente passaram a atuar nas escolas indígenas de Roraima.

Segundo informações do Conselho Indigenista do Missionário, no ano de 1988 foi criado a Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre (COPIAR), que em 1999 transformou-se em Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia (COPIAM). Em Roraima, no início da década de 1990, começavam as primeiras atividades da Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIRR). No ano de 2001, a OPIRR encaminhou consulta ao Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre a formação de professores indígenas, garantidas em nível superior, e as especificidades garantidas aos Magistérios Interculturais de Ensino Médio. Roraima possui, hoje, 260 escolas estaduais indígenas distribuídas nas suas 32 Terras Indígenas homologadas, segundo o Conselho Indigenista de Roraima – (CIMI).[303]

Ressaltamos o desafio enfrentado por muitos professores que afeta diretamente a sua atuação nas escolas indígenas, que é a dinâmica do Processo Seletivo Simplificado Indígena – PSSI[304], que provoca uma incerteza aos professores, gestores, alunos e comunidade. O problema se agrava quando retarda a divulgação do edital desse seletivo, consequentemente, atrasa a contratação e, por conseguinte, o início das aulas. Para tentar sanar o problema, as aulas perdidas são repostas em horário oposto ou então aos sábados, o que provavelmente não tem o mesmo rendimento de aulas normais. Somado a isso muitos professores se deslocam de suas comunidades, ou mesmo da sede do município de Normandia. O exemplo disso é que o professor passa a exercer sua função em outra comunidade, causando conflitos com a comunidade em que trabalha anteriormente devido ao atraso ou mesmo à falta de outro professor para dar seguimento ao processo iniciado.

[303] Referência: https://cimi.org.br/ (acessado em 22/10/2020).

[304] O Processo Seletivo Simplificado Indígena é o meio utilizado pela Secretaria de Estado da Educação e do Desporto para o provimento de vagas para os professores indígenas. Geralmente para a ocorrência de um ano letivo, prorrogável por mais um ano letivo. Porém causa descontentamento por parte dos professores que reivindicam um concurso público, haja vista que o último concurso tem mais de 10 anos.

Essas questões são pertinentes para pensar sobre os desafios do professor indígena e, também, voltar nosso olhar para este profissional e seu papel no processo de ensinar. Outro desafio é a qualificação profissional, que ainda é não conseguiu dar respostas a muitas questões vivenciadas pelo professor indígena, muito embora tenha aumentado o número de graduados.

As instituições de formação de professores do estado, juntamente com programas do governo federal têm ofertado cursos de extensão e de formação como o Tami'kan, Programa de Alfabetização na Idade Certa – Pacto, Saberes Indígenas entre outros. No entanto, ações como essas ainda não surtiram os efeitos necessários para as mudanças desejadas nas escolas indígenas. Existe uma lacuna entre a formação adquirida e a prática pedagógica, visto que muitos professores participam de duas ou mais formações e mesmo assim têm dificuldades de transformar a realidade vivenciada nas escolas. Podemos, com isso, levantar as seguintes hipóteses: Os professores não utilizam os conhecimentos adquiridos porque não estão aprendendo nas capacitações realizadas, ou ainda, as capacitações não estão abordando o ponto chave do problema, com isso os cursos não são suficientes para sanar as dificuldades dos professores.

Nesse sentido, dizemos que um professor bem preparado – não somente no sentido da formação acadêmica como também no planejamento da aula – consegue ser mais eficiente, colaborando com seus alunos na formação do conhecimento. Essa é, sem dúvida, a importância da formação continuada, uma vez que é no dia a dia do fazer pedagógico que o professor contribui na formação da sociedade.

Apesar dos muitos percalços por que passam as escolas indígenas, com pequenas mudanças, tais como organizar um local para a biblioteca, sala de leitura ou mesmo reuniões para a reflexão da prática pedagógica, podemos oferecer elementos importantes no ensino–aprendizagem dos alunos e garantir melhoria significativa na leitura e na escrita dos estudantes, principalmente, no que se refere ao ensino de literatura, principal abordagem deste nosso trabalho.

Com esse breve panorama, seguimos adiante para dialogar com os teóricos acerca da literatura e o ensino da literatura na escola.

3. A literatura e a leitura literária na escola

Iniciaremos com uma breve discussão acerca da situação da leitura no Brasil, depois seguiremos com a discussão acerca da literatura indígena, principalmente da região Circum-Roraima[305].

Cosson (2014, p. 12) relata um quadro desalentador da leitura e, por conseguinte da literatura, mesmo sendo a literatura parte das comunidades humanas, no Brasil – como atestam outros autores a exemplo, Cosson (2014), Rouxel (2013), Rezende (2013) dentre outros – se lê pouco e se menos ainda literatura, que sempre se volta para a leitura de um *Best-seller*, ou, quando muito, de uma indicação de leitura no livro didático.

Cosson vai ainda salientar que o não saber ler acarreta dificuldades na vida pessoal e profissional, como não ter "acesso aos diplomas, nem ao poderoso mundo das informações e certamente terá dificuldade de ler os filmes e outros produtos culturais" (2014, p. 71). Somos o que lemos. E o que lemos? Essa pergunta nos atravessa, pois em muitos discursos, principalmente do movimento indígena, observamos a preocupaçãoem buscar uma "escola indígena específica, diferenciada e que respeite nossos costumes e língua", como sugere o professor indígena Mandulão (2006, p. 132). E ficamos passivos, pois ainda não conseguimos vislumbrar uma luz no fim do túnel.

Mas, mesmo diante deste quadro desolador, ainda podemos dizer que "a literatura é o sonho acordado das civilizações e que ela é um fator indispensável de humanização e sendo assim, confirma o homem em sua humanidade", como nos assevera Antonio Cândido (2011, p. 177). Assim também as literaturas indígenas servem a esse propósito para suas culturas, e as narrativas constituem um "poderoso instrumento de transmissão de conhecimentos tradicionais entre os Pemon[306]", e que "servem também para estruturar modos e estratégias de defesa pessoal e coletiva diante dos perigos da vida" (ARMELLADA *apud* CARVALHO, 2015, p. 25).

É importante salientar que partindo de estórias narradas na oralidade, hoje, no Brasil, tem crescido o movimento de escritores indígenas

[305] O termo Circum-Roraima se refere à região localizada no extremo norte da América do Sul, na tríplice fronteira entre Brasil, Guiana e Venezuela (CARVALHO, 2015, p.23).

[306] Pemon é o termo usado pelos Macuxi e Taurepang para se autodenominarem (MILLER *et. al.*, 2008, p. 37).

que publicam a história de seu povo tanto em língua portuguesa como também na língua indígena (DORRICO, 2018, p. 227). Esse sem dúvida é um dos caminhos de valorização dessa literatura viva entre os mais velhos.

A literatura, como nos apresenta Colomer, além do caráter prático funcional, desenvolve o vocabulário, a compreensão de conceitos, "o conhecimento de como funciona a língua escrita e a motivação para ler" (2007, p. 33). A literatura é também uma aprendizagem social e afetiva, pois tanto agrupa indivíduos em torno de texto literário, como os torna mais próximos. Em consonância com o pensamento de Candido, a literatura "tem um papel formador da personalidade, mas não segundo as convicções; seria antes segundo a força indiscriminada e poderosa da própria realidade" (2011, p. 178).

Com esse entendimento sobre a literatura é que podemos voltar o nosso olhar à literatura Circum-Roraima, região que tem despertado a imaginação em muitos estrangeiros, entre viajantes e escritores europeus (SÁ, 2017, p. 71). A autora, em seu trabalho O espaço literário do Circum-Roraima, apresenta várias dessas literaturas, passando por Arthur Conan Doyle, W. H. Hudson, Richard Schomburgk, Theodor Koch-Grünberg, Rómulo Gallegos, Eutásio Rivera, Mário de Andrade.

Ainda não conseguimos trazer de forma efetiva as literaturas indígenas do Circum-Roraima para o ambiente escolar, mesmo respaldadas pela Lei nº 11.645/2008, que dispõe sobre o ensino da história e cultura indígena e afro-brasileira. E, com isso, muitos jovens já não se reconhecem nas histórias indígenas e dizem que essas histórias são do passado, dos tempos primitivos[307]. Esse reconhecimento, conforme Woodward é "valor identitário de um povo que ocorre nos níveis local e pessoal (2008, p. 16). Dessa forma, e em consonância com Candido (2011, p. 177), a literatura contribui como um poderoso instrumento de instrução e educação.

Para Hall (2006, p. 62), o termo etnia é utilizado para nos referirmos às características culturais, como a língua, costume, tradições, sentimento de lugar, que são partilhadas por um povo. Nesse sentido podemos entender a literatura indígena do Circum-Roraima como elemento

[307] Em nossa prática escolar, quando questionávamos aos jovens sobre as histórias e mitos do povo Macuxi, muitos respondiam que isso era coisa dos mais velhos, dos antepassados.

definidor de pertencimento de lugar, e nos reconhecernas paisagens do texto e nas nuances dos personagens míticos.

Nas últimas quatro décadas, autores como Colomer, Candido, Cosson entre outros, demonstram que a literatura e seus encargos diante da educação, têm sido discutidos com mais intensidade. Ainda assim, os pesquisadores confirmam que ela fica, quase sempre, relegada a sua historiografia e a pequenos recortes nos livros didáticos, principal instrumento difusor da literatura na escola (DALVI *et al*., 2013).

Para Dalviet (2013, p. 67-8), a leitura e a vivência ou experiência literárias são distintas do ensino de literatura. Percebemos que o que muitas vezes se efetiva na vivência da sala de aula é o ensino de períodos literários, não que estes não tenham sua importância. A autora argumenta que é necessário instituir a experiência literária, bem como a constituição de sujeitos leitores, e encerra afirmando que não se ensina literatura, se lê, se vive.

4. Passagens da literatura roraimense: um pouco de Makunaíma

Por muito tempo, nas culturas indígenas, as literaturas foram repassadas através da oralidade. E entre as histórias a mais celebrada é sem dúvida a de Makunaíma/Makunaimî, personagem saída das entranhas das lendas indígenas da região Circum-Roraima. Em sua tese de doutorado Araújo descreve Makunaíma como "a mais viva história narrada pelos povos indígenas de Roraima (...) ele é a representação cultural dos povos indígenas do estado" (2019, p. 68).

Araújo ainda assevera que as histórias de Makunaíma, apresentam versões diversas, entre as regiões e as comunidades, mas é preservada a figura do herói do lavrado. Os mais diferentes gêneros da literatura seguem com a temática, por exemplo, o pseudônimo, Zezé Maku[308], faz referência ao personagem que se apresenta até como parente para alguns indígenas que hoje se dizem netos do herói (2019, p. 73). Isso comprova a força do mito. É nesse contexto, que vamos verificar sua viagem nas salas de aula de uma escola indígena.

Makunaíma obteve grande repercussão nos escritos de Theodor Koch-Grünberg, etnógrafo alemão que relata os Mitos e lendas dos ín-

[308] Zezé Maku é o pseudônimo de José Miranda de Aquino, poeta maranhense radicado em Roraima, desde 1980 (MAKU, 2015, p.99-100).

dios taurepang e arekuná. Sobre Macunaíma, personagem literário de Mário de Andrade, que conheceu o herói mítico na obra do etnógrafo, Carvalho salienta que o escritor modernista "gozou mesmo foi da sensação da grande descoberta e teve a imediata iluminação eufórica dos que se deparam com novo e rico filão" (2015, p.92).

Makunaíma é um personagem multifacetado, pois é colhido nas comunidades indígenas, é transcrito no trabalho de Theodor Koch-Grünberg, volta dos ares europeu para entrar no cânone da literatura brasileira pelas mãos de Mário de Andrade e ainda percorre o Circum-Roraima em outras obras, como a obra de Lino Figueroa. Mas também passeia por outras searas, como a música, o teatro, o cinema entre outras.

É interessante perceber que mesmo transitando em muitos lugares, Makunaíma ainda permanece na oralidade entre nossa gente. Os resultados dessa pesquisa mostram que os professores se utilizam aas histórias indígenas em suas aulas de literatura, e que o fazem de forma oral, pois sentem a falta de material adequado para tal finalidade.

5. Procedimentos metodológicos da investigação

Como já sabido, nossa pesquisa de campo foi realizada na Escola Estadual Indígena Índio Marajó, localizada na comunidade Guariba, município de Normandia-RR. Nossos informantes são professores de língua portuguesa, atuam nas séries do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. São professores do processo seletivo de 2019 da Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. No mês de agosto apresentamos a proposta de pesquisa à gestão escolar e, desse momento, mantivemos conversas esporádicas com nossos informantes que, posteriormente, responderam a nosso questionário no dia 28 de setembro de 2020 nas dependências da escola.

Procuramos compreender os desafios do ensino da literatura nas aulas de língua portuguesa na Escola Estadual Indígena Índio Marajó. E também, levantar as possíveis interferências, da presença/ausência, que a personagem Makunaíma/Macunaíma tem no planejamento do professor de língua portuguesa e de que maneira é abordada a literatura desta região do Circum-Roraima. Com uma perspectiva qualitativa, como bem observa Bortoni-Ricardo buscando "entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto" (2008, p. 34). A pesquisa de campo se

justifica, conforme Gil[309], como sendo uma metodologia "caracterizada por investigações que, somadas às pesquisas bibliográficas e/ou documentais, pode ser somada a outros procedimentos". Além disso, lançamos mão de documentos como os Planejamentos das aulas de língua portuguesa, vez que o conteúdo investigado, a literatura, está dentro dessa disciplina, o que não caracteriza nossa pesquisa como bibliográfica.

Em relação ao recurso utilizado para o registro das entrevistas, usamos de questionários semiestruturados para os professores de língua portuguesa, do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Para assim proceder na análise dos dados obtidos e, levantar as possíveis variáveis existentes e construir um quadro teórico geral (ALVES, 2007, p. 58).

Nossos instrumentos para as entrevistas foram: questionário semiestruturado com 15 questões apresentadas em 4 tabelas e analisadas neste trabalho. A entrevista foi gravada com auxílio de um celular SM-J415G; foi utilizado o recurso de mensagens de texto no aplicativo *WhatsApp* para sanar dúvidas ocorridas depois das entrevistas.

O *corpus* da pesquisa foi composto por 2 professores, sendo 1 das últimas séries do Ensino Fundamental e 1 do ensino médio da Escola Estadual Indígena Índio Marajó. Portanto, foram aplicados 2 questionários e realizadas 2 conversas livres. Tivemos também a oportunidade de olhar os planejamentos das aulas de língua portuguesa dos 8º e 9º ano do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio.

As primeiras abordagens ocorreram no mês de agosto de 2020, momento que apresentamos à gestão escolar o projeto de pesquisa da especialização. Como as aulas já estavam ocorrendo de forma remota, devido à pandemiado novo corona vírus, os professores retornaram à escola num intervalo de 15 dias, momento que deixaram e recolheram as atividades enviadas aos alunos e assim tomaram conhecimento da pesquisa e concordaram em contribuir.

As entrevistas aconteceram no mês de setembro no ambiente escolar, no intervalo das reuniões com a gestão da escola. Nossos professores informantes são professores do quadro temporário da Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. E conforme já salientamos, os mesmos moram em outra localidade, precisando se deslocar, na maioria de

[309] Disponível em https://blog.mettzer.com/pesquisa-de-campo/ acesso em: 17/11/2020.

motocicleta, mais de 21 km até a comunidade Guariba onde se localiza a escola.

6. Que escola temos? Que escola queremos? Resultados e discussões

Passaremos a descrever os dados e discutir os resultados. Como critério ético, manteremos as identidades dos informantes preservadas. Usaremos as definições de P1 e P2 – para designar os professores informantes. Apresentamos a primeira parte do questionário, com as quatro primeiras perguntas dispostas no a seguir.

Quadro 1

Variáveis	Informantes e variantes	
	P1	P2
1 – Idade	40	42
2 – Sexo	Feminino	Masculino
3 – Residência	Sede de Normandia	Comunidade Hebron
4 – Formação	Pedagogia	Licenciatura Intercultural

Como já explicitado anteriormente, a maioria dos professores são do processo seletivo, o que ratifica a nossa convicção sobre dificuldade de planejamento em médio e em longo prazo nas escolas indígenas. São professores na faixa etária dos 40 anos, e de sexo distintos, a professora (P1) atua no Ensino Fundamental e o professor (P2) atua no Ensino Médio. Ademais, nossos informantes não residem na comunidade onde a escola está localizada. A P1 precisa se deslocar uns 21 Km da sede do município em que reside até a escola, já o P2 se desloca um pouco mais que 30 km. Este dado corrobora nossos apontamentos sobre as dificuldades de se chegar à escola e, portanto, sobre as faltas dos professores pela condição da estrada, pelos transportes ou, ainda, pelas condições climáticas, que tornam as estradas quase intrafegáveis, pois "sofrem alagação na época das chuvas" (MILLER, 2008, p. 135).

Mesmo não estando no questionário, é sabido – pelo convívio na comunidade e na escola – que P1 além de ser formada em pedagogia, tem segunda licenciatura em Letras, Língua Portuguesa, formada em Instituição particular e o P2 recentemente graduou-se em Licenciatura Intercultural pela Universidade Federal de Roraima e, em conversa posterior, ainda não colou grau, em virtude da pandemia.

Esse dado chama atenção para nossas hipóteses quanto à formação e ao conhecimento adquirido e ainda, mesmo professores com mais de uma graduação, esses cursos não têm abordado o ponto chave do problema, sendo, pois, insuficientes para sanar as dificuldades dos professores. Esta reflexão é necessária para compreender o quadro 3, mais adiante.

Passamos para a análise do quadro 2, constituído com as perguntas 5 e 6 do questionário e da entrevista.

Quadro 2

Variáveis	Informantes e variantes	
	P1	P2
5 – Com relação à língua indígena	Não fala nem entende	Só entende
6 – Conhece algum mito indígena	Sim	Sim
6 – Se sim, qual?	Lenda do Canaimé, Cruviana	Não soube dizer

O papel da língua indígena é muito importante para a manutenção e veiculação das histórias, lendas e mitos do povo indígena. Os maiores detentores dessas histórias são os mais velhos, e esses repassam às gerações mais novas, através da oralidade, todo esse conhecimento. (DORRICO, 2018, p. 227).

E sendo a literatura o sonho acordado das civilizações, fator indispensável de humanização e,ainda,confirmando o homem em sua humanidade, como já observado em Cândido (2011, p. 177), conhecer as histórias do povo indígena se torna indispensável para uma escola que pretende ser diferenciada. Cabe a pergunta: de que maneira a escola indígena poderá abordar as histórias, ou, mais explicitamente, suas literaturas, uma vez que os livros didáticos trazem exemplos de outras culturas? De acordo com a Lei nº 11.645/2008, que dispõe sobre o ensino de literatura, "serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura, histórias brasileiras".

Quanto ao papel da língua indígena, o informante P1 rememora os tempos de escola, dizendo que muitas das histórias de que lembra foram aprendidas em pequenos livretos – o informante não sabe precisar se foram subsídios confeccionados pela Igreja Católica ou pelo Conselho Indígena de Roraima (CIR) – que foram distribuídos nas escolas indígenas e que devido à falta de manuseio adequado, perderam-se no tempo. Talvez, uma das possibilidades de resgate dessa literatura oral seria a realização de sistemáticas anotações em diários dessas histórias com as

turmas com um maior avanço na escrita. Função que poderia ser desempenhada/coordenada pelo professor, a que acrescentamos a palavra pesquisador, como nos propõe Bortoni-Ricardo, sendo aquele que não apenas se vê como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se põe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática (2008, p. 46).

Desse modo, voltamos a nossas hipóteses, de que os professores não utilizam os conhecimentos adquiridos porque não estão aprendendo nas capacitações realizadas e, portanto, não estão conseguindo desenvolver suas atividades e propor estratégias para que o ensino de literatura se efetive de maneira a formar o aluno leitor. E se, as capacitações não estão abordando o ponto chave do problema, se os professores ainda têm dificuldade de aliar teoria e prática, talvez uma das dificuldades desses cursos seja justamente contextualizar a prática acadêmica com o contexto escolar local. Percebemos isso de forma mais incisiva nas respostas que constituem o quadro a seguir, evidenciando o uso do livro didático.

Quadro 3

Variáveis	Informantes e variantes	
	P1	P2
7 – Na sua concepção, o ensino de literatura é...	Essencial na formação do aluno	Relevante
8 – Para o ensino de Literatura, o sr/a utiliza algum material extracurricular?	Apenas o livro didático	Apenas o livro didático
9 – Quantas aulas são utilizadas para o ensino de literatura	Conforme o livro didático	1 aula semanal
10 – Com relação ao texto literário, o sr/a costuma	Usa os textos do livro didático	Indica alguma obra literária
11 – Comoo sr/a costuma abordar a literatura em seu planejamento	Usa apenas o assunto que está no livro didático	Propõe alguma discussão sobre literatura; apresenta aos alunos as possibilidades de obras; apresenta os gêneros literários.

Mesmo a literatura sendo considerada essencial na formação do aluno e relevante, para os informantes P1 e P2 consecutivamente, podemos perceber que o livro didático ainda é o principal meio de difusão literária.

Ao responder as perguntas subsequentes, P1 assinala que tanto a quantidade de aula, quanto à utilização do texto literário, e seu planejamento abordando a literatura, sua metodologia é sempre usar o livro didático. Observamos que há uma mecanização nas aulas em virtude da

utilização pura e simples do livro didático, corroborando a outra hipótese, de que as formações não conseguem fazer com que seus graduados unam prática à teoria e, assim estes profissionais sentem dificuldades para sanar problemas metodológicos. Rezende, a esse respeito, salienta que, ao usar o livro didático, o professor se "utiliza das perguntas do manual do professor, cabendo ao aluno se enquadrar nas respostas ali contidas e que o professor provavelmente não saberia se não tivesse ao alcance" tal material (2013, p. 101).

Quanto às respostas do P2, percebe-se uma contradição, pois este afirma na pergunta 8 não utilizar outro material extracurricular que o livro didático, mas nas respostas as questões 10 e 11 responde que "costuma indicar uma obra" e ainda "apresenta aos alunos as possibilidades de "obras" e seus respectivos "gêneros literários", possibilitando assim uma "discussão sobre literatura" e, como Silva vai salientar que "as primeiras experiências com a leitura literária assimilam um meio privilegiado de conhecimento entre o sujeito e o mundo" (2013, p.54).

Ao que se refere à literatura Circum-Roraima e à literatura nacional, temos,a seguir, as apropriações que os informantes têm acerca da literatura,

Quadro 4

Variáveis	Informantes e variantes	
	P1	P2
12 – Em relação à personagem mítica Makunaima o sr/a:	Já li um pouco a respeito	Conheço algumas histórias orais
13 – Em relação à personagem literária Macunaíma, de Mário de Andrade, o sr/a:	Conheço, mas não li o livro	Já li o livro

Colomer salienta que o "fato de docentes tenham tido uma formação universitária dividida entre língua e literatura",porém, na sua prática escolar, acaba por ter "dificuldade para juntar as duas atividades, suprimindo assim a literatura" (2007, p.36). Como podemos perceber, nossos informantes têm o conhecimento das literaturas, tanto da literatura indígena quanto a literatura nacional. Mas nas respostas anteriores, revelaram usar o livro didático, mesmo descontextualizado da nossa realidade.

Na resposta dada a questão 12, P1 afirma conhecer Makunaíma através de textos lidos, como salientou na pergunta 6, em livretos que foram distribuídos a época de seus estudos escolares. Enquanto P2, que se declarou apenas ouvinte da língua indígena, afirma conhecer algumas histórias orais sobre Makunaíma, mesmo não respondendo à pergunta 6

sobre as histórias indígenas. Desse modo, fica evidente a importância das narrativas como elemento formador cultural do indivíduo indígena, pois tais conhecimentos é um traço do pertencimento étnico.

No diálogo mais livre, tanto P1 quanto P2, afirmaram que falam aos alunos sobre as narrativas indígenas e que propõem a eles que escrevam sobre as histórias contadas pelos mais velhos, buscando, assim,valorizar a literatura indígena nas narrativas em sala de aula. Nesse sentido Araújo (2019, p. 93), corrobora quando diz que "os povos (...) convivem diariamente com segredos e histórias, guardados pelos mais antigos", histórias que são passadas as gerações mais novas através da oralidade. Muito embora, os mais jovens sejam seduzidos pelas novas tecnologias e, deixem, aos poucos, de ouvir os ensinamentos dos mais velhos

Com relação à presença de Macunaíma, de Mário de Andrade serviu como contraponto para esta personagem, que saída das entranhas das lendas indígenas do Circum-Roraima, perfaz o caminho de sair desta cultura e volta como personagem da literatura nacional. Desse modo podemos perceber o conhecimento dos professores sobre a literatura nacional com o toque regional.

As perguntas 14 e 15 foram respondidas em entrevista, de forma oral. Em relação a maiores dificuldades que o ensino de literatura enfrenta numa escola indígena, nossos informantes alegaram ser o livro didático, que se preocupa com a questão do currículo para aplicar a literatura. P1 salientou que a literatura deve ser trabalhada desde o ensino fundamental até o médio "a gente fica ali, mostrando... contando pra vê se eles (alunos) começam a entender as histórias". Mas, o professor deixa claro que não há livros que deem suporte para ser trabalhada a literatura local. P2 argumenta que o tempo em sala é muito corrido, "os alunos não conseguem acompanhar o ensino de literatura em si, muitos estão acostumados com a preocupação da gramática". E ainda deixa explícito que o ensino da gramática é mais importante. Conforme salienta Viriato (2019, p. 61), em sua pesquisa de graduação sobre Práticas leitoras e escrita no ambiente escolar indígena "os conteúdos gramaticais desfrutam da preferência da maioria dos professores nas atividades de ensino".

Na última pergunta "Qual a sua maior dificuldade em ser professor?", P1 fala da dificuldade dos professores que não moram na comunidade e, que "quando um professor vem de fora, ele tem que ver a realidade daquela comunidade", pois cada comunidade tem sua própria dinâmi-

ca. Vale ressaltar que P1 ainda salienta que, em virtude de comunidades serem católicas ou evangélicas, há uma diferenciação, pois dependendo da orientação religiosa, alguns assuntos não são bem vistos na comunidade, ou até mesmo algumas práticas culturais, como o Parixara[310].

P2 vem ao encontro de nossas hipóteses levantadas, pois afirma que uma das maiores dificuldades do professor é justamente "colocar em prática aquilo que se planejou... aliar a teoria à prática, exatamente isso". Outra dificuldade é em relação ao trabalho conjunto com os demais professores, "muitas vezes os nossos conteúdos acabam prejudicando até nossos alunos porque eu não sei o que o meu colega está planejando... e isso dificulta".

Nossos informantes salientaram também a necessidade de uma coordenação pedagógica que atue de forma mais efetiva e, ainda de um planejamento em conjunto com os demais professores da mesma disciplina, P2 é mais enfático no que se refere ao trabalho em conjunto. E P1 ainda relembra que tem vontade de desenvolver alguns projetos na escola, porém fica sempre receoso quanto a duração do contrato. Viriato (2019, p. 58) confirma a preocupação de nossos informantes quando diz que"muitos problemas metodológicos e até mesmo burocráticos (imposição do sistema, currículo, formação dos professores, dentre outros)", são entraves para esse trabalho, enquanto deveriam ser a solução deles.

De uma forma geral, pudemos perceber que o livro didático é ainda o meio mais utilizado nas aulas de língua portuguesa e que a literatura que é abordada advém da distribuição capitular que o livro didático traz. E que mesmo que haja a vontade de trazer a literatura local, essa esbarra na falta de material apropriado.

7. Considerações finais

Makunaíma vive! Unidos venceremos! Frase pronunciada com veemência nas assembleias de comunidades e principalmente em manifestações de professores indígenas que nos fez refletir cientificamente sobre essa personagem mítica de Makunaíma, no que tange ao ensino de literatura em escolas indígenas de Roraima.

[310] Parixara é o canto e a dança do povo Macuxi que celebra a alegria, épocas de muitas produções, datas comemorativas (https://valoreseidentidademacuxi.blogspot.com/)

A pesquisa nos fez chegar a conclusões como o ensino de literatura é abordado, preferencialmente, pelo livro didático, o que muitas vezes não privilegia a literatura local, principalmente a literatura Circum-Roraima.

Mesmo nossos informantes afirmando que o ensino de literatura seja essencial e relevante para a formação do aluno, a metodologia utilizada em sala volta-se para o livro didático, com poucas alterações, sendo as aulas destinadas à literatura segundo seu planejamento.

Entre os desafios do ensino de literatura nas aulas de língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental e médio, o principal apresentado por nossos informantes é a prática aliada à teoria, o que reforça nossa hipótese de que os professores não utilizam os conhecimentos adquiridos porque não estão aprendendo nas capacitações realizadas.

E apesar do conhecimento tradicional das narrativas indígenas, muitos dos nossos professores que se formam nos cursos não conseguem contextualizar as abordagens do livro didático, o que nos leva a outra hipótese de que os cursos não estão dando uma resposta satisfatória para acadêmicos das licenciaturas.

Ficou constatado que há presença de Makunaíma nas aulas de literatura, reforçada nas narrativas orais, nos exemplos dados nas aulas sobre literatura roraimense, mesmo com sua ausência nos livros didáticos.

Esperamos que este artigo possa contribuir com a prática dos professores no ensino de literatura na escola indígena. Esperamos ainda suscitar estudos mais aprofundados sobre o tema, além de realçar as discussões acerca do ensino de literatura, na sala de aula, na escola indígena.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Magda. *Como escrever teses e monografias*: um roteiro passo a passo. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

ARAÚJO, M. S. M. *Estudo toponímico antropocultural de Uiramutã-Roraima*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara). São Paulo, 2019. 204f.

BLOG VALORES E IDENTIDADE MACUXI. *A origem do parixara*. Disponível em: https://valoreseidentidademacuxi.blogspot.com/. Acesso em: 19/11/2020.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador*: uma introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. LEI 11.645 de 10 de março de 2008. *Dispõe sobre a inclusão no currículo da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena"*. Disponível em: www.planalto.gov.br/. Acesso em: 17/07/2020.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: ____. *Vários escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

CARVALHO, Fábio Almeida de. *Makunaima/Macunaíma*: contribuições para um estudo de um herói transcultural. Rio de janeiro: [s.ed.], 2015.

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

CONSELHO INDÍGENA MISSIONÁRIO. *Cerca de 18 mil indígenas de Roraima estão sem ir à escola este ano e diretor do MEC fala em contingenciamento*. Disponível em: https://cimi.org.br/2019/05/. Acesso em: 22/10/2020.

COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento*. São Paulo: Contexto, 2014.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: Propostas didático-metodológicas. In: DALVI, Maria Amélia. Neide Luzia, REZENDE. JOVER-FALLEIROS, Rita (Orgs). *Leitura de Literatura na escola*. São Paulo-SP: Parábola, 2013.

DORRICO, Julie. Vozes da literatura indígena brasileira contemporânea: do registro etnográfico à criação literária. In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa H. Siqueira; DANNER, Fernando (Orgs). *Literatura indígena brasileira contemporânea*: criação, crítica e recepção. Porto Alegre: Fi, 2018.

GIL, A.C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994. 207 p. Disponível em: https://blog.mettzer.com/pesquisa-de-campo/ acesso em: 17/11/2020.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MAKU, Zezé (pseud. José Miranda de Aquino). *O reino de Makunaima e sua chefia da fauna*. Boa Vista-RR: Gráfica Ioris, 2015.

MANDULÃO, Fausto da Silva. *Educação na visão do professor indígena in Formação de professores indígenas*: repensando trajetórias. Grupioni, Luís Donizete Benzi (Org.). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, alfabetização e diversidade, 2006.

MILLER, Robert Pritchard *et al*. *Levantamento etnoambiental das terras indígenas do complexo Macuxi-Wapichana*: Anaro, Barata/Livramento, Boqueirão, Raimundão, Jacamim, Moskow, Muriru e Raposa Serra do Sol. Brasília: FUNAI/PPTAL/GTZ, 2008.

OLIVEIRA, Sebastião Monteiro. *Origem e organização de ensino e as políticas de formação do docente no Estado de Roraima*. Tese de doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Nove de Julho – UNINOVE, 2016.

REZENDE, Neide Luzia. O ensino de literatura e a leitura literária. In DALVI, Maria Amélia. Neide Luzia, REZENDE. JOVER-FALLEIROS, Rita (Orgs). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

SÁ, Lúcia. O espaço literário do Circum-Roraima. In: CARVALHO, Fábio Almeida de, MIBIELLI, Roberto; FONSECA, Isabel Maria (Orgs). *Literatura e fronteira*. Boa Vista: UFRR, 2017.

SILVA, Márcia Cabral. A leitura literária como experiência. In: DALVI, Maria Amélia. Neide Luzia, REZENDE. JOVER-FALLEIROS, Rita (Orgs). *Leitura de Literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

VIRIATO, Flávio Apolinário. *Práticas leitoras no ambiente escolar indígena*. In: CARVALHO, Fábio Almeida de. FONSECA, Isabel Maria; RAPOSO, Celino Alexandre (Orgs). *Leitura e textos indígenas*. Boa Vista: UFRR, 2019.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. 8. ed. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença*: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

MECANISMOS DE CLASSIFICAÇÃO SEMÂNTICA: UM ESTUDO NA TOPONÍMIA DE ACIDENTES HUMANOS RURAIS DO MUNICÍPIO DE RIO NEGRO-MS

Letícia Reis de Oliveira (UFMS)
reis.oliveira90@gmail.com
Aparecida Negri Isquerdo (UFMS)
anegri.isquerdo@terra.com.br

RESUMO

Este trabalho discute resultados parciais de uma pesquisa em desenvolvimento que tem como objetivo mais amplo descrever e analisar as marcas de religiosidade na toponímia de acidentes humanos rurais do estado de Mato Grosso do Sul. Neste trabalho examinam-se 151 topônimos de propriedades rurais (fazendas, chácaras...) do município de Rio Negro, localizado na mesorregião Centro-Norte de Mato Grosso do Sul, extraídos dos mapas oficiais do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatístico), escala 1:100.000 (2010). Os dados foram analisados conforme o modelo taxionômico de Dick (1990; 1992); os aspectos linguísticos da teoria dos referenciais toponímicos de Dick (1996), ampliada por Isquerdo e Dargel (2020) e a possível percepção das causas denominativas dos topônimos com base nas pesquisas de Dauzat (1926), Vasconcellos (1931); Backheuser (1950); Stewart (1954). Os resultados indicam maior produtividade dos topônimos de natureza antropocultural com 49% do corpus, categoria em que predominaram hagiotopônimos (12%), seguidos dos animotopônimos (10,5%) e dos hierototopônimos (5,2%). Na sequência, houve produtividade significativa das taxionomias de natureza física com 42% dos dados, sendo os mais produtivos os hidrotopônimos (13,2%); os geomofotopônimos (12%) e os fitotopônimos (9%), registrando-se ainda 9% de nomes não classificados quanto à taxionomia. Em termos de referências toponímicos predominaram os hagiotoponímicos, os animotoponímicos, os hierotoponímicos, os hidrotoponímicos, os geomorfotoponímicos e os fitotoponímicos. Por último as causas denominativas podem justificar o topônimo e revelar impressões do denominador que apontam para influências inseridas no meio ambiente físico e social (SAPIR, 1961).

Palavras-chave:
Toponímia. Mecanismos semânticos. Acidentes humanos rurais.

ABSTRACT

This work discusses partial results of a research under development that has as a major goal to describe and analyze the marks of religiosity in the toponymy of rural human accidents in the state of Mato Grosso do Sul. In this work, 151 toponyms are studied in rural properties (farms) of the municipality of Rio Negro, located in the Central-North mesoregion of Mato Grosso do Sul, extracted from official maps of IBGE (Brazilian Institute of Geography and Statistics), scale 1: 100,000 (2010). The data were fulfilled according to the taxonomic model of Dick (1990; 1992); the linguistic aspects of the theory of toponymic references by Dick (1996), expanded by Isquerdo and Dargel (2020) and the possible perception of the denominational causes of toponyms

based on research by Dauzat (1926), Vasconcellos (1931); Backheuser (1950); Stewart (1954). The results indicate a higher productivity of anthropocultural toponyms with 49% of the corpus, a category in which hagiotoponyms (12%) predominated, followed by animotoponyms (10.5%) and hierototoponyms (5.2%). Subsequently, there was a significant productivity of taxonomies of a physical nature with 42% of the data, the most productive being hydrotoponyms (13.2%); geomophotonyms (12%) and phytotopes (9%), with 9% of names not classified as regards taxonomy. In terms of toponymic references, hagiotoponimics, animotoponimics, hierotoponimics, hydrotoponimics, geomorphoponimics and phytotoponimics predominated. Finally, the denominative causes can justify the toponym and reveal impressions of the denominator that point to influences inserted in the middle of physical and social environment (SAPIR, 1961).

Keywords:
Toponymy. Semantic mechanisms. Rural human accidents.

1. Introdução

A Toponímia é uma disciplina pertencente ao ramo da Onomástica que se centra na investigação dos nomes próprios de lugar com a finalidade de buscar suas significações por meio de descrições e análises linguísticas.

Este trabalho tem como foco a análise dos topônimos de acidentes humanos rurais (fazendas, sítios, chácaras, ranchos etc.) do município de Rio Negro-MS, localizado na mesorregião Centro-Norte e na microrregião de Campo Grande.[311]

O estudo tem como objetivos: i) descrever e analisar a toponímia de acidentes humanos rurais de Rio Negro-MS segundo mecanismos de classificação semântica; ii) verificar possibilidades de aplicação dos mecanismos de classificação semântica ao *corpus* da toponímia humana rural de Mato Grosso do Sul, independente da natureza da motivação toponímica (DICK, 1992).

O segundo objetivo estabelecido considera a complexidade evidenciada pela toponímia de acidentes humanos rurais e a dificuldade de, em muitos casos, realizar a análise semântica apenas com base no modelo taxionômico de Dick (1990; 1992), a principal referência para os estudos da toponímia brasileira. Assim, a análise do *corpus* selecionado para este estudo toma como base também a contribuição de Dick (1997) que

[311] Divisão do IBGE de 1990. Não foi adotada a nova classificação do IBGE (2017) que se pauta na relação de dependência econômica, no caso regiões de Mato Grosso do Sul com municípios de estados vizinhos e esse não é o foco deste estudo.

propõe o pressuposto teórico dos referenciais toponímicos que, embora tenham sido pensados pela estudiosa brasileira para a toponímia da área urbana, dadas as características dos topônimos que nomeiam acidentes humanos rurais em estudo, entende-se que essa perspectiva para a análise de topônimos pode ser útil também para os dados em exame, considerando-se as características dos topônimos catalogados.

Assim, é possível afirmar que o desafio deste estudo é analisar a toponímia da área rural de acidentes humanos, que tem se mostrado mais complexa com relação à descrição dos significados de um nome, sobretudo os de estrutura morfológica composta. Essa complexidade apontou para a necessidade de associar princípios de diferentes modelos de classificação semântica para que se chegue aos significados com o menor índice possível de ambiguidade. Para isso, o estudo pauta-se nas seguintes contribuições teóricas: Dauzat (1926); Vasconcellos (1931); Backheuser (1950); Stewart (1954); Dick (1990; 1992; 1997) e Isquerdo e Dargel (2020).

É preciso pontuar que a descrição e análise com base nos mecanismos de classificação semântica tem se mostrado eficaz para o estudo do *corpus* da pesquisa a que se vincula este texto que discute topônimos de cunho religioso também da toponímia humana rural. Assim, parte-se do pressuposto que esse caminho teórico-metodológico também se aplique a dados toponímicos com outras motivações. É que se busca demonstrar na sequência deste artigo.

2. Breves informações sobre o município Rio Negro-MS

Em termos geográficos o município de Rio Negro localiza-se na mesorregião Centro-Norte/microrregião de Campo Grande, estado de Mato Grosso do Sul. O antigo distrito do município de Corguinho-MS, segundo as informações históricas publicadas pelo IBGE, foi uma área colonizada no ano de 1952 por famílias de origem japonesa.

Inicialmente esse povoamento foi denominado Faca de Pau. Na atualidade o município possui cerca de 5.036 habitantes (IBGE, 2010), conforme mostra o último censo.

3. *Fundamentação teórica*

A Toponímia é uma disciplina vinculada à ciência Onomástica que se ocupa do estudo dos nomes próprios em geral. Cabe à Toponímia ainvestigação dos nomes próprios de lugares e suas significações. Para tanto, são consideradas questões como a etimologia, a língua de origem, a estrutura sintática e morfológica do topônimo, o signo toponímico. Na realidade brasileira os nomes próprios também têm sido analisados quanto à motivação e a possíveis causas denominativas (DICK, 1990; 1992) e no que diz respeito ao referencial (DICK, 1997).

Este estudo fundamenta-se nas contribuições de pesquisadores que, ao longo de suas trajetórias acadêmicas, buscaram sistematizar mecanismos e categorias de classificação dos topônimos, nas mais diferentes línguas e contextos culturais, dentre eles, Dauzat (1926); Leite de Vasconcellos (1931); Backheuser (1950); Stewart (1954); Dick (1990; 1992; 1997) e Isquerdo e Dargel (2020).

Esses estudiosos buscaram meios para sistematizar o estudo dos topônimos, Dauzat (1926) na toponímia francesa, Leite de Vasconcellos (1931) na toponímia portuguesa; Backheuser (1950) na toponímia brasileira; Stewart (1954), na toponímia norte-americana; Dick (1990; 1992; 1997) na toponímia brasileira. Isquerdo e Dargel (2020), por sua vez, retomaram princípios teóricos desenvolvidos por esses teóricos, aplicando-os na análise dos nomes de municípios de Mato Grosso do Sul.

Dick (1992), ao propor um modelo de sistematização dos topônimos, considerou:

> As tendências metodológicas da geonomástica distribuem-se, portanto, no eixo dominante das formações intelectivas dos pésquisadores, ocasionando, como principal resultado, **várias concepções de abordagem técnica** e não apenas uma diretriz à sistematização de seus princípios gerais. (DICK, 1992, p. 23, grifo nosso)

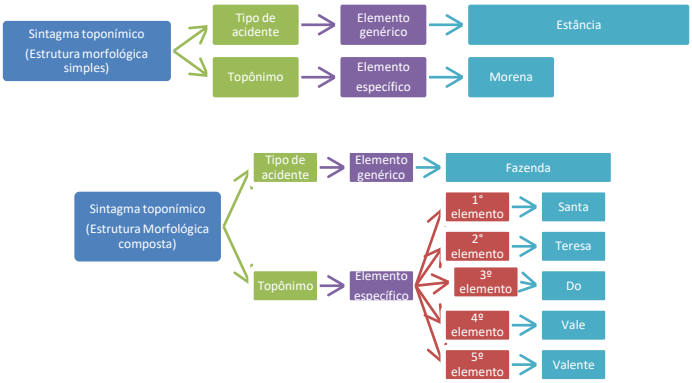
O modelo taxionômico concebido por Dick (1992) situa-se em conjunto de princípios teórico-metodológicos, aplicados em estudos toponímicos mais amplos, como orientação para uma possível sistematização e padronização de pesquisas sobre a toponímia brasileira, enfim, construindo parâmetros de investigação com a finalidade de minimizar impressões pessoais do pesquisador e, consequentemente, situando e solidificando a Toponímia como uma disciplina fundamentalmente linguística.

O interesse de Dick (1990; 1992) em sistematizar e propor um modelo de classificação dos topônimos brasileiros deve-se ao fato de que até então os pesquisadores que investigavam toponímia nem sempre eram linguistas. Na verdade, havia carência de estudos que priorizassem a descrição linguística e não enfatizassem tão somente a história do nome, ou de seu surgimento, uma das formas de abordagem dos estudos toponímicos naquele momento, por isso estabelecer um padrão metodológico foi uma das prioridades de Dick (1990; 1992) para solidificar a Toponímia como uma disciplina autônoma.

O modelo taxionômico proposto por Dick (1992, p. 31-4) contempla duas categorias mais amplas: as de natureza antropocultural (16 taxes) e as de natureza física(11 taxes). Essas taxas abrangem o plano motivacional que deve ser orientada pelo significado do item lexical investido em função toponímica, de preferência registrado em dicionários de língua.

No contexto da classificação dos topônimos quanto à motivação é preciso ser considerado o conceito de sintagma toponímico que, segundo Dick (1992, p. 10), tem a seguinte estrutura: o *termo/elemento genérico* formado pelo nome do tipo de acidente geográfico nomeado (fazenda, chácara, sítio...) e o *termo/elemento específico*, o topônimo propriamente dito que pode ser formado por um topônimo de estrutura simples (uma unidade lexical), ou de estrutura composta(duas ou mais unidades lexicais), como pode ser observado na Figura 1:

Figura 1: Diagrama da constituição do sintagma toponímico (DICK, 1992).



Fonte: Elaborado pelas autoras.

O diagrama mostra um exemplo de topônimo de estrutura composta e demonstra a complexidade em termos de classificação de um topônimo quanto à sua motivação. Segundo o modelo de Dick (1992, p. 31-4), para fins de classificação, deve-se tomar por base o primeiro elemento do topônimo composto, o que dificulta a compreensão do topônimo de estrutura morfológica composta em termos motivacionais.Sobre o sintagma toponímico, Dick (1992, p. 11) esclarece o seguinte:

> Em outras ocasiões, o termo genérico vem acompanhado de algum qualificativo que não lhe retira o caráter denunciado, mas apenas o explicita, tornando-o, por certo, mais completamente descritivo. (DICK, 1992, p. 11)

Ao fazer essa constatação, Dick (1992, p. 11) discorre acerca dos nomes de etimologia indígena. No caso da toponímia rural é evidente o caráter descritivo, em topônimos compostos, o que pode justificar a ocorrência de tantos designativos de estrutura morfológica composta no *corpus* em estudo e que podem ser considerados "unidades complexas do léxico" (BIDERMAN, 2005).

Admitir que o topônimo é uma unidade complexa demonstra que não é possível pautar-se em apenas um modelo de classificação para analisá-lo. Para tanto, é necessário que sejam retomados os mecanismos de classificação de modo a possibilitar a construção de um significado do topônimo o mais detalhado possível e distante de ambiguidades. Nesse particular Dick (1992) ponderou o seguinte:

> O modelo taxionômico que se elaborou deve, portanto, ser interpretado como um instrumento de trabalho que permitirá a aferição objetiva de causas motivadoras dos designativos geográficos, procurando suprir as demandas da pesquisa. (DICK, 1992, p. 26) (grifo nosso)

O modelo taxionômico de Dick (1990; 1992) serve como instrumento de trabalho para os toponimistas brasileiros, desde a sua divulgação e não pairam dúvidas quanto à grande contribuição do modelo de Dick (1990; 1992) para o estudo dos nomes próprios de lugares.

Apesar de Dick (1992) admitir que a proposta seria uma contribuição que continha limitações por não contemplar todas as possibilidades das motivações dos topônimos, é inegável a importância do seu modelo taxionômico para os avanços dos estudos da toponímia no Brasil. Assim, na tentativa de abranger as nuances significativas (DICK, 1990, p. 35), do topônimo recupera-se aqui a teoria dos referenciais toponímicos (DICK, 1997, p. 193-234), fundamentada na toponímia urbana da cidade

de São Paulo. A autora propôs os seguintes referenciais registrados no Quadro 1:

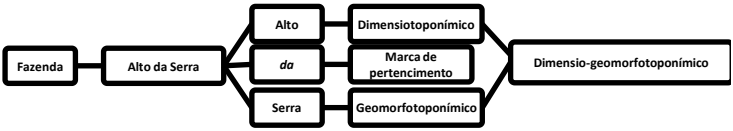
Quadro 1: Referenciais toponímicos (DICK, 1997).

Natureza Física	**Natureza Antropocultural**
Fitotoponímico	Hiero-hagiotoponímico
Geomorfotoponímico	Antropotoponímico
Hidrotoponímico	Animotoponímico
Litotoponímico	
Historio-sociotoponímico	

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Ao analisar os topônimos de acidentes humanos na área rural de Mato Grosso do Sul constatou-se que com frequência que os topônimos podem abranger mais de um referencial, como se observe na Figura 2:

Figura 2: Exemplo de topônimo que remetem a referenciais distintos



Fonte: Elaborado pelas autoras

A Figura 2 exemplifica um topônimo que evoca dois referenciais. Dick (1996, p. 234) admitiu um caso similar ao propor o referencial historio-sociotoponímico que agrupa dois referenciais, só que relacionados a aspectos antropoculturais, ao contrário do apresentado a partir dos dados deste trabalho (dimensio-geomorfotoponímico)em que areferênciaé adois aspectos do ambiente físico do espaço geográfico denominado, no caso, a referência tanto à dimensão da forma do terreno,quanto à serra de Maracaju, localizada próximoà fazenda.

Seguindo essa perspectiva,este trabalho propõe-se adescrever as causas denominativasao apontar os elementos que justificam a motivação do topônimo que, por sua vez, podem ser fundamentados por configurações do solo; espécies de animais, ou plantas; características hidrográficas, geomorfológicas, memórias de eventos antigos; nomes de personagens importantes de um povo, crenças religiosas, nomes históricos, nomes próprios. Em síntese, por caractterísticas da natureza física ou antropocultural (DICK, 1990; 1992).

As causas denominativas podem ser agrupadas por campos semânticos e aindapela observância da estrutura linguística, morfológica ou sintática,desde que justifiquem o topônimo. Além disso, pela descrição da estrutura sintática do nome próprio de lugar pode ser a presença de preposições na estrutura do topônimo, analisando o papel das preposições e sua importância na construção do significado do designativo.

Ao investigaro registro das preposições na toponímia piauiense, Anjos (2012, p. 288) tomou como base os papéis semânticos da preposição *de* apresentadosna gramática de usos do português deNeves (2011):

> Sintagma formado pela preposição DE+sintagma nominal é um dos argumentos do nome valencial (predicador) e, assim, pode exercer vários papéis semânticos em relação ao nome predicador. (NEVES, 2011, p. 653) (grifos nossos)

Dentre os vários papéis semânticos abordados por Neves (2011, p. 660-5), Anjos (2012, p. 288) considerou os apresentadosno Quadro 2:

Quadro 2: Papéis semânticos da preposição *de*na toponímia de acidentes humanos rurais do município de Rio Negro-MS

Papéis semânticos	**Exemplos**
A relação de posse	Fazenda Santo Antônio DE Fátima
A relação de pertença	Chácara DO Dedé
Denominação	Fazenda Cabeceira DO peixe [Rio do Peixe]
Localização espacial	Fazenda Campo DO Meio

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Com base na análise a respeito das preposições na toponímiapiauiense, Anjos (2012, p. 288) propôs classificações de acordo com as necessidades do *corpus* investigado. Nesse sentido, entende-se que é indispensável analisar os topônimos com a presença de preposição, uma vez que compõe o sintagma toponímico e contribui para a construção de sentidos por meio de seus papéis semânticos.

A partir do aporte teórico tomado como parâmetro para este estudo, é perceptível que o estudo da toponímia de acidentes humanos da área rural mostrou-se um desafio, principalmente quando se focaliza nomes de estrutura morfológica composta, visto que muitos deles possuem características de uma unidade complexa[312] do léxico (BIDERMAN,

[312] Entende-se como unidade complexa do léxico aquelas que são constituídas por vários vocábulos (BIDERMAN, 2005, p. 747), na toponímia esse conceito é aplicado especi-

2005, p. 747). Para amenizar esse problema, a proposta é a descrição e análise com base no modelo taxionômico de Dick (1990; 1992) acrescida da teoria dos referenciais (DICK, 1997) e da descrição das causas denominativas conforme já referenciado neste trabalho.

4. Metodologia

O estudo obedeceu às seguintes etapas: i) coleta do *corpus* por meio de consulta ao Sistema de Dados do Projeto ATEMS e ao mapa oficial do IBGE, escala 1:100.000 (2010), relativo ao município de Rio Negro-MS: 151 topônimos que nomeiam acidentes humanos como fazendas, chácaras, sítios, retiros, estâncias; ii) classificação dos topônimos conforme o modelo taxionômico de Dick (1992, p. 31-4) e de acordo com o referencial toponímico e a causa denominativa, teoria dos referenciais toponímicos de Dick (1997), revisitada por Isquerdo e Dargel (2020, p. 229-72); iv) identificação e descrição de aspectos extralinguísticos dos nomes de lugares, considerando, para tanto, a questão da influência do ambiente físico e social no ato da nomeação (SAPIR, 1961); v) discussão dos dados analisados em termos quantitativos e qualitativos.

5. Análise dos dados: uma abordagem dos mecanismos de classificação semântica

Conforme já assinalado, a análise dos 151 topônimos de acidentes humanos rurais pertencentes ao município de Rio Negro-MS pautou-se na análise em termos de motivação e das causas denominativas (DICK, 1992) e dos referenciais toponímicos (DICK, 1997).

5.1. Motivações taxionômicas

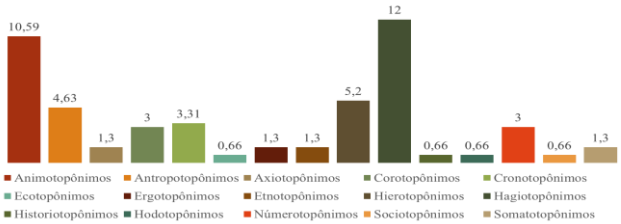
A análise do *corpus* quanto à motivação evidenciou um leve predomínio de topônimos de natureza antropocultural (49%) contra os 42% de natureza física, além dos 9% de topônimos, por ora, sem classificação conforme o modelo de Dick (1990, 1992)[313]. A produtividade das moti-

almente para designar topônimos de estrutura morfológica composta, como por exemplo *Fazenda* Primavera da Boa Vista-Rio Negro-MS.

[313] Foram considerados não classificados os topônimos para os quais não foram identificadas informações precisas à língua de origem.

vações de natureza antropocultural são representadas no Gráfico 1 a seguir:

Gráfico 1: Taxionomias de natureza antropocultural (DICK, 1992) mais produtivas nos nomes de propriedades rurais do município de Rio Negro-MS.



Fonte: Elaborado pelas autoras

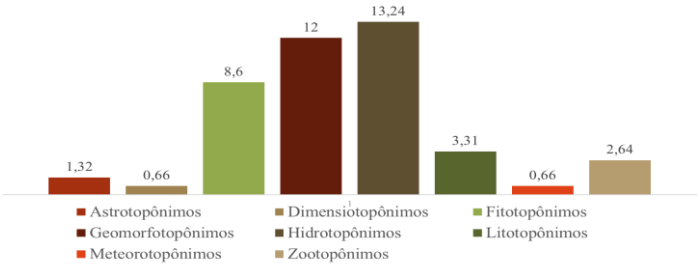
Os dados do gráfico evidenciam que a taxe mais produtiva dentre as de natureza antropocultural foi a dos hagiotopônimos (12%) que correspondem a nomes de santos e santas do hagiológio romano (DICK, 1992, p. 33) como nos exemplos a seguir: Fazenda Santo Antônio(02); Fazenda Santa Virgínia (01); Fazenda Santa Luzia (01); Fazenda São Francisco (01); Fazenda Santa Rita (01); Fazenda Santa Rita de Cássia (01).

Na sequência situam-se os animotopônimos (10,59%) que são nomes motivados por elementos da vida psíquica, sentimentos e elementos do psiquismo humano (DICK, 1992, p. 32), como em: Estância Felicidade (01); Fazenda Certeza (01); Fazenda Desafio (01); Fazenda Liberdade (01); Fazenda Engano (01); Fazenda Perdição (01). Os dois últimos animotopônimos foram os únicos que expressam sentimentos negativos.

A taxe dos hierotopônimos (5,2%) também situa-se entre as mais produtivas e se reporta a "nomes sagrados" de diferentes crenças, além de locais de culto; sacramentos relativos a uma determinada religião (DICK, 1992, p. 33), como: Fazenda Batista Céu Azul (01); Fazenda Jerusalém (01); Fazenda Nossa Senhora Aparecida (01); Fazenda Nossa Senhora da Guia (01), os dois primeiros nomes são mais inusitados e foram classificados como hierotopônimos por estarem ligados a duas instituições religiosas: a igreja Batista e a igreja Presbiteriana Nova Jerusalém, outros detalhes serão pontuados nas causas denominativas.

Já a produtividade das taxionomias de natureza física pode ser verificada no Gráfico 02 na sequência:

Gráfico 2: Taxionomias de natureza física (DICK, 1992) mais produtivas nos nomes de propriedades rurais do município de Rio Negro-MS.



Fonte: Elaborado pelas autoras

Conforme o Gráfico 2 é possível observar que as taxionomias mais produtivas na categoria de natureza física foram, respectivamente:os hidrotopônimos (13,24 %), que fazem menção a acidentes hídricos em geral (DICK, 1992, p. 31), tais como em Fazenda Água Fria (01); Fazenda Cabeceira do Galheiro; Fazenda Ribeirão; Fazenda Rio Negro (03). Apesar de Rio Negro ser o nome do município, considera-se que a base motivacional seja o acidente hídrico presente no município e que motivou o nome da cidade e, consequentemente, das propriedades rurais.

Por sua vez, os geomorfotopônimos alçaram a segunda maior produtividade (12%) e dizem respeito aos nomes baseados nas formas topográficas (monte; montanha; serra; ilha...), conforme explica Dick (1992, p. 31), alguns exemplos dessa categoria identificados no *corpus*: Fazenda Pontal (02); Fazenda Serra Brava (01); Fazenda Serra Negra (01); Fazenda Campo Alegre (01).

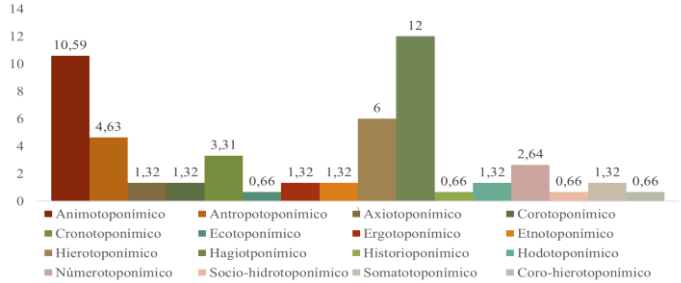
Os registros de nomes baseados nos elementos da flora foram a terceira mais produtiva no *corpus* estudado. Os fitotopônimos (8,6%) registrados nos dados foram os seguintes: Fazenda Carandá (01); Fazenda Cedrinho (01); Fazenda Coqueiro (01); Sítio/Chácara Guariroba (02); Fazenda Palmeira (01); Fazenda Taboca (01).

Na sequência, na tentativa de melhor descrever e construir as significações na nomenclatura das propriedades rurais é que se buscou averiguar os referenciais toponímicos no *corpus* investigado.

5.2. Referenciais toponímicos

O estudo com base na teoria dos referenciais de Dick (1997) ampliada por Isquerdo e Dargel (2020) também considera duas categorias mais amplas, os referenciais relativos à natureza antropocultural e física. Como pode ser observado no Gráfico 03:

Gráfico 3: Referenciais de natureza antropoculturalmaisprodutivosnosnomes de propriedadesrurais do município de Rio Negro-MS.



Fonte: Elaborado pelas Autoras

Os referenciais de natureza antropocultural mais produtivos foram, respectivamente,o hagiotoponímico (12%), o animotoponímico (10,59%) e o hierotoponímico (6%). Entende-se que os referenciais funcionam como uma espécie de elo entre as taxes e a causa denominativa, no caso dos dados de Rio Negro/MS a tendência foi permanecer próximo à motivação, exceto na Fazenda Garimpo (socio-hidrotoponímico) e na Fazenda Jerusalém (coro-hierotoponímico) dois referenciais ampliados especificamente para explicar as significações dos topônimos em questão que e serão justificados pela causa denominativa.

5.3. Causa denominativa

O exame da causa denominativa serve para descrever e justificar as escolhas das motivações e referenciais, por isso são apresentadas junto aos demais mecanismos de classificação semântica.

Quadro 2:Alguns exemplos de análise com base nos mecanismos de classificação semântica.

Sintagma topo-nímico		**Mecanismos de classificação semântica**		
Tipo de acidente	**Topôni-mo**	**Taxionomia**	**Referencial**	**Causa denominativa**
Fazenda	Batista do Céu Azul	Hierotopônimo	Hierotoponímico	Propriedade rural foi doada para a igreja Batista. Por isso "Batista" não tem relação com um sobreno-me e sim com a instituição religiosa. A *preposição + artigo masculino* registra a denominação da fazenda "Céu Azul" em consequência dadivisão da propriedade assim denominada (Relato de informan-te)
Fazenda	Alto da Serra	Dimensiotopônimo	Dimensio-geomorfotoponímico	"Alto" marca a dimensão da "Serra" e a *preposição+artigo feminino* marca o pertencimento à "Serra de Maracaju", acidente físico localizado no espaço geográfico em que está a proprie-dade (Mapa IBGE, 2010).
Fazenda	Garimpo	Sociotopônimo	Socio-hidrotoponímico	O córrego "Garimpo" passa pela área geográfica em que a fazenda está localizada, o que justifica a escolha do topônimo para a propriedade rural (Mapa do IBGE, 2010).
Fazenda	Cabeceira do Peixe	Hidrotopônimo	Hidrotoponímico	"Cabeceira" designa o início do acidente físico localizado na propriedade: o rio que é denomi-nado "do Peixe", por isso a *preposição + artigo masculino* marca a denominação do rio que a cabeceira pertence. Portanto a causa é o nome do rio e não o animal que vive nas águas (Mapa IBGE, 2010)
Fazenda	Jerusalém	Corotopônimo	Coro-Hierotoponímico	Propriedade rural pertence ao filho de um dos maiores evangelistas de vertente protestante na história do município. A sede da Fazenda hoje é também sede da igreja Presbiteri-ana Nova Jerusalém, antiga Igreja Presbiteriana do Brasil, que estava localizada no distrito de Perdigão. A causa denominativa nesse caso é baseada na cidade santa devido a sua importância para a tradição cristã e ainda está relacionada ao nome da instituição religio-sa(Relato de informante)

Fazenda	Luckee / Lucke 2	Sociotopônimo	Sociotoponímico	O proprietário é de origem chinesa, o seu filhoexplicou que esse é o nome de uma empresa de seu avô na China e por isso batizaram as propriedades rurais da família com esse designativo. O nome da firma localizada até hoje em Taiwan é LUCK e sofreu um processo de aglutinação da vogal /e/. Contudo não há uma taxionomia exata, a mais próxima seria considerar como um local que se desenvolve atividadeprofissional sociotopônimo. Sem a explicação do informante, provavelmente, esse seria um exemplo de topônimo não classificado conforme a motivação e o referencial.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Em virtude da dimensão do *corpus*, foram descritos apenas alguns exemplos na tentativa de exemplificação de possíveis mecanismos de classificação semântica que se aplicam à natureza dos dados em análise. A análise evidenciou que nem sempre é possível resgatar a causa denominativa com base em relatos de informantes e, dependendo do *corpus*, configura-se como algo inviável. Todavia, não deixa de ser uma possibilidade para a investigação do *corpus* toponímico de natureza humana,quando o pesquisador tiver possibilidade de realizar pesquisa de campo.

O último exemplo, Fazenda Lucke e (02), demonstra que podem ocorrer casos de topônimos que somente o denominador poderá resgatar e explicar as causas denominativas, sobretudo para os casos em que os registros em dicionários são inexistentes.

Portanto, averiguar as causas denominativas de um topônimo implica uma descrição linguística: averiguar os registros em dicionários de língua, a estrutura sintática, a estrutura morfológica, os papéis semânticos da preposição de, relatos de informantes, registros em mapas ou em documentos históricos também são ferramentas que podem ser utilizadas com a finalidade de justificar o registro de um nome próprio de lugar.

6. Considerações finais

Os resultados alcançados mostraram uma maior produtividade das motivações de natureza antropoculturais, com a preferência pela temática religiosa. Quanto às motivações de natureza física, as características do

ambiente físico são evidenciadas em nomes descritivos, na área geográfica investigada houve o registro predominante motivado por acidentes hídricos para a escolha dos nomes de propriedades rurais de Rio Negro/MS.

Conforme o demonstrado, a toponímia das propriedades rurais do município de Rio Negro-MS evidencia a predominância das seguintes motivações de natureza física: hidrotopônimos (13,24%); geomorfotopônimos (12%) e fitotopônimos (8,6%) e de natureza antropocultural: hagiotopônimos (12%); animotopônimos (10,59%) e hierotopônimos (5,2%).

Os nomes das propriedades rurais em análise demonstram, em termos de referenciais toponímicos, a predominância dos referenciais ligados à natureza física: hidrotoponímica (12%) e fitotoponímica (12%), seguido do referencial de natureza antropoculturale hagiotoponímica (12%).

As causas denominativas recaem em justificativas diversas, no entanto, há a tendência de se relacionarem ao ambiente físico: o nome de um rio, de um morro, de uma serra e ainda registram a manifestação de devoção, afeição ou fé aos santos e santas que denominam as propriedades rurais. Também podem registrar posse e pertencimento com base na análise dos papéis semânticos da preposição *de*.

Os resultados confirmam a tese de Sapir (1961, p. 45) de que o léxico de uma língua é constituído a partir das influências do ambiente físico e social e esse tem sido um padrão na toponímia rural de Mato Grosso do Sul.

A ocorrência das preposições nos nomes de estrutura morfológica composta aponta para a necessidade de um estudo de seus sentidos, conforme foi o proposto por Anjos (2012), pois demonstra ser um aspecto linguístico que deve ser descrito e considerado ao explicar as causas denominativas.

Com relação à aplicação dos mecanismos de classificação semântica com base nas motivações, nos referenciais e nas causas denominativas, infere-se que viabilizaram uma melhor descrição dos topônimos de modo que seja possível melhor fundamentar os significados de um nome, na tentativa de diminuir ambiguidades. Para isso, o estudo carece ancorar-se nas descrições linguísticas, e não exclusivamente históricas, que justifiquem o registro de um designativo.

Por último, os mecanismos de classificação semântica carecem de uma melhor sistematização, de modo que reúnam contribuições dos diferentes estudiosos da área, de modo que possa ser construída uma proposta de aplicação voltada para a descrição e análise de dados da toponímia rural humanas sem perder de vista que esta é uma dentre tantas propostas e possibilidades de estudo da toponímia de acidentes humanos rurais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANJOS, Marcelo Alessandro Limeira dos. *Marcas toponímicas em solo piauiense*: seguindo as trilhas das águas. 2012. 331f. Tese (Doutorado em Linguística Teórica e Descritiva) – Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte: 2012.

ATEMS – ATLAS TOPONÍMICO DE MATO GROSSO DO SUL. *Sistema de Dados*. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. FALC, 2019. (acesso restrito)

AULETE, Caldas. *Dicionário Aulete Digital*. Rio de Janeiro: Lexicon, 2014. Disponível em: http://www.aulete.com.br/. Acessos diversos.

BACKHEUSER, Everardo. Toponímia. Suas regras, sua evolução. *Revista Geográfica*, v. 9/10, n. 25, p. 163-95, Rio de Janeiro, 1950.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. Unidades complexas do léxico. *In:* Rio–Torto, G. et al. (Org.). *Estudos em homenagem ao Professor Doutor Mário Vilela*. 1. ed. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2005. p. 747-57

DAUZAT, Albert. *Les noms de lieux, origine et évolution; villes et villages, pays, coursd'eau, montagnes, lieux dits*, 1926

DICK, Maria Vicentina de Paula Amaral. *A motivação toponímica e a realidade brasileira*. São Paulo: Edições Arquivo do Estado, 1990.

_____. *Toponímia e Antroponímia no Brasil*. Coletânea de estudos. São Paulo: FFLCH/USP, 1992.

_____. *A dinâmica dos nomes na cidade de São Paulo*: 1554-897. 1. ed. São Paulo: Annablume, 1996.

_____. Métodos e questões terminológicas na Onomástica. Estudo de caso: o Atlas Toponímico do Estado de São Paulo. *Investigações*. Linguística e Teoria Literária, v. 9, p. 119-48, Recife: UFPE, 1999.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Mapa de Rio Negro*. Disponível em: https://geoftp.ibge.gov.br/ cartas_e_mapas/mapas_para_fins_de_levantamentos_estatisticos/censo_demografico_2010/mapas_municipais_estatisticos/ms/rio_ negro_v2. pdf. Acesso em: 24 out.2020.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *História*. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/rio-negro/historico. Acesso em: 02 nov.2020.

ISQUERDO, Aparecida Negri; DARGEL, Ana Paula Tribesse Patrício. A macrotoponímia dos municípios sul-mato-grossenses: mecanismos de classificação semântica. In: ISQUERDO, Aparecida Negri (Org.). *Toponímia*. Tendências toponímicas no estado de Mato Grosso do Sul. Vol. II, Campo Grande-MS: UFMS, 2020. p. 229-72

LEITE DE VASCONCELLOS, José. *Opúsculos*. Coimbra: Imprensa da Universidade, 1931.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de usos do português*. São Paulo: UNESP, 2011. p. 653-63

SAPIR, Edward. *Linguística como ciência.* Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1961.

STEWART, George R. A classification of place names. *Names*, Beckerley, v. II, n. 1, p. 1-13, mar. 1954.

METODOLOGIAS ATIVAS E EDUCAÇÃO CORPORATIVA

João Luiz Lima Marins (UENF)
marins.joaoluiz@gmail.com
Priscilla Gonçalves de Axevedo (UENF)
prigoncalves78@gmail.com
Bianka Pires André (UENF)
biankapires@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho visa identificar a importância da utilização de metodologias ativas, como instrumento facilitador de assimilação de conteúdos da educação corporativa. Os alvos destas capacitações necessitam de uma forma de trabalho que utilize métodos e disciplinas voltadas ao ensino da Andragogia. Nesse sentido, é necessário que se considere o conhecimento individual de cada participante como parte do processo ensino–aprendizagem. A educação corporativa vem se destacando como principal ferramenta estratégica de desenvolvimento organizacional. O capital humano tem se mostrado o principal ativo das empresas para atender a essa demanda, inclusive, com surgimento das universidades corporativas. A metodologia foi baseada numa revisão de literatura, buscando identificar aspectos ligados ao ensino de metodologias ativas ligadas à Andragogia e a educação corporativa, sendo que está interdisciplinaridade surge pela necessidade das organizações se adaptarem as mudanças de um mercado globalizado.

Palavras-chave:
Andragogia. Educação Corporativa. Metodologia ativa.

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo identificar la importancia de utilizar metodologías activas, como instrumento que facilita la asimilación de contenidos de la educación corporativa. Los objetivos de estas titulaciones requieren una forma de trabajo que utilice métodos y disciplinas orientadas a la enseñanza de la Andragogía. En este sentido, es necesario considerar el conocimiento individual de cada participante como parte del proceso de enseñanza–aprendizaje. La educación corporativa se ha destacado como la principal herramienta estratégica para el desarrollo organizacional. El capital humano ha demostrado ser el principal activo de las empresas para atender esta demanda, incluida la aparición de universidades corporativas. La metodología se basó en una revisión de la literatura, buscando identificar aspectos relacionados con la enseñanza de metodologías activas vinculadas a la Andragogía y la educación corporativa, y este carácter interdisciplinario surge de la necesidad de las organizaciones de adaptarse a los cambios en un mercado globalizado.

Palabras clave:
Andragogía. Educación corporativa. Metodología activa.

1. Introdução

A educação corporativa tem ganhado muito espaço nas organizações. O capital humano é uma realidade que precisa ser desenvolvido e motivado a desenvolver suas habilidades e competências. Na expectativa de desenvolver tais habilidades, deve-se levar em consideração metodologias de aprendizado: que valorizem o conhecimento dos indivíduos envolvidos no processo, uma vez que eles têm suas experiências, suas vivências e suas realidades; e trabalhar com metodologias de ensino motivadoras, com processos de aprendizagem dinâmicos. Como proposta de atender as duas expectativas é apresentado aspectos educacionais relevantes a educação corporativa, e a utilização de metodologias ativas que poderiam facilitar esse processo de aprendizagem.

Ao se abordar a temática algumas observações devem ser pensadas, como a necessidade da abordagem andragógica de aprendizagem. No trabalho com educação corporativa os aprendizes destes processos em sua maioria são adultos, com experiências e conhecimentos absorvidos ao longo do tempo. O professor facilitador não pode em hipótese alguma ignorar esse fator ao trabalhar com essas pessoas.

As metodologias ativas bem trabalhadas e estruturadas funcionam muito bem como estratégia de correlacionar as experiências individuais dos aprendizes, com os processos e métodos necessários ao desenvolvimento das competências e habilidades dos profissionais no processo de ensino.

A apresentação da educação corporativa não é uma novidade. O principal aspecto a ser desenvolvido seria a busca por alternativas viáveis de aprendizagem organizacionais, para um grupo de alunos com características e necessidades específicas, de forma clara, objetiva e motivada.

Este trabalho visa levantar aspectos destas três características fundamentais ao se elaborar uma possível estratégia de aprendizagem dentro do ambiente empresarial, inclusive mostrando a educadores e facilitadores um campo de trabalho pouco explorado.

2. Andragogia

Beck (2017) identifica o significado de educar como conduzir ou direcionar para fora. Essa definição era empregada no sentido de preparar as pessoas para o mundo, conduzindo-as para fora de si mesmas, mos-

trando tudo que possivelmente pode se aprender com o mundo. No caso da Andragogia a etimologia da palavra pode ser definida como andrós (adulto) e gogia (orientar ou conduzir). Ao se estudar as ciências da educação consegue-se identificar que para cada fase da vida há uma vertente de educação específica. O adulto tem uma estrutura de vida muito diferente da criança tornando-se necessário a utilização de vertentes da educação, com formações, conceitos, pensamentos e atividades específicas. Beck (2017) inclusive faz comparativos bem interessantes relacionada a filmes. Neste caso espera-se uma temática adulta do filme, ou mais construtiva, e o que é oferecido é uma animação infantil, não haveria desta maneira nenhum interesse, ou uma motivação em assisti-lo.

Segundo Karolczak (2012) a andragogia fundamenta-se em princípios ligados ao construtivismo e ao interacionismo, já que a construção do saber do adulto tem como ponto de partida motivações internas e externas. Inclusive com características muito específicas conforme aponta Gil *apud* Karolczak (2012), uma vez que: o adulto trabalha um conceito de autodireção da aprendizagem, pois tem uma responsabilidade pela sua aprendizagem e delimita o seu percurso educacional. Tem interesse em adquirir conhecimento, devido a compreensão de sua importância. Possui motivações internas ao aprendizado como melhores trabalhos, salários, principalmente as valorizações externas ligadas a própria vontade de crescimento. O adulto entra no processo educativo com muitas vivências e experiências, por conseguinte o processo de aprendizagem convencional com projeções e livros, nem sempre garantem o interesse na aprendizagem. O adulto tem uma orientação para aprendizagem mais pragmática, estando pronto a aprender aquilo que ele decide aprender, trabalhando essa determinação para atingir objetivos específicos em sua melhoria profissional ou pessoal.

Oliveira (1998) identifica caracterizações do indivíduo adulto e princípios ou premissas básicas. A maturidade humana é variável de açordo de cultura para cultura, devendo ser separado por aspectos: sociológicos, onde se tem o estabelecimento social de reconhecimento da sua independência vinda através de sua responsabilidade produtiva, ou plano econômico; biológico caracterizando a época em que a ocorre a maturidade física e a capacidade de procriação; a psicológica onde ocorre a independência psíquica do indivíduo, caracterizada pela competência autoadministrativa; e a jurídica relacionada às normas legais para o relacionamento público do cidadão.

Uma vez estabelecido o que seria um indivíduo adulto, Oliveira (1998), relaciona algumas premissas norteadoras para utilização da Andragogia. O indivíduo adulto tem dois tipos de consciência crítica e ingênua, tendo uma postura pró ativa ou ré ativa, de acordo com a consciência predominante. Compartilhar experiências é uma estratégia fundamental para o adulto. A relação educacional deve ser baseada através de uma interação entre facilitador e aprendiz, sendo necessário um clima de liberdade. A negociação e motivação do interesse do adulto em participar deve ser trabalhado o tempo todo. O centro das atividades educacionais deve ser a aprendizagem e não o ensino. O adulto é responsável sobre sua aprendizagem sendo responsável pelo seu desenvolvimento. O ato de aprender significa desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes, o processo de aprendizagem implica na aquisição destes três elementos. Segundo Oliveira (1998), o processo de aprendizagem se dá numa ordem específica, sensibilização (motivação), pesquisa (estudo), discussão (esclarecimento), experimentação (prática), conclusão (convergência), compartilhamento (sedimentação). O ambiente de aprendizagem deve ser permeado de liberdade e deve ser incentivado para cada indivíduo falar sua história, ideias, opiniões, compreensões e conclusões. O diálogo é a principal ferramenta educacional entre adultos. A aprendizagem deve ser baseada na reflexão e ação, essa práxis serve para desenvolver assuntos discutidos e vivenciados. A atitude de ensinar a um adulto deve ser descontruída, já que ele possui muitas vezes experiências práticas diferenciadas de seu facilitador. O indivíduo adulto deve ser tratado como um igual, não como alguém que não tenho conhecimento nenhum, ou alguém inferior, esse comportamento é indesejável. A educação elaborada não pode ser a tradicional, jesuítica dos tempos de escola, essa metodologia prejudica e muito o bom andamento da aprendizagem.

Cavalcanti e Gayo (2005) tipificam que uma excelente metodologia para se trabalhar na Andragogia é a aprendizagem, baseada em problemas, uma metodologia ativa. Essa metodologia consiste na narração ou construção de um problema, como o objetivo que o grupo solucione. A utilização de metodologias ativas dentro do processo de aprendizagem com adultos passa a ser um diferencial mais assertivo com relação às características explicitadas no uso da Andragogia.

3. Metodologias ativas

Segundo Filatro e Cavalcanti (2018), os pesquisadores hoje buscam respostas sobre metodologias de aprendizagem. Podendo modelar o futuro, a partir da preposição de competências fundamentais, onde os profissionais devem desenvolvê-las para que estejam aptos e qualificados a atuar com sucesso em um mundo moderno muito mutável. Como uma tentativa de obter essas respostas as metodologias ativas na formação destes profissionais funcionam como uma estratégia de vencer essas adversidades. Para atingir tais objetivos os estudantes e profissionais devem deixar o papel passivo e de meros receptores de informações, com o objetivo de assumir um papel mais ativo e protagonista de sua própria aprendizagem. Assim desenvolvem competências de agilidade e adaptabilidade para participarem de novos contextos de aprendizagem. As metodologias ativas podem ser adotadas para desenvolver as competências relevantes, sob a perspectiva da Andragogia.

As metodologias ativas são compostas por dois aspetos fundamentais: ação e reflexão. Colocando o estudante como um sujeito ativo, devendo envolver-se no processo de aprendizagem como também adotar uma postura crítica de todo conteúdo trabalhado. Neste processo, a utilização de tecnologias de informação e comunicação podem desenvolver a autonomia destes estudantes, possibilitando a agilidade e a personalização das experiências de aprendizagem.

A andragogia centra-se na educação da autonomia de aprendizagem dos adultos, com objetivos de aprendizagem específicos, tendo em vista que possuem experiências vividas. Essa aprendizagem articula-se muito bem com o construtivismo e com a aprendizagem experimental, que prevê a adoção de práticas focadas no aprender fazendo, um modelo que pode ser utilizado dentro deste processo é o modelo de aprendizagem por problemas.

Bacich e Moran (2018) apontam que um caminho interessante de aprendizagem ativa é por meio da aprendizagem baseada na investigação (problema). Nesta modalidade os estudantes, orientados por um facilitador desenvolvem a habilidade de levantar questões e problemas e buscam, individualmente ou em grupos, interpretações coerentes e soluções possíveis. Tal metodologia envolve pesquisar, avaliar situações e pontos de vista diferentes, fazer escolhas, assumir riscos, aprender pela descoberta e caminhar do simples para o complexo. Esses desafios servem para contribuir e mobilizar as competências desejadas, independentemente de

como elas sejam: intelectuais, emocionais, pessoais ou comunicacionais. Ao trabalhar essas etapas, o facilitador, necessariamente tem que ter algum grau de experiência para ajudá-los a tornar conscientes alguns processos, estabelecendo conexões não percebidas, superando etapas mais rapidamente, e confrontando novas possibilidades.

4. Educação corporativa

Madruga (2018) afirma que com o surgimento de uma nova tendênciana relação entre educação e organizações, que estão deixando de ser operacionais para pertencer ao mundo das estratégias, seria a Educação Corporativa. Trazendo resultados positivos, criando uma difusão no mercado, sendo experimentada e adotada por empresas ao longo do globo. Ao cunhar o termo Educação, deve-se ter consciência da nobreza deste compromisso, e a complexidade desta implementação, exigindo estratégias e recursos para atingir os objetivos necessários. Para desenvolver tal estratégia é necessário a implementação de várias modalidades educacionais fundamentadas em métodos e técnicas de ensino estruturadas e motivadoras, buscando desenvolver as competências, habilidades e atitudes de seus colaboradores, sem exclusão de grupos, nem níveis hierárquicos.

Madruga (2018), entre outros aspectos exalta a diferença dos treinamentos e desenvolvimentos habituais comparados a Educação Corporativa, uma vez que um trata-se de um treinamento pontual, preenche lacunas, enquanto o outro é um processo planejado e continuo, buscando reter e desenvolver o capital intelectual humano da organização, desenvolvendo e incentivando pessoas, traduzindo-se em resultado para todos.

Segundo Tonet e Mota (2006), para trabalhar com a necessidade de desenvolvimento de certas competências humanas relacionadas à aprendizagem, podem ser obtidos de forma mais prática por meio das metodologias ativas. Existem diversas estratégias de ensino ativas, onde o facilitador busca transmitir conhecimentos relacionados com processos de gestão, como planejamento, decisão, negociação, definição de políticas, avaliação, formação de equipes, liderança, dentre outros. Essas metodologias podem ser: baseada na investigação, estudo de caso, ou por projetos, essas estratégias utilizam aspectos de problemas, casos ou ideias que precisam ser discutidas visando chegar a conclusões ou soluções desejadas. Elas surgem através da convicção de que a realidade humana é formada por um conjunto de elementos sociológicos, tecnológicos, psico-

lógicos, morais, profissionais, entre outros. Ação destas pessoas a resolução destes problemas exigiram delas que saibam diagnosticar, estabelecer relações, avaliar alternativas, decidir, uma tentativa de trazer a aplicação prática de teorias, sem as implicações de decisões erradas fora do ambiente de estudos.

5. Resultados esperados e conclusão

As Metodologias ativas, pela forma dinâmica como são, favorecem o aprendizado e motivam os alunos a se tornarem pró-ativos, capazes de tomar suas próprias decisões, se tornam mais críticos e adaptáveis a ambientes de mudança. Essas características tornam essa estratégia de aprendizagem funcional no ambiente de educação corporativa.

A educação corporativa vem se mostrando uma necessidade fundamental no ambiente organizacional, existem diversas modalidades de cursos, capacitações e treinamentos oferecidos para atender essa demanda. O grande diferencial é que pela forma como essas capacitações tem se aplicado, funcionam para atender requisitos específicos de determinadas classificações de padronização, e não uma efetiva ferramenta de aprendizagem.

Ao se trabalhar com metodologias ativas dentro do ambiente organizacional essa ferramenta se mostra mais prática do que as abordagens oferecidas. Seria muito interessante capacitar os facilitadores voltados à educação corporativa a desenvolverem essa metodologia de trabalho dentro da empresa.

Existem diversas abordagens de trabalho de metodologias ativas dentro das empresas, foram levantadas apenas alguns exemplos. Esse trabalho não teve por objetivo esgotar as possibilidades, pois as metodologias ativas englobam inclusive o ensino híbrido, que consiste em parte presencial e parte via plataformas de educacionais a distância, outro leque enorme de possibilidade de trabalho dos facilitadores.

Essa combinação favorece muito o desenvolvimento das habilidades, conhecimentos, competências e atitudes das pessoas que participação desta estratégia de ensino, levando sempre em consideração os aspectos andragógicos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACICH, Lilian, MORAN, José. *Metodologias ativas para uma educação inovadora*: uma abordagem teórico prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BECK, C. (2017). Ciências Agógicas: as ciências da educação. *Andragogia Brasil*. Disponível em: https://andragogiabrasil.com.br/ciencias-agogicas/. Acesso em: 11nov. 2020.

CAVALCANTI, Roberto de A.; GAYO, Maria Alice F. da S. Andragogia na educação universitária. *Conceitos*. p. 44-51, Julho/2004–Julho/2005.

FILATRO, Andrea. CAVALCANTI, Carolina Costa. *Metodologias inovativas na educação presencial, a distância e corporativa*. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

KAROLCZAK, Maria Eloisa. *Andragogia – Liderança, Administração e Educação*: uma nova teoria. Curitiba: Juruá, 2012.

MADRUGA, Roberto. *Treinamento e desenvolvimento com foco em Educação Corporativa*. 1. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2018

OLIVEIRA, Ari Batista de. *Andragogia – a educação de adultos*. Disponível em: http://www.diocese-braga.pt/catequese/sim/biblioteca/publicacoes_online/200/ ANDRAGOGIA.pdf. Acesso em: 12/11/2020.

TONET, Helena, MOTA Leida Maria de Oliveira. Metodologia ativa em Td&E com ênfase no role-playing. In: ANDRADE, Jairo E. Borges; MOURÃO, Gardênia da Silva Abbad, Luciana. *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho*: fundamentos para a gestão de pessoas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MICROTOPONÍMIA IMPERATRIZENSE: OS *TOPOS* COMO FERRAMENTA DE RESGATE DA HISTÓRIA LOCAL

Raquel de Oliveira Lima (UEMASUL)
rackellima16@gmail.com
Luana Gonçalves da Silva (UEMASUL)
luana.gesc@gmail.com
Márcia Suany Dias Cavalcante (UEMASUL)
marciasuany@gmail.com

RESUMO

A Onomástica é a ciência responsável por estudar os nomes próprios e se subdivide em Antroponímia (estudo dos nomes próprios de pessoas) e Toponímia (estudo dos nomes de lugares). A atividade de nomeação sempre foi exercida pelos seres humanos, desde os tempos mais remotos, quando o homem atribuía nomes às coisas que lhe cercavam, para que assim tivessem existência em seu mundo e fizessem sentido. Dessa forma, os estudos toponímicos, foco deste trabalho, são de extrema importância, uma vez que, por meio dos topônimos, é possível conhecer a relação intrínseca existente entre o homem e o lugar. Logo, este estudo tem por objetivo investigar os nomes dos bairros de Imperatriz/MA, com o intuito de obter informações sobre o processo motivacional de suas nomeações. Para tanto, autores como Bastiani (2016) Curvelo-Matos (2014), Dick (1990), Faggion e Misturini (2014) serviram de subsídio teórico para o corpus investigado. Os resultados apontam para uma variedade toponímica na cidade de Imperatriz/MA, demonstrando, sobretudo, que ainda há muito a explorar nessa área com vistas a revelar traços linguísticos, históricos e culturais.

Palavras-chave:
Imperatriz-MA. Toponímia. Processo Motivacional.

ABSTRACT

Onomastics is the science responsible for studying proper names and is subdivided in to Anthroponymy (study of people's proper names) and Toponymy (study of place names). The activity of naming as always been exercised by human beings, since the most remote times, when man gave names to the things that surrounded him, so that they might exist in his world and make sense. Thus, toponymic studies, the focus of this work, are extremely important, since, through to ponyms, it is possible to know the intrinsic relationship between man and the place. Therefore, this study aims to investigate the names of the neighborhoods of Imperatriz-MA, in order to obtain information about the motivational process of their appointments. To this end, authors such as Bastiani (2016), Curvelo-Matos (2014), Dick (1990), Faggion and Misturini (2014) served as theoretical support for the investigated corpus. The results point to a toponymic variety in the city of Imperatriz-MA, demonstrating, above all, that there is still much to explore in this area with a view to revealing linguistic, historical and cultural traits.

Keywords:
Imperatriz-MA. Toponymy. Motivational Process.

1. Introdução

Os estudos-base desta pesquisa estão voltados ao Topônimo que é "o nome atribuído a um determinado local, seja uma rua, bairro, cidade, praça, curso d'água, acidente geográfico" (FAGGION, MISTURINI, 2014, p. 142).

O ser humano, ao atribuir designações às coisas que lhe cercavam, não fazia isso de forma aleatória, assim o nomeador representava aspectos da realidade que desejava simbolizar, conservar, homenagear, eternizar. Pode-se, assim, por meio dos topônimos, refletir aspectos históricos, culturais, sociais de uma sociedade ao longo das diversas gerações. Isso ocorre porque "no estudo da Toponímia, vamos além da simples nomeação: podemos resgatar tanto o passado, já perdido na memória, quanto o presente, atuante no registro dos Topônimos." (CURVELO-MATOS, 2014).

O estudo toponímico possibilita a recuperação de fatos das mais variadas ordens: históricos, geográfico-descritivos, etnológicos e sociais das regiões pesquisadas, pois ao estudar as origens das denominações dos nomes dos lugares pode-se resgatar a importância do modo de viver de um grupo. (BASTIANI, 2016, p. 30)

Alguns modelos de classificação e taxionomias foram desenvolvidos uma vez que era necessária uma sistematização desses estudos toponímicos para que se resgatasse a motivação e origem dos topônimos (PEREIRA, 2017). E o modelo de classificação proposto pela pesquisadora Maria Vicentina de Paula do Amaral Dick, presente em sua tese de doutorado, defendida em 1980, é o mais detalhado, pois nele constam 27 taxionomias, sendo 11 de natureza física e 16 de natureza antropocultural.

Com base nessa relação sujeito e lugar, esta pesquisa teve como intuito, por meio de um estudo microtoponímico, conhecer as motivações dos nomes atribuídos a alguns logradouros da cidade de Imperatriz-MA, especialmente no que diz respeito a questões culturais.

2. A toponímia

Segundo Curvelo-Matos (2014, p. 19) "o nome atribuído a uma localidade ou a um acidente geográfico pode ser um elemento que revele tendências sociais, políticas ou religiosas dos colonizadores e da época em que a nomeação ocorreu." Assim, por meio do *topos*, objeto de estudo da Toponímia, pode-se compreender as motivações denominativas dos nomes dos lugares e assim, entender a relação existente entre o homem e o lugar, uma vez que os signos linguísticos carregam traços da cultura, valores, religião, história, a identidade de um grupo. Segundo Dick (1992):

> Observando os diferentes sistemas culturais, em que topônimos, ou nomes próprios de lugares, se inscrevem como instrumentos hábeis de pesquisa, verifica-se que o sentido desses denominativos é o ponto de partida para investigações que, se, antes, se definiam apenas como linguísticas, hoje se inscrevem, também, nos campos da geografia, da antropologia, da psicologia, enfim, da cultura em geral para, num aprofundamento, procurar compreender a própria mentalidade do denominador não só como elemento isolado, mas como projeção de seu grupo social. (DICK, 1992, p. 2)

Acerca dessas considerações, pode-se dizer que a Toponímia tem caráter interdisciplinar, pois pode abranger várias possibilidades de estudos, o que vai determinar o campo de pesquisa será o interesse e formação do pesquisador. Além disso, os topônimos podem revelar os motivos dos processos denominativos não só de um indivíduo em particular, mas também, do grupo ao qual fazia parte.

O estudo toponímico possibilita a recuperação de fatos das mais variadas ordens: históricos, geográfico-descritivos, etnológicos e sociais das regiões pesquisadas, pois ao estudar as origens das denominações dos nomes dos lugares pode-se resgatar a importância do modo de viver de um grupo. (BASTIANI, 2016, p. 30)

2.1. Classificações toponímicas

Tanto a classificação dos bairros, como a produção das fichas lexicográfico-toponímicas, tiveram como base as taxionomias propostas por Dick (1992), em seu ATB – Atlas Toponímico do Brasil, devido seu detalhamento e abrangência, pois nele constam 27 taxonomias, sendo 11 de natureza física e de 16 de natureza antropocultural.

No modelo taxionômico proposto por Dick, as taxes de natureza física fazem referência aos elementos terrestres, os animais, aos vegetais

e aos rios; já os de natureza antropocultural, refere-se aos fatos culturais, sociais e históricos, aos nomes próprios, profissões, figuras sagradas, elementos étnicos e até mesmo números. "Torna-se evidente que uma série de estratos das mais diversas naturezas são fontes motivadoras dos topônimos e, por meio da consideração das taxes apresentadas, é possível classificá-los de acordo com essas motivações." (BASTIANI, 2016, p. 35).

Segundo Pereira (2017):

> Embora as taxes de Dick consigam dar conta da motivação de quase todos os topônimos, algumas nomeações não são classificadas de forma clara e objetiva, devido à diversidade de motivações e significados que elas possuem e, por consequência, pela falta de novas taxionomias que cubram algumas necessidades classificatórias. (PEREIRA (2017, p. 237)

Logo, apesar do modelo taxionômico proposto por Dick abranger amplamente a classificação dos topônimos, ainda existem aqueles que necessitam de uma taxionomia mais adequada ao valor semântico peculiar de cada topônimo.

Por conseguinte, além das 27 taxes propostas por Dick, Curvelo-Matos (2014, p. 59) propôs uma nova taxe, os Siglatopônimos, que são topônimos que se originaram de siglas de nomes de variadas ordens (empresas, marcas, instituições e afins), O Siglatopônimos pode ser obtido por: letra(s) inicial(is); justaposição de sílabas; justaposições arbitrárias de componentes dos nomes, expressões ou frases já usadas gráfica ou circunstancialmente. (CURVELO-MATOS 2014, p. 59)

A autora percebeu a necessidade de uma nova taxe, uma vez que havia uma incidência significativa de topônimos formados por siglas que não se encaixavam nos modelos taxionômicos já propostos e também eram vistas como "siglas que se esvaziaram semanticamente, isto é, não são reconhecidas nem na ortografia e nem usualmente como tal". Assim, a sigla que deu origem ao nome de um lugar não é mais conhecida como uma sigla, mas como uma nova palavra, estabilizada na língua (CURVELO-MATOS, 2014, p. 59).

A toponímia e a história estão intimamente ligadas. Com o passar do tempo, novas cidades, distritos, bairros e ruas são criados, e seu surgimento evoca um novo acontecimento: a nomeação de tal lugar, o que demonstra que os topônimos acompanham a expansão territorial. Com

isso, torna-se possível verificar que a toponímia anda em constante evolução (FAGGION; MISTURINI, 2014, p.147)

Assim, levando em consideração a ligação existente entre a Toponímia e a história, a nova taxionomia proposta por Matos é de extrema importância, visto que, a motivação da nomeação dos lugares vai constantemente se alterando de acordo com o momento vivido pelo nomeador. Logo, a ampliação das taxes torna-se necessária, pois quando Dick propôs os modelos taxionômicos, os processos habitacionais eram outros, assim, como futuramente, novas taxionomias precisem ser propostas.

3. Topônimos de Imperatriz

Os topônimos utilizados nesta pesquisa foram recolhidos do mapa com o perímetro urbano de Imperatriz-MA, os quais foram classificados e agrupados levando em consideração as taxionomias propostas por Dick (1992) e Curvelo-Matos (2014):

QUADRO 1: Taxionomias de natureza física.

TAXIONOMIAS	TOPÔNIMOS	Nº
Astrotopônimos	Lot. Estrela da Manhã; Vale do Sol; Res. 5 Estrelas.	3
Cardinotopônimo	Boca da Mata.	1
Cromotopônimos	Mata Verde; Ouro verde.	2
Fitotopônimos	Boca da Mata; Camaçari; Coco Grande; Jd. das Oliveiras; Mata Verde; Laranjeiras; Lot. Lírios do Campo; Pq. das Mangueiras; Pq. das Palmeiras; Pq. do Buriti; Pq. Sumaré.	11
Geomorfotopônimos	Colina Park; Conj. Planalto. Pq. Planalto; Jd. Planalto; Res. Canto da Serra.	5
Hidrotopônimos	Jd. Lagoa; Pq. Lagoa.	2
Litotopônimos	Vila Esmeralda; Jardim Pérola.	2
Zootopônimos	Alto Bonito do Saibá; Jardim Jandaia.	1

Fonte: dados obtidos pelas pesquisadoras

QUADRO 2: Taxionomias de Natureza Antropocultural.

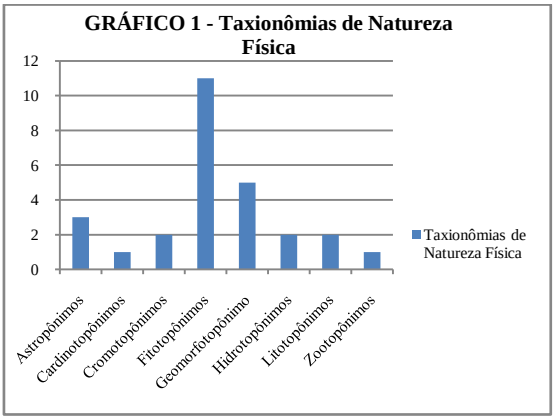
TAXIONOMIAS	TOPÔNIMOS	Nº
Animatopônimos	Alto da Boa Vista; Vila Redenção; Vila Redenção II.	3
Antropotopônimos	Jd. Andreia; Jd. Lopes; Jd. Vitória; Res. Sebastião Régis; Res. Teotônio Vilela; Res. Verona; Res. Verona II; Vila Ayrton Sena; Vila Fiquene; Vila João Castelo; Vila João XXIII; Vila Lamark; Vila Leandra; Vila Macedo; Vila Maria; Vila Mariana Vila Osvaldo Cruz; Vila Vitória; Vila Zenira.	19
Axiotopônimo	Jardim Imperador.	1
Corotopônimos	Califórnia; Camaçari; Fortaleza; Habitar Brasil; Jd. América; Jd. Europa; Jd. São Luís; Res. Califórnia;	12

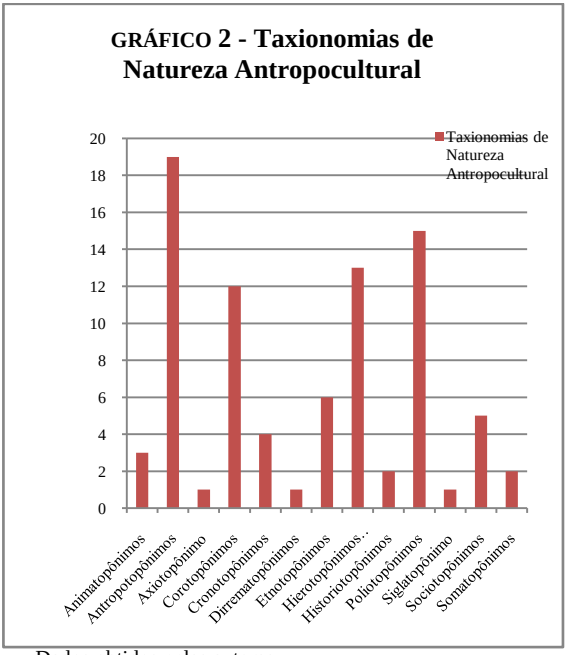
	Pq. Amazonas; Pq. Tocantins; Res. Acapulco; Res. Del Madri.	
Cronotopônimo	Brasil Novo, Novo Horizonte, Parque Alvorada I e Parque Alvorada II.	4
Dirrematopônimo	Bom Sucesso.	1
Etnotopônimos	Camaçari; Pq. Sanharó; Pq. Sanharol; Pq. Sumaré; Res. Jandaia; Vila Parati.	6
Hierotopônimos (hagiotopônimos)	Jd. São Luís; Jd. São Pedro; João Paulo II; Pq. Santa Lúcia; Pq. Santo Antônio; Pq. São José; Pq. São José II; Pq. São José III; San Serafim; Santa Rita; Santo Amaro; São José do Egito; Vila Santa Luzia.	13
Historiotopônimos	Pq. Independência; Res. Império Romano.	2
Poliotopônimos	Vila Ayrton Sena; Vila Esmeralda; Vila Fiquene; Vila João Castelo; Vila João XXIII; Vila Lamark, Vila Leandra; Vila Macedo; Vila Maria; Vila Mariana; Vila Osvaldo Cruz; Vila Vitória; Vila Zenira; Cidade Nova; Cidade Nova 2.	15
Siglatopônimos	CAEMA.	1
Sociotopônimos	Conj. Planalto; Mutirão; Jd. Planalto; Pq. Planalto; Recanto Universitário.	5
Somatopônimos	Asa Norte; Boca da Mata.	1

Fonte: dados obtidos pelas pesquisadoras.

Observando o gráfico 1, dentre as taxonomias de natureza física, os fitotopônimos (topônimos referentes aos nomes de vegetais) apresentam maior número. Já no gráfico 2, os antropotopônimos (topônimos que representam nomes próprios individuais) retratam maior quantidade em relação as taxonomias de natureza antropocultural.

Após a classificação, alguns bairros foram organizados em fichas lexicográfico- toponímicas. Cada ficha possui os seguintes itens: topônimo: nome do bairro; taxionomia: classificação taxionômica de natureza física ou antropocultural; verbete: conceito do topônimo com base no dicionário ou enciclopédia; nota histórica/informativa: Informações históricas e contemporâneas sobre o bairro pesquisado. Assim, seguem os modelos das fichas com alguns dos bairros estudados:





Dados obtidos pelas autoras.

Quadro 3: Ficha Lexicográfica – Toponímica 1.

Topônimo	Asa Norte
Taxionomia	Somatopônimo
Verbete	**Asa:**s.f. (sXIII) 1. ANAT.ZOO cada um dos membros anteriores das aves e dos morcegos, modificados esp. para voo; 2 ANAT.ZOO cada um de um ou dois pares de apêndices membranosos ou coriáceos fixados lateralmente ao tórax dos insetos; 3. ANAT.ZOO cada uma das nadadeiras peitorais bem desenvolvidas de certos peixes, que permitem pequenos voos na superfície da água; 4 p.ext. parte que sobressai do lado ou da borda de um objeto, própria para segurá-lo <a. da xícara> ; 5 objeto ou peça (p.ex., dobradiça) que, por sua forma ou função, lembra uma asa; 6 p.ext. projeção lateral (freq. em par) de um órgão ou estrutura <a. nasais>; 7 cada um dos caixilhos guarnecidos de tela dos moinhos de vento; aspas 8 AER superfície horizontal sobre a qual se exercem as forças aerodinâmicas que asseguram a sustentação de um avião no ar; 9. ARQ cada uma das alas laterais de um edifício que partem do corpo principal; 10. ARQ nave lateral de uma igreja; 11. MORF.BOT prolongamento de certas sementes ou frutos 12 B infrm. o par de ombros ou de braços (mais us. no pl.) **Norte:** s.m. (sXV) 1. direção, na esfera celeste, da extremidade do eixo de giro da Terra situado no hemisfério norte [símb.: N] 2. o polo norte; 3. a estrela Polar; 4. fig. direção que se toma; ETIM fr.ant. nort 'id.', de or. germ.
Nota Histórica / Informativa	*Bairro* Área – espécie de bairro- de Brasília (DF)

Quadro 4**:** Ficha Lexicográfica – Toponímica 2.

Topônimo	Parque Planalto
Taxionomia	Geomorfotopônimo/Sociotopônimo
Verbete	**Parque:** s.m. (1521-1558) 1. terreno relativamente extenso, cercado e arborizado, destinado à recreação; 2. grande jardim murado <mansão com p.>; 3. B jardim público arborizado para lazer; 4. AER MIL área destinada ao serviço e manutenção ou acomodação de viaturas, aeronaves ou material de artilharia. ETIM fr. parc 'grande extensão de terras e de bosques fechados onde são guardados e criados em liberdade animais para a caça; **Planalto:** s.m. (1881) 1. GEOMORF superfície elevada e plana, ou com poucas ondulações, entalhada por vales encaixados, o que supõe uma certa altitude acima do nível do mar; .2.p.met. POL abs. o governo do Brasil, o poder [A sede do poder executivo brasileiro fica em Brasília, no planalto Central, especificamente no Palácio do Planalto.] ETIM plano + alto
Nota Histórica / Informativa	Bairro localizado na região Norte de Imperatriz. “Planalto” lembra tanto a superfície plana e alta de uma área quanto o palácio onde despacha o presidente da República em Brasília.

Fonte: Elaborada pelas pesquisadoras com base em DICK (1992), SANCHES (2003) e HOUAISS (2009).

Quadro 5: Ficha Lexicográfica – Toponímica 3.

Topônimo	Parque Independência
Taxionomia	Historiotopônimo
Verbete	**Parque**: s.m. (1521-1558) 1. terreno relativamente extenso, cercado e arborizado, destinado à recreação; 2. grande jardim murado <mansão com p.>; 3. B jardim público arborizado para lazer 4. AER MIL área destinada ao serviço e manutenção ou acomodação de viaturas, aeronaves ou material de artilharia. ETIM fr. parc 'grande extensão de terras e de bosques fechados onde são guardados e criados em liberdade animais para a caça; **Independência:**s.f. (1660) 1. estado, condição, caráter do que ou de quem goza de autonomia, de liberdade com relação a alguém ou algo <i. individual><i. de espírito>; 2. caráter daquilo ou daquele que não se deixa influenciar, que é imparcial; imparcialidade <i. de uma crítica><i. de um crítico>; 3. caráter daquilo ou de quem não adota ideias preestabelecidas, não segue as regras e os usos correntes <a i. da arte e do artista>; 4. ausência de relação, de subordinação <a i. de dois fatos>; 5 autonomia política; soberania nacional; libertação <as guerras de i.>; 6. boa condição material; bem-estar, fortuna, prosperidade <trabalhou muito para conseguir a sua i.> ETIM in- + dependência
Nota histórica / Informativa	Bairro de Imperatriz. "Independência" lembra a separação do Brasil de Portugal, feita por dom Pedro 1º, em 1822.

Fonte: Elaborada pelas pesquisadoras com base em DICK (1992), SANCHES (2003) e HOUAISS (2009)

Quadro 5: Ficha Lexicográfica - Toponímica 4

Topônimo	Parque Amazonas
Taxionomia	Corotopônimo
Verbete	**Parque:** s.m. (1521-1558) 1. terreno relativamente extenso, cercado e arborizado, destinado à recreação 2. grande jardim murado <mansão com p.> 3. B jardim público arborizado para lazer 4. AER MIL área destinada ao serviço e manutenção ou acomodação de viaturas, aeronaves ou material de artilharia. ETIM fr. parc 'grande extensão de terras e de bosques fechados onde são guardados e criados em liberdade animais para a caça; **Amazonas:**s.f. (1344) 1. mulher corajosa, de ânimo varonil, aguerrida; 2. mulher que anda a cavalo; 3. VEST saia longa própria para montar a cavalo, us. por mulheres; montaria amazonas; s.f.pl. MIT 4. guerreiras lendárias que, na Antiguidade, teriam vivido às margens do mar Negro e que possuiriam grande espírito bélico e viril [Segundo a lenda, queimavam o seio direito para tornar mais fácil o uso do arco.] ETIM lat. Amázon.ònis, do gr. amazôn 'amazona, mulher guerreira'
Nota Histórica / Informativa	Bairro da região Nordeste de Imperatriz. "Amazonas" é o nome de um Estado da região Norte do Brasil.

Fonte: Elaborada pelas pesquisadoras com base em DICK (1992), SANCHES (2003) e HOUAISS (2009).

Quadro 6: Ficha Lexicográfica – Toponímica 5.

Topônimo	Jardim São Luís
Taxionomia	Hierotopônimos (hagiotopônimos)
Verbete	**Jardim:***s.m.* (sXIII) 1. Terrenoonde se cultivamflores e plantasornamentais para lazerouestudo2**.** área de umacomposiçãopaisagística de um projetoarquitetônicoouurbanístico, naqual se cultivamplantasornamentais3**.** *fig.*país, região que apresentamvegetaçãoabundante, fértil e harmoniosa. ETIMfr. *jardin* 'terrenocercadoem que se cultivamvegetaisornamentaisoucomestíveis'; **São:***s.m.* (1193)f.apoc. de santo, aquele que foicanonizado [abrev.: *s.*]; **Luís:** *s.m.* (1836) HIST NUMS1. Antigamoedafrancesa de ouroou de prata com efígiedos reis de França, que começou a circular em 1640 com o rei Luís XIII e acabouabrangendotb. Oreinado de Luís XIV 2*p.ana.*moeda de ouro de 20 francos com efígie de Napoleão; napoleão□GRAM pl.: *luíses*ETIMfr.*louis* 'id.', red. de *louis d'or* 'luís de ouro', do antr. *Louis* XIII (1601-1643), rei de França que primeiromandoucunharestamoeda.
Nota Histórica / Informativa	São Luís *Jardim* Santo da IgrejaCatólica (São Luís de França) cujodia de comemoração é 26 de agosto. Capital do Estado do Maranhão.

Fonte: Elaborada pelas pesquisadoras com base em DICK (1992), SANCHES (2003) e HOUAISS (2009).

Quadro 7: Ficha Lexicográfica - Toponímica 6

Topônimo	Santa Rita
Taxionomia	Hierotopônimo (hagiotopônimos)
Verbete	**Santa:**s.f. (sXIII) 1. mulher canonizada 2. p.met. imagem dessa mulher 3. fig. mulher de grandes virtudes, pura, de bondade incomum 4. us. como interlocutório pessoal <minha s., venha cá!> ETIM fem.substv. de santo; **Santa Rita**: Santa da Igreja Católica (Santa Rita de Cássia) cujo dia de comemoração é 22 de maio.
Nota Histórica / Informativa	Bairro localizado na região Norte de Imperatriz. Um dos mais populosos de Imperatriz.

Fonte: Elaborada pelas pesquisadoras com base em DICK (1992), SANCHES (2003) e HOUAISS (2009).

Quadro 8: Ficha Lexicográfica – Toponímica 7.

Topônimo	Parque Sumaré
Taxionomia	Etnotopônimo
Verbete	**Parque:** s.m. (1521-1558) 1. terreno relativamente extenso, cercado e arborizado, destinado à recreação; 2. grande jardim murado <mansão com p.>; 3. B jardim público arborizado para lazer; 4. AER MIL área destinada ao serviço e manutenção ou acomodação de viaturas, aeronaves ou material de artilharia. ETIM fr. parc 'grande extensão de terras e de bosques fechados onde são guardados e criados em liberdade animais para a caça; **Sumaré:** s.m. (1863) ANGIOS 1. design. comum a plantas do gên.

	Cyrtopodium, da fam. das orquidáceas, freq. cultivadas como ornamentais e esp. pelo sumo cicatrizante dos pseudobulbos 1.1 planta terrestre (Cyrtopodiumparanaensis), nativa do Sul do Brasil, com pseudobulbos fusiformes, folhas lineares e lanceoladas e flores amarelas, em inflorescências paniculadas de até 1 m; bisturi-do-mato, rabo-de-tatu 1.2 planta epífita (C. punctatum), nativa do Brasil, com folhas lanceoladas e flores amarelas, salpicadas de máculas vermelhas, em inflorescências de até 1,2 m; bisturi-do-mato □ ETIM segundo Nascentes, tupi suma're
Nota Histórica/Informativa	Planta ornamental, nome de cidade do Estado de São Paulo, Bairro de Imperatriz.

Fonte: Elaborada pelas pesquisadoras com base em DICK (1992), SANCHES (2003) e HOUAISS (2009).

Vale acrescentar que uma quantidade significativa dos topônimos de Imperatriz-MA ainda não foi classificada, pois eles carecem de maiores estudos quanto à adequação ou não nas taxionomias existentes. Dentre eles estão os bairros: Alto das Brisas; Arco do Triunfo; Chaparral; Conj. Aurora; Eldorado; Distrito Industrial de Imperatriz; Imigrantes; Jd. Atalaia; Jd. Malaia; Jd. Primavera; Jd. Tropical; Jd. Viana; Menino do Bosque; Park Imperial; Plaza Jardim; Portal do Vale; Pq. Anhanguera; Pq. Avenida; Pq. das Águas; Pq. das Mansões; Pq. das Nações; Pq. Industrial Santa Rosa; Pq. Internacional; Royal Parque; Vereda Tropical.

Vale ressaltar também que, observando as classificações anteriormente expostas, nota-se que devido à variedade de significado de alguns vocábulos, torna-se não fechada a classificação diante das taxes. Ao analisar, por exemplo, o topônimo *Novo Horizonte*, aqui classificado como um *Cronotopônimo*, e destacar o vocábulo *Horizonte*, é possível definir este como:

1. Linha circular em que a terra ou o mar parecem unir-se ao céu, e que limita o campo visual de uma pessoa;

2. A dimensão do futuro de alguém ou de algo (mais us. no pl.); perspectiva;

3. Domínio circunscrito a uma área do saber, do pensamento ou de uma atividade do homem (tb. us. no pl.).

A partir dessas definições surgem novos questionamentos: seria possível abrir espaços para outras classificações ou inserir um mesmo topônimo em duas ou mais taxes? Se sim, quais taxonomias se introduziriam nesse topônimo? Ou ainda, é necessário que seja criada outra taxio-

nomia adequada a esse topônimo? Fica evidente, portanto, a necessidade de continuidade dos estudos toponímicos na cidade de Imperatriz.

4. Considerações finais

Observa-se que ainda há muito a se pesquisar e conhecer sobre a Microtoponímia imperatrizense, embora já se possa afirmar a predominância de uma parcela bem significativa dos topônimos pertencerem às taxionomias de natureza antropocultural, com destaque nas taxes dos hagiotopônimos e corotopônimos. Dessa forma, o que essas taxes podem relevar sobre a história do povo imperatrizense? Esse questionamento, bem como o aperfeiçoamento das fichas lexicográfico-toponímicas, são objeto de estudo em continuação da pesquisa, que não pode avançar em 2020 em razão da pandemia de COVID-19 e a necessidade de distanciamento social, situação esta que inviabilizou a pesquisa de campo outrora planejada.

Por meio dos estudos realizados, foi possível compreender a importância da Toponímia como uma ferramenta de preservação e resgate histórico sobre a identidade de um lugar e, principalmente, de um povo.

Foi possível observar também que, dentre os bairros estudados, a maior parte dos topônimos de Imperatriz-MA foram classificados como de natureza antropocultural, totalizando 81% dos bairros pesquisados, já os topônimos de natureza física englobam 19%. Desta forma, pode-se inferir que a maioria dos bairros pesquisados tem os fatores socioculturais como os maiores influenciadores do processo de nomeação local.

Entende-se que tal estudo é um meio eficaz de se compreender melhor a cultura e a identidade da região e do povo imperatrizense, além de contribuir para a preservação e resgate da cultura, uma vez que, os topônimos são registros históricos de fatos e ocorrências que podem revelar diferentes momentos da História de Imperatriz/MA.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASTIANI, C. *Relações entre nome e lugar*: estudo dos nomes das escolas públicas de porto nacional em uma perspectiva interdisciplinar da geografia e da toponímia. Dissertação (Mestrado em Letras: Ensino de Língua e Literatura – MELL) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína: 2016.

CURVELO-MATOS, H. R. *Análise toponímica de 81 bairros de São Luís-MA*. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza: 2014.

DICK, M. V. de P. do A. *Toponímia e Antroponímia no Brasil*: Coletânea de estudos. São Paulo: Arquivo do Estado, 1992, p. 2.

FAGGION, C. M; MISTURINI, B. Toponímia e memória: nomes e lembranças na cidade. *Linha D'Água* (*On-line*), v. 27, n. 2, p. 141-57, São Paulo, dez. 2014.

PEREIRA, R. R. Taxionomias toponímicas e relações com a Terminologia. *Revista de Estudos da Língua*, v. 25, n. 1, p. 232, 2017.

SANCHES, E. *et al*. *Enciclopédia de Imperatriz*: 150 anos: 1852–2002. Imperatriz: 2003.

NARRATIVAS DE PROFESSORES DE INGLÊS SOBRE SUAS EXPERIÊNCIAS FORMADORAS NO EXTERIOR

Edna Sousa Cruz (UEMASUL)
edna.s.cruz@uemasul.edu.br

RESUMO

Este estudo desenvolveu-se no campo da formação continuada do professor, sobretudo o de língua inglesa. Objetivou-se nesta investigação analisar as experiências formadoras dos docentes no que se refere ao exame de proficiência TOEFL e às atividades informais vivenciadas fora da sala de aula como iniciativas de autoformação. A discussão toma como elemento referencial a vivência no exterior como experiência formadora para professores de língua inglesa. A pesquisa teve por objeto de estudo as narrativas experienciais dos docentes e como *corpus* os relatos orais de cinco participantes de uma das edições do curso de imersão no exterior do Programa de Desenvolvimento para Professores de Inglês (PDPI), de iniciativa da CAPES e Programa Fulbright. A leitura analítica dos dados evidenciou que a competência pragmática, desenvolvida pela experiência de usar a língua inglesa nos espaços fora da sala de aula, é o elemento que não só leva o professor a projetar, para si, as identidades de usuários da segunda língua, mas também abre espaços para experiências formadoras.

Palavras-chave:
Intercâmbio internacional. Narrativas de experiências. Professor de inglês.

ABSTRACT

This study was developed in the field of continuing teacher education, especially in the English language. The aim of this investigation was to analyze the teachers' training experiences with regard to the TOEFL proficiency exam and the informal activities experienced outside the classroom as self-training initiatives. The discussion takes as a referential element the experience abroad as a training experience for English language teachers. The research had as object of study the experiential narratives of teachers and as corpus the oral reports of five participants of one of the editions of the immersion course abroad called Development Program for English Teachers (PDPI), initiative of CAPES and Fulbright Program. The analytical reading of the data showed that the pragmatic competence developed by the experience of using the English language in spaces outside the classroom, is the element that no only leads the teacher to project for himself/herself the identities of users of the second language, but it also opens spaces for formative experiences.

Keywords:
English teacher. International exchange. Narratives of experiences.

1. Introdução

O domínio da língua inglesa apresenta-se associado a várias vantagens, fazendo com que se torne uma marca distintiva para os falantes não nativos desse idioma. Assim, saber inglês em um mercado de trabalho cada vez mais seletivo tornou-se condicionante para ascensão profissional e, a nível pessoal, configura-se como ferramenta de distinção social. Segundo Grigoletto (2010), grande parte desse imaginário é disseminado pela mídia, que desempenha um papel crucial enquanto canal disseminador de representações sobre a língua inglesa, as quais se configuram termômetro quanto às motivações para aprender e às formas de aprendizagem do inglês.

Essas representações delineiam o inglês como produto de primeira necessidade, fomentando, desse modo, o desejo de consumi-lo. Tal desejo é ainda aguçado pelo comércio de marcas no qual se situam as escolas de idiomas e os programas de intercâmbios internacionais. Aquelas propagam a aprendizagem de língua estrangeira como instrumento capaz de abrir portas para as vantagens financeiras que o mercado de trabalho poderá oferecer, enquanto estes fomentam o imaginário de estudar inglês no exterior como fator de distinção social.

O lugar de poder que a língua inglesa ocupa na sociedade brasileira resulta na tendência de escolarização internacionalizada, a qual demanda professores linguisticamente competentes. No estado do Maranhão, por exemplo, os programas de intercâmbios "Cidadão do Mundo" e "IEMA no mundo" concedem bolsa de estudos, respectivamente, para o aluno de ensino superior e do ensino médio. Em nível de Brasil, o PDPI é o programa que oferece curso de imersão no exterior para professores de língua inglesa atuantes na rede pública de ensino.

Fruto dos acordos bilaterais entre Brasil e Estados Unidos, o PDPI é uma ação de iniciativa do Programa Fulbright, executado em ação conjunta com a Capes. Na parceria de cooperação internacional entre Brasil e Estados Unidos, o PDPI é um programa que tem como objetivo "promover a compreensão mútua entre o povo brasileiro e o norte-americano por meio de um maior intercâmbio de conhecimentos e de talentos profissionais, através das atividades educacionais" (BRASIL, 1966, p. 1). Sua característica principal é capacitar professores de inglês atuantes nos níveis Fundamental e Médio e em exercício efetivo na rede pública por meio da mobilidade internacional.

O curso tem duração de seis semanas, sendo que a formação se efetiva com o intuito de ofertar programas que oportunizem vivências educacionais na vertente de cooperação internacional, as quais se materializam mediante a imersão do docente em curso de inglês em uma universidade americana. A seleção obedece às etapas de análise documental e ao teste de proficiência TOEFL ITP. Sobre este exame, discorremos posteriormente.

Com o propósito de bem situar o leitor, organizamos este estudo em cinco seções, nasquais se inclui a introdutória.As considerações teóricas abordam o teste de proficiência. Na sequência, abordamos o percurso metodológico do estudo, discorrendo sua natureza e os participantes. Na seção em que procedemos à leitura analítica dos dados, utilizamos os discursos dos docentes na delimitação dos títulos da análise. Finalizamos o estudo com as considerações finais e as referências que embasaram esta investigação.

2. Delineando a pesquisa

Esta investigação é um recorte da minha tese de doutoramento, intitulada "'*Yes! Temos Professores com Formação nos Estados Unidos*': narrativas de professores de inglês intercambistas do programa Fulbright" (CRUZ, 2017). Nessa pesquisa, discorremos a formação continuada do professor de língua estrangeira, tendo como elemento de suporte para a análise a narrativa dos docentes selecionados para um curso de imersão no exterior. Acerca dessa discussão, aqui nos ateremos aos espaços de experiências formadoras das situações vivenciadas fora da sala desse curso imersão no exterior do qual os professores participaram.

O *corpus* deste estudo é formado pela narrativa oral de cinco professores de inglês, atuantes nos ensinos fundamental e médio de escolas públicas, que participaram do Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Inglês (PDPI). Organizado pela CAPES juntamente com o Programa Fulbright, o PDPI é um programa de intercâmbio internacional que possibilita ao docente de língua fazer curso no exterior em sua área de conhecimento.

A partir da perspectiva da pela História Oral, reconstruímos os relatos memoriais dos docentes, os quais traduzem visões particulares de um processo coletivo. Feita essa reconstrução, por meio da transcrição

das entrevistas, empreendemos a análise interpretativa dos dizeres dos entrevistados.

Uma das contribuições fundamentais da História Oral, segundo Thompson (1992) "é ajudar a fazer com que as pessoas confiem em sua própria fala", uma vez que, no momento em que narra suas experiências, o sujeito (re)interpreta-as, atribuindo-lhes novos significados. Sob essa perspectiva, a análise dos dados é um registro subjetivo das percepções dos docentes sobre suas experiências formativas.

Prestados estes esclarecimentos, nas sessões seguintes (re)contamos o que ouvimos dos docentes entrevistados. Na história narrada pelos docentes, dois elementos se sobressaem: por um lado, o teste de proficiência que se apresenta como elemento ameaçador à realização do sonho de estudar no exterior e, por outro lado, as situações vivenciadas em contextos fora da sala de aula que "desestabilizaram" a relação dos docentes com a língua inglesa. Nas sessões seguintes, utilizaremos dizeres dos docentes na delimitação dos títulos da análise e discussão dos dados.

3. Breves notas sobre o aprender pela experiência

Em sua obra "Experiência de Vida e Formação", Josso (2004) defende a tese de que toda experiência, por ser formadora, deve ser compreendida sob o ângulo da aprendizagem. Tais experiências formadoras, afirma a autora, são tecidas no desencadeamento dos processos que afetam nossas identidades e nossa subjetividade, por meio das aprendizagens construídas nos mais diversos contextos culturais e interacionais, mediante o valor que se atribui ao que é vivido.

A experiência formadora de que trata este estudo é pensada sob o prisma de um saber investido, que é aqui tomado como elemento-chave no processo de construir a identidade de professor falante de língua inglesa. Esse saber, que é subjetivo, é também social, sendo vivenciado mediante uma experiência particular e irrepetível, ainda que o acontecimento seja o mesmo, o qual tem no sujeito social o seu lugar de realização.

Para Larossa (2002), o lugar da experiência é o sujeito, no qual se ancora quando o ele assim permite, deixando-se ser tocado: forma-se e deixa-se transformar pelo que lhe acontece. Para o autor (LAROSSA, 2002, p. 25), "o sujeito da experiência é, sobretudo, um espaço onde tem

lugar os acontecimentos". Define-se por uma passividade que é feita de paixão, de receptividade e disponibilidade para se expor. Além disso, aquele que se expõe mostra disposição para revelar sua fragilidade e correr risco ao transitar por espaços indefinidos. Nestes, o sujeito coloca-se à prova ao buscar oportunidade para deixar se tocar pelos acontecimentos.

Na narrativa de formação experiencial tecida pelos docentes que integram este estudo, o intercâmbio internacional, como lugar da experiência, permite-lhes vivenciar uma "formação por contato direto" (PINEAU, 1988), que abre possibilidades para ação e interação com pessoas em situações e espaços diversos. Nesse contexto, o sujeito da experiência vai sendo gestado na disposição que cada docente apresenta para sair de sua zona de conforto, desorganizando o que supõe como já aprendido e aventurando-se a aprender com acontecimentos inesperados. No colocar-se frente a uma imbricação experiencial de conexões (CLANDININ; CONNELLY, 2011), em que experiências tomam formas a partir de outras experiências, produzem novas experiências.

4. "Eu fiquei com medo deste TOEFL": o encontro-confronto com o exame de proficiência

Comprovar o nível de proficiência em uma língua estrangeira é exigência cada vez mais crescente a quem deseja ascender profissionalmente, estudar no exterior ou obter certificação internacional. Exames de proficiência são elaborados para "medir" o domínio de LE de quem, por motivos diversos, precisa comprovar tê-lo. É também um dos meios pelos quais instituições internacionais difundem e fortalecem sua língua e seu ensino, ao estabelecerem como critério para obtenção de bolsa de estudo no exterior a aprovação no teste de proficiência.

O PDPI oferece três níveis de curso de inglês com pontuações distintas: intermediário I – 450 a 499 pontos; intermediário II – 500 a 540 pontos; e Metodologia, para aqueles que obtiverem nota igual ou superior a 550. No exame aplicado aos docentes participantes do PDPI, o teste a que foram submetidos, o TOEFL-ITP, teve como intuito avaliar o domínio da LE dos docentes em um contexto particular de língua acerca da compreensão oral, estruturas gramaticais, compreensão de vocabulário e leitura.

O que já se disse sobre o TOEFL, que inclui o baixo índice de aprovação e a exigência de uma jornada exaustiva de estudo, é significado na narrativa dos docentes. Seus dizeres encontram-se associados à representação do TOEFL como um teste quase invencível, provocando temores de diversas ordens no candidato, especialmente se este for professor de língua inglesa. Nessa direção, os docentes relatam:

> Eu fiquei com medo e fiquei preocupado com a prova do TOEFL porque nunca tinha feito antes. Eu não sabia como era, morria de medo dessa bendita prova oral. Eu achava que fosse ter que falar. (VANDO, entrevista oral).
>
> Depois que terminei a prova, eu pensei: essa aí eu não passo não. Eu realmente achei difícil a prova. Teve questões que eu marquei assim: "papai, mamãe mandou...", essa história. Achei difícil. (VERMAR, entrevista oral).
>
> Eu achei o teste uma loucura. Primeiro porque tem que ser tudo correndo. Não se pode nem raciocinar muito porque não se tem tempo. E aí, às vezes, tinha opção que eu ainda não tinha nem marcado a gravação já estava dizendo a outra. Quando eu me espertava estava com duas, três questões atrasadas e não podia voltar, então eu marcava sem nem olhar mais. (NICODEMOS, entrevista oral)

Instrumentos de aferição de proficiência como o TOEFL, ao estabelecer concepções sobre o que é saber uma língua, não apenas quantificam o que se espera que o candidato saiba, mas, sobretudo, determinam o que ele deve saber. A proficiência que o teste requer em uma língua específica remeteria à aquisição de conhecimento, domínio, controle, capacidade, habilidade.

Para Hughes (1989, p. 9), os testes "são desenhados para medir a habilidade das pessoas mesmo que elas não tenham o preparo que o exame requer". Dada a objetividade dos exames, o autor sustenta que, embora o candidato tenha frequentado curso de línguas, o teor deste não corresponde ao abordado no teste de proficiência, sendo que o conteúdo "é baseado na especificação do que o candidato tem que ser capaz de fazer na língua-alvo de modo a ser comparado proficiente" (HUGHES, 1989, p. 9). Em testes como o TOEFL, proficiência implica sentido de controle operacional e variável da língua, de acordo com a especifidade de situação para seu uso em um nível de ação.

Nos relatos dos docentes, a submissão ao TOEFL apresenta-se como experiência produtora de alguns receios. Da narrativa por eles construída aflora a insegurança de não serem bem-sucedidos na prova, que emerge dos vocábulos *medo*, *preocupado* e *difícil*. Na narrativa do medo de fracassar no teste, os docentes retomam dizeres acerca do

baixo nível de proficiência oral do professor de inglês, remetendo a uma mudez que lhes impediria de participar do clube de falantes de língua inglesa (LEFFA, 2007).

A questão é que, tendo em vista a complexidade de teste como o TOEFL, além do conhecimento da língua, outros fatores de igual importância são exigidos. O planejamento e a inteligência emocional para lidar com as pressões que a delimitação de tempo impõe são alguns desses fatores. A representação do TOEFL como exame incomum, aflorada nas formulações como não se pode nem raciocinar muito porque não se tem tempo e tem que ser tudo correndo, quando eu me espertava estava com duas, três questões atrasadas e não podia voltar, aponta para o desconhecimento acerca da estrutura do teste, que teria levado os docentes a fazerem a prova na surpresa.

O gerenciamento do tempo cronometrado é outro elemento constitutivo da tensão que os docentes dizem ter experimentado, a ponto de responderem às questões de modo aleatório. Nos enunciados *Teve questões que eu marquei assim: papai, mamãe mandou* e *eu marcava sem nem olhar mais*, revela-se um sujeito que, por estar dominado por uma ansiedade incontrolável, não conseguiria formular estratégias para responder às questões a contento.

São notáveis, nos relatos, traços de desconforto em relação ao teste de proficiência. O TOEFL, no processo de seleção dos docentes intercambistas, é o instrumento que legitimaria duplamente a relação do docente com a língua estrangeira: pelo resultado final do teste de proficiência e pelo curso no exterior que a aprovação lhes garantiria. Talvez isso explique por que passar nesse exame é considerado para alguns docentes feito memorável.

5. *"Eu ia nas lojas sozinho justamente para eu me testar": aprender pela experiência*

Quando se pensa em intercâmbio estudantil, é comum imaginá-lo como oportunidade não apenas de conhecer outro país, mas também, e, sobretudo, de vivenciar uma diversidade cultural. Coleman (2015) sustenta que o contato com a comunidade local tem implicações na veiculação da língua e no desenvolvimento linguístico do estudante, no *input*, no *output* e no *feedback*, numa gama de práticas das funções da língua e na competência pragmática.

No contexto do intercâmbio, a visão da aprendizagem de língua é configurada como participação que não se resume à aquisição de regras ou códigos porque supõe, especialmente, maneiras diferentes de agir em participações e inserções em comunidades nas quais o sujeito procura viver a cidade visitada (Nova York, no caso dos participantes desta pesquisa) de todas as formas possíveis. Assim, o professor experimenta – *eu assisti à missa em inglês* – e consome coisas, através das quais também "consome" a língua e a cultura que veiculam:

> Eu chegava num lugar e no caminho eu já fazia na minha cabeça todo o diálogo, todo o processo do que iria falar, como eu ia articular isso, e às vezes eu chegava lá e a pessoa desarticulava minha fala, entendeu? Me fazia pensar de outra forma, da forma que eu não queria pensar, que eu não esperava pensar. Eu me perdi várias vezes. Eu aprendi coisas, inglês prático mesmo. (WANDO, entrevista oral).

> Todo o tempo livre que eu tinha era para andar. Andei em grupo nas primeiras duas semanas, porque não conhecia nada e estava aprendendo a andar de metrô, a ter referências da cidade. Mas a partir da hora que eu descobri como andar em Nova York eu passei a andar sozinho. Então, eu ia nas lojas sozinho justamente para eu me testar. Eu fui a restaurantes, locais de apoio ao turista. Todo de tipo de pessoa que eu podia conversar eu conversei. Eu me sentia melhor conversando com vendedores de outros países, porque eu conseguia captar 100% o inglês dos estrangeiros, mas quando eu topava com o inglês do americano eu me perdia completamente. Inclusive eu acho que fiz um bocado de besteira por causa disso, porque teve um bocado de coisa que eu só dizia yes. Se eles tivessem mandando eu me ferrar eu estaria concordando porque eu não captava. Eu vi o tanto de pontos fracos que eu tenho e isso me colocou na real. (LÁZARO, entrevista oral).

> Todos os domingos eu ia à igreja, e isso foi uma experiência maravilhosa para mim. Foi muito mais interessante do que a programação de alguns colegas de ir para a Estátua da Liberdade, porque a convivência na igreja é uma forma legal da gente conviver com a cultura, a língua. Não foi simplesmente chegar à igreja e assistir ao culto e sair, mas ter contato. A gente conversou bastante lá. A gente teve a oportunidade de participar das escolas bíblicas, eu fazia leitura da bíblia. Então, aquela experiência ali é que fez a gente se soltar um pouco o inglês. A gente cria uma certa segurança para fazer leitura, para falar um pouco. Foi muito legal. (NICODEMOS, entrevista oral).

Na tônica dos relatos acima, na automia há uma passagem do sujeito-aprendiz para o sujeito da experiência (LAROSSA, 2002). Esse sujeito se define por sua receptividade a situações formativas, pela abertura que o leva a se expor ao que lhe passa, deixando-se transformar pelo que lhe acontece. Dispostos a se lançarem em uma experiência de aprendizagem à medida que "exploram" a cidade, os intercambistas encaram o

desafio de utilizar a língua inglesa em um contexto real cercado de imprevisibilidades.

As narrativas sobre situações ocorridas fora da sala de aula, que teriam resultado em uma ação e um saber de aplicação prática (LARROSA, 2002), se inserem na modalidade denomidada por Josso (2004) de "fazer" experiências. Esse gênero de experiência "começa por aquilo que foi anteriormente formalizado, nomeado ou simbolizado, pondo-o em jogo num cenário de observações e práticas de conhecimento" (JOSSO, 2004, p. 54). Melhor dizendo, fazer experiências refere-se ao agir racional do sujeito-aprendiz, que cria, propositalmente, circunstâncias de modo a vivenciar determinados acontecimentos.

Ao fazer experiência com a língua estrangeira, o sujeito revela os investimentos por ele empreendidos na construção de sua identidade de falante de idioma estrangeiro: participa de atividades religiosas, faz compras, procura absorver o quanto for possível a oferta cultural que a cidade lhe dispõe, de modo a intensificar sua relação com a LE. Dizeres como *eu ia nas lojas sozinho justamente para eu me testar*,*eu fazia leitura da* bíblia, *então aquela experiência ali é que fez a gente soltar um pouco o inglês* e *eu fui a restaurantes, locais de apoio ao turista, todo de tipo de pessoa que eu podia conversar eu conversei* refletem as vivências de situações e acontecimentos criadas pelos docentes de modo a fazerem experiências (JOSSO, 2004).

Todavia, esses acontecimentos dão-se envoltos a um encontro-confronto que desestabiliza a identidade de falante de língua inglesa, nos momentos em que os docentes se colocam em uma posição de não saber. Em enunciados como *quando eu topava com o inglês do americano eu me perdia completamente* e *se eles tivessem mandando eu me ferrar eu estaria concordando porque eu não captava*, o docente (re)faz a experiência da impotência de se fazer entender (REVUZ, 1998, p. 221) na língua que estrangeira que lhe parece ser incompreensível. Contudo, nos encontros-confronto emerge um sujeito que nem se impõe nem se opõe ao ocorrido, mas se expõem a ele (LAROSSA, 2002), reorganizando continuamente a imagem de si como professor usuário da língua inglesa (*Eu vi o tanto de pontos fracos que eu tenho e isso me colocou na real*), por meio dos acontecimentos que vivencia.

Os investimentos que os professores fazem para viver a língua estrangeira na comunidade em que seus falantes estão inseridos contribuem para a construção das identidades de aprendiz e de usuário de inglês,

ambas tecidas no esforço contínuo, por eles empreendidos, de superar limitações e "tomar a palavra" (SERRANI-INFANTE, 1998) na língua que lhe será sempre estrangeira. No excerto narrativo, a formulação *Eu chegava num lugar e no caminho eu já fazia na minha cabeça todo o diálogo* transita um sujeito que imagina ser possível ter controle sobre a língua ao tomá-la como instrumento que aprendeu a manipular de modo a adquirir seu domínio (REVUZ, 1998). Porém, ao ser surpreendido pela interrupção de sua lógica (*quando eu chegava lá, a pessoa me desarticulava, me fazia pensar de uma outra forma que eu não queria pensar, que eu não esperava pensar*), o sujeito enfrenta o conflito de não conseguir articular o que se passa com o que é conhecido (JOSSO, 2004). Na interação com o outro, dá-se a situação em que experimenta a falta de controle sobre o seu "roteiro de fala".

Ao se colocarem em uma posição de não saber, os docentes vão transformando o que, a princípio, lhes é desconhecido em algo familiar. Nesse percurso, constroem seu repertório de experiências formadoras (JOSSO, 2004) nas situações impactantes no contato com a língua e a cultura que ela veicula.

6. "A fala em inglês entrou em minha vida depois do PDPI": renegociando identidades

É sabido que quem embarca em intercâmbio estudantil, em geral, o faz impelido pelo desejo e pela perspectiva de ganhos pessoais e profissionais que o conhecimento de outras culturas proporciona (COLEMAN, 2015). Sob essa perspectiva, no "balanço" que fazem de sua atuação como intercambistas, os docentes iniciam a elaboração da nova imagem de professor de LE que propõem a si mesmos. Na incorporação ao discurso da mudança a que se filiam, os docentes constroem um projeto para si com uma consciência reforçada de seus recursos, suas fragilidades e suas expectativas quanto ao colocar na sua prática docente as lições forjadas no aprender pela experiência que o intercâmbio no exterior teria proporcionado. Nos relatos a seguir, transita um sujeito que se concebe fundador de um modo novo de fazer, enxergando-se como profissional que cresceu de alguma forma:

> A fala em inglês entrou em minha vida depois do PDPI. Eu sentia, ainda sinto, mas sinto menos hoje do que antes, essa necessidade de falar em inglês. Ler eu leio beleza, mas na fala eu fico meio travado. Então, minha expectativa era que a partir desse curso eu tivesse uma melhor fluência, maior segurança para falar. Eu acho que consegui porque antes do PDPI

> nas minhas aulas eu nunca usava o inglês para me comunicar com os alunos; eu usava o português. E agora não. Chego na sala dizendo *good evening, good morning, open your books*. (NICODEMOS, enrevista oral)

> O PDPI vai contribuir 100% para a minha vida docente, 200% para minha vida docente, o quanto você pensar. Eu garanto que sou um novo professor desde a minha volta do intercâmbio. Desde ter uma compreensão melhor do meu aluno, de não jogar para ele uma coisa que eu não tenho domínio, porque eu vi meus erros que até então eu não percebia. (LÁZARO, entrevista oral)

> Eu vim de lá [intercâmbio em Nova York] muito animado para pensar coisas para o meu aluno. Os alunos precisam ter confiança em você, precisam acreditar que teu inglês é bom. Os alunos precisam entender que de fato você foi aos Estados Unidos porque você queria melhorar o inglês também em benefício dos alunos. Meu olhar em relação ao meu aluno mudou porque eu acho que meu olhar em relação a mim mudou primeiro. (WANDO, entrevista oral)

O movimento transformacional que transita nos relatos acima aflora nas seguintes formulações: *eu garanto que sou um novo professor desde a minha volta do intercâmbio*, *a fala em inglês entrou em minha vida depois do PDPI* e *eu vim de lá [intercâmbio em Nova York] muito animado para pensar coisas para o meu aluno*. O que dizem os docentes indicia o processo de filiação a novas identidades tecidas a partir do intercâmbio no exterior. Essa experiência é tomada como rito de passagem, uma transição que evoca o sentido subjetivo do enriquecimento profissional e da nova relação que se estabelece com a LE.

Nas comparações entre o antes e o depois da experiência do PDPI, que emergem dos enunciados *eu vi meus erros que até então eu não percebia* e *antes do PDPI nas minhas aulas eu nunca usava o inglês para me comunicar com os alunos; eu usava o português*, o intercâmbio é o elemento que redefine a relação do docente com a língua estrangeira que ensina. O inglês, de objeto alheio tão desejado, após o curso de imersão, torna-se língua alcançável, numa transição que evoca o sentido subjetivo do enriquecimento profissional dos docentes participantes do PDPI.

Na incorporação do discurso da mudança, transita um sujeito que se concebe fundador de um modo novo de fazer, concebendo-se como profissional que cresceu de alguma forma. Esse processo de autoformação, em que o docente caminha para si (JOSSO, 2004), começa na redefinição que elabora de seu modo de ser professor e estar na profissão (*Meu olhar em relação ao meu aluno mudo porque eu acho que meu olhar em relação a mim mudou primeiro*). Nesse processo autorreflexivo

e autoavaliativo o sujeito-professor assume-se como autor de sua formação e toma para si a responsabilidade de gerenciá-la com novas perspectivas sobre seu estar na profissão.

7. Considerações finais

A mobilidade internacional relatada na narrativa dos docentes afigura-se competência desejada, a qual representa triunfo individual em uma conjuntura em que o cosmopolitismo impera como oportunidade para enriquecimento cultural e linguístico. Em um programa de duração breve como o Programa de Desenvolvimento Para Professores de Inglês – PDPI –, é provável que a fluência não seja obtida a contento. Contudo, os docentes tomaram o intercâmbio como projeto de autoformação, fazendo dos lugares fora da universidade por onde transitaram espaços formativos.

Fora da sala de aula, os docentes sentiram-se encorajados a se expor como usuário da língua inglesa, em lugares diversos e de formas variadas. Para se tornarem usuários da língua, tomam para si sua formação continuada através das estratégias de aprendizagem individual que elaboram, a começar pela escolha dos locais por onde transitar e o que neles desejam fazer e aprender. Um entendimento – e uma interpretação – possível para esse caso é que o confronto dos docentes com suas dificuldades teria sido um ponto válido da experiência, pois lhes possibilitou "mapear" pontos frágeis com o inglês, empenhando-se para superá-los.

Com efeito, os relatos dos docentes permitem dizer que é na condição de turista que exercitaram a língua inglesa na prática, ou seja, falaram, ouviram e leram. Ser usuário do idioma estrangeiro em tal posição oferece a possibilidade de interagir com a comunidade, de testar a identidade de usuário da língua estrangeira por muito tempo imaginada. Essa proximidade teria resultado na redefinição da identidade de professor de língua estrangeira, que, de inseguro, agora se sente mais confiante em sala de aula.

O desenvolvimento da competência pragmática é o elemento que não só leva o professor a projetar, para si, as identidades de usuários da segunda língua, mas também abre espaços para experiências formadoras (JOSSO, 2004). Após o curso de imersão, o inglês, configurado anteriormente como língua quase inacessível, passou a ocupar o lugar de língua alcançável. No balanço que fazem da experiência do intercâmbio, os

docentes iniciam a elaboração de um projeto para si de redefinição da identidade de professor de língua inglesa. Nesse sentido, viajar para o exterior redefiniu o olhar do professor sobre o sentido de um ensino mais significativo e menos instrumental, que projeta, portanto, progressos na aprendizagem discente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. *Palavras incertas*: as não coincidências do dizer. Campinas: UNICAMP, 1998.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Questões de ética na pesquisa em linguística aplicada. *Linguagem&Ensino*, v. 8, n. 1, p. 101-2, 2005.

COLEMAN, J. A. Social circles during residence abroad: what students do, and who with. *SOCIAL interaction*, identity and language learning during residence abroad. Eurosia Monographs Series 4, 2015, p. 33-42.

CRUZ, Edna Sousa. *"Yes, Temos Professores com Formação nos Estados Unidos"*: narrativas de professores de inglês intercambistas do programa Fulbright. 2017. 165f. (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Tocantins-UFT 2017.

FULBRIGHT BRASIL. *A Fulbright nos EUA, no Brasil e no mundo.* Disponível em: http://fulbright.org.br/comissao/. Acesso em: 14 jan. 2016.

GRIGOLETTO, M. Um dizer entre fronteiras: o discurso deprofessores e futuros professores sobre a língua inglesa. *Trab. Ling. Aplica*, v. 41, p. 39-50, 2003.

HERTSGAARD, Mark. *A sombra da águia*. Rio do Janeiro: Record, 2003.

HUGHES, A. *Testing for language teachers*. Boston: Cambridge University Press, 1989.

JOSSO, M.-C. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-8, jan./fev./mar./abr. 2002.

LEFFA, V. J. Pra que estudar inglês, profe?: Auto-exclusão em língua-estrangeira. *Claritas*, v. 13, n. 1, p. 47-65, maio 2007, São Paulo.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, Inês (Org.) *Lingua*(*gem*) *e identidade elementos para uma discussão no campo aplicado.* Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 213-30

SERRANI-INFANTE, S. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Lingua*(*gem*) *e identidade elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 231-61

THOMPSON, P. *A voz do passado*: história oral. Trad. de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio do Janeiro: Paz e Terra, 1992.

O CONCEITO DE GRAMÁTICA NA OBRA DE JOÃO DE BARROS (1540) À LUZ DA HISTORIOGRAFIA LINGUÍSTICA

Leonardo Ferreira Kaltner (UFF)
leonardokaltner@id.uff.br

RESUMO

A partir do modelo teórico-metodológico e da terminologia adotados por Pierre Swiggers (2013), no campo da Historiografia Linguística (HL), teceremos uma análise do conceito de gramática na obra *Gramática da língua portuguesa* (1540), de João de Barros, Disponível em: versão digital na Biblioteca Nacional de Portugal. A tradição gramatical latino-portuguesa em que a obra de João de Barros se inscreve está vinculada ao desenvolvimento da educação humanística em Portugal, no contexto da Renascença, momento em que a escrita em vernáculo ganha notoriedade e prestígio intelectual. Nosso tema será a análise do primeiro capítulo da obra que contém uma definição do metatermo gramática, a partir do qual investigamos o vínculo do pensamento linguístico do autor com a tradição gramatical greco-latina, que o precedeu.

Palavras-chave:
Gramaticografia. Historiografia Linguística. Línguas Clássicas.

ABSTRACT

Based on the theoretical-methodological model and terminology adopted by Pierre Swiggers (2013), in the field of Linguistic Historiography (LH), I will weave an analysis of the concept of grammar in the work Grammar of the Portuguese language (1540) by João de Barros, available at digital version at the National Library of Portugal. The Latin-Portuguese grammatical tradition in which João de Barros's work is inscribed is linked to the development of humanistic education in Portugal, in the context of the Renaissance, a time when vernacular writing gains notoriety and intellectual prestige. Our theme will be the analysis of the first chapter of the work, which contains a definition of the grammar meta-term, from which we investigate the link between the author's linguistic thought and the Greek-Latin grammatical tradition, which preceded it.

Keywords:
Gramaticography. Linguistic Historiography. Classical Languages.

1. Introdução

O presente artigo se situa no campo teórico-metodológico da Historiografia Linguística (HL), a partir do emprego da terminologia desenvolvida por Pierre Swiggers (2013), a fim de descrever a História da

Gramática, ou Gramaticografia[314], pela análise do conceito de gramática na obra quinhentista de João de Barros. Nesse aspecto, cumpre salientar que a gramatização do vernáculo português por João de Barros no século XVI teve profundo impacto na difusão da língua portuguesa, o que marca o clima intelectual da expansão do vernáculo nas navegações da época. O fenômeno da História da Linguística é objeto de investigação interdisciplinar, cuja análise depende de fatores internos e externos, e de modelo teórico adequado, conforme cita Koerner, na revista inaugural da disciplina de HL, em 1974:

> I strongly believe that a fourth type of history-writing should be established, namely, the presentation of our linguistic past as an integral part of the discipline itself and, at the same time, as an activity founded on well-defined principles which can rival those of 'normal science' (Kuhn) itself with regard to soundness of method and rigour of application. I do not advocate that the history of linguistics should become solely subservient to the discipline, but that it would have to establish itself as serving a function comparable to that of the history of science for the natural scientist (KOERNER, 1974, p. 4)[315]

João de Barros (1496–1570) foi autor de três obras gramaticais em Portugal, no século XVI, os *Rudimenta Grammatices* (Rudimentos de gramática latina), manuscrito com rudimentos da gramática latina, a *Cartinha com os preceitos e mandamentos da Santa Igreja*, cartilha de alfabetização latino-portuguesa, e a *Gramática da língua portuguesa* de 1540, uma das principais obras para a expansão da língua nos domínios ultramarinos da coroa absolutista do reino lusitano de então. A reflexão historiográfica sobre a sua obra nos permite,atualmente, analisar fenômenos de longa continuidade no processo histórico, como o uso do alfabeto latino na língua portuguesa e o processo de letramento, adotado no século XVI, por exemplo, além do clima intelectual de sua época.

[314] Saussure divide a História da Linguística em três fases: Gramática, Filologia e Linguística (SAUSSURE, 2012, p. 31-6). Koerner (1974) acrescenta que todos os textos com reflexões sobre a Linguagem compõem a História da Linguística.

[315] Tradução: Acredito fortemente que um quarto tipo de escrita da história deve ser estabelecido, a saber, a apresentação de nosso passado linguístico como parte integrante da própria disciplina e, ao mesmo tempo, como uma atividade fundada em princípios bem definidos que podem rivalizar com os da própria "ciência normal" (Kuhn), no que diz respeito à solidez do método e ao rigor de aplicação. Não defendo que a história da linguística deva se tornar apenas subserviente à disciplina, mas que teria que se estabelecer como que servindo a uma função comparável à da história da ciência para o cientista natural.

A tradição gramatical latino-portuguesa quinhentista permitiu que o vernáculo passasse a ser utilizado na administração de um reino absolutista, que se tornava mais complexo, com novas possessões ultramarinas que fomentavam um comércio intrincado e globalizado pelas navegações. A obra gramatical prescritiva de João de Barros simplificava e organizava a escrita vernácula, tornando-a eficiente para a sua difusão, podendo ser considerado seu método gramatical como produto da educação humanística e renascentista portuguesa. Por fim, nesse período, a língua literária se desenvolve.

Não há, em sua obra, as polêmicas e controvérsias dos nominalistas e das gramáticas especulativas, como na de Fernão de Oliveira, enquanto a tradição gramatical greco-romana serve de suporte para a adequação de metatermos em língua vernacular. É possível tecermos uma intertextualidade com a obra de Nebrija, porém, como era costume no século XVI, não há uma citação direta de outros gramáticos contemporâneos, apenas de autores clássicos e as fontes de João de Barros só podem ser investigadas indiretamente.

2. O conceito de gramática para João de Barros

Encontramos, na obra de João de Barros, uma definição de gramática e as suas partes, no primeiro capítulo da gramática vernacular de 1540. João de Barros parte de uma definição etimológica de que o metatermo gramática é um empréstimo da língua grega, é, portanto, um vocábulo grego adotado como neologismo vernacular. Em sua interpretação do sentido do vocábulo, atribui a noção de que gramática é a ciência das letras, isto é, é a arte, a técnica de ler e escrever, a partir de um sistema de escrita, cuja unidade fundamental é a letra. Nesse aspecto, prescreve o sistema de escrita latino para o vernáculo, em sua divisão de letras, sílabas, palavras e orações.

Sem citar, diretamente, outros gramáticos, afirma João de Barros que a gramática é um modo certo e justo de falar, e escrever, retirado do uso e autoridade dos homens eruditos. Nesse aspecto, a gramática apresenta um *modus dicendi* (modo de dizer) que é qualificado como certo e justo, isto é, se vincula à lógica clássica, pela busca do valor de verdade, e à justiça, oriundo da retórica clássica. Se pensarmos que em Portugal, no século XVI, o uso administrativo da língua vernacular se torna mais complexo, devido à expansão econômica e comercial pelas navegações, em uma sociedade antes predominantemente agrária, João de Barros

incorpora elementos da tradição greco-latina na língua vernacular, a fim de adequar à língua para a administração e o direito.

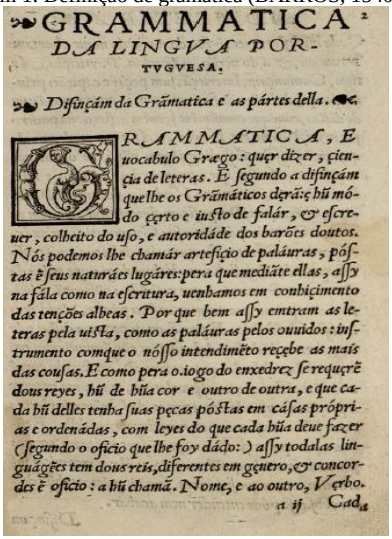
A lógica aristotélica e o direito romano estão subentendidos no modo certo e justo de falar. Note-se que a fala nesse contexto se vincula à retórica humanística e clássica, a oratória na vida pública, de que derivaria a escrita para a administração e o direito público. João de Barros ainda comenta que a gramática deve colher do uso, na sociedade, e da autoridade dos homens eruditos seu *modus dicendi*. Os termos colheita e cultivo, vinculados à tradição agrária, têm uma vinculação etimológica com cultura, em língua latina. Note-se que o uso (*usus*) é metatermo vinculado à comunidade linguística que forma o reino absolutista português de então, assim o gramático deve colher da comunidade linguística o *modus dicendi* da língua e equilibrar esse uso social da língua com a autoridade dos homens eruditos[316], aqueles que mantêm a tradição letrada, segundo o clima intelectual de João de Barros.

Dessa forma, a gramática é uma obra de intermediação, para a adoção de um sistema de escrita, pelo qual se organizariam as instituições educacionais, administrativas, comerciais e o ordenamento jurídico do reino absolutista, de então. João de Barros nota a dualidade acústico-visual do signo linguístico, conforme o pensamento aristotélico, no *De Interpretatione*, que descreve as palavras como um signo (em latim *signum*, em grego *symbolon*)[317] a que acresce uma imagem verbal, de maneira análoga à teoria estruturalista posterior de Saussure, como se apresentaria, em seus cursos fundacionais da Linguística moderna, a definição de signo linguístico (SAUSSURE, 2012). Vejamos o texto de João de Barros.

[316] Os barões doutos, doutores, são uma tradução do conceito latino de *viri docti*, o termo se refere aos humanistas no Renascimento, aos filósofos, poetas, gramáticos, oradores e filólogos da Antiguidade Clássica, aos teólogos medievais, que legaram à posteridade obras em uma tradição escrita greco-latina.

[317] Aristóteles define que os sons emitidos pela fala são o símbolo do pensamento, assim como as letras são símbolos dos sons da fala (ARISTÓTELES, 2010, p. 81-2). Essa seria uma das definições que derivaria no conceito de signo linguístico.

Imagem 1. Definição de gramática (BARROS, 1540, p. 7).

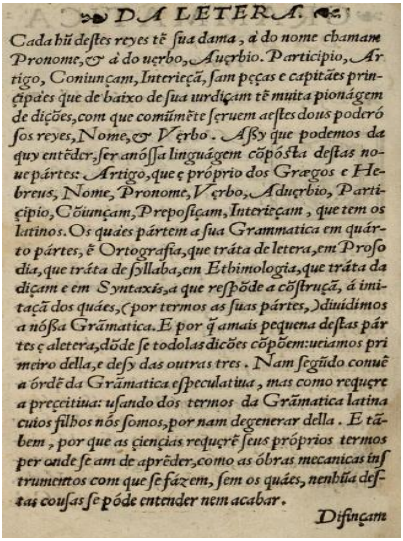


GRAMMATICA
DA LINGVA POR-
TVGVESA.

Difinçám da Grãmatica e as pártes della.

GRAMMATICA, E uocabulo Grægo: quer dizer, ciencia de leteras. E ſegundo a difinçám que lhe os Grãmáticos deráõ; hũ módo çerto e iuſto de falár, & eſcreuer, colheito do uſo, e autoridáde dos barões doutos. Nós podemos lhe chamár arteficio de paláuras, póſtas ẽ ſeus naturáes lugáres: pera que mediãte ellas, aſſy na fála como na eſcritura, uenhamos em conhecimento das tenções alheas. Por que bem aſſy emtram as leteras pela uiſta, como as paláuras pelos ouuidos: inſtrumento comque o nõſſo intendimẽto reçebe as mais das couſas. E como pera o iogo do enxedrez ſe requerẽ dous reyes, hũ de hũa cor e outro de outra, e que cada hũ delles tenha ſuas peças póſtas em cáſas próprias e ordenádas, com leyes do que cada hũa deue fazer (ſegundo o oficio que lhe foy dádo:) aſſy todalas linguágẽs tem dous reis, diferentes em genero, & concordes ẽ oficio: a hũ chamã. Nome, e ao outro, Verbo.

Imagem 1. Definição de gramática (BARROS, 1540, p. 8).



DA LETERA.

Cada hũ deſtes reyes tẽ ſua dama, a do nome chamam Pronome, & a do uerbo, Auerbio. Participio, Artigo, Coniunçam, Interieçã, ſam peças e capitães princípáes que de baixo de ſua uirdiçam tẽ muita pionágem de dições, com que comũmẽte ſeruem aeſtes dous poderó ſos reyes, Nome, & Verbo. Aſſy que podemos da quy entẽder ſer anóſſa linguágem cõpóſta deſtas noue pártes: Artigo, que é próprio dos Grægos e Hebreus, Nome, Pronome, Verbo, Aduerbio, Participio, Cõunçam, Preposiçam, Interiçam, que tem os latinos. Os quáes pártem a ſua Grammatica em quárto pártes, ẽ Ortografia, que tráta de letera, em Proſodia, que tráta de ſyllaba, em Ethimologia, que tráta da diçam e em Syntaxis, a que reſpõde a cõſtruçã, á imitaçã dos quáes, (por termos as ſuas pártes,) diuidimos a nóſſa Grãmatica. E por q̃ amais pequena deſtas pártes ç aletera, dõde ſe todolas dicões cõpõem: uetamos primeiro della, e deſy das outras tres. Nam ſegũdo conuẽ a órdẽ da Grãmatica eſpeculatiua, mas como requere a preçeitiua: uſando dos termos da Grãmatica latina cuios filhos nós ſomos, por nam degenerar della. E tãbem, por que as ciencias requerẽ ſeus próprios termos per onde ſe am de aprẽder, como as óbras mecanicas inſtrumentos com que ſe fázem, ſem os quáes, nenhũa deſtas couſas ſe póde entender nem acabar.

Difinçam

3. Gramática da língua portuguesa:definição da gramática e as partes dela (transcrição e adequação teórica)

Gramática é vocábulo grego, quer dizer, ciência das letras. E, segundo a definição que os gramáticos lhe deram, é um modo certo e justo de falar, e escrever, colhido do uso e autoridade dos homens eruditos. Nós a podemos chamar de artifício de palavras, postas em seus lugares naturais, para que mediante elas, assim na fala como na escrita, venhamos a ter conhecimento das intenções alheias. Pelo fato de que bem assim entram as letras pela visão, como as palavras pelos ouvidos, é um instrumento com que o nosso entendimento percebe grande parte das coisas.

E como para o jogo de xadrez se requerem dois reis, um de uma cor e outro de outra, e que cada um deles tenha suas peças postas em casas próprias e ordenadas, com as leis do que cada uma deve fazer, segundo o ofício que lhe foi dado, assim todas as linguagens têm dois reis, diferentes em gênero, e concordes em ofício, a um chamam Nome e, ao outro, Verbo. Cada um destes reis tem sua dama, a do nome chamam pronome, e a do verbo, advérbio. Particípio, Artigo, Conjunção, Interjeição são peças e capitães principais que debaixo de sua jurisdição têm muitos peões, de dições, ou palavras, com que comumente servem a estes dois poderosos reis, Nome e Verbo.

Assim é que podemos a partirdaqui entender ser a nossa linguagem composta destas nove partes: artigo, que é próprio dos gregos e hebreus, nome, pronome, verbo, advérbio, particípio, conjunção, preposição, interjeição, que têm os latinos. Os quais partem a sua gramática em quatro partes, em Ortografia, que trata da letra, em Prosódia, que trada da sílaba, em Etimologia, que trata da dicção, ou palavra, e em Sintaxe, a que responde a construção, à imitação dos quais, por termos as suas partes, dividimos a nossa gramática.

E porque a menor destas partes é a letra, de onde todas as dicções, ou palavras, se compõem, vejamos primeiro sobre ela, a partir disso, vejamos sobre as outras três, não segundo convém a ordem da gramática especulativa, mas como requer a preceptiva, usando os termos da gramática latina, cujos filhos somos nós, por não degenerar dela. E também, pelo fato de que as ciências requerem seus próprios termos, por onde se hão de aprender, como as obras mecânicas requerem instrumentos com que se façam as coisas, sem os quais, nenhuma destas coisas se pode entender, nem acabar.

4. O jogo de xadrez e a gramática: analogia entre sistemas

A analogia entre o sistema de regras do jogo de xadrez e a gramática é citada por Saussure (2012). Na obra quinhentista de João de Barros, essa alegoria também é referenciada, sobre o sistema gramatical de uma determinada língua. Os dois reis são o nome e o verbo. Essa dicotomia é herdada de Platão, *ónoma* e *rhema*, desenvolvida no pensamento aristotélico, na obra *De Interpretatione*, e fundamento da metalinguagem desde Dionísio, o Trácio, Donatus e outros gramáticos greco-latinos. João de Barros adota esta dicotomia na gramática vernacular da Língua Portuguesa também, inserindo-se em uma tradição na descrição das línguas vernaculares ocidentais, cujas gramáticas prescritivas renascentistas tiveram em Nebrija seu primeiro modelo.

Nesse sistema de xadrez, a alegoria representa as partes do discurso, isto é, as classes de palavras em que a escrita poderia ser dividida. Originalmente, em grego e latim eram oito as partes do discurso, diferindo apenas o latim do grego pelo fato de não possuir artigo e se valer da classe de interjeição, uma parte em que se dividia o discurso, o texto escrito. No sistema simbólico apresentado por João de Barros, as rainhas são o pronome, que acompanha o nome, e o advérbio, que acompanha o verbo.

As outras partes do discurso para a escrita vernacular, na metalinguagem quinhentista de João de Barros são: particípio, artigo, conjunção e interjeição, oriundos da descrição da língua grega e do latim.O artigo é considerado uma herança do hebraico e do grego, enquanto as demais partes derivam da gramática latina. Lembremos que João de Barros também foi autor de uma gramática de latim: *Rudimenta grammatices*.

Logo, o autor divide a gramática, a arte de escrever, em quatro partes, em um crescente quanto à forma mínima de representação da escrita: ortografia, que trata da letra; prosódia, que trata da sílaba; etimologia, que trata da palavra e sintaxe, que trata da construção oracional. A gramática prescritiva, relacionada à tradição letrada e à aquisição da escrita vernacular se origina, dessa forma, de uma tradição letrada anterior, de base latina. Nesse aspecto, cumpre salientar a oposição da gramática prescritiva em relação à gramática especulativa.

Por fim, uma última analogia na definição do conceito de gramática por João de Barros se dá pela comparação da gramática, uma das artes liberais, com as artes mecânicas, muito em voga em Portugal na época das navegações, tendo em vista a sua utilidade técnica. Para João

de Barros, que diferenciava ambas as ciências, as mecânicas e as não mecânicas; a gramática deveria, como ciência das letras, possuir terminologia própria, que serviria como instrumento para a descrição da língua e seu uso na fala e na escrita. Nesse sentido, a gramatização estaria próxima a uma geometrização da língua.

5. Conclusão

O uso administrativo do vernáculo, o uso jurídico e comercial, e a política missionária exigiriam uma tradição letrada que fosse fixa, para consolidar as instituições, e, seguindo o modelo de outros reinos absolutistas, em Portugal o vernáculo foi gramatizado pela gramática latina em contraste com o uso já corrente. João de Barros cumpriu a tarefa de iniciar esse processo, que culminaria na produção literária de autores como Camões e nos trabalhos lexicográficos de Jerônimo Cardoso, com o estabelecimento de uma cultura letrada que substituiria o latim medieval e a escrita fonética vernacular de Caminha, por exemplo.

O período de colonialismo, na "dilatação da Fé e do Império", permitiria uma expansão da língua vernacular nas possessões ultramarinas, inicialmente, na África e, posteriormente, na América portuguesa. Ainda que com o tempo a Língua Portuguesa tivesse grande variação e heterogeneidade, a sua escrita mantém longa continuidade, com o uso do sistema de escrita latino, a divisão de palavras na escrita e a sua classificação, com base na gramática latina, como a distinção entre sujeito e predicado, verbo e nome. Uma das discussões ainda em debate sobre a implantação da Língua Portuguesa no Brasil colônia é sobre o uso da obra de João de Barros no ensino da língua no século XVI, tema que deve ocupar estudos posteriores[318].

[318] É digno de nota que o Brasil quinhentista se originou de um processo civilizatório inicial Tupinambá, com a migração Tupi para o litoral, cerca de X d.C., a que se acresceriam projetos coloniais interculturais europeus no século XVI, como o projeto hispano-carijó, o franco-tamoio e o luso-afro-tupi, que predominaria, após o estabelecimento do governo-geral em 1548. Os indígenas Aruaque, Caribe e Jê coexistiam com os Tupi, que eram maioria. O projeto colonial português se desenvolveu no século XVII pela União Ibérica, o que favoreceu a expansão jesuítica, à época da chegada da Inquisição no Brasil, na década de 1590. A Língua Portuguesa, como língua vernacular europeia, teria predominância apenas no século XVIII, após a expulsão dos jesuítas. O naturalista bávaro Carl Fr. Ph. von Martius, no século XIX, descreve a decadência do processo civilizatório Tupinambá, quando, após o final da colonização, o Brasil se projeta enquanto Estado

A distinção inicial da gramática entre nome e verbo, desde a concepção platônica, se mantém até os dias de hoje, assim como as dicotomias entre vogal e consoante, no sistema de letras, conceitos gregos como sílaba, prosódia e sintaxe ainda compõem a tradição gramatical vernacular, sendo técnicas de descrição e análise longevas e contínuas. Nesse aspecto, cumpre salientar que a tradição gramatical, como arte da escrita, e mesmo de uma fala institucionalizada ainda é corrente nas instituições da administração, do direito, do comércio e na educação linguística.

Nossas sociedades contemporâneas se organizaram em torno de sistemas de escrita, o que os gregos chamavam de gramática, parte da *paideia*, da educação humanística, e João de Barros rotulou como ciência das letras. A gramática de João de Barros teve como prováveis leitores S. José de Anchieta e Luís de Camões, que estudaram no clima intelectual da Coimbra quinhentista. Nesse sentido, o valor documental da obra de João de Barros reflete o princípio da gramatização do vernáculo português, o que apresenta o clima intelectual da época em que a gramática de Anchieta foi produzida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARISTÓTELES. *Órganon*. São Paulo: Edipro, 2010.

BARROS, J. *Gramática da língua portuguesa*. Lisboa: Lodovicum Rotorigium, 1540.

KALTNER, L. F.; SILVA, S. C. S. Gramáticas e gramaticografia: uma análise pela Historiografia Linguística. *Revista Philologus*, v. 75 Supl, p. 1564-72, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2020.

_____, Monumenta Anchietana à luz da Historiografia Linguística: o trabalho filológico de Pe. Armando Cardoso, SJ (1906–2002). *Cadernos de Linguística da Abralin*, v. 1, p. 1-15, 2020.

_____. Por uma edição crítica da gramática de Anchieta (1595). *Revista Philologus*, v. 76 Supl, p. 717-31, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2020.

_____. Regna Brasillica: contextualização da Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil (1595). *Revista da Abralin*, v. 19, p. 1-25, 2020.

Nação ocidental. A Língua Portuguesa é contínua no território desde o século XVI, mas só se torna hegemônica tardiamente, e de forma heterogênea.

_____; SANTOS, M. C. S. Schola Aquitanica e a gramática de Despauterius: intertextualidades. *Revista Philologus*, v. 76 Supl, p. 750-59, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2020.

_____. The Grammar Corpus in the Horizon of Retrospection of S. José de Anchieta, SJ (1534-1597). *Global Journal of HUMAN-SOCIAL SCIENCE: G Linguistics & Education*, v. 20, p. 37-44, 2020.

_____. As ideias linguísticas no discurso *De Liberalium Artium Studiis* (1548). *Revista Confluência*, v. 56, p. 197-217, Rio de Janeiro: UFF 2019.

_____; SANTOS, M. C. S.; TEIXEIRA, V. L. Gaspar da Índia: o língua e o Brasil quinhentista. *Revista Confluência*, v. 57, p. 9-35, Rio de Janeiro: UFF, 2019.

_____. O Brasil quinhentista e a Historiografia Linguística: interfaces. *Cadernos do CNLF*, v. 23, p. 424-39, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2019.

KOERNER, K. Purpose and scope oh Historiographia Linguistica. *Historiographia Linguistica*, v. 1, n. 1, p. 1-10.

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 2012.

SWIGGERS, P. A historiografia da linguística: objeto, objetivos, organização. *Revista Confluência*; n. 44-45, p. 39-59, Rio de Janeiro: UFF, 2013.

O DESENVOLVIMENTO E A EVOLUÇÃO DA ESCRITA: O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES

Camila do Rosario Silva Barreto (UENF)
camiladorsbarreto@gmail.com
Nayara Felicíssimo Amaral (UENF)
nayaraamaral199@hotmail.com
Sibele Souza Rodrigues (UENF)
sibele_rodrigues@hotmail.com
Clodoaldo Sanches Fofano (UENF)
clodoaldosanches@yahoo.com.br

RESUMO

No início da história humana, o homem, para atender às suas necessidades, começou a se comunicar por meio de desenhos, e com a evolução, com o passar dos anos, veio a escrita. A escola, por meio do professor, possui fundamental importância na formação do indivíduo. O presente trabalho tem como objetivo discorrer sobre a origem e o desenvolvimento da escrita. Apresentar a ligação que existe entre a leitura e escrita, e o professor como peça fundamental na formação de leitores críticos. Quanto à metodologia, foi realizada uma pesquisa bibliográfica de base qualitativa, tendo como autores mais relevantes Freire (2013; 1989; 1921), Soares (2004), Ficher (2009), Geraldi (2011) e Bagno (2009). A partir das informações apuradas pode-se concluir que muito se mudou desde o início da história em que o homem, para se comunicar, utilizou-se de tecnologias para deixar seus registros. A escrita é de fundamental importância para que haja essa comunicação entre os seres. E o professor é indispensável nesse processo, sendo mediador na formação humana.

Palavras-chave:
Evolução. Formação de leitores. Professor mediador.

ABSTRACT

In the beginning of human history, man, to meet his needs, began to communicate through drawings and with evolution, over the years, came writing. The school, through the teacher, has fundamental importance in the formation of the individual. This work aims to discuss the origin and development of writing. To present the connection that exists between reading and writing, and the teacher as a fundamental element in the formation of critical readers. As for the methodology, a qualitative based bibliographic search will be carried out, with the most relevant authors Freire (2013; 1989; 1921), Soares (2004), Ficher (2009), Geraldi (2011) and Bagno (2009). From the information gathered, it can be concluded that a lot has changed since the beginning of history in which man, in order to communicate, used technologies to leave his records. Writing is of fundamental importance for there to be this communication between beings. And the teacher is indispensable in this process, being a mediator in human formation.

Keywords:
Evolution. Mediating teacher. Readers training.

1. Introdução

A língua falada antecede, há muito tempo, como forma de sistematização de símbolos que, *grosso modo*, constitui a escrita. Ou seja, muito antes de se pensar em fixar histórias em paredes, como nas pinturas rupestres, as histórias eram transmitidas oralmente e com todo o dinamismo inerente à língua falada. Contudo, quando foram descobertos indícios das primeiras civilizações,percebeu-se que os seres humanos, desde muito cedo, sentiram a necessidade de deixar os seus registros, e mesmo sem perceberem a complexidade de tais ações, fizeram suas histórias por meio de registros de sua existência. Essa busca da humanidade em se conhecer e sua demanda em se desenvolver, deixou muito material, no qual ensejaram muitas pesquisas.

À medida que a língua escrita foi se desenvolvendo, houve uma apropriação dos códigos que a conformam, transformando-a em um mecanismo de poder, no qual situa a escrita em um engenhoso aparato cultural, político, territorial, econômico e educacional da classe dominante. Todo esse aparato por trás da língua escrita a torna artificial, necessitando de instrumentos próprios para sua compreensão. Muitas culturas têm seus saberes e tradições calcados na oralidade e constantemente veem o seu conhecimento ser desprestigiado e marginalizado por conta dessa lógica.

Um educando de uma camada social menos favorecida, ao ser apresentado a uma realidade díspar, por exemplo, um texto longe de seu cotidiano,possivelmente encontrará mais dificuldades em interpretar e definir uma certa criticidade. Em contrapartida, alguém proveniente de uma camada social mais abastada, cujos hábitos de leitura e escrita estão presentes em suas vivências diárias, desde a mais tenra idade, e o conteúdo a ele apresentado é mais diversificado do que nos estratos sociais menos favorecidos, já que lhe são oferecidas mais vantagens ao longo do processo de ensino aprendizagem, colocando em xeque a questão da meritocracia.

No entanto, para que o processo de aprendizagem da leitura e da escrita se desenvolva, com vista a contemplar as fases do processo de alfabetização e letramento, devem ser levadas em consideração as especificidades presentes em cada uma dessas etapas. É importante não incorrer

em um equívoco comum de acreditar que a alfabetização e letramento compartilham do mesmo conceito. Entretanto, deve-se salientar que ambas devem ocorrer de forma concomitante, mas não haverá fusão entre elas, porém interdependência.

É imprescindível destacar a função social da escola e o quanto esta pode contribuir para a perspectiva da inclusão social e da equidade entre os povos. Importa salientar, também, que o professor, na condição de agente mediador possui papel primordial para a construção do protagonismo dos educandos como autores de suas histórias. E que o ambiente escolar deve ser vivenciado como um *locus* de reflexão para a formação da criticidade auxiliando o exercício da cidadania.

Embora haja uma diversidade cultural nas salas de aula, o que de fato ocorre, é uma falsa democratização do ensino, já que todos são tratados de forma homogênea, a partir da valorização de padrões culturais eurocêntricos. Isso destoa da função social da escola e de sua responsabilidade com a formação humana, de modo a integrar o aparato que intensifica a segregação social.

A escola, junto com o professor, que é o mediador do processo de ensino e aprendizagem e membro da comunidade escolar devem buscar meios de incentivo, a fim de promover hábitos de leitura com o escopo de contribuir para o desenvolvimento da criatividade, assim como, para a formação da criticidade, bem como funcionar como uma facilitadora no processo de socialização do aluno. No entanto, as práticas saudáveis de leitura são fundamentais para a aprendizagem da escrita e contribuem, de forma positiva, para o processo de interpretação de textos. Além disso, possibilita novos conhecimentos, permitindo a ampliação do repertório linguístico e favorecendo a aprendizagem de conteúdos específicos.

A universidade possui papel crucial na formação de professores, a qual deve ser calcada na *práxis* e na função social da educação. Logo, é essencial uma formação comprometida com o ensino e a aprendizagem dos educandos, articulada na teoria e na prática, fundamentada sempre na realidade e nos múltiplos aspectos que a conformam. Ademais, o educador tem papel central como mediador na construção do protagonismo do aluno, como autor de sua própria história, levando-se em consideração a gama de conhecimentos que esse estudante carrega para a sala de aula, em virtude de suas experiências no convívio social.

Ante o exposto, o presente artigo teve como objetivo discorrer sobre a origem e o desenvolvimento da escrita. Apresentar a ligação que

existe entre a leitura e escrita, e o professor como peça fundamental na formação de leitores críticos.

Quanto à metodologia, foi realizada uma pesquisa bibliográfica de base qualitativa, tendo como autores mais relevantes Freire (2013, 1989, 1921), Soares (2004), Ficher (2009), Geraldi (2011) e Bagno (2009), dentre outros. A partir das informações apuradas pode-se concluir que muito se mudou desde o início da história em que o homem, para se comunicar, utilizou-se de tecnologias para deixar seus registros. A escrita é de fundamental importância para que haja essa comunicação entre os seres. E o professor é indispensável nesse processo, sendo mediador na formação humana.

2. A evolução da escrita: apontamentos basilares

Desde os primórdios da civilização humana, são encontrados vários registros deixados pelo homem com o objetivo de registrar sua marca na história. Ao analisarmos, por exemplo, as pinturas rupestres, é possível constatar que, inicialmente, a escrita não era como observamos hoje, a maioria dos elementos eram apresentados basicamente por meio de desenhos gráficos que representavam o que se pretendia mencionar ou demonstrar. Em virtude das diversas transformações vivenciadas nesse período, emergiu a escrita. Entretanto, estudiosos do assunto acreditam que ela é proveniente de um processo lento de construção que envolve a contribuição de vários fatores e de inúmeros povos durante milhares de anos.

De acordo com Ficher (2009), a escrita representa, por meio da grafia, o modo expressivo da fala. Nesse sentido, à medida que a civilização que implementou tal sistema de comunicação foi evoluindo, houve a necessidade de ferramentas mais precisas para os seus registros e, por conseguinte, o seu aperfeiçoamento, o qual passou por vários processos, decorrentes das necessidades apresentadas em cada fase do desenvolvimento social, até chegar à escrita nos moldes que temos atualmente.

> As dinâmicas sociais das escritas são abordadas em cada estágio. Desde homo erectus, hominídeos parecem se distinguir de outras criaturas ao formarem sociedade baseada na fala. O que agora distingue o homo sapiens sapiens moderno é uma sociedade global baseada sobretudo na escrita. (FICHER, 2009, p. 9)

Ficher (2009) destaca que em países cuja maioria dos falantes é analfabeta a escrita mostra-se não tão difundida. Se desdobrando disso vários impactos linguísticos e sociais, o que é considerado um grande problema na esfera educacional mundial. Todavia, no que concerne às sociedades mais desenvolvidas, sobretudo, as mais acentuadas pelas classes dominantes, a escrita evidencia- se como meio indispensável, menos importante apenas que o domínio da fala.

Na atual conjuntura, grande parcela da população mundial faz uso da escrita nos diversos espaços sociais, pois em virtude da versatilidade da escrita – representada por meio da grafia – a sociedade se modifica, possibilitando emancipação e autonomia por parte dos seus usuários. Assim, a escrita ganharia destaque como ferramenta primordial para a comunicação humana, tornando-se objeto de encantamento para estudiosos e pesquisadores da área de educação e linguística (FICHER, 2009).

Chartier (1988) considera a leitura e todas as demandas atinentes a ela como variações históricas de apropriação, destacando que se compararmos as práticas de leituras, compreensão e interpretação do texto, bem como as interações e reflexões a respeito do que se é lido, demonstram a perspectiva social que o indivíduo ocupa na sociedade.

> A apropriação, tal qual aprendemos tem por objetivo uma história social das interpretações, remetidas para a suas determinações fundamentais (que são sociais institucionais, culturais) e inscritas nas práticas específicas que as produzem (CHARTIER, 1988, p. 26)

No que se refere à interpretação e ao significado do que é lido, o autor concebe que, em grande parte, serão provenientes das vivências e das práticas de leitura empregadas pelo leitor. Asseverando, também, que uma pessoa inserida em um contexto social menos favorecido, ao avaliar um texto a ela apresentado, encontrará mais dificuldades em interpretar e definir uma certa criticidade, do que alguém proveniente de uma camada social mais abastada, cujas práticas de leitura e escrita estão presentes na vida cotidiana, e o conteúdo vivenciado é mais diversificado.

Kleiman (2002) afirma que o emprego de estruturas típicas da escrita podem ser um grande gerador de dificuldades para a interpretação de determinado texto por parte de leitores considerados não proficientes. Segundo a autora, conforme são apresentadas ao aluno informações fora do seu contexto social, ou grande parte das palavras mencionadas também são de desconhecimento do leitor, a compreensão do texto desvela-se praticamente inconcebível, à medida que a sua escrita se apresenta de forma complexa e sem sentido para quem está lendo.

No decorrer das últimas décadas, tem-se evidenciado, de forma mais frequente, que para proporcionar uma formação completa e indispensável aos nossos educandos, estímulos devem ser cultivados desde os anos iniciais da Educação Básica; e, para tal assertiva, é essencial que exista um paralelo saudável entre a leitura e a escrita, processo indispensável para pensar em escrita coerente e formação de leitores críticos.

Bagno (2007) ressalta que a língua escrita participa de forma artificial no texto, sobretudo para as camadas menos favorecidas da sociedade, destacando ainda ser necessário o uso de mecanismos específicos para a sua consolidação prática, portanto, de difícil compreensão aos que não fazem uso dela com a frequência necessária e nem compreendem as regras estipuladas para uma escrita no seu registro formal.

> A língua escrita, por seu lado, é totalmente artificial, exige treinamento, memorização, exercício, e obedece a regras fixas, de tendência conservadora, além de ser uma representação não exaustiva da língua falada. (BAGNO, 2007, p. 25)

Segundo o autor, além de seguir parâmetros de abordagens extremamente conservadores, cujas bases para a sua formação são predominantes das classes dominantes, as regras de escrita são padronizadas e exigem que ao fazer o seu uso, o falante recorra a utilização de artifícios como destreza, arquivamento de informações, prática de escrita e obediência às regras ortográficas fixadas para a produção de textos escritos.

Autores como Soares (2004) apontam os equívocos e as contradições que são decorrentes do processo de aprendizagem enfrentados pelos sistemas educacionais de ensino e asseguram que muitos educadores pensavam que o processo de alfabetização é efetuado, apenas, quando o aluno aprende, de maneira convencional, o alfabeto e a ortografia, desconsiderando as especificidades presentes no decurso de cada fase do processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Consonante a autora, o sistema de ensino não leva em consideração a bagagem que a criança traz de casa, o contexto social vivenciado pelos educandos, o vocabulário utilizado no seu ambiente familiar, dentre outros aspectos. Com isso, a alfabetização perde seu sentido próprio, e sem perceber, todos os esforços vigoram, apenas, em torno do processo de letramento do aluno. Segundo Soares (2004, p. 15), devem ser levados em consideração todos os fatores internos e externos à aprendizagem.

> Não são processos independentes, mas interdependentes,e indissociáveis: a alfabetização desenvolve- se no contexto de e por meio de práticas so-

> ciais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização.concepção "tradicional" de alfabetização,traduzida nos métodos analíticos ou sintéticos,tornava os dois processos independentes, a alfabetização – a aquisição do sistema convencional de escrita, o aprender a ler como decodificação e a escrever como codificação – precedendo o letramento – o desenvolvimento de habilidades textuais de leitura e de escrita, o convívio com tipos e gêneros variados de textos e de portadores de textos, a compreensão das funções da escrita. (SOARES, 2004, p. 15)

Soares (2004) assevera como fundamental o reconhecimento das especificidades presentes no processo de alfabetização e que seu desenvolvimento deve ocorrer no mesmo contexto do letramento, sendo necessárias metodologias distintas para o desenvolvimento pleno de cada um. Cumpre enfatizar, ainda, que separar alfabetização de letramento é uma atitude equivocada, assevera a autora, que acarretará uma série de disparidades a essa etapa tão crucial do ensino. No que concerne às concepções pertinentes aos profissionais da educação, tais como: psicólogos, linguistas e psicolinguistas, o processo de alfabetização e letramento ocorrem de maneira simultânea, ou seja, pela inserção do indivíduo no universo da escrita convencional e pela aquisição de mecanismos necessários às práticas de leitura e escrita, construídos nas relações de convívios sociais que fazem uso da linguagem ortográfica.

> Em síntese, o que se propõe é, em primeiro lugar, a necessidade de reconhecimento da especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico; em segundo lugar, e como decorrência,a importância de que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento – entendido este,no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o conseqüente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas; em terceiro lugar, o reconhecimento de que tanto a alfabetização quanto o letramento têm diferentes dimensões, ou facetas, a natureza de cada uma delas demanda uma metodologia diferente, de modo que a aprendizagem inicial da língua escrita exige múltiplas metodologias,algumas caracterizadas por ensino direto, explícito e sistemático – particularmente a alfabetização, em suas diferentes facetas – outras caracterizadas por ensino incidental, indireto e subordinado a possibilidades e motivações das crianças; em quarto lugar, a necessidade de rever e reformular a formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, de modo a torná-los capazes de enfrentar o grave e reiterado fracasso escolar na aprendizagem inicial da língua escrita nas escolas brasileiras. (SOARES, 2004, p. 16)

Nessa perspectiva, a autora enfatiza que é factível a representatividade do indivíduo em todo o processo de desenvolvimento e da aquisição das habilidades pertinentes ao uso da escrita, mas também é evidenciado, de maneira enfática, a relevância do professor, assim como a demanda por metodologias diferenciadas que contribuam para a formação do aluno em todos os sentidos, o incentivo às práticas de leitura e escrita, bem como a reformulação e capacitação de professores e suas práticas de ensino, para que os objetivos traçados, de fato, sejam alcançados, a fim de sanar as dificuldades enfrentadas pelas escolas no processo de ensino e aprendizagem da língua escrita e o sentimento de incapacidade que é comum tanto aos professores quanto aos alunos brasileiros.

3. O papel da escola e as suas contribuições para a formação de leitores e escritores proficientes

No decurso das profundas discrepâncias sociais que são evidenciadas no âmbito escolar brasileiro, vários estudiosos da educação trabalham em prol do alcance da qualidade educacional almejada que promova, de fato, a formação de homens e mulheres conscientes de seus direitos e deveres como cidadãos conscientes, politizados e protagonistas de suas ações. Nessa perspectiva, verifica-se uma sociedade cada vez mais competitiva e desigual, em que o papel social da escola deve ser orientado à formação de leitores críticos e cidadãos éticos e responsáveis pelas melhorias necessárias ao ensino da leitura e da escrita, de modo a minimizar as desigualdades sociais tão marcantes na nossa sociedade e as mazelas enfrentadas pala nossa população no contexto escolar (GERALDI, 2011).

Sobre tais aspectos, acerca da perspectiva escolar, Geraldi (2011) evidencia que as marcas dessas disparidades estão bem acentuadas e podem ser encontradas em toda parte, pois se refletem e estão submersas nas diversas camadas da nossa sociedade, adentrando também, aos portões das nossas escolas. Para tal, pode-se ratificar a escola como forte aliada de incentivo à implementação do uso de novas práticas de leitura e escrita pelos professores e alunos dentro e fora das escolas brasileiras, em virtude do papel estratégico da educação como forte agente de inclusão e da tão almejada equidade.

Dentro desse leque informativo, Geraldi (2011, p. 17) preconiza que:

> Muitas vezes a escola esquece que educação é um problema social, e encara-o como problema pedagógico. Sem o menor respeito pelas condições de vida de seus freqüentadores, impõe-lhes modelos de ensino e conteúdos justamente produzidos para a conservação dessa situação injusta, indecente, que esboçamos anteriormente. Sem fazer a crítica verdadeira, histórica, do saber que coloca aos alunos, a escola considera todo e qualquer conteúdo válido, muitas vezes baseado em preconceitos, ignorâncias, verdades incontestáveis, dogmáticas. E assim vemos muitos professores de português, tragicamente, ensinando análise sintática a crianças mal alimentadas, pálidas, que acabam, depois de aulas onde não faltam castigos e broncas, condicionadas a distinguir o sujeito de uma oração. Essas crianças passarão alguns anos na escola sem saber que poderão acertar o sujeito da oração, mas nunca serão o sujeito das suas próprias histórias. (GERALDI, 2011, p. 17)

O autor destaca que tais lacunas educacionais e sociais emergem em virtude das recorrentes e profundas desigualdades presentes no Brasil. Conforme Geraldi (2011), a escola possui papel fundamental na formação humana, entretanto, fica evidente, na fala do autor, o quanto o ambiente escolar tem se apresentado de forma segregadora e indiferente às mazelas sociais da nossa população.

Bagno (2009) compreende que ensinar com eficiência reflete no respeito às vivências e às realidades do seu corpo discente. Destarte é necessário o reconhecimento da identidade do aluno, da sua língua, da sua cultura, em que a escola tem o papel de valorizar os conhecimentos prévios dos estudantes, indispensáveis à construção de novos conhecimentos, entendendo que o público escolar traz, ao chegar ao ambiente educacional, uma bagagem riquíssima, construída no decurso de sua trajetória.

O respeito, o reconhecimento ao diferente e a parceria entre a escola, a família e o sujeito em construção serão o diferencial na formação do alunado e o gosto que esse irá adquirir pela leitura e pela escrita. A escola deve ensinar para o bem, de modo a proporcionar aos alunos uma formação completa e capaz de prepará-los para a vida (BAGNO, 2009).

De acordo com Bagno (2009) o educando deve sentir-se acolhido no ambiente escolar, e todos os envolvidos no processo de aprendizagem da escrita e da leitura devem considerá-lo como um escritor em ascensão, dando-lhe subsídios necessários ao seu desenvolvimento e às suas próprias construções; segundo o autor, o aluno tem que ser o protagonista da sua aprendizagem; mas, acima de tudo, o autor da sua própria história.

Não obstante, é essencial que exista a preocupação escolar sobre quais conteúdos têm sido apresentados aos alunos, levando em conside-

ração as características que diferem a linguagem utilizada entre as camadas mais abastadas da sociedade e a proveniente dos estratos menos favorecidos. Estes fatores contribuem para que, de fato, a escola possa se destacar como uma porta de acesso e incentivo à leitura de vários gêneros textuais, identidades e culturas, assim como a democratização de informações, para que todos possam ter acesso a uma educação digna, igualitária e de qualidade. As escolas brasileiras devem preocupar-se, também, com os diversos grupos sociais contemplados pelos sistemas escolares brasileiros, bem como com as práticas de ensino empregadas por ela, visando beneficiar toda população, o que deve ser objetivo comum tanto no âmbito educacional quanto social (GERALDI, 1999).

> A democratização da escola, ainda que falsa, trouxe em seu bojo outra clientela e com ela diferenças dialetais bastante acentuadas. De repente, não damos aulas só para aqueles que pertencem a nosso grupo social. Representantes de outros grupos estão sentados nos bancos escolares. E eles falam diferente. (GERALDI, 1999, p. 35)

Diante da realidade enfrentada por muitos estudantes brasileiros dentro do ambiente escolar, local que deve ser destinado ao ato de construir e produzir conhecimento e para o desenvolvimento integral do indivíduo, Geraldi (1999) destaca que estamos enfrentando um período de crise muito grave no ensino da língua, em virtude da pluralidade linguística que o país é composto. Isso fica claro, segundo o autor, pelo baixo grau de desenvolvimento linguístico apresentado pelos alunos brasileiros, sobretudo o público jovem escolar, evidenciado nas produções escritas e orais dos alunos.

De acordo com o autor, as dificuldades encontradas pelos alunos brasileiros, para construírem a leitura como fruição, e pelos professores que também ressaltam os percalços enfrentados por eles no processo de ensino, representam um fracasso eminente do sistema de ensino da língua portuguesa no país. Para Geraldi (1999), a escola deve levar em consideração as variedades linguísticas presentes no contexto escolar, assim como devem ser encontrados novos mecanismos em prol de uma real democratização da escola.

Consonante Prado (1996), o gosto pela leitura é proveniente de atitudes individuais; não obstante, coletivas e sociais, e é atribuição da escola implementar meios para incentivar o hábito de ler em seus alunos, já que a leitura desenvolve a criatividade, assim como contribui para formação da criticidade e da sociabilização no leitor, pois, mediante práticas de leitura, aprende-se a ler, a interpretar, e também a escrever.

Logo, podemos concordar com Freire (1989), ao ressaltar acerca da importância de trabalhar práticas de leituras desde as fases de alfabetização e letramento. O autor propõe que a leitura funcione como um meio de ligação entre o autor e o leitor, entre as vivências do leitor com o texto vivo. O autor propõe uma metodologia de ensino com base na mediação interativa, a fim de promover o diálogo entre escritores e leitores.

4. Importância do professor na formação do aluno leitor

Sabemos que a leitura seguida da escrita é fundamental para a evolução do indivíduo. Sendo uma das principais ferramentas facilitadoras da comunicação. Práticas de leitura e escrita são essenciais para ampliarmos o nosso vocabulário e subsidiarem a construção da criticidade. A leitura amplia nossos conhecimentos e nos dá uma outra visão de mundo, além de favorecer o aprendizado de conteúdos específicos e aprimorar a escrita. Ao ler, o indivíduo adquire maior repertório, ampliando e expandindo seus horizontes.

É de suma importância que o professor seja o agente motivador dos alunos, ensinando-os e mostrando-os na prática o quanto é essencial à formação humana praticar a leitura. Em decorrência disso, o educador tem a oportunidade de aguçar o lado leitor e escritor de forma mais sensível e imaginativa, estimulando o sujeito a ir além de suas interpretações. Entretanto, é preciso cuidado ao trabalhar com essa temática, pois ao invés de ser o agente motivador o docente, pode se tornar o agente desmotivador. Dessa forma, o docente deve buscar entender o mundo do aluno, observando se há o prazer pela leitura, por isso, o professor tem que ter um diálogo aberto com o educando, buscando entender o que de fato ele gosta de ler, a fim de que esse momento seja profícuo para a sua formação.

Segundo Riter (2009), o professor que busca formar o leitor literário possui três importantes funções. A primeira demanda envolve o leitor na história, a fim de torná-lo mais próximo do texto, propiciando a vivência literária a partir da escuta, com o escopo de estimular o aluno a se tornar um contador de histórias. Uma segunda função do professor é ser um guia do estudante na biblioteca, sugerindo livros para seus alunos, orientando-os na leitura, realizando eventos atrativos, como feira do livro, saraus literários, horas do conto, *verbi gratia*.

O docente precisa ser o mediador entre o livro e o discente, ajudando o educando a perceber as múltiplas possibilidades dos livros. É tarefa do professor explicitar ao educando a ausência de um sentido único para cada texto, de modo a auxiliá-lo no processo de leitura e escrita. Destacando que estas consistem em poderosas ferramentas de reinvindicação social, instrumentos que auxiliam o exercício da cidadania e expressão de ideias e emoções (FREIRE, 1989).

A universidade possui papel crucial na formação de professores, na qual, de acordo com Gadotti (1995), deve ser calcada na *práxis* e na função social da educação. A academia tem o papel de formar educadores sensíveis aos diversos aspectos da realidade, aos diferentes saberes que estão na base de vários modos de vida, muitas vezes totalmente bem distintos ao do futuro profissional. Ensinando a partir do conhecimento do educando e de suas vivências, de modo a estimular a curiosidade dos discentes, a partir de um estreito diálogo com a mencionada *práxis* (GADOTTI, 1995).

Freire (1989, p. 12) assevera que:

> [...] muito de nossa insistência, enquanto professoras e professores, em que os estudantes "leiam", num semestre, uns cem- número de capítulos de livros, reside na compreensão errônea que às vezes temos do ato de ler. Em minha andarilhagem pelo mundo, não foram poucas as vezes em que jovens estudantes me falaram de sua luta às voltas com extensas bibliografias a serem muito mais "devoradas" do que realmente lidas ou estudadas. Verdadeiras "lições de leitura" no sentido mais tradicional desta expressão, a que se achavam submetidos em nome de sua formação cientifica e de que deviam prestar contas através do famoso controle de leitura. [...] A insistência na quantidade de leituras sem o devido adentramento nos textos a serem compreendidos, e não mecanicamente memorizados, revela uma visão mágica da palavra escrita. Visão que urge ser superada. A mesma, ainda que encarnada desde outro ângulo, que se encontra, por exemplo, em quem escreve, quando identifica a possível qualidade de seu trabalho, ou não, com a quantidade de páginas escritas. No entanto, um dos documentos filosóficos mais importantes de que dispomos. As teses sobre Feuerbach, de Marx, tem apenas duas páginas e meia... (FREIRE (1989, p. 12)

O autor destaca que o professor deve estar atento aos alunos que realmente leem o texto e que conseguem, de fato, interpretá-lo, de modo a compreender os significados contidos nas obras. No entanto, ressaltou a exigência da leitura de textos extensos, os quais podem vir a desestimular os educandos que devoram os livros sem reflexões críticas sobre os temas abordados. Acerca das teses de Feuerbach, de Marx, Freire chamou

atenção para a questão do conteúdo, não importando, assim, o número de páginas nos escritos.

Nesse contexto, pode-se dizer que o professor é um grande formador de opinião e, em virtude dessa aptidão, ele pode implementar conceitos de leitura e escrita na prática diária, gerando leitores ativos. Esta perspectiva está concatenada à atribuição já mencionada à escola, que visa a implantar meios para incentivar hábitos de leitura aos educandos, com vista a desenvolver a criticidade (PRADO, 1996). E o educador como integrante da comunidade escolar e mediador do processo educativo é um dos representantes da unidade de ensino.

Nesse diapasão, ressalta-se que é por intermédio da leitura compartilhada, que consiste em contar uma história em voz alta, de formaque toda a turma participe, que ocorre um exemplo de estímulo a leitura. O educador pode se utilizar também da leitura livre, em que vários livros ficam separados e cada aluno pode levar um exemplar para casa. Esses são alguns exemplos de como trabalhar com a leitura e indiretamente, com a escrita, uma vez que, o fato de o estudante levar um livro para casa poderá motivá-lo a ler diversos títulos. E ao final do ano é possível, após a leitura de várias histórias, uma provável ampliação do seu vocabulário, a qual tende a reverberar no desempenho da sua escrita.

Destarte, o professor é um forte agente de transformação social, com vista à construção do protagonismo do educando e à prática da leitura e da escrita, possuindo um papel de destaque nessa empreitada. Essa visão do educador como agente transformador está de acordo, com a defendida por Freire (2013, p. 100): "(...) Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais (...)". Ante o exposto, é de fundamental importância que o docente leve em consideração a realidade vivenciada por seus alunos e que, mediante o seu papel formador, busque construir em conjunto com a comunidade escolar meios de valorização da cultura e dos saberes locais que repercutem na autoestima desses educandos e de seus familiares.

5. Conclusão

Refletindo acerca do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, torna-se evidente a problemática enfrentada pelo ensino da língua portuguesa no nosso país, sendo evidente que diversos fatores contribu-

em para a formação deste quadro. Como, por exemplo, a não valorização das diversas culturas e a diversidade linguística do nosso país.

Neste intento, o presente trabalho contemplou como o desenvolvimento e a evolução do processo de aprendizagem da leitura e da escrita contribuem para a formação de leitores críticos, com base na mediação e no incentivo do professor e da escola. Dessa forma, observando a grande relevância do professor como formador de opinião, destaca-se que este, em conjunto com a escola e demais atores da comunidade escolar, devem buscar mecanismos de incentivo à leitura e à escrita. Contudo, deve-se também enfatizar que isso precisa ser realizado de modo a considerar o repertório cultural dos educandos, partindo do contexto social no qual estão inseridos.

Compreende-se que o professor deve estar atento a subsidiara empreitada educativa, para que suas contribuições sejam direcionadas a motivar os alunos, quando necessário, uma vez que, ao invés de um agente motivador, pode tornar-se um agente desmotivador da leitura, por meio de abordagens inadequadas, como a utilização de livros com contextos muito distantes, linguagens e grafias desconhecidas, sem diálogo com as vivências dos educandos ou sem nenhuma apresentação prévia a estes, com as devidas contextualizações.

Destarte, constata-se a íntima relação do exercício da cidadania com o domínio da leitura e da escrita. Nesse sentido, as classes dominantes ao perceberem o potencial dessas ferramentas como poderosos instrumentos de poder, apropriam-se delas a partir de um complexo aparato cultural, político, territorial, econômico e educacional. Como potencial de perpetuar e intensificar ainda mais o abismo social existente entre as camadas mais favorecidas no tecido social e as menos abastadas. Com vista, assim, a manter o *status quo* ou modificá-lo, conforme seus interesses, confrontando diversas pessoas, as quais foram marginalizadas portal aparato. Isto posto, é de interesse desta classe dominante que os educandos não se percebam como sujeitos históricos e políticos, para, de tal modo, não terem proporção da força que cidadãos participativos, críticos e atuantes possuem em um Estado Democrático de Direito. Ou, ao menos, o que eles deveriam ter materialmente e não apenas garantias no plano formal das leis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. *Preconceito Linguístico*: o que é como se faz. 49. ed. São Paulo: Loyola, 2007,

CHARTIER, Roger. *A história cultural entre práticas e representações***.** Lisboa: Difel, 1988.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo)

_____. Considerações em torno do ato crítico de estudar. In: ____. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. p. 9-12

FICHER, Steven Roger. *História da escrita*. Trad. de Mirna Pinsky. São Paulo: UNESP, 2009.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da Práxis*. São Paulo: Cortez, 1995.

GERALDI, Wanderley. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2011

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura*: teoria e prática. 9. ed. Campinas-SP: PONTES, 2002.

NACISMENTO, G. Os (des)caminhos da formação humana. In: BOTTINO, A.G; ARAÚJO, R.C. (Org.). *Saberes plurais*. 1. ed. Vila Velha-ES: Opção, 2012. p. 71-83

PRADO, Maria Dinorah Luz do. *O livro infantil e a formação do leitor*. Petrópolis: Vozes, 1996.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, Jan /Fev /Mar /Abr 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf. Acesso em: nov 2020.

RITER, Caio. *A formação do leitor em casa e na escola*. São Paulo: Biruta, 2009.

O DIREITO À LITERATURA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O PROJETO "REMIÇÃO DA PENA PELA LEITURA" EM UMA UNIDADE PRISIONAL MASCULINA DE CAMPOS DOS GOYTACAZES

Caroline de Almeida Delgado (UENF)
mademoiselle.caroline82@gmail.com
Liz Daiana Tito Azeredo da Silva (UENF)
jolizdaiana@gmail.com
Lucas Simão da Silva Manhães (IFF)
ls_manhaes@hotmail.com

RESUMO

O presente estudo consistiu em abordar práticas de incentivo à leitura por meio de uma abordagem de intervenção. Para desenvolver tal estudo, a ênfase foi na literatura como elemento de humanização no contexto de uma unidade prisional masculina, no município de Campos dos Goytacazes-RJ, com o projeto intitulado Leitura que Liberta: remição da pena pela leitura. O trabalho de natureza qualitativa e descritiva, por meio de um relato de experiência, teve como aporte teórico as contribuições de Candido (2019), Freire (2005), Foucault (1999), dentre outros teóricos que percebem a educação como uma das formas de garantir a dignidade da pessoa humana e a maneira mais eficaz de integração do indivíduo à sociedade. Dessa forma, acreditamos que projetos como este, em unidades prisionais, podem influenciar na adoção de medidas em prol de políticas de cidadania, como também proporcionar momentos de leitura como ferramenta de transformação pessoal.

Palavras-chave:
Literatura. Remição. Ressocialização.

ABSTRACT

The current study consisted of addressing practices to encourage reading through an intervention approach. In order to develop such a study, the emphasis was on literature as an element of humanization in the context of a male prison unit, in the city of Campos dos Goytacazes-RJ, with the project entitled Libertarian Reading: remission of the penalty through reading. The qualitative and descriptive work, through an experience report, had as a theoretical input the contributions of Candido (2019), Freire (2005), Foucault (1999), among other theorists who perceive education as one of the forms of guaranteeing the dignity of the human being and the most effective way of integrating the individual back into society. Thus, we believe that projects like this, in prison units, can influence the adoption of measures in favor of citizenship policies, as well as providing moments of reading as a tool for personal transformation.

Keywords:
Literature. Remission. Resocialization.

1. Introdução

Na Resolução 621, de 1° de julho de 2016, o Secretário de Estado de Administração Penitenciária instituiu, no âmbito do sistema penitenciário do Estado do Rio de Janeiro, a Remição de Pena pela Leitura, considerando essa prática como um processo de reinserção social do encarcerado, agregando assim valores éticos, morais, e proporcionando o desenvolvimento de suas capacidades críticas. A educação, enquanto direito de todos e dever do Estado, é uma das mais importantes formas, senão a mais importante delas, de garantir a dignidade da pessoa humana, uma vez que a educação formal é a maneira mais eficaz de integração do indivíduo à sociedade. A remição é um instituto penal favorável ao preso, permitindo que ele conquiste sua liberdade de forma mais rápida do que cumprindo sua pena no tempo total em que foi condenado.

A Lei de Execução Penal, Lei nº 7.210/84, trata da remição em seu artigo 126, instituindo-a para fins de redução de pena no caso de estudo e trabalho. Leia-se o *caput* da Lei: "O condenado que cumpre a pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir, por trabalho ou por estudo, parte do tempo de execução da pena." Contudo, diante da realidade das penitenciárias brasileiras, a implantação do projeto tornou-se um grande desafio. As más condições do ambiente prisional, a baixa escolaridade e a falta de voluntários para integrarem o projeto dificultam a realização. O caminho é árduo e penoso, uma vez que, para se conseguir o mínimo de condições favoráveis à realização do projeto, há uma série de burocracias e entraves, tais como a falta de apoio financeiro e a ajuda de poucos voluntários.

2. Michel Foucault: breves apontamentos de vigiar e punir

A punição para o crime era um espetáculo de suplícios; o corpo era o objeto de punição: esquartejamentos e queima em fogueiras em praça pública. O acusado não tinha acesso ao processo, tudo ocorria em sigilo. O condenado, muitas vezes, não sabia qual crime havia cometido ou, em outras, era inocente. O carrasco se igualava ao criminoso: "o assassinato que nos é apresentado como crime horrível, vemo-lo sendo cometido friamente, sem remorsos" (BECCARIA *apud* FOUCAULT, 1957, p. 13).

A execução pública era a fornalha que acende a violência (FOUCAULT, 1975, p. 13). Em 1757, um homem chamado *Damiens* fora

condenado e, após pedir perdão em praça pública, foi levado nu, acompanhado por uma carroça, seguido por uma tocha acessa. Logo após veio à penalidade pelo crime, teve seu corpo amarrado a cavalos:

> Os cavalos deram arrancada, puxando cada qual um membro em linha reta, cada cavalo segurado por um carrasco. Um quarto de hora mais tarde, a mesma cerimônia, e enfim, após várias tentativas, foi necessário fazer os cavalos puxar da seguinte forma: do braço direito à cabeça, os das coxas voltando para o lado dos braços, fazendo-lhe romper os braços nas juntas. Esses arrancos foram repetidos várias vezes, sem resultado. Ele levantava a cabeça e se olhava. Foi necessário colocar dois cavalos, diante das atrelados às coxas, totalizando seis cavalos. Mas sem resultado algum. (FOUCAULT, 1975, p. 9)

Dois séculos mais tarde, a punição se tornou algo mais velado, os suplícios não ganham mais a autoria do Estado nem a vitrine dos séculos passados, entretanto o corpo continua sendo o objeto punido, a privação da liberdade e as torturas continuam sendo proporcionadas pelo ambiente carcerário. Esta ganha requinte e acontece em um amplo espectro: ambiente inóspito, alimentos estragados, violências e violações entre os próprios presos que, de oprimidos, passam a opressores. Segundo Paulo Freire, em *Pedagogia do oprimido* (2005), "os oprimidos assumem uma postura (...) de 'aderência' ao opressor. Nestas circunstâncias, não chegam a 'admirá-lo', o que os levaria a objetivá-lo, a descobri-lo fora de si" (FREIRE, 2005, p. 35).

Dentro de um sistema de opressão, faz-se mister que o oprimido lute e busque sua humanização, seu "ser mais", pois somente assim encontrará sua libertação. O espaço prisional, segundo Foucault, neutralizador das forças humanas, é tido como um dispositivo usado para controlar e disciplinar o indivíduo, mantendo-o conectado a um poder superior. A forma-prisão preexiste à sua utilização sistemática nas leis penais.

Ela se constituiu fora do aparelho judiciário, quando se elaboraram, por todo o corpo social, os processos para repartir os indivíduos, fixá-los e distribuí-los espacialmente, classificá-los, tirar deles o máximo de tempo, e o máximo de forças, treinar seus corpos, codificar seu comportamento contínuo, mantê-los numa visibilidade sem lacuna, formar em torno deles um aparelho completo de observação, registro e notações, constituir sobre eles um saber que se acumula e se centraliza. A forma geral de uma aparelhagem para tornar os indivíduos dóceis e úteis, através de um trabalho preciso sobre seu corpo, criou a instituição-prisão, antes que a lei a definisse como pena por excelência (FOUCAULT, 1975, p. 195).

A prisão contemporânea, ao privar o criminoso de sua liberdade, faz com que ele se torne um corpo maleável, retreinado. Ela, então, assume o aspecto corretivo, porque o que se espera é que o indivíduo seja ressocializado e devolvido à sociedade regenerado. "Em suma, o encarceramento penal, desde o início do século XIX, recobriu ao mesmo tempo a privação de liberdade e a transformação técnica dos indivíduos" (FOUCAULT, 1975, p. 196). Ainda hoje observamos esses jogos de poder no sentido de que, por meio do exemplo, pode-se tentar evitar que mais pessoas cometam atos ilícitos e adentrem o sistema prisional, porém temos um sistema prisional falido.

A teoria é que o encarceramento efetue uma operação corretora, porém a realidade das penitenciárias brasileiras é a prática da barbárie, negação do homem como ser humano. Dependendo do crime, estes indivíduos retornam à sociedade, depois de inúmeras experiências de tortura no ambiente carcerário e o questionamento que fica é: Como eles retornam à sociedade? Há de fato espaço para a mudança? "Nenhum castigo jamais possuiu poder suficiente para impedir a perpetração de crimes. Ao contrário, a despeito do castigo, uma vez que um crime específico apareceu pela primeira vez, sua reaparição é mais provável do que poderia ter sido a sua emergência inicial" (ARENDT, p. 296. 1963).

3. A literatura no cárcere, o direito à literatura

> *"O mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando." (Guimarães Rosa)*

Antônio Candido, em entrevista sobre "O direito à Literatura", comenta que "a literatura é uma necessidade universal, experimentada em todas as sociedades, desde as mais primitivas às mais avançadas". A Declaração Universal dos Direitos Humanos, no seu artigo 26, afirma que "toda pessoa tem direito à educação"; direito este que nos é assegurado pela Constituição Brasileira de 1988, que no Capítulo II, artigo 205, estabelece que "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada coma colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa". Já a Lei de Execução Penal, Capítulo II, Seção I, Artigo 11, Inciso IV, diz que a assistência educacional deve ser prestada ao preso e ao internado.

Partindo desse princípio, tem-se a Lei favorecendo ao apenado e

ao interno de forma a fazer valer os seus direitos como humanos e cidadãos. Embora a prisão seja apontada como espaço de reeducação e ressocialização do indivíduo privado de liberdade, o que acontece de fato é muito diferente do proposto. O espaço prisional é o reverso do que está escrito na Lei. Tal ambiente é inibidor do afloramento e crescimento do indivíduo. A realidade com a qual nos deparamos é dantesca: desde as instalações até o íntimo dos seres humanos que ali se encontram. A literatura colabora, neste cenário, como elemento de libertação, mesmo que, em um primeiro momento, os presos sejam atraídos apenas pela remição. "Pensarem direitos humanos tem um pressuposto: reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo" (CANDIDO, 2004, p. 172).

A unidade prisional Carlos Tinoco está cheia de Fabianos[319], Inácios da Cantingueira[320], homens à margem, em um mundo extramuros. Homens construídos com estímulos sociais aos quais não temos acesso, nenhuma pesquisa científica daria conta. Como se a ficção e a realidade se misturassem em metáfora de difícil acesso, não há referências, senão a própria literatura.

A catarse, ali, dar-se-á no meio literário, palco da fabulação, do extravasar, através das mediações de leituras, através do exercício de interpretar. Segundo Antônio Candido (2014), a criação ficcional nos integra, a fabulação é uma espécie de complemento da vida, porém, em nossa sociedade iníqua, tudo é mal distribuído, não há acesso das camadas mais periféricas da população à literatura desde a infância.

Mas todo homem, por mais rude que seja, produz literatura, seja através do folclore, através de suas próprias narrações inventadas, suas percepções de mundo. Neste ponto, é interessante observamos que nenhum homem é uma tábua rasa, suas vivências são respeitadas e trazidas ao debate, unindo-as às reflexões acerca das obras estudadas por eles no projeto, como a poesia de um dos detentos:

> Tem dias que estou bem,
> Tem dias que estou mal,
> Mas acaba que todo dia é sempre igual.
> Tem dias que são paz,
> Tem dias que são um inferno,

[319] Personagem de "Vidas secas", de Graciliano Ramos.

[320] Inácio da Catingueira, cantador nordestino, homem negro. Descrito por Graciliano Ramos na crônica Inácio da Catingueira e Romano.

mas no final das contas eu prefiro o inverno.
Tem dias que são fartura,
Tem dias em que a farinha é pouca,
Mas sempre dá para alimentar mais uma boca.
Tem dias que são de aprendizado para a vida. Tem dias que são de revolta.
Mas como a segunda Lei de Newton: tudo o que vai sempre volta.
Tem dias em que agradeço
Tem dias em que é melhor se desculpar.
Mas todo dia a gente aprende a se edificar.
Tem dias que minha única vontade é de ir embora.
Mas prefiro não me preocupar pois um dia eu sei que vai *cantar* o meu alvará.

4. O projeto nas unidades prisionais

O projeto surgiu com pequenas bibliotecas instaladas nas unidades prisionais de Campos dos Goytacazes-RJ. Os livros oferecidos eram títulos variados, desde a literatura inglesa até a literatura brasileira, em sua maioria oriundos de doações. Porém a biblioteca não obteve sucesso, pois não houve adesão por parte dos encarcerados por motivos óbvios, a falta de mediação nas leituras.

A partir da observação das dificuldades dos presos na utilização das bibliotecas nas unidades prisionais, surge o projeto *Remição da Pena pela leitura*, aliando-se à resolução SEAP n° 621 de 1° de julho de 2016, Art. 1° que garante no âmbito do sistema penitenciário do Estado do Rio de Janeiro a *Remição da Pena*, atendendo ao disposto na Lei de Execução Penal no que tange à Assistência Educacional. Na unidade carcerária objeto deste estudo, contamos com 25 alunos projeto de níveis escolares diversos, condenados pelos mais variados crimes: homicídio, tráfico de drogas, roubo, latrocínio.

Alguns ainda aguardam suas sentenças, outros já obtiveram suas condenações. O projeto é um dos poucos momentos de humanização que estes homens têm no cumprimento da pena. A literatura é uma ferramenta que transpõe a indução do pensamento crítico, mas também a sensibilização, a empatia. Nosso trabalho seleciona textos literários que apoiem a interpretação da obra que está sendo estudada no momento, com personagens que provoquem identificação, pertencimento e representatividade.

Cabe ressaltar que os textos que são escolhidos para serem trabalhados com os detentos são textos que aguçam sua criticidade, que os façam refletir e fazer associações com a sua própria realidade. São textos

literários, mas também filosóficos, uma vez que se entende que apenas a leitura crítica possibilita a libertação. Paulo Freire (2005) diz que:

> Há uma quase enfermidade na narração. A tônica da educação é preponderantemente esta – narrar, sempre narrar. Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia. (FREIRE, 2005, p. 65)

Ao conceituar "educação bancária", Paulo Freire metaforiza-a com o sistema educacional brasileiro, um sistema em que o professor ainda é aquele que detém o conhecimento e que o "deposita" no aluno, e este apenas o guarda, arquiva-o. Num ambiente prisional, este tipo de educação não é efetiva, já que não são importantes para esse público as análises morfossintáticas, tampouco a periodização da literatura, mas sim leituras e discussões críticas que situem o educando – no contexto carcerário – no mundo. Por este motivo que provocamos o debate nas aulas e as percepções de leitura. O aluno que tem dificuldade na compreensão da obra acaba por orientar o outro. Dessa forma, damos autonomia e despertamos a confiança nos alunos.

As relações humanas ali travadas têm que ser cercadas de pequenas e importantes regras, desde o primeiro dia de aula, no primeiro contato, além do tratamento humano, foi combinado que, naquela sala de aula eles são os nossos alunos, não importa crime que cometeram. Não há espaço para comentários pessoais sobre o passado, apenas suas percepções de mundo referente às obras.

Essa foi a estratégia que encontramos para que de alguma forma pudéssemos resgatar suas essências. Nossos alunos sempre nos recebem com entusiasmo. Percebemos que nossa intervenção proporciona de certa forma uma atmosfera escolar, apesar do local extremamente hostil, e isso os humaniza. O respeito é percebido pelo silêncio, pela atenção e pelas dúvidas que surgem no decorrer das explicações. O planejamento da aula sobre a *Banalidade do Mal*, por exemplo, foi criado a partir proposta de leitura do livro "O menino do pijama listrado", de John Boyne.

Alguns alunos do projeto já conheciam a obra e se sentiram confortáveis para relatar suas observações de leitura, oportunizando assim um bate-papo sobre o que foi o Holocausto, para depois refletirmos sobre a teoria de Hannah Arendt que é tão pertinente o universo que eles se encontram.

Segundo Mônica Magalhães (2011), a concepção de texto varia conforme o sentido da língua e do sujeito e, hoje:

> O entendimento do que vem a ser um texto é balizado pela noção de interação. O texto, então, é tomado como um evento no qual os sujeitos são vistos como agentes sociais que levam em consideração o contexto sociocomunicativo, histórico e cultural para a construção dos sentidos e das referências dos textos. (MAGALHÃES, 2011, p. 19)

Se antes, ao trabalhar o texto literário em sala de aula, o professor tinha apenas o intuito de decodificar, compreender o que o texto 'quer dizer', hoje, principalmente no projeto, fez-se necessário ouvir o que o aluno tem a nos dizer e, a partir de seus conhecimentos de mundo, seja construído um novo saber, para que seja desenvolvido assim o senso crítico.

A literatura, palco do desassossego, provoca reflexões e os tira, de certo modo, daquele lugar de clausura. A arte, nesta questão, ganha espaço. Há uma ressignificação de ideias, de valores, há pertencimento. Ao saber em da história da Carolina Maria de Jesus, há pertencimento. Ao saberem da biografia de Machado de Assis, há empatia: negros, periféricos, à margem. A leitura não é muda, há troca. Há luz no fim do túnel, há fuga metafórica, fuga promovida pela literatura, à luz das palavras.

5. Considerações finais

Michel Foucault em Vigiar e Punir traz um tratado histórico sobre a pena enquanto meio de coerção e suplício. Neste panorama traçado pelo filósofo, podemos perceber que o carrasco que antes era subordinado ao rei, vira o próprio estado. A educação neste ponto, entra como elemento catalisador na barbárie. Antes de julgarmos o que é crime ou o que é bandido, é necessário nos despirmos de pré-julgamentos. Também se faz necessário que façamos um exercício de consciência sobre quais crimes já praticamos ou quais teríamos praticado se não tivéssemos nascido na família que nascemos, em uma casa limpa e segura, com nossas barrigas saciadas por três refeições diárias.

Também é pertinente reavaliarmos qual é o nosso papel, qual é a nossa contribuição para que a nossa sociedade seja/continue tão desigual. O indivíduo que não é estimulado ao raciocínio crítico, o que Hannah Arendt cita como sendo um diálogo travado consigo mesmo, cabe a ele apenas ser uma engrenagem para o mal, cabe a ele apenas fazer parte de uma grande máquina chamada sociedade, onde o homem não tem rosto,

onde o homem é número, e há muitos que não têm acesso aos meios formais de educação e trabalho e, para usufruírem dos bens de consumo, os quais a sociedade prega como os elementos que os dignificam como gente – entram no mundo do crime.

Para aqueles que estão à margem, não há subsídios que os façam se oporem ao que já está pré-estabelecido para suas vidas, se não à educação. A sociedade, em geral, acredita que quem comete um crime deve ser punido para que não venha a cometer outros, mas se esquecem de que o sistema ao qual estarão subjugados é falho e hipócrita. Neste ponto, a ficção e a realidade se misturam: Thor Batista e o grande empresário do conto de Rubem Fonseca, *Passeio Noturno* (1975), saem ilesos pelos crimes que cometeram. Pertencem à camada privilegiada da sociedade, na qual a lei e a justiça não operam

O papel da educação, neste ponto, é humanizar, civilizar, contribuir para a evolução destes homens que devem ser reconhecido se tratados como seres humanos dentro do ambiente carcerário. Estar à margem está para além do social; estar à margem é estar na beira do abismo da mediocridade, à mercê de seus sentimentos mais dantescos e obscuros.

Seria uma utopia afirmarmos neste artigo, que o trabalho realizado em uma unidade prisional de Campos dos Goytacazes, com 25 alunos, os tornem homens inteiramente transformados e incapazes de reincidência ao crime, porém entendemos que é um trabalho lento, de persistência, de benevolência diante de homens com universos tão distintos e que deveria se estender a programas do governo que promovessem a ressocialização desses indivíduos por outros meios também necessários, como por exemplo, a reinserção ao mercado de trabalho.

Apesar de suas construções de valores e de afetos serem tão diferentes dos nossos, acreditamos que é possível, pois em uma cela com capacidade para 8 presos, contendo 25, quando um deles abre um livro é como se eles abrissem uma porta para outra dimensão. Contornamos as dificuldades com criatividade, para os barulhos, distribuímos protetores auriculares, para a dificuldade de compreensão do vocabulário, já que não temos dicionários suficientes para todos, eles são instruídos a anotarem as palavras para que seja consultado no próximo encontro.

Em meio a gritos, berros e até mesmo à tortura, estes 25 homens leem. Viajam por Machado de Assis na 3ª fase do Romantismo brasileiro até o Realismo, passam por Raul Pompéia em "O ateneu", às vezes apelam para Augusto Cury, e até mesmo Paulo Coelho. Do cânone ao popu-

lar, da poesia à prosa, buscamos, com eles, uma fuga diante desta realidade tão desigual, tão real que beira à ficção. Já dizia Ludwig Wittgenstein: "Os limites da minha linguagem, são os limites do meu mundo.".

Nós queremos, através da literatura, romper os limites, ultrapassar as fronteiras, quebrar estereótipos, resgatar a humanidade naqueles que estão à mercê do mundo:

> Eu gostaria de agradecer a todos que fazem parte deste projeto de leitura. Aos mais antigos eu deixo um abraço e revelo que, antes da leitura eu não era uma pessoa aceitável, mas o olhar de vocês para mim e a todos os internos, me deram a chance de conhecer o que vocês conhecem. Só eu sei o que eu sou hoje. Foi através do projeto que creio na mudança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENDT, Hannah. *Eichmann em Jerusalém*. Um relato sobre a banalidade do mal. São Paulo: Cia das Letras, 1999.

_____. *A condição Humana*. Rio de Janeiro. Forense, 1975.

ALVES, Adelaide Dias *et al*. *Educação, Direitos Humanos e Inclusão Social*. João Pessoa: Autêntica, 2009.

ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), proclamada pela Resolução 217 A(III), de 10 de dezembro de 1948. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf. Acesso em: 25 de setembro de 2017.

BRASIL, Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7210compilado.htm. Acesso em: 25 de setembro de 2017.

BRASIL. Resolução SEAP nº 621, de 1° de julho de 2016. Disponível emhttps://seguro.mprj.mp.br/documents/10227/17427961/resolucao_seap_n_621_de_01_de_julho_de_2016.pdf. Acesso em: 25 de setembro de 2017.

CANDIDO, Antonio. *Vários Escritos*. Disponível em: https://online cursosgratuitos.com/9-livros-de-antonio-candido-em-pdf-para-baixar/. Acesso em: 20/11/2019.

CACIANO, Caroline; ARBOITE, Giuliana. Foucault e educação: as práticas de poder e a escola atual. Disponível em: http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/eped/agosto_2012/pdf/foucault_e_educacao_-_as_praticas_de_poder_e_a_escola_atual.pdf. Acesso em: 21 de set. 2017.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*: Nascimento da prisão. Petrópolis-RJ: Vozes,1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra., 2014.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

MAGALHÃES, Mônica. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2011.

PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica Gather *et al*. *Competências para ensinarn o século xxi, a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e a Educação*. Belo Horizonte. Autêntica, 2016.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações filosóficas*. São Paulo: Abril Cultural, 1975. (Coleção Os Pensadores)

_____. *Tractatus logico-philosophicus*. São Paulo: Edusp, 2001.

O DISCURSO INTERATIVO DE GILBERTO FREYRE EM CENAS DO MODERNISMO BRASILEIRO: UMA ANÁLISE LINGUÍSTICA DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO

Vitor de Carvalho Pinto (UVA)
vitorcp96@gmail.com
Marcela Coitinho de Aquino e Castro (UVA)
marcela.cacastro@gmail.com
Silvana Moreli Vicente Dias (UVA)
silvana.dias@uva.br

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo demonstrar como a Análise do Discurso e suas teorias podem ser utilizadas de maneira satisfatória na percepção das operações de construção discursiva de um gênero textual, especificamente, o artigo de opinião. Para compor o corpus da pesquisa, foram escolhidos dois textos do sociólogo pernambucano Gilberto Freyre (1900–1987), assinados por dois pseudônimos utilizados pelo autor, Antônio Ricardo e Serafim Jessing, ambos publicados no jornal *A Província* no ano de 1929. Tais textos foram escolhidos dentre cerca de 30 artigos de opinião escritos para o mencionado periódico entre os anos de 1928 e 1930, como parte de conjunto inédito em livro, reunido pelos pesquisadores para futura edição crítica. Apesar de terem sido assinados com pseudônimos, os artigos possuem semelhante temática. A partir dos pressupostos da Análise do Discurso de linha francesa e, mais especificamente, do conceito de *ethos* (Cf. MAINGUENEAU, 1997, 2006; AMOSSY, 2005), busca-se entender como autor se apresenta para o público, bem como quais estratégias são empregadas para convencer ou persuadir os leitores. Discutiremos se essas estratégias são similares ou se variam de acordo com o pseudônimo utilizado, estabelecendo relações com aspecto e debates da cena modernista brasileira na primeira metade do século XX.

Palavras-chave:
Gilberto Freyre. Gênero artigo de opinião. Análise do Discurso de linha francesa.

ABSTRACT

The present work aims to demonstrate how Discourse Analysis and its theories can be used in a satisfactory way in the perception of the discursive construction operations of a textual genre, specifically, the opinion article. To compose the corpus of the research, two texts by the Pernambucan sociologist Gilberto Freyre (1900–1987) were chosen, signed by two pseudonyms used by the author, Antônio Ricardo and Serafim Jessing, both published in the newspaper *A Província* in 1929. Such texts were chosen from around 30 articles written for the aforementioned journal between 1928 and 1930, as part of an unedited set of articles, gathered by researchers for future critical edition. Despite having been signed with pseudonyms, the articles have a similar theme. Based on the assumptions of French Discourse Analysis and, more specifically, of the concept of *ethos* (Cf. MAINGUENEAU, 1997, 2006; AMOSSY,

2005), we seek to understand how the author presents himself to the public, as well as which strategies are used to convince or persuade readers. We will discuss whether these strategies are similar or if they vary according to the pseudonym used, establishing relations with aspect and debates on the Brazilian modernist scene in the first half of the 20th century.

Keywords:
Gilberto Freyre. Opinion piece genrer. Discourse Analysis of French line.

1. Introdução

Nas últimas décadas, com o avanço dos estudos linguísticos e dos diversos caminhos que essa ciência pode se articular, os estudos de textos ultrapassaram o limite de períodos e orações, se estendendo para além da análise da gramática tradicional.

Essas novas formas de analisar textos fornecem ferramentas para uma investigação mais discursiva que o usuário da língua realiza ao construir o discurso, seja ele oral ou escrito, na tentativa de alcançar determinado fim junto ao interlocutor.

O objetivo deste trabalho é demonstrar como a Análise do Discurso e suas teorias podem ser utilizadas de maneira satisfatória na percepção das operações de construção discursiva de um gênero textual, especificamente, o artigo de opinião. Para a presente pesquisa focada em Análise do Discurso (AD), foram escolhidos dois textos de Gilberto Freyre publicados no ano de 1929 no jornal A Província, sob os pseudônimos de Antônio Ricardo e Serafim Jessing.

Para tal, foi feita uma pesquisa bibliográfica com os seguintes termos: análise do discurso, *ethos*, gêneros discursivos, gênero artigo de opinião. Ademais, foi utilizada a Análise do Discurso de linha francesa, a qual, segundo Maingueneau (1997), é caracterizada pelo discurso do tipo escrito, doutrinário e institucional, tendo propósitos textuais, de explicação, forma e construção do objeto. Essa matriz possui método estruturalista e, com isso, envolve a linguística e a história.

É de suma importância ressaltar que a escolha tanto do autor, dos textos e do período não foi aleatória. Este trabalho procura promover um novo caminho para uma pesquisa que está sendo desenvolvida desde 2018 com alunos do curso de graduação de Letras da Universidade Veiga de Almeida, do grupo de pesquisa "Gêneros e(m) Fronteiras na Modernidade e na Contemporaneidade", com o objetivo de coletar e transcrever

textos de Gilberto Freyre entre os anos de 1928 e 1930 que foram publicados no jornal A Província e assinados por diferentes pseudônimos.

Além da importância concedida há décadas a esse gênero em diferentes veículos de comunicação, o artigo de opinião vem aparecendo cada vez mais em materiais didáticos de Língua Portuguesa e em exames vestibulares, tendo em vista a complexidade das operações linguístico-discursivas que o autor necessita incitar na tarefa de defender consistentemente um ponto de vista. Dessa forma, percebe-se a importância deste trabalho, tanto do ponto linguístico, quanto dos pontos histórico-documental, já que se trata de textos jornalísticos do começo do século XX.

2. A Análise do Discurso e o ethos

Para a presente pesquisa, devido ao caráter interativo do gênero discursivo escolhido, iremos focar no conceito de *ethos* dentro da Análise do Discurso, com base em Maingueneu (1997; 2006) e Amossy (2005). Após, iremos analisar como é visto o *ethos* na AD, baseado em Maingueneau (1997).

Porém, o que é o *ethos*? A noção de *ethos* pode ser caracterizada por: o modo de dizer condiz ao modo de ser de um orador, ou seja, é no, pelo e para o discurso que um orador efetua uma imagem de si, como já defendia Amossy (2005, p. 09): "(...) o locutor efetua em seu discurso uma representação de si."

Essa apresentação de si busca atender às expectativas de seu público, isto é, fazer com que seu discurso tenha credibilidade, sendo uma arte voltada à persuasão que vem desde a retórica antiga de Aristóteles. Assim, essa exposição de si não está focada apenas no enunciador, mas também no seu receptor, como um jogo em que cada um contribui com o outro para, possivelmente, constituir a tentativa de toda formação discursiva que, segundo Maingueneau (1997, p. 49), nada mais é do que: "(...) convencer que consiste em atestar o que é dito na própria enunciação."

O conceito de *ethos* começa então com a trindade de Aristóteles: o *logos* que seria a razão e a argumentação objetiva; o *pathos* que equivale à emoção, ao poder do convencimento; e o *ethos* que seria a conduta, abordando o aspecto ético e moral do enunciador em seu discurso.

Ao decorrer do tempo, o *ethos* chega a sua última concepção a qual pode ser dividida em duas: a primeira é uma abordagem em termos

pragmáticos, voltados para a enunciação a partir de Ducrot, que defende a fala como ação que almeja influenciar o seu parceiro; a segunda é ligada aos termos discursivos e à Análise do Discurso a partir de Maingueneau, a qual exalta o estreitamento de um discurso e de uma instituição, como também a ideia de um discurso eficaz.

Maingueneau (2006) afirma que a multiplicidade do atual emprego do termo *ethos* torna difícil uma estabilização desse conceito, mas que, sem prejulgar a maneira como ela será explorada, é possível resumi-lo em três pontos, como a seguir:

> O ethos é uma noção discursiva, ele se constitui por meio do discurso, não é uma "imagem" do locutor exterior à fala; O ethos é fundamentalmente um processo interativo de influência sobre o outro; É uma noção fundamentalmente híbrida (sócio-discursiva), um comportamento socialmente avaliado, que não pode ser apreendido fora de uma situação de comunicação precisa, ela própria integrada a uma conjuntura sócio-histórica determinada. (MAINGUENEAU, 2006, p. 60)

Logo, a concepção de *ethos* defendida pela AD pode ser resumida pela relação dialética do eu com o outro. É a formação discursiva que irá representar o tipo de discurso adequado para atender às expectativas de um determinado público, contribuindo, assim, para o que deve ser dito numa circunstância dada, a fim de que o *ethos* do locutor seja entendido, por exemplo, se representa um discurso político, filosófico, etc.

Por fim, a AD aborda o *ethos* como "(...) maneira de dizer que autoriza a construção de uma verdadeira imagem de si" (AMOSSY, 2005, p. 16) mediante ao seu auditório, ou seja, o efeito discursivo que consome, na retórica, a questão da credibilidade do discurso, para cumprir o fim de convencimento, que consiste em atestar o que é dito a partir da própria enunciação.

Orlandi (2009, p. 15) afirma que : "[a] Análise do Discurso (AD) concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social." Com isso, compreendemos que AD favorece o discurso como prática social, observando a língua como fenômeno dialógico, inscrevendo o sujeito a partir da linguagem em acontecimentos sócio-históricos, relacionando-a a sua exterioridade, o que influenciará nos efeitos de sentidos para um determinado discurso, seja na sua produção ou recepção.

3. O artigo de opinião

Além da importância concedida ao artigo de opinião em diferentes veículos de comunicação, esse gênero vem ganhando um espaço cada vez maior em livros didáticos de língua portuguesa e em exames vestibulares, levando em consideração a complexidade das operações linguístico-discursivas que o autor é levado a movimentar na tarefa de defender consistentemente um ponto de vista. Considerando a importância desse gênero tanto na esfera jornalística quanto na escolar, bem como a sua complexidade inerente, este trabalho busca evidenciar que essa complexidade vai além dos mecanismos microlinguísticos superficiais.

Integrante da esfera jornalística, o artigo de opinião é um gênero do discurso que se caracteriza por uma proposta marcadamente comunicativa e interativa. Nesse sentido, a situação de interação que se materializa por meio do artigo de opinião engaja dois agentes, autor e leitor, os quais assumem posições ou status sociais diferentes e assimétricos, já que o autor assume o status de autoridade, como observa Rodrigues (2005, p. 172): "O reconhecimento social e profissional do articulista outorga credibilidade a sua fala, alçando-o à posição de 'articulador' de um ponto de vista autorizado, de formador de opinião".

Logo, entendemos que o gênero artigo de opinião desenha uma relação dialógica assimétrica entre alguém que está institucionalmente autorizado a emitir o seu ponto de vista, o autor, e alguém que busca um conhecimento, uma análise supostamente mais esclarecida, o leitor.

Ainda que a credibilidade do autor esteja pressuposta e não precise ser provada por meio de sua *performance* discursiva, o autor não pode se limitar a simplesmente explicar o seu ponto de vista. O autor precisa, mais do que isso, buscar modificar a visão de mundo do leitor, convencendo-o de suas opiniões e ideias, como se nota a seguir:

> Dessa "disputa" pelo leitor decorre o emprego, nos exemplares desse gênero, de um conjunto de recursos micro linguísticos especializados na busca por direcionar a interpretação, tais como conectores, operadores, modalizadores, desinências verbais e pronomes de 1ª pessoa etc. Como marcas de superfície, esses recursos são importantes, porque sinalizam as diferentes manobras que o autor realiza ao articular as porções discursivas que compõem o artigo, manobras que exercem papel fundamental nas estratégias de defesa de um dado ponto de vista. (CUNHA, 2012, p. 76)

Pois bem, após as considerações sobre o artigo de opinião e sobre o *ethos* na Análise do Discurso, passemos à análise proposta para este artigo. Embora a foco deste trabalho seja a análise do *ethos* como estra-

tégia argumentativa no gênero selecionado, serão considerados os argumentos e demais mecanismos retóricos que auxiliam na construção da imagem que o orador faz de si mesmo visando à persuasão do leitor.

4. Contextualização do corpus e motivações

Conforme mencionado anteriormente, o presente artigo se origina de uma pesquisa iniciada no ano de 2018 que objetiva resgatar textos inéditos e dispersos do sociólogo pernambucano Gilberto Freyre e reuni-los em uma edição crítica em formato digital, com notas de acompanhamento. De acordo com Becker (2013), existem dois tipos de notas: as descritivas, que trazem aspectos relacionados à edição, e as explicativas, que fazem a exegese das informações relacionadas ao texto e que podem ter seu entendimento dificultado por uma miríade de motivos, por exemplo, o distanciamento temporal do leitor em relação à obra original. O presente artigo traz os dois textos que nos propomos a analisar neste artigo, em seus Anexos, com notas de ambos os tipos.

Nascido em 1900, em Recife, Gilberto Freyre se notabiliza por ser um estudante aplicado no Colégio Americano Batista, o que lhe rendeu uma bolsa de estudos na Universidade de Baylor, nos Estados Unidos. É durante seu período em solo estadunidense que Freyre tem contato com novas formas de se fazer jornalismo (DALMONTE, 2009). Freyre já tinha algum conhecimento da prática jornalística devido ao seu trabalho no jornal estudantil em seu período no Colégio Americano Batista. É a partir dessa experiência que ele, após sua volta ao Brasil, procura trazer as inovações da imprensa americana para o seu país natal. Seu primeiro laboratório foi o jornal recifense A Província, do qual se tornou diretor em 1926 e, esporadicamente, colaborava com artigos.

Seus textos, porém, eram assinados por pseudônimos. Devido às suas críticas ácidas a personalidades da época, o uso de nomes alternativos para a publicação dos textos era uma maneira de não ter seu trabalho como diretor atrapalhado por polêmicas envolvendo o seu nome. O conteúdo dos textos era bastante diverso, indo de urbanismo à religião, passando por política, questões ambientais e até mesmo moda, sempre visto de uma ótica regionalista, que valorizava as expressões culturais próprias do povo local e brasileiro.

Tendo em vista esses fatos, foram coletados, por meio de pesquisa na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional, aproximadamente 30

textos de cinco pseudônimos diferentes, atribuídos a Freyre por diversos autores (GIUCCI; LARRETA, 2007; BARBOSA; GASPAR, 2010). São eles: Antônio Ricardo, Jorge Rialto, Raul dos Passos, Le Moine e Serafim Jessing. O pseudônimo Le Moine era utilizado por Freyre apenas para a publicação de caricaturas, ao passo que os outros eram usados exclusivamente para textos, sendo que o pseudônimo Serafim Jessing tinha certas peculiaridades: era o único que tinha uma seção específica no jornal, era disposto na horizontal e no fim da página, em contraste com a disposição vertical no início da página, que era o padrão dos outros pseudônimos.

Desse modo, a escolha dos artigos passa por essa diferença: entender a construção do *ethos* dos pseudônimos e as motivações para a existência de diferenças entre eles é um caminho para entender Gilberto Freyre. Os textos selecionados para a análise são dois artigos de opinião assinados com os pseudônimos Antônio Ricardo e Serafim Jessing e publicados no ano de 1929 em A Província. Os artigos denominam-se "Espírito universitário" e "A Máquina de Exames", publicados nas edições de 26/10/1929 e 12/12/1929, respectivamente. Ambos os textos, como seus títulos sugerem, tratam do tema educação, e fazem críticas semelhantes ao sistema educacional brasileiro da época.

Levando-se em conta a observação de Nascimento (1966, p. 233) de que os pseudônimos citados podem ter sido utilizados de modo coletivo por diversos autores da época, uma investigação linguística dos textos de pseudônimos diferentes também tem a utilidade, para além do que já foi dito anteriormente, de identificar semelhanças e diferenças nos discursos desses pseudônimos, podendo ajudar na inferência de seu verdadeiro autor.

5. Análise

Se, em "Máquina de Exames", o autor fala sobre como os exames de fim de ano nas instituições de ensino desestimulam o aluno a adquirir o hábito do estudo regular durante o ano letivo, em "Espírito Universitário", há uma crítica do uso do termo "universitário" no Brasil. Para Freyre, para que existam estudantes que mereçam esta denominação, é necessário um interesse real pelo conhecimento, que não esteja ligado ao seu uso prático em uma profissão, por exemplo. Em certo sentido, pode-se dizer que os textos tratam do mesmo problema, com um dos textos tratando de uma causa e outro, de seu efeito.

As estratégias de convencimento usadas pelo autor para demonstrar seus pontos são parecidas. Nos dois artigos, há uma argumentação fundamentada em exemplos concretos, além de um tom de lamentação sobre a situação sobre a qual se discorre, que logo é direcionado para uma indicação energética do caminho que o autor acredita que deve ser seguido. O trecho a seguir, retirado de "A Máquina de Exames", pode ser tomado como exemplo:

> Raros, cada vez mais raros, os estudantes de direito que realizam um curso com o sentido profissional. A maioria ambiciona o título, ainda hoje prestigiado, e para esses os exames bastam como meio fácil e cômodo – para esses existe ainda montada uma sedutora máquina de exames.
>
> Entretanto, já não era sem tempo que o Brasil fosse se livrando desse malfadado preconceito do doutoramento. Que fosse criando os seus profissionais de verdade, os seus técnicos, os seus especialistas, porque somente destes é que precisamos para a construção de um Brasil economicamente independente e digno do progresso atual do mundo.

Pode-se observar, aqui, o uso das palavras "maioria", provavelmente usada para evitar uma generalização injusta; e "ainda", esta utilizada em dois momentos, que marca situações as quais o autor acredita estarem em tempo de serem mudadas. Neste primeiro parágrafo, destacado, há a lamentação, que é então substituída pela esperança do parágrafo seguinte, o qual começa com o uso da conjunção adversativa "entretanto". Oferece, então, exemplos do que pode ser feito para que o Brasil possa ir "se livrando desse malfadado preconceito do doutoramento", preconceito esse que ele via como um obstáculo para a construção de um Brasil em consonância com o mundo.

A preocupação com a questão nacional, tão recorrente em toda a carreira de Freyre, está presente também em "Espírito Universitário". De modo semelhante ao que ocorre em a "Máquina de Exames", há uma chamada para a ação, dessa vez, de um modo mais pessoal:

> Contra essa situação devemos reagir. Ou o Brasil procura firmar-se sobre uma cultura desinteressada – o característico da verdadeira organização universitária; sobre uma cultura separada do profissionalismo imediato, ou acabaremos sucumbindo em pouco tempo à onda de progresso brutalmente material que nos invade, ao americanismo de segunda ou terceira ordem que, quase vencido no seu país de origem, reanima-se e adquire novos ímpetos nos países novos, e tocados da febre de Progresso com P maiúsculo, da América Latina.

Com o uso da primeira pessoa do plural e do verbo reagir, entende-se que o autor está chamando o leitor para participar de algo, de um movimento. Nota-se o quanto Gilberto Freyre acredita em uma possível

reação para mudar a situação presente e, com esse propósito, o autor espera que o leitor participe com ele.

É nítida também a preocupação que ele tem a respeito de determinados temas, que se sobressaem devido às escolhas lexicais. Ao escrever "profissionalismo imediato", "progresso brutalmente material" e "americanismo de segunda ou terceira ordem", o autor endereça bem a sua crítica e deixa claro para o leitor contra o que ele deve se levantar.

Ao elencar tais alvos, Freyre demonstra sua inclinação para uma visão mais tradicional e nacionalista, na medida em que acreditava que o Brasil deveria construir seu próprio caminho como nação, porém sem se deixar levar pelas modas e sem ser devorado pelos avanços da técnica em suas diferentes formas. A semelhança das duas abordagens e o modo pelo qual o autor se coloca perante o leitor levam os autores do presente trabalho a pensarem que os dois textos, são de fato, de autoria de Gilberto Freyre.

6. Conclusão

O entendimento das estratégias de um autor para a escrita de suas obras é uma das aplicações práticas das teorias da Análise do Discurso. A comparação de dois artigos, de provável autoria de Gilberto Freyre, em A Província, foi a abordagem escolhida. Por meio da análise dos textos selecionados, pôde-se inferir que o *ethos* apresentado nos textos são similares, o que reforça, portanto, a tese de que ambos os textos foram escritos por Gilberto Freyre.

Colocando-se em pauta um personagem tão complexo como o autor pernambucano, a pesquisa reforça que o conceito de *ethos* é um importante conceito para a interpretação da relação do autor para com o leitor e com o processo de escrita na construção do discurso.

Por fim, compreende-se que um estudo voltado para a Análise do Discurso irá resultar em um maior entendimento de quem era Gilberto Freyre e o quanto seus textos foram importantes para a mídia e a literatura brasileira. Defende-se a ideia de que cada palavra incluída em seus textos, por cada pseudônimo, tinha um objetivo singular, demando uma abordagem consistente para uma compreensão mais complexa dos sentidos implicados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMOSSY, Ruth. Da noção retórica de *ethos* à análise do discurso. In: ____ (Org.). *Imagem de si no discurso*: a constituição do ethos. Trad. de Dilson F. da Cruz. São Paulo: Contexto, 2005.

BECKER, C. O Discurso de Escolta: as notas e seus problemas (o exemplo da correspondência de Zola). Trad. de Ligia Ferreira. *Patrimônio e Memória*, v. 9, n. 1, p. 144-156, São Paulo: Unesp, jan.-jun. 2013.

CAMBRAIA, C. N. *Introdução à crítica textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CUNHA, Gustavo Ximenes. A articulação discursiva do gênero artigo de opinião à luz de um modelo modular de análise do discurso. *Filol. linguíst. port.*, n. 14(1), p. 73-97, 2012.

DALMONTE, E. F. *Mídia*: fonte & palanque do pensamento culturalista de Gilberto Freyre. Salvador: EDUFBA, 2009.

LARRETA, Enrique Rodríguez; GIUCCI, Guillermo. *Gilberto Freyre*: uma biografia cultural: a formação de um intelectual brasileiro: 1900–1936. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas: Pontes, 1997.

_____. A propósito do *ethos*. In: MOTTA; SALGADO (Org.). *Ethos discursivo*. São Paulo: Contexto, 2006. p. 11-29.

NASCIMENTO, Luiz do. *História da Imprensa de Pernambuco* (1821–1954). Recife: Imprensa Universitária. Universidade Federal de Pernambuco, 1966.

PALLARES-BURKE, M. L. C. *Gilberto Freyre*: um vitoriano dos trópicos. São Paulo: UNESP, 2005.

ORLANDI. Eni P. *Análise de discurso*: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2009.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs). *Gêneros*: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005. p. 152-83

Outra fonte

A PROVÍNCIA, um órgão do Partido Liberal. Recife, 1926-1930. Acesso em: 20 de novembro de 2020.

ANEXOS

ANEXO 1

Espírito universitário[321]

Antônio Ricardo

(Especial para *A Província*) 26/10/1929

Uma palavra que se está generalizando no Brasil, sem motivo justo, é "universitário". Estudante ou acadêmico deixou de se chamar, à boa moda tradicional, estudante ou acadêmico para ser pomposamente tratado de "universitário."

A inovação tem o seu quê de absurdo, quando atentamos no fato de que, no Brasil, não possuímos ainda universidades, a não ser em esboço, como a de Minas, ou de nome, como a do Rio de Janeiro.[322]

E se não possuímos universidade, se não temos nem arremedo de organização universitária, sombra sequer de espírito universitário - como é que existem entre nós "universitários"?

Seria como se nos gabássemos de produzir maçãs sem ter macieiras. A árvore não existe. Universidades não possuímos. Logo, estamos nos antecipando à realidade, com essa história de "universitários".

Aliás, devemos dizer que nos parece simpático todo o esforço no sentido de criar no Brasil o espírito universitário, a organização universitária, a cultura sobre bases universitárias.

Lord Bryce[323], quando esteve no Brasil, ficou desagradavelmente impressionado com o caráter utilitário, estreitamente profissional, do nosso ensino superior.

Ora, é exatamente a mesma a condição do nosso ensino superior. Domina-o o mesmo espírito estreitamente profissional dos dias em que Bryce nos visitou. Falta-lhe, como naquela época, o caráter universitário.

Contra essa situação devemos reagir. Ou o Brasil procura firmar-se sobre uma cultura desinteressada - o característico da verdadeira organização universitária; sobre uma

[321] Texto de autoria de Antônio Ricardo, publicado na edição 247 de 1929 de *A Província*, no dia 26 de outubro de 1929.

[322] O autor se refere, aqui, à Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e à Universidade do Rio de Janeiro, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

[323] James Bryce (1838-1922), historiador e político britânico. Foi embaixador do Reino Unido nos Estados Unidos e Secretário de Estado da Irlanda.

cultura separada do profissionalismo imediato, ou acabaremos sucumbindo em pouco tempo à onda de progresso brutalmente material que nos invade, ao americanismo de segunda ou terceira ordem que, quase vencido no seu país de origem, reanima-se e adquire novos ímpetos nos países novos, e tocados da febre de Progresso com P maiúsculo, da América Latina.

O espírito universitário não pode existir num ambiente de puro profissionalismo: um ajuntamento ou aglomeração de escolas profissionais nunca passará de um ajuntamento ou aglomerado de escolas profissionais. Para haver cultura universitária, espírito universitário, é preciso que no meio de tudo isso brilhe a flama pura da cultura desinteressada de aplicações ou proveitos imediatos, tal como a encontramos nos grandes centros de estudo da Europa e da América do Norte.

ANEXO 2

A máquina de exames[324]

Serafim Jessing

(Especial para *A Província*) 12/12/1929[325]

Estamos na época dos exames. A febre e a pressa com que os exames se vão realizando em todos os nossos estabelecimentos de ensino denota um interesse ainda muito vivo pela conquista do diploma. Do bacharelato. Do título de doutor. Do anel, vistoso e brilhante, seja rubi ou esmeralda.

O certo é que a máquina de fazer exames ainda não está de todo desmontada. Ainda é pelo exame do fim de ano que se habilita o estudante, continuando-se, desta maneira, uma prática que tem sido tão lamentavelmente deturpada no Brasil e vai sendo condenada em toda a parte. Entre nós, ainda é o meio quase exclusivo de acesso às academias superiores.

Muito longe já estamos dos exames parcelados com a sua série de escândalos. O curso seriado implica um estudo mais regular, mais honesto e mais eficiente, uma vez que não repousa, exclusivamente, nas provas de exame, desde que se trate de ginásios oficiais ou equiparados.

Mas hoje, com a facilidade da organização de bancas examinadoras, estão voltando os mesmos vícios, porque de nada valem as médias do ano nem, portanto, o valor do estudante que vê todo o seu esforço muitas vezes prejudicado por uma só prova final.

Isso nos exames secundários. Nos cursos superiores cresce a gravidade com a exclusiva preponderância dos exames finais.

O aluno de direito, para citarmos um exemplo mais típico, frequenta as aulas em número suficiente para não perder o ano. E isso mesmo quando as frequenta. Durante o ano letivo não estuda. Lê um ou outro ponto do programa, deixando para os dois últimos meses o estudo apressado dos "pontos", resumidos, que decora ou assimila como bem pode.

[324] Texto de autoria de Serafim Jessing, publicado na edição 286 de 1929 de *A Província*, no dia 12 de dezembro de 1929.

[325] A proximidade das datas de publicação dos dois textos presentes nos anexos deste artigo pode ser um indicador da autoria de um único autor, considerando-se o fato, já mencionado, de os textos tratarem do mesmo tema.

Podemos generalizar assim, porque um ou outro estudante realiza o seu curso regularmente, comprando livros ou frequentando a biblioteca da Escola. A maioria faz exames e consegue facilmente a cobiçada aprovação. Os mais inteligentes e vivos conseguem até boas notas com a facilidade de expressão verbal e umas tintas da matéria.

Raros, cada vez mais raros, os estudantes de direito que realizam um curso com o sentido profissional. A maioria ambiciona o título, ainda hoje prestigiado, e para esses os exames bastam como meio fácil e cômodo – para esses existe ainda montada uma sedutora máquina de exames.

Entretanto, já não era sem tempo que o Brasil fosse se livrando desse malfadado preconceito do doutoramento. Que fosse criando os seus profissionais de verdade, os seus técnicos, os seus especialistas, porque somente destes é que precisamos para a construção de um Brasil economicamente independente e digno do progresso atual do mundo.

Mas, entre nós, desde a primeira idade a criança vai sendo alimentada pela vaidade de fazer o exame no fim do ano e tirar a distinção: no curso secundário a vantagem é fazer os exames rapidamente para uma matrícula num curso superior qualquer.

Depois de matriculado a facilidade de um título de doutor.

Os que depois fazem alguma coisa na vida e nas respectivas carreiras profissionais é à custa de um terrível esforço e sabe Deus como conseguem passar sobre todos os obstáculos e sérias dificuldades!

Nada há de mais doloros do que o esforço do jovem brasileiro que deseja estudar seriamente, honestamente, porque tudo lhe falta e ele como um autodidata só pode contar consigo, à falta de orientação e de guia.

O ENSINO DAS VARIAÇÕES LINGUÍSTICAS EM SALA DE AULA POR MEIO DO GÊNERO HISTÓRIA EM QUADRINHOS

Thalitta Mascarenhas Custódio Dias (UEMS)
thalittamcd2@gmail.com

RESUMO

Ter consciência da multiplicidade cultural que compõe as dinâmicas sociais permite vislumbrar a construção real e honesta da língua no contexto atual. Bagno (1999) menciona os efeitos da canonização da norma padrão como fator prejudicial à formação do aluno enquanto cidadão. Possenti (2013) ratifica o caráter heterogêneo da língua em toda a sociedade, negando a existência de uma única variedade que trate o restante das formas como meros erros, uma vez que esta é uma ferramenta viva, em constante processo de desconstrução e reconstrução. Considerando o fato de que os alunos chegam à escola com suas falas, utilizando, predominantemente, a forma coloquial – inclusive quando a transfere para a escrita, é pertinente sugerir a organização do trabalho em sala de aula em torno do funcionamento da língua enquanto prática de reflexão acerca de seu uso, de modo a ressignificar a prática pedagógica. O presente trabalho busca analisar as variações linguísticas e suas interfaces com o ensino, expandindo perspectivas acerca do seu uso por meio do gênero Histórias em Quadrinhos, com vistas a ressignificar a concepção de como os sentidos são construídos e podem emergir por meio da leitura de textos multimodais.

Palavras-chave:
Histórias em quadrinhos. Multiplicidade cultural. Funcionamento da língua.

RESUMEN

Ser consciente de la multiplicidad cultural que configura la dinámica social permite vislumbrar la construcción real y honesta del lenguaje en el contexto actual. Bagno (1999) menciona los efectos de la canonización de la norma estándar como factor nocivo para la formación del estudiante como ciudadano. Possenti (2013) confirma el carácter heterogéneo del lenguaje en toda la sociedad, negando la existencia de una única variedad que trata al resto de las formas como meros errores, ya que se trata de una herramienta viva, en un constante proceso de deconstrucción y reconstrucción. Teniendo en cuenta que los estudiantes llegan a la escuela con sus discursos, utilizando predominantemente la forma coloquial, incluso cuando se traslada a la escritura, es pertinente sugerir la organización del trabajo de aula en torno al funcionamiento del lenguaje como práctica de reflexión sobre su uso, con el fin de replantear la práctica pedagógica. Este artículo busca analizar las variaciones lingüísticas y sus interfaces con la enseñanza, ampliando perspectivas sobre su uso a través del género cómics, con miras a resignificar la concepción de cómo los sentidos se construyen y pueden emerger a través de la lectura de textos multimodales.

Palabras clave:
Cómics. Multiplicidad cultural. Funcionamiento del lenguaje.

1. Introdução

As mudanças e transformações que ocorreram na sociedade ao passar dos séculos, com destaque no quesito tecnológico, atribuíram um novo formato às dinâmicas sociais e interação discursiva. Desse modo, o objetivo principal do presente trabalho é analisar o funcionamento da linguagem no contexto atual e o seu ensino por meio das Histórias em Quadrinhos.

No âmbito de sala de aula, hoje contemplamos uma vasta diversidade cultural – fator que exerce influência, inclusive, sobre a linguagem. Gêneros textuais foram criados, repaginados, e os alunos – nativos digitais – chegam à escola com uma bagagem que lhes confere marcas expressivas de sua identidade, com informações relevantes para a organização do professor do ponto de vista metodológico.

Diante disso, muitos podem questionar: como utilizar a linguagem? O que é certo? O que é errado? Existe uma única maneira correta de se falar? Tais levantamentos encontram fundamentação, no artigo em pauta, em Possenti (2013) e Bagno (1999), a partir dos quais explanamos acerca da instabilidade da língua em detrimento de uma única variedade que trate as outras como erros.

Assim, a reorganização do trabalho realizado em sala de aula, cuja perspectiva passa a ser voltada para o funcionamento da língua mediante a prática discursiva, constitui uma proposta positiva e promissora que foge do modelo mecanicista de ensino em que o professor é o detentor absoluto do saber e passa a ser o mediador, incentivando o protagonismo dos estudantes na construção de novos saberes.

Para tanto, foi escolhido o gênero Histórias em Quadrinhos, a partir da personagem Chico Bento e sua turma, a fim de desenvolver o estudo acerca do uso da linguagem, visto que é bastante atrativo por mesclar a linguagem não verbal em suas narrativas, além do fato de tratar com humor questões que fazem parte do cotidiano de crianças e adultos, representando uma ferramenta de grande valia para o estudo da língua enquanto base de socialização.

2. As variações linguísticas e o ensino de Língua Portuguesa na escola

Considerando a pluralidade cultural, social e de outros fatores relacionados à linguagem, revela-se a importância de desdobrar, no âmbito

escolar, o português brasileiro, de modo que os alunos desenvolvam sua percepção acerca dos efeitos do uso da língua portuguesa no contexto atual. Sob a perspectiva de Bagno (1999), os efeitos da canonização de uma variante linguística, bem como a conduta de estabelecer um único modo de falar como soberano e excepcionalmente digno de estudo tornam-se extremamente prejudiciais à formação do aluno enquanto cidadão. A concepção de que existe uma maneira certa e uma errada de falar é amplamente propagada em todas as áreas de conhecimento, ideário linguístico difundido há mais de dois mil anos e que ainda exerce influência negativa sobre a sociedade brasileira, em detrimento de pouco mais de 100 anos de estudo sobre as variantes e o funcionamento da linguagem, partindo da corrente estruturalista, no início do século XX. Conhecer bem o modo como falam as pessoas que vão à escola e ter consciência da bagagem sociocultural apresentada pelos alunos são requisitos básicos que possibilitam ao professor de língua portuguesa realizar um diagnóstico sociolinguístico para, a partir de então, compreender o que precisa ser ensinado e o que não precisa, haja vista a relevância de instruir os estudantes acerca do que ainda não sabem, a partir de um projeto educacional consistente e sagaz, de modo a reconhecer a primazia do discurso nas dinâmicas sociais, considerando a língua uma ferramenta viva, construção humana em constante processo de transformação, manifestada pelo sujeito nas mais variadas comunidades de fala. Possenti, em uma reportagem à Revista Língua Portuguesa, cujo título de seu artigo é: "A língua (não) é dos falantes" afirma:

> Talvez a única verdade indiscutível em relação às línguas é que não são faladas uniformemente por todos. A heterogeneidade social implica, ao menos concorre, na heterogeneidade linguística – em todas as sociedades! Seria simplificador supor (e impor) uma única variedade, tratando o restante das formas da língua simplesmente como erros. Mas o resultado mais interessante da consideração da variedade da língua é que ela pode ser tratada juntamente com sua mudança. (POSSENTI, 2013, p. 44)

A partir da prática realizada em sala de aula, é possível verificar que cada aluno chega à escola com falas diversificadas, utilizando, predominantemente, a linguagem coloquial – inclusive, quando a transfere para a escrita, fator que pode obstruir o entendimento, dada a variante sociocultural à qual estão inseridos. Tal constatação alvitra inferir o porquê de tantos alunos ainda não dominarem a norma padrão que requer o exercício da escrita, o qual, diferentemente da fala, provém de um processo de aprendizagem formal que demanda procedimentos metodológicos e prática contínua. Dessa forma, expor sistematicamente aos alunos as variações linguísticas por meio do ensino da língua portuguesa passa a

auxiliá-los no conhecimento acerca das mudanças e transformações que influenciam o uso adequado da linguagem conforme as necessidades da comunidade de pessoas que a emprega, subsidiando-os com o suporte necessário para que tenham condições de reescrever a fala utilizando a norma culta, como também os instiga a substituir o conceito de certo ou errado pelo de variação e mudança da língua. Tal asserção pode ser fundamentada por Bagno (1999):

> A *variação linguística* tem que ser objeto e objetivo do ensino de língua: uma educação linguística voltada para a construção da cidadania numa sociedade verdadeiramente democrática não pode desconsiderar que os modos de falar dos diferentes grupos sociais constituem elementos fundamentais da *identidade cultural* da comunidade e dos indivíduos particulares, e que denegrir ou condenar os seres *humanos que a falam*, como se fossem incapazes, deficientes ou menos inteligentes – é preciso mostrar, em sala de aula e fora dela, que a língua varia tanto quanto a sociedade varia, que existem muitas maneiras de dizer a mesma coisa e que todas correspondem a usos diferenciados e eficazes dos recursos que o idioma oferece a seus falantes; também é preciso evitar a prática distorcida de apresentar a variação como se ela existisse apenas nos meios rurais ou menos escolarizados, como se também não houvesse variação (e mudança) linguística entre os falantes urbanos, socialmente prestigiados e altamente escolarizados, inclusive nos gêneros escritos mais monitorados. (BAGNO, 1999, p. 16)

Diante da conjuntura elucidada, é válido salientar que o uso do termo norma-padrão tem sido proposto para designar o conjunto de regras gramaticais padronizadas e erigidas como modelo a ser seguido para o "bom uso" da língua (LUCCHESI, 2002; FARACO, 2002; cf. BAGNO, 2003, para uma proposta mais radical de terminologia); entretanto, este não constitui, por sua vez, um modelo de "língua certa". Ao afirmar que a língua apresenta variação, concorda-se com o juízo de que ela é heterogênea, múltipla, variável e instável, e encontra-se em constante desconstrução e reconstrução. Trata-se de uma atividade social empregada pelos falantes cada vez que interagem por meio da fala ou da escrita (BAGNO, 1999, p. 36). Logo, o ensino de língua portuguesa volta-se a uma perspectiva discursiva na qual a linguagem é abordada de maneira flexível, dialógica, interativa, social e cognitiva, de encontro à postura excessivamente estrutural e fragmentada da língua, a qual valorizaria apenas a norma padrão, não respondendo ao contexto social. Não se trata, simplesmente, de incentivar alunos de classes populares a utilizarem somente suas variedades linguísticas, sem introduzi-los ao uso da norma padrão, mas, sobretudo, a auxiliar na compreensão da estrutura, funcionamento e uso da língua não só como instrumento de comunicação, mas

também de poder, de constituição da identidade individual e coletiva, com todas as suas variedades: sociais, regionais e situacionais.

Dessa forma, tal panorama de mudança e transformações permite constatar a necessidade de organizar o trabalho em sala de aula em torno do uso da língua, considerando os eixos da leitura, da produção oral e escrita e da gramática, esta depreendida como uma prática de reflexão sobre a língua e o seu funcionamento, atividade essencial para aprimorar o desempenho dos alunos no que tange à leitura e produção de textos – à volta dos quais se constitui o ensino, possibilitando ao indivíduo a capacidade de desenvolver e ampliar uma perspectiva crítica acerca dos usos da linguagem, com vistas a prepará-lo para utilizar esse conhecimento de forma funcional em sua vida.

3. Contexto pragmático: público-alvo e gênero textual escolhido

Conhecer a natureza gerativa da língua possibilita aprimorar seu uso em proveito do próprio desenvolvimento intelectual, fator essencial numa sociedade, hoje, globalizada e transformada pelo avanço tecnológico. No presente artigo, o gênero escolhido como objeto de estudo foi Histórias em Quadrinhos, doravante HQ, tanto pela riqueza de possibilidades de uso da língua que este proporciona – por meio de inúmeros recursos e integração de códigos linguísticos, como o visual e verbal, por exemplo - quanto pelo intuito de despertar no aluno o prazer pela leitura. Sob essa ótica, depreende-se que o gênero designado pode instigar a motivação dos estudantes para o conteúdo das aulas e despertar neles o senso crítico, visto se tratar de uma progressão temática breve que apresenta humor – dentre outros fatores, como situações inusitadas com as quais os jovens se identificam, além de revelar, com frequência, uma informação nova, comumente não partilhada pela personagem, fator que encerra o efeito cômico por representar um conhecimento de mundo compartilhado pelo leitor, mas não pelos integrantes da narrativa.

Disponível em: https://br.pinterest.com/pin/149815125091531269/.

Antônio Luiz Cagnin, um dos maiores estudiosos das HQ na Universidade de São Paulo (USP), desvela a notoriedade do gênero enquanto valioso componente didático-pedagógico em sala de aula. Nessa vertente, a abertura da obra *As histórias em quadrinhos no Brasil – Teoria e prática*, de autoria de Calazanas (1997, p. 11), elucida a importância de universidades e pesquisadores se aprofundarem em suas análises para a expansão dessa ferramenta de estudo que transcende o entretenimento:

> Valorizados estão os quadrinhos, por terem assumido com tanto entusiasmo pelo empertigado e sisudo meio acadêmico, que até então lhes devotava cuidadoso distanciamento para não ver maculado – como julgavam – o conceito de ilustres intelectuais, nem desviar-lhe o interesse para tema tão trivial de criança. Valorizada está a própria universidade ao se voltar para eles, redimensionando a eficácia, a penetração desse nosso meio de comunicação e a sua riqueza enquanto arte e sistema de significação. (CALAZANAS, 1997, p. 11)

Por constituir um meio de comunicação em massa, o gênero HQ propaga informação, entretenimento e até mesmo levanta questões sobre temas transversais, como trânsito, saúde, inclusão, acessibilidade e outros, que compõem o cotidiano da comunidade em que o aluno se encontra inserido, levando em conta a compreensão e contextualização envolvidas no ato da leitura. Ademais, tal proposta ainda abre margem para a reflexão dos alunos sobre tipos de texto, visto que, a princípio, muitos deles não consideram a HQ um texto, já que utiliza muitas imagens, e em certos quadrinhos não consta nada escrito.

Mundialmente conhecido, o gênero em pauta abrange um público diversificado, sendo explorado por crianças e adultos, além de ser comumente utilizado em práticas pedagógicas com fins de alfabetização, letramento, interpretação e produção. Seu conteúdo lúdico proporciona prazer ao leitor ao tempo que possibilita o aprendizado por meio da imaginação e brincadeiras, contribuindo para a formação de leitores críticos.

Explorar com os estudantes as diferenças entre os tipos e gêneros textuais, bem como as possibilidades e recursos para uso da linguagem em situações específicas, relacionando suas variações e associando-as às HQ, pode compor uma ferramenta eficaz para o planejamento do professor em sala de aula. A narrativa a seguir demonstra como um texto pode transmitir uma mensagem sem a emissão de uma única palavra pela personagem, permitindo explorar, em sala de aula, os recursos de linguagem utilizados em sua construção.

Disponível em: https://elpidioproduz.directorioforuns.com/t1-producao-com-tirinhas-do-chico-bento

4. Associação da personagem ao gênero para análise da linguagem e contextualização

De família tradicional, Chico Bento compõe o perfil do sujeito homem do campo, assim como toda a sua família, pois cuidam da terra, plantam e colhem para se alimentar de maneira saudável. Tem atenção especial com os animais, rios e plantas, dedicando-lhes carinho e tratando-os como se fossem, de fato, membros familiares. Tem coração puro, ingênuo, não gosta de injustiça, adora tirar uma sonequinha após o almoço, é tranquilo e nem com os estudos se preocupa; suas vestimentas são simples, em comparação às roupas da cidade. A personagem foi criada, a princípio, para homenagear os povos ribeirinhos, e permanece encantando e representando o homem do campo com os costumes que compõem um Brasil rural. Nesse contexto, a modernidade e a tradição se correlacionam: o contemporâneo é a demarcação do tradicionalismo, assim como o tradicional demarca o contemporâneo.

Disponível em: https://br.pinterest.com/pin/604960162416636493/.

Sob essa ótica, o gênero HQ demonstra-se um meio estimulante de comunicação e entretenimento, promissor em fomentar o desejo de ler no ambiente educacional. Tal prática favorece que o gosto pela leitura seja semeado desde o início da vida escolar do estudante, despertando-lhe o senso crítico por meio da interação entre diferentes linguagens e recursos comunicativos. Eisner (2001) defende que:

> A leitura da revista em quadrinhos apresenta uma sobreposição de palavra e imagem, e, assim, é preciso que o leitor exerça as suas habilidades interpretativas visuais e verbais. As regências da arte (por exemplo, perspectiva, simetria, pincelada) e as regências da literatura (por exemplo, gramática, enredo, sintaxe) superpõem-se mutuamente. (EISNER (2001, p. 8)

Logo, é possível inferir que além de auxiliar no ensino da língua portuguesa, as HQ podem aumentar a motivação dos alunos para o con-

teúdo das aulas, por utilizarem muitas expressões que fazem parte do cotidiano dos jovens, ao tempo em que tratam de assuntos variados, além de introduzirem, com frequência, palavras novas, permitindo que ampliem o seu vocabulário de forma quase despercebida.

Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=vho0rp_kSao.

É sabido que há grande quantidade de personagens diferentes nos Estúdios Maurício de Sousa (EMS), e seria demasiado detalhado descrever todos neste momento. Portanto, e não ao acaso, a presente análise deter-se-á a explorar recursos da linguagem por meio das turmas que ilustram histórias nos gibis de Chico Bento. Para a temática deste trabalho, interessa sobremaneira a observação das personagens diretamente relacionadas a Chico e sua turma, haja vista as variações no uso da linguagem e como esta confere autenticidade e sugestiona a identidade das personagens. A proposta revela-se eficaz à medida que sugere a reflexão do aluno acerca do valor das variedades linguísticas e da gama de possibilidades que os recursos da língua portuguesa facultam para o seu uso, conforme o objetivo e contexto apresentados, levando o leitor a reconhecer a necessidade de desenvolver habilidades e competências que possibilitem o domínio e o emprego da língua em diferentes tipos de situações.

(Chico Bento – Tirinha de Maurício de Sousa, 1998)

Além do conhecido fato de Chico Bento viver no campo, o que já o diferencia dos outros integrantes da Turma da Mônica – seja pelo modo de falar caipira, pelas vestimentas, ideologias ou valores, trata-se da única personagem que, nas histórias, frequenta a escola - conjuntura, inclusive, fonte de muitos conflitos permeados de humor na sucessão das narrativas. Entretanto, uma análise cuidadosa demonstra que, nas histórias observadas, a escola de Chico Bento nada mais é do que uma fonte de conflitos com seu desinteresse e aparente incapacidade de estudar.

Disponível em: http://blogdoxandro.blogspot.com/2013/11/tiras-n5218-turma-do-chico-bento.html.

Disponível em: http://blogdoxandro.blogspot.com/2015/09/tiras-n6930-turma-da-monica-mauricio-de.html

O linguajar característico de Chico Bento pode representar o ponto de partida para sugerir a análise do termo "caipira". Marly Custódio, em sua dissertação intitulada "Chico Bento em *Pavor Espaciar*: uma abordagem sociolinguística da *Graphic Novel* de Gustavo Duarte", propõe que o caipira carrega consigo o estigma de um povo simples, que muitas vezes sofre com o preconceito da sociedade; pessoas, geralmente, habitantes do interior do país, com baixo nível de escolarização e modos pouco refinados (como se supõe ser o caipira). Inezita Barroso, renomada cantora da música sertaneja, indica que o termo passou a ser visto como expressão semelhante à brega, mal vestido – quando, na realidade, o

caipira sugere aquele ligado a terra, à cultura original (Nepomuceno, 1999), assim como retratam muitas músicas e programas de TV, por exemplo, desmistificando o dialeto caipira e homenageando o homem do campo.

Não obstante a sociedade atual tenha sofrido mudanças em níveis diversos, cuja complexidade lhe confere um caráter tecnológico e globalizado, o desenvolvimento do âmbito rural ainda é questionável. Todavia, além do dialeto característico, é possível reconhecer no homem do campo outras marcas que identificam sua forma de vida no meio rural, como valores familiares, tradições, amor à natureza e aos animais, como evidenciam os quadrinhos a seguir.

Fragmentos da HQ de Chico Bento

Como já mencionado, as narrativas utilizadas para análise e estudo das variações linguísticas, neste trabalho, baseiam-se nas histórias de Chico Bento. Os quadrinhos acima, por exemplo, ilustram as personagens Rosinha, Chico Bento e Zé Lelé, que vivem na roça, evidenciando o seu falar caipira ao tempo em que preparam uma barraquinha para a quermesse de Natal, situação também característica do contexto elucidado. O conflito da narrativa é iniciado com a chegada de Genesinho, personagem que também morava na roça, mas foi estudar no Rio de Janeiro, retornando, para o Natal, com o dialeto característico da cidade, bem como as marcas da oralidade. É explícita, no decorrer da história, a diferença entre as falas das personagens, assim como as vestimentas, a comida mencionada por cada uma e o estilo de vida, fatores que evidenciam características que denotam marcas da identidade dos sujeitos que compõem a atividade de interação no discurso. O humor da HQ, comumente causado por recursos como ironia e ambiguidade, ou pelo não comparti-

lhamento de determinados conhecimentos de mundo pela personagem, reside no fato de a linguagem utilizada por Genesinho causar estranhamento em Chico, agravado pelo ciúme que este sente de Rosinha com a chegada da personagem, possibilitando uma leitura atrativa e interessante da história, que explora os recursos linguísticos de uma forma agradável e encantadora. É válido ressaltar que as possíveis metodologias a partir da análise supramencionada sugerem consonância ao referencial curricular vigente nas redes de ensino: dentre muitas outras habilidades propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo publicado em 2017 pelo Ministério da Educação (MEC), onde consta o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os estudantes brasileiros devem desenvolver ao longo da educação básica, cita-se:

> (EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção. (BNCC, 2017)

Sabe-se que um dos principais problemas enfrentados pelos professores em sala de aula é a falta de habilidade dos alunos em compreender e interpretar textos, fator agravado quando confrontados com gêneros menos habituais no âmbito escolar, o que não é diferente quando se trata de histórias em quadrinhos. A narrativa em análise permite supor que as HQ's podem ser uma estimulante e desafiadora fonte de aprendizado, já que o humor se concentra na informação nova, que geralmente não é compartilhada pela personagem, mas faz parte do conhecimento de mundo do leitor.

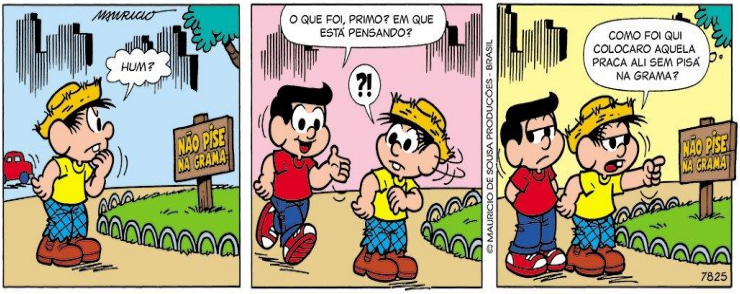
Desse modo, o estudo das variações linguísticas, associado ao conhecimento de recursos e deleite por meio da leitura de histórias em quadrinhos, pode desmistificar, de forma lúdica e sistemática, por exemplo, o dialeto caipira, revelando seu potencial expressivo enquanto fonte de novas possibilidades de uso da língua, num contexto cujos valores transcendem o estigma de um povo. Para tanto, nas histórias de Chico Bento e sua turma, Maurício de Sousa desenvolve a realidade de seu país de maneira local e regional sem submetê-la à exposição pejorativa, representando o cotidiano da população rural do Brasil de modo a conferir ênfase às questões referentes à cultura e ratificar sua nacionalidade, além de resplandecer o amor pela natureza, o cuidado com os animais, o convívio familiar e a simplicidade da vida.

Disponível em: https://homolog.mundolivrefm.com.br/com-personagens-do-mauricio-de-sousa-turma-da-arvore-promove-o-plantio-de-arvores-para-ajudar-neutralizar-emissao-de-co%C2%B2/

Logo, é apropriado supor que a presente pesquisa instiga a reflexão acerca de estudos e análises a partir de vivências significativas, de forma articulada com todas as áreas do currículo e consoante aos interesses e escolhas dos alunos, com vistas a instigar o protagonismo juvenil de forma contextualizada, conforme versa a homologação final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

5. O ensino das variações linguísticas por meio de histórias em quadrinhos

A existência de povos, territórios, países e quaisquer outros lugares sempre justificará o uso de uma língua para expressar valores culturais e marcas da identidade do povo que a utiliza com fins de comunicação, prática imprescindível para a convivência entre sociedades. Saussure (1995 [1965], p. 15-23) evidencia que é a partir desse sistema de signos vocais e linguísticos que o falante dispõe de inúmeras possibilidades de recursos e combinações que lhe permitem optar pelo emprego de diversas variações no processo de comunicação presente num contexto histórico da linguagem de uma determinada sociedade, motivado por aspectos sociais, valores regionais, linguísticos e econômicos que transitam numa fronteira entre tempo e espaço e moldam vários aspectos de sua identidade por meio do uso da linguagem. Breve análise da tirinha a seguir supõe as diferenças entre moradores de regiões distintas (campo e cidade), reveladas não apenas na linguagem, mas em outros aspectos e valores, além do fato incomum de Chico Bento estar usando botas para visitar a cidade, já que na roça ele está sempre com os pés descalços.

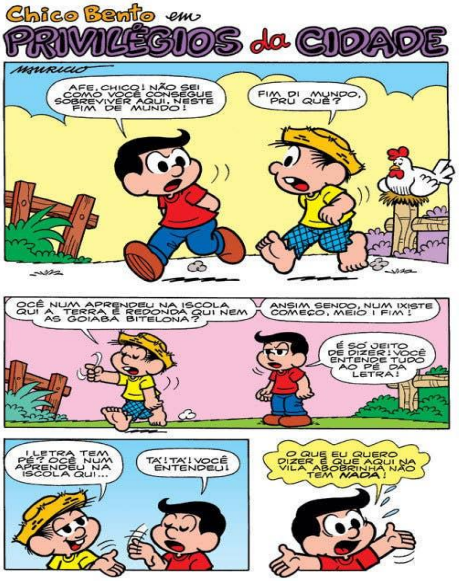


Disponível em: https://twitter.com/chicobento0/status/1030931399279304711?lang=gl

Ao tempo em que a língua tem a finalidade de comunicar e, sendo ela um instrumento, é natural que as pessoas a utilizem de forma diversificada, de acordo com suas necessidades e com o contexto em que estão inseridas. Esse caráter variável de uso da língua pode ser encontrado até mesmo na fala de uma única pessoa. Celso Cunha, em "Uma política do idioma", sugere que:

> Nenhuma língua permanece a mesma em todo o seu domínio e, ainda num só local, apresenta um sem-número de diferenciações. [...] Mas essas variedades de ordem geográfica, de ordem social e até individual, pois cada um procura utilizar o sistema idiomático da forma que melhor lhe exprime o gosto e o pensamento, não prejudicam a unidade superior da língua, nem a consciência que têm os que a falam diversamente de se servirem de um mesmo instrumento de comunicação, de manifestação e de emoção. (CUNHA, 1964)

Sabendo que variação é uma característica constitutiva da língua portuguesa, e considerando que os falares ocorrem de maneira distinta entre os falantes de uma determinada comunidade, já que a língua varia no tempo e espaço, nota-se a importância de reconhecer as variações existentes nas diferentes regiões do País, como também no próprio indivíduo enquanto falante de um determinado código, haja vista que este é inerente ao sistema linguístico. (QUEIROZ, 2015)



Disponível em: https://www.buzzfeed.com/br/florapaul/os-esquecidos -da-turma-da-monica

Em todos os níveis da fala pode ocorrer variação, seja variação fonético-fonológica, morfológica, sintática, semântica, lexical ou estilístico-pragmática, influenciada por fatores linguísticos ou extralinguísticos, como já mencionado na presente pesquisa, além do estilo pessoal do indivíduo, já que cada ser é único e possui sua maneira particular de falar. Importante mencionar a necessidade de combater o "julgamento moral" sobre a variante culta da língua, muitas vezes tida como "correta" em detrimento das demais variantes, por ser compartilhada por atores sociais de classes dominantes, como intelectuais, escritores, jornalistas, artistas, instituições oficiais, e órgãos de poder. Os diversos tipos e níveis de variação linguística auxiliam na identificação das personagens da narrativa, uma vez que revelam características do contexto e dos envolvidos naquela interação discursiva – como idade, escolaridade, região geográfica, posição e prestígio social, objetivo e situação da comunicação, como exemplifica a tirinha a seguir:

Disponível em: VIEIRA, Shirley. *A metafunção textual nos quadrinhos do Chico Bento*.

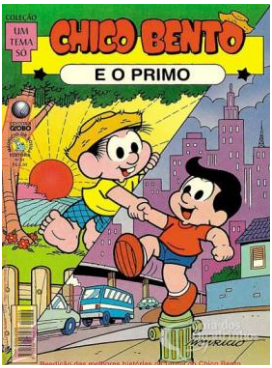
Tangente ao exposto, é coerente inferir que o ensino das variações linguísticas por meio das HQ atesta um efeito muito positivo e promissor em sala de aula, visto que os estudantes podem refletir, de forma lúdica, acerca das influências da linguagem enquanto meio de comunicação variável conforme o contexto, bem como sobre o rol de recursos que esta possibilita para a interpretação das críticas levantadas, intertextualidades e uso de multimodalidades, além de estimular o gosto pela leitura. Ademais, essa disposição lhes percebe, ainda, abertura para criar narrativas e efeitos de sentido, valorizando o protagonismo do aluno e a liberdade para utilização da língua nas mais diversas situações, tudo isso a partir do conhecimento e domínio da linguagem. Para Ramos e Vergueiro (2009):

> [...] o mundo que envolve a área de ensino da Língua Portuguesa (…) tem nas histórias em quadrinhos um forte e pertinente apoio didático. Pois, elas representam contextos reais de uso da Língua Portuguesa; retratam, a seu modo, a sociedade na qual estão inseridas, sendo pertinente a sua análise. (RAMOS; VERGUEIRO, 2009, p. 85)

Mediante o exposto, é notório que explorar o gênero em questão pode representar um meio de proporcionar aos alunos a visão de que há várias formas de se estabelecer a comunicação além da linguagem verbal, conceituando e exemplificando o uso de recursos linguísticos a partir de aulas mais dinâmicas e sem expor o estudante a algo distante de sua realidade. Tal fator demonstra que investir em metodologias diferenciadas pode, sim, gerar resultados positivos, contribuindo para que o ensino–aprendizagem ocorra de forma interessante e agradável no âmbito escolar.

Dessa forma, verificamos que a proposta deste artigo pode, além de viabilizar momentos singulares para a prática da leitura, seja por material físico, projetor integrado, tablets ou outros recursos tecnológicos, abrir espaço para discussão das características das personagens, lingua-

gens utilizadas, vestimentas, lugar onde moram, valores, bem como sua relação com os demais conceitos abordados durante a aula, estimulando-os a refletir sobre a forma como tais aspectos influenciam na formação de sua identidade, de modo que reconheçam a importância de desenvolver habilidades e competências que lhes possibilitem distinguir o grau de formalidade adequado a cada situação, bem como a relevância do conhecimento da gama de recursos linguísticos para o uso nos mais diferenciados contextos, inclusive sua importância em situações formais do dia a dia, dada a liberdade e poder que esta lhe confere.



Disponível em: http://www.guiadosquadrinhos.com/edicao/cole cao-um-tema-so-n-34/co003101/32697.

6. Considerações finais

Em face dos apontamentos realizados, revela-se a magnitude teórica e metodológica dos estudos sobre o uso da língua, base da socialização do indivíduo quando exposto a situações de comunicação, as quais o possibilitam refletir sobre o emprego dos itens lexicais conforme o contexto apresentado, como também viabilizar produções discursivas concretas cuja identidade seja perceptível pelo sentido – a partir da estrutura, marcas e características que a autorizam. Assim, faz-se viável a construção de estratégias metodológicas que proponham parâmetros para a análise do conteúdo supramencionado por meio do gênero HQ, prática ainda pouco utilizada no meio educacional, mas promissora no âmbito de sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico*: o que é, como se faz. São Paulo. Edições Loyola, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Proposta preliminar. Abr. 2016b. Disponível em: http://basenacional comum.mec.gov.br/#/site/inicio.

CALAZANAS, Flavio M. A. (Org.). *As histórias em quadrinhos no Brasil: teoria e prática*. São Paulo: Intercom, Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares, 1997.

CUNHA. Celso. *Uma política do idioma*. Rio de Janeiro: Livraria São José, 1964.

EISNER, Will. *Quadrinhos e arte sequencial*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LUCCHESI, D. Norma linguística e realidade social. In: BAGNO, M. (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002.

NEPOMUCENO, Rosa. *Música caipira da roça ao rodeio*. São Paulo: Ed. 30, 1999. (Coleção todos os cantos)

POSSENTI, S. (2013). Notas sobre a questão da autoria. *Matraga*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 32, p. 239-50. Disponível em: http://www.pgletras.uerj.br/ matraga/matraga32/arqs/matraga32a13.pd.

QUEIROZ, Silmara Silveira Lemes Sampaio. *Variação linguística e preconceito na fala de peões de comunidades rurais na região de Nova Andradina-MS*: uma análise sociolinguística das variantes utilizadas. Dissertação de Mestrado. Campo Grande-MS, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2015.

RAMOS, Paulo; VERGUEIRO, Waldomiro. *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. 3. ed., 3. reimpr. São Paulo: Contexto, 2009.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral.* 10. ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

O ENSINO DE GRAMÁTICA AINDA TEM ESPAÇO NA ESCOLA!?

Antonio Cilírio da Silva Neto (UEMA)
antonioneto5@professor.uema.br
Josimar Carvalho Porto (UEMA)
josimarporto@professor.uema.br

RESUMO

O objetivo deste artigo é discutir questões referentes ao ensino de gramática na escola. Discorreremos primeiramente sobre a necessidade do ensino tradicional de gramática, em seguida sobre o papel dos estudos contemporâneos aliados a esse ensino em Neves (2007; 2009; 2012), Perini (2013), Bagno (2009) e outros, por fim trataremos sobre a relação entre terminologia gramatical e desempenho linguístico. Objetivamos chegar a uma possível conclusão em relação a esses temas considerando teóricos que discutem o ensino da gramática/norma padrão na escola e sua relação com a prática docente. Consideramos que o ensino de gramática seja de natureza viva da língua e que leve o estudante a aperfeiçoar suas habilidades linguísticas e a fazer uso da variante de prestígio.

Palavras-chave:
Escola. Desempenho linguístico. Ensino de gramática.

ABSTRACT:

The aim of this article is to discuss issues related to teaching grammar at school. We will first discuss the need for traditional grammar teaching, then the role of contemporary studies combined with this teaching in Neves (2007; 2009; 2012), Perini (2013), Bagno (2009) and others, finally we will discuss the relationship between grammatical terminology and linguistic performance. We aim to reach a possible conclusion in relation to these themes considering theorists who discuss the teaching of grammar/standard norm in school and its relation with teaching practice. We consider that the teaching of grammar is of a living nature of the language and that it takes the student to improve his linguistic skills and make use of the prestigious variant.

Keywords:
School. Grammar teaching. Linguistic performance.

1. Introdução

No âmbito do ensino de Língua Portuguesa o que se tem discutido amplamente é a concepção de língua que elege uma variante de prestígio e o seu ensino inspirado por manuais normativos que parecem pretender cristalizar a língua e desconsiderar sua tendência à variação e evolução.

Os debates se fortalecem à medida que esse ensino se torna reconhecidamente desestimulante, moldando habilidades que o aluno poderá utilizar apenas na escola. E nesse sentido surge o questionamento: qual o papel do ensino da norma padrão nas aulas de língua portuguesa? Acreditamos que os debates em torno do fracasso do ensino de língua portuguesa é a resposta que geralmente se dá a essa pergunta, ou seja, o ensino da norma padrão tem se resumido à classificação de termos em frases soltas.

Consequentemente, pergunta-se o porquê do ensino de gramática ainda tem lugar na escola e como deveria ser abordado no ensino de língua portuguesa. Para os PCNs, o objetivo do ensino de gramática é fazer com que

> [...] os alunos utilizem os conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua para melhorar a capacidade de compreensão e expressão, tanto em situações de comunicação escrita quanto oral. (PCN's, 1997, p. 91)

Objetivamos defender como essencial o ensino da gramática normativa, porém reconhecemos o quanto esse ensino tem se tornado problemático na educação básica, o que não deve ser motivo de excluí-lo das grades escolares, mas sim de modificá-lo e perceber sua importância para o desenvolvimento das potencialidades linguísticas dos estudantes, além disso, é preciso considerar que muitos estudantes só possuem acesso à variante de prestígio por meio da educação formal.

2. O ensino de gramática ainda tem espaço na escola!?

Nesta sessão pretendemos argumentar a respeito da necessidade do ensino da norma padrão e da gramática normativa. Consideramos que o conhecimento da variante de prestígio geralmente é o alvo da escola e a principal expectativa da sociedade quanto ao ensino formal de língua portuguesa. No entanto, cabe questionar se a maneira como esse ensino tem sido veiculado contribui, de fato, para um melhor desempenho do aluno no uso de suas potencialidades linguísticas. Para Neves,

> Há a necessidade de mudanças no tratamento da gramática nas escolas, é preciso que a gramática escolar "não apenas contemple uma taxonomia e um elenco de funções, mas que, legitimada pela sua relação com o uso efetivo da língua, dê conta dos usos correntes atuais, não perdendo de vista o natural e eficiente convívio de variantes no uso linguístico, incluída aí, a norma considerada tradicionalmente padrão. (NEVES, 2009, p. 11)

Consideramos que o ensino de terminologia gramatical é necessário, como abordaremos na última sessão, no entanto, se isolado de aplicação prática, corre o risco de se tornar um conhecimento passível de utilização apenas no contexto dos exercícios escolares, conforme analisa Neves, ao investigar o ensino de gramática em uma escola da rede pública:

> A aquisição das estruturas da língua é vista como uma finalidade do ensino desligada de aplicação prática, traduzindo-se no próprio conhecimento das estruturas da língua, em si e por si, ou mais uma vez, em nada. Quanto à finalidade de ensino para simples cumprimento do programa, sua utilização vem ligada ao sucesso na própria sala de aula (acertar exercícios), o que significa, novamente, não se apontar necessidade real para o ensino de gramática (NEVES, 2007, p. 11)

Sendo assim, a questão do ensino de gramática reside não no ensino em si, mas na forma como esse ensino tem sido abordado. Desde sua chegada à escola até os anos finais de seus estudos o aluno deve apropriar-se sistematicamente do sistema de escrita e de práticas de leitura, com o acréscimo de outras habilidades, assim há a necessidade de se ter acesso sistemático tanto às nomenclaturas/terminologias técnicas, quanto a saberes culturalmente construídos e socialmente valorizados e negar esse conhecimento é um equívoco (MENDONÇA, 2009).

Para Poll, o ensino tradicional de gramática ainda tem lugar na escola devido à norma padrão ser

> [...] a norma prescrita para textos da modalidade de escrita formal, ou seja, aquela norma prescrita pela gramática normativa, que é também a norma oficialmente reconhecida pelas instâncias oficiais. (POLL, 2008, p. 31)

Sendo a gramática o estudo de certos fenômenos da vida real, ou seja, a ordenação mais ou menos fixa das palavras em sintagmas (PERINI, 2013), ela torna-se a disciplina que estuda uma parte importante do conhecimento de mundo programado em nosso cérebro e acessível à observação através do comportamento e do julgamento dos falantes. Para Perini (2013), entre outros dizeres, a gramática é uma disciplina científica com o escopo no estudo, na descrição e na explicação de fenômenos do mundo real.

Portanto, ensinar gramática, não deve se pautar em recolher fragmentos de natureza escorregadia e descrever desequilíbrios, mas sim "descobrir correspondências regulares que respondam pelo estabeleci-

mento do estatuto categorial dos diversos itens em funcionamento na produção linguística", como entende Neves (2012, p. 190).

Fundamental, também, é que a escola possibilite a seus aprendizes leitura, escrita e letramento que abram portas para incontáveis mundos discursivos. Para Bagno e Oliveira, é preciso saber dizer o que se tem a dizer, ou seja, "saber usar os múltiplos recursos que a língua oferece para a interação social" (BAGNO, 2011, p. 76), senão "encontraremos indivíduos que não sabem se expressar: nem dizer, nem escrever, nem pintar, nem desenhar, nem esculpir, nem dançar, nem representar, nem tecer, nem pensar. Somente falar" (OLIVEIRA, 2011, p. 58). Concordamos também com Neves, ao afirmar que

> À escola particularmente cabe o papel de oferecer ao usuário da língua materna, o que, fora dela, ele não tem: o bom exercício da língua escrita e da norma padrão. E o que significa isso? Significa, especialmente, que à escola cabe capacitar o aluno a produzir enunciados adequados, eficientes, 'melhores', nas diversas situações de discurso, enfim, nas diversas modalidades de uso. (NEVES, 2009, p. 94)

Tendo isso em mente, reconhecemos que a função da escola é levar o aluno a aperfeiçoar suas habilidades linguísticas sem, no entanto, desconsiderar a natureza viva da língua – propícia a variações e mudanças – e assim ser capacitado a utilizá-la em diversos contextos.

3. As tecnologias e a aprendizagem no ensino de língua portuguesa

Paulatinamente, com as reflexões acima e como meio de expressão e de aprendizagem no ensino é importante considerarmos que, para Gomes (2016, p. 147), quando a criança faz cultura, ela aciona o pensamento na resolução de problemas significativos, como refletir sobre a língua e a linguagem, na vivência de brincadeiras significativas e recriadas em função da cibercultura e intervindo, assim, em todo o processo com inteligibilidade, representação e simbolização. A criança aprende interagindo com outras crianças, tanto fora quanto dentro da "rede", pois esta não é propriedade exclusiva sua; ela aprende com os brinquedos tradicionais e com os tecnológicos, porque com a ludicidade a criança transpõe o real e o reconstrói pela imaginação.

Por exemplo, para os ativistas das tecnologias da informação e da comunicação, a cultural digital é a cultura da contemporaneidade, em que as tradições novas e antigas, os signos locais e globais se coadunam e podem mudar comportamentos. A globalização e a tecnologia influenci-

am na socialização, aquisição de valores, na percepção e ação sobre o mundo, o que inclui os modos de ensinar e de aprender. Zacharias (2016), nos diz que, ser letrado hoje não é garantia de ser letrado amanhã, porque as tecnologias se renovam, o que exige do ser humano ser experiente em várias mídias, a internet hoje é promotora de hábitos de leituras ubíquas e plurais com menos hierarquias e linearidade, na rede encontramos textos de diferentes gêneros, discursos de várias ideologias, idiomas, culturas e contextos em contraposição às competências tradicionais de só falar/escutar, ler/escrever, ou seja, temos uma variedade de gêneros discursivos encontrados nos mais diferentes suportes da cibercultura. Por isso, a resposta provavelmente é sim.

Dessa forma, necessitamos de ser letrado digitalmente com competência e forma de pensar adicional ao que éramos antes. Para Zacharias (2016), ler historicamente era somente decodificar signos e desvendar os sentidos pretendidos pelo autor, e não para a construção de sentidos. Para os psicolinguísticas, ler requer um sujeito envolvido na obtenção de significados, compreensão e interpretação do conteúdo, ler é "produto da interação entre o leitor e o texto" (2016, p. 19). Entendemos que, a intenção do leitor, os seus recursos cognitivos prévios e hipóteses são fundamentais, como as capacidades de analisar, inferir, relacionar, localizar e comparar informações que servem de guia para orientar, interpretar e compreender qualquer texto.

Para essa autora, com a evolução das pesquisas, a abordagem sociocultural da linguagem nos aspectos dialógicos, comunicativos e históricos nos trouxe contribuições para se entender a diversidade de textos ligados às situações de comunicação. Hoje não buscamos somente os aspectos cognitivos e individuais da criança na capacidade leitora, olhamos um conjunto de fatores como as "condições de produção do texto, o interlocutor e as instituições a ele associadas", ou seja, como atividade social e contextualizada.

Na perspectiva sociodiscursiva, a autora observa a intencionalidade, para que esse texto serve; observa os gêneros discursivos, como organização e estrutura do texto, e ainda, onde o texto circula e qual a finalidade de elaboração desse texto, ou seja, a informação relacionada à atividade humana. Diante disso, uma variedade de discursos e produções se aproximaram das práticas das mais diferentes situações comunicativas, como oportunidade de lidar com a língua nos mais diferentes usos do cotidiano (ZACHARIAS, 2016, p. 19-20).

Contemporaneamente, com a inserção dos gêneros digitais e de dispositivos eletrônicos no dia a dia, mudanças na produção e propagação da textualização também ocorreram. Concordamos que, se faz necessário incluir no ambiente escolar práticas pedagógicas que vejam os aspectos da multimodalidade, da hipertextualidade e da interatividade marcado pelos ambientes digitais e não somente restrito à cultura do impresso, especificamente pelo atual momento que passamos e que provavelmente não retornar ao que era antes.

Observamos que, os hipertextos digitais contribuem para se pensar a leitura, também, de forma autêntica, porque convida o leitor a produzir diferentes e novas associações, por exemplo no acesso imediato a dicionários e a enciclopédias audiovisuais. Para Zacharias, as ferramentas tecnológicas possibilitam o leitor a opinar, comentar e comprometer-se com o próprio contexto de participação em que estão interligados. Nas práticas pedagógicas a orientação construtivista e sociointeracionista do ensino centra-se mais no aluno, em seus contextos de interação, diálogo e colaboração, compartilhando impressões, trocando e aprendendo com os colegas significados partilhados a partir dos textos que leem com plena "interatividade" (ZACHARIAS, 2016, p. 25).

Atualmente, além de incluir o letramento digital na escola, enquanto prática social, um grande desafio é incluir os recursos digitais. Zacharias cita Martin e Paz, que dizem que os alunos precisam desenvolver as competências de:

> [...] buscar informações e aprender a aprender, desenvolvendo estratégias autônomas e autorregularidades para lidar com as informações na internet; aprender a se comunicar utilizando diferentes linguagens e dispositivos midiáticos; aprender a colaborar, de modo a reconhecer a cooperação e o trabalho em equipe como ações importantes para os sujeitos; aprender a participar da vida pública, tornando-se membro ativo, participativo e responsável de diferentes comunidades (ZACHARIAS, 2016, p. 28)

Diante disso, podemos afirmar que o ensino com os recursos digitais configuram descentralizar o papel do educador e permitir aos alunos tomarem para si as rédeas de sua própria aprendizagem, para que se tornem mais participativos na sociedade digital, porque as tecnologias mudam a relação do leitor com os textos e com a própria leitura, nesse sentido os professores são pontes modificadoras em suas formas de ensinar.

Sendo assim, como desafio principal no desenvolvimento do letramento digital na escola, temos a formação dos professores. Para Zacharias, o professor precisa refletir sobre a sua prática individual e coleti-

va, porque está nele o agenciamento do "esforço, tempo e desejo para promover as necessárias mudanças nos processos de ensino e aprendizagem" (ZACHARIAS, 2016, p. 29).

Desse modo, com o uso pedagógico das tecnologias e de sua expansão, o computador, o celular, entre outros, que já fazem parte da vida diária das crianças, são instrumentos que favorecem o conhecimento, representam a realidade, armazenam e processam informações abrindo espaço para a criatividade e a iniciativa, em que as crianças além de terem novos modos de aprender e novas habilidades cognitivas, desenvolvem a "autodidaxia", característica essencial dos modos de aprendizagem em sua relação com as tecnologias de informação e comunicação, ou seja, com o favorecimento da aprendizagem cooperativa, de interação entre aluno e professor, num jogo de relações que pode facilitar a percepção dos alunos de seus próprios processos cognitivos (GOMES, 2016, p. 151).

Adicionalmente, com o acesso e o domínio das tecnologias como ferramenta de desenvolvimento do cidadão, podemos constatar um distanciamento entre os que conhecem e os que desconhecem a linguagem digital. Para Gomes, o "uso da mídia digital pode promover saltos qualitativos no desenvolvimento do pensamento humano" tanto em raciocínio abstrato quanto em inferências lógicas com rapidez e eficácia do que qualquer outro ambiente de aprendizagem. Para essa autora, a criança contemporânea pode usar as tecnologias de forma construtiva, porém observa:

> São fundamentais o diálogo e a troca de experiência entre os professores interessados numa prática midiática. No espaço multimídia infantil celulares, MP4, computadores, *tablets*, *iPhones*, *iPod* e outros equipamentos eletrônicos podem ser incluídos no processo ensino aprendizagem, já que eles influenciam a formação das crianças em vários aspectos: desenvolvimento da coordenação motora, do pensamento lógico-estratégico, o desenvolvimento da linguagem, do pensamento matemático, do conhecimento de mundo e da educação para a diversidade. (GOMES, 2016, p. 153)

Observamos que, essas tecnologias têm o papel de facilitar e promover os processos ensino e aprendizagem, porque cremos e muito no ensino da língua portuguesa de qualquer conteúdo, como, por exemplo, o ensino dos substantivos e dos adjetivos, para a construção do conhecimento, para uma nova forma de educar, estimulando as múltiplas inteligências no processo educacional da criança. Quando estimulamos o uso dos recursos midiáticos como ação de ensino e aprendizagem, estimula-

mos a emancipação e a autonomia dos dessas crianças, levando-as a um olhar crítico sobre os substantivos e adjetivos ou qualquer outro questionamento buscado. Contudo, tanto os professores, quanto os alunos podem atuar como usuários críticos e ativos da cultura digital, interagindo e criando informações obtidas a partir dessas mídias.

Gomes (2016) defende o investimento na qualificação dos professores quanto uso das tecnologias. Pois, sabemos que a ausência dessas tecnologias na ambiente escolar acontece também em razão da falta de qualificação do professor em lidar com os materiais tecnológicos na prática didática. Nesse sentido, Gomes (2016) defende que a criança não pode ser inibida quanto ao uso das tecnologias, mas que o professor utilize de modo construtivo. A observação que fazemos sobre as tecnologias na escola, quanto ao uso e estímulo dessas ferramentas tecnológicas, é muito pouca.

Concordamos que a escola é a instituição que o computador deve ser, sem dúvida, um objeto presente, dado que essa ferramenta deve fazer parte do cotidiano do aluno, porque é na escola e é com o professor que a aprendizagem por meio da mídia digital pode promover aprendizagem significativa, uma vez que o professor estabeleça intencionalidade, diretrizes, objetivos, ou seja, o uso das tecnologias para uma aprendizagem planejada. Dado que, a criança por está inserida num mundo digital, vivendo a cultura em rede, já não é passiva, pois recebe informações, conteúdos e transforma-os.

Nessa perspectiva, o sujeito quando é levado a buscar conteúdos ou pesquisar programas e materiais didático-eletrônicos disponíveis no mundo digital busca-os a partir dos aplicativos. Gomes (2016, p. 155), nos dá informações sobre aplicativos para *smartphones*, *tablets* e *iPhones* que ajudam no desenvolvimento cognitivo da criança, auxiliando no processo de alfabetização.

Portanto, na educação básica, ainda é tempo da criança está descobrindo, criando e experimentando o mundo, porque com o brincar ela aprende. A brincadeira e o jogo ultrapassam a esfera da vida humana, estão além da racionalidade e da ética. Para Gomes (2016, p. 157), o jogo é elemento e fenômeno cultural e o jogar e o brincar são anteriores à cultura e superior ou pelo menos autônomo em relação a ela.

4. Os estudos linguísticos e o ensino de gramática

Nesta sessão trataremos sobre a importância dos estudos linguísticos modernos aliados ao ensino da gramática normativa, o que deve contribuir para o ensino de língua portuguesa, tendo como objetivo levar o aluno à aplicação prática de seus novos conhecimentos linguísticos. Sendo assim, elegemos a prática de análise linguística como uma das possíveis saídas para uma compreensão ampla da língua.

Para Bagno (2009), desde muito cedo percebemos a existência da variação linguística, porém de forma negativa. Desde os primeiros gramáticos, quando se dedicaram ao estabelecimento e fixação de regras gramaticais, essa variação era um problema, um defeito da língua que precisava ser corrigido, segundo o autor.

Para os filólogos, admiradores da grande literatura do passado, somente a escrita literária é que deveria servir de modelo para toda pessoa culta se expressar de modo socialmente aceitável. Essa maneira de ver a língua se perpetuou, segundo Bagno, por mais de dois mil anos e começou a ser criticada somente aos fins do século XIX e início do século XX quando surge a Linguística moderna,

> [...] que pretende ser uma visão científica da linguagem, um estudo descritivo e explicativo de todos os aspectos da língua. A visão tradicional queria ditar como a língua "deve ser". A Linguística moderna quer saber 'como a língua é. (BAGNO, 2009, p. 87)

Dessa maneira, até o advento da linguística moderna, havia um padrão linguístico também idealizado no estudo da língua. Esse padrão é descrito nas gramáticas normativas e muito valorizado no ensino de língua portuguesa dos dias atuais. No entanto, o conhecimento e o uso de variantes linguísticas não idealizadas também passaram a ter espaço através dos progressos dos estudos linguísticos modernos.

Ademais, a relevância dos estudos linguísticos trouxe a dicotomia entre o ensino tradicional da norma padrão e a consideração das variantes linguísticas não padrão, muitas vezes expressas na forma de comunicar dos alunos, o que trouxe à baila um tanto de discussões e mal-entendidos que se refletiram nesse ensino, segundo Poll (2008).

Mendonça (2009) entende que o ensino de gramática é um dos fortes pilares do ensino de língua portuguesa e é preocupação quase exclusiva dessas aulas, porém vem-se firmando uma prática crítica da validade desse ensino, emergindo a proposta de análise linguística em vez de aulas de gramática.

Para Poll (2008), o ensino da gramática normativa ainda persiste nas salas de aula, a escola ainda não saiu dele, mesmo após o surgimento da Linguística, a língua a ser ensinada na escola, numa concepção socialmente convencionalizada, deve ser um código padrão a ser seguido com seus preceitos normativos.

Segundo Poll (2008),

> Há um contra-senso quando alguns teóricos da Linguística afirmam que as regras prescritas pelas gramáticas normativas estão obsoletas e não estariam mais em uso, e quando, para a realização de tal proposição, seguem esse conjunto de regras. (POLL, 2008, p. 11)

Talvez isso tenha contribuído para gerar uma expectativa na sociedade em torno do ensino da língua portuguesa, que é a aprendizagem da norma padrão, apesar dos avanços dos estudos linguísticos.

Por um lado, não podemos negar os esforços da Linguística no sentido de abordar as variantes da língua e por outro lado, não há como negar também o dever da escola em abordar tanto as variantes não padrão quanto a variante de prestígio. Para Bagno (2001) e Bortoni-Ricardo (2005 *apud* POLL, 2008), os falantes do português não padrão têm o direito de lutar para terem acesso à bens econômicos, culturais e políticos reservados à classe dominante, e, portanto, o direito de aprender as variantes de prestígio.

Sendo assim, Mendonça (2009) afirma que no estudo da língua materna podemos fazer o uso da análise linguística, que não elimina a gramática das salas de aula como muitos pensam, mesmo porque é impossível usar a língua ou refletir sobre ela sem sua gramática. Segundo a autora, nas práticas de ensino de gramática leva-se em conta as práticas de desempenho linguístico, e isso se deve porque na análise linguística podemos incluir, conforme Geraldi (1997 *apud* MENDONÇA, 2009, p. 206), "tanto o trabalho sobre as questões tradicionais de gramática quanto questões amplas a propósito do texto".

Para Mendonça (2009), no trabalho de ensino e aprendizagem de língua materna, essa análise deve ser recorrente, voltando-se para a produção de sentidos e compreensão ampla dos usos e do sistema linguísticos, contribuindo para a formação de leitores que participem de eventos de letramento com autonomia e eficiência, nas práticas de leitura, escuta e de escrita.

Dessa forma, quando se fala de ensino de língua portuguesa, deve-se considerar norma e variação linguística, daí surge o contraponto

entre norma e uso, o que tem gerado discussões relacionadas ao ensino.Ora, não se pode negar que "todo uso leva ao estabelecimento de uma norma, e que a existência de norma linguística, é, pois, uma realidade e uma necessidade" (NEVES, 2012, p. 207). Sendo assim, é importante reconhecer que a gramática da língua nasce a partir dos usos, e não o contrário. Nesse sentido, não há que se adotar no ensino somente a norma padrão, mas também a língua em sua natureza viva, já que a gramática normativa parte de usos convencionalizados nessa língua.

Para Neves (2012), a linguagem de cada um é o atestado de pertencimento à sua comunidade, dessa forma é dever da escola proporcionar reflexão sobre a linguagem, seu fazer e seu funcionamento, a partir de seu uso real, do sentido real da linguagem viva, pareado a essa situação, cabe ao professor, juntamente com seus alunos, a reflexão do uso da linguagem e a apreensão dos processos gramaticais que constituem o enunciado linguístico, com vistas a um estudo proveitoso da língua.

Assim, a respeito da ideia de ensinar ou não a gramática normativa, Mendonça (2009), em relação às críticas feitas às classificações e conceitos nas aulas de gramática em detrimento da reflexão sobre os fenômenos vivos da língua, postula:

> É uma falsa questão, pois a nomenclatura técnica é parte dos objetos de ensino, ou seja, nomear os fenômenos é necessário para a construção de qualquer saber científico. A nomenclatura é mais uma ferramenta no processo de aprendizagem, o que não equivale a eleger como objetivo das aulas o domínio dos termos técnicos. (MENDONÇA, 2009, p. 217).

5. Considerações finais

Este trabalho discorreu sobre a necessidade do ensino da norma padrão nas aulas de língua portuguesa. Reconhecemos o quanto esse ensino tem se desenvolvido de forma problemática, gerando poucos resultados, no que diz respeito ao aperfeiçoamento dos estudantes no uso prático da língua. Para Neves (2007),

> Se o ensino de gramática visa, pois, ao uso da língua, é perfeitamente previsível que o tratamento predominantemente formal que vem sendo dado à exercitação gramática em sala de aula não cumpra seu papel. (Neves (2007, p. 65)

Para Franchi (2006, p.34) professores e estudiosos da linguagem tem apresentado uma "atitude negativa" em relação à gramática, segundo o autor, "a gramática não é relacionada a um melhor entendimento dos

processos de produção e compreensão de textos", além disso é caracterizada por um "normativismo renitente" desconsiderando a natureza viva da linguagem.

É evidente que o ensino da norma padrão tem se desvinculado do uso prático que o aluno precisa fazer da língua, o que, no entanto, não demanda que se desconsidere o ensino da norma padrão das grades curriculares, já que grande parte dos estudantes somente terão acesso à variantes de prestígio por meio da educação formal.

Cabe, portanto, reafirmar a necessidade de um ensino de língua portuguesa que não desconsidere as variadas modalidades linguísticas e que leve o aluno a aperfeiçoar suas habilidades linguísticas e a saber utilizá-las em diferentes contextos. Sendo assim, o bom desempenho linguístico não é determinado somente pelo ensino da norma padrão, mas precisa considerá-la, ao mesmo tempo em que não exclui outras variantes ou modalidades linguísticas.

Por fim, o ensino de Língua Portuguesa precisa considerar a língua em sua perspectiva multifacetada. Nesse sentido, o estudo da morfossintaxe não deve se dissociar do estudo da fonologia, da semântica, da pragmática ou do discurso. É apenas considerando a complexidade da língua que é possível ensiná-la de forma proveitosa. Assim, o estudo da terminologia isolado da prática textual ou de qualquer contexto prático de uso da língua, provavelmente só será capaz de levar o aluno a utilizar a língua no contexto de exercícios mecânicos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso*: por uma pedagogia da variação linguística. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. Marcos. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: língua portuguesa. Brasília, 1997. 144p.

DUARTE, Inês. *O conhecimento da língua*: desenvolver a consciência linguística. Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Lisboa, 2008.

GOMES, S. dos S. Infância e Tecnologias. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). *Tecnologias para aprender*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2016. p. 145-58

KRIEGER, Maria da Graça; FINATTO, Maria José Borcony. *Introdução à terminologia*: teoria e prática. São Paulo, Contexto, 2004.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um novo objeto. In: BUNZEN, Clécio. MENDONÇA, Márcia (Orgs). *Português no ensino médio e formação do professor*. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2009. p. 199-226

NEVES, Maria Helena Moura. *Gramática na escola*. 8. ed., São Paulo: Contexto, 2007.

_____. Que gramática estudar na escola? 3. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. *A gramática passada a limpo*: conceitos, análises e parâmetros. 1. ed., São Paulo: Parábola, 2012.

_____. *A gramática funcional*. 1. ed. 3. tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

OLIVEIRA, Luiz Roberto Peel Furtado de. *A gramática de Dionísio Trácio e seus contrapontos semânticos*. Campo Grande-MS: Oeste, 2011.

PERINI, Mário Alberto. *Gramática do português brasileiro*. 1. ed. 2. reimpr. São Paulo: Parábola, 2013.

POLL, Margarete von Mühlen. *Ensino de língua portuguesa*: relações entre o saber científico e a prática social da linguagem. Tese de Doutorado. Faculdade de Letras da UFMG. Belo Horizonte, 2008.

ZACHARIAS, V. R. de C. Letramento Digital: desafios e possibilidades para o ensino. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). *Tecnologias para aprender*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2016. p. 15-29

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA NÃO MATERNA EM RORAIMA: A INSERÇÃO SOCIAL DO MIGRANTE SOB UMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

Rafaela Tainan Silva de Carvalho (UERR)
rafaelatainan31@gmail.com

RESUMO

O estado de Roraima faz fronteira territorial com a Venezuela, com a República Cooperativista da Guiana e, por ser um estado fronteiriço é uma das portas de entrada de imigrantes venezuelanos – haitianos e indígenas também –, que podem decidir ficar no estado ou seguir para outros estados da federação, essa migração obriga quem viaja a se sentir "estrangeiro" ocupando a posição do "outro" pelo fato de não estar em casa que para teoria cultural contemporânea caracteriza toda identidade cultural. A partir dessas migrações e, considerando que o migrante precisa aprender a língua oficial do país de imersão para ser inserido socialmente, foram apresentados neste artigo o conceito de linguagem e a relação entre a língua e a cultura e, outras discussões de cunho bibliográficas sobre os procedimentos de aquisição de língua materna, ensino/aprendizagem de língua não materna, a aprendizagem do português como língua adicional ou segunda língua e, ressaltado o conceito da expressão "língua de acolhimento", tendo como ponto de partida o programa Portugal acolhe – Português para Todos, realizado por Cabete (2010). A discussão baseia-se na Sociolinguística Interacional que estuda como os falantes de uma língua atribuem significados por meio das interações sociais e, na Antropologia Cultural que estuda a diversidade cultural como algo natural das sociedades e não como anomalia. Esse artigo não enfatiza o multiculturalismo, mesmo que Roraima seja um estado multicultural e multilíngue, mas privilegia a interculturalidade como a melhor forma de inserção social do migrante, porque ela não sobrepõe uma cultura a outra.

Palavras-chave:
Interculturalidade. Língua. Migração.

RESUMEN

El estado de Roraima limita con Venezuela, con la República Cooperativa de Guyana, y debido a que es un estado fronterizo que es uno de los portales para los inmigrantes venezolanos – haitianos e indígenas también –, que pueden decidir permanecer en el estado o ir a otros estados de la federación, esta migración obliga a aquellos que viajan a sentirse "extranjeros" ocupando la posición del "otro" porque no están en casa que para la teoría cultural contemporánea caracteriza toda identidad cultural. A partir de estas migraciones y, considerando que el migrante necesita aprender el idioma oficial del país de inmersión que debe insertarse socialmente, el concepto de lengua y la relación entre lengua y cultura se presentaron en este artículo, y otras discusiones bibliográficas sobre los procedimientos para la adquisición de lengua materna, língua a enseñanza/aprendizaje de lengua no materna, aprender el portugués con la lengua dicional o segunda y, destacaron el concepto de la expresión "idioma anfitrión", teniendo como punto de partida el programa Portugal – Portugués

para Todos llevado a cabo por Cabete (2010). La discusión se basa en la sociolinguística interaccional que estudia cómo los hablantes de un lenguaje atribuyen significados a través de interacciones sociales y antropología cultural que estudia la diversidad cultural como algo natural en las sociedades y no como una anomalía. Este artículo no hace hincapié en el multiculturalismo, aunque Roraima es un estado multicultural y pluricultural, pero privilegio la interculturalidad como la mejor forma de inserción social de los migrantes, porque no se superpone a una cultura sobre otra.

Palabras clave:
Idioma. Interculturalidad. Migración.

1. Introdução

O estado de Roraima faz fronteira territorial com a Venezuela, e com a República Cooperativista da Guiana e, por ser um estado fronteiriço é uma das portas de entrada de migrantes venezuelanos – haitianos e indígenas também – que podem decidir ficar no estado ou seguir para outros estados da federação. Geralmente essa escolha é pautada por critérios socioeconômicos e disponibilidade de vagas no processo de interiorização, ou seja, como não há dinheiro ou vagas, a maioria dos migrantes permanece no estado.

No contexto apresentado, a língua portuguesa, que pertence à raiz românica como o espanhol, atua como uma barreira que aumenta ainda mais o estigma e preconceito que muitos imigrantes sofrem todos os dias por não a conhecer. Dados do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiado (ACNUR) apontaram que nos últimos sete anos, mais de 250 mil venezuelanos solicitaram refúgio ou residência no Brasil – a grande maioria entrando por Roraima.

A migração em massa de venezuelanos ocorre devido às situações políticas, econômicas e sociais, esse intenso fluxo migratório tem reflexos no número de alunos atendidos pelos sistemas municipais, estaduais e federais de ensino. Em relação aos alunos migrantes venezuelanos recebidos no sistema público de ensino, o Censo Escolar registrou 4.123 alunos matriculados nas escolas da rede estadual em 2019.

Esses migrantes partilham de universos culturais, crenças, hábitos, valores, tradições diferentes de outras culturas. Os cursos de Português como língua não materna devem priorizar os aspectos socioculturais têm como competência que os alunos desenvolvam na língua-alvo. Esses alunos aprendem língua não materna a ela adicionando características de

sua cultura de sua procedência como forma de criar uma cultura própria, particular.

A linguagem tem a função de comunicar, relacionar socialmente, expressar e é através dela que são criadas as identidades linguísticas, nacionais e culturais, para (HALL, 2000, p. 76) "… as identidades são criadas por meio de atos de linguagem…" Essas identidades não são fixas, por serem criaturas da linguagem, caracterizam-se pelas mesmas propriedades da linguagem, passam por alterações e mudanças, elas se multiplicam.

O estado de Roraima por ser fronteiriço possibilita o contato entre várias pessoas com diferentes identidades culturais, os venezuelanos, haitianos, porém o migrante venezuelano, não vai esquecer as crenças dele e, nem abandonar suas tradições porque migrou para Roraima e, no Brasil a cultura é outra. Dessa forma, ele pode multiplicar ou reconstruir sua identidade cultural, por exemplo, na Venezuela, a preferência de ritmo musical é o Merengue e a Salsa, já no Brasil é Sertanejo. Então o migrante vai ampliar suas preferências, passará a gostar de Salsa e Sertanejo.

Assim como a identidade cultural, a linguagem também é múltipla. É evidente que o migrante é obrigado a aprender a cultura do País para ser inserido na sociedade e, devido a essa obrigação que justifico o tema deste artigo, "O ensino de Língua Portuguesa como língua não materna em Roraima: a inserção social do migrante sob uma perspectiva Intercultural", tendo como objetivos gerais:

– Repensar sobre o processo de ensino de Língua Portuguesa como língua não materna através da interdisciplinaridade para fazer com que o imigrante se familiarize com a língua e com a cultura brasileira.

Objetivos específicos:

– Discutir os processos de aquisição e aprendizagem da língua, visando à reconstrução de identidades;

– Promover reflexões sobre a formação de professores de língua estrangeira no Brasil sob uma perspectiva intercultural;

– Compreender como são vistas as identidades socioculturais e culturais sendo algumas identidades dominantes e outras subalternas;

– Refletir sobre as divergências entre o ensino de língua de forma isolada e o ensino interdisciplinar.

Este artigo caracteriza-se como uma pesquisa de cunho bibliográfico e documental. O levantamento bibliográfico é de autores que tratam do ensino e de línguas e interculturalidade com a finalidade de discutir os processos de migração em geral, e a função do Estado, na formação dos professores e, a função dos professores no processo ensino/aprendizagem e produção de materiais didáticos. Os documentos citados neste artigo estão disponíveis em sites oficiais.

O referencial teórico fundamenta-se não só na Sociolinguística Interacional, que estuda como o falante de uma língua atribui significado as coisas por meio das interações sociais, essa subdisciplina foi fundada pelo antropólogo e linguista Gumperz, mas também na Antropologia Cultural que estuda a diversidade cultural, Antropologia Linguística impulsionada por Franz Boas e o antropólogo belga Claude Lévi-Strauss, e na interculturalidade que não faz distinção de cultura superior e inferior como faziam os evolucionistas ou darwinistas sociais.

Com base nessas teorias, discutimos o tema "O ensino da língua portuguesa como língua não materna em Roraima: a inserção social do migrante sob uma perspectiva intercultural". Tendo como ponto de partida a função da linguagem de acordo com Vigotsky (2009) e com isso, conceito de língua, de identidade cultural e linguística, língua materna LM e a língua não materna, as formas de aquisição e aprendizagem da língua conforme Chomsky (1957) e Santos (2008).

No segundo capítulo discorremos sobre o conceito de língua e cultura com base em Xavier (2003) e Paraquett (2000) enfatizando o conceito de cultura, como tradições, costumes, formas de pensar que, são subjetivas e diversas conforme a Antropologia Cultural, com considerações de fundamental importância para da sociedade roraimense. Na terceira parte, abordamos a interculturalidade e o ensino de línguas, discorremos sobre o conceito de interculturalidade segundo o dicionário e com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Desse modo, apresentaremos também na quarta parte "O professor e a produção de material didático", relatando a responsabilidade do professor em aproximar a realidade do aluno aos conteúdos trabalhados, ajudando o aluno a refletir sobre questões sociais e culturais, sem apagar e sem discriminar as diferenças. E para o professor elaborar um material didático sob a perspectiva intercultural, que sirva de material de apoio para suas aulas é necessário que o professor tenha formação baseada na interculturalidade e que também

reconheça o multiculturalismo como característica constituinte das sociedades.

Em contrapartida, os cursos de Graduações não oferecem formação baseada na interculturalidade, assim é necessário buscar uma formação continuada, mas a responsabilidade da educação, não é só do professor, é dos Estados e Municípios segundo a Constituição Federal (1988), devendo o Estado promover cursos de capacitações para os professores. Os profissionais de educação reconhecem que a sociedade é multicultural e diversa, mas não encontram formas de trabalhar com esse multiculturalismo de forma intercultural.

2. Aquisição versus aprendizagem de línguas: concepções teóricas.

A linguagem é conjunto de sinais convencionados que nos permitem realizar a comunicação. Conforme Vygotsky (2009, p. 63) "… a função primordial da linguagem é comunicar, relacionar socialmente, influenciar os circundantes tanto do lado dos adultos quanto do lado da criança". Dessa forma, através da linguagem os indivíduos podem transmitir informações, sentimentos, buscar informações, a língua também é uma convenção e uma imposição da classe economicamente favorecida.

Atualmente a busca pelo domínio de uma segunda língua vem aumentando, por causa da globalização e da imigração. O uso da internet nos faz entrar em contato com outras nações e, isso é o motivo dessa necessidade de dominar. Ter no currículo uma segunda língua já é imprescindível, pois assim nos tornamos mais valorizados.

Todo ser humano é programado biologicamente para adquirir uma língua. Com isso, ao chegar à escola, já sabemos português, espanhol ou qual seja a nossa língua materna. Para aprendermos as outras disciplinas como Matemática, História e Geografia, utilizamos um código que é a língua, a mesma que trazemos de casa.

A língua materna é a primeira língua que adquirimos e, diferencia-se da Língua Estrangeira (LE), pois a LE é estudada em outro país, de outra cultura, como no caso de turistas estrangeiros que estudam português antes de visitar o Brasil. E por outro lado, a segunda língua (L2), já que tem o contato e a interação social, por ser estudada no lugar

onde é língua em uso, ou seja, é aprendida no lugar onde é língua majoritária. Todas essas nomenclaturas em um sentido mais amplo são línguas não maternas ou línguas adicionais.

A língua materna não está estritamente ligada à nacionalidade. No Brasil fala-se português como língua nacional, mas temos a LIBRAS e as línguas indígenas autóctones, em Portugal também fala a língua portuguesa como língua nacional, mas temos o mirandês como língua reconhecida na região do Minho.

A aquisição da língua materna ocorre durante anos iniciais da infância. Essa aquisição acontece de modo orgânico e inconsciente, e não há instrução da gramática da língua – há uma assimilação natural dela. Além do mais, a ênfase da comunicação está na mensagem, no conteúdo transmitido e não nas regras gramaticais e concisão linguística.

Todo ser humano nasce com a capacidade inata de adquirir uma língua, conforme já preconizava Chomsky em *Syntactic structures* (1957) e em *Aspects of the theory of sintax* (1965). Noam Chomsky trabalhou de forma muito interessante com processo de Aquisição da linguagem. Chomsky se opôs ao que alegavam os behavioristas e abnegava que uma criança aprende a falar apenas através da imitação de outras pessoas, ou por meio, do método estímulo-resposta.

Acreditava na afirmativa que toda criança normal está condicionada ou destinada a fazer tais tarefas, como adquirir regras gramaticais muito complexas, de forma tão veloz que, não conseguiria se precisasse imitar todas as palavras para que tivesse a capacidade de pronunciá-las, a criança tem capacidade de criar novas formas de expressões ou pronúncias. As crianças nascem naturalmente destinadas a desenvolver certas capacidades, que são herdadas geneticamente.

Segundo Santos (2008), a mente não é fundamental para justificar a aquisição (mais especificamente no Behaviorismo). O Behaviosimo é uma corrente que se baseia na assertiva dos comportamentos linguísticos, tendo como um de seus principais pensadores, Burrhus Frederic Skinner. Para eles, o conhecimento humano e a linguagem eram o resultado do contato do indivíduo com as experiências do ambiente e mediante ao reforço, estímulo e resposta. Entretanto, não conseguem explicar como a crianças compreendem sentenças conotativas.

O Behaviorismo, porém, não levou em conta a criatividade que a criança possui. Por outro lado, essa criatividade, já detectada por

Chomsky (1957), parece explicar a capacidade que leva os aprendizes a produzir enunciados que nunca ouviram antes. O desenvolvimento da mente de uma criança não é só acumulativo, mas também gerada. Segundo esse ponto de vista, a linguagem é como um conhecimento, sendo que sua aquisição é a atualização de um saber prévio e inato cabe apenas estimular este potencial já existente nas crianças.

Contrariamente, a aprendizagem de uma segunda língua ocorre após a aquisição total da LM. Jovens e adultos, por exemplo, aprendem uma língua não materna, através de esforços e não a adquirem de forma orgânica, visto que nessa etapa é preciso que haja instrução gramatical sobre as normas da língua. Isso comumente significa que mais ênfase é dada às normas gramaticais e menos ao conteúdo expresso em si.

Trabalhar com o ensino de Língua Portuguesa, implica na discussão sobre língua materna L1, português como língua estrangeira PLE e Português como língua de acolhimento PLAc, o termo "acolhimento" ou expressão "língua de acolhimento" surgiu após o aumento dos movimentos migratórios para Portugal, sobretudo no ano 2000, procedentes de países do leste europeu e dos continentes africano e asiático e foi criado pelo Ministério do Trabalho – Secretaria de Estado do Emprego e Formação, como um contributo para a Política de Imigração no campo das funções da Comissão Interministerial para assessorar as Políticas de Imigração (CIAPI) desenvolvida por meio da Resolução do Conselho de Ministros n.º 14/2001.

O programa dividia-se em dois módulos distintos: "Cidadania" e "Português Básico para Estrangeiros". O módulo correspondente a "Cidadania" "tem como fim a aquisição e o reforço de competências no domínio da cidadania, particularmente, ao nível dos direitos e deveres dos cidadãos/trabalhadores" (CABETE, 2010, p. 60), possibilitando o conhecimento da sociedade que os acolhe, a sua cultura, o sistema político. O processo de ensino de línguas deve seguir em busca da interdisciplinaridade na seleção de materiais didáticos que relacione a língua e questões culturais, pois é através da língua que a cultura é construída.

3. Língua e cultura.

Para Xavier (2003, p. 73), "não existe cultura sem língua. Portanto, a língua, de certa forma, seria o que propicia a construção da

cultura". Para Saussure (1972, p. 24), "a língua é um sistema de signos que exprimem ideias…" e signo é código, por isso, a língua é um código, é a junção de palavras e combinações, já a linguagem é a organização desses signos ou códigos através das convenções sociais. A língua está vinculada a sociedade, por ser uma junção de todas as experiências de uma determinada comunidade humana e, a sociedade partilha de uma cultura que, de acordo com Paraquett (2000, p. 118), é "o conjunto de tradições, de estilo de vida, de formas de pensar, sentir e atuar de um povo".

Qualquer sociedade humana requer uma linguagem onde possa registrar suas experiências. Estas experiências são repassadas de geração em geração por meio dos mecanismos linguísticos, já que nenhuma informação cultural reside na genética. A linguagem é um mecanismo, é o meio que permite as relações sociais e a interação entre pessoas, por favorecer o pensamento e a ação. Na falta da linguagem as pessoas não saberiam como se relacionar umas com as outras, não haveria como criar vínculos sociais, nem formar grupos em torno de objetivos comuns. Então sem a língua não existira cultura, não haveria expressão do pensamento.

No mundo em que vivemos onde a informação está pronta e é dirigida através dos meios de comunicações de massa, onde os meios de transportes favorecem o deslocamento da população, e, as línguas, como qualquer outra manifestação humana, também entram em contato e estão em constante movimento (APPADURAI, 2001), o estudo das práticas de linguagem predetermina uma revisão dos usuais conceitos de cultura e identidade, pois estão sempre em constante reconstrução para Hall (2000, p. 80).

Para Silva (2012), a identidade é tão indeterminada e instável quanto à linguagem, a qual dependem e possui uma estreita ligação com a diferença, sendo que uma não existe sem a outra. Dessa forma, quando se diz que a identidade é brasileira intrinsecamente está dizendo que não é venezuelano, nem africano, entre outros. E tanto a identidade quanto a diferença são constituídas por meio da linguagem, não são criações da natureza, e sim produzidas por meio do discurso por meio da linguagem.

4. Interculturalidade e o ensino de línguas.

A palavra "intercultural" no dicionário Priberam da Língua Portuguesa é "Relativo às relações ou trocas entre culturas" e "Que se estabelece entre culturas diferentes". É relativo às relações ou trocas entre culturas, que se estabelece entre culturas diferentes, ou seja, é uma comunicação entre culturas de forma intermediária, sem distinção de cultura superior ou inferior. É dessa forma, que trabalhamos a interculturalidade com a finalidade de repensar sobre os processos de migração em geral.

Para também refletir sobre as propostas e políticas de sobrevivência para pessoas de diferentes culturas, buscando a inserção social sem invisibilizar a diversidade e nem silenciar os grupos minoritários ou subalternos, ao contrário, estimulando a ressignificação dos indivíduos através das relações sociais. Esse termo é diferente de outro que é multiculturalidade que indica a existências de diversos grupos culturais, mas não indica uma forma de convivência.

Há muito tempo acreditava-se que o Brasil era um país monolíngue e não havia discussões no meio acadêmico sobre "interculturalidade", sobre "como ensinar um aluno venezuelano?" ou se "os alunos que não tinham a Língua Portuguesa como língua materna deveriam participar do mesmo processo de ensino/aprendizagem que os falantes nativos". Essa política era implantada pelos próprios estados, pois nos cursos de graduação e cursos de formação continuada só havia discussões sobre o termo "educação inclusiva".

Com a globalização e os aumentos dos movimentos migratórios, o desenvolvimento de tecnologias de comunicação, o uso da *internet* nos faz entrar em contato com outras nações, culturas e línguas. Com isso, podemos trocar ideias, manter contato com diferentes culturas. A crise política e socioeconômica que ocorre na Venezuela fez inúmeros venezuelanos migrarem para o Brasil, a maioria para o Estado de Roraima, por causa da relação de proximidade, o Brasil atualmente enfrenta a mesma situação que Portugal e todo o continente europeu já enfrentaram.

E como já foi dito esses termos "interculturalidade" e "multiculturalismo" não eram discutidos, eram discutidas apenas a expressão "educação inclusiva", mas de forma muito teórica e tendo pouca prática. Essa educação inclusiva que era discutida nas redes de ensino e cursos de aperfeiçoamento, tratava da inclusão de portadores de necessidades especiais, indígenas e portadores de altas habilidades.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – (LDB) artigo 78,

> O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas. (LDB, 1996, p. 31)

O que confirma a discussão sobre a educação intercultural aos povos indígenas. Conforme a Lei Brasileira de Inclusão – (LBI) artigo 27,

> A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (LBI, 2015, p. 34)

Então, conforme essas duas leis, só havia discussões sobre a interculturalidade indígena e a inclusão de pessoas com deficiências. Porém, em Roraima há outras pessoas, falantes nativas de outras línguas que não seja indígena que também precisam ser integrados na sociedade. Diante disso, percebemos que é necessária uma visão ampla sobre a educação, sobre o ensino, o reconhecimento das diferenças, vencendo a visão prejudicial e opressora de uma identidade linguístico-cultural superior a outra e, aderindo uma visão de trocas de conhecimentos.

É necessário o interesse em dialogar com o diferente, o interesse em aprender uma nova língua, novos costumes e tradições, pois muitas pessoas têm receios de conhecer o "outro" acreditando que assim não haverá mudanças na sua identidade, porém a mudança é algo natural. Também é necessária uma formação superior voltada para a interculturalidade, entretanto o Estado não tem subsídios para isso.

O Estado de Roraima não tem condições de subsidiar essas leis, pois o currículo adotado é o do não índio. E a educação intercultural que facilitar a convivência entre esses migrantes seja harmoniosa, só é acessível a migrantes com condições econômicas favoráveis. Sendo assim, imprescindível a criação de políticas educacionais que promovam a integração, o respeito mútuo, também para os não índios, para todos, pois essa é a proposta da interculturalidade.

5. O professor e a produção de material didático intercultural.

O professor age como intermediador e tem a responsabilidade de construir uma ponte entre o contexto do aluno e o contexto dos textos e

atividades trabalhadas, para ajudar os alunos a refletirem sobre as questões sociais e culturais. Para os professores conseguirem elaborar um material didático sob a perspectiva intercultural para servir de complemento ao livro didático, é fundamental que, além de terem tido formação baseada nesse conceito, que também reconheçam o multiculturalismo como características constituintes das sociedades, porém os cursos de Graduações não oferecem disciplinas sobre a interculturalidade, nem sobre o processo de construção de identidades, assim é necessário buscar uma educação continuada.

Cabe ao professor inserir práticas interculturais através de materiais que estimulam a reflexão sobre os conflitos em nossa sociedade, de forma interdisciplinar, por exemplo, o professor de português como língua adicional deve incorporar nas suas aulas de português para imigrantes um tema cultural sobre a questão do racismo. Então aluno pode pesquisar sobre o racismo na cultura Brasileira ou estrangeira. Com isso pode aprender sobre a cultura a qual pretende ser inserido e informar ou expor a sua cultura de forma que os alunos possam perceber a complexidade das questões culturais e consigam exercer com responsabilidade e criticidade a cidadania.

Em contrapartida, não adianta só ter um material didático intercultural e não saber desenvolver a aula e, não ter uma metodologia de ensino que prenda a atenção do aluno, ainda há professores que se prenderam aos métodos tradicionais de ensino, no qual o professor era detentor de todo o conhecimento e no qual todas as respostas da aula partiam do detentor. Isso causa cansaço nos alunos e inquietação, o professor tem que buscar recursos didáticos que prendam a atenção, atualmente há vários recursos tecnológicos que podem servir para auxiliar o ensino, como a internet, retroprojetores, porém alguns educadores têm dificuldades para trabalhar com esses recursos, ou não tem conhecimentos de como utilizar esses recursos. Portanto, é interessante que se atualizem e, aprendam a usar esses recursos, que podem servir para aproximar a realidade do aluno.

O professor deve estimular o aluno a conhecer o outro, conhecer o diferente, conhecer a cultura diferente, o plural, o estrangeiro, deve ter o compromisso de não silenciar as vozes minoritárias, ou seja, o diferente, além de promover espaços de questionamentos de como agir para construir um mundo igualitário. A perspectiva intercultural pressupõe que as pessoas estejam interessadas em dialogar umas com as outras e

entendam que, a diversidade é uma característica humana e não devem estimular nenhum tipo de discriminação ou preconceito.

6. A instauração da cultura roraimense.

O estado de Roraima, assim como a maioria dos Estados da região Norte, possui a maior parte de sua cultura ligada às raízes indígenas, no entanto, outras identidades culturais uniram-se às já existentes e formaram uma única expressão cultural, própria da região. O surgimento de grande movimentação de migrantes ocorreu por causa do garimpo nos anos 1980. Segundo Vieira (2008, p. 19), desde o período colonial (1500–1822), a atividade agrícola foi utilizada como estratégia de povoamento e de desenvolvimento sócio-econômico.

Roraima ainda possui uma das culturas indígenas mais ricas do País. São dez etnias indígenas (BENTO; PEDRO, 2008, p. 27-8): macuxí, wapichana, taurepang, ingaricó, ye'kuana, yanomami, patamona, sapará, wai e waimiri atroari. Das populações indígenas citadas, destaca-se a macuxí com aproximadamente 23.433 habitantes, instalados em áreas de lavrado, montanhas e às margens dos rios no nordeste de Roraima. Por ser a principal etnia indígena do Estado, comumente as pessoas nascidas em solo roraimense são chamadas de macuxí. (CARVALHO, 2008, p. 31)

Como já foi dito Roraima é um estado multicultural devemos considerar a lenda do Eldorado que se iniciou nos anos 1530 esse mito atraiu muitos aventureiros europeus em busca de ouro, alguns acreditavam que o Eldorado fosse em várias regiões do mundo, outros acreditavam ser na região das nascentes do Rio Amazonas, ou ainda em algum ponto da América Central, ou do Planalto das Guianas, região entre a Venezuela, a Guiana e o norte do Brasil em Roraima. Nesse sentido Roraima se tornou um lugar de atração cultural para migrantes no qual suas culturas eram divididas em culturas locais, indígenas e urbanas.

A partir de 1930, com as políticas populistas e de industrialização no país, as massas urbanas crescem e criam um estilo de vida distinto devido ao êxodo rural da época. Essa é uma nova fase de miscigenação das culturas das já existentes no Brasil. É também nesse período que se tenta criar uma cultura nacional partindo dos costumes populares. Até 1950, agências de fomento do Estado brasileiro tentam manter alguns tipos de arte que só sobrevive com auxílio governamental, como a músi-

ca clássica, enquanto a iniciativa privada trabalha basicamente com a cultura popular. Segundo Lopes (2005, p. 25) é a partir desse ponto que a indústria cultural brasileira encontra não só o "público consumidor de certos bens culturais", mas também formas de produção cultural que estão presentes nos próprios emissores, ou seja, a classe popular brasileira.

7. Considerações finais.

O texto não só considerou a função primordial da linguagem que é comunicar, se relacionar socialmente, como discutiu a forma de aquisição da língua materna, ou seja, a primeira língua que adquirimos de forma inconsciente, sem esforços e sem o conhecimento da gramática da língua – a aprendizagem de língua não materna, língua aprendida depois que da aquisição da língua materna, os cursos de português como língua não materna, tem que considerar que os alunos já têm uma cultura, uma identidade linguístico-cultural que será agregada a língua aprendida – a segunda língua aprendida de forma consciente conhecendo as normas gramaticais da língua e, sendo aprendida no país onde a língua aprendida é a majoritária.

O conceito e ação do ensino de Língua Portuguesa como língua de acolhimento (PLAc) que surgiu em Portugal, e foi criado pelo Ministério do Trabalho – Secretaria de Estado do Emprego e Formação, como um contributo para a Política de Imigração no âmbito das atribuições da Comissão Interministerial para o Acompanhamento das Políticas de Imigração (CIAPI) formada através da Resolução do Conselho de Ministros nº 14/2001.

O artigo também discutiu o papel do professor e como produzir atividades e materiais que visam promover discussões e reflexões críticas sobre a cultura e aspectos sociais, apresentou os conceitos de identidade e diferenças. Percebe-se que as políticas linguísticas não consideram a heterogeneidade da língua nos arcabouços teóricos e nas práticas pedagógicas. Moita Lopes (2006, p. 22), afirma que "(...) politizar o ato da pesquisa e pensar alternativas para a vida social são partes intrínsecas dos novos modos de fazer linguística aplicada". Desse modo é preciso criar ações pedagógicas direcionadas a uma visão crítica, política, com interesse em dialogar com as questões.

Levando em considerações aos conceitos de identidades e diferenças, conclui-se que os currículos de graduação e formação de professores deveriam ter em sua grade curricular a interculturalidade e estimular seus alunos a pesquisar como essas identidades são produzida, e a pergunta de Hall (2006, p. 99): "Quais os mecanismos e as instituições que estão ativamente envolvidos na criação da identidade e de sua fixação?", porém o fato de essas graduações não terem essa disciplina, não significa que os professores não devam buscar capacitações e formação continuada em buscar de ampliar seus conhecimentos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Tornar-se professor de língua(s) na estrangeiridade domada. In: ____. *Saberes em português*: ensino e formação docente. Campinas

BARALO, M. *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros S.L, 1999.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: D.O. 5 de outubro de 1988. Disponível em: www.mec.gov.br/legis

BRASIL, Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

Brasil. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União 2015; 7 jul.

CANDAU, Vera Maria e MOREIRA, Antônio Flávio (Orgs). Multiculturalismo e educação: desafio para a prática pedagógica. *Multiculturalismo diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

_____. *Educação Intercultural na América Latina*: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

CABETE, M. A. C. S. S. *O processo de ensino-aprendizagem do português enquanto língua de acolhimento*. Dissertação de mestrado em língua e cultura portuguesa, Universidade de Lisboa, 2010.

CHOMSKY, Noam. *Aspects of the theory of syntax*. Massachusetts: The MIT Press Cambridge, 1965.

DUARTE, F. B. *O mentalismo, o empirismo e o funcionalismo nos estudos da linguagem*. http://www.filologia.org.br/soletras/2/07.htm. Acesso em: 05/02/2007.

GROSSO, M. J. R. Língua de acolhimento, língua de integração. *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 9, n. 2, p. 61-7, Brasília, 2010.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A 2004.

MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. *Formação intercultural de professores de espanhol*: Materiais didáticos e contexto sociocultural brasileiro. Tese de Doutorado – Universidade Federal da Bahia: Instituto de Letras, 2014.

PARAQUETT, Marcia. Da abordagem estruturalista à comunicativa. In: TROUCHE, A.; REIS, L. (Orgs). *Hispanismo 2000*. Brasília: Embaixada

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T.T. (Org.). *Identidade e diferença*. Petrópolis: Vozes, 2000.

SANTOS, Raquel. Aquisição da linguagem. In: José Luis Fiorin (Org.). *Introdução à linguística*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 211-26 (V. 1)

SAUSSURE, F. de Curso de Linguística General. Publicado por Charles Bally y Albert Sechehayeconlacolaboración de Albert Riedlinger. Traduccion, prólogo y notas de Amado Alonso. Tradução a partir do original francês. Buenos Aires: Editorial Losada, 1967, 6. ed. 1. ed. de 1945.378 p. (inclui índice onomástico)

SKINNER, B. F. *Verbal behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts, 1957.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

Outra fonte

"intercultural", in: Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-20, https://dicionario.priberam.org/intercultural. Consultado em: 08-09-2020.

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS VENEZUELANOS: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Luciana Maria de Araújo Avelino (UERR)
cianny20@hotmail.com

RESUMO

Ocorre em Roraima, desde o ano de 2015, um intenso crescimento no número de imigrantes venezuelanos, fato que se reflete no sistema educacional, já que as crianças imigrantes precisam ser inseridas no ambiente escolar. Isso, porém, origina um novo desafio em um processo naturalmente desafiador: como ensinar a língua portuguesa para alunos que não a possuem como língua materna e que, muitas vezes, têm o primeiro contato com a LP ao adentrar a sala de aula? Partindo dessa questão, esse estudo tem como principal objetivo analisar as práticas de ensino adotadas nas aulas de LP para alunos venezuelanos matriculados no 7° ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Boa Vista-RR. Os dados da pesquisa foram coletados através de observações de aulas de LP e questionários aplicados aos docentes de Língua Portuguesa das turmas observadas, tendo sido analisados de forma qualitativa. Como embasamento teórico, utilizamos os textos de Antunes (2003), Cagliari (2009), Baralo (1999) e Zambrano (2019), além dos PCNs (1998) e do DCRR (2019). Como resultados percebemos que as professoras estão preocupadas em promover uma metodologia interativa que auxilie o aluno venezuelano, tanto no aprendizado como na socialização com os demais estudantes.

Palavras-chave:
Alunos venezuelanos. Contextos multilíngues. Ensino de Língua Portuguesa.

RESUMEN

Ocurre en Roraima, desde 2015, un intenso crecimiento en el número de inmigrantes venezolanos, lo cual se refleja en el sistema educativo, ya que los niños imigrantes necesitan insertarse en el ámbito escolar. Esto, sin embargo, da lugar a un nuevo desafío en un proceso naturalmente desafiante: ¿cómo enseñar el idioma portugués a los estudiantes que no lo tienen como lengua materna y que a menudo tienen su primer contacto con LP cuando ingresan al aula? A partir de esta pregunta, este estudio tiene como principal objetivo analizar las prácticas de enseñanza adoptadas en las clases de LP para los estudiantes venezolanos matriculados en el 7° año de primaria en una escuela pública de Boa Vista-RR. Los datos de la investigación fueron recolectados a través de observaciones de clases de LP y cuestionarios aplicados a profesores de lengua portuguesa en las clases observadas, habiendo sido analizados de manera cualitativa. Como base teórica utilizamos los textos de Antunes (2003), Cagliari (2009), Baralo (1999) y Zambrano (2019), además de los PCNs (1998) y de el DCRR (2019). Como resultados percibimos que las profesoras estan preocupadas en promover una metodología interactiva que auxilie el alumno venezolano, tanto en el aprendizaje como en la socialización con los demás estudiantes.

Palavras clave:
Enseñanza de la Lengua Portuguesa. Contextos multilingües. Estudiantes venezolanos.

1. Introdução

O processo imigratório no Brasil cresceu consideravelmente nos últimos anos, especialmente no que diz respeito aos imigrantes de nacionalidade venezuelana. Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística adentraram o território brasileiro legalmente, desde o ano de 2015, cerca de 30 mil venezuelanos, sendo que 10 mil solicitaram a entrada no primeiro semestre de 2018 (IBGE, 2018). Essa intensa imigração é motivada, sobretudo, pela crise econômica, política e social que perdura na Venezuela desde 2014, apresentando-se o estado de Roraima como a principal opção de entrada no Brasil, tendo em vista que faz fronteira com o Estado venezuelano Bolívar.

Esse processo de imigração refletiu, consequentemente, no sistema educacional roraimense, especialmente nas escolas públicas situadas na capital de Roraima, Boa Vista. De acordo com informações do Departamento de Educação Básica da Secretaria de Estado da Educação e Desporto, no ano de 2019 foram contabilizadas 3.503 matrículas de alunos venezuelanos em escolas públicas voltadas às séries finais do Ensino Fundamental (EF) e ao Ensino Médio (EM) (RORAIMA, 2019a). Partindo desses dados, preocupamo-nos em investigar a realidade das aulas de Língua Portuguesa (LP), tendo como foco os alunos venezuelanos e a sua adaptação às práticas educacionais utilizadas no ensino de LP.

Com esse estudo pretendemos observar e problematizar o modo como a língua portuguesa tem sido ensinada, considerando que as salas de aula são heterogêneas e que o professor não pode ignorar o fato de que há outra língua coexistindo no mesmo espaço e que o ensino da LP como língua materna (LM) pode não mais atender completamente as necessidades dos estudantes. Além disso, muitas vezes, o aluno é inserido na escola logo que adentra o território brasileiro, o que gera uma barreira linguística e cultural ainda maior e que não pode ser ignorada pelo professor e pelo sistema de ensino.

Justificando-se pelo atual contexto socioeducacional do estado de Roraima e podendo auxiliar na execução de futuras pesquisas sobre essas questões, esse estudo tem como objetivo central analisar as práticas de ensino utilizadas nas aulas de Língua Portuguesa para alunos venezuelanos do 7° ano do EF de uma escola pública estadual de Boa Vista. Para

alcançar esse objetivo, nos propomos a: identificar as metodologias de ensino dos educadores; refletir sobre a aprendizagem dos alunos venezuelanos; e, por fim, analisar perspectivas que podem influenciar positivamente nesse processo de ensino e aprendizagem.

Utilizamos a abordagem qualitativa-interpretativista de Moita Lopes (1994) para nos guiar na análise dos dados, coletados através da aplicação de questionários a quatro educadores de Língua Portuguesa das turmas escolhidas como campo de pesquisa, além da realização de observações das aulas de LP ministradas pelos docentes. Quanto ao embasamento teórico, recorremos aos seguintes autores e documentos: Irandé Antunes (2003, 2007), Luiz Carlos Cagliari (2009), Brasil (1998) e Roraima (2019b).

Estruturalmente, o trabalho foi organizado em três seções que falam, respectivamente, sobre: o ensino da Língua Portuguesa sob uma perspectiva teórica, discutindo as orientações dos documentos oficiais que regulamentam a educação no estado; as discussões atuais a respeito das terminologias adotadas no ensino de Língua Portuguesa em diversos contextos; a realidade do ensino de LP para venezuelanos nos anos finais do Ensino Fundamental, explicando como ocorreu a coleta dos dados e analisando-os. Ao final, apresentamos as considerações finais.

2. Como ensinar a língua portuguesa?

Entender como deve ser ensinada a Língua Portuguesa é um processo que inclui, entre outras coisas, reconhecer que esse ensino é influenciado, mesmo que de maneira inconsciente, por concepções como língua e linguagem, incidindo em diversas etapas do processo de ensino e aprendizagem, como, por exemplo, o planejamento, escolha e priorização de conteúdos e abordagens e métodos de avaliação.

Para compreendermos o que se espera do ensino da Língua Portuguesa, podemos recorrer a estudos como os de Antunes (2003; 2007), além das orientações dos PCNs de Língua Portuguesa e da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Tais estudos e documentos, embora não possam construir nenhuma "receita" infalível que possa ser seguida indiscriminadamente por docentes que atuem na área da Língua Portuguesa pode auxiliar na construção de um caminho metodológico e na tomada de decisões mais adequadas a cada contexto de ensino, subsidiando a seleção de estratégias de ensino mais eficazes.

Antunes (2003), em uma análise de como ocorre o ensino de Língua Portuguesa, sobretudo durante o ensino fundamental, mostra que muitas vezes a abordagem que prevalece é o de uma língua com a qual o aluno nem sempre consegue fazer relações significativas, o que pode ser resultado de um conjunto de práticas equivocadas no trabalho com aspectos como a oralidade, a escrita, a leitura e a gramática.

Na mesma obra, Antunes (2003) ressalta que o ensino de LP está fundamentado em determinados princípios teóricos, como algumas concepções de língua. No caso, a autora defende para o ensino uma concepção baseada na "língua enquanto atuação social" (2003, p. 41), o que implica um ensino que abranja além de estudos baseados unicamente na língua enquanto sistema. Do ponto de vista prático, isso implica reconhecer, por exemplo, que ensinar LP vai muito além de ensinar apenas gramática, como Antunes (2007) reforça.

É importante ressaltar, que o ensino de Língua Portuguesa deve contemplar diversos elementos além do estudo da gramática normativa, incluindo aí práticas que conduzam a uma reflexão sobre a língua de uma maneira geral, levando em consideração variações, contextos discursivos e outros aspectos que possam influenciar as diversas manifestações da língua na qual estas acontecem na realidade.

Essa percepção está em consonância com orientações como as que são feitas pelos PCNs, que propõem um trabalho com a língua articulado em dois eixos: o uso da língua oral e escrita e a análise e reflexão sobre a língua. Embora os PCNs tenham sido elaborados durante a década de 90, tais orientações ainda são muito válidas para o contexto de ensino atual e podem dialogar com o ensino de língua tal qual este é concebido por documentos mais recentes, como a BNCC, que apresenta como principais competências da Língua Portuguesa que devem ser desenvolvidas no Ensino Fundamental as seguintes:

> Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
>
> Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social. (BRASIL, 2018, p. 87)

O primeiro ponto defendido pela BNCCe também pelo DCRR se refere à língua como um elemento cultural e identitário que varia de acordo com os contextos de uso. No DCRR encontramos a seguinte competência para a língua portuguesa: "Compreender o fenômeno de variação linguística, demonstrando atitude respeitosa e rejeitando preconceitos" (RORAIMA, 2019b, p. 118). Nesse ponto entendemos que o aluno deve adquirir desde cedo à compreensão a respeito da variação linguística, desenvolvendo a consciência quanto às diferentes variantes adotadas em cada região do país. Isso também se aplica aos falantes de outras línguas que residem no Brasil, seu repertório linguístico deve ser respeitado, não sendo inferiorizado pelos falantes do português e não sendo estigmatizado no espaço escolar.

Em uma análise do que é ensinado pela escola, Cagliari (2009) mostra que muitas vezes, a abordagem com que determinados conteúdos são trabalhados influenciam em problemas de aprendizagem, e cita o fato de que algumas perguntas e exercícios são feitos de tal maneira que, mesmo o aluno sendo falante da língua e provavelmente sabendo a resposta, não consegue responder a contento, da maneira esperada pelo docente. Além disso, o autor também alerta para o fato de muitas vezes as aulas de língua portuguesa para alunos que a têm como língua materna ser conduzida como ensino de língua estrangeira.

> O objetivo mais geral do ensino de língua portuguesa para todos os anos da escola é mostrar como funciona a linguagem humana e, de modo mais particular, o português; quais os usos que tem, e como os alunos devem fazer para se estenderem ao máximo, ou abrangendo metas específicas, esses usos nas suas modalidades escrita e oral, em diferentes situações de vida. (CAGLIARI, 2009, p. 24)

Observando a fala de Cagliari, percebemos que o ensino da Língua Portuguesa deve ser organizado de maneirar a trabalhar com o uso da linguagem de forma prática. Isso porque, em consonância com o que diz Antunes (2003), há uma prática de ensinar LP de um modo que os alunos não conseguem relacionar com os seus conhecimentos sobre a língua, até porque, como indivíduos que possuem o português como língua materna conheceu o funcionamento da língua e à escola cabe formalizá-los. Vale ainda citar a fala de Antunes (2014), que afirma que o ensino da Língua Portuguesa deve atender a real necessidade de interação nas diversas práticas escolares, visto que a linguagem é resultado da interação real, carregada de sentido e provocada pela presença efetiva de sujeitos reais. Sob esse enfoque, o ensino de LP deve propiciar ao aluno a reflexão sobre as normas de uso da língua, a leitura e a produção escrita e oral.

Ademais, de acordo com o DCRR, o currículo de LP deve permitir que o aluno tenha acesso e estude textos relacionados as culturas internacionais, nacionais, regionais e locais, trabalhados em sala de aula através dos gêneros textuais (RORAIMA, 2019b).Voltando essas questões para a realidade educacional roraimense, especialmente para a situação dos alunos venezuelanos, é preciso lembrar-nos de que a construção do saber perpassa pelos conhecimentos sistêmicos, de mundo e organizacional dos textos, devendo esses saberes ser ativados levando em conta a valorização das marcas identitárias que os educandos já possuem (BRASIL, 1998).

Nessa perspectiva, o ambiente escolar deve ser um espaço de mediação das diferentes realidades e identidades sociais, buscando sempre a valorização e jamais excluindo o aluno que procura conhecer a língua dominante no meio em que está inserido. Deste modo, é preciso que o professor use os conhecimentos prévios dos alunos para auxiliar no processo de aprendizagem, o que implica, necessariamente, em suas vivências e experiências linguísticas e culturais. No caso dos estudantes venezuelanos, devemos levar em conta que os seus conhecimentos linguísticos prévios são diferentes, o que não significa que não possam ser usados, pelo contrário: é importante sim levarmos em conta os saberes desses alunos, mesmo que direcionados a uma língua e cultura diferente, só precisamos nos atentar para as práticas adotadas ao fazer esse direcionamento.

De maneira geral, as práticas educativas usadas pelo professor vão mudar conforme a perspectiva de ensino adotada e o que ocorre é que nas salas de aula brasileira, geralmente, tomamos como ponto de partida o português como língua materna, sem considerar que, para os venezuelanos, a LM não é a língua portuguesa, mas sim o espanhol. Pensando nisso, no tópico seguinte discutiremos algumas das terminologias que mais se aproximam do contexto educacional de imigrantes venezuelanos, tendo em vista que isso nos permitirá refletir sobre as práticas usadas nas aulas de LP.

3. Perspectivas de ensino da língua portuguesa: LM, PLE, PL2, PLA, PLAC

Ao pensarmos nos diversos contextos de aprendizado da língua e situações de ensino do falar e das culturas lusófonas, vemos que cada cenário e atitude sociolinguística é o elemento chave que direcionará qual

a perspectiva de ensino a ser contemplada: português como língua estrangeira (PLE), português como segunda língua (PL2), Português como língua adicional (PLA), português como língua de acolhimento (PLAc) ou como língua materna (LM), além das demais existentes. Nos parágrafos seguintes falaremos sobre as discussões acerca dessas terminologias, olhando para as características gerais de cada concepção.

Segundo Couto (2007), o ensino do português como segunda língua (PL2) diz respeito aos contextos que envolvem o ato de ensinar uma língua que faz parte da realidade sociocultural do país em que o aprendiz está inserido, podendo ser o caso dos sujeitos originários de tribos e comunidades que foram colonizadas e nas quais a língua portuguesa ganhou status de única língua oficial ou passou a fazer parte de um conjunto de línguas oficiais. Baralo (1999) complementa o entendimento do L2 afirmando que pode ser aprendido em comunidades em que dois sistemas linguísticos estejam naturalmente em contato, aproximando-se do aprendizado de uma língua materna. É o caso, por exemplo, do sujeito que decide residir em outro país e precisa aprender a língua local para interagir socialmente.

A língua portuguesa na condição de língua adicional (PLA) é destacada pelo desejo do aprendiz de acrescentar ao seu repertório linguístico mais um sistema de comunicação, de maneira a contribuir com sua prática social (AQUINO, 2018). De acordo com Schlatter e Garcez (2009), a terminologia língua adicional permite a valorização do contexto social do aprendiz, viabilizando um olhar crítico para a língua durante o processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, Ferreira e Rollsing (2018) pontuam que a abordagem da leitura e da escrita do Português como Língua Adicional confere ao estudante a possibilidade de empoderar-se desses mecanismos ao fornecer significado real ao uso da linguagem.

Temos também o ensino da Língua Portuguesa como Língua de Acolhimento (PLAc). Nesse caso, a língua é definida, na prática, como aquela que acolhe o imigrante refugiado e conecta ao aprendizado as necessidades de sobrevivências relacionadas à educação, à saúde e ao trabalho (SÃO BERNARDO; BARBOSA, 2018). Assim, torna-se imprescindível para o aprendiz adquirir e aprimorar sua competência comunicativa[326], pois o universo dessa nova língua/casa/cultura demanda a renovação dos seus hábitos sociolinguísticos e culturais.

[326] Hymes (1972) propõe uma teoria em que há a necessidade de transcender os aspectos estruturais da fala e associá-los as características socioculturais: a competência, na qual

Conforme São Bernardo e Barbosa (2018), o uso da Língua de Acolhimento está associada ao "saber agir e saber fazer", bem como às distintas atividades comunicativas que o sujeito aprendente necessita desempenhar ao longo do dia. Zambrano (2019) afirma que a Língua de Acolhimento pode ser considerada como uma L2 por conta do contato e interação e da sua oficialidade, no entanto, conforme a autora, o PLAc ultrapassa os limites da L2, incluindo também a perspectiva do domínio profissional, dos direitos sociais e da integração do aprendiz de forma temporária ou permanente na nação que o acolheu.

Já o português como língua estrangeira (PLE) corresponde a processos de ensinar e aprender marcados por um conceito de língua, linguagem, texto e de discurso (ALMEIDA FILHO, 2005). Barallo (1999) conceitua a língua estrangeira como aquela que aprendemos em uma instituição, com foco nas regras gramaticais e distanciando-se da interação social com os falantes. Isso nos remete a uma diferença entre o LE e o L2: os processos de aprendizagem e de aquisição.

A aquisição linguística refere-se à assimilação natural de uma língua, sendo um processo intuitivo, subconsciente e que resulta de situações reais de interação com falantes da língua (GARGALLO, 1999; KRASHEN, 1981). É, em muitos aspectos, semelhante ao processo pelo qual passa o falante com a Língua Materna. Já a aprendizagem consiste ao processo de internalização do funcionamento da língua através da instrução formal de instituições educacionais (GARGALLO, 1999). De maneira geral, a aprendizagem está mais voltada especialmente para a compreensão dos aspectos gramaticais da língua (KRASHEN, 1981).

Por fim, temos a Língua Materna, terminologia muito conhecida, que não se restringe a uma língua específica, isto é, o falante pode ter como LM o português, o inglês ou o espanhol ou mais de uma dessas línguas. Segundo Spinassé (2006) esse é um conceito considerado um tanto óbvio pelos teóricos, mas que apesar da aparentemente fácil conceituação, é difícil encontrar definições para a LM, sendo que grande parte das encontradas são mais antigas, como é o caso da de Mues (1970), que apresenta muitas lacunas.

Analisando as definições existentes, Spinassé (2006) explica que LM não é, exclusivamente, a primeira língua adquirida, assim como não se refere somente a uma língua: normalmente, é a primeira que aprende-

abrange o uso da língua e seus aspectos estruturais, associados a situações contextuais, sociais e culturais.

mos por meio do contato com os pais e com a comunidade, mas muitos outros aspectos, linguísticos e não linguísticos, precisam ser levados em consideração. É o caso, por exemplo, da coexistência de duas ou mais línguas no contexto interacional da criança: uma criança que se comunica com a mãe em espanhol, com o pai em português e com a comunidade em inglês desde a infância, terá essas três línguas como LM. Consideramos importante apontar essas terminologias e suas definições porque cada uma parte de uma perspectiva diferente do ensino da Língua Portuguesa, sendo que todas podem contribuir positivamente, com alguns dos seus aspectos, para o contexto analisado nessa pesquisa: o dos alunos venezuelanos que imigraram para Roraima.

4. O ensino da Língua Portuguesa em Roraima: um olhar para as práticas

Nessa seção, apresentamos, primeiramente, como a pesquisa foi desenvolvida quanto aos procedimentos metodológicos, tais como a observação em campo e o uso de um questionário como instrumento de pesquisa. Em seguida, discutimos as relações entre o ensino do português e a inserção do aluno venezuelano na sala de aula. Assim, os dados mostram as percepções dos professores acerca dessas questões entre prática educativa, ensino de língua e crianças imigrantes no contexto da rede de ensino básico do estado de Roraima.

4.1. Procedimentos para coletas de dados

Os dados foram coletados em uma escola pertencente à rede pública de ensino do estado de Roraima nas turmas de 7º ano do Ensino Fundamental durante o mês de março no ano de 2020. A técnica de pesquisa usada foi à observação direta na qual notamos a prática de ensino dos professores em relação às suas metodologias de ensino e os meios pelos quais possa se garantir a participação dos alunos venezuelanos. Quanto ao instrumento de coleta, utilizamos um questionário com 3 perguntas fechadas e 4 perguntas abertas (MARCONI; LAKATOS, 2007). As primeiras foram feitas com a finalidade de identificar informações sobre o perfil social e profissional dos professores, enquanto as segundas objetivam captar informações sobre quais são as perspectivas dos professores acerca do ensino de língua portuguesa que ele prática em relação aos alunos venezuelanos.

4.2. O ensino de Língua Portuguesa e a inserção do aluno Venezuelano na sala de aula

As análises elaboradas a seguir são fundamentadas nos estudos de Almeida Filho (1993) e seguem uma linha de cunho qualitativo-interpretativista (MOITA LOPES, 1994). Assim, iniciamos as discussões e análises sobre o perfil socioprofissional por meio das questões 1,2 e 3. Através das questões 1 e 2 registramos que os colaboradores dessa pesquisa são 4 pessoas do sexo feminino com ensino superior completo. Metade desse conjunto de professores tem pós-graduação. Profissionalmente, o tempo de serviço destas varia de 2 a 20 anos, evidenciando que nesse grupo há professores mais experientes e professores que estão iniciando a carreira.

Ressaltamos que uma professora contou seu tempo de serviço desde quando trabalhava no projeto PIBID, esse dado será retomado, de maneira complementar quando discutirmos a questão da formação continuada. Na questão 4, perguntamos para as professoras (identificadas como P1, P2, P3, P4) quais os principais desafios enfrentados pelos docentes de LP no ensino dessa língua para alunos venezuelanos:

> P1: Com certeza a **língua/idioma**. **A língua portuguesa** possuí características muito peculiares, isso faz com que se torne muito complexa para os imigrantes
>
> P2: Acredito que é **o idioma** em si, pois como professor de língua portuguesa, se torna muito difícil a comunicação e em passar outra língua com outras regras completamente diferente.
>
> P3: **A língua materna** é um grande desafio, muitos ainda resistem ou sentem muita dificuldade com **a aprendizagem da língua portuguesa**, apesar das semelhanças do espanhol com o português é um desafio lançado para todos os professores.
>
> P4: Falta de metodologia para a **aprendizagem da Língua portuguesa** como **língua de acolhimento** e por considerar, ainda, a resistência de alguns alunos venezuelanos para não aprender a língua portuguesa.

Acima, as expressões que destacamos nos mostram que as respostas das professoras são unânimes e se referem à língua portuguesa ou idioma português e sua aprendizagem como o desafio maior quando elas ensinam essa língua para alunos venezuelanos. Percebemos que em nenhum momento outro desafio foi citado por parte das professoras. Podemos argumentar que dentre tantas outras preocupações em sala de aula, as professoras veem a língua portuguesa como elemento de maior complexidade e dificuldade quando elas buscam ensinar essa língua. Ao

passo que as expressões sublinhadas tratam da percepção de P3 e P4 sobre um fator extralinguístico que interfere na aprendizagem da língua portuguesa de seus alunos venezuelanos: a resistência à aprendizagem do português.

Nesse aspecto, destacamos que um ponto importante sobre essa aversão é que provavelmente a maioria desses alunos nunca desejou deixar seu país e sua(s) língua(s) para começar a vida em outro país com outra língua. Portanto, essa resistência faz parte de uma atitude de alguns imigrantes e nesse caso, ela pode ser uma atitude dos pais das crianças venezuelanas refletida nos filhos. Por isso, essa resistência pode não ter ligação direta com o sistema linguístico em si como dizem os professores, mas com questões socioculturais de conflito que o indivíduo e sua família imigrante vivenciam, visto que muitas vezes pela necessidade de aprender na perspectiva de português como língua de acolhimento (SÃO BERNARDO; BARBOSA, 2018).

Por outro lado, embora saibamos que muitas crianças venezuelanas têm essa atitude linguística negativa quanto ao aprendizado da língua portuguesa, em geral o que percebemos na sala de aula são alunos "brincando" com as duas línguas, pois a língua também é um instrumento de comunicação e interação. Além disso, essa resistência pode estar relacionada à questão do ensino formal da língua portuguesa que "obedece" a paradigmas tradicionais prescritivos, não mostrando muitas vezes a língua portuguesa como algo "vivo", pois ela acontece na rua por meio da interação entre falantes com diversos panos de fundo cultural e linguístico. Acreditamos que essa diversidade, vivência cultural deve ser valorizada (BRASIL, 2018).

Ademais, ainda que as línguas portuguesa e espanhola sejam semelhantes em muitos casos, destacamos ser importante também, para além da questão da atitude sociolinguística, que ambos os sistemas de comunicação possuem suas diferenças que de fato podem dificultar tanto o ensino quanto a aprendizagem. Por isso, é compreensível que as professoras situem a língua portuguesa como maior desafio, porque muitas vezes elas encontram alunos recém-chegados da Venezuela que sabem pouca ou nenhuma palavra em português. Nesses momentos é que as docentes devem se perguntar quais posições assumir: tentar ajudar ou fingir que eles não existem nem na prática e nem no planejamento. O que os professores precisam é de uma postura que demonstre um ensino da língua portuguesa para além da gramática, conforme Antunes (2007) argumenta.

Nessa perspectiva, defendemos dois pontos importantes: a resistência do aluno venezuelano está conectada em primeira instância com a questão da atitude linguística que esse falante projeta sobre a língua e em segunda instância está relacionada com o modo pelo qual o professor ensina a língua-alvo como conjunto de regras isoladas. Tal ensino baseia-se em ensinar a língua para o aprendizado da estrutura e comparar os sistemas linguísticos por eles mesmos. Por isso, P1 e P2 enfatizam a questão das "regras" e das características peculiares e complexas da língua portuguesa, porque as professoras acreditam que ensinar língua é ensinar sistemas de regras e ensinar a língua portuguesa para venezuelanos é ensinar um rol de regras totalmente diferente e difícil de aprender, visto que ele tem como primeira língua outra língua diferentes do português. Almeida Filho (1993) pontua que sobreposto à explicação da forma está à construção de sentidos (as funções e gêneros na abordagem de tópicos e temas) e experiências de comunicação.

Além disso, o ensino da Língua Portuguesa em contexto de multilinguismo diz respeito a uma prática educativa que leva em conta os diversos sistemas de comunicação em sala de aula, como aponta Cavalcanti (2013), das diferentes diferenças. Para enfrentar esse desafio à autora sugere que os docentes devem seguir uma educação linguística ampliada, mais sensível ás diferenças e engajada nas mudanças decorrentes da globalização. Em outras palavras, ensina-se considerando as línguas e seus falares (diferentes dialetos) respeitando a maneira pela qual os alunos usam essas diversas formas de se expressar. Como isso pode se tornar praxe em sala de aula? É preciso uma mudança de postura por parte do professor quando for planejar suas aulas e na aplicação de atividades didáticas, pois se ele conseguir a inserção de algum componente em seu fazer didático que auxilie na busca por participação significativa do aluno venezuelano, pode contribuir para que haja a interação por meio das línguas. Assim, quando o aluno venezuelano tentar usar a língua portuguesa mesmo "misturando" com sua primeira língua, o professor deve incentivar a comunicação e saber não somente situar as regras linguísticas das gramáticas prescritivas, mas também esclarecer para o aluno que o processo interativo por meio da língua engloba outras competências além do domínio de estruturas gramaticais.

Tais competências são de ordem linguística, cultural, semântica e pragmática (HYMES, 1972), isto é usa-se as estruturas linguísticas a serviço da comunicação entre pessoas usuárias das línguas que tacitamente buscam saber ou sabem que itens linguísticos usar em um deter-

minado contexto de uso e elaboração de redes de significações, situadas em uma macroestrutura cultural ou intercultural, sendo ainda por muitas vezes multilíngue e multicultural. Ademais, deixamos explicito que na perspectiva multilíngue do ensino da língua portuguesa, não é preciso que o professor saiba a língua espanhola ao ensinar o português para alunos venezuelanos, mas sim moldar (flexibilizar) a sua abordagem didática a realidade de seus alunos, problematizando os desafios de sua prática diária.

Assim, os docentes podem ver o problema que enfrentam como algo que pode ser solucionado e isto se fazem por meio do desenvolvimento de um saber científico sobre sua ação pedagógica: o professor que pesquisa sua própria sala de aula (ELLIOT, 1993 *apud* ZABALLA 1998). Nessa perspectiva, o professor pesquisador trabalha para que sua abordagem do problema em sala de aula possa se torna "teoria prática", em outras palavras, ele investiga e pesquisa para que seu conhecimento teórico seja de fato válido na prática, refletindo sobre sua ação pedagógica e não apenas consumindo teoria dos pesquisadores (BORTONI-RICARDO, 2008).

Por sua vez, a pergunta 5 é sobre a metodologia que o docente costuma usar para que ocorra a interação dos alunos venezuelanos. As respostas da questão 5 são as seguintes:

> P1: Gosto muito de trabalhar **as gírias/falar regional**, gosto também de trabalhar com **músicas**.
>
> P2: Bom no meu caso, procuro levar **cartazes, músicas** e fazer uma **aula bem dinâmica**.
>
> P3: Trabalho com muitas **atividades em grupo**, para **incentivar a interação** com os alunos nativos, ou seja, os **brasileiros com venezuelanos**.
>
> P4: **Interculturalidade**. Abordar temas que envolvam Venezuela e Brasil, para que possam se familiarizar e participar das aulas a falar do seu país.

Ao observarmos as percepções dos professores nos excertos acima, vemos que existe uma preocupação das professoras ao propor uma metodologia interativa que correlacione às diversas formas de falar na sala de aula mediante o uso da música, cartazes, dinamicidade e trabalho em grupo. Notamos que subjaz a essa metodologia uma intenção de ajudar o aluno venezuelano tanto no aprendizado da língua como na socialização dele com os demais estudantes. Na prática observamos que muitas dessas professoras ainda usam uma abordagem gramatical, postulado em

exercícios e compreensão de estruturas linguística por meio de conceitos prontos (adjetivos, artigos, pronomes, etc.).

Para além do ensino da estrutura gramatical, pontuamos a necessidade de uma formação linguística ampliada (Cavalcanti, 2013), por parte dos docentes, para desenvolver estratégias para o ensino de LP, como ferramenta de auxílio para que o aluno alcance a aprendizagem significativa, sendo um apoio para o aluno venezuelano fora e dentro da escola, dessa forma, essa língua é um elemento intermédio que colabora de maneira global para o aprendizado do aluno venezuelano nas mais diversas disciplinas e na sua sobrevivência enquanto sua busca por direitos e deveres de cidadão oriundo de outro país. Dessa forma a pergunta 6 busca saber com que recursos didáticos e estratégia as professoras desenvolvem sua prática educativa para os alunos oriundos da Venezuela, as respostas da questão 6 são:

> P1: Pincel**, livro didático**, quadro, som.
>
> P2: Uso dicionários**, livros** e a gramática em si mesmo.
>
> P3: Trabalhos em grupo, apresentações, **livros**, exercícios, entre outros.
>
> P4: **Textos**, **vídeos**, propor **roda de conversa**. confecção de cartazes, produção de jogos para desenvolver atividades.

Dos recursos apontados acima pelas professoras, notamos que elas se incomodam com essa situação, mas nem sempre elas têm os recursos necessários mencionados por elas acima. O que observamos é que o recurso livro didático ainda tem sua função de elemento principal na didática dos professores. Evidenciamos que na fala e na prática educativa de P4 observamos de fato o uso de uma metodologia que se aproxima da abordagem comunicativa por meio dos recursos dos jogos, vídeos, textos e roda de conversas. Nesse sentido, vemos que é necessário também uma competência teórica para o desenvolver de metodologias adequadas e dinâmicas. Almeida Filho (1993) diz que essa competência se trata do conhecimento do professor sobre as teorias de ensino de línguas.

Isso não quer dizer que as professoras P1, P2 e P3 não desenvolveriam uma aula comunicativa e dinâmica com um simples pincel e o quadro, com jogos gramaticais, exercício aplicado à circunstância de uso real da língua (ANTUNES, 2014), apresentações de seminários ou uso do dicionário, porque a metodologia nesses casos implica em se reinventar e adaptar as estratégias didáticas conforme as circunstâncias de ensino. Nesse aspecto, o desejo de aprimorar estratégias de ensino e recursos didáticos muitas vezes só precisa sair do plano do pensamento e ir para

ação prática de ensino da língua portuguesa. Elliot (1993) apud Zaballa (1998, p. 14-15) explica duas maneiras possíveis de desenvolver a prática educativa:

> a) O professor que empreende uma pesquisa sobre um problema prático, mudando sobre esta base algum aspecto de sua prática docente.
>
> b) O professor que modifica algum aspecto de sua prática docente como resposta a algum problema prático, depois de comprovar sua eficácia para resolvê-lo.

Desse modo, a prática educativa, dentro de sua complexidade, deve ser objeto de reflexão contínua por parte do professor, pois ele enquanto ensina e pesquisa pode também modificar sua prática no desenvolvimento de uma ação profissional adequada a seu contexto de trabalho. Assim, o educador pesquisa sobre o problema de ensino ou aprendizagem e aprimorar seus conhecimentos pedagógicos referentes á sua área de atuação. Por fim, na sétima, perguntamos para as professoras se precisam de formação continuada para atender os discentes venezuelanos. Obtemos as seguintes respostas:

> P1: **Sim**, sem dúvida os professores precisam ser capacitados, precisam também de recursos tanto na área tecnológica como materiais didáticos e paradidáticos pra oferecer aulas ricas e mais atrativas a esses alunos.
>
> P2: **Com certeza**, acredito que como docentes, sempre precisamos estar em estudo contínuo, pois a cada dia aparece algo novo, e tendo em vista o contexto que estamos inseridos é muito importante está a par de assuntos novos e com domínio deles.
>
> P3: A formação **continuada é essencial para um constante aperfeiçoamento dos saberes** necessários para o desenvolvimento das atividades.
>
> P4: **Com certeza**! Somos um Estado com duas fronteiras e na graduação, nas formações, não tínhamos esse planejamento de trabalhar a língua portuguesa como língua de acolhimento. Percebo que, com esse fluxo migratório**, temos muito mais alunos de língua estrangeira e nos faltam metodologia para o ensino/aprendizagem da língua**. Só o método gramatical não basta. A língua(gem) vai muito além de norma padrão.

Todas as professoras enfatizam que a formação continuada é uma necessidade que os docentes precisam suprir na busca do aprimoramento das metodologias, por consequência, da didática delineada no cotidiano de quem ensina no contexto multilíngue do Estado de Roraima. Nessa perspectiva, temos, no contexto roraimense, o Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima (CEFORR). Nesse centro, foram realizadas algumas capacitações na área de pedagogia de emergência voltada para o atendimento ao aluno imigrante.

Sobre o contexto multilíngue de Bonfim (Roraima), Santos (2012) pontua que é indispensável para os docentes que atuam no ensino de línguas uma formação específica, tendo em vista o contexto educacional de Roraima. Assim á autora diz que a formação superior do docente deve ser complementada com cursos que possam possibilitar uma compreensão dos fatores específicos do ensino de línguas para grupos falantes mais de uma língua. Acreditamos que esse argumento da autora serve para o ensino de línguas em todo estado de Roraima. Nesse sentido, quando P4 diz que falta uma metodologia e que o método gramatical não basta, ela está deixando implícita uma necessidade de formação que os professores têm.

5. Considerações finais

Após as discussões realizadas, entendemos que o maior desafio dessas professoras não está, majoritariamente, na língua portuguesa como barreira para o aprendizado do aluno, pois eles escutam ou usam o Português nas outras disciplinas, bem como fora do contexto escolar, mas sim no modo como o docente ensina a LP isso exige formação, pois ele precisa considerar não só a presença do aluno venezuelano na sala de aula mais também o perfil sociolinguístico desses alunos e sua condição de imigrante.

Assim o docente pode fugir desse ensino puramente gramatical (KRASHEN, 1981) para propor um ensino da LP que contemple comunicativo-interacional de modo que auxilie não somente os alunos que tem português como primeira língua, mas esses estudantes que são oriundos de outro contexto sociocultural e linguístico diferente, bem como experiência desse último grupo com linguagem no contexto de imersão brasileiro, de forma mais específica, o contexto de multilinguismo roraimense que apresenta uma heterogeneidade linguística formada por fatores histórico-social e cultural (GOMES; MAGALHÃES, 2019) de ordem conflituosa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Dimensões comunicativas no ensino de línguas. Campinas: Pontes, 1993.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. O ensino de português como língua não materna: concepções e contextos de ensino. *Museu da língua portuguesa, Estação da Luz*. São Paulo, 2005.

ANTUNES, I. *Aula de português*: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. *Gramática contextualizada*: limpando "o pó das ideias simples". São Paulo: Parábola, 2014.

_____. *Muito além da gramática*: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.

AQUINO, M. C. Português como língua adicional em turmas multilíngues: um relato de experiência didática. *Revista Domínios da Linguagem*, v. 12, n. 2, p. 857-70, Uberlândia, abr-jun, 2018. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/ view/46941/25332. Acesso em: 06 de set. 2020.

BARALO, M. *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madri: Arco Libros, 1999.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador*: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental – Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*: educação é a base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 2009.

CAVALCANTI, M C. Educação linguística na formação de professores de línguas. In: MOITA LOPES, L.P. *Linguística Aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola, 2013.

COUTO, H. H. *Ecolinguística*: estudo das relações entre língua e meio ambiente. Brasília: Thesaurus, 2007.

FERREIRA, R. P.; ROLLSING, L. Z. Gêneros do discurso no ensino de português como língua adicional: reflexões sobre a esfera discursiva acadêmica. *Revista Domínios de Linguagem*, v. 12, n. 2, p. 839-56, Uber-

lândia, abr-jun, 2018. Disponível em: seer.ufu.br/dominiosdelingua gem/article/view/46941/25332. Acesso em: 06 de set. 2020.

GARGALLO, I. S. *Linguística aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros, 1999.

GOMES, M. S; MAGALHÃES, V. O. Os desafios do ensino/aprendizagem na escola pública do norte do Brasil: representações de língua construída no discurso de professoras de língua portuguesa. In: LANES, E.J.; LUDWIG, C.R.; CAVALHEIRO, J. (Orgs). *Lingua(gem), ensino e formação docente*. Manaus: UEA, 2019.

HYMES, D.On Communicative Competence. In: PRIDE, J.B; HOLMES, J. *Sociolinguistics*: Select Readings. Harmondsworth: Penguin, 1972.

KRASHEN, S. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press, 1981.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos da metodologia científica*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa Interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. *DELTA*, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

RORAIMA. Secretaria de Estado da Educação e Desporto. *Alunos estrangeiros – 2019*. Boa Vista: DEB/SEED, 2019a.

RORAIMA. Secretaria de Estado da Educação e Desporto. *Documento Curricular de Roraima*. Boa Vista: DEB/SEED, 2019b.

SÃO BERNARDO, M. A. S.; BARBOSA, L. M. A. Ensino de Português como Língua de Acolhimento: experiência em um curso de português para imigrantes e refugiados(as) no Brasil. *Revista de Letras*, v. 10, n. 1, p. 475 493, Vitória da Conquista, jan-jun, 2018. Disponível em: http://periodicos2.uesb.br/index.pnp/folio/article/view/4045. Acesso em: 06 de set. 2020.

SANTOS, A. S. *Multilinguismo em Bonfim/RR*: o ensino de Língua Portuguesa no contexto da diversidade linguística. Tese (Doutorado em Linguística) – Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

SCHLATEER, M.; GARCEZ, P. M. Línguas Adicionais (Espanhol e Inglês). In: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação.

Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul. *linguagem, códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre: DP/SEE, 2009. p. 127-72

SPINASSÉ, K. P. Os conceitos de Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. *Revista Contingentia*, v. 1, p. 01-10, Porto Alegre, nov. 2006. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/contingentia/article/view/3837. Acesso em: 09 de set. 2020.

ZABALA, A. *A prática educativa*: como ensinar. Trad. de Ernani Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZAMBRANO, C. E. G. Português como Língua de Acolhimento em Roraima: da falta de formação específica à necessidade social. *Revista X*, v. 14, n. 3, p. 16-32, Curitiba, jan-jul. 2019. Disponível em: revistas.ufpr.br/revistax/article/view/60942. Acesso em: 08 de set. 2020.

O ERRAR NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA

Misleine Andrade Ferreira Peel (UBI-Pt)
misleine.peel@ubi.pt
Patrícia Damas Beites (UBI-Pt)
pbeites@ubi.pt
Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (UFT)
luizpeel@uft.edu.br

RESUMO

Nossa proposta consiste na discussão do conceito de aprendizagem da norma padrão da língua portuguesa, refletindo basicamente sobre desvios e erros no ambiente da Educação Fundamental. Em relação às experimentações cotidianas da sala de aula, entendemos que o errar e o desviar de trajetos impostos pelo sistema podem ser usados como procedimentos cartográficos para a aprendizagem da normatividade gramatical. Muitos dos que passam pelo processo de escolarização não conseguem se manifestar de forma crítica, normativa e autônoma nas suas vivências cotidianas dos aspectos sociais e políticos; percebemos que muitas vezes esses problemas advêm da ausência de afetos positivos no ambiente educacional, e, a partir disso, desenvolvemos as seguintes questões de investigação: Como o erro afeta os sujeitos em processo de aprendizagem da língua portuguesa? Como a relação afetiva com a língua portuguesa pode reterritorializar a aprendizagem, transformando-a em uma potência positiva? Por que alguns desvios em relação à norma padrão não são percebidos pelos utentes linguísticos? Para encontrar respostas, promovemos um agenciamento entre os seguintes autores: Spinoza, Nietzsche, Deleuze, Guattari, Freire e Sen, dentre outros; almejando encontros e intercessores rizomáticos sobre a aprendizagem e sobre o errar enquanto cartografias de trajetos afetuosos e efetivos de um sujeito livre.

Palavras-chave:
Aprendizagem. Erro. Língua portuguesa.

ABSTRACT

Our proposal consists of a discussion of the concept of learning the standard norm of Portuguese language, essentially reflecting on detours and errors in the Primary Education environment. With reference to everyday experiences in the classroom, we perceive that the activities of making errors and taking detours from paths imposed by the system can be used as cartographic procedures for the learning of grammar norms. Many of those who follow the schooling process are not able to express themselves using critical thinking, according to norms and autonomously in their everyday experiences of social and political aspects; we realize that these problems frequently emerge due to the absence of positive affections in the educational environment, which has lead to the following research questions: How does making errors affect subjects in the learning process of the Portuguese language? How can having an affective relationship with the Portuguese language reterritorialise learning, transforming it into a positive power (*potentia*)? Why aren't some detours in relation to the standard norm noticeable by language users? In order to find answers, we enhance an assemblage of the following authors: Spinoza, Nietzsche, Deleuze, Guattari,

Freire and Sen, among others; aiming at connections and rhizomatic interactions on learning and on making errors as cartographies of affective and effective paths of a freeperson.

Keywords:
Error. Learning. Portuguese language.

1. Introdução

"Aquele que não está preparado para errar jamais fará algo de original." (Ken Robinson)

Acreditamos que a aprendizagem ocorre de modo cartográfico; aprender, assim como mapear, significa acompanhar movimentos. Nem sempre é fácil desvendar o território do saber: em muitas situações passamos por percursos sinuosos, espaços acidentados, solos áridos e inférteis; mas, noutras vezes, encontramos um rio calmo com água límpida, uma planície primaveril, um pomar cheio de frutas suculentas.

Os percursos mais difíceis, muitas vezes, produzem em nós afetos tristes que impedem o crescimento e o florescimento do conhecimento;a forma como lidamos com o erro pode afetar o nosso desenvolvimento cognitivo e socioemocional, mas a errância pode ser vista como um aspecto positivo da viagem, como um flanar, como um caminho paralelo, como parte natural do caminhar. Kastrup (2001), no excerto citado abaixo, também faz uma analogia semelhante:

> Quando viajamos somos forçados a conviver com uma certa errância, a perder tempo, a explorar o meio com olhos atentos aos signos e a penetrar em semióticas novas. Somos forçados a pensar, a aprender e a construir um novo domínio cognitivo e uma outra maneira de realizar atividades que eram tão simples e corriqueiras, das quais havíamos esquecido seu caráter inventado. (KASTRUP, 2001, p. 17)

Existe um ditado popular que diz que "errar é humano", o que evidencia a naturalidade, pelo menos no senso comum, da falibilidade humana como parte de quem somos. Os erros são bem comuns no ambiente escolar, são geralmente evidenciados nos resultados das avaliações internas e externas, sendo frequentemente vistos como uma validação da não aprendizagem; e os acertos como se, de fato, comprovassem uma aquisição do conhecimento. Concordamos, com Bernard Charlot (2017), que o conceito de fracasso escolar também deveria abranger os bons alunos que passam de ano com boas notas, mas que não conseguem se posicionar no mundo de modo reflexivo e crítico.

Propomos uma reflexão sobre a aprendizagem enquanto processo e não enquanto resultado, pensando o errar sob uma perspectiva de naturalidade e como um instrumento didático desse caminhar; conforme também pensa Saturnino de La Torre (2007):

> O erro pode ser utilizado como uma estratégia inovadora para aproximar a teoria e a prática, para passar de um enfoque de resultados para um de processos, de uma *pedagogia do êxito* para uma *didática do erro*, de ensino de conteúdos para aprendizagem de processos. (SATURNINO DE LA TORRE, 2007, p. 10) (grifo do autor)

Acreditamos que existe um potencial criativo no erro,sob uma concepção da errância como um dispositivo para a apreensão de saberes no processo de ensino e de aprendizagem. Sendo assim, a reflexão sobre o erro deve gerar uma mudança, uma desconstrução, uma desterritorialização, que deve servir de base para o novo, para uma reterritorialização, tendo como linha de fuga desterritorializante o afeto.

Assim, tentaremos responder às seguintes questões: "Como o erro afeta os sujeitos em processo de aprendizagem da língua portuguesa?". Como a relação afetiva com a língua portuguesa pode reterritorializar a aprendizagem, transformando-a em uma potência positiva? Por que alguns erros, desvios em relação à norma padrão, não são percebidos pelos utentes linguísticos? Para isso usaremos uma base teórica, especialmente filosófica, deleuziana e spinozista, tendo como consequência a liberdade defendida e definida por Paulo Freire e Amartya Sen.

2. O território do erro

Deleuze amplia o conceito de território indo além dos limites de seu sentido geográfico, ele o traz para o lugar do acontecimento, das vivências;os territórios, então, são caracterizados por ritmos, por movimentos, por ritornelos, por agenciamentos e encontros com vários tipos de linhas segmentadas: duras, flexíveis e de fuga (as linhas de fuga são as que contribuem para o processo de desterritorialização).

Acreditamos que o erro pode ser conceituado como um território, ele pode ser entendido como um conhecimento que necessita de uma reterritorialização, entendendo que os afetos positivos são as linhas de fuga que agem efetivamente nesse processo, como veremos no decorrer deste trabalho.

Dentro do contexto escolar percebemos que é uma prática comum dos estudantes esconderem seus erros durante as aulas, silenciando as dificuldades e demonstrando um sentimento de medo ao questionarem ou ao serem questionados, muitas vezes por medo de serem ridicularizados pelos colegas e talvez até pelo professor. A ignorância frequentemente é vista como uma fraqueza, por isso a necessidade de uma urgente desterritorialização desse conceito de erro. Cury (2007) esclarece alguns pontos desse problema:

> Em geral, o erro é execrado, e o aluno teme a reação do professor se não consegue dar a resposta esperada. Muitas vezes, cria-se uma reação em cadeia: o estudante escondendo seu erro para não ser punido; o professor tentando fazê-lo cair nas "ciladas" em questões que apresentam exatamente as dificuldades que o aluno oculta ou, até mesmo, não se dá conta da existência. (CURY, 2007, p. 91)

Criamos um diagrama para mostrar como geralmente o erro é percebido por professores e estudantes; baseando-nos em nossa experiência discente e docente, e em nosso referencial teórico, entendemos o erro como um território, como um lugar, como um acontecimento que é habitado por muitos estudantes em seu percurso escolar. O diagrama 1 possui uma estrutura bem arbórea, pois mostra a percepção "comum" do erro, sendo geralmente associado a fracassos, frustrações, reprovações, humilhações, dentre outros estímulos negativos que já foram enfatizados; nessa concepção, o erro é compreendido como um afeto negativo que diminui a potência de agir e de existir dos sujeitos. O primeiro nível de setas mostra como geralmente o erro é percebido, e essa percepção conduz ao segundo nível de setas, não queremos dizer que acontecem diretamente essa relação, mas, que elas se correlacionam.

Diagrama 1[327]: Território do erro.

Fonte: autores.

[327] Os diagramas foram criados na plataforma *lucidchart*.

A forma como percebemos um acontecimento afeta diretamente o nosso desenvolvimento; Cury (2007) e Torre (2007) defendem que o foco dos erros não deveria ser levado em conta apenas nos resultados de avaliação, nem pelos seus aspectos negativos, mas como um instrumento metodológico útil para auxiliar no processo de aprendizagem.

Ao longo da história das ciências, podemos perceber que há um moroso e difícil caminho: algumas vezes olhamos para uma ideia, um conceito, uma tecnologia pronta, e podemos pensar, precipitadamente, que foi fácil chegar àquele produto (dispositivo), mas a própria ciência em seu desenvolvimento nos mostra que ela não é dona de uma verdade absoluta, sempre sendo refutada, muitas vezes por uma questão de limitação para o próprio conhecimento da época; mas, depois, são criadas novas teorias, novas ideias, novos conceitos, que, provavelmente, daqui a um tempo também serão contestados e refutados, a ciência está sempre em movimento.

Guattari e Rolnik (1986) afirmam a importância do movimento de desterritorialização com reterritorialização posterior; usaremos, pois, esses conceitos para pensar o errar como parte positiva do processo de ensino e de aprendizagem.

> O território pode se desterritorializar, isto é, abrir-se, engajar-se em linhas de fuga e até sair do seu curso e se destruir. A espécie humana está mergulhada num imenso movimento de desterritorialização, no sentido de que seus territórios "originais" se desfazem ininterruptamente com a divisão social do trabalho, com a ação dos deuses universais que ultrapassam os quadros da tribo e da etnia, com os sistemas maquínicos que a levam a atravessar cada vez mais rapidamente, as estratificações materiais e mentais. (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 323)

Existem alguns estudos que tratam o erro de forma estatística e estratificada, o que não é o nosso objetivo; mas sim, como já falamos, o nosso escopo se dirige para a percepção do erro como parte do processo (BEITES; BRANCO; COSTA, 2020),como rizoma do movimento de aprendizagem, como parte da rede de decifração dos signos.

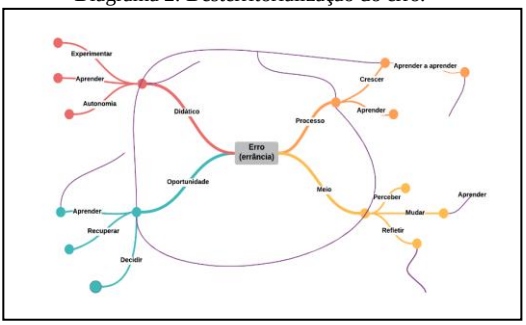
Os erros podem se constituir como conhecimentos e como territórios que podem aprisionar os sujeitos, limitando-os, podando-os e causando tristeza, ressentimento, ódio e impotência. Entender os erros como parte do desenvolvimento humano e científico pode e deve fazer parte do cotidiano escolar; assim, os erros devem ser vistos, analisados e percebidos com um cuidado especial no ambiente escolar.

Por isso apresentamos o segundo diagrama, que mostra a ideia de um processo de desterritorialização, perdendo a forma estruturada, arbórea, cartesiana e negativa, tornando-se mais deleuziano, fluindo como uma ideia de dispositivo para a aprendizagem, em uma perspectiva mais filosófica, apesar de, pela própria desterritorialização, ainda representar o erro como centro, mas com linhas de fugas, linhas de convergências, linhas duras e linhas flexíveis.

> Construímos um conceito de que gosto muito, o de desterritorialização. [...] precisamos às vezes inventar uma palavra bárbara para dar conta de uma noção com pretensão nova. A noção com pretensão nova é que não há território sem um vetor de saída do território, e não há saída do território, ou seja, desterritorialização, sem, ao mesmo tempo, um esforço para se reterritorializar em outra parte. (DELEUZE, 1995, p. 214)

Neste diagrama, nós podemos observar uma nova perspectiva do erro, sendo evidenciadas as possibilidades de um olhar afetivo-positivo do erro: o erro como errância se torna didático, processual, meio, caminho e dispositivo que oportuniza:

Diagrama 2: Desterritorialização do erro.



Fonte: Autores.

Assim, vamos nos aproximando mais da reterritorialização, ajustando a lente, ou as linhas de fuga, para pensar no erro enquanto ocorrência na aprendizagem e no ensino de língua portuguesa. Para Kastrup (2001),

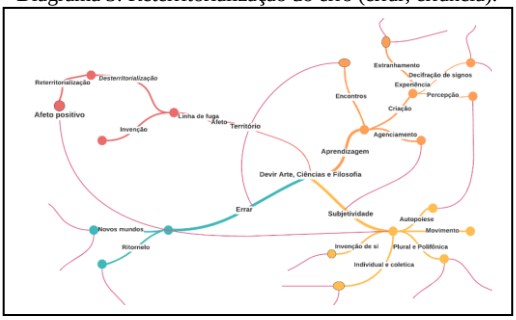
> A aprendizagem abarca devires, bem como a corporificação do conhecimento. Seu caráter de devir exige do aprendiz uma errância, um mergulho no mundo da matéria, o que implica um movimento de dessubjetivação, de desprendimento de si e mesmo, um sacrifício do eu pré-existente. Seu caráter de corporificação diz respeito ao fato de que a aprendizagem produz uma configuração sensório-motora que é obtida pela assiduidade com que se habita um território. A formação das habilidades e competências específicas produz a resistência necessária ao desmanchamento das for-

> mas e reduz o risco de sua inconsistência, concorrendo para impor limites à flexibilidade, ao risco de a errância converter-se num fim em si mesma. Ambos os aspectos fazem parte da aprendizagem quando esta é entendida como processo de produção da subjetividade. (KASTRUP, 2001, p. 24)

As linhas roxas que aparecem no diagrama podem ser entendidas como as linhas de fuga que percebemos como afetos positivos, conceituados por Spinoza (2017); para ele, os afetos positivos conduzem à potência de agir e de existir, gerando liberdade criadora e inventiva. Assim, os alunos deveriam aprender pelo prazer e não por medo da punição, da reprovação, da fuga dos erros; como também não deveriam ser motivados por uma esperança de recompensa, de receber boas notas e de cair nas graças dos professores (IAFELICE, 2015). Spinoza (1973, p. 369) afirma: "é aos escravos, não aos homens livres que damos recompensas por boa conduta".

Assim, geramos o diagrama 3: um diagrama rizomático, onde o erro não é mais o centro, mas parte do processo de aprendizagem, da experimentação, dos agenciamentos, da construção de subjetividades, da decifração de signos, da criação de novos mundos. O diagrama foi construído especialmente a partir das leituras de Deleuze (2002; 2003; 2006) e de Kastrup (2001).

Diagrama 3: Reterritorialização do erro (errar, errância).



Fonte: Autores.

Esse novo mapa rizomático possui regiões imprevisíveis, levando a novos devires afetivos, múltiplos; assim, um novo território vai sendo formado, um território cheio de linhas de fuga. Neste novo lugar do acontecimento, o erro é um dispositivo para a aprendizagem, e errar é aprender, ou melhor, errar será aprender quando vivenciado o aprender-cartografia de forma sempre experimental, e nunca de modo abstrato; o

que levará os partícipes dessas viagens a incríveis e belíssimos fluxos abertos, vivos, ativos e terapêuticos de aprendizagem.

3. O errar na aprendizagem da língua portuguesa

As palavras devem ser apreciadas, admiradas, saboreadas; a língua é uma forma de expressão, de comunicação social, que nos liga a outros, revelando possibilidades de perceber a realidade, de criar mundos novos, de agenciar e de estabelecer novas relações; enfim, de realizar novos encontros.

Para Deleuze, a aprendizagem está correlacionada com a decifração de signos, sendo a subjetividade a chave que abre as faces secretas, tanto em relação às singularidades, quanto no tocante à valorização social do ser, do olhar atento de si e do outro, da descoberta do eu plural, de suas multiplicidades, do ouvir cuidadoso das suas necessidades sociais, políticas e coletivas.

Ao longo da história, a língua foi usada como um instrumento de poder, e os estudos linguísticos quase sempre foram marcados por um enfoque elitista, ou da linguagem dos poetas, ou da dos ricos, ou das variantes das elites dominantes, conforme vemos em Pereira (2008):

> Deve-se considerar, como a base para o processo de ensino-aprendizagem da escrita, a diversidade **lingüística**e a diversidade **sociocultural**, haja vista que aprender uma cultura escrita legitimada não pode significar a negação dos sujeitos, de sua cultura, sob pena de continuarmos a reproduzir as imagens de um "poder escriturístico autorizado" (DE CERTEAU, 1994), as quais induzem, nessa classe de alfabetização, à perpetuação do sentimento de "incapacidade do aprender a escrever" e do "medo de escrever", distanciando ainda mais esses sujeitos dos processos de apropriação do discurso letrado autorizado em nossa sociedade. (PEREIRA, 2008, p. 166)

O desejo de um ensino de língua portuguesa que ajude os sujeitos a se desenvolverem de forma íntegra e profícua, considerando as variedades alheias como formas igualmente respeitáveis, tem gerado muitos equívocos e discussões por parte de estudiosos da língua; muitos professores entram em um dilema entre erro, variação e preconceito linguístico, prevalecendo uma sobreposição que se dá,muitas vezes, por meio do poder,ou da dominação, e não pela qualidade.

No entendimento do erro como método, ou abertura cartográfica, é importante que o estudante perceba onde e porque errou; para isso é

necessário que o erro não seja tratado como desvio da normatividade padrão, mas como parte do processo – como errância ou flanar lúdico. Não devemos eliminar o erro sem aproveitá-lo, como nos alerta Cury (2007):

> Assim, a discussão, que deveria aprofundar-se nas causas dos erros, nas dificuldades dos alunos, nas metodologias de ensino e no papel de cada conteúdo em uma determinada grade curricular, passa a ser alimentada por sentimentos que, talvez, tenham sua origem nos medos e inseguranças que cada um dos participantes alguma vez sentiu nas situações em que errou. (CURY, 2007, p. 92)

O aprender, com base nas cartografias do erro, tem um potencial libertador, pois acontece dentro do acontecimento, a partir de experimentações autênticas dos infantes, configurando uma experiência verdadeiramente imanente e deixando do lado de fora a transcendência de modelos.

4. Aprender pelo afeto tendo como consequência a liberdade

Pretendemos, neste excerto do artigo, responder à nossa segunda questão: Como a relação afetiva com a língua portuguesa pode reterritorializar a aprendizagem, transformando-a em uma potência positiva?

A Base Nacional Comum Curricular (2017) fala de um desenvolvimento global dos sujeitos, ou seja, de seu desenvolvimento cognitivo, físico, afetivo, ético, moral e simbólico. Entendemos que o aprender pelo afeto coaduna com essa orientação, indo muito além de aprender por uma necessidade social ou econômica, para o mercado de trabalho, por exemplo, e dizendo respeito à formação integral, à construção da subjetividade, à emergência de um sujeito potente, à experimentação prazerosa do saber.

A consideração tradicional dos erros, como algo terrível e que deve ser evitado a todo o preço, muitas vezes, causa frustrações que podem virar obstáculos, barreiras socioemocionais que podem induzir ao fracasso escolar, dificultando de forma consciente e/ou inconsciente a aprendizagem. Essas frustrações podem, com efeito, ser considerados, pela filosofia spinozista, como ideias inadequadas que causam o padecimento do corpo, constituindo-se como afetos tristes que diminuem a potência de agir e de existir.

Devemos, pois, para evitar essas frustrações, buscar as ideias adequadas, que são ideias claras e distintas, que objetivam os afetos ativos por meio de ações da mente, como um desenvolvimento de potência positiva. Para isso, torna-se necessária uma elaboração interna, um fortalecimento da subjetividade real como esforço para estimular a potência de agir e de existir do corpo, buscando a alegria, conceituada por Spinoza (2017) como a fonte principal dos afetos positivos.

A desterritorialização sempre acontece com a reterritorialização, daí acreditarmos em uma passagem transdutiva do erro pelo afeto, estabelecendo linhas de fuga. A aprendizagem, assim, constitui-se como um novo território que está sempre em movimento; para Kastrup (2001), o aprender consiste na habitação de territórios, como destacado a seguir:

> Aprender não é somente ter hábitos, mas habitar um território. Habitar um território é um processo que envolve o "perder tempo", que implica errância e também assiduidade, resultando numa experiência direta e íntima com a matéria. (KASTRUP, 2001, p. 22)

É necessária uma desterritorialização da forma como pensamos e com a qual temos agido, tradicionalmente, na educação, no tocante aos erros e a sua compreensão: precisamos reterritorializar a visão sobre o saber; precisamoscriar uma situação na qual o sujeito seja o centro de todo o processo de aprendizagem, com uma visão libertadora e crítica de si e do outro, do particular e do social. Somente essa reterritorialização permitirá que possa ser vislumbrado um novo lugar, com novos hábitos, com novos ritmos, com um novo constructo, expandindo a potência de agir e existir no mundo.

O prazer pelo aprender deve ser o agente motivador; pois o afeto, o prazer e a admiração, para vários autores, como Deleuze (2004), são essenciais para que haja uma aprendizagem holística e efetiva.

> Se não se admira alguma coisa, se não se ama alguma coisa, não há razão alguma para se escrever sobre ela. Espinosa ou Nietzsche são filósofos cuja potência crítica e destruidora é inigualável, mas essa potência brota sempre de uma afirmação, de uma alegria, de um culto da afirmação e da alegria, de uma exigência da vida contra aqueles que a mutilam e a mortificam. Para mim, é a própria filosofia. (DELEUZE, 2004, p. 155)

Aprender é um ato de resistência contra os afetos tristes lançados pelos dominadores (IAFELICE, 2015). Sem luta, não haverá transformação libertadora: a ação gerativa é um desprendimento das divisões, dos poderes, das regras artificiais, das representações, das ideias determina-

das, de tudo que serve de barreira aos processos que levam ao movimento do pensar; é a libertação do que nos entristece, do que nos oprime e nos paraliza; é reativar-se em constante movimento de (des)(re)territorialização; é experimentar o surgimento de formulações novas, de invenções, de criações na continuidade de uma trajetória, de um aprender-cartografia, com o que concordam Oliveira, Costa e Silva (2020). Kastrup (2015) afirma que:

> O melhor aprendiz não é aquele que aborda o mundo através de hábitos cristalizados, mas aquele que consegue permanecer sempre em processo de aprendizagem. [...] Em sentido último, aprender é experimentar incessantemente, é fugir ao controle da representação. (KASTRUP, 2015, p. 105)

Entendemos que a liberdade acontece como resultado de uma re-territorialização; concordamos com o entendimento de Paulo Freire (1967, 1987), que pensa a educação como uma forma de libertação e de desenvolvimento dos sujeitos de forma crítica, como "leitores de mundo", e de Amartya Sen (2010), que vê a liberdade como essencial para o desenvolvimento social, político e econômico dos sujeitos. A educação deve ser libertadora, e entendemos que os afetos positivos e ativos fornecem as condições para que isso aconteça de fato.

5. Alegria, percepção e aprendizagem

Respondamos, agora, à nossa derradeira pergunta: Por que alguns desvios em relação à norma padrão não são percebidos pelos utentes linguísticos? Porque o desenvolvimento da percepção e da intuição tem sido negligenciado. A resposta poderia ser, também, uma nova pergunta: Por que a alegria não é vivenciada na sala de aula como errância lúdica que leva à aprendizagem? Porque a arte tem sido um não lugar; e todos os seus benefícios na arte-educação, como o desabrochar conjunto da percepção, da intuição, da intelecção e dos afetos tem sido deixado de lado.

Nossa resposta nos leva à arte-educação, ou, mais precisamente, à arte-cartografia. De acordo com Deleuze (2011), a arte-cartografia se opõe à arte-arqueologia: a primeira repousa sobre coisas relativas ao esquecimento e sobre lugares de passagem; a segunda, sobre o processo pessoal da memória e sobre o ideal coletivo da comemoração. Precisamos, então, da experimentação criativa da arte desde os primeiros momentos da educação infantil.

A arte-cartografia, por meio de experimentações visuais, tanto da linguagem não verbal quanto da verbal (ou melhor, por sua conjunção), estimula a produção de rizomas e a vivência de personagens estéticas, o que leva as crianças a trajetos reais (suas experimentações autênticas) e ou virtuais (seus devires profícuos), permitindo que a alegria se estabeleça como mote criador e motivador de narrativas inventivas.

E é somente pela invenção que desenvolvemos a percepção fina de nossas produções culturais. Assim, a arte-cartografia, com todas as suas vivências, tanto do grafismo quanto do verbo, permitirá que os indivíduos desenvolvam as suas capacidades (intuitivas, perceptivas, mnemônicas e verbais), sendo a literatura uma das responsáveis pelo desabrochar das percepções e das compreensões finas do verbo.

Um excerto de Oliveira, Costa e Silva ajuda a esclarecer a importância da arte-cartografia:

> O conceito de arte-educação deve ser compreendido, na esteira de Nietzsche, Simondon e Deleuze, como um conjunto de transduções alagmáticas, como um processo que une a alegria, enquanto vontade de potência, à educação, à ciência e à filosofia. Assim, a arte não deve ser vivenciada como disciplina autônoma; pelo contrário, deve ser experimentada como agenciamento transcultural e alagmático. A arte deve transpassar e costurar todos os conteúdos disciplinares, mesclando-os e multiplicando-os por meio de linhas flexíveis e de fuga. (OLIVEIRA; COSTA; SILVA, 2020, p, 38)

Dessa forma, o erro deve ser vivenciado como errância ou flanar; isto é, como acontecimento cartográfico, o que somente é permitido pela arte. Os erros como errâncias devem ser compreendidos como passagens; daí, não serem desacertos ou falhas, mas desvios ou passeios.

Num outro livro, *Arte-Cartografia* (2020, p. 59), os mesmos autores citados acima trazem um exemplo dessa errância cartográfica, um desenho feito por uma criança que está sendo alfabetizada, em que aparece a palavra "CORRA" escrita somente com um "R" e de trás para frente, pois a personagem desenhada estava correndo da esquerda para a direita, fugindo de um perigo. Como foi uma das primeiras palavras da criança, não podemos dizer que é um desacerto, já que exprime o movimento da personagem; trata-se com certeza de uma errância cartográfica.

Dessa forma, a arte-cartografia permite que a criança erre por trajetos e por desvios inventivos, criando e percebendo suas criações como errâncias cartográficas.

6. Considerações finais

Vimos que, no processo de escolarização, vários fatores afetam a aprendizagem e o desenvolvimento holístico dos sujeitos, incluindo aí os procedimentos práticos oriundos de compreensões filosóficas dos fenômenos de ensino e de aprendizagem; optamos, então, por uma perspectiva filosófica que experimenta o errar enquanto potencial didático, tirando dele o peso do fracasso escolar e percebendo-o como um caminho para o aprender, devendo ser visto com naturalidade.

O processo de ensino e de aprendizagem, sendo múltiplo e complexo, não acontece de modo automático; isso significa dizer que, por mais que o professor se esmere no seu ofício, não garante uma aprendizagem efetiva dos alunos, muitas variáveis podem interferir nesse acontecimento.

O errar na aprendizagem deve ser entendido como parte do processo, podendo ser experimentado como um acontecimento positivo, através do afeto que gera uma potência de agir libertadora e libertária, tanto para o professor quanto para os estudantes.

Então, a partir daí, surge a seguinte questão: O que pode um professor? Um professor pode entender que cada indivíduo é único e singular; pode ouvir os seus alunos; pode perceber a importância de uma formação holística dos sujeitos; pode promover encontros que forcem o pensamento; pode ser aberto a tentativas e a experimentações; pode afetar positivamente, favorecendo encontros que aumentem a potência de agir e existir dos seus alunos.

Entendemos que todos temos condições inatas para aprender, e isso é inerente a nossa condição humana; apesar disso, compreendemos que a aprendizagem não acontece do mesmo modo para todos; assim, o ensino não deve ser baseado em uma única metodologia. Temos, portanto, que lançar mão de metodologias diversas que nos ajudem a pensar e a fazer do ensino algo igualmente múltiplo, buscando favorecer a aprendizagem por meio de procedimentos que promovam encontros profícuos com os saberes.

Para terminar, escolhemos trazer uma nova questão: O que pode um estudante? Um estudante pode aprender a perceber; pode aprender a aprender; pode aprender a fazer; pode aprender a questionar; pode ser ativo na construção de sua aprendizagem; pode compreender modos de afetar e de ser afetado; pode experimentar e experienciar; pode criar,

inventar mundos; pode entender que aprender é habitar territórios de saberes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEITES, P. D.; BRANCO, M. L. B.; COSTA, C. Erros em esquemas de demonstração com números complexos.*Educação e Pesquisa*, aceite para publicação, 2020.

BNCC. Base Nacional Comum Curricular. *Base Nacional Comum Curricular: a educação é a base.* Ensino Fundamental. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2017. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.

CHARLOT, B. *Entrevista com Bernard Charlot*. Entrevista concedida a jornalista Daniela Arbex, e publicada pela. Educ. foco, v. 14, n. 2, p. 213-20, Juiz de Fora, set 2009/fev 2010. Disponível em: http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2011/10/11- entrevista.pdf. Acesso em: 10 0ut. 2020.

CORRÊA, E. F. de S. Socrates currit bene: um breve passeio pela história da gramática. *Soletras*, ano X, n. 19, jan./jun.2010. São Gonçalo: UERJ, 2010.

CURY, H. N. *Análise de erros: o que podemos aprender com as respostas dos alunos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DELEUZE, G. *Crítica e Clínica***.** São Paulo: 34, 2011.

_____. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia. Vol.1*. Rio de Janeiro: 34, 1995.

_____. *Espinoza: Filosofia prática*. São Paulo: Escuta, 2002.

_____. *Proust e os signos.* Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____. *A ilha deserta e outros textos.* São Paulo: Iluminuras, 2004.

_____. *Diferença e Repetição.* Rio de Janeiro: Grall, 2006.

FREIRE, P. *Educação como prática da Liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido.* São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GUATTARI, F., ROLNIK, S. *Micropolítica*: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1986.

IAFELICE, H. *Deleuze devorador de Spinoza*: *Teoria dos afectos e educação.* São Paulo: EDUC: FAPESP, 2015.

KASTRUP, V. Aprendizagem, arte e invenção. *Psicologia em Estudo*, v. 6, n. 1, p. 17-27, Maringá, jan./jun. 2001

OLIVEIRA, L. R. P. F., COSTA, P. V., SILVA, R. S. *Abecê Filosófico da Arte-Cartografia*. João Pessoa: Ideia, 2020.

_____, COSTA, P. V., SILVA, R. S. *Arte-Cartografia*. João Pessoa: Ideia, 2020.

_____, COSTA, P. V., SILVA, R. S. *Educação-cartografia*: possibilidades de agenciamentos, experimentações e devires na educação infantil. João Pessoa: Ideia, 2020.

PEREIRA, J. D. S. As representações do "erro" na aprendizagem da escrita numa classe de alfabetização de jovens e adultos. Trab. de Ling. Aplic., 47(1): p. 151-68, Campinas, Jan./Jun. 2008.

SEN, A. *Desenvolvimento como liberdade.* São Paulo: Companhia das Letras. 2010.

SPINOZA, B. *Ética.* Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SPINOZA, B. *Coleção de pensadores.* São Paulo: Abril Cultural, XXII vol. 1973.

TORRE, S. de La. *Aprender com os erros: o erro como estratégia de mudança.* Porto Alegre: Artmed, 2007.

O FAZER SOCIOLINGUÍSTICO EM TEMPOS DE PANDEMIA: ADEQUAÇÕES METODOLÓGICAS

Daniel Abud Marques Robbin (UFMS e CPAN)
danielabudmr@gmail.com.br
Rosangela Villa da Silva (UFMS e CPAN)
rvilla45@hotmail.com.br

RESUMO

Apresentamos o percurso metodológico adotado em um trabalho de conclusão de curso, em que descrevemos denominações para "mulher que vive o tempo todo na igreja", na cidade de Corumbá-MS. Utilizamos a metodologia exposta em Tarallo (1999) e Labov (2008), tendo como critérios para a seleção de informantes: gênero, faixa etária e nível de escolaridade. O corpus foi constituído a partir de questionário semântico-lexical, pois, de acordo com Coelho *et al*. (2018), esta é a melhor forma de captar meandros sócio-históricos-culturais das diversas regiões do Brasil. A análise foi de cunho quantitativo, aferindo-se produtividade lexical e frequência de uso pelos grupos de falantes. Além disso, analisamos acepções para essas variantes em dicionários gerais, históricos e etimológicos, verificando possíveis motivações para o uso dessas unidades lexicais. Mostramos as adequações metodológicas necessárias para a realização da pesquisa, como aplicação de questionário virtual para coleta de dados, levando-se em consideração a pandemia de COVID-19. Foi possível comprovar que a variante beata é a mais utilizada na comunidade corumbaense, na linguagem de homens e mulheres, com pouca, média ou nenhuma escolarização, e por jovens, adultos e idosos, além da eficácia da adequação da metodologia.

Palavras-chave:
Descrição semântica. Variação lexical. Sociolinguística na pandemia.

RESUMEN

Presentamos al percurso metodológico adoptado en una investigación de conclusión de curso, dónde describimos denominaciones para "mujer que vive todo el tiempo en la iglesia", en la ciudad de Corumbá-MS. Utilizamos la metodología que se expone en Tarallo (1999) y Labov (2008), adoptando como criterios para seleccionar informantes: género, edad y nivel de escolaridad. El corpus se constituyó a partir de cuestionario semántico-lexical, pues, de acuerdo con Coelho et al. (2018), esta es la mejor forma de captar lo complejo que es la diversidad sócio-histórico-cultural de Brasil. En el análisis cuantitativo, medimos la productividad lexical y la frecuencia de uso por los grupos de hablantes. Además, analisamos acepciones para estas variantes en diccionarios generales, históricos y etimológicos, comprobando posibles motivaciones para la utilización de estas unidades lexicales. Exponemos las adecuaciones metodológicas necesarias a la conclusión de esta investigación, como por ejemplo, la aplicación de cuestionario virtual para recoger datos, llevandose en cuenta la pandemía de COVID-19, además de algunas dificultades contornadas en este proceso. Comprobamos comprovar que la variante "beata" es la más utilizada en la comunidad corumbaense, en el lenguaje de hombres y mujeres, con pouca, media oninguna escolarización, y por

jóvenes, adultos y personas mayores, además de la eficacia de la adecuación metodológica.

Palabras clave:
Descripción semántica. Variación lexical. Sociolinguística en pandemía.

1. Introdução

Falar de Sociolinguística exige uma capacidade de (re)pensar e (res)significar o modo como entendemos e tratamos a língua. De acordo com Preti (2003, p. 11), a relação que se coloca entre língua e sociedade não é apenas algo casual. Para além disso, a língua é capaz de materializar as relações políticas, históricas e culturais que fazem parte da configuração de uma sociedade.

Contudo, quando falamos em variação linguística, precisamos levar em consideração que a língua, conforme Saussure (2012), é produto coletivo, fruto de convenções sociais, portanto, essencialmente social. Assim sendo, não há como isolar o objeto de estudo língua de suas relações com o meio social, embora Saussure não tenha levado em consideração a variação linguística em seus estudos.

Para Coelho *et al*. (2018, p. 16), variação configura-se enquanto "o processo pelo qual duas formas podem ocorrer no mesmo contexto com o mesmo valor referencial/representacional, isto é, com o mesmo significado". Ou seja, o referente é o mesmo, mas a forma de representar esse referente varia em função de alguns fatores, de ordem linguística ou extralinguística.

Em se tratando de dimensão linguística da variação, levamos em consideração a fonologia (a diferença na pronúncia dos sons da língua), a morfossintaxe (as diferentes formas e possíveis ordenações de uma palavra/frase/oração) e o léxico, que, por sua vez, pode ser pensado, segundo Biderman (1992), enquanto testemunha de uma cultura, tendo em vista a sua potencialidade de descrever as práticas, os costumes e os comportamentos de determinada época, variando de acordo com o recorte sociocultural da realidade do falante. Desta maneira, situaremos o nosso estudo no âmbito da variação lexical.

Entretanto, no contexto da variação linguística, faz-se necessário retomar os conceitos de dimensões extralinguísticas da variação. Temos, de acordo com Coelho *et al*. (2018), a variação **regional**, ou geográfica/diatópica, aquela cuja ocorrência depende do lugar de onde se fala, e

pela qual podemos caracterizar a origem de determinados falantes, e, por conseguinte, os seus costumes e influências da imigração na caracterização linguística desta região; e, a variação **social**, ou diastrástica, referente a condicionadores sociais, como grau de escolaridade, gênero, faixa etária e nível socioeconômico.

Coelho *et al*. (2018) retomam, em sua obra, o que se chama Teoria da Variação e da Mudança (TVM), impulsionada sobretudo por William Labov. De acordo com Tarallo (1999, p. 63), "Nem tudo o que varia sofre mudança; toda mudança linguística, no entanto, pressupõe variação". O processo de mudança linguística, como veremos na fundamentação teórica deste trabalho, gerou uma diversidade de teorias, e povoa cada vez mais dissertações e teses que versam sobre as relações entre linguagem e sociedade.

2. Fundamentação teórica

2.1. Um panorama historiográfico das visões sobre variação e mudança linguística entre os séculos XIX e XX

Labov (2008) organiza um panorama do quadro social da mudança linguística entre os séculos XIX e XX, em sua obra, Padrões Sociolinguísticos. Tendo em vista fins didáticos, apresentamos em forma de quadro uma síntese dos dados recuperados por esse autor.

Quadro 01: Panorama dos estudos sobre mudança linguística entre os séculos XIX e XX.

Grupo	Linguistas	Teoria
A	Whitney, Schuchardt, Meillet, Vendryes, Jesperson, Sturtevant.	Essencialmente social, considerando a dimensão extralinguística como influente no processo de mudança linguística. Tem um olhar mais aberto à diversidade e ao contato linguístico. O descrédito do grupo se deve, grande parte, a ausência de pesquisas empíricas que comprovassem suas teses. Até então, não havia grande rigor metodológico que embasasse as teorias sociais da linguagem.
B	Paul, Sweet, Troubetzkoy, Bloomfield, Hockett, Martinet, Kurylowicz, Chomsky e Halle.	Labov os denomina enquanto grupo "associal", tendo em vista a veemente negação de tudo o que é extralinguístico. Para estes linguistas, o papel do investigador das línguas é puramente intralinguísti-

		co. Deve-se considerar, exclusivamente, a dimensão do indivíduo, e aspectos cognitivos, intrínsecos à mente humana.

Fonte: Elaboração dos autores, com base no que se expõe em Labov (2008, p. 305-6).

É de suma importância ressaltar que o exposto no quadro acima refere-se ao período pré-laboviano. A partir da década de 1960, percebemos uma nova perspectiva das contribuições de Labov para os estudos sociais da linguagem. Como seu maior mérito, está o caráter empírico que atesta a grande valia das influências extralinguísticas no processo de variação e da mudança linguística. Segundo Preti (2003, p. 22), nesse período, a grande influência da propaganda e dos meios de comunicação impulsionaram o interesse não só dos linguistas, mas também da comunidade em geral, sobre o caráter social da língua. Coelho *et al*. (2018, p. 58) sistematiza os acréscimos das teorias trazidas pela tríade Weinreich, Labov e Herzog, considerada a dimensão social da língua. Sintetizamos o que postulam esses autores no quadro abaixo:

Quadro 02: Acréscimos da teoria da variação e da mudança de Weinreich, Labov e Herzog em relação às teorias de Saussure e de Chomsky.

Em relação a:	Acréscimos
Saussure	Apesar de estarem em consonância quanto à concepção de língua enquanto sistema, WLH reconfiguram a definição de língua, que para Saussure, trata-se de objeto homogêneo. Para os autores, o objeto língua é carregado de diversidade, portanto, heterogêneo.
Chomsky	Embora compartilhem a concepção de que a língua enquanto sistema composto por regras abstratas, divergem em relação a postura chomskyana de que a língua é homogênea e também em relação a concepção de falante-ouvinte ideal. Para WLH, a observação da língua deve ser feita a partir do uso concreto, na comunidade de fala.

Fonte: Elaboração dos autores, com base no que se expõe em Coelho *et al*. (2018, p. 58).

É importante situarmos, ainda, diacronicamente, a chegada dos estudos sociolinguísticos ao Brasil. Coelho *et al*. (2018, p. 58) ressaltam que "no Brasil, as pesquisas no campo da Sociolinguística Laboviana tiveram início na Universidade Federal do Rio de Janeiro, na década de 1970, sob a orientação de Anthony Naro", e assim forma-se a escola brasileira de Sociolinguística Variacionista, impulsionada por autores como Anthony Julius Naro, Maria Marta Pereira Scherre, Maria Cecília de Magalhães Mollica e Maria Luiza Braga.

Sabemos, entanto, da necessidade de dessacralização do que se aprende na academia. As pesquisas sociolinguísticas, neste sentido, têm contribuído, sobremaneira, para questões referentes à educação. Especifi-

camente, no campo da alfabetização, do letramento e de uma pedagogia da variação linguística em sala de aula, tendo em vista desmistificar os preconceitos envolvendo a norma linguística, que, desde muito cedo, povoam nossas mentes.

Preti (2003, p. 49) traz uma definição bastante objetiva do que seria norma linguística. Nas palavras do autor, a norma adquire contornos bem definidos quando:

> Esses hábitos linguísticos coletivos, em constante, mas lenta renovação, ganham gradativamente força de convenções tácitas, leis, admitidas pela maioria e conservadas através das gerações com características prescritivas. (PRETI, 2003, p. 49)

O uso convenciona determinada variante linguística no seio de uma comunidade de fala, convertendo-a em padrão a ser seguido, dado o seu prestígio linguístico entre os falantes daquela localidade. Nesse contexto surge uma questão: como tratar as outras unidades linguísticas?

Em geral, sobre essas unidades linguísticas, recai o preconceito linguístico, conceito que Bagno (2015, p. 67) descreve como advindo dos próprios preconceitos sociais, transpassados para a língua. O preconceito linguístico, de acordo com esse autor, vai muito além de julgar o modo como alguém fala, refere-se ao pré-julgamento sobre quem fala determinada variante, especialmente aquelas estigmatizadas socialmente.

Nesse sentido, Preti (2003, p. 34) traz uma contribuição essencial para a compreensão deste problema, mencionando que, para muitos falantes, o *dialeto social culto* é o único existente, e o único "correto". O *dialeto social popular*, de acordo com este autor, por ser desprovido do prestígio linguístico, fruto da criatividade do falante de baixa escolaridade e baixo nível socioeconômico, passa a ser visto como uma deformação do que é a língua "correta", ou língua ideal.

Nesse ponto reside a importância da Sociolinguística, pois através do domínio dos conceitos que fazem parte desse campo de estudo, o professor poderá ter uma atuação mais humanística e universalizada com seus alunos, considerando que a escola brasileira:

> [...] deve ser porta-voz da luta contra o preconceito linguístico, tão arraigado ainda em nossa sociedade e que redunda em atitudes de intolerância e exclusão social. A escola deve também mostrar o valor social das formas em variação e criar debates sobre a necessidade de adequação da linguagem às diferentes situações de comunicação. Julgamos ainda ser dever da escola proporcionar debates sobre a diversidade linguística em nosso território e garantir ao aluno o domínio da norma culta para que ele possa

> ter condições efetivas de acesso a todos os bens culturais. (COELHO *et al*., 2018, p. 147)

2.2. A metodologia de pesquisa sociolinguística

As pesquisas empíricas, que lidam com dados reais referentes à língua em uso, necessitam de uma metodologia adequada. Labov (2008) postula um problema a ser observado durante a coleta dos dados sociolinguísticos. O assim denominado *paradoxo do observador*. Podemos entender tal conceito como uma via de mão dupla, que consiste no fato de a realidade linguística de determinado grupo de fala só poder ser descrita em situações naturais, espontâneas, de não observância do estilo de fala. Todavia, como descrever a língua falada se não a observarmos sistematicamente? Reside, nesse ponto, o paradoxo do observador, postulado por Labov (2008).

Para contornar esse desafio metodológico, o autor postula alguns métodos de coleta de dados bastante interessantes:

1) Entrevistas formais mescladas a situações espontâneas de comunicação: É o que Labov (2008, p. 245) denomina "envolver a pessoa com perguntas e assuntos que recriem emoções fortes que ela experimentou no passado, ou envolvê-la em outros contextos."

2) Observações assistemáticas: Segundo Labov (2008, p. 246), trata-se de discretas observações em lugares públicos, como meios de transporte e restaurantes, onde a fala tende a espontaneidade. Um problema deste método é a seleção dos informantes, visto que alguns falantes são mais discretos que outros, não havendo um parâmetro ideal.

3) Meios de comunicação de massa: Labov (2008, p. 246) considera este um meio eficaz de obtenção de dados sociolinguísticos, ressaltando, todavia, o forte condicionamento que há em transmissões públicas de programas ao vivo, no que se refere ao estilo formal de fala.

4) Entrevistas rápidas e anônimas: O autor menciona, neste item, que "é possível empreender a observação sistemática de modo anônimo, em conversas que não se definem como entrevistas." (LABOV, 2008, p. 246).

O método de número 4 é o que utilizamos nesta pesquisa, com algumas adequações metodológicas. Antes de passarmos a esse item, ressaltemos como pautar os critérios de seleção de informantes para uma pesquisa de cunho sociolinguístico.

Coelho *et al*. (2018) ressaltam que:

> No que diz respeito à estratificação da amostra, é preciso considerar as dimensões sociais relevantes para a variação, pois elas vão se refletir no tamanho e na constituição da amostra, isto é, na constituição das **células sociais**. (COELHO *et al*., 2018, p. 101)

As células sociais funcionam como instrumento de delimitação do que será analisado. Por dimensões sociais em análise, como exposto anteriormente, entendemos *gênero, nível de escolaridade, nível socioeconômico, faixa etária*, dentre outros critérios possíveis.

Os autores também explicitam que "Entendemos por 'célula social' um conjunto de indivíduos agrupados pelas mesmas características sociais relevantes para a análise de fenômenos de variação e mudança linguística" (COELHO *et al*., 2018, p. 101).

Estas características sociais poderão explicar como a identidade do falante, ou ainda influências externas, interferem na escolha de uma ou outra variante linguística. Passemos ao foco deste trabalho, a elucidação das adequações metodológicas empregadas em pesquisa sociolinguística realizada em período de pandemia da COVID-19.

3. Discussão

As adequações metodológicas para coleta de dados sociolinguísticos em tempo de pandemia do novo coronavírus, citadas no título deste artigo, referem-se ao estudo intitulado *Variação lexical e descrição semântica do item "mulher que vive o tempo todo na igreja" na cidade de Corumbá-MS*, realizado enquanto trabalho de conclusão do curso de Letras – Português/Espanhol da UFMS – *Campus* do Pantanal.

Dentre os objetivos desta investigação, estava, principalmente, fazer uma descrição das variantes lexicais para *mulher que vive o tempo todo na igreja*, costume típico da realidade sociocultural do corumbaense, tendo em vista os altos índices de religiosidade que abarcam esse território. Segundo dados do IBGE Cidades, do ano de 2010, de um total de 103 703 habitantes, 25 696 são adeptos das vertentes da religião evangélica e 67 316 são adeptos da religião católica apostólica romana. Ou

seja, aproximadamente 89,7% dessa população se enquadram nas matrizes religiosas de maior tradição do Brasil, o que configura uma comunidade de fala predominante religiosa.

Outros objetivos do estudo foram: levantar a produtividade lexical das variantes utilizadas pelos informantes, relacionar as dimensões *gênero, faixa etária* e *nível de escolaridade*, de modo a aferir possíveis impactos da divisão por células sociais na configuração linguística dessa comunidade de fala.

No contexto em que estamos vivenciando, marcado pela disseminação da pandemia de COVID-19, pesquisas empíricas que lidam com a observação de dados da realidade física e humana ficam inviáveis de serem levadas literalmente a campo, o que nos leva a (re)pensar e (res)significar, para além das práticas de pesquisa sociolinguística, a própria prática de pesquisa científica.

Dessa maneira, pautamo-nos nas considerações de Faleiros et al. (2016), sobre a utilização de questionários online e divulgação virtual como estratégia de coleta de dados em estudos científicos. Há de se perceber que a Sociolinguística carece, ainda, de estudos que deem conta de estabelecer maior rigor e comprovar a eficácia de métodos alternativos de coleta de dados, como os questionários *on-line*.

A primeira adequação metodológica que precisamos realizar em nossa pesquisa foi a adaptação do questionário semântico-lexical, que seria aplicado presencialmente, para o ambiente virtual, tendo em vista a agilidade e praticidade do processo de investigação. A intenção não é versar sobre a eficácia completa desse método, porém, pautaremos nossa experiência de pesquisa sociolinguística a partir de dados obtidos virtualmente, visando oferecer alguma contribuição para a discussão, bastante escassa, dos métodos alternativos em Sociolinguística.

A pesquisa de Faleiros *et al*. (2016), para que se tenha noção, é aplicada na área da Saúde. Foram algumas das poucas referências que apontaram a eficácia do questionário online em pesquisas científicas.

De acordo com esses autores, baseados na perspectiva de Ekman e Litton (2007),

> As abordagens tradicionais de coleta de informações dos participantes da pesquisa, como entrevistas presenciais, telefone e questionários impressos, nem sempre conseguem gerar resultados rápidos e com custos economicamente viáveis, além de não acompanharem a tendência tecnológica e dinâmica das populações.[2] (FALEIROS *et al*., 2016)

Além disso, Faleiros *et al*. (2016, p. 5) apontam vantagens da coleta de dados em ambiente virtual. Para além do baixo custo da pesquisa, mantém-se a imparcialidade e o anonimato. Segundo os autores, o informante não será influenciado pela presença do pesquisador. Essa é uma importante contribuição para a resolução do paradoxo do observador, proposto por Labov. Por um lado, minimizamos os impactos da presença de um inquiridor em uma comunidade de falantes que o desconhecem.

Todavia, há de se considerar as prováveis limitações da coleta de dados em ambiente virtual, limitações essas com as quais precisamos lidar, inclusive, nesta investigação.

A inclusão digital é um problema a ser levado em conta. Como garantir a representatividade de grupos menos escolarizados, sem acesso à Internet, e de idosos, para poder contrastar o seu linguajar com o de outros membros das células sociais de que fazem parte?

A solução encontrada por nós, de modo a contornar essas limitações, foi a entrevista por telefone. Entramos em contato com as pessoas desses grupos sociais por telefone e fizemos as perguntas, anotando em um caderno as respostas que foram dadas, conforme a ordem predisposta do questionário.

Sabemos que ainda há muito o que se estudar, porém, faz-se preciso, enquanto pesquisadores, saber lidar com as dificuldades impostas por situações de extremidade que fogem de nosso controle, e saber adaptar os nossos instrumentos de pesquisa, sem que se perca a qualidade dos dados obtidos. Com os informantes mais jovens, e de grupos mais escolarizados, não foi preciso essa estratégia.

Grande parte dos que foram consultados previamente relatou saber lidar com o questionário via *Google Forms*. Chama atenção que, inclusive, alguns idosos entrevistados no âmbito desta pesquisa souberam manipular o formulário online sem necessitar auxílio destes pesquisadores, demonstrando a possível e gradual universalização da internet como meio de acesso e de pesquisa.

Ressaltamos que o questionário on-line, aplicado de forma anônima, vai ao encontro do método de entrevistas anônimas fixado por Labov (2008, p. 246), em Padrões Sociolinguísticos. Com a ressalva da adaptação para coleta de dados em ambiente virtual.

Lembramos que Labov, nos anos 60, precisou testar vários métodos experimentais de pesquisa, realizando observações, conforme expos-

to anteriormente neste artigo, em lugares públicos, como lanchonetes e meios de transporte coletivo. O caráter experimental é intrínseco à metodologia científica. Há que se testar, comprovar a eficácia do método e socializar os resultados das pesquisas, de modo a criar-se uma rede de contatos que cada vez mais possam contribuir com a originalidade e relevância de métodos alternativos de coleta de dados.

4. Considerações finais

Ao concluirmos as análises desta pesquisa, conseguimos identificar, através da descrição sociolinguística da linguagem dos corumbaenses, estudo realizado por amostragem, um embate entre tradição e modernidade nas terras pantaneiras, o que se coaduna com a tese de Nogueira (2009). A língua, como espelho da sociedade, reflete esse embate através do processo de variação e de mudança linguística. Faz-se necessário relembrar, consoante Tarallo (1999, p. 7), "No meio social as variantes coexistem em seu campo natural de batalha".

Atestamos, com a investigação realizada, a mútua influência entre léxico e cultura, além da alta produtividade lexical da variante *beata* para denominar o referente *mulher que vive o tempo todo na igreja*, na comunidade de fala corumbaense. Importante salientar que a análise léxico-semântica, através da busca das acepções para as variantes coletadas, nos dicionários gerais Aulete (2006) e Michaelis (2015); no dicionário histórico de Silva Pinto (1832) e no dicionário etimológico de Cunha (2010), também nos permitiu mensurar a importância da evolução semântica e do uso corrente na fixação das variantes mais produtivas na comunidade de fala analisada: beata, carola, evangélica, cristã, obreira e freira.

A interdisciplinaridade não pode ser prerrogativa descartada em qualquer ciência. Sobremaneira, dentro da ciência linguística, as suas subdivisões podem, mutuamente, auxiliar na compreensão do fato linguístico em uma perspectiva panorâmica. Na observação sociolinguística, os fatores não se excluem. Via de regra, combinam-se. As motivações semântico-estilísticas para o uso de determinadas variantes foram aferidas somente com o auxílio técnico de bons dicionários gerais, históricos e etimológicos.

Ressaltamos, portanto, o caráter experimental desta pesquisa sociolinguística. Em nosso estudo, a utilização do questionário virtual para obtenção de dados foi de extrema produtividade, economizando eventu-

ais gastos, além de poupar tempo, e minimizar os efeitos da presença de um observador estranho à comunidade de fala investigada, além da proteção à saúde do informante neste tempo de pandemia. Como limitações, coadunamos com Faleiros *et al*. (2016), ressaltando que alguns grupos sociais analisados podem ter dificuldades no acesso ao meio virtual, e isso pode frustrar uma pesquisa empírica.

Contudo, é neste ponto da investigação que o pesquisador, posto a prova, precisa contornar os desafios que lhe são imputados, e lembrar-se do processo de inclusão digital. As alternativas devem ser colocadas à mesa, nenhum dado útil deve ser excluído. A configuração das células sociais predispostas deve ser respeitada. Sugerimos, portanto, como método alternativo para pesquisas sociolinguísticas em tempos de pandemia, a utilização de chamadas de telefone como recurso extra – além do questionário online como instrumento de coleta de dados – com vistas a driblar a falta de acesso de grupos sociais ao meio virtual. O trabalho foi bastante gratificante, e esperamos que as sugestões de metodologia possam contribuir para estudos dessa natureza enquanto durar a pandemia da Covid 19.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AULETE, C. *Dicionário contemporâneo da língua portuguesa.* Versão eletrônica. Rio de Janeiro: Lexikon, 2006. Disponível em: http://www.aulete.com.br/index.php. Acesso em: 02/10/2020.

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico.* 56. ed., revista e ampliada. São Paulo: Parábola, 2015.

BIDERMAN, M. T. C. O léxico, testemunha de uma cultura. *Actas do XIX Congresso Internacional de Linguística e Filologia Românicas*. Sessão II: Lexicología e Metalexicografía, v. 2, p. 397-405, 1992.

CIDADES E ESTADOS. *Corumbá*. In: IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Disponível em: https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ms/corumba.html. Acesso em: 19/08/2020.

COELHO, I.L. et al. *Para conhecer sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2018.

CUNHA, A.G. da. *Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa*. 4. ed., revista pela nova ortografia. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

FALEIROS, F. *et al*. Uso de questionário online e divulgação virtual como estratégia de coleta de dados em estudos científicos. *Texto e Contexto (UFSC Impresso)*, v. 25, p. 1-6, 2016.

LABOV, W. *Padrões Sociolinguísticos.* Trad. de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.

MICHAELIS, *Dicionário brasileiro da língua portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 2015. Disponível em: https://michaelis.uol.com.br/. Acesso em: 02/10/2020.

NOGUEIRA, A. X. Pantanal: entre o apego às antigas tradições e o apelo às mudanças. *Albuquerque: revista de História*, Campo Grande-MS, v. 1, n. 1, p. 145-64, jan./jun. 2009.

PRETI, D. *Sociolinguística, os níveis de fala*: um estudo sociolinguístico do diálogo na literatura brasileira. 9. ed., 1. reimpr. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2003.

SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral.* Org. por BALLY, C.; e SECHEHAYE, A. Trad. de Antonio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro-Blikstein. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SILVA PINTO, L. M. da. *Diccionario da lingua brasileira*. Typographia de Silva, 1832.

TARALLO, F. *A pesquisa sociolinguística.* 6. ed. São Paulo: Ática, 1999.

O GÊNERO DISCURSIVO *PUBLIPOST*: UMA ANÁLISE DO DISCURSO DIGITAL NA REDE SOCIAL INSTAGRAM

Kemylla Diniz Cunha Alves (UEMS)
kemylladiniz@hotmail.com
Aline Saddi Chaves (UEMS)
alinechaves@uems.br

RESUMO

O *Instagram* é uma rede social de compartilhamento de fotos e vídeos, constituindo na época atual uma das principais ferramentas de comunicação e relacionamento no ambiente digital. Inicialmente concebida para divulgar conteúdos relacionados ao dia a dia dos usuários, esta ferramenta vem se transformando em um novo espaço para a publicidade desenvolver suas estratégias de marketing. Com isso, as marcas passaram a ter novas oportunidades de atingir o seu público-alvo, pois o nível de engajamento é alto e permite uma aproximação entre clientes e empresas. Nesse contexto, surge o gênero discursivo *publipost*, caracterizado como um cruzamento da publicação (*post*), gênero prototípico da rede social *Instagram*, e o anúncio publicitário. Nosso objetivo, neste artigo, é descrever o *publipost* e explicar seus efeitos de sentido, partindo da hipótese de que o discurso publicitário se apropria da cena genérica e da cenografia do *post* para desenvolver seu próprio dispositivo de fala, tomando como fiador da mensagem um(a) influenciador(a) digital, como uma personalidade pública. A análise comparativa da configuração semiótica e enunciativa de *posts* e *publiposts*, no *corpus* selecionado, aponta para uma estratégia persuasiva renovada para o discurso publicitário, submetida ao imperativo constante de inovar, para conseguir atrair a atenção do público consumidor.

Palavras-chave:
***Publipost*. Discurso publicitário. Análise do Discurso.**

RÉSUMÉ

Instagram est un réseau social de partage de photos et vidéos, constituant à l'époque actuelle l'un des outils de communication et relation sociale les plus populaires dans l'environnement numérique. Conçu au départ pour diffuser des contenus en rapport avec le quotidien des usagers, cet outil est devenu un nouvel espace pour le développement des stratégies de marketing des grandes marques. Ces dernières ont ainsi trouvé de nouvelles opportunités pour atteindre le public consommateur, d'autant plus que l'engagement y est élevé et permet le rapprochement entre les clients et les entreprises. C'est dans ce contexte qu'apparaît le genre discursif *publipost*, caractérisé par le croisement entre la publication (*post*), genre prototypique du réseau social Instagram, et l'annonce publicitaire. Notre objectif dans cet article est de décrire le *publipost* et d'expliquer ses effets de sens, ayant pour hypothèse que le discours publicitaire s'approprie la scène générique et la scénographie du *post* pour développer son propre dispositif de parole, le garant du message étant un(e) *digital influencer*, par exemple une personnalité publique. L'analyse comparative de la configuration sémiotique et énonciative des *posts* et

***publiposts*, à partir du corpus, donne des pistes sur le renouvellement des pratiques persuasives de la publicité, soumise au besoin permanent d'innover afin d'obtenir l'adhésion du public consommateur.**

Mots clés:
***Publipost*. Discours publicitaire. Analyse du discours.**

1. Introdução

O sistema capitalista está baseado na produção de bens e serviços que, atendendo a uma demanda real ou induzida, devem chegar até o público consumidor. Nesse circuito econômico, a publicidade desempenha um papel fundamental para a promoção e divulgação de produtos. Presente em nosso cotidiano, a publicidade é uma atividade profissional, tanto quanto um discurso dotado de um dispositivo de comunicação próprio, repleto de mensagens verbais e visuais, veiculado pelos mais variados suportes de comunicação: impresso, audiovisual, digital.

Com o advento das tecnologias da comunicação, em particular a internet, as antigas formas de fazer publicidade, no rádio e na televisão, foram se modificando e aperfeiçoando. Assim, os comerciais nos intervalos da programação e o merchandising feito em novelas se adaptaram às plataformas digitais. No ambiente digital, as redes sociais têm por finalidade conectar pessoas, compartilhar seu posicionamentos sobre algum assunto ou ideia, e dessa forma, até mesmo pessoas anônimas passaram a ganhar "seguidores" entre os usuários pelos conteúdos postados. A influência dessa nova categoria de celebridades é o que explica o modo como são designadas: "influenciadore(a)s digitais".

Atentos a essas mudanças, os publicitários perceberam o potencial das redes sociais para anunciar seus produtos e, assim, impulsionar as vendas, lançando mão de (mais) uma estratégia comunicativa, que toma a forma de um gênero discursivo híbrido: o *publipost*. Ainda pouco estudado, o *publipost* se caracteriza por um anúncio camuflado (CHAVES, 2010), introduzido na cena genérica e na cenografia (MAINGUENEAU, 2008) do gênero discursivo comumente empregado pelos influenciadores digitais, isto é, o *post* de *Instagram*. Desse modo, a publicidade pretende atingir o público-alvo por meio de uma fala autorizada.

Nossas reflexões estão fundamentadas na Análise do discurso de linha francesa (AD), disciplina teórica que surgiu na década de 1960-70 na França, país de forte tradição escolar no estudo do texto literário, influenciando estudiosos brasileiros. A AD apresenta uma nova maneira

de ler e interpretar textos, assumindo a língua em seu processo histórico, em uma perspectiva não imanentista e não formal da linguagem. Um dos conceitos fundamentais na AD é o de condições de produção, que pode que pode ser definido como o conjunto dos elementos que cercam a produção de um discurso: o contexto histórico-social, os interlocutores e do lugar de onde falam. Na perspectiva deste artigo, trabalharemos com a Análise do discurso francesa de vertente contemporânea, que recebe as contribuições de Bakhtin (2003) e o Círculo, bem como da perspectiva enunciativa de Maingueneau (2005; 2008).

O *corpus* de análise é formado por dois *publiposts*, que serão analisados do ponto de vista semiótico e enunciativo, partindo-se da hipótese de que se trata de uma estratégia persuasiva para o discurso publicitário, em sua constante necessidade de inovar para conseguir atrair o público consumidor, neste caso, por meio da rede social *Instagram*. Depois de feita a seleção, os enunciados foram organizados para que pudessem ser tratados, com base nas categorias de dialogismo e cenas da enunciação.

2. A Análise do Discurso

A análise do discurso (doravante, AD) surgiu na década de 1960-70 na França, em um momento bastante conturbado do ponto de vista político e cultural, marcado pelas manifestações do movimento estudantil do Maio de 1968, em que os estudantes universitários saíram às ruas pedindo reformas no ensino.

A análise do discurso francesa buscou compreender esse momento, e não se limita a um estudo meramente linguístico dos textos que circulam em sociedade, mas leva em conta aspectos externos à língua, a saber, elementos históricos, sociais, culturais e ideológicos que envolvem a produção de um discurso. Segundo Maingueneau (2005, p. 15), discurso é "uma dispersão de textos cujo modo de inscrição histórica permite definir como um espaço de regularidades enunciativas". Para esse autor, todo enunciado de um discurso se constitui na relação polêmica com outro(s) discurso(s) e enunciado(s).

Outro conceito importante para a AD é o de formação discursiva, que determina *o que pode ou deve ser dito* pelo falante, pois aquilo que ele diz depende do lugar, da posição social, histórica e ideólogica que ocupa. Contemporaneamente, a AD recebe a contribuição de perspectivas teóricas como o dialogismo de Bakhtin e o Círculo (BAKHTIN, 2003) e

a linguística enunciativa, tal como trabalhada por Maingueneau (2005; 2008). Em razão disso, o conceito do dialogismo ampliou, por assim dizer, o escopo da AD, pelo reconhecimento de que não apenas os discursos políticos doutrinários são reveladores da ideologia, mas igualmente qualquer discurso socialmente produzido e posto em circulação.

Assim, toda formação discursiva dialoga com outras formações discursivas, replicando-lhe ou contestando-lhe. Nessa abordagem, um "mesmo" enunciado pode aparecer em contextos diferentes e, dessa forma, carrega sentidos diferentes, segundo o posicionamento ideológico daquele que enuncia. Para a AD, o estudo da língua está sempre relacionado ao aspecto social e histórico envolto na produção e circulação do discurso.

Na esteira desta concepção, Mikhail Bakhtin (2014, p. 31) erige uma concepção de linguagem que não se restringe a um ou outro discurso, como dissemos. Para ele, a vida é dialógica por natureza, e todo signo é ideológico, no sentido de que não há signos neutros, desprovidos de valor. Além disso, o filósofo russo propõe que os enunciados de um locutor são habitados pelos enunciados que o precederam na história. Desse modo, todo enunciado é uma resposta, em alguma medida, aos outros enunciados, com os quais ele dialoga de uma forma que pode ser de acordo ou de conflito. Para Bakhtin (2003), os enunciados são elos da história, e ecoam os outros discursos, como se pode compreender por esta citação:

O objeto do discurso do falante, seja esse objeto qual for, não se torna pela primeira vez objeto do discurso em um dado enunciado, e um dado falante não é o primeiro a falar sobre ele. O objeto, por assim dizer, já está ressalvado, contestado, elucidado e avaliado de diferentes modos; nele se cruzam, convergem e divergem diferentes pontos de vista, visões de mundo, correntes. (...) O enunciado está voltado não só para o seu objeto, mas também para os discursos do outro sobre ele. (BAKHTIN, 2003, p. 300)

Considerando-se, nesta perspectiva discursiva e dialógica da linguagem, que os discursos/enunciados emanam de sujeitos inscritos em certas posições, é fundamental conhecer as condições de produção do gênero *publipost*, no ambiente digital das redes sociais, com especial atenção para o *Instagram*.

2.1. A rede social Instagram

O *Instagram* é uma rede social de compartilhamento de imagens e vídeos, por meio de um aplicativo móvel, permitindo que os usuários publiquem conteúdos a partir de uma conta. O *Instagram* tem origem em outro aplicativo, chamado *Burbn*, criado pelos engenheiros Kevin Systrom e Mike Krieger. A ideia inicial era de uma rede social que tivesse várias funções, para que seus usuários pudessem compartilhar imagens, vídeos, localização. Porém, seu desenvolvimento motivou os criadores a escolherem apenas a fotografia, considerada mais atrativa. Além disso, essa rede social também permite que seus usuários compartilhem seus conteúdos em outras plataformas, como o *Twitter, Tumblr, Facebook*.

Quando o *Instagram* é instalado no dispositivo do usuário, este deve realizar um cadastro e fornecer seus dados, como nome completo e e-mail. Para identificar-se- visualmente, o usuário insere uma foto de si ou de alguma outra imagem que considere interessante para representar sua conta. Essa ferramenta oferece também alguns filtros diferentes para aumentar a qualidade das fotos.

Em meio às redes sociais da internet, o *Instagram* se mantém em torno do objetivo de obter seguidores, ou seja, pessoas que estão vinculadas à conta de usuários com o objetivo de acompanhar as atualizações do outro na rede, e cada pessoa pode escolher qual perfil vai seguir com base em seus critérios pessoais. Após ter começado a seguir algum perfil, o usuário encontra informações sobre a conta consultada; as fotos aparecem imediatamente no fluxo *(feed)*, podendo ser "curtidas" e/ou comentadas. Se o perfil for público, é possível verificar, por exemplo, nome de usuário, a foto que ilustra e identifica aquele determinado perfil, quantas fotos foram enviadas por ele, quantos seguidores a conta possui, e quantos usuários são seguidos. Há, ainda, a possibilidade de o usuário buscar por outras pessoas na seção "popular", onde estão localizadas as fotos que recebem mais "curtidas".

Uma ferramenta muito usada na rede social *Instagram* é a *hashtag* (#), que tem a função de agrupar imagens relacionadas a um determinado assunto. Este recurso facilita a separação de um tópico, assim como organiza o acompanhamento do conteúdo relacionado ao tema por meio do buscador encontrado no *Instagram*. Para criar uma *hashtag*, o usuário deve marcar *(taguear)* a imagem com o símbolo #, adicionando uma descrição do assunto, normalmente sem acentuação (ex.: #viagem; #fotografianoturna; #instavlog). Dessa forma, quando um usuário clica em

uma *hashtag*, todas as imagens *tagueadas* com localizadores iguais irão aparecer.

Os desenvolvedores do *Instagram* acreditam que o aplicativo abriu portas para novas oportunidades de conexões entre usuários e o acompanhamento de eventos mundiais. Outra característica que pode ser analisada no universo desta comunidade virtual é a importância dada à quantidade de seguidores que cada usuário possui. Essa valorização acontece por meio do número de pessoas que acompanham determinado perfil; quanto maior o número de seguidores, maior o prestígio dentro da própria comunidade. Portanto, quando há milhões de integrantes da comunidade, ou seja, cada vez que o usuário produz algum conteúdo, a probabilidade de a conta ser verificada[328] é maior, dessa forma, o usuário em questão pode se tornar uma referência para outros, vale dizer, pode se tornar um influenciador digital.

3. O gênero discursivo publipost

Como dissemos, na era da Internet, diferentes formas de anunciar um produto ou serviço foram surgindo; além de promoverem seus produtos e serviços em sites, as marcas expandiram sua visibilidade nas redes sociais. Segundo pesquisa de 2019, realizada pelo instituto Global Web Index, sediado em Londres[329], o Brasil o ocupa o segundo lugar no ranking de países que passam mais tempo nas redes sociais. Em média, os brasileiros ficam conectados 225 minutos por dia nas redes sociais. Atenta a essa realidade, a publicidade desenvolveu novas estratégias, com o objetivo de atingir o público consumidor, mirando os influenciadores digitais, como personalidades públicas, mas também pessoas anônimas que passaram a ganhar muitos seguidores.

Surgiu, assim, o *publipost*, que pode ser considerado um gênero do discurso que participa do dispositivo comunicativo da publicidade. Os gêneros do discurso são um conceito formulado por Bakhtin (2003) para explicar o funcionamento da língua em atividade. Eles se definem como

[328] No *Instagram*, uma conta verificada significa que o usuário adquiriu um selo atestando a autenticidade e influência de seu perfil.

[329] Fonte: Site Época Negócios. Disponível em: https://epocanegocios.globo.com/Tecnologia/noticia/2019/09/brasil-e-2-em-ranking-de-paises-que-passam-mais-tempo-em-redes-sociais.html. Acesso em: 20 nov. 2020.

enunciados de relativa estabilidade, caracterizados por um tema, um estilo e uma construção composicional.

Os gêneros do discurso surgem em uma dada esfera de atividade humana e incluem desde diálogos cotidianos, espontâneos (gêneros primários), quanto enunciados da vida pública, institucional, científica, literária, entre outras (gêneros secundários). Na citação a seguir, Bakhtin explica a diversidade dos gêneros discursivos:

> [...] a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. (BAKHTIN, 2003 p. 279)

Como se pode notar por essa citação, os gêneros variam e se amplificam em função da esfera de atividade humana. Nesse sentido, podemos dizer que a própria evolução da publicidade explica a diversificação dos meios linguísticos e discursivos de que ela se vale para promover produtos e serviços, buscando atingir um público resistente a esse tipo de discurso, visto que altamente exposto a ele.

Mas, diferentemente de outras esferas, como a literatura, o jornalismo, a política, a publicidade apresenta um "fraco regime genérico" (CHAVES, 2010, p. 118). Isso porque, em sua busca por inovação constante, a fim de atrair um público altamente exposto a esse discurso persuasivo, a publicidade tenta cada vez mais "disfarçar" sua finalidade primeira: a de promover a venda de produtos e serviços.

Desse modo, considerar o *publipost* como gênero discursivo só é possível de um ponto de vista funcional, ou seja, relacionado ao contexto de produção e circulação da mensagem publicitária. Pois, do ponto de vista formal, o *publipost* se caracteriza, na realidade, por um procedimento de parasitação da cena genérica e da cenografia de um *post* de influenciador(a) digital. Esse procedimento foi conceituado por Chaves (2010) como "dialogismo intergenérico", isto é:

> [...] as diferentes modalidades de diálogo estabelecidas entre o gênero publicitário, funcional ou enunciante (GE), subjacente ao quadro comunicacional, e um ou mais gêneros formais, parcial ou integralmente enunciados (GE'), e convocados pela cenografia genérica do texto publicitário. (CHAVES, 2010, p. 16)

Desse modo, o *publipost* se caracteriza como um gênero híbrido, a mistura entre "publi" (publicidade) e "*post*" (publicação de *Instagram*). Tem-se, assim, duas vozes coabitando o mesmo espaço: a cena genérica

e a cenografia. A esse respeito, Maingueneau (2008) explica que a cena genérica refere-se ao gênero do discurso pressuposto na mensagem veiculada, enquanto a cenografia diz respeito à cena construída por cada texto em particular.

No *publipost*, porém, a cena genérica e a cenografia pertencem ao *post*, gênero discursivo prototípico de influenciadore(a)s digitais. Consequentemente, os anúncios de tipo *publipost* tendem a ser lidos/vistos não como anúncio publicitário, mas como *post* de influenciador(a) digital. É o que explica Chaves:

> [...] em se tratando de publicidades explicitamente dialogizadas, como nas de tipo hibridação e imitação, essa estabilidade genérica é seriamente ameaçada pela parasitação da situação de comunicação privilegiada do gênero convocado. É o que ocorre, por exemplo, nas publicidades redacionais, que tendem a ser lidas, em um primeiro momento, como textos de imprensa, e não como publicidade. (CHAVES, 2010, p. 220)

A autora propõe, então, uma tipologia do dialogismo intergenérico, de três tipos: (i) citação; (ii) hibridação; (iii) imitação. Na citação a seguir, a autora define as três operações de dialogismo intergenérico:

> O modo de inscrição dessas vozes é distinto: 1) ora o gênero convocado é inserido no texto publicitário sob a forma de citação, e ali estabelece uma espécie de alternância de réplicas de modo direto (entre o discurso da marca/produto e o discurso captado na esfera convocada); 2) ora o(s) gênero(s) convocado(s) assume(m) a cena enunciativa e a estrutura semiótica do texto publicitário, mediante dois mecanismos: (i) a hibridação, em que ocorre a imbricação do gênero convocado com o gênero convocante (publicitário), como uma espécie de discurso indireto livre, e (ii) a imitação, em que o gênero convocado é enunciado como o gênero convocante, em uma operação semelhante à do pastiche literário. (CHAVES, 2010, p. 113)

No caso do *publipost*, trata-se de uma estratégia de imitação, pois ocorre a "imbricação do gênero convocado com o gênero convocante (publicitário)", como diz a autora. Desse modo, os elementos prototípicos do gênero discursivo *post* serão captados e imitados pelo *publipost*, como veremos adiante, nas análises.

4. Análise de publiposts

A seguir, analisaremos dois *publiposts*, veiculados na rede social Instagram, nas contas dos atores globais Grazi Massafera e Sérgio Malheiros, iniciando pela primeira.

Grazi Massafera é uma modelo e atriz brasileira, que ganhou destaque e fama após participar da quinta edição do *reality show* "Big Brother Brasil", da TV Globo, no ano de 2005.

Figura 1: Publipost de @Massafera[330].

Nesta publicação, datada de 15/10/2020, a atriz Grazi Massafera postou um conteúdo publicitário, aliás indicado pela *hashtag* #publicidade, referente ao notebook XPS 13, da marca de computadores Dell. A postagem diz:

> "Falar com a família é um dos momentos preferidos do meu dia! E o novo XPS 13 da @dellnobrasil é perfeito para isso. Detalhes como a tela infinita e a qualidade da imagem fazem eu me sentir ainda mais pertinho deles. Conta pra mim, pra quem você quer ligar hoje? #CadaDetalheImporta#NovoXPS13#IntelBrasil#publicidade." **(**Grazi Massafera**)**

Como se pode notar, apesar de se tratar de um anúncio publicitário, tendo em vista algumas marcas – a imagem do produto, sua nomeação no texto redacional, a *hashtag* #publicidade –, observa-se a imitação do gênero discursivo *post* de Instagram, nos seguintes elementos: o tema, o estilo e a construção composicional. Essa leitura é possível a partir do (re)conhecimento dos outros *posts* que circulam no perfil desta influenciadora digital.

Assim, o tema deste *publipost* é sobre um dos hábitos da influenciadora: "falar com a família". Além de dito, este tema também é mostrado no cenário em que se encontra a influenciadora: um escritório confortável, bem decorado, tendo ao fundo uma porta de vidro que mostra uma varanda. Além desses elementos, a atriz também apresenta uma

[330] Fonte: Instagram @massafera. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CGYc10MFj_b/. Acesso em: 14 out. 2020.

certa corporalidade: sentada confortavelmente sobre o sofá, ela simula uma ligação virtual para sua família, mirando para a câmera do notebook Dell, de onde manda beijos.

Este tema participa do universo se sentido das postagens de influenciadore(a)s digitais, que, quase diariamente, expõem suas rotinas no Instagram. No caso dessa atriz, as publicações giram em torno de viagens, momentos com a família, o namorado, atividades esportivas, meditação, entre outros.

No estilo verbal, há emprego de uma linguagem que aproxima a influenciadora de seus seguidores, com uso de interjeições ("um dos momentos preferidos do meu dia!") e emprego da função fática da linguagem, de modo a promover uma interação/engajamento com os seguidores ("Conta pra mim, pra quem você quer ligar hoje?).

Na construção composicional, observa-se a mesma configuração do *post*: a fotografia, o texto redacional, geralmente curto, e as *hashtags*, que remetem aos tópicos que poderão ser encontrados, referentes aos temas da publicação. Neste *publipost*, a estratégia encontrada pela marca foi "camuflar-se" (CHAVES, 2010) também nas *hashtags*, que remetem ao produto (notebook).

O diálogo entre gêneros na publicidade não é algo novo, mas, na atualidade, as empresas estão investindo nas redes sociais porque conseguem um alcance maior através de algum influenciador digital. O exemplo deste *publipost* da atriz Grazi Massafera tem por objetivo mostrar o produto, persuadir de forma indireta, empregando uma linguagem mais informal e próxima dos destinatários (seguidores).

Este é, portanto, um exemplo de dialogismo intergenérico de tipo imitação (CHAVES, 2010), na medida em que o anúncio tende a passar despercebido à primeira vista; mas, mesmo havendo indicações claras sobre o teor publicitário da publicação, não se pode dizer que há, aí, um gênero publicitário, a não ser um anúncio em forma (semiótica) e função (enunciação) de *post.* Para a publicidade, nada mais eficaz do que atingir a atenção do público consumidor e o engajamento (73.129 curtidas), do que se fazer passar pelo *post* de uma figura pública que possui mais de 20 milhões de seguidores.

Nesse sentido, observa-se que o discurso da marca é construído por intermédio de outros discursos, ou seja, em uma relação dialógica e interdiscursiva, na medida em que a publicidade estabelece um diálogo

com a esfera de sentido dos influenciadores digitais. Com efeito, a publicidade é um discurso que visa a convocar a adesão do destinatário (seguidor/consumidor) para uma certa posição discursiva (CHAVES, 2010).

Figura 2 : Publipost de @sergio_malheiros[331].

No *publipost* do ator global Sergio Malheiros, publicado em 22/09/2020, observa-se a mesma estratégia, ou seja, o empréstimo da cena genérica e da cenografia características do gênero *post* de *Instagram*. Evidentemente, a cenografia é outra, sendo interpretada com base na representação que os seguidores têm do influenciador digital em questão.

Sergio Malheiros possui mais de 2 milhões de seguidores, um número bastante inferior ao de seguidores de Grazi Massafera, mas não menos impressionante na esfera do *Instagram*. Além disso, a escolha desse ator para figurar no "anúncio" tem relação com a imagem que a marca deseja passar, neste caso, a rede de *fast-food* McDonald's. O produto promovido é o sanduíche campeão da marca, Big Mac. O texto da publicação diz:

> "Galera!!! Tá comprovado que fome de Big Mac existe mesmo. Foi realizado um estudo neurocientifico (*sic*) que mostrou que, realmente, nós sentimos vontade de comer um Big Mécão. Quer saber mais sobre isso? Eu explico lá nos stories. A minha fome de Big Mac eu já tô matando agora, e se bateu a fome de Big Mac aí para você também, corre lá no app que está cheio de ofertas @mcdonalds_br#FomeDeBigMac" (Sergio Malheiros)

[331] Fonte: Instagram @sergio_malheiros. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CFdFM2xFTPP/?igshid=1atwugylm46hq. Acesso em: 13 nov. 2020.

Neste *publipost*, há vários elementos que "distraem" o destinatário (seguidor) do propósito comercial da publicação. O ator Sergio Malheiros divulga o lanche do McDonald's em um cenário agradável, uma cozinha, evocando os tempos de isolamento social ocasionados pela pandemia de Covid-19.

Compõem, ainda, a cenografia deste *publipost*, os elementos característicos do gênero *post*: o tema relacionado à rotina do ator em tempos de pandemia, pedindo o lanche por aplicativo, já que o isolamento social faz com que as pessoas evitem sair de casa e, sobretudo, consumir em restaurantes.

O estilo verbal é característico da idade do ator, um jovem que emprega gírias ("galera", "matando agora", "bateu a fome", "corre lá"), linguagem falada ("tá", "lá nos stories", "app", "aí").

A construção composicional, enfim, emoldura a cenografia deste *publipost*, estando presentes os elementos: fotografia, texto redacional, hashtags e emojis, isto é, ícones bastante utilizados no ambiente digital. Neste caso, aparecem os emojis hambúrguer e batata frita, produtos vendidos pelo McDonald's.

Essa cenografia garante o alto engajamento da publicação, que obteve 21.922 curtidas. Mas, diferentemente do *publipost* de Massafera, não há nenhum marcador do conteúdo publicitário da postagem. Assim, fica a critério do destinatário (seguidores) perceber e avaliar o caráter comercial desse discurso.

Com estas análises, que estão longe de se esgotarem, tecemos algumas considerações finais sobre o objeto de estudo neste artigo.

5. Considerações finais

Por se tratar de um discurso que está em constante renovação de seu dispositivo de comunicação, o discurso publicitário desenvolve estratégias inéditas para atingir o público consumidor. Para "disfarçar" sua função comercial, a publicidade se vale do dialogismo intergenérico, parasitando a cena genérica e a cenografia da publicação (*post*) de *Instagram*, de modo a promover a persuasão, quase sem se fazer notar.

O gênero discursivo *publipost* constitui, assim, uma inovação do discurso publicitário – um gênero emergente –, impulsionado pelo sucesso das redes sociais, a exemplo do *Instagram*. Dessa forma, é possível

considerar que o embasamento teórico da Análise do Discurso nesse tipo de análise mostra-se fundamental para o estudo de corpora que envolvem processos dialógicos. Fazem-se necessários estudos sobre as estratégias discursivas da publicidade em um momento marcado pelo uso em massa da comunicação digital, e, sobretudo, das redes sociais, ainda mais em tempos de isolamento social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRANDÃO, Helena Hatsue Nagamine. *Introdução à análise do discurso.* Campinas-SP: Unicamp, 1991.

CHAVES, Aline Saddi. *Gêneros do discurso e memória*: o dialogismo intergenérico no discurso publicitário. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Francesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

GREGOLIN, Maria do Rosário. Análise do discurso e mídia: a (re)produção de identidades. *Comunicação, Mídia e Consumo*, v. 4, n. 11, p. 11-25, 2007.

MAINGUENEAU, D. *Gênese dos discursos* . Trad. de Sírio Possenti . Curitiba: Criar, 2005.

_____. *Cenas da enunciação*. Organizado por Sírio Possenti e Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva. Trad. de Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva *et al.* Rio de Janeiro: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora; MACHADO, Anna Rachel (Orgs). *Gêneros textuais & ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e texto*: formulação e circulação dos sentidos. Campinas-SP: Pontes, 2001.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Análise de gêneros do discurso na teoria bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológicas. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 4, n. 2, p. 415-40, 2010.

O HIBRIDISMO MEDIANTE O OLHAR DE BHABHA E A QUESTÃO DA LINGUAGEM E IDENTIDADE NO PÓS-COLONIALISMO

Sandra Regina Motta (UEMS)
sandrasandra2525@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo tem a premissa de analisar o pensamento crítico do indiano Bhabha sobre os conceitos de hibridismo e conjuntos de valores em uma sociedade no pós-colonial. Nesse sentido, esse trabalho se propõe a investigar como se constrói os discursos coloniais e os conjuntos de valores que vão se produzindo por intermédio das relações de colonizadores e colonizados, e como os sujeitos são representados para a construção da identidade mediante um confronto de representações dentro de uma relação hegemônica. Para Bhabha a retratação do sujeito pós-colonial é balizada pelo pensamento ideológico submetido às construções sociais dentro de uma perspectiva de linguagem e identidade submetido ao olhar do colonizador e a silêncios articulados, nessa perspectiva, o autor propõe o discurso como prática significatória no processo de desconstrução de imagem e representações. Para o autor pensar em Hibridismo é pensar na heterogeneidade entre os deslocamentos em que os sujeitos desses contextos vão se construindo mutuamente. São essas questões que o nosso trabalho se propõe a pensar.

Palavras-chave:
Multiculturalismo. Hibridismo cultural. Linguagem e identidade.

ABSTRACT

This article has a premise for the analysis of the critical thinking of the Indian Bhabha on the concepts of hybridity and sets of values in a post-colonial society. In this sense, this work proposes to investigate how the colonial discourses and the sets of values that are produced through the relations of colonizers and colonized are built, and how the subjects are represented for the construction of identity through a confrontation of representations within of a hegemonic relationship. For Bhabha, the portrayal of the post-colonial subject is guided by the ideological thought submitted to social constructions within a perspective of language and identity submitted to the colonist's gaze and to articulated silences, deconstruction of image and representations. For the author to think of Hybridism is to think of the heterogeneity between the displacements in which the subject contexts are mutually constructed. These are the questions that our work aims to think about.

Keywords:
Multiculturalism. Cultural hybridism. Language and identity.

1. Introdução

Este trabalho é fruto das aulas de Fundamentos em Linguísticas Aplicada proferidas pelo professor doutor Ruberval Franco Maciel, na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Nesse sentido, entre as muitas teorias apresentadas, nos identificamos com o pensamento crítico do indiano Bhabha, no que se refere o conceito de Hibridismo. Além de outros autores nos valerá, em especial, a visão sobre Bhabha do pesquisar/autor Lynn Mário, que foi muito visitado na nossa disciplina, além de termos tido o prazer de assistirmos a uma aula com o referido autor.

O trabalho inicia-se falando sobre os conjuntos de valores dentro de um constructo social, e as práticas de significações dentro de um contexto de pós-colonialismo, pensar e repensar as convivências simultâneas das culturas e das identidades, de forma a mesclar, fluir, e intercambiar o colonizador e o colonizado. Intervindo em todo o processo de construção de imagem do colonizado, de maneira que essas culturas sofram o hibridismo, que é, justamente, o intercâmbio de culturas, intercâmbio que tem um movimento pendular para a cultura, religião e arte do colonizador.

Nesse sentido, o hibridismo deveria oportunizar o conhecimento e o estabelecimento de contato com o novo e com o diferente, e oportunizaria, ainda, o respeito com a cultura do outro. No entanto, como veremos ao longo do nosso trabalho, o hibridismo deturpa a imagem do colonizado de maneira que subjuga sua forma de viver, e sua autoimagem, uma vez que na tentativa de se aproximar o colonizador, passa a usar falsas máscaras, na tentativa de, por meio de mímicas, copiar o colonizador.

2. Os conjuntos de valores dentro de uma construção social

A construção social e seus conjuntos de valores tornou-se objeto de estudo nos últimos tempos, pois são esses constructos que vão estabelecendo os preceitos do sujeito na era moderna.

Os valores de uma nação vão sendo construído mediante uma junção de culturas que vão sendo construída ao longo do tempo. Para Bosi (1992) é o resultado de uma herança de valores, e também de objetos que são compartilhados por um grupo de humanos coesos. Nesse interim, esses valores resultam na identidade de um povo que foi construído por meio de processos inconscientes de transmissão de valores e saberes.

A ambiguidade cultural se manifesta nas práticas de significação a todos os autores envolvidos, e em qualquer situação social, e não poderia ser diferente no contexto de pós-colonialismo, que é, justamente, o que nós propomos a estudar e relatar neste artigo, sob o viés de pensamento de Bhabha, viés que foi fruto de sua experiência pessoal, já que se propôs a estudar o Hibridismo dentro de uma imersão contextual, uma vez membro da elite indiana, país que foi colonizada pelos ingleses por quase dois séculos.

O Hibridismo que encontramos em Bhabha, nos ajuda a pensar e repensar as convivências simultâneas das culturas e das identidades, de forma a mesclar, fluir e intercambiar o colonizador e colonizado. O autor esse propõe a estudar o discurso colonial britânico e suas relações de domínio que em certa medida causou distorções e silêncios. Pois quando uma sociedade é colonizada, um poder dominante se manifesta no inconsciente coletivo e para Bhabha, o hibridismo resulta em um sentimento de superioridade em ralação aos colonizados e, de inferioridade em relação aos colonizados.

O autor coloca o sentimento de superioridade e inferioridade, como sendo uma experiência de ironia, pois dois sistemas de valores e verdade se relativizam, se questionam, se sobrepõem, de maneira que, a ambiguidade influencie de maneira especial as características comportamentais. Essas relações de colonialismo, abordada aqui neste artigo, nos faz refletir sobre as relações entre os colonizadores/opressores e colonizados/oprimidos, e a violência imposta pela colonizado, além, da naturalização de uma visão de mundo que não a do colonizado, mas que lhe é imposta.

Essas relações ambivalentes são construídas mediante estereotipação que são postas nesses meios culturais que são impostos, e contribui para a hierarquização dos indivíduos dentro do seio social, já que, somos fruto do meio cultural e político que estamos inseridos, sendo assim, essas ambivalências incorporam a desigualdade e opressão como algo natural.

Esses estereótipos produzidos por esses discursos serão quebrados mediante a reconstrução da identidade dos indivíduos, com discursos articulados marcados por deslocamentos e uma meditação profunda em relação a esses mesmos discursos de representação. Nesse sentido, Bhabha (1994) diz:

> O reconhecimento do estereótipo como um modo ambivalente de conhecimento e poder requer uma resposta política e teórica que desafia os modelos deterministas e funcionalistas da concepção do relacionamento entre discurso e política. (BHABHA, 1994, p. 178)

2.1. O hibridismo

O hibridismo é um fenômeno histórico- social que resulta do contato entre grupos distintos. Em se tratando de hibridismo cultural, podemos dizer que são a imbricação de muitas culturas, porque todo sujeito migrante é um sujeito híbrido, tanto absorve a cultura do outro, quanto coloca sua própria cultura. Com isso, esses hibridismos culturais acabam sendo transformados e originando outras formas de viver e ver o mundo, se dentro de uma mesma cultura existe muitas visões, imagina em culturas diferentes.

Somos acostumados a ver o diferente com ressalvas e estranhezas, tudo aquilo que não é espelho nos causa de certo modo um preconceito, o que deveria ser diferente, no entanto, o pluralismo cultural que deveria ser respeitado, dá lugar a uma imposição de visão tanto da cultura quanto do sujeito. O nosso artigo se propõe a relatar o que foi aprendido nas aulas de mestrado, como falado acima, sobre o hibridismo dentre de um contexto de pós-colonialismo, dentro dessa perspectiva, é importante dizer que o hibridismo seria uma oportunidade importante para conhecer e estabelecer contato com o novo e com o diferente, com atitude de respeito para com a cultura do outro. No entanto, o que as literaturas pós-coloniais nos mostra, é que a cultura do colonizador é imposta e a cultura do nativo é subjugada.

Nesse contexto, sobrepõe à cultura do colonizado e a representação do nativo, por meio de uma representação deturpada, marginalizada e estereotipada, e que, em muitos casos nada tem a ver com o sujeito na sua forma orgânica. Bhabha (1998) conceitua o hibridismo "como uma problemática de representação e de individuação colonial que reverte os efeitos da recusa colonialista, de modo que outros saberes "negados" se infiltrem no discurso dominante e tornem estranha a base de sua autoridade – suas regras de conhecimento". Sendo assim, o pensamento de Bhabha, nos mostra o quanto essa representação deturpa a realidade do colonizado de modo a interferir na própria visão que ele tem de si mesmo. E dentro desse processo o colonizado fica sem uma identidade da qual se reconheça, e começa um processo de querer ser igual o colonizado, chamado de mímica, que falaremos abaixo.

2.2. O disurso colonial e o processo da mímica

O discurso colonial nega o sujeito enquanto detentor de sua própria cultura, e por meio do discurso passa a criar estereótipos de modo que o colonizado passe a atender a agenda civilizatória do colonizador, o que resulta em uma atitude disciplinadora do colonizador, nesse sentido, o colonizado é domesticado, perdendo, assim, a sua verdadeira essência. Essas práticas civilizatórias passam a ser construídas com a intenção de marginalizar o outro, e nesse processo de desconstrução da cultura do outro, passa a se instalar o processo de mímica.

O discurso civilizatório é na verdade um produtor de diferenças e marginalização do outro, que por meio de piadas, declarações e mitos racistas oprime o colonizado, o que o torna incerto em relação a sua própria identidade, já que começa a legitimação da colonização que pregou toda a inferioridade dos povos que foram colonizados, e isso não foi diferente da Índia quando colonizada pela Inglaterra. E esse foi uma empreitada em todo o processo colonizador europeu pelo mundo.

Essas questões estão todas camufladas por questões voltadas para a ciência, cultura e religião. Em que o único intuito é o de usar o discurso como instrumento para manutenção de poder, e usa o processo de reconhecimento da importância do outro, e a inclusão de práticas pautadas na hierarquização para o estabelecimento espontâneo da diferença, de forma que essas diferenças vão tornando-se corriqueiras e naturais. Sobre isso, Bhabha (1994, p. 123) aclara: “A diferença do objeto da discriminação é ao mesmo tempo visível e natural.”.

Esse processo chamado de mímica aponta para um caminho de transformação, com a clara intenção em se transformar no outro, e para isso são usadas máscaras, que como o próprio nome indica são máscaras, e não um lugar de conforto na sua própria pele. Bhabha, seguindo Facon, de acordo com Lynn (2004, p. 7), aponta três aspectos fundamentais no processo de construção da identidade em contextos coloniais: Em primeiro lugar; existir significa ser interpretado com relação a uma alteridade, ou seja, é preciso existir para o outro. Em segundo lugar; nesse espaço relacional marcado pela alteridade e pela duplicidade, surge o desejo ambíguo da vingança que provoca um processo de cisão; ao mesmo tempo em que o colonizado sonha em ocupar o lugar do colonizador, ele não quer abrir mão do seu lugar de colonizado. E em terceiro lugar; o processo de identificação, ou seja, o processo de fazer com que o colonizado assuma a imagem do colonizador, a cisão e a angústia no processo de

identificação surgem justamente na percepção do espaço intersticial e relacional entre a imagem (máscara) e a pele.

O poder colonizador é na verdade produtor de angústia para o outro, já que essas imagens são apenas uma máscara, como falado acima, que é imposta e usada como um processo de estereotipação do outro. E que justamente a desconstrução dessas imagens, impostas, é que vão romper com esses rótulos, como falaremos abaixo.

2.3. A construção da identidade pela análise da imagem

O autor acredita que a construção da identidade, as linguagens usadas e o entendimento de sujeito estão intimamente ligados, uma vez que a discussão do hibridismo aborda a questão sempre a partir da perspectiva da linguagem e da identidade. Bhabha se propõe, primeiramente o observar a construção da representação do sujeito em textos escritos por coloniais ingleses, e ele confronta a tentativa dos escritores, colonizadores e colonizados, em descrever o sujeito colonial, e segundo Lynn Mário, rejeita o binarismo maniqueísta em que seduziu os escritores pós-colonias em representar o sujeito de forma autêntica e rejeita a ideia de simplesmente trocar as imagens, e Bhabha valoriza o hibridismo como elemento constituinte da linguagem e representação.

A análise da imagem é vista como um importante reconhecimento do sujeito colonial, bem como a criação de sua identidade. Os autores das literaturas coloniais preferiram representar o sujeito por mio de imagens. Essas representações trazem em seu bojo uma relação direta de representações, de maneira que é uma realidade dada e pré-construída. Sendo assim, ela não representa o colonizado em sua essência, uma vez que é uma imagem de fato pré-estabelecida. Essas representações estão no campo do pressuposto, uma realidade extratextual e extralinguística, não fixando no nativo um grau de reconhecimento uma vez que estão ali visões estereotipadas de uma literatura de imagem sem um cunho representativo na sua originalidade e essência.

Na verdade, são essas representações que contribuem para a construção do sujeito colonial, no entanto, é necessário que ela seja construída a partir de uma origem/essência marcada pela visão do referente, para que a partir disso, essa imagem possa ser avaliada como fidedigna, e, então, possa ser, de fato, reconhecida como uma representação fiel e propulsora de reconhecimentos. Uma vez que a representação ou imagem

é vista como um modo de transparente e direto, e contém uma dialética sujeito/objeto, essencial/não essencial, ou mesmo ilusão/realidade.

A análise ideológica tem como principal objetivo o de impor um sujeito pronto mediante o olhar externo e, muitas vezes, deslocado da realidade, de modo a causar distorções e silêncios, que tem uma natureza estratégica, agindo, no sentido, de manipular as relações de forças que são colocadas em situações como essas, colonizador x colonizado, e os jogos de poder vão se estabelecendo por meio dessas análises ideológicas e representações que vão se impondo com rótulos prontos, de maneira a fragilizar e estereotipar tudo aquilo que é diferente da força motriz, que se impõe, e assim, repele a presença do original com visão estereotipada e preconceitos.

Bhabha coloca a desconstrução como um modo crítico de abordar o real e o autêntico, e assim, ele coloca o discurso como prática significatória para descontruir essas representações que são postas como sendo autênticas; desse modo, um processo que postula a significação, de modo holístico, olhando o colonizado como um ser com sua própria cultura e seus próprios valores. A partir desse olhar reformulado, começa a constituir um processo produtivo de significados, no qual várias posições de sujeito ideológico e historicamente situados passam a ser estabelecidos, de maneira que, o significado é construído e o leitor e autor são posicionados de maneira dinâmica possibilitando outras vozes no discurso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BHABHA, Homi K; *O local da cultura*. Trad. de Myriam Ávila *et al*., Belo Horizonte. UFMG, 1994.

BOSI, Alfredo. Cultura Brasileira e Culturas Brasileiras. In: ____. *Dialética da Colonização*. 4. ed., 1. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

SOUZA, Lynn Mario T. Menezes de. Hibridismo e tradução cultural em Bhabha. In: ABDALA JÚNIOR, Benjamin (Org.). *Margens da cultura*: mestiçagem, hibridismo & outras misturas. São Paulo: Boitempo, 2004.

"O INTERIOR DA MATÉRIA", DE JOAQUIM CARDOZO E ROBERTO BURLE MARX

Yael Fernando Carvalho Torres (UERJ)
yaelfct@gmail.com

RESUMO

O interior da matéria (1975), sexto livro de poemas de Joaquim Cardozo, foi uma publicação em cuja edição princeps o poeta Pernambucano dividiu a autoria da obra com Roberto Burle Marx, que colaborou ali com vinte gravuras. Em uma nota constante nos quinhentos e cinquenta volumes existentes da primeira edição é afirmado que os poemas coligidos no livro foram feitos sob inspiração das gravuras de Burle Marx. Tendo em mente este fato nos deparamos com uma crise editorial, pois nas duas reedições existentes da obra as gravuras foram deixadas de fora. Tal configuração, por si só, problematiza não somente o percurso autoral de ambos os autores, mas também da história da arte brasileira do século XX. Este trabalho teve como intento tornar evidente o valor estético da publicação original que funciona simultaneamente como um livro de poemas, bem como um livro de gravuras e, ainda, um livro de poemas sobre gravuras. Ao longo desta valoração tornou-se fulcral a necessidade do levantamento de dados para a composição de uma futura edição crítica que conceda novamente às gravuras o importante papel que possuem.

Palavras-chave:
Joaquim Cardozo. Poesia Brasileira. Roberto Burle Marx.

ABSTRACT

O interior da matéria (1975), sixth book of poems by Joaquim Cardozo, was a publication in whose princeps edition the Pernambucano poet shared the authorship of the work with Roberto Burle Marx, who collaborated with twenty prints. In a note localizable in the five hundred and fifty existing volumes of the first edition, it is stated that the poems collected in the book were made under the inspiration of the prints by Burle Marx. Due to the knowledge acquired with this fact, we became aware of an editorial crisis, that is, in both existing republishings of the work the prints were not reproduced. This configuration, in itself, problematizes not only the authorial path of both authors, but also the history of Brazilian art in the 20th century. This work aimed to make evident the aesthetic value of the original publication that functions simultaneously as a book of poems, as well as a book of prints and, still, as a book of poems about prints. Throughout this valuation, it became crucial the need to collect data for the composition of a future critical edition that gives the prints the key role they once had.

Keywords:
Brazilian Poetry. Joaquim Cardozo. Roberto Burle Marx.

1. Introdução

Nascido em 1897 o Pernambucano Joaquim Cardozo foi um homem de muitos ofícios. Sua *perfomance* enquanto engenheiro está registrada em grandes marcos do século passado, como, por exemplo, na arquitetura de Brasília onde seus cálculos permitiram a materialização dos projetos de Oscar Niemeyer.

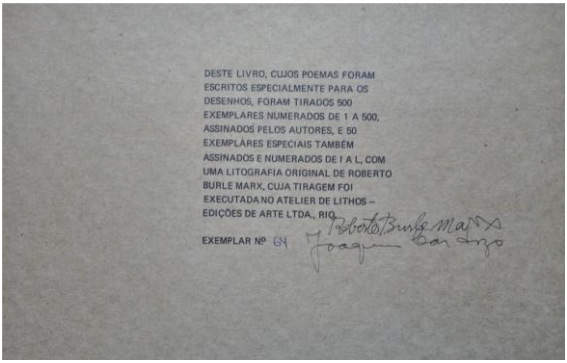
Apesar do número crescente de estudos acerca de sua produção literária, ainda é escassa a análise da contribuição de Cardozo como crítico de arte. Seria espantosa essa penumbra se a própria figura autoral do poeta já não fosse escusa dos principais manuais literários. Não cabe a este trabalho aferir previamente à análise o valor da produção Cardoziana, mas é digno de nota que o autor esteve envolvido editorialmente com grandes nomes da arte Brasileira do século XX, ora como crítico colaborador – caso ocorrido em revistas como a *Módulo* e a *Para Todos*, ora como autor reconhecido – como, por exemplo, sua menção na "*Antologia dos poetas brasileiros Bissextos Contemporâneos"* (1946), de Manuel Bandeira.

Faremos ao longo do texto uma apreciação da produção autoral de Joaquim Cardozo tendo como objeto norteador seu sexto livro de poemas, "*O interior da matéria"* (1975). Comecemos reproduzindo o percurso que vai da edição princeps do livro até suas reedições subsequentes. "*O interior da matéria"* foi em sua configuração inicial uma obra de dois autores; nela constavam vinte gravuras de Roberto Burle Marx e vinte poemas de Joaquim Cardozo. Na ocasião primeira de publicação foram produzidos 550 exemplares, todos autografados pelos dois e cinquenta acompanhados de litografias originais de Burle Marx. A relação entre Cardozo e Burle Marx não surgiu devido ao nosso objeto. "*O interior da matéria"* é apenas um dos documentos que comprovam um elo existente pelo menos desde a década de 1930, período no qual ambos os autores fizeram parte da equipe do arquiteto Luiz Nunes, que criou sob orientação do governo Pernambucano a Diretoria de Arquitetura e Urbanismo, órgão responsável por diversas obras pioneiras no Recife. Tal convívio foi materializado em verso por Cardozo em "Terra do Mangue", poema dedicado a Roberto Burle Marx constante em seu primeiro livro autoral, "*Poemas" (1947).*

Somente nos quinhentos e cinquenta volumes da edição primeira podemos encontrar uma nota que afirma serem os poemas ali coligidos artefatos feitos a partir da contemplação das gravuras, em outros termos,

nessa obra as gravuras possuem um papel muito distinto do meramente ornamental.

Figura 1: Especificidades da Publicação.



Fonte: Acervo pessoal.

Tendo em mente esta peculiaridade nos deparamos com uma crise, pois a única reedição da obra, coligida em 2007 pela editora Nova Aguilar para a publicação da "Poesia completa e prosa", de Joaquim Cardozo, acabou preterindo as gravuras deixando também de mencionar o papel motivador que estas exerceram sobre os poemas. Tal fato não foi modificado em 2010 quando impressa a segunda edição da coletânea.

A subtração da relação entre os poemas de Cardozo e suas respectivas inspirações visuais, subtrai do texto também parte de sua dimensão crítica; expliquemos: Acreditamos segundo a hipótese aventada, que os poemas constantes na edição princeps do "*O interior da matéria"* funcionam simultaneamente em dois registros: O registro crítico, que se refere ao caráter referencial que os poemas estabelecem com as gravuras que lhes correspondem, e o registro poético que se define pela arte de usar as palavras segundo seu valor poético disseminando-as numa estrutura maior que é o poema. Veremos a seguir como se articulam tais registros. Por fim, serão expostos os levantamentos para uma futura edição crítica adquiridos a partir do cotejo executado entre a edição princeps e as duas reedições da obra pela Nova Aguilar.

2. O registro crítico

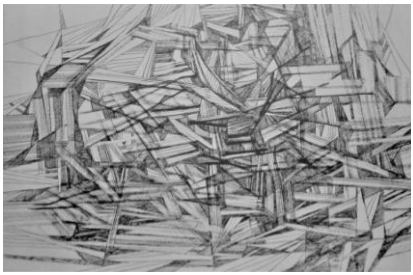
A relação estabelecida entre poesia e pintura e as diversas leituras oriundas desse relacionar configuram uma das tradições interpretativas mais antigas da cultura dita ocidental. O esforço de compreensão da produção artística humana pelo próprio homem é constituído sempre pelas intuições daquele que interpreta, mas a possibilidade de qualquer interpretação particular é inevitavelmente determinada pelas circunstâncias históricas de pronunciamento.

Cardozo como já foi dito anteriormente, foi um autor que se envolveu também com a crítica de arte. Citemos por exemplo um de seus textos mais famosos enquanto crítico, ele se chama: "Um poeta pernambucano: Manuel Bandeira", neste texto ele versa sobre os três primeiros livros do ainda jovem Manuel Bandeira, os comentários tecidos por Cardozo foram incluído no *Livro do Nordeste*, publicação organizada pelo então antropólogo Gilberto Freyre.

Posteriormente Cardozo envolveu-se com a *Para Todos*, revista organizada pelos irmãos Jorge e James Amado. A passagem de Cardozo por tal revista é marcada, dentre outras coisas, pelo esforço de apreensão das novas modalidades e técnicas estéticas que surgiam. Este esforço, que podemos num certo sentido chamar de racionalizante, é segundo a hipótese aventada algo presente nos poemas do "*O interior da matéria"* no que tange ao elo que os poemas estabelecem com as gravuras.

Para explicitar o elo comentado acima, faremos a análise crítica do primeiro poema do livro. Escolhemos "Espaço fibrado" em detrimento dos demais por ser ele um dos melhores exemplos desta relação íntima entre os poemas e as gravuras. Seguiremos a ordem de apresentação do próprio livro, mostrando primeiro a gravura e depois o poema.

Figura 2: Gravura correspondente ao poema "Espaço fibrado".



Fonte: Acervo pessoal.

Nossas investigações se pretendem, acima de tudo, literárias, mas é incontornável que comentemos as gravuras em alguma medida. Diversos críticos da obra paisagística de Burle Marx apontam nele o surgimento de uma imposição das formas sobre o olhar do passeante sem precedentes na arte dos jardins, segundo Gilles Clément (2018), Burle Marx se inseriu numa corrente da sensibilidade pictórica na qual a obra pôs de lado a figura. Em outros termos, as produções de Burle Marx tensionavam o sentido tradicional de representação e o faziam de maneira tal que ressonâncias orgânicas surgiam dos seus modelos abstratos. Acreditamos que este comentário sobre jardins é extensível à gravura que foi exposta. Podemos perceber nela, através da superposição de pequenos planos, o surgimento de uma necessidade constante de movimentação visual. É como se cada campo existente, ao se articular com os demais campos presentes, tensionasse continuamente a totalidade do espaço gráfico.

Vejamos agora de que maneira Cardozo transubstanciou sua percepção racionalizante da gravura em verso. Analisaremos que elementos formais estabelecem uma possível relação referencial com a gravura.

ESPAÇO FIBRADO

Sedimentações com retas paralelas
Sedimentações com vários pontos duplos
Clivagens, fraturas horizontais e verticais,
Pequenos espaços hachurados.
Fibras e fibragem dominando o espaço;
Fibras mais deslizantes e raras
Se movendo numa direção fluidal
Sugerem estruturas flutuantes.

— As clivagens se desligam, se desfazem
Flutuam em várias direções
Pairam serenas como o curso de um rio.

Flutuam … e dão ao conjunto um recuo
Tudo vai se agrupando, pouco a pouco
Fluindo; depois se atenuam para cores mais cinzentas;
Organizam um tecido mais raro e puro;
As fibras mais claras vão se adaptando
A uma teia de linhas mais suaves.

Há formas riscadas, há riscos quase nulos
Trazendo para o branco líquidos resolutos;
Há pontos se reproduzindo
Trazendo um campo novo;
Fazendo, no conjunto a marca simples
Da forma inicial inscrita e permanente
Nas dobras genuínas e lisas do papel.

Dos vinte e quatro versos, apenas em dois deles não ocorre utilização de palavras com fonemas nasais. A hipótese suscitada é a de uma transferência de sentido semântico entre os nomes e os verbos no gerúndio, como, por exemplo, em: "**Pontos, pequenos, movendo.** Dito de outro modo, a ideia de ação em execução estaria presente não apenas nos verbos, mas também nos demais elementos nasais. Com isto, podemos cogitar que o poeta conseguiu transpor o percurso contemplativo que confere movimento no tempo ao pictórico, para o poema que a ele se refere. Ainda que não tivéssemos acesso a gravura, o poema por si só é portador de um movimento fonêmico pulsante e fluidal.

Atentemo-nos agora para as palavras em que ocorrem vogais abertas, é curioso notar que apenas uma delas é um verbo. Por contraste isso nos sugere uma rigidez existencial nos elementos onde existe esse predomínio fonêmico. Se **pontos** e **horizontais** foram contaminados pelo movimento fluidal, a sonoridade das **retas** e **paralelas** proporcionam ao leitor uma imagem de algo em via de resolução estática.

A crítica que Cardozo teria feito a gravura pode ser expressa da seguinte maneira: A gravura de Burle Marx é representativo desta tendência da arte que lhes foi contemporânea de apreender, através de novas modalidades e técnicas – como, por exemplo, o movimento tensional produzido por campos dinâmicos superpostos, os caóticos deslocamentos e encontros que ocorrem nas estruturas elementares da matéria. Olhando para a gravura de Burle Marx podemos perceber que os pontos, além de constituintes obrigatórios das retas, exercem também uma função contaminadora dos espaços vazios que são produzidos pelas retas, retas estas que já não se movem tanto, que se encontraram uma única vez ou que jamais se encontrarão. Assim o ponto, que é sempre tomado como uma identidade inicial mínima portadora de todas as determinações posteriores, acaba se tornando um elemento plástico capaz de produzir incontáveis outros campos. Se a obra possui um limite material, no caso do poema, o último verso, no caso da gravura, a superfície, o que o ponto de Burle Marx faz é implodir essa experiência tautológica do objeto fazendo com que todo novo percurso pelo significante produza um novo significado.

3. O registro poético

Coube ao registro dito crítico explicitar o elo referencial que o poema possui com a gravura porquanto esta lhe serviu de motivo. Mas a

linguagem poética jamais deve ser reduzida a sua função referencial. Como estamos manipulando ainda o mesmo artefato linguístico, invariavelmente chegaremos em conclusões similares as do registro anterior, mas o faremos por vias distintas. Se antes priorizamos os fonemas, foi por acreditarmos que na sonoridade estaria inscrita uma dimensão imagética correlacionada ao artefato pictórico. Agora desviaremos os holofotes para os elementos lexicais observando de que maneira eles produzem uma imagem autossuficiente.

Logo na primeira estrofe do poema há uma abundância de termos técnicos, termos estes que possuem em comum a ideia de afastamento, divisão, mas também de proximidade; vejamos: **Sedimentação** é um processo de separação da matéria em sedimentos onde a ação separadora é operada pela gravidade em meio aquoso ou aéreo. **Clivagem** é uma divisão igualitária, faz parte da mitose de um zigoto que produz células chamadas blastômeros que depois se reúnem num proto-embrião chamado mórula. **Fratura** é uma fragmentação desigual. **Hachura** é uma técnica de desenho que consiste na criação de tons e sombras a partir do uso de linhas paralelas próximas. **Fibra** é uma estrutura formada pela aglutinação de fios finos. **Fibragem** acreditamos ser o processo de constituição das fibras.

Nos dois primeiros versos os pontos e retas apresentados são contaminados pela ação gravitacional das **sedimentações**, fazendo surgir desta conjugação uma ideia de camadas onde os elementos mais densos, neste caso os pontos, afundam. No verso III, a coexistência das **clivagens**, que são divisões igualitárias, e das **fraturas**, que são fragmentações desiguais, confere aos elementos menos densos, as retas, uma distribuição complexa pelo espaço. Os versos IV, V, e VI descrevem os encontros e desencontros destas retas que passam a compor, a partir de sua distribuição complexa, tecidos fibrosos e texturas parecidas com hachuras. O verso VII aponta para o movimento fluidal desta distribuição complexa, e o verso VIII é simbólico por representar um esforço compreensivo ainda mais abstrato do que a descrição metafórica até então operada. De acordo com a sugestão presente neste último verso da estrofe, o que está surgindo assemelha-se a um número não determinado de estruturas que pairam sobre a pulsação contínua do complexo movimentar dos elementos anteriormente descritos.

A segunda estrofe estabelece um diálogo com a primeira, mediado aqui pelo uso do travessão. Diálogo que não parece ser marcado por uma

contradição, mas sim pelo acrescentar de novas imagens àquelas estipuladas pela primeira estrofe.

Passando para a terceira estrofe, podemos tomá-la como a continuação do movimento compreensivo presente no verso VIII, mas se isto não é imediatamente perceptível numa leitura branca, é pelo simples fato da pulsação presente no objeto descrito já ter operado reformulações na própria imagem deste objeto, o que acaba impedindo a retomada imediata dos conceitos já usados. No verso XIV é utilizada pela primeira vez no poema uma ideia cromática para descrever o que estaria surgindo a partir dos recuos e agrupamentos presentes nos versos XII e XIII. O contraste entre as cores **cinzentas** do verso XIV, e as fibras **claras** do verso XVI, é também o contraste entre um tecido recuado, raro e escuro e um conjunto de linhas suaves, organizadas de maneira engenhosa, como uma teia.

A quarta e última estrofe traz consigo novos contrastes, desta vez eles se dão entre riscos constitutivos de formas, e riscos quase nulos que produzem na superfície branca em que se insere o poema, um branco resoluto. A ocorrência do termo **resoluto** num poema com uma dinâmica pulsante como este talvez seja um primeiro indicativo de repouso. Ao término desta estrofe nos deparamos com uma outra superfície branca, desta vez o papel. O papel é uma superfície bidimensional que contêm em potência inúmeras possibilidades de realização, mas com o avanço de toda criação artística, acumulam-se os fatos físicos, fazendo com que surja uma transição de formas possíveis para formas necessárias.

Através desse levantamento lexical podemos perceber que em sua autonomia o poema suscita uma imagem em movimento sem que precisemos associá-la ao artefato pictórico. Nele as palavras estão associadas de maneira tal, que por si só é produzido um dinamismo imagético na mente do leitor. Espaço fibrado enquanto artefato puramente verbal denota um percurso que vai da descrição, passando pela tentativa de racionalização daquilo descrito, e por fim, chega-se à constatação da existência de um suporte que limita, mas não encerra o movimento do objeto em questão.

4. Considerações finais e levantamentos textuais

Em todo modelo histórico o sujeito criador se utiliza das normas, das relações limites estipuladas, para delas extrair atritos, relações contraditórias que suscitam fraturas nos elos entre significados e significan-

tes, fazendo com que o processo de constituição da mensagem articule o próprio formato em uso. Os exercícios do autor em forma fixa, exemplarmente os Sonetos constantes em "*Signo estrelado"* (1960), são um atestado de seu profundo conhecimento da tradição poética. O contraste que surge ao compararmos tais sonetos com os poemas contidos em "*O interior da matéria"* – todos em verso livre, parece impossibilitar a aproximação destes com sua obra anterior, isto se torna ainda mais pungente se estivermos lendo "*O interior da matéria"* em suas reedições pela coletânea "*Poesia completa e prosa", porquanto nesta a liberdade métrica está separada de seus instigantes correlatos pictóricos, o que impede o leitor de experienciar a obra com a integridade que foi concebida. Optamos por acreditar que essa* fluidez formal selecionada pelo autor, foi resultado da necessidade de adequação aos objetos que lhe serviram de motivo. De acordo com Siscar (2010) a poesia em si, e não apenas a moderna, exige continuamente a reinvenção de sua urgência, de seu sentido como necessidade do presente. Se Cardozo tivesse aplicado uma das formas clássicas para descrever gravuras que estavam explorando modelos recém-inaugurados de representação, o livro não teria a potência insólita que possui, os poemas seriam talvez mero ornamento metonímico das gravuras.

A relação estabelecida entre poesia e pintura é assim atualizada de uma maneira ainda pouco explorada pela historiografia da arte. Pois "*O interior da matéria"* é ao mesmo tempo, um livro de poemas, um livro de gravuras, um livro de poemas sobre gravuras e um livro de gravuras-poemas que amplia em sua configuração inicial as incontáveis possibilidades existentes de produção artística.

Para findarmos este artigo, listaremos a seguir o número amplo de diferenças existentes entre as edições existentes da obra. Primeiramente talvez seja preciso lembrarmos que dificilmente os textos poéticos recebem um tratamento editorial rigoroso, disto frequentemente resulta uma série de embaraços como diferenças na estrofação, na pontuação e até mesmo na quantidade de versos. Como se não bastasse a ausência das gravuras, a coletânea da Nova Aguilar possui um número amplo de diferenças quando comparamos seu conteúdo com aquele constante na edição primeira, publicada pela editora Fontana. A seguir listaremos, poema por poema, as diferenças encontradas.

No primeiro poema, "Espaço fibrado", não foi incluído na coletânea um travessão que antecede o verso IX. No segundo poema "A dança dos círculos", também está ausente da coletânea o travessão que antecede

o verso VIII. No terceiro poema, "As Sombras Manchadas", a coletânea operou uma junção entre os versos XXIII e XXIV transformando em uma estrofe só o que na edição princeps eram duas. No décimo segundo poema, "Elegia dos pássaros voando", o mesmo tipo de junção foi operada, desta vez entre os versos XIV e XV. No décimo quinto poema, "Formas transmudáveis", ocorre ainda outra junção, aqui entre os versos XVI e XVII. No décimo sexto poema, "As estradas e as ruas", o que acontece na coletânea é uma separação entre os versos IV e V, isto gera duas estrofes onde na princeps consta apenas uma. No décimo oitavo poema, "A tarde sobe", os dois tercetos constantes ao final do poema na edição princeps foram aglutinados em um sexteto na coletânea; o que configura o quarto caso de junção operado pela "Poesia completa e proas". No décimo nono poema, "Múltiplas visagens", está impressa a última e mais pungente diferença entre as duas edições do nosso objeto, trata-se da omissão do quarto verso constante na edição princeps, a estrofe originalmente de nove versos transforma-se assim em uma estrofe de oito versos na coletânea. A "*Poesia completa e prosa*" possui uma reimpressão com pequenas alterações nos paratextos que data de 2010, nela não foi encontrada a correção de nenhuma dessas modificações aqui apontadas.

Como se todos estes fatores já não bastassem para comprovar a complexidade de nosso objeto, um último aspecto problematizável da edição princeps deve ser apontado. Conquanto as páginas de títulos e poemas estejam numeradas, as gravuras em si não possuem nenhuma numeração ou título que possam indicar qual poema originaram. Por conseguinte toda a análise que fizemos acima se apoia, não na fé de que o dono prévio da edição que adquirimos manteve a ordem original preservada, mas sim devido à íntima relação que podemos perceber ao lermos atentamente os poemas e contemplarmos com rigor as gravuras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BANDEIRA, M. *Antologia dos poetas brasileiros bissextos contemporâneos*. Rio de Janeiro: Zélio Valverde, 1946.

BARDI, P. M. *The Tropical Gardens of Burle Marx*. New York: Van Nostrand Reinhold, 1964. 155p. il.

CANDIDO, Antonio. *O estudo analítico do poema*. 3. ed. São Paulo: Humanitas, 1996.

CARDOZO, Joaquim. *Poesias completas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

_____. *O interior da matéria*. Rio de Janeiro: Fontana, 1975.

_____. *Poesias completas*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

_____. *Poesia completa e Prosa*. 1. ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar e Massangana, 2007.

_____. *Poesia completa e prosa*. 1. ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar e Massangana, 2010.

CORREIA, Éverton Barbosa. Joaquim Cardozo, leitor de Manuel Bandeira. *Guavira Letras*, v. 1, n. 11, 2015.

LEENHARDT, Jacques. *Nos jardins de Burle Marx*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

LIMA, Manoel Ricardo de. *A forma-formante – ensaios com Joaquim Cardozo.* Florianópolis: Ed. UFSC, 2014

MERQUIOR, José Guilherme. *Razão do Poema*. 3. ed. São Paulo: É Realizações, 2013.

MOTTA, F. L. *Roberto Burle Marx e a nova visão da paisagem*. São Paulo: Nobel, 1985. 255 p. il.

OSTROWER, Fayga. *A Sensibilidade do intelecto:* visões paralelas de espaço e tempo na arte e na ciência: a beleza essencial. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

SISCAR, Marcos. *Poesia e crise*: ensaios sobre a "crise da poesia" como topos da modernidade. São Paulo: Unicamp, 2010.

O JOGO DO LEITOR-DETETIVE: UM TRABALHO COM LEITURA LITERÁRIA PARA DESENVOLVER HABILIDADES DE LEITURA E ESCRITA

Patrícia Peres Ferreira Nicolini
patricianperes@gmail.com

RESUMO

Este artigo tem por objetivo compartilhar um recorte de um projeto de leitura literária de contos, neste caso, contos de mistério desenvolvido com alunos do 9º ano do E.F. II de uma escola pública do município de Cachoeiro de Itapemirim-ES. Dessa forma, minha intenção é mostrar estratégias de leitura diferenciadas para possibilitar ao aluno uma leitura significativa e trabalhar competências e habilidades de leitura cobradas pela Matriz de Referência de Língua Portuguesa da Prova Brasil, e também trabalhar competências de produção textual e repertório. Os alunos são convidados a analisar contos de mistério observando estratégias narrativas e explorando o exercício de levantar hipóteses. A constituição dessa proposta se baseou nos estudos de Tzvetan Todorov, *Introdução à Literatura Fantástica*, *Tipologia do romance policial* e *A Estrutura Narrativa*.

Palavras-chave:
Leitura literária. Conto de mistério. Formação de leitores.

ABSTRACT

This article aims to share a literary reading project of mystery tales developed with students from the 9th grade of E.F. II from a public school in the municipality of Cachoeiro de Itapemirim-ES. In this way, my intention is to show differentiated reading strategies to enable the student to have a meaningful reading and to work reading skills and abilities demanded by the Portuguese Language Reference Matrix of Prova Brasil, as well as working skills in textual production and repertoire. Students are invited to analyze mystery tales by observing narrative strategies and exploring the exercise of raising hypotheses. The constitution of this proposal was based on the studies of Tzvetan Todorov, *Introduction to Fantastic Literature*, *Typology of the detective novel* and *The Narrative Structure*.

Keywords:
Literary reading. Mystery tale. Training ofreaders.

1. Introdução

O Ensino Fundamental é a etapa em que o aluno constrói a base de sua formação e um dos fundamentos importantes dessa base é a leitura, que deveria ter na escola um espaço privilegiado para seu exercício e

valorização, uma vez que na sala de aula circulam vários gêneros textuais, visto que são objetos da aprendizagem.

No entanto, mesmo com esse espaço pertinente para falar sobre textos, o professor depara-se com grandes desafios, uma vez que um aluno-leitor precisa ser motivado. A leitura pertence ao educar, portanto cabe ao professor a tarefa de desenvolver estratégias e metodologias de aprendizagem significativa e contextualizadas para que o texto seduza o aluno-leitor e que este possa estar apto para desvendar todos os subentendidos que o constituem, no intuito de formar sujeitos capazes, críticos e emancipados intelectualmente, socialmente, culturalmente e politicamente.

A proposta deste trabalho é apresentar um recorte de um projeto exitoso de leitura de textos ficcionais, especificamente o conto de mistério, desenvolvido com alunos do 9º anos de uma escola pública do estado do Espírito Santo. Essa escola pública funciona em área de risco social. A maioria dos alunos não tem acesso a livros fora da escola nem acesso à cultura e ao lazer. A biblioteca e o laboratório de informática funcionam com a colaboração dos professores e, no início do ano de 2019, recebemos um laboratório móvel de informática com 40 chromebook, fato que contribuiu para a melhoria deste projeto

A intenção é mostrar estratégias de leitura diferenciadas para possibilitar ao aluno uma leitura significativa. Os contos de mistério são bem apropriadas para trabalhar a construção de inferências e são bem aceitas por alunos dessa faixa etária (13/14 anos), uma vez que eles se valem de recursos que criam tensão e, sobretudo, procuram intrigar o leitor apresentando-lhe ocorrências incomuns e ambíguas, que poderão se revelar naturais, frutos de equívocos, ilusões, fraudes e crimes. As atividades práticas que serão apresentadas devem ser entendidas no interior da concepção da linguagem como forma de interação. Segundo Menezes, ler é dialogar com o texto:

> Leré estar psicologicamente disposto a fazer perguntas, buscar respostas e, preferencialmente, saber onde encontrá-las. Muitas vezes, as respostas não são explicitas. Ou, ainda, não podem ser encontradas na área do conhecimento de que faz parte a pergunta. Mas a própria existência da dúvida revela nova possibilidade de interpretação e, portanto, desconfiança do texto lido, o que já é saudável para abrir possibilidades de leitura. Além disso, uma pergunta do leitor fará parte de um incansável busca pela resposta. Mesmo que não se chegue a ela de imediato, a existência da dúvida é caminho aberto para a busca de respostas. (MENEZES, 2005, p. 10)

A leitura de contos de mistério requer um leitor mais atento, visto que ao longo do texto são encontrados indícios que possibilitam a formulação de hipóteses, o leitor também é de certa forma um detetive buscando a solução do mistério. Contudo, muitas vezes, devido à complexidade da leitura, o aluno não percebe os indícios, não consegue ler as entrelinhas, interpretar o texto e tomar uma posição diante dele. Sendo assim, o discente precisa de alguma estratégia de leitura que lhe mostre o caminho, este é o papel do professor, mediar a interação entre aluno-leitor e texto.

Nessa perspectiva, serão apresentadas algumas estratégias de leitura do conto de mistério na linguagem literária, na linguagem audiovisual e em desafios lógicos estabelecendo um diálogo entre a teoria e a prática. A intenção não é apresentar "receitas de estratégias de leitura", mas mostrar alternativas possíveis e viáveis que proporcionam resultados de leitura mais satisfatórios.

2. Leitura: um desafio

O primeiro desafio precisa ser vencido pelo professor, pois para se alcançar um bom resultado, espera-se que o professor seja um bom leitor, porque só sendo conhecedor do seu objeto de trabalho, o texto, que ele será capaz de criar estratégias de leitura satisfatórias. Se não for assim, restará a esse profissional cair em tentação de trabalhar a leitura de forma limitada, atendendo aos parâmetros e propostas dos livros didáticos e/ou apostilas sem nenhuma contextualização ou preparação de conhecimentos prévios necessários para o aluno interpretar o texto. Por parte do aluno, ficam interrogações no ar: Qual a finalidade de ler este texto? Em que essa leitura irá me acrescentar? Cosson diz que "aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas" (COSSON, 2007, p.40). Para Lajolo:

> Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido do texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista. (LAJOLO, 1982, p. 59)

Diante disso, pedir ao aluno que abra o livro na página X e leia o texto Y para depois responder às perguntas na página Z são práticas que realmente não garantem uma leitura significativa, a qual seria a

leitura como um processo de interlocução, o leitor não é e não pode ser passivo nesse processo, ele precisa interagir com o texto, ativar conhecimentos prévios, relacionar informações, preencher lacunas e buscar significação. Nesse processo, leitor e texto são agentes de uma ação dialética capaz de cruzar vários discursos e linguagens proporcionando inúmeras possibilidades de mediação e interações sociais e culturais geradoras de conhecimento.

Segundo Chiappini, "é o leitor que faz o texto funcionar" (2004, p. 51). Geralmente, falta ao aluno esta maturidade de leitor, que só pode ser adquirida com a experiência de leitura de outros textos, muitos outros textos. Para Lajolo (1982, p. 53), "leitor maduro é aquele para quem cada nova leitura desloca e altera o significado de tudo o que ele já leu, tornando mais profunda sua compreensão dos livros, das gentes e da vida".

Nessa perspectiva, o segundo desafio é a imaturidade leitora do aluno, que, geralmente, não tem muitas vivências de leitura, os motivos são os mais diversos, desde a família que não tem hábito de ler ou até mesmo a escola não ter uma biblioteca e não oportunizar a leitura. O fato é que quanto mais imaturo é o leitor, mais dificuldade para estabelecer relações de sentido, preencher as lacunas do texto para interpretá-lo. Por isso que as aulas de leitura precisam ser mais planejadas e articuladas, o aluno precisa dessa mediação para ter uma leitura significativa.

Saber ler é uma ação reflexiva capaz de proporcionar muitas possibilidades de apreensão de conhecimento, tornando o leitor o sujeito de uma ação interativa. Nesse contexto, o sujeito é aquele que compara, exclui, ordena, categoriza, classifica, reformula, comprova, formula hipóteses em uma ação interiorizada ou em ação efetiva na perspectiva de conhecer, modificar, transformar o objeto de maneira que possa compreender o modo como o objeto é construído:

> A leitura como exercício de cidadania exige um leitor privilegiado, de aguçada criticidade, que, num movimento cooperativo, mobilizando seus conhecimentos prévios (linguísticos, textuais e de mundo), seja capaz de preencher os vazios do texto, que não se limite à busca das intenções do autor, mas construa a significação global do texto percorrendo as pistas, as indicações nele colocadas. E, mais ainda, que seja capaz de ultrapassar os limites pontuais de um texto e incorpora-lo reflexivamente no seu universo de conhecimento de forma a levá-lo a melhor compreender seu mundo e seu semelhante. Cabe à escola o desafio da formação desse leitor. (BRANDÃO; MICHELETTI, 1997, p. 22)

O terceiro desafio é o encantamento desse aluno-leitor, isto é, como "fisgá-lo", como conquistá-lo, uma vez que há uma oferta tão grande de linguagens midiáticas e de novas tecnologias da informação e que do ponto de vista da maioria dos alunos são mais atrativas, um mundo globalizado onde o sujeito contemporâneo recebe informações em excesso. Conforme Martins (2008, p. 1), cabe ao professor "viabilizar um processo que transforme o excesso de informação, a que todos nos sujeitamos, em conhecimento".

Em nenhum momento foi dito que a tarefa é fácil, mas é possível, desde que aja comprometimento do professor e muita criatividade para criar estratégias de leitura inovadoras, utilizando diferentes linguagens e novas tecnologias.

2.1. O conto de mistério

Os textos trabalhados nesse projeto contemplam a tipologia conto de mistério, mais especificamente contos policiais ou de enigmas. Para Todorov (2003), essas narrativas estariam no âmbito do fantástico que divide uma fronteira tênue com o maravilhoso. Para os alunos do 9º ano, essa teoria é trabalhada de forma bem simplificada. Grosso modo, a narrativa de mistério se aproxima do fantástico/estranho, os fatos e acontecimentos narrados parecem sobrenaturais ao longo de toda história, no entanto, no final recebem uma explicação racional, como, obra do acaso, coincidências, sonho, influência das drogas, fraudes, jogos falseados, ilusão de sentimentos ou loucura:

> O romance policial de mistério se assemelha do fantástico, mas também se lhe opõe: nos textos fantásticos, ainda que inclinamo-nos de preferência para uma explicação sobrenatural; o romance policial, uma vez terminado, não deixa qualquer dúvida quanto à ausência de acontecimentos sobrenaturais. (TODOROV, 2003, p. 56)

Há estratégias narrativas no conto de mistério no intuito de tornar a leitura mais intrigante. O leitor é levado em um jogo de hipóteses e deduções a partir de fatos que lhe são apresentados como extraordinários e coincidências singulares.

Segundo estudo de Todorov (2003) apresentado em "Tipologia do romance policial", o clima de suspense é o ponto chave dessa tipologia, basicamente, a história gira em torno de um crime cuja autoria e motivação precisam ser desvendadas; há no mínimo três personagens: a vítima, o criminoso e um detetive, podendo haver personagens secundários (sus-

peitos, amigos, auxiliares, etc.); o detetive geralmente aparece na história depois que crime é cometido; o mistério é parte importantíssima da história e cabe também ao leitor decifrá-lo. A descoberta do mistério é sempre decorrência da lógica, jamais do sobrenatural:

> O romance policial de mistério, onde se procura descobrir a identidade do culpado, é construído da seguinte maneira: há por um lado muitas soluções fáceis, à primeira vista tentadoras, mas que se revelam falsas uma após outra; por um lado, há uma solução inteiramente inverossímil, à qual só se chegará no fim, e que se revelará a única verdadeira. (TODOROV, 2003, p. 55)

Na narrativa de mistério/enigma a solução é difícil de ser encontrada chegando mesmo a desafiar a razão, um excelente exercício de busca de indícios e formulação de hipóteses, pois o bom leitor é aquele capaz de formular hipóteses a partir dos indícios do texto, a leitura do "não dito" que nada mais é que a interlocução entre leitor e texto.

3. Da teoria para a prática em sala de aula – atividade preliminar

Planejar uma atividade preliminar motivadora é primordial nesse processo para conquistar o leitor, o aluno precisa ser desafiado, provocado, instigado a contribuir e desenvolver capacidade de raciocínio, ele precisa desejar se posicionar diante de um texto. Para isso, a atividade preliminar deve ser significativa e lúdica para capturar o interesse do aluno. As práticas de leitura foram muito oportunas para trabalhar a construção de inferências, uma vez que o bom leitor é capaz de levantar hipóteses a partir dos indícios oferecidos pelo texto.

No início do ano letivo, sempre percebo que muitos alunos não dominam habilidades básicas de leitura para sua faixa etária, exemplo, localizar informações explícitas em um texto; inferir o sentido de uma palavra ou expressão pelo contexto, formular hipóteses com base em indícios; inferir uma informação implícita, identificar o tema e outras dificuldades. Situação que sempre me motivou trabalhar com mais empenho nas aulas destinadas à leitura e à produção textual.

Dessa forma, minha intenção é mostrar estratégias de leitura diferenciadas para possibilitar ao aluno uma leitura significativa e trabalhar competências e habilidades de leitura cobradas pela Matriz de Referência de Língua Portuguesa da Prova Brasil, e também trabalhar competências de produção textual e repertório. Os alunos são convidados a analisar contos de mistério da autora Lygia Fagundes Telles e do autor Marcos

Rey observando estratégias narrativas e explorando o exercício de levantar hipóteses. As estratégias narrativas também são estudadas na linguagem cinematográfica com a análise do filme "O enigma da pirâmide", de Steven Spielberg, e na linguagem dos desafios lógicos do livro "O enigma de Einstein", de Jeremy Stangroom.

3.1. Apresentação das características da ficção fantástica e da tipologia conto mistério/policial

Para que os alunos compreendessem melhor os conceitos de ficção fantástica e as características das narrativas de mistério, os mesmos foram mediados e explanados por mim com cenas da teledramaturgia brasileira e com um trailer do filme Sherlock Holmes, superprodução do diretor Guy Ritchie, por ser, supostamente, a linguagem audiovisual, uma linguagem simples e de conhecimento dos alunos. Smith (1999) enfatiza a importância da disponibilidade de um material interessante e que esteja relacionado com algo que o aluno já conheça para que o texto faça sentido, daí a justificativa pela escolha da linguagem audiovisual.

Nessa perspectiva, foi exibida uma cena da novela Caminho das Índias, 2009, de Glória Perez. Na cena, a personagem Tarso (Bruno Gagliasso) vê um gato preto sair de uma mancha de sangue que subitamente apareceu no teto do seu quarto. Aterrorizado, ele acompanha o passeio do gato pelo teto. Quando aberta a discussão sobre os fatos narrados, a maioria dos alunos relata que assistiu à reprise da novela e que apesar dos fatos parecerem ser sobrenaturais, há uma explicação racional, isto é, uma explicação aceita em nosso mundo natural.

É feita uma mediação para que os alunos compreendam que a personagem Tarso (Bruno Gagliasso) sofre de esquizofrenia. O gato preto andando pelo teto não passa de uma alucinação. Segundo Tzvetan Todorov (2003), a ficção fantástica se aproxima do fantástico/estranho em que os acontecimentos narrados parecem sobrenaturais ao longo de toda história. No fim recebem uma explicação racional, tais como: o caso; as coincidências, o sonho, a influência das drogas, as fraudes e jogos falseados, a ilusão dos sentimentos e a loucura: "Ambiguidade se mantém até o fim da aventura: realidade ou sonho? Verdade ou ilusão" (TODOROV, 2003, p. 33).

Os alunos deram outros exemplos. O conhecimento é construindo dialeticamente na interação em sala. É exibido o trailer do filme Sherlock

Holmes, poucos alunos assistiram ao filme. Ao final da exibição, resumo a história. Sherlock Holmes (Robert Downey Jr.) é um detetive conhecido por usar a lógica dedutiva e o método científico para decifrar os casos nos quais trabalha. O Dr. John Watson (Jude Law) é seu fiel parceiro, que sempre o acompanhou em suas aventuras. O último caso da dupla envolve Lorde Blackwood (Mark Strong), por eles presos ao realizar um ritual macabro que previa o assassinato de uma jovem. Blackwood já havia matado quatro mulheres e tem fama junto à população de ser um poderoso feiticeiro. Ele é preso e depois condenado à forca, mas misteriosamente é visto deixando o túmulo onde seu caixão foi deixado. Holmes e Watson são chamados para solucionar o caso e logo ele se torna um grande desafio para o detetive, que não acredita em qualquer tipo de magia. As pistas deixadas pelo criminoso revelam que tudo há uma explicação racional e o detetive desvenda o mistério por trás da morte de Lorde Blackwood.

Logo depois, é entregue o primeiro xerografado da sequência didática.. Nele havia as características da narrativa de mistério/policial e dois pequenos enigmas. Foi associado as características do gênero à trama do filme. Os alunos participaram bastante. Depois foi pedido que, em duplas, eles tentassem decifrar os enigmas. A primeira questão é um pequeno enigma adaptado da Coleção Anglo (2012) em que os alunos teriam que mobilizar competências e habilidades de leitura para inferir o horário correto da morte de Lorde Foxley. Nessa questão foram avaliadas as competências de leitura da Matriz de Referência da Prova Brasil: **D1** – Localizar informações explícitas em um texto: Com base dos indícios do texto, os alunos deveriam desvendar o mistério. **D2** – Inferir uma informação implícita em um texto: Para inferir o horário correto do horário da morte de Lorde Foxley, os alunos tiveram que realizar previsões para preencherem as lacunas do texto.

A chave para a solução do mistério está no relato do mordomo que afirma que estava se olhando no espelho na hora do crime e que o relógio marcava 20 minutos para às 10h, ou seja, 09 horas e 40 minutos. Havia vinte oito alunos presentes naquela aula e apenas quatro duplas acertaram o horário da morte de Lorde Foxley: duas horas e vinte minutos, uma vez que se compreende que, no espelho, a hora se refletiu invertida. É notória a leitura equivocada da metade da turma que afirmou que o horário correto seria 09 horas e 40 minutos. Eles não perceberam que a chave do mistério estava na imagem do relógio refletida no espelho,

apenas converteram a hora informada pelo mordomo (20 minutos para às 10h) para o horário ao qual ele se referia (09h e 40 minutos).

É pertinente discutir que a outra metade da turma conseguiu identificar que a chave do mistério estava na imagem do relógio refletida no espelho, contudo não conseguiram realizar corretamente a projeção da hora correta, possivelmente por não dominarem a leitura de um relógio de ponteiro. Após esse momento, os alunos realizaram a leitura de outro enigma no qual teriam que responder como o detetive José Pistas pôde concluir que o professor Sebastião Mendes estava mentindo. Essa questão foi adaptada do site Racha a Cuca.

A solução do mistério encontra-se no primeiro parágrafo em que o narrador afirma que, aparentemente, o professor se havia eletrocutado e todos os fusíveis do prédio queimaram, provavelmente por causa de um curto circuito. No segundo parágrafo, a testemunha afirma que chegou mais tarde e que subiu de elevador para o laboratório onde encontrou a vítima. Se os fusíveis estavam queimados e não havia energia, a testemunha não poderia utilizar o elevador, portanto, estava mentindo. A maioria das duplas resolveram o mistério. Para o segundo enigma, os alunos estavam mais atentos.

3.2. Atividade "O enigma de Einstein"

Os alunos dos 9º anos receberam a atividade "O enigma de Einstein", retirada do livro O enigma de Einstein: desafios lógicos para exercitar sua mente e testar sua inteligência, de Jeremy Stangroom. O próprio enunciado é motivador. Nele, diz-se que somente 2% da população do mundo seriam capazes de acertar a resposta. Em duplas, os alunos muito entusiasmados, começaram a atividade. Após a explicação da feitura da mesma, tiveram 50 (cinquenta) minutos para realizá-la. O enunciado da atividade relata que cinco casas foram pintadas de cinco cores diferentes. Uma pessoa de nacionalidade diferente mora em cada casa. Cada dono bebe determinada bebida, pratica determinado esporte e tem um animal de estimação diferente. Não há dois que possuam o mesmo tipo de animal, que pratiquem o mesmo esporte ou que bebam a mesma bebida. O enigma é descobrir quem é o dono do peixe. Há 15 fatos para serem analisados e organizados em um quadro.

A chave da solução desse problema é criar um quadro dividido em colunas e linhas: uma coluna para cada casa e cinco linhas para a nacio-

nalidade, cor da casa, tipo de bebida, tipo de esporte e tipo de animal. O quadro foi colocado na atividade assim como dicas para começar: o fato 08 afirma que o homem na casa do centro bebe leite, e o fato 09 diz que quem mora na primeira casa é norueguês. Assim, o fato 8 e o fato 9 já constavam no quadro.

Pela Matriz de Referência da Prova Brasil, com essa atividade, o aluno está utilizando habilidades (estratégias cognitivas) que mobilizam a competência **D1** – localizar informações explícitas em um texto; **D4** – inferir uma informação implícita em um texto; **D5** – interpretar texto por meio de material gráfico. A primeira dupla desvendou o mistério em 19 minutos; a segunda em 23 minutos e a terceira em 24 minutos. Todas as duplas conseguiram preencher o quadro À medida que iam terminando, ganhavam pirulitos. Estavam motivados, eles se sentiram importantes, porque desvendaram um enigma tão difícil. Cosson diz que "é o leitor que elabora e testa hipóteses sobre o que está no texto. É ele que cria estratégias para dizer o texto em base naquilo que já sabe sobre o texto e o mundo (2007, p. 39)".

3.3. Atividade sobre o texto "O dedo", de Lygia Fagundes Telles e Roteiro de leitura sobre o texto "O último cuba-libre", de Marcos Rey

O texto "O dedo", de Lygia Fagundes Telles foi escolhido, pois sua leitura permite ao aluno aguçar a imaginação e a formulação de hipóteses. O texto e as atividades foram adaptados da Coleção Anglo (2012). No conto, a narradora personagem encontra um dedo na praia sem a falange em que fica a unha, a única pista é um anel de esmeralda. Dessa pista, a narradora formula várias hipóteses que geram muitas dúvidas. No texto, há algumas palavras e expressões em negrito em que o aluno, na questão 03 da atividade, tem que levantar uma hipótese de significado para o termo em negrito, levando em consideração o contexto. Com esse tópico, o aluno está mobilizando o descritor D03 do tópico 01 (Procedimentos de leitura) da Matriz de Referência da Prova Brasil: **D3** – inferir o sentido de uma palavra ou expressão.

Já com as palavras ou expressões sublinhadas e em negrito, o aluno tem que localizar a palavra ou a passagem anterior do texto a que se refere essa palavra ou expressão. Nesse tópico, a competência da Matriz de Referência da Prova Brasil foi o descritor **D2** do tópico IV (Coerência no Processamento do texto) / Estabelecer relações entre partes de um

texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.

No caso do símbolo (a estrela), o aluno tem que indicar se o trecho (frase ou parágrafo) seguinte a esse sinal relata um fato ou se apresenta uma hipótese ou fantasia da narradora. Da Matriz de Referência do Prova Brasil foi avaliada a competência **D14** – distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

Na sequência, cada dupla preencheu um diagrama com as hipóteses da narradora sobre quem seria a dona do dedo (questão 04) e uma questão (05) sobre informações implícitas no texto. Essa atividade permitiu trabalhar com as competências da Matriz de Referência da Prova Brasil: **D1** – localizar informações explícitas em um texto; **D4** – inferir uma informação implícita em um texto; **D14** – distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

A partir desse texto, foi revisado as características do gênero explicando-as novamente. O texto escolhido não segue à risca a estrutura da narrativa de mistério ou enigma, mas se destaca pela originalidade. O maior mistério apresentado por esse conto não é a história de um cadáver atirado ao mar, mas os complexos meandros da alma humana, que se manifestam nos pensamentos e nas atitudes da narradora. Conforme Todorov (2003, p. 55), "quando a solução do mistério desafia nossa razão, o leitor está preparado para aceitar o sobrenatural e a ausência de uma explicação".

No primeiro momento, os alunos foram orientados para realizarem uma leitura silenciosa para conhecer a história, sem grandes preocupações analíticas. A segunda leitura foi compartilhada, foi explicado o motivo de o texto ter palavras em negrito e a finalidade das outras legendas. Foi lido com os alunos apenas os seis primeiros parágrafos e discutido com eles as hipóteses de significado apresentadas, as relações estabelecidas e verificado como eles chegaram a tal conclusão. Nessa oportunidade, os alunos foram estimados a exporem as dúvidas sobre passagens sublinhadas e orientei-os sobre a feitura das atividades.

Dessa forma, no segundo momento, o texto mediado e avaliado se os alunos estavam aptos para a leitura. Foram realizadas algumas intervenções ajudando-os na interpretação de alguns trechos. No terceiro momento, as duplas foram formadas. Os alunos foram orientados a continuarem a leitura do conto a partir do sétimo parágrafo e os incentivados a desenvolverem sozinhos a leitura, sem deixar de percorrer a sala, auxi-

liando-os, tirando dúvidas e alertando sobre o tempo que restava para a conclusão da leitura. Conforme Smith (1999), a mediação de um leitor mais experiente é fundamental para que o aluno contemple uma leitura significativa. Todos conseguiram finalizar a atividade satisfatoriamente. Tiveram dificuldade com o significado de algumas palavras, no entanto com a mediação foram capazes de superar os obstáculos.

Para trabalhar o conto policial escolhi o texto "O último cuba-libre", de Marcos Rey. O texto foi dividido em seis partes acompanhadas por um roteiro de leitura no intuito de que o aluno pudesse perceber as estratégias narrativas na construção do gênero policial. Assim agregando ao aluno mais repertório do gênero textual.

3.4. Atividade sobre o filme "O Enigma da Pirâmide", de Steven Spielberg

Na exibição do filme, são aprofundadas as características do gênero policial/ enigma. A exibição é intercalada com momentos de diálogo entre a teoria e o objeto de estudo. Nele, um crime foi cometido por um assassino misterioso envolto por uma capa preta, o detetive responsável por solucionar esse mistério é o jovem Sherlock Holmes. No filme, Holmes ainda não é um detetive renomado, é um jovem que estuda em uma prestigiada Instituição de Ensino para rapazes, no entanto já está munido por sua grande capacidade de observação e sabe empregar métodos científicos e raciocínio lógico.

Adaptar o conteúdo a variadas linguagens é muito importante para manter o aluno interessado e é um ótimo mecanismo para trabalhar a capacidade de estabelecer relações de conhecimento. A linguagem audiovisual é bem aceita no mundo contemporâneo. Segundo Silva,

> Nos dias de hoje, nos lembra Fuzellier (1964, p. 126), o surgimento freqüente de novas linguagens multiplica os tipos de adaptações possíveis. Não passamos somente de um gênero literário a outro, mas assistimos a um cruzamento vertiginoso entre os gêneros literários e as diversas linguagens: o cinema, a TV, o rádio etc. (SILVA, 2004, p. 84)

Geralmente, a linguagem audiovisual é mais familiar aos alunos, sua aceitação é melhor por ela estar mais presente em sua realidade. Para Schøllhammer:

> Assim, o cinema possui uma riqueza imaginária que facilita a expansão do repertório experimental do espectador, já que o cinema o permite, por exemplo, realizar incursões imaginárias em realidades sociais excluídas

> para a maioria e, desse modo, compensar as estruturas proibitivas do tecido humano. (SCHØLLHAMMER, 2008, p. 96)

A cada novo indício, a exibição foi interrompida e os alunos eram estimulados a formular hipóteses e chegar à solução do mistério. Antes do final do filme, os alunos desenvolveram uma atividade em que os indícios e as hipóteses são diagramados em um mapa conceitual, no intuito de chegar ao nome do assassino e a motivação do crime. Só após o término da atividade, o final do filme é revelado. Alguns alunos tiveram muita dificuldade em organizar as pistas para chegar a solução do mistério, mas de maneira geral reconheceram todos os elementos do gênero. A maioria dos alunos solucionou o mistério, visto que assistiram ao filme com muita atenção e fizeram anotações ao decorrer das discussões.

3.5. Gincana: Elementar, meu caro leitor!

Nessas aulas, foi promovida uma pequena competição entre três equipes. A gincana foi dividida em três etapas.

1ª etapa – **Elementar, meu caro Watson!**: cada equipe recebeu um enigma, uma caso diferente adaptado do jogo de tabuleiro Scotland Yard. Depois que leram o caso, os alunos tiveram que resolver "O enigma da raposa, da galinha e dos grãos" para ter direito as pistas. À medida que iam resolvendo o enigma, as pistas eram entregues. Circulei a sala para realizar intervenções, em ambas as salas, duas equipes acabaram praticamente juntas, a terceira equipe precisou de uma atenção maior minha para concluir a tarefa. Estavam muito animados. Estavam orgulhosos do feito, estavam com a autoestima elevada. O vencedor de todas as rodadas acumulou 500 pontos. O segundo lugar acumulou 300 pontos e o terceiro 200 pontos.

2ª etapa – **Os pequenos detalhes são sempre os mais importantes**: Nessa etapa, cada equipe resolveu enigmas ou problemas de raciocínio lógico em um jogo de perguntas e respostas. Por ordem de sorteio, na primeira rodada, foram formadas chaves de competição, a equipe vencedora de cada chave seguiu para a segunda rodada. O vencedor de todas as rodadas acumulou 500 pontos. O segundo lugar acumulou 300 pontos e o terceiro 200 pontos.

3ª etapa – **O segredo é ter amor ao próximo**: O mês de agosto comemora-se o Dia Internacional da Juventude. Dessa forma, pensei em

sermos solidários com os jovens do passado. Fazer o bem para alguém traz ao coração uma satisfação indescritível, por isso a 3ª etapa da gincana foi solidária. Para tornar essa aprendizagem ainda mais significativa, fomos levar nosso tempo e carinho aos idosos do Lar Nina Arueira. Cada equipe arrecadou muitas doações que foram entregues aos vovós e vovôs.

4. Resultados alcançados

Foram trabalhadas as características textuais da tipologia conto de mistério/policial. Os alunos dos 9º anos produziram os contos de mistério seguindo o comando de produção da Plataforma Letrus, uma ferramenta educacional que trabalha com propostas de produção textual de vários gêneros textuais e com a correção dos mesmos seguindo a Matriz de Referência do ENEM e da BNCC. Aproveitando o tema das aulas, foi agendado com a Letrus o gênero conto de mistério/policial, 97% dos alunos conseguiram produzir com êxito suas narrativas na plataforma No ano de 2019, a escola começou a parceria com a Letrus e graças ao laboratório de informática móvel tem sido uma parceria de sucesso. Há uma correção automática e uma correção humana, nas quais avaliam competências de escrita. Uma correção muito detalhada e rica em recadinhos e sugestões para os alunos.

O resultado final foi surpreendente, foram produzidas ótimos contos policias, tivemos uma redação nota 1000. Muito importante essa avaliação externa do processo. Foi feita a premiação das melhores redações e as famílias foram convidadas para assistirem à premiação. Os alunos sentiram-se importantes e motivados. As melhores redações receberam certificados, livros do gênero mistério e um kit com lápis, borracha e caneta.

Como mencionado anteriormente, este trabalho é um recorte de um projeto de leitura literária e produção textual de contos. No decorrer do ano letivo de 2019, foram trabalhados estratégias de leitura e produção textual de contos de humor, contos de mistério e contos de terror. A produção textual dos alunos foi de tanta qualidade que foi possível inscrever vinte sete contos de minhas alunas no projeto “Nós Marias: meninas que escrevem”, promovido pela Girl UP, e um conto foi selecionado para compor um livro de meninas autoras.

Também foi feita a inscrição de todos os contos de terror dos meus alunos no II Concurso Literário: "O que te Assombra antes de Dormir", promovido pela PET Conexões de Saberes Letras UNIFAL/MG. Quatro alunos foram selecionados e terão seus contos publicados em formato de e-book, além de receber certificado de participação pela Universidade Federal de Alfenas-MG.

O projeto "Elementar, meu caro leitor" foi selecionado entre os 350 projetos mais bem pontuados do Prêmio Professor Transformador, promovido pela **BASE2EDU Transformadores em rede** e pela **BETT Educar**. O objetivo do prêmio é reconhecer práticas inovadoras de professores de todo o país que tenham como proposta a transformação das salas de aula em ambientes criativos.

Outro resultado comprovado foi o aumento na nota da escola em 38 pontos em Língua Portuguesa no Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES), obtendo uma das maiores pontuações no segmento Ensino Fundamental no município. Todos os resultados alcançados foram motivo de muito orgulho e alegria para os alunos, para as famílias e para a escola.

5. Considerações finais

O trabalho desenvolvido com as narrativas de mistério superou todas as expectativas, a mobilização dos alunos em todas as etapas do projeto foi excelente. A cada texto analisado, a busca pelos indícios era mais implacável, o olhar mais atento, os questionamentos mais pertinentes e as inferências mais plausíveis.

A entrega por parte dos alunos foi fundamental, eles se sentiram desafiados e "compraram a briga", aceitaram as provocações e partiram em busca do conhecimento. A etapa solidária arrecadou tantas doações que alunos carentes de duas escolas da periferia do município foram contempladas com mochilas, tênis, material escolar e roupas.

Além de tomarem um posicionamento diante do texto, eles também tomaram um posicionamento diante da vida, professora e alunos saíram da zona de conforto, saíram das práticas engessadas e sem significação de práticas de leitura mecanizadas. Menezes diz que "o prazer de ler e o de fazer perguntas ao texto nasce no aluno que poderá aplicar esse procedimento de leitura em outros textos (2005, p. 11)". Fazer esse "prazer" nascer é uma tarefa possível, o aluno precisa de alguém lhe aponte

caminhos e há várias possibilidades de trabalhar essa mediação entre leitor/texto, basta o professor estar disposto a enfrentar esta empreitada.

O ensino de Língua Portuguesa precisa cada vez mais desse professor mediador e conhecedor de várias linguagens, porque os avanços tecnológicos, principalmente no âmbito da comunicação e da informação, proporcionarão às futuras gerações novas linguagens. Com novas linguagens, o sujeito precisará de muitas competências e habilidades para alcançar uma leitura emancipadora, aquela que proporciona reflexão e permite a compreensão do mundo e da vida.

No sentido de leitura emancipadora, o texto literário sempre será um convite à lucidez. Antonio Candido (1995) colocou em discussão a literatura como um direito fundamental, destacando sua força de humanização. Segundo o autor, pela leitura de textos literários, os leitores podem construir experiências e conhecimentos que lhes permitem (re)descobrir sentimentos, emoções e visões de mundo.

Ao final, é pertinente deixar aberta a discussão sobre os efeitos dessas novas linguagens para as futuras gerações de leitores e sobre qual será o papel do educador nesse cenário. O que foi visto nesse projeto é a confirmação de que materiais potencialmente significativos, cuja linguagem é compatível com a que o aluno conhece, há em abundância. Entretanto o professor precisa conhecer essas linguagens, conhecer esse material para realizar a mediação desse conhecimento.

O professor precisa ser um leitor experiente. Como ele poderá guiar o aluno-leitor pelo caminho do sentido do texto, se nem mesmo está preparado para tanto e comprometido com isso? Como escolher materiais, tomar decisões, planejar e realizar intervenções contínuas sem conhecer profundamente o seu fazer, a sua práxis? Quem é esse professor contemporâneo de Língua Portuguesa? Falta-lhe comprometimento com o seu fazer? Há deficiências em sua formação ou seu trabalho é reflexo do meio sociocultural em que atua?

Diante disso, avulta a contribuição desse projeto para outros professores que primem pela aprendizagem de estratégias de leitura significativas e pelo desenvolvimento da proficiência em leitura. Assim como a discussão do papel do professor na mediação do processo cognitivo da leitura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. MICHELETTI, Guaraciaba. *Teoria e prática de leitura. Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidático*, coordenador geral Lígia Chiappini. São Paulo: Cortez, 1997. p. 17-30.

CHIAPPINI, Ligia. A circulação dos textos na escola – 2. *Outras linguagens na escola*: publicidade, cinema e TV, rádio, jogos, informática/coordenador Adilson Citelli. v. 6, 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 9-16 (Coleção aprender e ensinar com textos)

COSSON, Rildo. *Letramento literário:*teoria e prática. 1. ed., 2. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2007. p. 39-40

LAJOLO, M. *Usos e abusos da literatura na escola*. São Paulo, Globo, 1982. p. 53 e p. 59

MARTINS, Tatiane Marques de Oliveira; VENTURA, José Emílio. *Machado por um Olhar Digital.* Disponível em: www2.csa.com.br/machado/...machado.../Machado%20por%20um%20olhar%20digital.pdf. Acesso em: 22 de setembro de 2012.

MENEZES, Gilda. *Como usar outras linguagens na sala de aula*. Gilda Menezes, Thaís Toshimitsu, Beatriz Marcondes. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2005. p. 10

SCHØLLHAMMER, Karl Erik. A leitura e a cultura visual. *Literatura e cultura*. Rio de Janeiro: PUC-RIO, 2008. p. 96

SILVA, Salete Therezinha de Almeida. A linguagem cinematográfica na escola: uma leitura d'o rei leão. In: CITELLI, Adilson (Coord.). *Outras linguagens na escola*: publicidade, cinema e TV, rádio, jogos, informática. v.6, 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 8-08 (Coleção aprender e ensinar com textos)

SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura:*uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Trad. de Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. *Leitura Significativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 1999.

STANGROOM, Jeremy. *O enigma de Einstein.* 3. ed. São Paulo: Marco Zero, 2012. p. 10-12

TELLES, Lygia Fagundes. *Venha ver o pôr do sol e outros contos.* Ilustrações Dave Santana e Maurício Paraguassu. 20. ed. São Paulo: Ática, 2007.

_____. O dedo. *Mistérios.* Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981. p. 39-45.

TODOROV, Tzvetan. Tipologia do romance policial. *As estruturas narrativas*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003. p. 93-104 (Coleção Debates)

_____. O estranho e o maravilhoso. *Introdução à literatura fantástica*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003. p. 53-9 (Coleção Debates)

O LETRAMENTO INCLUSIVO DA LÍNGUA FRANCESA EM ESCOLAS PÚBLICAS DO RIO DE JANEIRO

Suzana Darlen dos Santos Santaroni Teixeira (UERJ)
suzy_sant@yahoo.com.br

RESUMO

O presente estudo tem como tema o ensino inclusivo do idioma francês na educação básica, tendo em vista a relevância do letramento consciente e crítico que considera as diferenças linguísticas, culturais, sociais e cognitivas. O objetivo é refletir sobre o atual formato do processo de letramento da língua francesa para alunos com necessidades educacionais especiais da educação básica. As ideias da investigação estão fundamentadas em análises teóricas de estudiosos, Legey (1985), Martelotta (2011), Sato (2012), Soares (2005), Vygotsky (1989), entre outros que apresentam considerações relevantes sobre língua, linguagem, letramento, educação especial, inclusão, ensino e aprendizagem. O texto está ancorado em afirmações que evidenciam a importância do conhecimento de línguas estrangeiras, da inclusão e do desenvolvimento de todos os indivíduos presentes no processo de ensino e aprendizagem a partir de questionamentos sobre a participação dos alunos com necessidades educacionais específicas, o papel da comunidade escolar e das políticas de letramento na formação de indivíduos bilíngues, além de indagações sobre a eficácia dos materiais didáticos utilizados na inclusão dos aprendizes.

Palavras-chave:
Inclusão. Letramento. Língua francesa.

ABSTRACT

The present study has as its theme the inclusive teaching of the French language in basic education, in view of the relevance of conscious and critical literacy that considers linguistic, cultural, social and cognitive differences. The aim is to reflect on the current format of the French language literacy process for students with special educational needs in basic education. The research ideas are based on theoretical analyzes by scholars, such as Legey (1985), Martelotta (2011), Sato (2012), Soares (2005), Vygotsky (1989), among others that present relevant considerations about language, language, literacy , special education, inclusion, teaching and learning. The text is anchored in statements that show the importance of knowledge of foreign languages, the inclusion and development of all individuals present in the teaching and learning process from questions about the participation of students with specific educational needs, the role of the community education and literacy policies in the training of bilingual individuals, in addition to inquiries about the effectiveness of teaching materials used in the inclusion of apprentices.

Keywords:
Inclusion. Literacy. French language.

1. Introdução

Este artigo apresenta reflexões teóricas sobre o ensino inclusivo do idioma francês na educação básica, tendo em vista a relevância do letramento consciente e crítico que considera as diferenças linguísticas, culturais, sociais e cognitivas. Objetiva-se refletir sobre o atual formato do processo de letramento da língua francesa para alunos com necessidades educacionais especiais da educação básica.

O estudo está ancorado na necessidade de entender o processo de inclusão e desenvolvimento desses alunos, levando em consideração o crescimento do número de pessoas bilíngues. A motivação está abarcada também na busca pela valorização da língua estrangeira em escolas públicas e na abrangência de subsídios teóricos e reflexões que visam a prática de ensino crítica e consciente, pautando-se em refletir sobre as principais dificuldades presentes no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira para alunos com necessidades educacionais especiais da educação básica e pública. Por isso, faz-se necessário perguntar: "Como se caracteriza o estímulo à participação crítica, à autonomia, à colaboração e ao desenvolvimento linguístico de todos os aprendizes no processo de letramento do francês – Língua Estrangeira da educação básica?".

Sendo assim, o texto enquadra-se na área de Linguística Aplicada, e está centrado em questões de ensino bilíngue na Educação Especial, analisando a presença da língua francesa em escolas públicas do Rio de Janeiro. Segundo Martelotta (2011), a Linguística Aplicada tem sua origem alicerçada nos estudos sobre o ensino de línguas, sobretudo o de línguas estrangeiras. E, com os estudos de Diez e Santaroni (2014), observamos que

> [...] a Linguística Aplicada insere-se na área de Linguística por se tratar de uma disciplina voltada para os estudos da linguagem, porém não tem o seu objetivo voltado para a descrição da língua em si mesma. (Diez e Santaroni. (DIEZ; SANTARONI 2014, p. 177)

As suas investigações costumam buscar aportes em outras ciências sociais, como a antropologia, a teoria educacional, a psicologia e a sociologia da aprendizagem, da informação, do conhecimento, etc., por isso, é considerada uma área temática interdisciplinar. Dessa maneira, a Linguística Aplicada oferece suporte para este trabalho, que se concentra no ensino de Francês como língua estrangeira.

2. O ensino de língua francesa para alunos com necessidades educacionais específicas: uma reflexão teórica.

Compreende-se que a linguagem é uma ferramenta cultural do ser humano, sendo uma "necessidade natural da espécie humana" por apresentar a função comunicativa, porém "ela não se manifesta de maneira natural. Ela deve ser aprendida. No caso da linguagem verbal, ela deve ser aprendida sob a forma de uma língua, a fim de se manifestar por meio de atos de fala (…)" (FIORIN, 2013, p. 13 e 14). A importância da linguagem apresenta um leque de possibilidades, dentre elas está: perceber o mundo, categorizar a realidade, realizar interações, informar, influenciar, exprimir sentimentos e emoções, criar e manter laços sociais, falar da própria linguagem, ser lugar e fonte de prazer, estabelecer identidades, agir no mundo e criar novas realidades. (FIORIN, 2013, p. 30) Essa definição de linguagem abrange todas as nuances que envolvem o conhecimento de uma nova língua, fazendo-nos perceber a grande abrangência que permeia o ensino de uma ou várias línguas na escola pública.

Isto posto, é necessário compreender alguns conceitos que englobam o ensino da língua francesa, dentre eles a alfabetização e o letramento. Segundo Soares (2005, p. 47), a alfabetização corresponde a "ação de ensinar/aprender a ler e a escrever", e entendemos que o letramento pode ser compreendido como "um conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder" (KLEIMAN, 1995, p. 11). Esse ponto de vista sobre o letramento leva-nos a pensar sobre o uso da língua em diferentes contextos sociais e culturais, já que ela é formada por diferentes valores, funções e configurações, de acordo com o grupo linguístico, o contexto de uso e os referenciais culturais específicos (SOUZA, 2009). Dessa forma, o processo de ensino e aprendizagem do idioma francês está direcionado ao uso linguístico, tendo em vista todos os aspectos que circundam essa ação, já que a língua é usada em diferentes sociedades, que são caracterizadas pelas heterogeneidades culturais e linguísticas. Sato (2012, p. 706) ressalta que "os letramentos diários são usos da leitura e da escrita que integram a rotina das pessoas em diferentes contextos." E, no âmbito escolar, eles podem ser vistos nos murais, nas salas, nos corredores, etc., permitindo que o uso da leitura e da escrita apresente configurações e objetivos singulares. (SATO, 2012)

É relevante evidenciar que "o objetivo da educação é o homem, seu desenvolvimento pleno, suas aptidões e potencialidades. Cabe à esco-

la e, portanto, ao professor estimularem esse desenvolvimento." (LEGEY, 1985, p. 7). Com base nessa concepção, entende-se que as disciplinas escolares, ademais do ensino da leitura e da escrita, necessitam ser vistas como ferramentas para esse desenvolvimento e não fins em si mesmas (LEGEY, 1985). Isto é, o ensino da língua francesa precisa ser analisado de forma a constatar as possibilidades de inclusão e o desenvolvimento linguístico do aluno, direcionado ao progresso não somente da prática leitora e da escrita, mas também ao uso dessas capacidades de forma crítica, considerando as competências individuais, pois no ensino de LEs[332] "deve-se fundamentar nas potencialidades de cada um e nunca nas suas deficiências ou carências" (LEGEY, 1985, p. 7)

Tendo em mente o desenvolvimento linguístico eficaz dos aprendizes com NEE[333], é valido verificar os aparatos pedagógicos e o ambiente disponível para o processo de letramento inclusivo, já que para Legey (1985):

> O ambiente de uma sala de aula é justamente o meio onde ocorre o processo ensino-aprendizagem. Esse ambiente pode estimular e promover a aprendizagem, ou inibi-la e levar a criança a rejeitá-la. Critérios de seleção de material devem ser cuidadosamente observados pelo professor quando da organização desse ambiente estimulador do desenvolvimento. (LEGEY, 1985, p. 8, 9)

Ainda, sobre essa temática, a autora destaca que:

> A "Livre Escolha" e o "Trabalho Diversificado", linhas-mestras na direção deste trabalho, fundamentam e expressam a filosofia de vida e educação, e garantem o desenvolvimento pleno e natural de todas as crianças qualquer que seja o seu tipo, nível ou situação de desenvolvimento e cultura. (LEGEY, 1985, p. 7)

Assim, entende-se que a sala de aula e os materiais usados no letramento do idioma francês devem ser organizados de modo a propiciar o estímulo e a integração dos alunos, independentemente de suas características (sociais, culturais ou cognitivas). Considera-se importante despertar o interesse pela aprendizagem de línguas estrangeiras, permitir ações favoráveis à aprendizagem e suscitar a motivação e a intenção de aprender a língua estrangeira. (DIAS, 2014, p. 4)

---

[332] Línguas Estrangeiras

[333] Necessidades educacionais especiais.

A colaboração entre os alunos, isto é, a interação entre eles, é um meio favorável ao estimulo do interesse dos alunos. Segundo Silva (2010) as atividades escolares devem ser pensadas considerando suas oportunidades de interação, para que haja eficácia no desenvolvimento e progresso de todos os alunos. Para tal abordagem, a estudiosa destaca as análises de Vygotsky, possibilitando a abrangência de ideias com relação ao processo de ensino e aprendizagem do francês – língua estrangeira – na educação especial, à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais e à interação dos alunos. Nos estudos de Costa, lemos que:

> O efeito do déficit/defeito na personalidade e na constituição psicológica da criança é secundário porque as crianças não sentem diretamente seu estado de handicap. As causas primárias, a sua dita forma especial de desenvolvimento são as limitadas restrições colocadas na criança pela sociedade. É a realização sociopsicológica das possibilidades da criança que decide o destino da personalidade, não o déficit em si. (VYGOTSKY, 1989 *apud* COSTA, 2006, p. 235)

Ou seja, a dificuldade apresentada pela criança não deve ser considerada como fator que impede o seu aprendizado. O aluno aparentemente limitado por alguma deficiência não pode ser observado por uma ótica que o torna menos capaz, pois o aprendiz que se desenvolve de modo distinto demanda apenas cuidados e procedimentos diferenciados que visam sua inclusão e progresso.

O ensino inclusivo é responsável pelo desenvolvimento e progresso educacional de alunos que apresentam necessidades de aprendizagem diferenciadas, dessa forma o letramento de Francês Língua Estrangeira direcionado a esse viés apresenta uma possibilidade de transformação. Vale afirmar que "a mudança geradora de uma educação inclusiva é um dos grandes desafios da educação de hoje porque imputa à escola a responsabilidade de deixar de excluir para incluir e de educar a diversidade dos seus públicos" (SANCHES, 2005, p. 128). Essa ideia está centrada numa metodologia de ensino e aprendizagem que considera as particularidades e a evolução de cada aprendiz, não havendo exclusão pela sua cor, raça, cultura, religião, deficiência mental, psicológica ou física (SANCHES, 2005).

Sendo assim, é relevante ressaltar que compreende-se educação especial "como um conjunto de medidas e recursos (humanos e materiais) disponibilizados aos alunos com necessidades educacionais especiais para favorecer adequado desenvolvimento escolar" (DOMINGOS, 2005, p. 78). Sobre isso, Oliveira (2004 *apud* DOMINGOS, 2005, p. 78) evidencia que essa modalidade de ensino é destinada aos indivíduos que

apresentam NEE, isto é, os alunos que demandam metodologias e ferramentas diferenciadas durante o processo de ensino–aprendizagem, de acordo com suas especificidades que podem ser originárias de: deficiência sensorial (auditiva ou visual), deficiência motora, deficiência cognitiva, altas habilidades, transtornos psicomotores, doenças crônicas, transtornos de personalidade, autismo, psicoses, síndromes, deficiência múltipla, inadaptação social e dependência química.

Isto é, a educação especial visa ensejar as pessoas com NEE, tornando o processo de ensino e aprendizagem inclusivo. Dessa forma, entende-se que a "inclusão surge, então, como um meio para reestruturar a organização escolar, para fazer com que os alunos com dificuldade de aprendizagem, os alunos indisciplinados e os alunos com deficiência façam parte, de fato, da comunidade escolar" (OCNEM, 2006 p. 91).

Acreditamos que a reflexão sobre a inclusão e a aceitação da heterogeneidade na sala de aula é um posicionamento atribuído aos docentes que desempenham uma prática crítica no que concerne a sua atuação no processo de ensino e aprendizagem. Segundo Freire (1996):

> A grande tarefa do sujeito que pensa certo não é transferir, depositar, oferecer, doar ao outro, tomado como paciente de seu pensar, a inteligibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos. A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. (FREIRE, 1996, p. 38)

Portanto, a função do educador ultrapassa a ação de transmitir conhecimento ou conteúdos programados, abrangendo, dessa forma, o seu papel na sociedade e a sua importância para a formação de seres autocríticos e entendedores da própria atuação no mundo. Depreende-se que "a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer" (p. 38). além disso, podemos enfatizar que "é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática" (p. 39). Ou seja, o ato de analisar ponderadamente sobre questões inerentes a forma como ocorre ou deveria ocorrer o processo de ensino e aprendizagem é pertinente de acordo com os aportes de Paulo Freire (1996), tornando possível vislumbrar uma prática formadora de sujeitos capazes de produzir conhecimento e agir no meio em que vivem. Com isso, esse estudioso nos ajuda a pensar sobre uma educação problematizadora, que questiona a prática de ensino através da reflexão crítica, visando transformá-la.

3. Considerações finais

As reflexões aqui expostas estão ancoradas em afirmações que evidenciam a importância do conhecimento de línguas estrangeiras, da inclusão e do desenvolvimento de todos os indivíduos a partir de questionamentos sobre a participação dos alunos com necessidades educacionais específicas no ensino da língua francesa e a importância de tal ação para a formação de indivíduos bilíngues. Além disso, o texto faz observações sobre a eficácia dos materiais didáticos utilizados, entendendo que o ensino de LEs deve ocorrer de forma inclusiva, tendenciando ao pleno desenvolvimento linguístico de todos os aprendizes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COSTA, Dóris Anita Freire. Superando limites: a contribuição de Vygotsky para a educação especial. *Revista Psicopedagogia*, v. 23, n. 72, p. 232-40. 2006.

DIEZ, Xoán C. Lagares; SANTARONI, Suzana D. dos Santos. Representações da francofonia: uma abordagem crítica sobre o uso e o desuso de livros didáticos na formação de professores de Francês Língua Estrangeira. *Cadernos do CNLF*, v. XVIII, n. 10 – Línguas Clássicas, Textos Clássicos, Línguas Estrangeiras e Tradução. Rio de Janeiro: CIFEFIL, 2014.

DOMINGOS, Marisa Aparecida. *A escola como espaço de inclusão*: sentidos e significados produzidos por alunos e professores no cotidiano de uma escola do sistema regular de ensino a partir da inclusão de alunos portadores de necessidades educacionais especiais. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação – Belo Horizonte, 2005.

FIORIN, José Luiz. A linguagem humana: do mito à ciência. *In*: ____ (Org.). *Linguística? Que é isso?* São Paulo: Contexto, 2013, p. 13-44.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia.* São Paulo: Paz e Terra AS, 1996.

LEGEY, Eliane Prista; SOARES, Gilda Menezes Rizzo. *Fundamentos e metodologia da alfabetização: método natural.* 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves,1985.

MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). *Manual de Linguística.* São Paulo. Contexto, 2011.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. *Saberes, Imaginários e Representações na Educação Especial*: a problemática ética da diferença e da exclusão social. Petrópolis: Vozes, 2004.

SANCHES, Isabel. Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção é educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, p. 127-42. 2005.

SATO, Denise Tamaê Borges; MAGALHÃES, Isabel; JÚNIOR, José Ribamar Lopes Batista**.** Desdobramentos recentes da educação inclusiva no Brasil: discursos e práticas de letramento. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 699-724, 2012.

Secretaria de Educação Básica: Ministério da Educação. *Orientações curriculares para o ensino médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias.* Brasília: 2006.

SILVA, Cleber Cesar da. *A prática pedagógica de um professor de espanhol para alunos com necessidades educacionais especiais em uma escola de Pires do Rio-GO.* Monografia do Curso de Especialização em Linguística Aplicada / Universidade Federal de Goiás. 2010.

SOARES, Magda. *Letramento*: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VYGOTSKY, L. S. *Obras completas. Tomo cinco*: Fundamentos de Defectologia. Havana: Editorial Pueblo Y Educación. 1989.

O MASSACRE DE MONTREAL: MASCULINIDADE HEGEMÔNICA E TEXTOS JORNALÍSTICOS

Ana Carolina da Rocha (UNIGRANRIO)
anampb78@gmail.com
Daniele Ribeiro Fortuna (UNIGRANRIO)
drfortuna@hotmail.com
Rosane Cristina de Oliveira (UNIGRANRIO)
rosanecrj@hotmail.com

RESUMO

Esta comunicação tem como objetivo analisar textos jornalísticos sobre o massacre de Montreal, principalmente no que diz respeito ao conceito de masculinidade hegemônica e suas consequências diante da violência de gênero. O massacre de Montreal foi um trágico episódio ocorrido na Escola Politécnica de Montreal (Canadá), em 6 de dezembro de 1989, em que um jovem cometeu suicídio após matar 14 mulheres. O fato aconteceu quando Marc Lépine, de 25 anos, entrou em uma sala de aula e pediu para que os rapazes da turma se retirassem. As 14 mulheres que permaneceram no local foram mortas com tiros à queima roupa por ele. Em seguida, Marc Lépine suicidou-se deixando uma carta na qual dizia que tinha feito isso porque não suportava a ideia de ter mulheres estudando naquela escola para exercerem profissões que, na opinião dele, eram exclusivamentemasculinas. A análise terá como foco teórico textos sobre masculinidade hegemônica, principalmente de autores como Connell (2013) e Nolasco (2001).

Palavras-chave:
Masculinidade Hegemônica. Texto jornalístico. Massacre de Montreal.

RESUMEN

Esta comunicación tiene como objetivo analizar textos periodísticos sobre la masacre de Montreal, principalmente en lo que respecta al concepto de masculinidad hegemónica y sus consecuencias frente a la violencia de género. La masacre de Montreal fue un episodio trágico en la Escuela Politécnica de Montreal (Canadá) el 6 de diciembre de 1989, en el que un joven se suicidó tras matar a 14 mujeres. El hecho ocurrió cuando Marc Lépine, de 25 años, entró en un aula y pidió a los chicos de la clase que se fueran. Las 14 mujeres que permanecieron en el lugar fueron asesinadas a quemarropa por él. Entonces Marc Lépine se suicidó dejando una carta en la que decía que lo había hecho porque no soportaba la idea de que en ese colegio estuvieran mujeres para ejercer profesiones que, a su juicio, eran exclusivamente masculinas. El análisis se centrará en textos de complejidad hegemónica, principalmente de autores como Connell (2013) y Nolasco (2001).

Palabras clave:
Masculinidad hegemónica. Texto periodístico. Masacre de Montreal. Keywords:

1. Introdução

A violência de gênero é uma realidade que atinge o mundo inteiro e não é um problema só para as mulheres. Infelizmente, no Brasil, a violência é ainda muito grande. Segundo Pombo (2019), cerca de trezentas mil mulheres relatam serem vítimas da violência de seus maridos, namorados ou companheiros a cada ano. Independente do "motivo"que faz com que ocorra a violência – pois para esta não há discriminação de idade, raça, etnia, classe social e as formas de expressão são as mesmas em qualquer lugar: ameaças, atentados ao pudor, lesões corporais, calúnias, estupros, humilhações, homicídios... –, esta está intimamente relacionada a fatores culturais. Pode estar ligada, por exemplo, a relações amorosas/ sexuais, a relações sociais, à educação atrelada à diferenciação de valores e papéis ligados ao sexo etc.

No livro a *Dominação masculina,* Bourdieu (1998) apresenta como se constituem as relações de dominação-submissão. O autor utiliza para essa análise a sua teoria sobre a *violência simbólica*,na medida em que percebe que o fenômeno da dominação está impregnado não apenas nos sistemas de pensamento em que masculino e feminino fazem parte de uma escala de valores, mas também se expressa no próprio corpo através de esquemas perceptivos que constituem o *habitus.*

Para Áran (2003 p. 3), "a violência de gênero se expressa e se reproduz culturalmente através de comportamentos irrefletidos, aprendidos histórica e socialmente". A autoraseespelha em Bourdieu (1998) ao defender a ideia de que a dominação masculina é aprendida pelo homem e absorvida pela mulher inconscientemente. O pensador nos mostra como o fato social e histórico da dominação masculina se transforma em algo passível de ser naturalizado.

Outro fator fundamental a se considerar quando se trata da violência de gênero é a questão do discurso. Em relação ao discurso, trabalhamos com este conceito conforme apontado como Foucault (2012, p. 46), para o qual: "o discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos". De acordo com Foucault ainda (1966, p. 405), "onde houver discurso, as representações expõem-se e justapõem-se; as coisas assemelham-se e articulam-se". Nesse sentido, é possível conhecer as coisas e sua ordem somente "através da soberania das palavras" (FOUCAULT, 1966, p. 405).

E como reflexo da sociedade e uma importante dimensão cultural, o discurso da imprensa é fundamental para entendê-la. Atuando numa via

de mão dupla, a imprensa não apenas é pautada pelos anseios da sociedade, como pauta as discussões que, muitas vezes, dão origem a esses anseios.

Isso posto, faremos uma análise sobre a repercussão na imprensa brasileira do Caso do Massacre de Montreal para compreendermos os textos jornalísticos abordam a masculinidade hegemônica e também o que o silêncio sobre o tema nos fala. Antes, entretanto, faremos uma reflexão sobre a construção da masculinidade hegemômica.

2. A construção da masculinidade hegemônica

A masculinidade, assim como a feminilidade, é uma categoria ficcional sobre os sexos, os gêneros e a sexualidade na medida em que concordamos com Butler (2003) que o corpo, o gênero e sexualidade são construções culturais que são modificadas de acordo com cada cultura e sociedade. Tais modificações de significados acontecem em distintos períodos históricos numa mesma sociedade. Portanto, o corpo, o gênero e a sexualidade são construções sociais e culturais, não ontológicas, que "guiam" os sentidos em processos de interaçãosocial.

Para Foucault (1997), sexualidade não se limita à variabilidade das posições possíveis na cópula, nem se refere às diferenças biológicas, e tampouco se restringe ao conjunto dos conteúdos inconscientes. Sexualidade seria um modelo construído socialmente que orienta a expressão dos desejos, emoções, motivações, fantasias, condutas e práticas corporais que singularizam o indivíduo física e psicologicamente. Todavia, esse modelo estaria orientado pelos discursos e práticas normatizadores da família e da ordem social enaltecidos pelo discurso médico-científico do século XIX.

Sendo assim, a masculinidade é construída socialmente a partir de configurações de práticas de poder como nos mostra Kimmel (1998):

> Socialmente construídas, [...] nem míticas, tampouco biológicas; [...] (as) masculinidades variam de cultura a cultura, variam em qualquer cultura no transcorrer de certo período de tempo, variam em qualquer cultura através de um conjunto de outras variáveis, outros lugares potenciais de identidades e variam no decorrer da vida de qualquer homem individual. (KIMMEL, 1998, p. 105)

A natureza hegemônica da "masculinidade hegemônica" é derivada da teoria sociológica da hegemonia cultural de Gramsci (1999), que

analisa as relações de poder entre as classes sociais de uma sociedade. Assim, no termo "masculinidade hegemônica", o adjetivo "hegemônico" se refere à dinâmica cultural por meio da qual um grupo social reivindica e sustenta uma posição dominante em uma hierarquia social:

> A masculinidade hegemônica se distinguiu de outras masculinidades, especialmente das masculinidades subordinadas. A masculinidade hegemônica não se assumiu normal num sentido estatístico; apenas uma minoria dos homens talvez a adote. Mas certamente ela é normativa. Ela incorpora a forma mais honrada de ser um homem, ela exige que todos os outros homens se posicionem em relação a ela e legitima ideologicamente a subordinação global das mulheres aos homens. (CONNELL, 2013, p. 245)

Segundo Connell (2013), o conceito de masculinidade hegemônica, por ser normativo, vem gerando a subordinação das mulheres em relação aos homens. A autora também aponta a exposição dos homens diante de situações de risco, como também acerca de suas dificuldades para lidar com as próprias incapacidades e sofrimentos.Tal conceito serviu como referência para pesquisas em desenvolvimento sobre homens e masculinidade, substituindo a teoria do papel sexual e os modelos categoriais da psiquiatria. Assim, ao pesquisarmos o conceito de masculinidade hegemônica, podemos problematizar e compreender questões relacionadas ao poder, à violência e à desigualdade como apresenta Oliveira (2004):

> [...] a masculinidade hegemônica é sustentada e mantida por um amplo segmento da população masculina em função da gratificação fantasiosa de fazer parte do poder que ela proporciona, além, é claro, dos motivos concretos, tal como poder retirar daí benefícios (melhores salários e postos, por exemplo) através da dominação institucionalizada masculina em relação às mulheres. (OLIVEIRA, 2004, p. 105)

Ao longo do tempo, a masculinidade hegemônica propiciou (e ainda propicia) a prática da violência, podendo ter *status* de crime hediondo, se considerarmos os modos como os homens reproduzem o papel hierárquico em relação à mulher. Diante dessa relação de poder, a masculinidade hegemônica busca explicar como os homens mantêm papéis sociais dominantes sobre as mulheres e outras identidades de gênero que são percebidas como "femininas" em uma determinadasociedade.

Almeida (1995) considera que a masculinidade hegemônica envolve um discurso que atribui aos homens potencial privilegiado de dominação e superioridade social. O patriarcado seria uma ordem de gênero específica na qual a masculinidade hegemônica define a inferioridade do feminino a das masculinidades subordinadas. Nesse sentido, é possível

afirmar que a masculinidade não é algo natural, porém, construído culturalmente como afirma Oliveira (2004):

> A masculinidade (assim como a feminilidade) não é objetiva e nem natural, mas dependente de formas culturais dentro das quais emerge. Ou seja, a masculinidade é construída num espaço social, político, cultural e só pode ser compreendida dentro dos suportes simbólicos do masculino e do feminino próprios de cada sociedade. Essa postura exige que se realize uma releitura de todo o nosso entorno, o que significa, por exemplo, repensar a cultura, a linguagem, os meios de comunicação social, as instituições como a família ou a religião e os processos políticos, a partir de uma perspectiva não só feminina, mas também masculina. (OLIVEIRA, 2004, p. 17)

A questão da masculinidade hegemônica está presente nos discursos da sociedade, e, implícita ou explícitamente, do discurso jornalístico também. Nesse sentido, como estudo de caso, faremos uma análise de notícias publicadas sobre o Massacre de Montreal na imprensa brasileira. Iniciaremos com textos da época, para, em seguida, refletirmos sobre noticias mais recentes que se relacionam ao fato.

3. Uma análise sobre a masculinidade hegemônica através de notícias de jornais sobre o Massacre de Montreal

O massacre de Montreal foi um trágico episódio ocorrido na Escola Politécnica de Montreal (Canadá), no dia seis de dezembro de 1989, em que um jovem cometeu suicídio após matar 14 mulheres. O fato aconteceu quando Marc Lépine, de 25 anos, entrou em uma sala de aula e pediu para que os rapazes da turma se retirassem. As quatorze mulheres que permaneceram no local foram mortas com tiros à queima roupa por ele. Em seguida, Marc Lépine suicidou-se deixando uma carta na qual dizia que tinha feito isso porque não suportava a ideia de ter mulheres estudando naquela escola para exercerem profissões que, na opinião dele, eram exclusivamentemasculinas.

Como aponta Connell (1995, p. 14), "a masculinidade é um conjunto de comportamentos aprendidos desde a infância que surgem da premissa patriarcal de viver em um sistema que, por gerações, privilegiou a experiência masculina acima de tudo". Diante dessa questão construída socialmente, é possível afirmar que Lépine é fruto de uma sociedade patriarcal que reproduz a intolerância e o machismo ao longo da história, e que este ponto de vista está presente no discurso jornalístico.

Tal afirmação pode ser ratificada ainda por meio da análise do que dizem – e do que não dizem – os textos jornalísticos. Antes de iniciarmos a busca sobre o Massacre de Montreal na hemeroteca digital da Biblioteca Nacional, acreditávamos que encontraríamos diversas notícias sobre o fato nos jornais e revistas brasileiros. Entretanto, apenas dois veículos o noticiariam: a extinta *Revista Manchete*, do Rio de Janeiro, e um jornal de Curitiba, o *Correio de Notícias.* Chama atenção o fato de que um episódio de tamanha violência – o maior assasinato em massa da história do Canadá – tenha tido tão pouca repercussão no Brasil.

Na verdade, o silêncio sobre esse fato pode estar relacionado ao momento que o país atravessava naquele momento. A ditadura havia se encerrado em 1985, mas deixava o seu rastro: pouco ou nenhuma discussão sobre assuntos considerados "polêmicos" ou sem importância para a época – e um deles era a questão de gênero.

O primeiro texto analisado é do jornal Correio de Notícias. Trata-se de uma nota de sete parágrafos, que está localizada em parte pouco nobre da página do jornal – do lado esquerdo, na parte superior. A notícia se inicia com um lead clássico, ou seja, relatando o que aconteceu, como, quando, onde e por quê. Informa ainda que o criminoso levava consigo uma carta antifeminista.

O nome do criminoso não é revelado, mas o texto chama a atenção para o fato de que o assassino teria entrado numa sala de aula do curso de engenharia, pedido para que os homens se retirassem e começado a xingar as mulheres presentes de feministas. Em seguida, ordenara que se alinhassem contra a parede e atirou. Pouco tempo depois, ele se retirou da sala e se matou. Em relação à carta, esta não era endereçada a ninguém, apenas explicava o que o criminoso pretendia fazer.

A notícia se refere também ao fato de que um dos policiais teria encontrado sua filha entre as mulheres mortas e se encerra afirmando que a porta-voz do Comitê da Defesa da Mulher em Montreal, Charlene Nero, teria sido ameaçada de morte por telefone, seis semanas antes de crime, por ter distribuído planfetos feministas em um restaurante.

Curta, a nota não informa que tipo de repercussão o caso teve no Canadá, muito menos no Brasil. De fato, como afirmamos anteriormente, a questão de gênero não era uma pauta a ser discutida naquele momento no nosso país.

A segunda matéria, da *Revista Manchete*, tem duas páginas. Apresenta um antetítulo de impacto: "Ele odiava as feministas. Para descarregar sua raiva, matou 14 mulheres e se suicidou" (MASSACRE, 1989, p. 118). O texto se inicia de forma a mostrar seu tom: sensacionalista: "Se o dramaturgo inglês Shakespeare vivesse no século XX, com certeza, ampliaria para além das fronteiras da Dinamarca a constatação colocada na boca do personagem Marcelo, na peça "Hamlet". Ele fatalmente diria que "ha algo de podre no reino do Planeta Terra".

Em seguida, são listados na matéria diversos acontecimentos trágicos, como o genocídio do III Reich na Alemanha Nazista, a bomba atômica de Hiroshima e Nagasaki etc., que são comparados "ao banho de sangue", que ocorreu no "civilizado *primeiro mundo*" (Grifo de Manchete), cometida por um "desequilibrado mental" (MASSACRE, 1989, p. 118).

Como a outra, esta matéria também faz a alusão à carta, mas, dessa vez, dando detalhes de seu conteúdo. Nela, Marc Lépine afirma que as feministas haviam arruinado sua vida. Posteriormente, o texto dá continuidade à descrição dos fatos que ocorreram naquele 6 de dezembro de 1989. Adjetivos como "louco", "insano" e "alucinado" são utilizados para se referir a Lápine e ao ato.

A chacina e o posterior suicídio de Lépine são descritos, e o texto é finalizado com o seguinte parágrafo: "O que restou foi o socorro aos feridos e o choro convulsivo dos familiares dos mortos ao se depararem com os corpos. E na consternação de um país inteiro, a triste certeza de que massacres como este são uma realidade cada vez mais frequente nestes tempos de ode aos *Rambos*" (Grifo de Manchete).

Em nenhum momento, são questionados os motivos que teriam levado Lépine a cometer este ato e por que ele detestava tanto as feministas. As feministas, por sua vez, não são ouvidas.

Diante dessa tragédia poderíamos dizer que esse homem era um doente mental e simplificar a questão. No entanto, nesse caso, acreditamos ser mais pertinente discutir o fato por meio de uma reflexão sociológica e política sobre o conceito de masculinidade hegemônica, de forma a tentar compreender como se constituiu a formação de Marc Lépine no que diz respeito à questão de gênero.

Lépine e Gagne (2008) relatam que o atirador Marc Lépine nasceu em Montreal no ano de 1964, era filho da enfermeira Canadense Moni-

que Lépine e do empresário Rachid Gharbi. Lépine foi abandonado pelo seu pai aos sete anos após o término de um casamento abusivo. Durante toda a sua primeira infância, presenciou cenas de abuso do pai em relação à mãe. Após a separação, Marc Lépine e sua irmã mais nova foram morar com outras famílias,já que sua mãe precisava trabalhar para sustentar a família. Por isso, contato com a mãe apenas nos fins de semana. Nascido com o nome Gamil Rodrigue Liass Gharb, aos quatorze anos, consegue mudar seu nome para Marc Lépine alegando ódio ao seu pai. No início da sua fase adulta, candidatou-se às Forças Armadas, porém, foi rejeitado. Aos dezoito, começou a fazer parte de um programa de ciências em uma faculdade, masdecidiu abandonar. Em seguida, foi demitido de seu emprego em um hospital. Posteriormente, iniciou um curso de programação de computadores, no entanto, também abandonou novamente antes da conclusão. Lépine solicitou duas vezes a admissão na École Polytechnique, mas não conseguiu ser admitido, pois não tinha dois cursos obrigatórios.

Segundo Lépine e Gagne (2008), ele reclamava de mulheres que trabalhavam em empregos "não tradicionais", ou seja, que ocupavam postos que, sob o seu ponto de vista, caberiam a homens como ele ocupar. Após vários meses de planejamento, incluindo a compra de um rifle semiautomático, o rapaz entrou na École Polytechnique e atirou nas mulheres, alegando que estava "lutando contra o feminismo". Em seguida, o assassino se mudou para outras partes do edifício, visando encontrar mais mulheres, antes de se matar. No mesmo dia foi encontrada uma nota de suicídio em que Lépine culpava as feministas por arruinar sua vida.

Segundo a Rádio Agência Nacional (2017), as ações de Lépine foram atribuídas de várias maneiras, do ponto de vista psiquiátrico, com diagnóstico de transtorno de personalidade, psicose e distúrbio de apego, observando fatores sociais como pobreza, isolamento, impotência e violência na mídia.

Para o jornal *Nexo* (2017), o massacre é considerado pelos criminologistas e pesquisadores como um exemplo de crime de ódio contra as mulheres, na medida em que Lépine não soube lidar com seu fracasso e planejou um homicídio em massa para afirmar sua masculinidade.

A partir do que sabemos sobre a trajetória de vida de Lépine, podemos perceber que sua história foi marcada pela instabilidade, na qual a violência de gênero era prática comum. Em carta escrita no dia do assassinato em massa e na qual comunicava seu suicídio, Lépine deixou clara

a motivação do massacre, que era a de "dar um fim" às feministas, às quais se refere pelo uso da palavra "virago", vocábulo de tom pejorativo utilizado para designar "mulheres agressivas" e com "característicasmasculinas".

A violência contra a mulher por razões de gêneros é histórica e tem um caráter estrutural, que se perpetua devido à sua posição de subordinação na ordem sociocultural patriarcal. Tal relação de poder está baseada em padrões de dominação, controle e opressão ao logo do tempo. A partir de condições históricas, são naturalizadas formas de discriminação contra a mulher e geradas práticas sociais que permitem ataques contra a sua vida.

No caso do Massacre de Montreal, observamos que Lépine vivenciava, desde a infância, a violência doméstica, pois assistia seu pai agredir a sua mãe. O abandono do patriarca também foi um fator que fez com que seu ódio fosse tão grande a ponto de trocar seu nome na medida em que não suportava a ideia de conviver com o sobrenome do pai. No início da fase adulta se depara com a frustração de não conseguir realizar seu sonho de entrar para as Forças Armadas e de ter acesso à faculdade. Lépine se sentia humilhado ao ver que as mulheres haviam conquistado espaço no território masculino, ou seja, lugar que pela construção da masculinidade hegemônica deveria ser exclusivamente do homem. A história nos mostra que a engenharia foi, por muito tempo, uma profissão predominante dos homens. Lidar com a realidade de ver mulheres em lugares que acreditava serem, por direito, dos homens foi algo avassalador para Lépine e sua resposta a essa suposta humilhação foi letal e política.

Para Caputi e Russell (1992), o massacre foi um ato político. Os autores relatam que Lépine odiava as mulheres, principalmente feministas. De acordo com os autores, numa sociedade racista e sexista, homens psicóticos e supostamente normais frequentemente atuam com atitudes racistas, misóginas e homofóbicas com as quais eles cresceram e se viram legitimados. As motivações de Lépine são evidentes e se tornam um dos mais agudos exemplos de uma criminosa ação provocada por crime de gênero. Seus assassinatos, no massacre de Montreal, foram crimes de ódio e tinham como alvos vítimas de crimes de gênero.

Entretanto, a imprensa aborda o fato como um ato de um louco, sem qualque tipo de discussão mais aprofundada ou de problematização.

4. Por novas masculinidades – notícias recentes sobre o Massacre de Montreal

Uma busca na aba de notícias do Google do termo "Massacre de Montreal" resulta em inúmeros links, a maioria em francês. Como o nosso foco é a imprensa brasileira, verificamos somente os resultados de notícias em português. Ao todo foram seis – sendo que um era do site notícia minuto, que apresenta apenas notas curtas e, por isso, não foi considerado na nossa seleção -, em diferentes sites da impensa brasileira, de diferentes estados, conforme quadro abaixo, organizados de acordo com a ordem que aparecem na internet. Para facilitar a organização e a referência ao longo do texto, nomeamos as notícias de N1, N2, N3, N4 e N5:

Tabela de notícias sobre o Massacre de Montreal.

N	Título	Site	Data
N1	Dia nacional de mobilização dos homens pelo fim da violência contra as mulheres	Portal da Cidade	04/12/19
N2	Dia do laço branco: homens pelo fim da violência contra as mulheres	Rádios EBC	07/12/16
N3	Projeto sobre violência contra as mulheres é oferecido para homens em Presidente Prudente	Solutudo – A cidade em detalhes	06/12/19
N4	Campanha Laço Branco mobiliza homens pelo fim da violência contra as mulheres	Fato Amazônico	31/12/19
N5	MP da Paraíba adere à campanha internacional de combate à violência contra a mulher	Jornal da Paraíba	27/11/18

Fonte: as autoras.

Todas as notícias têm em comum a abordagem: o combate à violência contra mulher. Em função do Massacre de Montreal, o dia 6 de dezembro foi instituído no Brasil como o Dia Nacional de Mobilização dos Homens pelo Fim da Violência contra a Mulher. N1 divulga uma ação educativa, que será feita ao público masculino da cidade de Registro, São Paulo, por meio de panfletagem. A matéria salianta que há vários tipos de violência contra a mulher, além da doméstica. Refere-se a agressões, que vão desde o assédio sexual e moral, estupros e bullying na internet. Relembra como o crime mobilizou a opinião pública do Canadá, motivando um grupo de homens canadenses a criar a Campanha do Laço Branco (Whit Ribbon Campaign), cuja missão é "promover a igualdade de gênero, relacionamento saudáveis e uma nova visão da masculinida-

de" (DIA NACIONAL, 2019).

N2 também trata sobre o Dia do laço branco. É apenas uma nota que relembra o massacre e ainda a mobilização que mobilizou os canadenses. Explica que "entre 25 de novembro e 6 de dezembro daquele ano, oram distribuídos cerca de 100 mil laços entre os homens canadenses. O dia 25 de novembro foi proclamado pela Organização das Nações Unidas, como o Dia Internacional de Erradicação da Violência contra a mulher" (DIA DO LAÇO, 2016).

Da mesma forma N3 também fala sobre o Dia Nacional de Mobilização dos Homens pelo Fim da Violência contra Mulheres, relacionando-o ao Massacre de Montreal. Mas, dessa vez, personaliza o texto, contando a história do piscólogo Edson Marcelo Oliveira Silva, de Presidente Prudente, São Paulo, especialista em intervenções psicossociais em contexto de vulnerabilidade. Segundo a notícia, o psicólogo começou a trabalhar com mulheres em situação de violências e identificou a necessidade de realizar esse mesmo trabalho com os homens. Assim, organizou o Núcleo de Atenção ao Homem, cujo objetivo era refletir sobre a masculinidade tóxica e hegêmonica.

O núcleo encerrou suas atividades após quatro anos de funcionamento, mas Edson deu continuidade ao trabalho, atuando em grupo reflexivos sobre gênero. Segundo a matéria, nas reuniões discutem assuntos relativos à prevenção contra violência. Entretanto, por falta de renda, em breve, o psicológo também deverá encerrar essa rede de apoio. A notícia se encerra com o depoimento do profissional, segundo o qual "não existem políticas públicas que trabam o debte sobre a necessidade de atender esse público" (PETILE, 2016).

Além de abordar o tema da campanha do laço branco, apresentar estatísticas sobre violência doméstica no Brasil e referir-se ao Massacre de Montreal, N4 faz algumas recomendações aos homens, incentivando-os a refletir sobre o seu comportamento, como: questionar atitudes e comportamentos, ser respeitos com mulheres, jovens e crianças do sexo feminino, nunca usar força, ameças ou violência nos relacionamentos, procurar ser um modelo e compartilhar com as pessoas ao redor a importância de respeitar as mulheres, aprender sobre o impacto da violência contra as mulheres e posicionar-se a respeito, apoiar uma possível vítima, ajudando-a a buscar auxílio especializado, reagir ao uso de linguagem ofensiva, piadas sexistas e intimidação (CAMPANHA, 2019).

Por fim, N5, além de tratar também sobre a campanha do laço

branco e relembrar o Massacre de Montreal, informa sobre uma campanha local, "16 dias de ativismo pelo fim da violência contra mulher", que se realizou em 2018, na Paraíba, e incluiu ações cujo objetivo era conscientizar a população sobre o tema, incentivando os paraibanos a se juntarem no combate à violência contra mulher (MP DA PARAÍBA, 2018).

Por meio das notícias aqui descritas, é possível perceber que o Massacre de Montreal teve o seu sentido ressignificado. Se a cobertura jornalística do final dos anos 1980 referia-se a Marc Lépine como um louco, desequilibrado, alucinado, a imprensa atual confere ao ato um sentido político. Nesse sentido, relembrar o ato se transforma numa maneira de repensar as masculinidades, ainda permadas por diversos estereótipos.

Como vimos na primeira sessão, o conceito de gênero, oriundo dos debates feministas, é uma ferramenta útil para a compreensão das relações sociais que envolvem homens e mulheres. O conceito de gênero se refere à construção social e cultural do que é ser homem e do que é ser mulher, e de que maneira essa construção afeta a vida de ambos. Diversas pesquisas mostram que os estereótipos do que é ser homem e do que é ser mulher afetam a vida social, a saúde e a educação de homens e mulheres de diferentes maneiras. Segundo Scott (1995):

> O termo "gênero" torna-se, antes, uma maneira de indicar "construções culturais" – a criação inteiramente social de ideias sobre papéis adequados aos homens e às mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e de mulheres. "Gênero" é, segundo essa definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado. Com a proliferação dos estudos sobre sexo e sexualidade, "gênero" tornou-se uma palavra particularmente útil, pois oferece um meio de distinguir a prática sexual dos papéis sexuais atribuídos às mulheres e aos homens. (SCOTT, 1995, p. 75)

De acordo com Aràn (2003), questão de gênero está presente nos mais diversos discursos filosófico, religioso, biológico/científico, psicológico, antropológico e social, incluído aí o discurso jornalístico. Para Collin (1998), a diferença sexual não é uma questão teórica, mas sim uma questão da práxis. A proposta dessa autora incorpora, em um diálogo contínuo, a igualdade e as diferenças sem negá-las, num constante jogo dialético em que a pluralidade e o diálogo são os princípios fundamentais:

> [...] a masculinidade hegemônica não pode ser entendida como uma estrutura estabelecida de caráter de qualquer grupo de homens. Devemos questionar "como os homens se acomodam a um ideal e se tornam tipos que

> são cúmplices e resistentes, sem que qualquer um incorpore exatamente aquele ideal". (COLLIN, 1998, p. 19)

A partir dessa definição, Collin (1998) propõe um conceito de masculinidades a partir de uma matriz feminista como caminho para a superação da desigualdade de gênero.

Medrado e Lyra (2008) afirmam que o conceito de masculinidades foi formulado no início da década de 1990 em relatórios de um estudo de campo sobre desigualdade social nas escolas australianas. Os estudos pioneiros foram sistematizados no artigo "Towards a New Sociology of Masculinity", que criticavam a ideia de masculinidade hegemônica para pensar em novas masculinidades:

> É preciso romper com modelos explicativos que, via de regra, reafirmam a diferença e que nos permitem somente explicar como ou por que as coisas são assim, mas que não apontam como ou por que as coisas assim são, mas que não apontam contradições, fissuras, rupturas, brechas, frestas... que nos permitam visualizar caminhos de transformação progressiva e efetiva. Apostamos na necessidade de abrimos espaço para novas construções teóricas que resgatem o caráter plural, polissêmico e crítico das leituras &feministas. (MEDRADO; LYRA, 2008, p. 83)

Muitos dos autores pensaram inicialmente sobre as masculinidades desenvolvendo suas argumentações a partir de uma noção de crise dos homens como uma crise de um padrão de masculinidade hegemônica, o qual lhes sobrecarregava com o peso da masculinidade. Esta preocupação, ainda que contestável, foi de grande importância para incentivar a reflexão sobre a construção social dasmasculinidades.

Para Lisboa (1998), a raiz do medo dos homens em redefinir sua identidade se encontra no fato de que a masculinidade se constrói por oposição do que é culturalmente considerado feminino. Outros autores, porém, começam a refletir sobre as transformações a partir da ideia de que a masculinidade não implica necessariamente oposição à feminilidade. As discussões sobre um "novo homem" se inserem a partir daí, permitindo estabelecer uma relação com a temporalidade, vista que a visão acerca deste "novo homem" está relacionada a uma noção de transformação cultural na medida em que vivemos em um novo momento. A pauta da concepção de um "novo homem" se coloca sem que ainda se tenha muita clareza de seusignificado.

Nolasco (2001, p. 15) aborda a necessidade de uma nova construção social focado na mudança do papel dos atores sociais masculinos pois acredita que "É justamente a crise do masculino que se define peran-

te esse processo de transição onde o homem ao se deparar com a obrigação de obter sucessivas vitórias se vê como sujeito que está fadado a enfrentar sucessivos fracassos".

A busca por novas masculinidades está embasada nas visões de que as transformações no âmbito das relações de gênero apontam para novas demandas nos padrões de comportamento social e na aquisição de valores que rompem com padrões rígidos de comportamento e de representações do masculino e do feminino. Nesse sentido, a contribuição da imprensa é fundamental, pois é por meio dela que a maioria de nós tem acesso aos acontecimentos em todos os níves – local, nacional e mundial.

5. Considerações finais

Nesse artigo, verificamos que os discursos são fundamentais para se refletir sobre a violência contra a mulher, que é histórica e tem um caráter estrutural, que se perpetua devido à hegemonia masculina. Os discursos são baseados em relações de poder que, por sua vez, estão calcadas em em padrões de dominação, controle e opressão ao logo do tempo. A partir de condições históricas perpassadas por discursos, são naturalizadas formas de discriminação contra a mulher e geradas práticas sociais que permitem ataques contra a sua vida. Ao analisarmos o termo "masculinidade hegemônica" percebemos que tal hegemonia vem fazendo parte da dinâmica sustentando uma posição dominante alimentando, portanto, uma hierarquia social e naturalizando a desigualdade.

No artig,o apresentamos duas visões da imprensa brasileira sobre o Massacre de Montreal – uma da época do massacre e outra atual -, o que nos permitiu perceber que novas masculinidades, ainda que de forma um tanto incipientes, foram sendo construídas ao longo do tempo. Se na década de 1989, o Massacre de Montreal foi um ato cometido por um tresloucado, hoje, talvez, seria consequência de uma visão tóxica de masculinidade, fomentando outros tipos de discussões.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M.V. *Senhores de si:* uma interpretação antropológica da masculinidade. Lisboa: Fim de Século, 1995.

ARÁN, M. Os destinos da diferença sexual na cultura contemporânea. *Estudos Feministas*, 11(2): 360, Florianópolis, julho-dezembro/2003.

AUTOR de massacre em Montreal era antifeminista. *Correio de notícias*. Curitiba.

BOURDIEU, P. *La domination masculine*. Paris: Seuil, 1998.

BUTLER, J. *Problemas de gênero:* feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

CAPUTI, J.; RUSSELL, D. E. H. Femicide: sexist terrorism against women. In: RADFORD, J.; RUSSELL, D. E. H. (Eds). *Femicide*: the politics of woman killing. New York: Twaine Publishers, 1992.

COLLIN, F. *Práxis de la différence*. Paris: Les Cahiers du Grief, 1992.

CONNELL, R. Políticas da Masculinidade. *Educação e Realidade*, Porto Alegre. v. 20 (2), 2013.

FÁBIO, A. C.. Despreparo do homem heterossexual branco para lidar com fracasso o leva à violência. *Jornal Nexo*, São Paulo, 16/01/2017. Disponível em: https://www.nexojornal.com.br/entrevista/2017/01/08/%E2%80%98Despreparo-do-homem-heterossexual-branco-para-lidar-com-fracasso-o-leva-%C3%A0-viol%C3%AAncia%E2%80%99

FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas.* São Paulo: Martins Fontes, 1966.

_____. *História da sexualidade:* a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

_____. *A ordem do discurso.* São Paulo: Loyola, 2012.

KIMMEL, M. A Produção Simultânea de Masculinidades Hegemônicas e Subalternas. *Horizontes Antropológicos*. Porto Alegre, nº 9,1998, p 105.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. Trad. de Carlos Nelson Coutinho com a colaboração de Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v. 1.

LÉPINE, M.; G., Harold. *Aftermath*. [S.l.]: Viking Canada, 2008.

LISBOA, M. R. A. Masculinidade: as críticas ao modelo dominante e seus impasses. In: PEDRO, J. M.; GROSSI, M. P.. *Masculino, feminino, plural*: gênero na interdisciplinaridade. Florianópolis: Mulheres, 1998.

LÚCIA, C. *História Hoje*: Em 1989, Massacre de Montreal ficou conhecido como ataque contra o feminismo. *Rádio Agência Nacional*, Brasília,

06/12/2017. Disponível em: https://radioagencianacional.ebc.com.br/geral/audio/2017-12/historia-hoje-em-1989-massacre-de-montreal-ficou-conhecido-como-ataque-contra-o

MACHADO, L. Z. Masculinidade, sexualidade e estupro: as construções da virilidade. *Cadernos pagu* (11), p. 231-73, 1998.

MEDRADO, B.; LYRA, J. Por uma matriz feminista uma matriz feminista de gênero para os estudos sobre gênero para os estudos sobre homens e masculinidades homens e masculinidades. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 16(3): 424, setembro- dezembro/2008.

NOLASCO, S. Um "Homem de Verdade". In: CALDAS, Dario (Org.). *Homens.* São Paulo: SENAC, 2001.

OLIVEIRA, P. P. *A construção social da masculinidade*. Belo Horizonte: UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2004.

PETILE, L. Projeto sobre violência contra as mulheres é oferecido para homens em Presidente Prudente. *Solutudo* – A cidade em detalhes. 2016. Disponível em: https://conteudo.solutudo.com.br/presidente-prudente/projeto-sobre-violencia-contra-mulheres/ Acesso em: 05 out 2020.

POMBO, M. F. Estrutura ou dispositivo: como (re)pensar a diferença sexual hoje? *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, 2019.

Outras fontes

CAMPANHA laço branco mobiliza homens pelo fim da violência contra as mulheres. Fato Amazônico, 31 dez 2019. Disponível em: https://www.fatoamazonico.com/campanha-laco-branco-mobiliza-homens-pelo-fim-da-violencia-contra-as-mulheres/. Acesso em: 05 out 2020.

DIA DO LAÇO branco: homens pelo fim da violência contra as mulheres. Rádios EBC. 2016. Disponível em: https://radios.ebc.com.br/viva-maria/edicao/2016-12/o-massacre-de-montreal-e-o-dia-de-mobilizacao-pelo-fim-da-violencia-contra. Acesso em: 5 out 2020.

DIA NACIONAL de mobilização dos homens pelo fim da violência contra as mulheres. Portal da cidade. 2019 Disponível em: https://registro. portaldacidade.com/noticias/saude/dia-nacional-de-mobilizacao-dos-homens-pelo-fim-da-violencia-contras-as-mulheres-2037. Acesso em: 05 out 2020.

MASSACRE em Montreal. *Revista Manchete*. Rio de Janeiro, 23 de dezembro de 1989, p. 118-19.

MP DA PARAÍBA adere à campanha internacional de combate à violência contra a mulher. *Jornal da Paraíba*. 2018. Disponível em: https://www.jornaldaparaiba.com.br/vida_urbana/mp-da-paraiba-adere-campanha-internacional-de-combate-violencia-contra-mulher.html. Acesso: 05 out 2020.

O NASCIMENTO DO MONOLINGUISMO: UM PARTO NADA NATURAL

Deise Luci Pinto (UFF)
1970dlp@gmail.com

RESUMO

Este trabalho pretende, não exaustivamente, discutir sobre a questão do monolinguismo, levantada por Henrique Monteagudo, no texto *A invenção do monolinguismo e da língua nacional*, num diálogo com o texto de Einar Haugen, *Dialeto, língua, nação*, através dos quais buscam-se elucidar os conceitos de língua, dialeto e nação e estabelecer o relacionamento entre a primeira e a última, especificamente. Por meio de revisão histórica, o autor mostra como foi o processo de invenção da monoglossia e das nações como são conhecidas na atualidade e de que forma essa ideologia se consolidou nas sociedades modernas como resultado de um processo glotopolítico que teve início a partir do século XVIII mais expressivamente, mas que não teve um fim propriamente dito até os dias atuais.

Palavras-chave:
Língua. Monolinguismo. Nação.

ABSTRACT

This work intends, not exhaustively, to discuss the question of monolingualism, raised by Henrique Monteagudo, in the text *The invention of monolingualism and the national language*, in a dialogue with the text by Einar Haugen, *Dialect, language, nation*, through which we seek to elucidate the concepts of language, dialect and nation and to establish the relationship between the former and the latter specifically. Through a historical review, the author shows how the process of invention of monoglossia and nations as they are known today was and how this ideology was consolidated in modern societies as a result of a glotopolitical process that began in the 18th century more expressively, but which did not end properly until today.

Keywords:
Language. Nation. Monolingualism.

1. Introdução

Monolinguismo pode parecer um assunto que não mereça consideração, por ser a situação mais comum no mundo contemporâneo, na maior parte dos países ocidentais principalmente, mas não foi sempre assim e, por essa razão, o presente trabalho pretende analisar as considerações feitas por Henrique Monteagudo no texto "A invenção do monolinguismo e da língua nacional", observando o diálogo que estabelece com o texto "Dialeto, língua, nação", de Einar Haugen.

Ao refletir sobre o assunto, pode ser que haja uma ideia de que nada se encontre de especial ou diferente que possa justificar uma reflexão mais demorada – porém isso somente se dá quando se trata de um pensamento contemporâneo, fruto de mente ocidental e, mais precisamente, mente americana. Mas, especialmente, contemporânea.

A história nos mostra que o mundo não foi sempre dividido da forma que ora se apresenta: nem as fronteiras geográficas, muito menos as linguísticas. Antes, os territórios eram parcamente divididos e, guardadas as devidas proporções, numerosamente ocupados por povos falantes de línguas diversas; e, dessa forma, o plurilinguismo fazia parte do cenário comum e não constituía empecilho em absoluto para a comunicação. Podia ser que não fosse tão fácil quanto quando se possui um uniforme canal para esse fim, porém, tampouco foi essa urgência sentida para a invenção do monolinguismo nas sociedades surgidas/ criadas (da forma que foram) a partir do século XVIII.

Alguns fatores podem ser apontados como motivadores para que o monolinguismo se tornasse o que é atualmente na maioria das sociedades: o esperado, o normal, o certo.

2. As concepções em "Dialeto, língua, nação", de Einar Haugen

Considerando o texto "Dialeto, língua, nação", de Einar Haugen, observa-se que a problemática envolvendo as diferentes línguas começa na conceituação das próprias palavras 'língua' e 'dialeto', por exemplo, vistos dentro de um mesmo contexto. Essa dificuldade se dá a partir do momento que a classificação entre o que seja um ou outro já revela posicionamentos sociais e não somente linguísticos, uma vez que, normalmente, a partir de uma visão historiográfica, pelo menos, o termo 'dialeto' sempre esteve em posição inferior ao que se entende como 'língua', que é mais prestigiada, bem como o povo que a utiliza em primeiro lugar. Entretanto, o que o autor salienta é justamente que esses termos não deveriam ser usados de forma diversa de um *continuum*.

Para explicar tal fenômeno, o autor lançou mão de conhecimentos acerca de línguas faladas na região da Grécia para explicar que os dialetos, conhecidos com tal referência, eram variedades escritas, cujos nomes remetiam sua própria região, e que serviam a diferentes propósitos: a história, a lírica e a tragédia, por exemplo. A união de todas elas, com normas escritas distintas, porém aparentadas, é que se chamava de grego.

Foi justamente esse parentesco o que restou quando do desaparecimento dos chamados dialetos para o surgimento de uma norma grega unificada, chamada *coiné*, que resultou de uma convergência linguística entre os dialetos que existiam anteriormente – essencialmente o dialeto de Atenas, que constituía o centro cultural e administrativo dos gregos.

Essa situação grega serviu de modelo para dois eventos posteriores – o primeiro foi o fornecimento de um modelo para o uso dos termos 'língua' e 'dialeto'; o segundo foi o modelo adotado para a escolha da língua a ser prestigiada em detrimento das demais, que estariam dividindo o mesmo espaço geográfico.

Dessa forma, tem-se que 'língua' pode referir-se a uma norma ou a um conjunto de normas linguísticas, 'dialeto' é algo inferior à língua, resultando na aceitação de que "todo dialeto é uma língua, mas nem toda língua é um dialeto" (HAUGEN, 2001, p. 100).

Surgiu, também, no uso francês, o termo *patois* para se referir à língua falada primordialmente (e não necessariamente escrita), enquanto o dialeto passou a ser visto apenas como a variedade regional de uma língua. Os dialetos (das diversas regiões francesas) eram padrões escritos regionais – como os gregos – embora não tivessem atribuição funcional como esses, e, mais tarde, foram substituídos pelo padrão escrito de Paris.

Ao deixar de ser falado, o dialeto automaticamente tornava-se um *patois*. Com o tempo, sob a observação de que um *patois* não era utilizado para fins literários, mas, sobretudo, em situações informais, houve uma assimilação com a ideia de que "um *patois* é um dialeto que serve uma população em suas funções menos prestigiadas" (Haugen, 2001, p. 100). Essa distinção não era mais entre tipos de língua, então, mas entre funções de língua, o que levou e leva ao questionamento sobre as funções sociais de uma língua, uma vez que determinariam qual seria prestigiada em detrimento das demais.

É nesse ponto que o termo "dialeto" começa a ser usado de forma mais pejorativa, como quando é associado ao falar das pessoas de classe social mais baixa, ou rural, mas sempre a fala informal. Socialmente falando, dialeto é um tipo de língua que deve ser excluído da sociedade letrada, acadêmica, polida de maneira geral. Normalmente, a língua das classes mais favorecidas é que se configura como a forma correta de expressão – repetição do padrão grego supracitado.

Haugen aponta que, desde o Renascimento, é possível perceber entre os estudiosos sérios da questão o pensamento de que o termo "língua" estava intimamente associado à ascensão de uma identidade de nação e de uma consciência de unidade de um povo. Por isso mesmo, a necessidade de haver uma única língua e, por esse mesmo motivo, a língua escolhida correspondia à que era falada entre os membros da elite daquela sociedade/nação em formação. Entre tais estudiosos, muito provavelmente, configuravam os revolucionários do século XVIII que, com muito critério e interesses próprios, criaram sociedades monolíngues a fim de criarem nações bem-sucedidas.

3. A contribuição de Henrique Monteagudo para a questão

É no texto de Henrique Monteagudo, professor e pesquisador do Instituto da Língua Galega, da Universidade de Santiago de Compostela, que se pode conhecer mais sobre a invenção do monolinguismo e da língua nacional. É esse mesmo autor quem vai buscar comprovar que não se trata de um fenômeno natural, mas de uma série de operações glotopolíticas – com a finalidade de exaltar uma única língua em detrimento das que com ela sobrevivem, sem, no entanto, gozarem do mesmo prestígio social – dependentes do Estado para manterem, de forma artificial, o resultado de tais articulações.

Importa saber que tal reflexão encontra maior importância quando entoada por esse autor, cuja ascendência é plurilíngue e cujo ambiente familiar foi bilíngue desde sua tenra infância. Para ele, o monolinguismo suscitou dúvidas, questionamentos, não era natural; e aponta o fato de que as pessoas se espantam com seu objeto de estudo. Isso porque, atualmente, os indivíduos nascem monolíngues, em comunidades sociais monolíngues e somente se tornam bilíngues (plurilíngues seria caso de raridade) mediante situações especiais, mais comumente através do aprendizado formal – não sendo de todo impossível o bilinguismo social, ou seja, o que ocorre a partir do contato com idiomas diferentes em ambiente social (o casamento, por exemplo) e não acadêmico.

Entretanto, conhecedor de que, já na antiguidade, as elites de Roma, por exemplo, eram bilíngues – o grego era a língua franca e o latim, a língua culta – e de que toda a Península Ibérica, ainda no século XIII, era uma região plurilíngue, suscitou a curiosidade de descobrir como as sociedades tornaram-se monolíngues.

Monteagudo define o monolinguismo como a homogeneização de populações falantes de várias línguas, ação mantida artificialmente pelos estados, a partir da exclusão de outros idiomas que não o definido como oficial, e que "tem muito a ver com a criação dos estados nação de formato europeu" (MONTEAGUDO, 2012, p. 46). Portanto, percebe-se que o monolinguismo é, na verdade, mais uma ideologia do que uma realidade, uma situação factual e esse comentário encontra apoio na própria avaliação de Monteagudo de que a invenção da ideologia monoglóssica se deve à invenção da ideologia do estado-nação, a qual deriva do regime napoleônico e que é tão poderosa quanto a primeira na cultura ocidental.

De acordo com o professor Henrique Monteagudo, existem diferentes posicionamentos acerca das identidades nacionais; o primeiro, segundo os relatos tradicionais, assevera que essas têm origem remota e que cada nação tem séculos de existência, essência imutável, fundamentos e objetivos, entre os quais figura a língua, além de território, raça, unidade, originalidade cultural e psicologia coletiva. Por outro lado, apresenta o construtivismo, segundo o qual a proposta seria de que "as nações e as correspondentes identidades nacionais são artefatos de fabricação recente, resultados de processos característicos da modernidade" (MONTEAGUDO, 2012, p. 46). Ainda, mesmo entre os construtivistas, há os que sejam moderados e creem que a invenção da identidade nacional seja, na verdade, uma reinterpretação de elementos tradicionais pré-existentes e os que sejam mais radicais, que a entendem como algo que partiu praticamente do nada, ou seja, quase uma invencionice.

4. Os modelos napoleônico e herderiano de criação das nações ocidentais contemporâneas

Não importando, neste momento, definir que corrente de pensamento corresponde à realidade dos fatos, o que se observam, ao longo da história, são dois modelos de criação de sociedade monoglóssica e ambos passam pela ideologia da unidade nacional. O primeiro modelo, chamado napoleônico, pelo seu esforço em buscar consolidar os princípios fundamentais da Revolução Francesa de 1789 – soberania nacional, governo do povo, igualdade entre os cidadãos – deu-se num ambiente multicultural e profundamente multilíngue, em que se falavam idiomas (ou dialetos) tais como o occitano, o bretão, o champanhês, o basco, o bretão, entre outros, e o francês parisiense, escolhido como a língua oficial, uma

vez que a elite financeira e pensante que patrocinou a Revolução encontrava-se naquela região.

A fim de promover a mudança necessária para escapar do Antigo Regime, em que o estado (território) era patrimonial e propriedade da dinastia reinante e, finalmente, instaurar as revolucionárias ideias que transfeririam a fidelidade dos súditos da Coroa para um governo do povo e para o povo, alicerçados num sentimento nacionalista, é que se buscou fundar a mentalidade nova de uma cultura homogênea, expressa numa língua comum, sob os princípios de igualdade entre os cidadãos e soberania do povo. Assim, partia-se da noção de estado francês para nação francesa, sob um processo de etnicização do estado e, irremediavelmente, cunhando o modelo napoleônico: um estado > uma nação > uma língua.

Esse processo não pode ser encarado como tão natural assim, pois foi preciso um trabalho de mudança de mentalidade, com o apoio da máquina estatal, através do uso administrativo da língua e do controle estatal sobre o aparelho educativo, para se chegar a um resultado que conhecemos na atualidade e que foi imitado em outros processos de criação de nação. À página 48 de seu texto, Monteagudo (2012) faz a seguinte afirmação:

> Na superfície, esse discurso afirmava que os franceses já eram uma nação porque possuíam uma cultura e uma língua comuns, mas o que na verdade afirmava é que os franceses deviam possuir uma língua e uma cultura comuns para chegarem a constituir uma nação (...) as várias populações que habitavam nos territórios do velho estado dinástico são chamadas a se constituir em nação francesa, e para tanto, a abandonar as suas línguas seculares e adotarem o idioma francês. (MONTEAGUDO, 2012, p. 48)

A ideologia da monoglossia acabava de ser consolidada!

Data do mesmo período, um processo que não se encerrou até os dias atuais de declínio do uso das línguas minoritárias, as quais, na verdade, passam a ser verdadeiramente minorizadas, desde que o âmbito de seu emprego é normalmente os menos prestigiados da vida social, bem como seus falantes são estigmatizados pelo uso de uma língua 'inadequada' – o que leva à redução do número desses falantes, à impossibilidade de letramento institucionalizado nessas línguas e à sua consequente morte. Então, conforme explica Marcos Bagno em seu *Dicionário crítico de sociolinguística*:

> A atual política de valorização e estímulo dessas línguas na Europa é, de fato, uma ideologia condescendente e paternalista, que só pode ser elaborada depois da cuidadosa marginalização (quando não da simples aniqui-

> lação) dessas mesmas línguas nos últimos duzentos anos. (BAGNO, 2017, p. 279)

Ao mesmo tempo, de forma diversa – contrária mesmo – havia o modelo herderiano, o qual se configurou como uma língua > uma nação > um estado. Esse modelo foi assim conhecido por conta da inspiração que foi atribuída ao filósofo alemão Johann G. Herder (1744–1803) e logrou mais sucesso na Europa central e oriental, promovendo movimentos de unificação – Itália e Alemanha, por exemplo –, desmembração de Impérios – o otomano, entre outros – e a independência de países como a Noruega e a Finlândia. Todos esses processos também tiveram por base a ideologia de movimentos nacionalistas que relacionaram a língua com a identidade nacional e o estado, porém de forma oposta ao modelo napoleônico.

O autor explica que essas comunidades étnicas nutriam o desejo de criar um estado a partir da língua que compartilhavam, embora, muitas vezes, não fosse associada a uma tradição cultivada, sendo mesmo ágrafa em numerosos casos. Destarte, seu pensamento configurava-se contrário ao estatalista:

> Somos uma comunidade diferenciada porque possuímos uma língua própria e distinta, e por isso mesmo constituímos uma nação, e como tal temos direito a um estado independente. (...) o que se reivindicava não era um estado independente, mas um estado federado em pé de igualdade com outras comunidades étnico-linguísticas. (MONTEAGUDO, 2012, p. 50)

Totalmente contrário ao processo de etnicização da política, nesse caso o que se observa é a politização da etnicidade, já que se configura um processo no qual a língua é o fator determinante para a criação da nação, muitas vezes, com a "desaparição de unidades políticas anteriores e da desmembração de partes de territórios doutros países" (MONTEAGUDO, 2012, p. 51), promovendo, assim, a fragmentação de impérios e o nascimento de estados. Além disso, outra diferença que se faz mister conhecer é que neste modelo o pluralismo não é necessariamente combatido/abolido – ele simplesmente não é forte o suficiente para ser tido como empecilho para a criação da Nação-estado.

5. Considerações finais

De qualquer forma, por um modelo ou por outro, o que o autor nos leva a concluir é que houve uma associação bem estreita entre língua,

identidade nacional e estado em toda a Europa e essa associação era excludente o bastante para estabelecer como norma o nacionalismo único e o monolinguismo e, consequentemente, a fomentação deste último entre os indivíduos. A partir da consolidação desse processo, o plurilinguismo passou a ser estranho, raro, anômalo, bem como os indivíduos bi- ou plurilíngues. Não se pode negar, portanto, que os dois processos são resultado de grandes transformações na consciência linguística das comunidades neles envolvidas, especialmente pela "criação e difusão de ideologias e discursos legitimadores da uniformização linguística, da hegemonia da língua nacional (...) e foi assim que se inventou o monolinguismo." (MONTEAGUDO, 2012, p. 51)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. *Dicionário crítico de sociolinguística*. 1. ed., São Paulo: Parábola, 2017.

HAUGEN, Einar. Dialeto, língua, nação. In: BAGNO, M. (Org.). *Norma linguística*. São Paulo: Loyola, 2001.

MONTEAGUDO, Henrique. A invenção do monolinguismo e da língua nacional. *Gragoatá*, n. 32, p. 43-53, 2012.

THIESSE, Anne Marie. Ficções Criadoras: as identidades nacionais. *Anos 90*. Porto Alegre: n, 15, 2001/2002.

O PAPEL DA ESCOLA EM VENCER O PRECONCEITO LINGUÍSTICO NA SOCIEDADE

Rafaela Rangel Hazelman (UENF)
rafaelarangel2010@gmail.com
João Batista da Silva Santos (UENF)
joãosanto.92@gmail.com
Gabriela Taveira da Silva Mello (UENF)
igabbytaveiramello@gmail.com
Mariana Nogueira Pereira (UENF)
marianapereiar@gmail.com

RESUMO

O ambiente escolar consiste em intermediar interações sociais entre seus membros, principalmente entre os alunos, que podem ser provenientes de diferentes contextos econômicos, geográficos e culturais, possuindo formas distintas de comunicação, de acordo com a linguagem utilizada em seu meio. Este trabalho tem como objetivo levantar o pressuposto de que a escola em conjunto com o educador deve adequar a sua linguagem às diferentes variações linguísticas que podem se apresentar, para que as diferenças sejam respeitadas, discutidas e disseminadas dentro do contexto escolar, possibilitando meios para que o preconceito linguístico seja erradicado. Para sua construção, realizou-se pesquisa bibliográfica, baseada em livros e artigos científicos, composta de fontes teóricas que embasam a busca de respostas sobre o tema abordado. A partir das informações apuradas pode-se concluir que a língua é viva, múltipla, variável, instável. Ela está sempre em construção e desconstrução. Com isso, devem ser respeitadas as diferenças existentes na sociedade para que não haja preconceito nas desigualdades sociais.

Palavras-chave:
Escola. Preconceito Linguístico. Variação linguística.

RESUMEN

El entorno escolar consiste en la intermediación de interacciones sociales entre sus miembros, principalmente entre estudiantes, que pueden provenir de diferentes contextos económicos, geográficos y culturales, teniendo diferentes formas de comunicación, según el idioma que se utilice en su entorno. Este trabajo tiene como objetivo plantear el supuesto de que la escuela junto con el educador deben adaptar su lengua a las diferentes variaciones lingüísticas que puedan aparecer, de manera que las diferencias sean respetadas, discutidas y difundidas dentro del contexto escolar, habilitando vías para se erradica el prejuicio lingüístico. Para su construcción se realizó una investigación bibliográfica, a partir de libros y artículos científicos, compuesta por fuentes teóricas que sustentan la búsqueda de respuestas sobre el tema abordado. De la información obtenida se puede concluir que el lenguaje es vivo, múltiple, variable, inestable. Siempre está en construcción y deconstrucción. Con esto, se deben

respetar las diferencias existentes en la sociedad para que no haya prejuicios en las desigualdades sociales.

Palabras clave:
Colegio. Prejuicio lingüístico. Variación lingüística.

1. Introdução

O preconceito linguístico como um termo autoexplicativo; preconceito (prejulgamento); linguística (a língua em suas diferentes formas), Partindo do princípio conceitual, traçamos uma sequência de termos e variações de importantes situações em que eles se posicionam a serem clarificadas ao decorrer do trabalho.

Abordaremos o preconceito linguístico como um padrão de ideias a ser destrinchado desde a sua origem, desenvolvimento e prática; tendo como caminho para apontamento em cada uma de suas fases, dos pontos a serem combatidos. O preconceito como prática e teoria.

É de suma importância que façamos uma apresentação sequenciada para que ocorra o entendimento de quais agentes estão ativos, realizando a prática e quais estão passivos a ela, sofrendo as consequências. Além disso, é por meio da análise que exporemos de fato, o papel da escola em vencer o preconceito linguístico.

Fazendo uso da escola como laboratório social e principal desenvolvedora e divulgadora de ideais, refletiremos sobre a cerca da relação histórica, regional e social com as diferentes formas de apresentação da língua. Há no preconceito destinado a este assunto um valor político a ser debatido.

> [...] as normas sociais ou regras de comportamento são variadas e relativas. Variadas porque os agrupamentos constitutivos da sociedade também são variados, e relativas porque os juízos de valor só têm significação em relação ao grupo ou ao conjunto de referência no qual se situam os indivíduos. (ALÉONG, 2000, p. 149)

Discutir o valor da diversidade, seja ela qual for, é um desafio e uma forma de resistência a um padrão. Ao longo da investigação a relevância de não assumirmos padrões assertivos em instituições, principalmente escolares, se fará claro. Tendo como ponto de partida a educação, é pertinente firmamos que o comprometimento deverá ser além da repressão a prática, mas a disseminação de uma solução.

Leite (2005) disserta de maneira explícita sobre a forma na qual se apresenta o preconceito linguístico:

> O preconceito é a discriminação silenciosa e sorrateira que o indivíduo pode ter em relação à linguagem do outro, é um não gostar, um achar feio ou errado um uso (ou uma língua), sem que se tenha a configuração do que poderia vir a ser o bonito ou correto. A intolerância, ao contrário, é ruidosa, explícita, porque, necessariamente, se manifesta por um discurso metalingüístico, calcado em dicotomias, em contrários, como, por exemplo, tradição x modernidade, x conhecimento x ignorância, saber x não saber, e outras congêneres. (LEITE, 2005)

Pautados nesse mesmo raciocínio, desenvolveremos nosso trabalho. Mantendo presente o valor político em se discutir a papel da escola como ambiente formador e conscientizador, na luta contra a progresso do preconceito as variações da língua. Por último, vale ressaltar a importância do ambiente e diálogo escolar como primeiro contato socializador do aluno.

2. Conceituando Variação Linguística

Podemos interpretar como variação linguística, as formas distintas que nós podemos usar para se comunicar. Essas variações ocorrem conforme estes indivíduos provêm de diferentes locais, com suas diferenças de idade, classe social, contextos, profissão e nível de escolaridade. Ao contrário do que se possa parecer para alguns, a variação linguística não é um fenômeno exclusivo de determinado país ou grupo social.

> O que acontece é que em toda língua do mundo existe um fenômeno chamado variação, isto é, nenhuma língua é falada do mesmo jeito em todos os lugares, assim como nem todas as pessoas falam a própria língua de modo idêntico. (BAGNO, 1999, p. 48)

Explicando como a variação linguística é um fenômeno que atinge as diversas camadas sociais, em seu livro "A língua de Eulália", Marcos Bagno afirma:

> A Língua também fica diferente quando é falada por um homem ou por uma mulher, por uma criança ou por um adulto, por uma pessoa alfabetizada ou por uma não alfabetizada, por uma pessoa de classe alta ou por uma pessoa de classe média ou baixa, por um morador da cidade e por um morador do campo e assim por diante. Temos então, ao lado das variedades geográficas, outros tipos de variedades: de gênero, socioeconômicas, etárias, de nível de instrução, urbanas, rurais etc. (BAGNO, 2006, p. 21)

A variação linguística está presente não só na forma individual de cada um se comunicar, mas também está presente na forma que molda-

mos nossa linguagem a adaptando de acordo com o tópico discursivo e contexto social onde estamos inserindo essa comunicação. O fenômeno da variação linguística está presente tanto na parte sintática quanto na parte fonológica. (LABOV, 2008)

Camacho (2001, p. 57) explica que o termo "variação" pode ser interpretado como "duas ou mais formas alternativas de dizer a mesma coisa no mesmo contexto". Partindo dessa informação, devemos compreender que a variação linguística não se trata de um fenômeno no qual se determina que tal modo de comunicação de certa coletividade pode ser mais ou menos correto que de outra, mas sim de uma decorrência natural de mutação e instabilidade de determinada língua, sendo nós capazes de compreender estas variações que podem trazer dissemelhantes formas de se expressar com um único significado.

A sociolinguística é a área que se dedica aos estudos da linguagem com enfoque no comportamento linguístico dos indivíduos de acordo com suas respectivas sociedades e as mudanças decorrentes de acordo com essas distinções dos meios. Para afirmar os objetivos dos estudos sociolinguísticos, Mollica (2003) explica que:

> Cabe à Sociolinguística investigar o grau de estabilidade ou de mutabilidade da variação, diagnosticar as variáveis que têm efeito positivo ou negativo sobre a emergência dos usos linguísticos alternativos e prever seu comportamento regular e sistemático.Assim, compreende-se que a variação e a mudança são contextualizadas, constituindo o conjunto de parâmetros um complexo estruturado de origens e níveis diversos. Vale dizer, os condicionamentos que concorrem para o emprego de formas variantes são em grande número, agem simultaneamente e emergem de dentro ou de fora dos sistemas linguísticos. (MOLLICA, 2003, p. 11)

2.1. Como a variação linguística se mostra presente na fala dos brasileiros?

Neste artigo buscamos tratar do preconceito linguístico no ambiente escolar, ressaltamos previamente que o fator social é ponto de predominância quase total quando se pratica o preconceito linguístico e cabe a escola se adequar a uma educação que oriente seus alunos a serem conscientes quanto às variedades linguísticas e sabendo adaptar suas falas, suas comunicações de acordo com o ambiente, se desprendendo da gramática normativa como se fosse uma linguagem única para todo e qualquer tipo de situação e respeitando as demais linguagens que cada pessoa carrega consigo.

Para explicarmos e conceituarmos a variação linguística social ou diastrática, podemos dizer que os principais fatores que determinam a subjetividade linguística social são o sexo, a faixa etária, profissão e nível de escolaridade. Para exemplificar como o grau de escolaridade interfere no uso da linguagem, Bagno (2006) explica que o português padrão ensinado nas escolas e falado por pessoas escolarizadas, demonstra que para formarmos uma frase no plural, devemos alterar várias classes de palavras: artigo, substantivo, adjetivo, verbo. Enquanto no português não padrão, que é a linguagem utilizada normalmente por indivíduos afastados da educação escolar, o plural é marcado somente em uma palavra na frase, como por exemplo, "nós não vai até ali".

De acordo com Aragão (2010), outros traços da variação linguística social (e também na variação geográfica ou diatópica) está na adaptação fonética quanto à pronunciação de palavras entre as camadas mais populares, e que já faz parte do dia a dia de muitos falantes brasileiros. Como por exemplo, a aférese do verbo estar, que se torna tá, tão, tou e assim por diante. A apócope do "r" também já se tornou comum, onde por exemplo "amar" vira "amá". Presenciamos também a síncope do "d" no grupo "nd", onde "colocando" vira "colocano", "sabendo" se torna "sabeno" e assim por diante.

3. Do que se trata o Preconceito Linguístico?

Bagno (1999), explica que apesar das distinções geográficas entre os falantes do português brasileiro contribuírem para que o preconceito linguístico seja dissipado, a diferença de "status social" entre os demais falantes é o que mais contribui com o preconceito linguístico, diferença esta que mostra que quem domina a norma não padrão é a maioria da população e os falantes da norma padrão, sendo a mesma a que é ensinada na escola, se mostram ser minoria dentro de nossa população. Como infelizmente ainda grande parte da população em nosso país ainda se constitui de pessoas abastadas do direito à educação, educação esta que ainda procura exaltar o uso da norma padrão da língua, estas pessoas são consideradas pessoas sem língua, acabando por terem uma forma de comunicação ridicularizada e desprestigiada perante os que dominam o uso da norma culta, o que é um equívoco, pois a forma destes falarem, apenas diferem dos que fazem uso da norma culta padrão.

Ainda nas palavras de Bagno (1999) existe um certo complexo de inferioridade quanto a linguagem utilizada no território português, onde

sentimos que somos "dependentes de um país mais antigo e mais civilizado". O mesmo faz alusão à este preconceito, perante à concepção de que o nosso país se trata de uma região subdesenvolvida devido ao fato de sermos uma população miscigenada de negros e indígenas, erroneamente tratadas como raças inferiores à do homem branco europeu. Desta forma, ele explica que numa visão preconceituosa, uma raça que não é "pura", não poderia ser falante de uma língua "pura". Ainda sobre este ponto, uma diferença entre o Brasil e Portugal é o uso de pronomes o/a, de construções como "eu o vi", onde no português do Brasil este uso está praticamente em desuso, desde as classes dos não alfabetizados até a classe dos mais cultos, enquanto em Portugal esta prática é forte pela população. Isso acaba revelando que esse tipo de construção com os pronomes em território brasileiro está presente somente na gramática ensinada na escola, sobretudo na forma escrita.

Quando nos referimos à língua e linguística no contexto escolar, é imprescindível falarmos da oralidade e da escrita. A rejeição da oralidade como conteúdo a ser trabalho em sala de aula, pode reforçar o quadro do preconceito linguístico no meio escolar. Ainda podemos nos deparar com educadores que se preocupam exageradamente para educar seus alunos no uso estrito da gramática normativa escrita apenas, o que é um equívoco, pois muito antes de um indivíduo aprender a escrita acompanhada da gramática normativa, ele já é capaz de se comunicar com outros seres que já fazem parte de seus círculos sociais e compreender signos. Podemos concluir esta afirmação em concordância com Saraiva (2019) que afirma:

> A aprendizagem satisfatória da língua acontece quando o sujeito consegue utilizar as diferentes modalidades de linguagem, oral e escrita, através da compreensão do que lê e ouve nos diversos contextos de comunicação. Já que a partir desse entendimento, ele será capaz de agir criticamente em seu meio social. (SARAIVA, 2019, p. 40-1)

4. O papel da escola frente às variações linguísticas e o preconceito linguístico

A escola constitui-se um ambiente de diversidade e aprendizagem, seus membros originam-se dos mais variados níveis sociais, contextos culturais, espaços geográficos e situações econômicas. Os membros desta trazem consigo para dentro da sala de aula sua forma de comunicação, tanto oral como escrita, de acordo com o contexto que este esteja inserido. Portanto, a escola como meio de interação social deve estar atenta

para sanar qualquer indício de preconceito linguístico, que possa vir a ocorrer devido às variações linguísticas presente nela.

Para melhor compreensão, precisa-se analisar como aumentou esse preconceito. De acordo com a Constituição Federal de 1988, no Artigo 205 determina: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". Conforme a educação teve seu acesso ampliado a todos, baseado nos projetos que definem a educação como um direito de todos e dever dos órgãos públicos propiciá-la, as classes menos favorecidas tiveram maior acesso a educação básica. Levantando questões sobre como a linguagem e o ensino da língua é transmitido dentro de sala de aula, uma vez que os alunos das classes menos favorecidas provêm de famílias com pouca ou nenhuma escolaridade e por isso não tiveram acesso à língua culta, que é contemplada na escola. Os alunos das classes menos favorecidas ao chegarem à escola veem sua língua ser desrespeitada e estagnada, pela norma culta que determina que o modo como falaram sua vida inteira é errado e que devem parar de falar daquela maneira, pois agora sabem qual é o jeito correto. Kramer (1989) afirma que

> [...] o trabalho pedagógico precisa se orientar por uma visão das crianças como seres sociais, indivíduos que vivem em sociedade, cidadãs e cidadãos. Isso exige que levemos em consideração suas diferentes características, não só em termos de histórias de vida ou de região geográfica, mas também de classe social, etnia e sexo. Reconhecer as crianças como seres sociais que são implica em não ignorar as diferenças. (KRAMER, 1989, p. 19)

Outro autor que disserta acerca do tema é Libâneo (1994), quando diz:

> A aprendizagem escolar tem um vínculo direto com o meio social que circunscreve não só as condições de vida das crianças, mas também a sua relação com a escola e estudo, sua percepção e compreensão das matérias. A consolidação dos conhecimentos depende do significado que eles carregam em relação à experiência social das crianças e jovens na família, no meio social, no trabalho. (LIBÂNEO, 1994, p. 87)

O preconceito linguístico dentro do ambiente escolar começa, quando a escola que deveria acolher e compreender seus alunos acaba ocasionando um constrangimento nos mesmos, tornando muitos deles passivos quanto à aprendizagem da língua por silenciar suas vozes. A escola deve levar em consideração as experiências linguísticas, que os

alunos trazem consigo na sua bagagem social, promovendo um ambiente de troca de saberes. O preconceito linguístico vem ganhando grandes proporções devido à confusão entre a língua cotidiana e a norma culta, já que esta nega e negligencia a existência da pluralidade da língua, mesmo quando está inclusa nas variações linguísticas. Exercido em grande parte por educadores e pessoas a frente da educação, que acabam impondo a norma culta, mesmo que inconscientemente, aos seus alunos, tornando perpetuadores desse preconceito. Gerando uma intolerância ao modo como os alunos utilizam a língua, esquecendo que nem sempre falar de modo diferente significa falar errado, existem inúmeros fatores que influenciam como o científico, histórico e sociológico.

Perfeito (2010) aborda a linguagem em três aspectos: como expressão do pensamento, instrumento de comunicação e meio de interação social. A linguagem como expressão do pensamento, é por meio da linguagem que os pensamentos ganham forma, ou seja, a língua traduz o que se pensa de modo organizado; a linguagem quanto instrumento de comunicação é utilizada para transmitir mensagens entre o emissor e receptor, sendo seu objetivo principal a compreensão e por último a linguagem um meio de interação social, as pessoas necessitam interagir entre si e o meio pelo qual fazem isso é a comunicação, que permite a troca de informações e expressar opiniões.

Baseado na concepção de Perfeito (2010) chega-se à conclusão da necessidade de mudança no ensino da língua, para que se possa vencer o preconceito linguístico. A escola tem o papel crucial de orientar seus alunos a respeito de como viver em sociedade, um meio de ensinarem isso é por determinar que não há apenas uma única língua falada em todo território, que a língua constitui-se resultado entre as interações dos falantes e de acordo com as necessidades destes. Milroy (2011) fala sobre a Ideologia da Padronização da língua que acarretou o conceito de que existe apenas uma língua correta entre os falantes, por isso muitos acreditam que a língua seja única e que se deve eleger uma única palavra como correta dentre todas as outras. Para se combater o preconceito linguístico faz-se necessário que os alunos o compreendam plenamente, sendo de vital importância que as aulas de língua portuguesa contemplem o que é variação linguística, como surgiu, como ocorre e vir a refletir sobre as variedades linguísticas existentes em nosso país, a fim de desmentir os dogmas educacionais do que é certo e errado a respeito da língua.

Um dos maiores perpetuadores do preconceito linguístico na escola, é o livro didático, embora este trabalhe a variação linguística quanto

conteúdo, classificando os tipos de variedades existentes, possui uma abordagem que se baseia no conceito de padronização da língua distorcendo a variações linguísticas, como se elas desvirtuassem o uso padrão da norma culta e em consequência disso pouco se reflete sobre os fenômenos de existência e permanência das variações. Cremos que estes deveriam prestigiar todos os aspectos linguísticos, em contramão a concepção já arraigada da língua única, ampliando o repertório linguístico dos alunos em vez de substituí-los. Para tanto, Fargetti e Miranda (2016) relatam em seus estudos acerca de como o livro didático aborda o plurilinguismo na língua portuguesa, um quadro preocupante quanto ao ensino das demais variações linguísticas. As autoras concluíram que boa parte do material pesquisado (aproximadamente cinquenta livros didáticos), somente dez abordam de alguma forma o tema da variação linguística. Estes mesmos que ainda abordaram, trouxeram equívocos sobre as línguas gerais e o surgimento das mesmas. Tal quadro acaba revelando um cenário onde livros didáticos mesmo que com conteúdos errôneos são tratados como incontestestáveis, o que por vez acaba mantendo a imagem do Brasil no meio escolar como um país monolinguístico.

É primordial levar em consideração que os alunos já chegam à escola com certos preconceitos estabelecidos, devido à exposição em programas televisivos, radialistas e tecnológicos que propõem o jeito certo e errado da fala. O objetivo principal das mídias é o uso de uma boa linguagem, por isso o ensino da língua deveria conceituar as falas mais letradas, identificando e coletando informações nela e transmitindo de forma clara e objetiva, de acordo as necessidades e capacidades dos ouvintes. Isso é descrito por Bagno (1999) em relação ao uso e o ensino da língua:

> Depois de muita discussão, pesquisa e reflexão sobre a necessidade ou não de ensinar gramática na escola, os linguistas e educadores que propõem um ensino de língua mais sintonizado com as reais necessidades dos cidadãos concluíram que, definitivamente, não cabe mais desperdiçar o tempo e o espaço da escola com a tentativa de inculcar nos aprendizes uma nomenclatura técnica interminável para ser aplicada em exercícios de análise sintática ou morfológica sem nenhum objetivo claro e definido. (BAGNO, 1999, p. 85)

A escola tem a responsabilidade de proporcionar uma educação atualizada e incentivadora, formando alunos que além de letrados sejam tolerantes as falas alheias. Por esse motivo é importante à aplicação de uma nova metodologia, que coloque o aluno em contato com diversos

usos da linguagem nos mais variados contextos, dentro da conjuntura da atual sociedade que tem como sua maior característica a diversidade.

A teoria em si não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação (VÁZQUEZ *apud* SAVIANI, 2003, p. 73).

Não se deve considerar isso como um preconceito ou manifestação contra a norma culta ou a norma gramatical, por tentar fazer com que não exista mais, o foco é diminuir o preconceito contra as diversidades das falas e das variações, não trocando os papéis e fazendo com que uma se considere melhor que a outra. A escola avalia a inteligência dos seus alunos baseado na desvalorização da sua fala, Bagno (1999) afirma sobre o assunto:

> Esse ensino tradicional, como eu já disse, em vez de incentivar o uso das habilidades linguísticas do indivíduo, deixando-o expressar-se livremente para somente depois corrigir sua fala ou sua escrita, age exatamente ao contrário: interrompe o fluxo natural da expressão e da comunicação com a atitude corretiva, cuja consequência inevitável é a criação de um sentimento de incapacidade e incompetência. (BAGNO, 1999, p. 133)

O ensino da língua nas escolas deveria trabalhar com mais naturalidade a linguagem urbana, dar mais prestígio ao português utilizado no Brasil em seus aspectos mais simples e descomplicado, sem a gramática exercida por nós oriundos de outro país por meio das classes mais letradas e favorecidas. Enquanto isso ainda não ocorre na prática, os educadores a fim de vencer o preconceito linguístico utilizam de atividades lúdicas, dinâmicas, criativas e inovadoras para tratar de um assunto tão delicado. O professor tem um papel primordial de fazer os alunos enxergarem a grandeza sociocultural da língua, só que antes o professor precisa estar familiarizado com o que engloba o preconceito linguístico e as formas de combatê-lo, adquirindo uma postura de produtor dos seus próprios conhecimentos teóricos e práticos, afastando-se das atitudes arcaicas e doutrinadoras de uma gramática incoerente para seus alunos.

Uma vez que a língua é o reflexo da variedade social, como a conscientização na escola do preconceito linguístico reflete na sociedade? Partimos do princípio das diferenças entre as falas de acordo com o status ou papel que desempenham na sociedade.

As línguas fornecem também meios de constituição de identidade social. Por isso seria estranho, quando não ridículo, um velho falar como uma criança, uma autoridade falar como um marginal social, etc. Muitos meninos não podem usar a chamada linguagem correta na escola, sob pena de serem marcados pelos colegas, porque em nossa sociedade a correção é considerada uma marca feminina. As variações linguísticas são condicionadas por fatores internos da língua ou por fatores sociais, ou por ambos ao mesmo tempo (POSSENTI, 1996, p. 35).

Ao reconhecer que as variações linguísticas são fundamentais na sociedade, a escola adapta e melhora o ensino dela, estabelecendo uma relação de extrema importância entre a sociedade e a escola, uma vez que a escola visa combater o preconceito linguístico e a sociedade cobra da escola que conscientizem sobre a diversidade, que a escola inclua em vez de excluir. Um aluno que não comete preconceito linguístico está mais propenso a não praticar o preconceito social, sendo mais tolerante e pensando conscientemente a respeito dos papéis sociais e como respeitá-los nas suas funções. A escola quando faz seu melhor para vencer o preconceito linguístico, promove o ensino cidadão dentro das práticas sociais de diversidades linguísticas, contribuindo para a sociedade com um cidadão liberto de dogmas e capaz de lutar contra todos os tipos de preconceito. Para reafirmar este ponto, podemos citar Bagno (1999) que reforça que é necessário que as instituições de ensino reconheçam as diversidade linguística presente em nosso país, a fim de elaborar um ambiente mais acolhedor e sem preconceitos direcionados aos alunos que provêm de meios sociais onde a linguagem falada se trata da linguagem que foge da norma padrão, para que estes tenham uma experiência mais familiarizada dentro da sala de aula em relação à sua forma de se comunicar.

5. Considerações finais

Compreendemos que a diversidade linguística se dá em razão das variadas formas de expressão presentes em diferentes contextos; seja ela regional ou socioeconômico. Portanto, está presente em todas as sociedades, visto que a formação das camadas sociais e culturais se embasam na junção de diferentes padrões de comportamento, e expressão humana. A

língua por sua vez, acompanha a variação de todos fatores, sendo então, formada a partir das particularidades do contexto de vida de cada indivíduo.

Ao passo que entendemos as formas de variação da língua como um padrão de expressão humana em diferentes contextos, observamos que o preconceito linguístico surge a partir da mesma proporção. O preconceito como forma de subsequenciar camadas sociais, manifesta-se da necessidade em rotular, com base em rasas preestabelecidas, as variantes linguísticas.

Nesse ínterim, constatamos que a construção da nossa questão problema se dá em razão de falhas estruturais; ou seja, desenvolveu- se a partir de fatores histórico-sociais – como, por exemplo, a formação de camadas sociais e sua visão centrista. Esse tipo de visão surge da necessidade em supervalorizar uma porção frente à outra, tornando o diferente, estranho e inferior frente aos padrões estabelecidos.

Através de todo o apanhado que conduziu nosso pensamento até o ponto em questão, pudemos entender o papel das instituições escolares frente ao combate do preconceito linguístico; de forma que, enxergamos na escola um território apesar de novo ao aluno, representa e dissemina padrões já existentes no contexto social ao qual cada um está inserido. Essa diversidade permeia o interior da escola por meio das experiências de vida de cada um.

Desse modo, vimos no ambiente escolar um laboratório social em potencial; mas que diferentemente do real tem dever de formar, e preparar os indivíduos para de fato atuarem em sociedade. Dessa forma, estaria nessa etapa a oportunidade em conscientizar os indivíduos que futuramente estarão à frente das novas gerações. Se faz importante também repensar o uso dos materiais didáticos utilizados pelos educadores, que muitas vezes despercebidamente, utilizam de conteúdos que reforçam a principal questão do preconceito linguístico, que é supervalorizar uma linguagem acima de outras e tratar um único padrão como se fosse o mais correto e adequado para qualquer situação.

Por meio desse raciocínio, pensamos como papel da escola o desenvolvimento de atividades a fim de conscientizar e levar informação de qualidade aos alunos. Visando dessa maneira, alcançar um padrão de desmistificação do alheio. É necessário que as instituições escolares encarem com responsabilidade o dever de desmembrar da sociedade uma falha estrutural causadora de inúmeros casos de lesão à vida social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALÉONG, Stanley. Normas linguísticas, normas sociais: uma perspectiva antropológica. In: BAGNO, M. (Org.). *Norma Linguística*. São Paulo, Edições Loyola, 2000.

BAGNO, Marcos. *A língua de Eulália*: novela sociolingüística. Contexto, 2001.

_____. *Preconceito linguístico*: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 1999.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ constituicao.htm Acesso em: 03 de out. de 2020.

CAMACHO, R. G. Sociolinguística: parte II. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). *Introdução à Linguística*: domínios e fronteiras, v.1. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FARGETTI, Cristina Martins; MIRANDA, Tayná Gonçalves. Plurilinguismo: a diversidade que não é abordada nos livros didáticos. *Revista Letras Raras*, v. 5, n. 3, p. 79-88, 2016.

KRAMER, S. *Com a pré-escola nas mãos*: uma proposta curricular. São Paulo: Ática, 1989.

LEITE, Marli Quadros. A intolerância linguística na imprensa. *Linha D'Água*, n. 18, p. 81-96, 2005.

LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

MILROY, J. Ideologias linguísticas e as consequências da padronização. In: LAGARES, X. C; BAGNO, M. (Org.). *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2011.

MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza. *Introdução à sociolinguística*: o tratamento da variação. Contexto, 2003.

PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. In: MENEGASSI, R. J; DOS SANTOS, A. R; RITTER, L. C. B. (Org.). *Concepções de linguagem e ensino*. Maringá: Eduem, 2010. p. 11-38

POSSENTI, Sírio. *Porque (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: Coleção Leituras no Brasil, 1996.

PETERMANN, Rafael. ALVES, Luíz Henrique. Língua, variação e livro didático: análise da abordagem da variação linguística em manuais didáticos do Ensino Médio. *Revista Língua Tec.*, v. 3, n. 6, p. 1-21, Bento Gonçalves, novembro-2018.

RIQUE, Itamara Jamilly Cavalcante. *Preconceito linguístico*: Sociedade, Escola e o Ensino de Português. Guarabira-PB. Universidade Estadual da Paraíba Centro de Humanidades: Departamento de Letras. Curso de Licenciatura Plena em Letras, 2012.

SARAIVA, Melbiany Barros. *A influência da modalidade oral em textos escritos*: um olhar sociolinguístico nas produções de alunos do ensino fundamental em escola pública de Maceió. Dissertação de Mestrado – Curso de Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019. 102f.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. 36. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

O PERCURSO DO SIGNO: ESTUDO SEMIÓTICO DO CONTO "A TERCEIRA MARGEM DO RIO", DE JOÃO GUIMARÃES ROSA

Priscila Mattos Monken (UENF)
pri_monken@hotmail.com
Fernanda Renne Borges Sant'Ana de Menezes (UENF)

RESUMO

Esse artigo propõe desenvolver uma análise semiótica do conto "A terceira margem do rio" de João Guimarães Rosa, tomando como base a teoria do conhecimento de Charles Sanders Peirce (primeiridade, secundidade e terceiridade), considerando o signo em relação ao objeto (ícone, índice e símbolo).

Palavras-chave:
Rio. Língua. Linguagem.

ABSTRACT

This article proposes to develop a semiotic analysis of the story "The third bank of the river" by João Guimarães Rosa, based on Charles Sanders Peirce's theory of knowledge (first, second and third), considering the sign in relation to the object (icon, index and symbol).

Keywords:
River. Language. Use of language.

1. Introdução

"As rio correntes águas de, as indo-e-vindo águas de." (James Joyce)

As águas na literatura são muitas, percorridas de diferentes formas, apontando diversos cursos. "Quem me dera ser onda", de Manuel Rui; "A casa velha das margens", de Arnaldo Santos; "De rios velhos e guerrilheiros", de José Luandino Vieira; e "A duas sombras do rio", de João Paulo Borges são alguns exemplos de águas africanas na literatura. Entretanto, aqui se considerará as águas literárias marginais brasileiras, representada pelo escritor das travessias.

"A terceira margem do rio", narrado em primeira pessoa e enquadrado para fins didáticos na categoria fatalidade/misticismo, faz parte do livro "Primeiras estórias", de João Guimarães Rosa, escrito em 1962,

posterior a "Grande Sertão: Veredas" (1956). Tendo o conto breve como gênero literário, se localiza historicamente no terceiro momento do modernismo brasileiro. Seu enredo se concentra na seguinte narrativa: Um homem abandona a família e a sociedade para viver à deriva numa canoa, no meio de um grande rio. Com o tempo, todos, menos o filho primogênito, desistem de apelar para o seu retorno e se mudam do lugar. O filho, por vínculo de amor, esforça-se para compreender o gesto paterno; por isso, ali permanece por muitos anos. Já de cabelos brancos e tomado por intensa culpa, ele decide substituir o pai na canoa e comunica-lhe sua decisão. Quando o pai faz menção de se aproximar, o filho se apavora e foge, para viver o resto de seus dias ruminando o falimento e a covardia.

Diante de tal enredo, o desafio de interpretá-lo, de mergulhar nele se torna tentador, do título à última gota de palavra. Assim, o presente artigo não visa explicar conceitos, mas refletir sobre uma nova forma de dizer a respeito do texto. Por isso, não é proposto aqui dissertar sobre a literatura ou a semiótica, mas mostrar que a união entre esses saberes é possível, levando em consideração a língua e a linguagem.

A língua é um sistema de signos, um conjunto organizado de elementos representativos. A linguagem é a faculdade que o homem tem de expressar seus estados mentais através de um conjunto de sons vocais chamado língua. Isso leva a entender a língua como a realização da linguagem, um sistema de signos que permite configurar e traduzir a multiplicidade de vivências caracterizadoras do ser de cada um no mundo.

A literatura é, tradicionalmente, uma arte verbal cujos aspectos estéticos podem ser alcançados através do texto a partir, por exemplo, de uma base linguística, analisando-se os signos envolvidos. A semiótica investiga a natureza dos signos em geral, da significação e da comunicação, tomando o signo como tudo o que, de um lado, é determinado por um objeto e de outro, determinado por uma idéia na mente do receptor. Tem-se, desta forma, o signo como uma relação triádica entre signo, objeto e representante, sendo cada relação representada por uma classe de signos. E as classes sígnicas, agrupadas em categorias de conhecimento (primeiridade, secundidade, terceiridade), revelam a complexidade da semiótica ao tratar as esferas habitadas por tudo, que são os signos.

Objetiva-se, então, fazer uma análise semiótica do conto mencionado à luz da teoria do conhecimento de Charles Sanders Peirce (primeiridade, secundidade e terceiridade), relacionando o signo ao seu objeto através da consideração da segunda tricotomia da classe de signos, a

saber, ícone, índice e símbolo. Se fará uma separação didática da trilogia do conhecimento peirceana, sabendo que não são momentos puros, mas que se interpenetram. Peirce enfatiza o fato de que suas categorias são universais e que coexistem "dinamicamente, em termos simultâneos e sucessivos não só na natureza como também nas formas da consciência, podendo se apresentar, além disso, em manifestações psicológicas." (SANTAELLA, 1996, p. 130). Ainda, Peirce não concebe suas categorias como uma espécie de geometria da mente humana ou como determinação das garantias e limites do conhecimento. Trata-se na verdade de ingredientes lógico-operacionais, isto é, modos de como a consciência gera em formas complexas os mais diversificados conteúdos, engendrando produtos e efeitos os mais distintos.

Sendo assim, que tenha início a água-travessia.

2. Primeira margem

Nosso pai não voltou. Ele não tinha ido a nenhuma parte. Só executava a invenção de se permanecer naqueles espaços do rio, de meio a meio, sempre dentro da canoa, para dela não saltar, nunca mais. A estranheza dessa verdade deu para estarrecer de todo a gente (ROSA, 1988, p. 33).

O pai na canoa, no meio do rio. Esboço de uma terceira margem, ainda sem sê-lo. Ícone de um momento do conto, em que o signo apresenta semelhança com o objeto apresentado, a saber, a retirada deliberada do pai da sociedade para viver no meio do rio. Momento de estranheza, sem explicações. Primeiro momento de um conhecimento que começa a ser estabelecido no nível da possibilidade e da comparação, não havendo intervenção de processos cognitivos, mas o predomínio do sentimento, recobrindo o nível do sensível e do qualitativo.

Segundo Peirce (*Apud* SANTAELLA, 1996, p. 128), a primeiridade seria "qualquer coisa que esteja diretamente e imediatamente na consciência em qualquer instante, tal como ela é, sem considerar o que ela significa, quais são suas partes, o que a causa, ou quaisquer de suas relações com qualquer outra coisa". Se a todo o momento se está reagindo a algo relacionado ao mundo externo, o isolamento paterno referendado no conto provoca uma impressão imediata e inédita, que corresponderia a um momento primeiro do processo perceptivo, ou seja, o percepto, a imagem, a presentificação da coisa. Em outras palavras, trata-se da ins-

tância da apreensão da qualidade do acontecimento, apreensão esta que gera uma qualidade de sentimento simples, indizível, única e irreptível. A "irreptibilidade" revela que, embora em sua materialidade o acontecimento possa ser muito semelhante, o sentimento que se objetiva na mente é sempre singular.

A singularidade daquilo que é apresentado faz remeter à visão, no que Valéry (*Apud* METZ, 1972, p. 184) diz: "o olho é um órgão da visão, o olhar, um órgão da previsão". Isto é, o ver relaciona-se com o percepto, enquanto que o olhar envolve o juízo perceptivo, consequentemente, um juízo de valor.

E neste caso, uma segunda margem começa a se delinear.

3. Segunda margem

A estranheza provocada pela retirada do pai do convívio social mostra-se como um momento inicial de reflexão e de tentativa de compreensão do fato em si. A partir disso, índices vão sendo estabelecidos no intuito de se alcançar o entendimento do gesto descrito. Tomando como índice um signo que se refere ao objeto denotado em virtude de ser diretamente afetado por esse objeto, estabelece-se conjecturas, teorias, hipóteses sobre o fato do pai habitar o rio *ad infinitum*. Esses índices foram elencados aqui como índices de nomeação, de dominação e de afastamento em relação ao estranho.

Nesse sentido, tem-se um texto narrativo indicial, em que são encontrados elementos que deixam o nível do sentimento para penetrar no campo da sensação. Desta forma, começa-se a se racionalizar o impacto da ação primeira, explorando possibilidades dessa aparência. Trata-se do que Peirce convencionou chamar de secundidade, delineando o nível da experiência, tratando o fato por meio do registro das partes temporais que compõem o todo. A racionalização acontece porque entre o vivido e a memória, entre a memória e seus registros, há sempre disparidades, desencontros, desavenças, omissões e inserções... o que gera conflitos, que levam a tirar proveitos das possibilidades, burlando os limites, que se apresentam em qualquer forma de conhecimento, de registro ou de transmissão de conhecimento.

Retornando aos apontamentos para compreensão do estranhamento à ação do pai, têm-se os suportes para a leitura semiótica da complexidade dos signos que compõem a dimensão cultural das sociedades mo-

dernas ao enunciar estâncias de conservação e dominação. E a partir disso, têm-se:

- Índices de nomeação da estranheza, considerados aqueles que apontam para uma possível conceituação dos estados psico-sociais e físicos do pai, neste caso, "doidera", "lepra", "promessa":

  Nossa mãe, vergonhosa, se portou com muita cordura; por isso, todos pensaram de nosso pai a razão em que não queriam falar: doideira. Só uns achavam o entanto de poder também ser pagamento de promessa; ou que, nosso pai, quem sabe, por escrúpulo de estar com alguma feia doença, que seja, a lepra, se desertava para outra sina de existir, perto e longe de sua família dele. (*Ibid*, p. 33)

- Índices de dominação daquilo que é estranho, ou seja, representações de modelos de mecanismos de dominação presentes no cotidiano real e referenciados no conto, uma vez que a tentativa de compreensão do ato em si não se esgota em suas possibilidades. Desta forma, tem-se uma corrente de personagens representantes da tradição cultural dominante, como: tio (negócios/capital), mestre (saber), padre (religião), soldado (violência), jornalista (informação):

  Mandou vir o tio nosso, irmão dela, para auxiliar na fazenda e nos negócios. Mandou vir o mestre, para nós, os meninos. Incumbiu ao padre que um dia se revestisse, em praia de margem, para esconjurar e clamar a nosso pai o 'dever de desistir da tristonha teima. De outra, por arranjo dela, para medo, vieram os dois soldados. Tudo o que não valeu de nada. Nosso pai passava ao largo, avistado ou diluso, cruzando na canoa, sem deixar ninguém se chegar à pega ou à fala. Mesmo quando foi, não faz muito, dos homens do jornal, que trouxeram a lancha e tencionavam tirar retrato dele, não venceram: nosso pai se desaparecia para a outra banda, aproava a canoa no brejão, de léguas, que há, por entre juncos e mato, e só ele conhecesse, a palmos, a escuridão, daquele. (*Ibid*, p. 34)

- Índice de afastamento da família em relação ao pai, representado numa única frase, numa única palavra (você) e suas variações, revelando a força da língua naquilo que ela transmite:

  Nossa mãe, a gente achou que ela ia esbravejar, mas persistiu somente alva de pálida, mascou o beiço e bramou: — "Cê vai, ocê fique, você nunca volte!" (ROSA, 1988, p. 32)

Vale ressaltar que considera-se também o próprio rio como índice de dominação, rio restrito às duas margens; daí a tentativa da criação de uma terceira margem; neste caso, metáfora da linguagem que, representando os domínios desta, o sistema de signos, permite configurar e traduzir uma diversidade de experiências caracterizadoras do ser e de cada um

no mundo. Como sistema, a linguagem é uma configuração social em constante mudança. Deste modo, pensa-se as duas margens do rio como apontamentos para a linguagem convencional, linguagem corrente, e a criação de uma terceira margem como transformação dos limites de uma linguagem convencional, fazendo eclodir uma língua multiportuguesa, ou melhor, brasileira, representada neste momento pela linguagem utilizada na obra roseana. Ou seja, o pai, ao habitar o rio, faz dele sua morada, fazendo, portanto, da linguagem a casa de seu ser, imerso na linguagem, encharcado dela. Além disso, a canoa localizada pontualmente nos espaçamentos do rio, modifica a paisagem e, ao forçar novos direcionamentos dessas águas, modifica também a estrutura convencional da linguagem materializada no rio.

Propõe-se, a partir da mudança de direcionamento das águas-linguagem, a revitalização desta, propondo também a linguagem como verbo, pois sendo verbo tem que ser conjugada de acordo com as experiências particulares de cada indivíduo. E assim, a linguagem nunca se apresenta como algo acabado, mas só pode ser descoberta na travessia de, explorando as possibilidades de uma terceira margem.

4. Terceira margem

A terceira margem, por excelência, seria representada no conto pela seguinte passagem:

> Chamei, umas quantas vezes. E falei, o que me urgia, jurado e declarado, tive que reforçar a voz: — "Pai, o senhor está velho, já fez o seu tanto... Agora, o senhor vem, não carece mais... O senhor vem, e eu, agora mesmo, quando que seja, a ambas vontades, eu tomo o seu lugar, do senhor, na canoa!..." E, assim dizendo, meu coração bateu no compasso do mais certo.
>
> Ele me escutou. Ficou em pé. Manejou remo n'água, proava para cá, concordado. E eu tremi, profundo, de repente: porque, antes, ele tinha levantado o braço e feito um saudar de gesto – o primeiro, depois de tamanhos anos decorridos! E eu não podia... Por pavor, arrepiados os cabelos, corri, fugi, me tirei de lá, num procedimento desatinado. Porquanto que ele me pareceu vir: da parte de além. E estou pedindo, pedindo, pedindo um perdão.
>
> Sofri o grave frio dos medos, adoeci. Sei que ninguém soube mais dele. Sou homem, depois desse falimento? Sou o que não foi, o que vai ficar calado. Sei que agora é tarde, e temo abreviar com a vida, nos rasos do mundo. Mas, então, ao menos, que, no artigo da morte, peguem em mim, e me depositem também numa canoinha de nada, nessa água que não pá-

> ra, de longas beiras: e, eu, rio abaixo, rio a fora, rio a dentro — o rio. (ROSA, 1988, pp. 36-7)

O que se chama aqui de terceira margem, Peirce denomina terceiridade, que se refere ao pensamento, à razão, e que no universo das palavras se refere ao signo simbólico ao ter um caráter de lei. O símbolo é, portanto, um signo que se refere ao objeto denotado em virtude de uma associação de idéias produzida por uma convenção. Entretanto, questiona-se se esse momento pode ser alcançado em sua completude, ou seja, se é ou não possível a terceiridade plena já que a linguagem é travessia, nunca está acabada, só quando se é depositado numa canoinha rio abaixo, rio a fora, rio a dentro, revelando, assim, os vários patamares da linguagem. O rio como tudo o que existe possui vários ângulos, várias formas e dimensões do signo se apresentar, tendo várias semioses. O signo, deste modo, não pode ser captado em sua totalidade e as dimensões do rio podem ser consideradas como as dimensões da semiótica.

Neste sentido, a terceira margem constitui o próprio rio roseano, sempre em movimento, no que Manuel Antônio de Castro (1976, p. 54) afirma: "ele (Guimarães Rosa) não tem compromissos com o sistema, mas sim com a Vida, e por isso o sistema língua, em suas mãos, não consiste num conjunto de categorias fixas, mas de um magma que permite novas, constantes e inusitadas formas."

O conto apresenta alguns elementos recorrentes na ficção roseana. A imagem da travessia como alegoria do viver, uma vez que a travessia traz consigo toda a simbologia da existência humana, revelando, numa terceira margem, a defesa de um espaço de exceção e a inserção do insólito, no entrelugar, indicado pela referência a uma terceira margem. E nesse sentido, se delineia o símbolo presente não só na narrativa das margens, mas em toda a obra: o sujeito-travessia. Entretanto, não se trata daquele que se propõe a perpetrar uma travessia, mas que se constitui como tal, trilhando um caminho de desinterpretação do pai por meio de sua reescritura, como o faz o protagonista do conto estudado. Essa angústia de influência, uma vez superada, revela que para morrer é preciso colocar em palavras a travessia da vida.

Mas se a morte é o ponto final do sujeito-travessia, os diferentes percursos traçados em vida seriam finitos, conclusivos? O sujeito alcançaria a terceiridade ou tudo seria travessia, um percurso, um curso através de? Aparentemente, o alcance ao estágio último de conhecimento indica o estatismo dos conhecimentos envolvidos e do sujeito implicado. O delineamento de uma terceiridade convencional passa a ser paradigma

e perde a condição de terceiridade como paradoxo de conclusão e de abertura para novas possibilidades do pensar.

Tal pensamento se aplica aqui às narrativas como um todo, visto que muitas vezes as construções já vêm prontas, passando a falsa impressão de que a terceiridade é algo acabado. Muitas vezes, as leituras feitas se atêm somente à secundidade (tanto o texto quanto a recepção dele), revelando que as pessoas se encontram num segundo estágio de entendimento, mas acreditam estar fazendo leituras em terceiridade. A compreensão da idéia passa a ser vista como fantasia porque ninguém apreende o signo em sua totalidade, conduzindo o sujeito a erros e transformando as teorias numa falácia. E talvez Guimarães Rosa seja um bom exemplo de má compreensão da obra, visto que sua literatura é tão diferente que não se consegue tirar conclusões, ter símbolos convencionais; tanto que ele não tem seguidores, só admiradores e só admirar a obra pode significar perdê-la naquilo que ela tem de mais singular, seu caráter de transformação.

O sujeito recua e não completa as travessias, que lhe convida para outros percursos. Só os corajosos mergulham em outros rios, se atrevem a procurar outras margens, algo que Riobaldo e Diadorim sabem bem quando afirmam que viver é muito perigoso; carece de ter coragem. Ou Sócrates que revela que só sabe que nada sabe, demonstrando que o conhecimento aponta para uma busca eterna das palavras dos outros e de suas próprias palavras. Assim, as três margens são tidas como partes de um todo que deságua em algo maior: o oceano das idéias, num processo constante de revitalização da linguagem e do homem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBALADEJO, Tomás. (1985). Sobre Lingüística y texto literario. In: ABAD, José Manuel Cuesta; HEFFERNAN, Julian Jiménez (Eds). *Teorías literarias del siglo XX*, Madrid: Akal, 2005.

ALBERGARIA, Consuelo. O sentido do trágico em "A terceira margem do rio". In: COUTINHO, Eduardo. (Org.). *Guimarães Rosa*. Coleção Fortuna Crítica. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

AZEVEDO, Ana Vicentini. *A partir de "A terceira margem do rio":* algumas considerações sobre a transmissão da psicanálise. Disponível

em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-14982001000200005&script=sci_arttext. Acesso em 18 de abril de 2007.

BARTHES, Rolland. Da leitura. In: *O rumor da língua*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BLOOM, Harold. *A angústia da influência*: uma teoria da poesia. Rio de Janeiro: Imago, 2002.

BUCCI, E. A saliva oleosa desse verbo. in: *Jornal do Brasil*. Caderno B. p. 8. 6 de Nov, 2001.

CAÑIZAL, Eduardo Peñuela. *Duas leituras semióticas*: Graciliano Ramos e Miguel Ángel Asturias. Coleção Elos, n. 21. São Paulo: Perspectiva, 1978.

CASTRO, Manuel Antônio de. *O homem provisório no Grande Sertão*: um estudo de Grande Sertão: Veredas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1976.

COELHO, J. Teixeira. Semiótica: Charles S. Peirce. In: *Semiótica, informação e comunicação*. São Paulo: Perspectiva, 1996.

COUTINHO, Eduardo. Guimarães Rosa e o processo de revitalização da linguagem. In: COUTINHO, Eduardo. (Org.). *Guimarães Rosa*. Coleção Fortuna Crítica. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GOMES, Júlio César Bittencourt. *A margem do rio de Rosa*: uma aproximação. Disponível em: http://www.triplov.com/letras/julio_gomes/rosa.html. Acesso em: 18 de abril de 2007.

KOPPE, Silvana de Souza. *As três miragens do rio*: silêncio, linguagem e encantamento. Disponível em: http://www.ufes.br/~mlb/multiteorias/pdf. Acesso em: 18 de abril de 2007.

LACAN, Jacques. O tempo lógico e a asserção da certeza antecipada. in: *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LOTMAN, Yuri M. El concepto del lenguaje del arte literario. In: A-BAD, José Manuel Cuesta e HEFFERNAN, Julian Jiménez (Eds). (2005). *Teorías literarias del siglo XX*. Madrid: Akal, 1978.

MELO NETO, João Cabral. Rios sem discurso. In: *Poesias completas*: 1940–1965. São Paulo: Cortez, 1986.

METZ, Christian. *A significação do cinema*. São Paulo: Perspectiva, 1972.

PEIRCE, Charles Sanders. ([s.d.]). Classificação dos signos. In: MOTA, Octanny Silveira e HEGENBERG, Leonidas. (Org.). *Semiótica e filosofia*. São Paulo: Cultrix, 1972.

_____. O ícone, o indicador e o símbolo. In: MOTA, Octanny Silveira e HEGENBERG, Leonidas. (Org.). *Semiótica e filosofia*. São Paulo: Cultrix, [s.d.].

PROENÇA FILHO, Domício. *A linguagem literária*. São Paulo: Ática, 1992.

ROSA, João Guimarães. A terceira margem do rio. In: *Primeiras estórias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

_____. *Grande Sertão: Veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

SANTAELLA, Lúcia. *A teoria geral dos signos*. São Paulo: Ática, 1995.

_____. *Produção de linguagem e ideologia*. São Paulo: Cortez, 1996.

SANTOS, Iolanda Crisitna. *Memória e contemplação em "A terceira margem do rio"*. Disponível em: http://www.letras.ufrj.br/ciencialit/encontro. Acesso em: 18 de abril de 2007.

SOARES, Tatiana Alves. *A terceira margem do rio*: um navegar de exclusão. Disponível em: http://www.filologia.org.br/anais/anais%20iv/civ07_8.htm. Acesso em: 18 de abril de 2007.

O PLANO DE ESTUDOS DO COLÉGIO DE GUIENA (1583): UMA ANÁLISE SOB A ÓTICA DA HISTORIOGRAFIA LINGUÍSTICA

Melyssa Cardozo Silva dos Santos (UFF)
cardozomelyssa@id.uff.br

RESUMO

O plano de estudos do Colégio de Guiena, ou *Schola Aquitanica,* foi um importante regimento escolar que influenciou a educação humanística no período do renascimento na França e em Portugal. Esse documento foi elaborado pelo humanista André de Gouveia, que buscava reformar o colégio bordalês por meio do ensino dos grandes colégios parisienses. Gouveia criou o programa de estudos baseado na *lectio, disputatio* e *repetitiones*, projetando o ensino de gramática e latinidades. Além do *Schola Aquitanica* estabelecer os clássicos greco-romanos que deveriam ser estudados, a gramática latina quinhentista *Commentarii Grammatici*, de *Johannes Despauterius*, foi o principal material didático para o ensino de latim no colégio. Para alcançarmos nossos objetivos, utilizaremos os fundamentos teórico-metodológicos da Historiografia Linguística, de Pierre Swiggers (2013), procurando investigar e descrever o *Schola Aquitanica* e as suas dez classes de gramática. Analisaremos de que forma as classes eram divididas, os conteúdos didáticos aplicados ao ensino no colégio à época de André de Gouveia e o pensamento linguístico no plano de estudos renascentista, que formavam um modelo de ensino chamado *modus parisiensis*, e influenciou na fundação do Colégio das Artes de Coimbra (1548), que reuniu em seu corpo docente inicial, mestres que atuaram em Bordeaux e Paris.

Palavras-chave:
Educação Humanística. Historiografia Linguistica. Schola Aquitanica.

RÉSUMÉ

Le programme d'études du Collège de Guyenne, ou ScholaAquitanica, était un régiment scolaire important qui a influencé l'éducation humaniste à la Renaissance en France et au Portugal. Ce document a été élaboré par l'humaniste André de Gouveia, qui cherchait à réformer le collège de Bordeaux à travers l'enseignement des principaux collèges parisiens. Gouveia a créé le programme d'études basé sur la *lectio, disputatio* et *repetitiones*, projetant l'enseignement de la grammaire et des latinités. Au-delà de Schola Aquitanica s'établir les classiques gréco-romains à étudier, la grammaire latine du XVI^e^ siècle Commentarii Grammatici, de Johannes Despauterius, était le principal matériel didactique pour l'enseignement du latin au collège. Pour atteindre nos objectifs, nous utiliserons les fondements théoriques et méthodologiques de l'historiographie linguistique, de Pierre Swiggers (2013), cherchant à décrire le Schola Aquitanica et ses dix classes de grammaire. Nous analyserons la division des classes, les contenus didactiques appliqués à l'enseignement au collège à l'époque d'André de Gouveia et la pensée linguistique dans le plan d'étude de la Renaissance, qui ont formé un modèle d'enseignement

appelé *modus parisiensis* et a influencé la fondation du Colégiodas Artes de Coimbra (1548), qui réunissait des maîtres qui travaillaient à Bordeaux et à Paris.

Mots clés:
Éducation Humaniste. Historiographie linguistique. Schola Aquitanica.

1. Considerações iniciais

O programa de estudos do Colégio de Guiena, também chamado de *Schola Aquitanica,* foi um regimento escolar que influenciou a educação humanística no período do renascimento na França e em Portugal, redigido pelo humanista português André de Gouveia. Tentando remodelar o colégio bordalês seguindo os passos do ensino dos grandes colégios parisienses, Gouveia criou o programa de estudos baseado na leitura, disputa e repetição, projetando o ensino latinidades.

O *Schola Aquitanica* (1583) foi publicado pelo humanista francês Élie Vinet, e relata como o ambiente escolar funcionava, durante a gestão de André de Gouveia, e como deveria funcionar durante a regência de outros mestres. Esse foi um documento de grande influência no campo educacional francês no período renascentista.

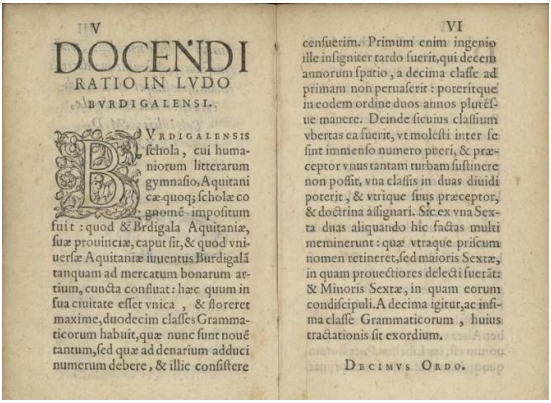
A distribuição do conteúdo programático e das turmas do Colégio de Guiena era praticada em diferentes níveis, em um arranjo conduzido por critérios como idade dos alunos e grau de dificuldade dos conteúdos desenvolvidos nas disciplinas, resultando em dez classes de gramática[334], oferecido no ciclo *gymnasium*[335]. O nosso objeto central de investigação são as dez *ordines*[336], descritas no documento *Schola Aquitanica*.

[334] São as dez séries dedicadas ao estudo língua latina, chamadas de classe ou *ordo*, em latim.

[335] Educação ginasial.

[336] Classes.

Imagem 1: Introdução do *Schola Aquitanica*, p. V e VI.



V

DOCENDI
RATIO IN LVDO
BVRDIGALENSI.

BVRDIGALENSIS schola, cui humaniorum litterarum gymnasio Aquitanicæ quoq; scholæ cognomẽ impositum fuit: quod & Brdigala Aquitaniæ, suæ prouinciæ, caput sit, & quod vniuersæ Aquitaniæ iuuentus Burdigalã tanquam ad mercatum bonarum artium, cuncta confluat: hæc quum in sua ciuitate esset vnica, & floreret maxime, duodecim classes Grammaticorum habuit, quæ nunc sunt nouẽ tantum, sed quæ ad denarium adduci numerum debere, & illic consistere

VI

censuerim. Primum enim ingenio ille insigniter tardo fuerit, qui decem annorum spatio, a decima classe ad primam non peruaserit: poteritque in eodem ordine duos annos plurésue manere. Deinde sicuius classium vbertas ea fuerit, vt molésti inter se sint immenso numero pueri, & præceptor vnus tantam turbam sustinere non possit, vna classis in duas diuidi poterit, & vtrique suus præceptor, & doctrina assignari. Sic ex vna Sexta duas aliquando hic factas multi meminerunt: quæ vtraque priscum nomen retineret, sed maioris Sextæ, in quam prouectiores delecti fuerãt: & Minoris Sextæ, in quam eorum condiscipuli. A decima igitur, ac infima classe Grammaticorum, huius tractationis sit exordium.

DECIMVS ORDO.

2. André de Gouveia, Élie Vinet e as humanidades

O português André de Gouveia (1447–1548) iniciou sua formação humanística no *Collège Sainte-Barbe*, no ano de 1529, em Paris. Essa instituição de ensino foi considerada um colégio português em Paris, visto que não existia um colégio com as mesmas características das instituições francesas em terras lusitanas. Deste modo, o rei de Portugal enviava estudantes portugueses para dar início aos estudos humanísticos nesta instituição parisiense de ensino. Gouveia tornou-se mestre e regente do colégio, após concluir sua formação como mestre em artes e teologia.

Em 1533, o humanista português aceita ser o regente do Collège de Guyenne, onde teve o desafio de reestruturar a instituição, o que aconteceu com êxito. Devido o prestígio de sua gestão, Gouveia redige um estatuto para o colégio, o *Schola Aquitanica*. Esse documento prescreve os livros, gramáticas e compêndios que deveriam ser utilizados em classe, a maneira como os conteúdos deveriam ser abordados pelos mestres e de que forma os alunos seriam divididos nas turmas.

Em 1547, André de Gouveia deixa o colégio e retorna a Portugal, a pedido de D. João III, com a missão de fundar o primeiro colégio português de humanidades, o Real Colégio das Artes e Humanidades de Coimbra, de acordo com o Colégio de Guiena. Partem para Portugal junto com Gouveia alguns mestres do colégio bordalês, mas daremos ênfase a Élie Vinet.

Élie Vinet (1509–1587) foi um humanista francês, autor de diversos livros, mestre em artes, com formação em matemática e grego pelo Collège Sainte-Barbe. Vinet ocupou a cátedra de matemática no colégio bordalês, a convite de André Gouveia. Dois anos após sua ida a Portugal, ele retorna a França e as suas atividades como professor de matemática. Após o falecimento de Juan Gelida e Nicolas Hérigaray, ocupa o cargo de regente do colégio.

Vinet e Gouveia foram importantes figuras para a administração e a pedagogia do Colégio de Guiena. Devido ao êxito do regulamento elaborado por Gouveia, Élie Vinet toma a decisão de publica-lo. E em 1583 é lançada a primeira edição do Schola Aquitanica pelo humanista francês, tornando André de Gouveia e Élie Vinet ilustres personalidades da educação humanística renascentista na Europa.

No próximo capítulo, iremos analisar e tecer comentários acerca do plano de estudos e sua composição.

3. O colégio bordalês e seu plano de estudos

Logo no início da atuação de André de Gouveia como diretor, o colégio passou por uma grande reformulação no quadro de docentes e na organização das turmas. Foram convocados novos professores de instituições parisienses de ensino. Existiam dez classes no colégio divididas da seguinte forma:

> *Decimus ordo* (a décima classe de gramática, dedicada às crianças em idade de alfabetização).
> *Nonus Ordo* (a nona classe de gramática, dedicada aos alunos aprovados na décima classe).
> *Octavus Ordo* (a oitava classe de gramática, dedicada aos alunos aprovados na nona classe).
> *Septimus Ordo* (a sétima classe de gramática, dedicada aos alunos aprovados na oitava classe).
> *Sextus Ordo* (a sexta classe de gramática, dedicada aos alunos aprovados na sétima classe).
> *Quintus Ordo* (a quinta classe de gramática, dedicada aos alunos aprovados na sexta classe).
> *Quartus Ordo* (a quarta classe de gramática, dedicada aos alunos aprovados na quinta classe).
> *Tertius Ordo* (a terceira classe de gramática, dedicada aos alunos aprovados na quarta classe).
> *Secundus Ordo* (a segunda classe de gramática, dedicada aos alunos aprovados na terceira classe).

> *Primus Ordo* (a primeira classe de gramática, final, dedicada aos aprovados na segunda classe). (SANTOS; KALTNER, 2020, p. 754)

Apesar do Colégio de Guiena ter sido inspirado nos colégios trilíngues e seguir o *modus parisiensis*, o ensino das latinidades foi o principal objetivo para a formação dos alunos. Segundo Faria, a latinidade é a língua latina em toda sua pureza (FARIA, 2003, p. 551).

A décima e a nona classe eram as turmas iniciais, de alfabetização, iniciação à leitura e escrita, o ensino ocorria por memorização. A tradução de trechos selecionados em francês e latim foi introduzida a partir da oitava classe. Já a sétima e a sexta, foram as classes introdutórias da gramática língua latina de Despautério, desenvolvendo a preparação dos estudantes na arte versificatória e nas preleções públicas iniciadas a partir da quinta classe. O discurso e a versificação são estabelecidos na quarta e terceira classe, concluindo com o estudo da retórica na segunda e a primeira classe.

4. Schola Aquitanica e a Historiografia Linguística

Para tecermos uma narrativa historiográfica utilizamos a fundamentação teórico-metodológicas e os conceitos de Swiggers (2013) na Historiografia Linguística (HL). A HL investiga a produção e difusão do conhecimento linguístico. Os textos, publicados ou não publicados, gramáticas, cartas, documentos e manuais de ensino são os objetos de estudos do historiógrafo. De acordo com Swiggers:

> A historiografia linguística é o estudo interdisciplinar do curso evolutivo do conhecimento linguístico; ela engloba a descrição e a explicação, em termos de fatores intradisciplinares e extradisciplinares (cujo impacto pode ser 'positivo', i.e. estimulante, ou 'negativo', i.e. inibidores ou desestimulantes), de como o conhecimento linguístico, ou mais genericamente, o know-how linguístico foi obtido e implementado. (SWIGGERS, 2010, p. 2)

O *Schola Aquitanica* introduziu a forma do ensino gramatical, iniciando pela alfabetização e determinava as obras, autores clássicos, compêndios e a gramática para estudo que deveriam ser aplicados na época. A criação da imprensa foi um importante passo para o processo da gramatização e difusão de gramáticas e dicionários. Segundo Auroux:

> Por gramatização deve-se entender o processo que conduz a *descrever* e a *instrumentar* uma língua na base de duas tecnologias, que ainda hoje são os pilares de nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário. (AUROUX, 2014, p. 65).

Dessa forma, entramos no campo da gramaticografia, por meio da intertextualidade entre *Schola Aquitanica* e os rudimentos da obra de Despautério. Podemos então concluir que a gramática de Despautério era utilizada como o principal material didático do colégio para o ensino de língua latina.

O aparato terminológico ou terminologia permite a organização de dados coletados, possibilitando a investigação e as conclusões dos elementos analisados. Esse aparato terminológico é estruturado em três sub-dimensões: 'pontos de ancoragem' (*anchoring points*), 'linhas de evolução' e 'conteúdos, formatos e estratégias'. Associamos esses conceitos com o Schola Aquitanica da seguinte forma:

I) Pontos de Ancoragem

a) Entidades individuais: *Schola Aquitanica* (documento), André de Gouveia e Élie Vinet (autores e leitores do documento).

b) Contínuos: O Colégio de Guiena (instituição de ensino).

II) Linhas de Evolução

a) Curso evolutivo: Uso de gramáticas e livros impressos como 'revolução' tecnológica da época, a continuidade do ensino de latim e a inovação do ensino de francês.

b) Relações com o tempo: A relação da educação humanística com autores da tradição da Antiguidade Clássica.

c) Segmentos de evolução: O humanismo renascentista como uma tradição linguístico-cultural, que buscou fomentar uma tradição letrada no século XVI.

III) Conteúdos/Formatos/Estratégias

a) Rótulo ou 'rotulagem': A rotulagem empregada no *Schola Aquitanica* para a organização do espaço escolar, a estrutura das aulas, os conteúdos descritos no documento.

b) Formatos: A descrição em forma de relatório escolar permite demonstrar o formato do pensamento linguístico e didático da época, centrado na memorização gramatical.

b_1) Conceitos e princípios teóricos: Os conceitos derivados da gramática de Despautério, conceitos didáticos (*Alphabetarios, Aulani, Novani, Partitiones)*.

b_2) Técnicas e estilos de descrição: Por se tratar de um relatório, a descrição metalinguística deriva da experiência didática de Élie Vinet e André de Gouveia, fator que é levado em consideração.

b_3) Termos T-teoréticos: Os metatermos gramaticais latinos para ensino.

c) Estratégias: A estratégia retórica de defesa das Humanidades é o padrão da tradição educacional humanística.

5. Considerações finais

O Colégio de Guiena e seu regimento interno formaram duas fortes influencias para a criação do primeiro colégio português voltado ao ensino das humanidades, o Real Colégio das Artes e Humanidades de Coimbra, e seusestatutos. O *Regimento* do Real Colégio das Artes (1547) e os *Statuta* (1548) são os dois primeiros e principais regimentos do Colégio das Artes de Coimbra, apontam as regras de organização, de ensino e os conteúdos que deveriam ser aplicados em sala de aula, demonstrando traços muito parecidos ao *Schola Aquitanica*.

Observamos a continuidade em diversos aspectos. Através do ensino de língua latina, do uso das obras de Ovídio, Virgílio, Cícero, Terêncio, etc., e de atividades escolares desenvolvidas no âmbito da *lectio*, *disputatio* e *repetitiones*[337], por exemplo, verificamos o segmento da tradição greco-latina no ensino.

Portanto, na atualidade, constatamos traços semelhantes às características dos colégios humanísticos do período renascentista, a começar pela organização educacional. No Brasil e na França, encontramos uma divisão seriada em seus sistemas ensino, em que a França apresenta um estilo muito próximo ao Colégio de Guiena, desenvolvendo uma divisão de séries em ordem decrescente. Além dessa divisão, existe a continuidade do ditado, como uma atividade muito desenvolvida em instituições de ensino francesas. E o ensino baseado nas três competências do *modus*

[337] leitura, disputa e repetição.

parisiensis (leitura, disputa e repetição) são resquícios encontrados nas instituições de ensino brasileiras e francesas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUROUX, Sylvain. *A revolução tecnológica da gramatização*. Trad. de Eni Puccinelli Orlandi. 3. ed. Campinas-SP: Unicamp, 2014.

BATISTA, Ronaldo de O. *Historiografia da Linguística*. São Paulo: Contexto, 2019.

DESPAUTERIUS, Johannes. *Commentarii Grammatici*. Paris: Ex Officina Roberti Stephani, 1537.

FORTES, Fábio S. Uso, Variação e Norma na Tradição Gramatical Latina. *SIGNUM*: Estud. Ling., Londrina, n. 15/2, p. 197-214, dez. 2012. Disponível em: http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/issue/view/752/showToc.

KALTNER, Leonardo F. *Brasil e Renascença*: *a cultura clássica na origem do Brasil*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2011.

_____; SANTOS, Melyssa C. *S. Schola Aquitanica e a gramática de Despautério: Intertextualidades*. *Revista Philologus*, v. 76 Supl, p. 749-58, Rio de Janeiro : CiFEFiL, 2020.

MILLET, Olivier. L'idée de Renaissance à la Renaissance. In: ____. *Legado clássico no Renascimento e sua receção*: contributos para a renovação do espaço cultural europeu. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017. p. 43-58. Disponível em: https://digitalis.uc.pt/pt-pt/content/livro?id=42974.

SOARES, Nair de N. C. *Mostras de sentido no fluir do tempo*: estudos de humanismo e renascimento. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013. Disponível em: https://digitalis.uc.pt/pt-pt/livro/mostras_de_sentido_no_fluir_do_tempo_estudos_de_humanismo_e_renascimento.

SWIGGERS, Pierre. A historiografia da linguística: objeto, objetivos, organização. *Revista Confluência*, n. 44/45, p. 39-59, Rio de Janeiro, 1º e 2º semestres/2013. Disponível em: http://llp.bibliopolis.info/confluencia/wp/edpdf/44-45.pdf.

_____. Linguistic, historiography: object, methodology, modelization. *Todas as Letras*, v. 14, n. 1, p. 38-53, São Paulo, 2012. Disponível em: http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tl/article/view/4527/3489.

VINET, Élie. *Schola Aquitanica*. Bordeaux: Simon Millanges, 1583.

O PROCESSO DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA EM UMA ESCOLA WAPICHANA EM RORAIMA

Naira Matias da Silva (UERR)
nayramatyas@gmail.com
Maria do Socorro Melo Araújo (UERR)
socorro.araujo@uerr.edu.br

RESUMO

A prática pedagógica docente na contemporaneidade requer atitude de reflexão e constante avaliação do processo dialético de ensino–aprendizagem, especialmente em espaços bilíngue e/ou plurilíngue como são as comunidades indígenas de Roraima. As línguas portuguesa e wapichana têm o mesmo peso no currículo e estão em permanente interação nas salas de aula da escola indígena. Diante disso, a presente pesquisa procura compreender como é ensinada a língua portuguesa, sua relação com as práticas pedagógicas, seus conceitos e como é visto pelo aluno indígena o processo ensino–aprendizagem de LP como língua materna e/ou segunda língua, numa turma de 9º de uma escola estadual indígena em Boa Vista. O estudo considerou uso das duas línguas pelos alunos e professores da escola. A pesquisa analisou como esses professores concebem a língua portuguesa, desenvolvem suas práticas pedagógicas a partir do planejamento de suas aulas e de entrevistas. O estudo está alicerçado principalmente por Travaglia (1998), Libâneo (2004), Koch (2005) e Gomes (2013). Ficou claro que no âmbito da escola pesquisada são desenvolvidas ações significativas com muito esforço, mas que promovem o processo de ensino–aprendizagem motivado para professores e alunos. No entanto, ainda há muitos anseios quanto à formação e capacitação dos professores indígenas para ministrar aulas em suas escolas.

Palavras-chaves:
Educação indígena. Ensino de Português. Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

Contemporary teaching practice requires an attitude of reflection and constant evaluation of the dialectical teaching-learning process, especially in bilingual and / or plurilingual spaces such as the indigenous communities of Roraima. The Portuguese and Wapichana languages have the same weight in the curriculum and are in permanent interaction in the classrooms of the indigenous school. Therefore, this research seeks to understand how the Portuguese language is taught, its relationship with pedagogical practices, its concepts and how the teaching-learning process of LP as a mother tongue and / or second language is seen by an indigenous student in a class of 9th from an indigenous state school in Boa Vista. The study considered the use of both languages by students and teachers at the school. The research analyzed how these teachers conceive the Portuguese language, develop their pedagogical practices from the planning of their classes and interviews. The study is based mainly on Travaglia (1998), Libâneo (2004), Koch (2005) and Gomes (2013). It was clear that within the researched school significant actions are developed with great effort, but that promote the motivated teaching-learning process for teachers and students.

However, there are still many concerns about the training and qualification of indigenous teachers to teach classes in their schools.

Keywords:
Indigenous education. Pedagogical practices. Portuguese teaching.

1. Introdução

A escolha desta temática deu-se por inquietações e queixas feitas pelos alunos nos corredores da escola Estadual Indígena Rosa Nascimento a respeito das aulas de português observada pela pesquisadora que trabalha na escola como secretária e conhece o dia a dia da escola. Tais inquietações dizem respeito a alguns questionamentos que precisam ser respondidos para se ter uma visão sobre: como é ensinada a língua oficial brasileira, sua relação com as práticas pedagógicas, seus conceitos e o processo de aprendizagem como L1 e L2, numa turma de 9º ano da Escola Estadual Indígena Rosa Nascimento. A importância do tema recai sobre o relevante papel que esta disciplina assume em relação a outras que compõem a grade curricular da escola.

O presente trabalho busca compreender as metodologias práticas e efetivas do ensino da língua portuguesa na Escola Estadual Indígena Rosa Nascimento, para isso, foi necessário traçar os seguintes objetivos específicos: verificar o tipo de metodologia utilizada pelo professor nas aulas de português; investigar se o ensino de Língua Portuguesa é considerado importante no ponto de visto do aluno indígena.

A pesquisa concentrou-se no processo de ensino–aprendizagem da língua portuguesa na escola. É importante esclarecer que na escola nunca houve pesquisas dessa natureza, fato que vai servir não só como um ponto de referência para os estudos como pode contribuir com a prática pedagógica dos professores, além de trazer à reflexão temas sobre o ensino de português como L2 para alunos indígenas na escola Rosa Nascimento.

Este trabalho está organizado a partir desta introdução que apresenta a temática e os objetivos pretendidos da pesquisa e os títulos a seguir. Segundo, aborda a relação entre concepções de língua e formação do professor de língua portuguesa e o terceiro título apresenta o proceder metodológico e discussão dos dados.

2. Concepções de língua e formação do professor de língua portuguesa

Diante de tantas metodologias disponíveis a serem utilizadas na sala de aula, o professor ainda encontra dificuldades para ensinar, principalmente no que diz respeito à aprendizagem do aluno. A afirmação remete especialmente à sala de aula do sistema regular de ensino, fato ainda mais questionado pelos professores de educação indígena, mesmo se tratando do ensino de Língua Portuguesa (LP)[338]. Tal realidade se dá pela diversidade de línguas que se encontram dentro da sala de aula de escolas indígenas em Roraima, às vezes há encontro de até quatro línguas diferentes na mesma escola, as turmas são de alunos cuja língua materna nem sempre é a língua oficial brasileira.

É necessário retomar estudo sobre L1 e L2, conceitos fundamentais que embasam este estudo e tem grande relevância para se compreender o ensino das línguas dentro da escola. Assim, a importância do aprendizado da língua indígena wapixana contribui para que os alunos indígenas possam escrever a história do próprio povo wapixana na língua e através da escrita, o aluno pode aprender a se expressar perante um seminário, uma manifestação cultural na língua wapixana.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais[339],

> [...] a escola indígena hoje tem se tornado um local de afirmação de identidades e de pertencimento étnico. O direito a escolarização nas próprias línguas, a valorização de seus processos próprios de aprendizagem, a formação de professores da própria comunidade, a produção de materiais didáticos e específicos, a valorização dos saberes e práticas tradicionais, além da autonomia pedagógica, são exemplos destes novos papeis e significados assumidos pela escola [...]. (Brasil, 2013, p. 377)

E quando se fala em LP, conforme os PCN's, (1997, p. 25), "Pode-se considerar o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa na escola como resultantes da articulação de três variáveis: o aluno, a língua e o ensino".

Nesse contexto, se observa que o ensino está condicionado a três vertentes e o primeiro é o professor, que é o mediador do conhecimento, e ele que vai guiar o ensino–aprendizagem do aluno, ter domínio do que

[338] LP – Língua Portuguesa

[339] Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

é língua e ao final desse processo avaliar se o ensino foi ou não alcançado, pois, o professor na relação com os alunos proporciona a eles, num exercício de mediação, o encontro com a realidade, considerando o saber que já possuem e procurando articulá-lo a novos saberes e práticas.

Com base nisso, volta-se o estudo às concepções de língua e seus efeitos na prática docente. A primeira concepção de língua, como representação do pensamento, corresponde ao sujeito psicológico individual, dono de sua vontade e de suas ações. Assim, esse sujeito "é visto como um ego que constrói uma representação mental e deseja que esta seja 'captada' pelo interlocutor da maneira como foi mentalizada" (KOCH, 2005, p. 13).

Nessa concepção a expressão é apenas criada na mente do sujeito e a externalização se dá pela oralidade sem ter uma reflexão daquilo que se fala, "para essa concepção, o modo como o texto, que se usa em cada situação de interação comunicativa, não depende em nada de quem se fala, em que situação se fala, como, quando e para quem se fala" (TRAVAGLIA, 1998, p. 22).

Para Gomes (2013, p. 43), "a língua escrita ainda predomina dentro da sala nas aulas de português, pois seguir as normas gramaticais é fundamental para o desenvolvimento do que é considerado como correto ao aluno, cobrado pela sociedade". E os professores ignoram, na maioria das vezes, os resultados negativos dessa prática, para a escola, para si próprio e, principalmente para os alunos, dentre eles os das escolas indígenas, que já se encontram em desvantagens no processo de ensino e aprendizagem.

A linguagem é vista na segunda concepção de acordo com Gomes (2013, p. 43 *apud* Travaglia 1998, p. 22), "como instrumento de comunicação, ou seja, como meio objetivo para a comunicação". Comunicação essa em que o sujeito não é dono de seu discurso e de sua vontade, e se torna um sujeito anônimo social, ou seja, se torna um repetidor, um ideológico, apenas um porta-voz, um sujeito inconsciente.

A língua na terceira concepção é vista como atividade de interação humana e é através desta interação que os indivíduos praticam suas ações, como a fala e a escrita, já que para essa concepção a língua é encarada como conjunto de práticas sociais e de linguagem situadas em diversas esferas da comunicação da atividade humana (SOARES, 1998).

É importante que o professor perceba que as concepções de língua são pontos fundamentais na definição de suas metodologias no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, visto que sua prática tem relação direta com sua concepção de língua. O processo de ensino de LP vem sendo bastante discutido nos últimos anos pelos educadores, as preocupações sobre o fracasso escolar no ensino de português está visível à sociedade e pouco tem sido feito para mudar essa realidade nas escolas. Isso porque os professores, tendo conhecimento sobre as teorias, muitas vezes não as aplicam, ou as utilizam de forma inadequada.

> Num primeiro momento, como é em geral o caso com novas ideias frente a antigas práticas, as concepções que os linguistas trouxeram encontraram forte resistência entre os professores de português, porque o ensino da gramática, entendido como um aprendizado de nomenclaturas e um exercício de classificação, aliado ao cultivo da norma culta em detrimento a quaisquer outras, ocupava um espaço muito grande no ensino de língua materna. Atualmente, esse quadro já mudou um pouco, no sentido de que a polêmica sobre norma linguística e seu ensino ganhou visibilidade fora do ambiente escolar, passando dele para a mídia. Boa parte do professorado parece ter assimilado, pelo menos em teoria, a ideia de que o papel da escola é ensinar a língua, não a gramática. (ILARI e BASSO, 2017, p. 73)

Em muitas escolas indígenas para fazer o trabalho pedagógico não se tem material pedagógico para auxiliar o professor no processo de ensinar. Por isso, o professor tem que levar em consideração a preparação do aluno, as mudanças constantes no mundo em que ele vive e prepará-lo para a tomada de atitudes e para o exercício consciente de seus direitos e deveres, e principalmente instrumentalizá-lo para o aprendizado escolar e para sua realidade, levando-o a perceber a importância desse aprendizado para sua vida cotidiana.

O professor tem que deixar claro o objetivo a ser alcançado ao elaborar suas aulas utilizando-se de recursos variados e contextualizando o conteúdo escolar com o cotidiano vivenciado pelo aluno, pois, o aluno indígena está repleto de conhecimentos/experiências que são adquiridos na sua vivência em comunidade.

Gandin (2008, p. 01) sugere que se pense no planejamento como uma ferramenta para dar eficiência à ação humana, ou seja, deve ser utilizado para a organização na tomada de decisões e, para melhor entender isto, precisa-se compreender alguns conceitos, tais como: planejar, planejamento e planos que segundo Menegolla & Sant'Anna (2001, p. 38) "são palavras sofisticadamente pedagógicas e que "rolam" de boca em boca, no dia a dia da vida escolar". Esse planejamento para o ensino é

mais complexo ainda quando se fala de ensinar em uma escola indígena e suas peculiaridades, conforme visto a seguir,

> Hoje, o processo de ensino aprendizagem é mais desafiador para o professor e também para os alunos, pois em virtude de múltiplos e complexos fatores, o professor está enfraquecido em seu papel, desautorizado de seu significado social e, por esta razão, muitas vezes, não consegue a posição necessária para exercer com competência sua função de ensinante. (BROSTOLIN; CRUZ, 2009)

Diante do contexto, nota-se que a formação inicial do professor é fundamental, pois é da formação que saem as bases teóricas que, associadas às experiências e habilidades já dominadas pelo docente, orientarão o planejamento e o desenvolvimento das práticas pedagógicas, capazes de transformar a realidade educacional da escola.

> Esse contraste entre prática e os conhecimentos teóricos aparece já na formação inicial de professores, nas atividades de estagio supervisionado, mas, ocorrera, efetivamente, com o exercício profissional, pela ação e pela reflexão com seus pares no e sobre seu trabalho cotidiano. É na escola que o professor coloca em prática suas convicções, seu conhecimento da realidade, suas competências pessoais e profissionais. (LIBÂNEO, 2004, p. 36)

Ao sair de uma formação, o professor leva consigo uma bagagem de conhecimentos, mas, na maioria das vezes os professores não cumpre aquilo que aprendeu. É por isso, que o professor precisa fazer reflexões sobre seu fazer pedagógico, porque é na escola onde os alunos terão seus primeiros contatos com os conhecimentos universais produzidos pela humanidade e tão necessário para conviver em sociedade.

3. O proceder metodológico e discussão dos dados

Este trabalho de pesquisa pautou-se em compreender como os professores de LP a concebem e como desenvolvem suas práticas pedagógicas em uma turma de 9º ano na Escola Estadual Indígena Rosa Nascimento, situada na comunidade Indígena Truaru, região do Murupu, município de Boa Vista-RR.

A escola atende uma clientela diversificada, sendo uma parte dos alunos oriundos da própria comunidade e outra parte constituída por alunos que vem de fazendas e assentamentos, totalizando 83 alunos matriculados, do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano Ensino Médio - 3º segmento. A escola conta ainda com um quadro de 15 professores – sendo todos indígenas – alguns da própria comunidade e outros de outras

comunidades que passaram no processo seletivo e estão lotados na escola. Cabe lembrar que esta escola está regrada oficialmente através do decreto governamental de criação nº 1997-E, de 15 de maio de 1998, ficando oficialmente Escola Estadual Indígena Rosa Nascimento o nome da escola.

De acordo com levantamento[340] feito na escola nos trabalhos em pesquisas realizadas antes, constata que 90% da comunidade truaru são da etnia wapichana, mas apenas 20 % falam da língua wapichana, e que a maioria das pessoas tem o contato com a língua wapichana na escola.

Participaram da pesquisa 18 alunos da escola pesquisada, 1 professor de LP e 2 professores de língua wapichana. Aplicaram-se questionários com 10 questões para alunos e entrevista aberta com os professores.

Os caminhos da pesquisa são métodos que facilitam a coleta de dados, a começar pela observação e análise das situações de ensino da língua portuguesa na escola.

> A observação constitui elemento fundamental para a pesquisa. Desde a formulação do problema, passando pela construção de hipóteses, coleta, análise e interpretação dos dados, a observação desempenha papel imprescindível no processo de pesquisa. É, todavia, na fase de coleta de dados que o seu papel se torna mais evidente. A observação é sempre utilizada nessa etapa, conjugada a outras técnicas ou utilizada de forma exclusiva. Por ser utilizada, exclusivamente, para a obtenção de dados em muitas pesquisas, e por estar presente também em outros momentos da pesquisa, a observação chega mesmo a ser considerada como método de investigação. (GIL, 2008, p. 100)

O mesmo acontecera com a descrição das metodologias empregadas no planejamento das aulas de língua, quanto às dificuldades enfrentadas por professores no processo de ensino–aprendizagem da língua, optou-se pela entrevista com professores, que fora anotada.

> Pode-se definir entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação. (GIL, 2008, p.109)

[340] Levantamento feito em pesquisas realizadas sobre outros trabalhos e que estão arquivados na biblioteca da escola.

Em relação análise de documentação como planejamento, conforme Gil (2008, p. 51) "(...) a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa".

Cumpridas as formalidades técnico-metodológicas, seguem a apresentação e discussão dos dados. O caminho trilhado partiu das observações em sala de aula e seguiu com as análises dos planejamentos dos professores e dos questionários aplicados. E é nessa mesma direção que segue o texto.

As observações feitas em sala de aula, como instrumento de investigação, foram realizadas no período de fevereiro a março de 2020 junto à turma pesquisada, com a finalidade de compreender o processo de ensino e aprendizagem de LP por alunos cuja língua materna nem sempre é a LP. Constatou-se que, as aulas de LP são ministradas numa frequência de 04 aulas semanais na turma. Isso denota que as aulas desta disciplina, a exemplo de outras, estão organizadas de maneira pontual, com planejamentos separados e metodologias que visam um tempo de 01 hora para serem desenvolvidas com os alunos.

Observou que a dinâmica das metodologias é repetitiva e não estimulam e nem prendem a atenção dos alunos. Isso se deve à forma como são planejadas as atividades docentes – muitas vezes numa concepção tradicional de planejamento. Notou-se que a avaliação de conhecimento dá-se através de provas escritas de forma a inferir uma nota para o aluno, que se preocupa apenas em estudar para ser aprovado na prova, no bimestre ou no ano letivo, isso esta relacionada ao desinteresse do aluno em não querer estudar e tão pouco querer aprender, segundo Knüppe (2006, p. 278 *apud* Torre, 1999, p. 7), "esse fato afeta diretamente professores e alunos em função das áreas de estudo, dos níveis do sistema educacional e das características socioculturais de quem aprende, entre outras variáveis".

No decorrer das aulas se observou que os alunos não tinham interesse no que o professor lhes estava ensinando, ora ficavam brincando ora ficavam conversando, parece que a aula não tinha importância para eles ou não havia uma motivação que fizesse com que eles se prendessem a aula.

> O papel do professor […] não é o de influenciar o aluno quanto às suas habilidades, conhecimentos e atitudes, mas o de facilitar a construção por parte deles do processo de formação. Frente a essa ideia, o professor influenciará o aluno no desenvolvimento da motivação da aprendizagem.

> Quanto mais consciente for o professor com relação a motivação, melhor será a aprendizagem de seu aluno. (KNÜPPE, 2006, p. 281).

Quanto ao instrumento Planejamento do professor de português, foi possível perceber que o planejamento é feito de forma anual e os conteúdos a serem ensinados aos alunos distribuídos em bimestres. De certa forma é um planejamento simplificado.

Através deste trabalho foi possível compreender que os professores inovaram nas suas metodologias de ensino não esperando somente pelo que a secretaria de educação manda para a escola, e se tratando de uma escola indígena, ainda é mais gratificante notar que os professores procuram trabalhar de acordo com a realidade do aluno, fazendo uma educação específica e diferenciada com aulas diversificadas. Com essa conduta, na concepção de professor indígena, em uma aula dessa natureza estão aplicando a interdisciplinaridade, trabalhando todas as disciplinas, numa perspectiva de aula diferenciada como determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96,

> Assegura ainda aos povos indígenas uma educação bilíngue, e intercultural, objetivando a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de sua identidade étnica e a valorização de suas línguas e seus conhecimentos técnicos e científicos das sociedades indígenas.

Ao analisar o planejamento do professor o professor 1 que ministra a LP na turma, pode-se descrever os conteúdos conforme a seguinte distribuição: o primeiro bimestre: gramática; ortografia; linguagem; no segundo bimestre: gramática; linguagem; no terceiro bimestre: gramática; linguagem e no quarto bimestre: gramática; ortografia; linguagem. O que se percebe nesse primeiro planejamento é que o professor propôs os mesmos objetivos e metodologias para as quatro turmas dos anos finais do Ensino Fundamental. E, somente separou os conteúdos por turma, demonstrando um planejamento tradicional.

O professor 2 foi mais detalhista em seu planejamento, colocou objetivos e metodologias a serem alcançados a cada bimestre e os conteúdos ficaram assim distribuídos: primeiro bimestre: figuras de linguagem; plural do substantivo composto; frase e oração; período simples e composto. segundo bimestre: orações subordinadas; estrutura das palavras; processo de formação das palavras. terceiro bimestre: leitura e interpretação de textos; produção de um jornal (RN em foco); utilização de tecnologia digital. E no quarto bimestre: orações subordinadas adverbiais; regência verbal e nominal; crase; acentuação; leitura e interpretação

de texto; continuação da produção do jornal e produção de textos; utilização de tecnologia digital.

Nota-se claramente que no segundo planejamento analisado o professor está preocupado em contribuir com a formação do aluno e com seu aprendizado e com um planejamento bem elaborado pode alcançar os objetivos proposto para cada aula determinada. Um professor comprometido com o ensino busca sempre fazê-lo da melhor forma possível, tem poucas falhas consigo mesmo e com seus alunos.

O questionário repassado aos alunos foi formato com questões abertas para que respondessem como estava sendo o ensino de LP. Participaram da pesquisa 18 alunos da escola observada. Importante dizer que os alunos não tiverem nenhum receio em responder as perguntas, pelo contrário, em um clima de descontração, no início da conversa falaram que com o professor 2 estavam aprendendo o português.

Quando questionados sobre o ensino de português, a turma acredita que o ensino de português é a gramática, porque só estudavam teorias, conceitos e tinham que memorizar para as provas os assuntos estudados. A pesquisa mostra que os alunos já têm em mente que tudo o que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa é gramática, mesmo que eles não saibam o que é gramática, porque o ensino de Português não é só gramática.

> No entanto, tudo o que vimos discorrendo sobre ensino da língua portuguesa só se tornará efetivo se as suas finalidades forem reexaminadas e seus métodos revistos a partir de teorias recentes formuladas e que fornecem uma compreensão mais abrangente do fenômeno linguístico. Dessa forma esse ensino assume, nos seus multiaspectos, importância e novas perspectivas; e, na discussão das formas que ele pode assumir, é essencial uma fundamentação científica, abandonando-se a gramática tradicional como centro de ensino. (LIMA, 1985)

Quando questionados como queriam que fosse o ensino de Português, a turma respondeu que fosse mais dinâmica e que o professor não ficasse apenas em conceitos, que o professor trabalhasse mais com projetos para que todos os alunos se envolvessem, como foi com o jornal "RN em Foco", projeto do professor 2, já citado anteriormente, em que os alunos produziam as matérias do jornal e cada dia uma turma apresentava na hora do intervalo. Esse ponto eles destacaram como positivo para as aulas de português, como incentivo para os alunos não ficarem na sala de aula sem motivação alguma no estudo. Essa ação está de acordo com (SANTOS) que defende que

> os **alunos gostam de brincadeiras, por este motivo o professor deve implantar conhecimentos de língua portuguesa de forma lúdica, pois seriam uma maneira de aprender sem usar livro didático.** A rotina torna a sala de aula cansativa e consequentemente o rendimento deixa de ser satisfatório, pois a criança e o adolescente esperam encontrar novidades. (SANTOS, 2016)

> […] cada aula tem que ter um "segredinho" para dar um gosto melhor, ou seja, vamos pôr mais práticas dinâmicas nas aulas de português, vamos juntar os recursos que temos em mãos, ensinar fazendo dinâmicas de grupos, fazendo com que os alunos se socializem mais, aprendam a trabalhar em conjunto, a trocar experiências e ativar a motivação. (AZEVEDO; OLIVEIRA; AMBRÓSIO, 2010, p. 05)

Nesse contexto, já respondendo a importância do professor de língua portuguesa e importância das aulas de português, o professor é o principal motivador para manter os alunos na escola, é ele que sempre busca inovar suas metodologias na sala de aula para tornar as aulas interessantes e dinâmicas para seus alunos, como foi com o projeto "RN em Foco" de grande relevância para os alunos, uma vez que possibilita a socialização, a integração com outro.

E por último, foi perguntado pela importância das aulas de português para a turma, 9 alunos responderam que gostam e consideram importante as aulas de português para sua vida, não só como aluno, mas também fora da escola para comunicar-se com seus pares, aprender a escrever bem como a norma-padrão exige. 6 alunos responderam que estudam por que está na grade curricular e que precisam decorar os assuntos para passarem na prova, porque a língua portuguesa é umas das disciplinas que reprova. 3 responderam que só estudam por que precisam passar de ano e também por que precisam terminar seus estudos.

Diante das respostas dos alunos, faz-se bem retomar a atitude do professor 2, que ao fazer seu planejamento procura novas metodologias de ensino. O professor 2 diz que se sente motivado ao perceber que está cumprindo com êxito a sua missão e faz a seguinte reflexão:

> Não consegui que todos os alunos aprendam de forma satisfatória, sempre fica uns no meio do caminho sem entender o que está fazendo na escola. E inovar no processo de educar e ensinar é o que se pretende no discurso de muitos professores, mas se precisa de professores que não só transmita conteúdos que venham impostos pelo sistema, mas que procure trabalhar de acordo com sua realidade. (PROFESSOR 2)

Ensinar não é uma tarefa fácil, é uma profissão em que a pessoa tem que ter amor, primeiro pela profissão, depois pelos seus alunos, é uma busca e troca de conhecimentos cotidiano de ambas as partes. Por

isso, foram repassados questionários aos professores de LP e língua materna wapichana da turma de 9º ano para que os mesmos falassem dos pontos positivos e negativos de suas aulas e para analisar o processo de ensino das disciplinas, já que são as mesmas cargas horárias e têm o mesmo peso na matriz curricular da educação indígena.

Os professores que participaram da pesquisa são todos indígenas, o professor de português é da etnia macuxi, porém não é falante da Língua, formado em Letras Português–Espanhol, com Especialização em Espanhol. O professor de língua wapichana 1 é da etnia wapichana, falante da língua e formado em Comunicação e Artes (licenciatura Intercultural). E o professor de Língua Wapichana 2 é da etnia wapichana falante da língua e formado em Pedagogia com ênfase em Educação Escolar Indígena.

Quando se trata da experiência e importância do ensino de LP e língua indígena wapichana, analisando a resposta do professor de português é fundamental que englobe além dos elementos propriamente linguísticos outros aspectos tais como: o contexto linguístico dos falantes e as variações no uso da língua, pois dominar uma língua significa dominar além das regras de boa formação de frases, os princípios e condições de utilização adequada dessas frases num dado contexto linguístico e numa dada situação de comunicação.

Considerando as respostas sobre o ensino de Língua Wapichana, o professor 1 diz é fundamental ensinar a língua, escrever, falar em sala de aula. Para o professor 2 é fundamental ensinar a língua e sua origem, porque a língua é a identidade de um povo.

> Podemos observar a inter-relação entre cultura, língua e identidade, haja vista que a cultura só se constrói por meio da língua e, ao produzir sentidos sobre algo, constrói identidades. Essas identidades só adquirem significado com base em um conjunto de atributos culturais que se relacionam mutuamente e que se sobressaem com relação a outros atributos. (COELHO; MESQUITA, 2013, p. 32)

Perguntados sobre os recursos metodológicos no processo de ensino, o professor de Português utiliza o livro didático que tem os conteúdos programáticos atendendo as competências e habilidades exigidas no ensino de LP a qual não se limita apenas a conteúdos gramaticais, mas uma vasta opção de como você explorar os assuntos, leituras complementares em sites educacionais e vídeos, além de trabalhar com apostilas impressas, pesquisas na *internet* em *sites* educacionais com auxílio de um computador /celular, *data show*.

Já o professor 1 de Língua Wapichana trabalha com o dicionário na língua wapichana e os outros materiais são confeccionados na sala de aula com os alunos e esses materiais são deixados na escola para que todos possam utilizá-los. O professor 2 também utiliza o dicionário na língua materna e o outro recurso são os jogos didáticos, confeccionados juntos aos alunos, também deixados na escola para que todos possam utilizar.

Fora perguntado também sobre a presença de mitos na cultura indígena de Roraima, se essas vivências da cosmovisão indígena são levadas para a sala de aula e se é possível descrever alguma história marcante ouvida pelos professores em sala de aula, e como explora esse conteúdo nas aulas.

O professor de Português respondeu que "sim" e que aborda essa temática investigando se os alunos já ouviram algum mito indígena. E durante as aulas pede que façam pesquisas mais aprofundadas sobre o assunto. Quanto às posições dos professores de Língua Wapichana, o professor 1 disse que valoriza a cultura, crenças, tradições e mitos. E que é importante que os alunos saibam sobre esse assunto, saber a história e vivência do povo wapichana. Para o professor 2 cada povo indígena tem seus mitos e que nas suas aulas fala com os alunos sobre os mitos que existem na comunidade, pois o aluno precisa ter conhecimento sobre esses mitos, através de textos escritos e oral.

> Identificamos o mito como afirmação e nos reportamos às narrativas tradicionais que, por tempo bastante longo, foram transmitidas de geração a geração para dar explicações acerca da origem do homem, do mundo, da vida. Essas narrativas diversificadas e transpassadas pelas vozes das culturas, das religiões, do imaginário, das relações de poder, do gênero etc. apresentam em comum o fato de manipularem a emoção, a crença, os dogmas. (LEAL; GOUVÊA, 2002, p. 7)

Quanto ao processo das concepções de língua no processo de ensino, o professor de Português vê que uma concepção de língua tem implicações diretas no planejamento, na condução das aulas, na escolha e elaboração de materiais, na forma de avaliar. A forma que a gente ver a língua é que determina a maneira de ensinar. Os professores de Língua Wapichana não responderam.

Diante da complexidade do ensino de Português para alunos cuja língua materna é língua indígena, foi questionado se os professores enfrentaram alguma situação difícil nesse contexto. Para o professor de Português 95% das pessoas não falam mais a língua indígena. Compre-

ende-se que é mais difícil o discente aprender a língua indígena do que o português. "É evidente que existem os problemas na aprendizagem de LP por parte dos jovens, muitas vezes por se sentirem desmotivados, talvez por questões familiares ou outras questões adjacentes, mas em relação à língua materna não tenho assistido situações que dificultem aprendizagem do português na escola". Para os professores de Língua Wapichana, o professor 1 "é importante o ensino da língua wapichana para valorizar a língua estudando, mas, com a falta de material pedagógico o trabalho se torna difícil para compreensão do aluno sobre a valorização da língua". Para o professor 2, o professor tem que ser transformador, pesquisador, pôr em prática suas metodologias para que o aluno tenha interesse ou se dedicar ao ensino da língua wapichana.

> [...] ao falarmos da língua, estaremos falando também um pouco da cultura e da história de cada povo, uma vez que a língua é o meio básico de organização da experiência e do conhecimento humano. (TEIXEIRA, 1995, p. 292)

Diante da análise das respostas chega-se à conclusão que os professores têm a visão que são os geradores de conhecimento e que é necessário utilizar métodos de ensino que venha contribuir na aprendizagem do aluno valorizando as especificidades da Educação Escolar Indígena, sendo elas, preservação dos costumes, línguas e tradições, assegurando os preceitos garantidos nas leis. O que está de acordo como o nosso entrevistado quando diz que "devemos estudar e aprender a nossa língua porque é importante para nós indígenas, valorizar a nossa cultura, não perder os nossos costumes, mas não basta só ensinar aos alunos, os professores também têm que aprender a valorizar e se interessar pela língua indígena".

A LP é predominante em todos os espaços da escola e dentro da sala de aula ela é vista como parte integrante da formação do aluno, para que este venha falar e escrever corretamente, porque muitos alunos dominam conhecimentos próprios da sua cultura e tem precário conhecimento da LP. Em função disso, é fundamental que o professor repense suas metodologias de ensino, requer desenvolver ações pedagógicas mais interessantes para todos, indo ao encontro de Libâneo (2004, p.77) que diz que os "professores continuam sendo os principais agentes de formação dos alunos e, portanto, a qualidade dos resultados de aprendizagem é inseparável da sua qualificação e competência profissionais". Chegando ao final dessas análises, ainda cabe a afirmação: é necessário refletir sobre o fazer pedagógico, porque hoje muitos métodos de ensino utilizados na escola por professores indígenas são pautados por concepções

ultrapassadas, sendo preciso colocar à disposição tanto dos alunos quanto dos professores novos métodos e novas teorias de aprendizagem para construção coletiva de conhecimentos na escola.

4. Considerações finais

Ao final da pesquisa, o resultado obtido sobre como é ensinada a língua oficial brasileira, sua relação com as concepções de linguagem e suas práticas pedagógicas no processo de aprendizagem para o indígena cuja língua indígena é wapichana trouxe informações e propostas para melhorar o ensino de LP na escola indígena. Questões foram levantadas e discutidas pelos sujeitos envolvidos no tema, nesse processo, pode-se perceber que para ministrar uma boa aula, requer muito esforço do professor em criar um bom plano de trabalho, inovando nas suas maneiras de ensinar, deixando de lado a mesmice, as aulas rotineiras do dia a dia de uma escola.

O ensino de LP nas escolas é considerado difícil e mais ainda quando se trata de gramática, levando muitas vezes o aluno ao desinteresse pela disciplina e consequentemente à desistência. O professor deve buscar sempre ensinar nessa disciplina os conteúdos de forma contextualizada, não somente transmitir os conteúdos, mas ministrar uma aula planejada em que possa trabalhar teoria e prática. Isso leva o professor a trabalhar de uma forma dinâmica, mas esse trabalho não tem que ser somente quando se faz um trabalho de pesquisa, deve ter continuidade através de projetos como o apresentado pelo professor 2 com aulas que puderam mudar a rotina e manter os alunos motivados, como foi o caso do projeto do professor 2, onde os alunos puderam praticar a escrita e a produção, e principalmente a troca de experiências, tão necessária para o crescimento do aluno dentro da escola, onde ele possa se sentir motivado a aprender.

Uma preocupação relevante foi observada que a língua wapichana está sendo esquecida pelos próprios indígenas e que está predominando a língua nacional (português) na comunidade/escola. E que para a revitalização e valorização é preciso que todos estejam empenhados nesse processo, é necessário encontrar alternativas que venha contribuir para tal fato, fazendo uma reflexão crítica do que se perdeu da sua cultura e do que pode ser resgatado e se tornar importante para os indígenas, para comunidade/escola.

Conclui-se que este estudo é importante para o aperfeiçoamento não só da prática de ensino de LP, mas como da língua indígena wapichana. E que para continuar esse processo de educação diferenciada levando em consideração a realidade e experiências dos alunos, o professor indígena pode buscar formação na sua área. Acredita-se que ainda vai demorar para que se faça uma política pública que venha favorecer a prática do ensino nas escolas indígenas. Isso seria um ponto positivo para o nosso país, e para as populações indígenas, ou melhor, para as escolas indígenas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Adriana; OLIVEIRA, Dória Beliene Alves de; AMBRÓSIO, Marizete Ribeiro. *Práticas dinâmicas nas aulas de Língua Portuguesa*. Trabalho de Conclusão de Curso, do Curso de Letras/Português da Universidade Tiradentes, no 1º semestre letivo de 2010 https://openrit.grupotiradentes.com/xmlui/bitstream/handle/set/2674/PR%C3%81TICAS%20DIN%C3%82MICAS%20NAS%20AULAS%20DE%20L%C3%8DNGUA%20PORTUGUESA%20%28UNIT-SE%29.pdf?sequence=1. Acesso em: 08/07/2020.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: 1997. 144p.

BROSTOLIN, Marta Regina; CRUZ, Simone Figueiredo. Estilos de aprendizagem e de ensinagem na escola indígena Terena. *Constr. psicopedag*. v. 17 n. 14, São Paulo. Jun.2009. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542009000100004. Acesso em: 13/07/2020.

COELHO, Lidiane Pereira; MESQUITA, Diana Pereira Coelho de. Língua, cultura e identidade: conceitos intrínsecos e interdependentes. *Entreletras*, v. 4, n. 1, p. 24-34, Araguaína-TO, jan./jul. 2013. file:///C:/ Users/aluno/.android/Downloads/975-Texto%20do%20artigo-3526-1-10-20140916.pdf. 13/07/2020.

D'ANGELIS, Wilmar Rocha. Educação escolar indígena: um projeto étnico ou um projeto étnico-político? In. VEIGA, Juracilda; SALANOVA, Andrés (Orgs). *Questões de educação escolar indígena*: da formação do professor ao projeto de escola. Brasília: FUNAI/DEDOC, Campinas/ALB, 2001.

GANDIN, Danilo. *O planejamento como ferramenta de transformação da prática educativa*. Disponível em: www.maxima.art.br/arq_palestras/planejamento_como_ferramenta (completo).doc. Acesso em: 22/07/2020.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Rosivaldo. As concepções de linguagem e o ensino de língua materna: um percurso. *Letras Escreve*, v. 3, n. 1, Macapá, 1º semestre, 2013. https://periodicos.unifap.br/index.php/letras/article/view/534. Acesso em: 04/08/2020.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato Miguel. O "letramento linguístico" de Maya Honda e o contexto brasileiro: um breve percurso histórico. *Revista Linguística* – Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro, v. 13, n.1 jan de 2017, p. 66-85. file:///C:/Users/aluno/.android/Downloads/10421-21450-1-PB.pdf. Acesso em: 10/08/2020

KOCH, Ingedore Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2005.

KNUPPE, Luciane. Motivação e desmotivação: desafio para as professoras do Ensino Fundamental. *Educ. rev.* (*on-line)*. 2006, n.27, pp.277-290. https://www.scielo.br/pdf/er/n27/a17n27. pdf. Acesso em: 10/08/2020.

LEAL, Maria Cristina; GOUVÊA, Guaracira. Narrativa, mito, ciência e tecnologia: o ensino de ciências na escola e no museu. *Ens. Pesqui. Educ. Ciênc.*, v. 2. n. 1, Belo Horizonte. Jan./June. 2000. https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-21172000000100005. Acesso em: 15/08/2020.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola*: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, Rachel Pereira. O ensino de língua portuguesa: aspectos metodológicos e lingüísticos. *Educ. rev*. n. 4. Curitiba Jan./Dec.1985. https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40601 9850001 00002. Acesso em: 15/08/2020.

SILVA, Marcio Ferreira da. A conquista da escola: educação escolar e movimento de professores indígenas no Brasil. *Em Aberto*, Brasília, ano 14, n.63, jul./set. 1994. file:///C:/Users/aluno/.android/Downloads/2282-Texto%20do%20artigo-2252-1-10-20190822.pdf. Acesso em: 25/08/ 2020.

MENEGOLLA, Maximiliano. SANT'ANNA, Ilza Martins. *Por que planejar? Como planejar?*. 10. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2001.

TELES, Maria Luiza Silveira. *Socorro! É proibido brincar!*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1997.

TEIXEIRA, Raquel F. A. As línguas Indígenas no Brasil. In: Silva, Aracy Lopes da; Grupioni; Luiz Donisete Benzi (Org.). *A temática indígena na escola*: Novos subsídios para professores de1º e 2º graus. Brasília, MEC/MAR/UNESCO, 1995.

TORRE, J. C. Apresentação: a motivação para a aprendizagem. In: TAPIA, J. A.; FITA, E. C.*A motivação em sala de aula*: o que é, como se faz. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1999. p. 7-10

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação*: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1998.

SANTOS, Evandro Braz Lucio dos. *Contribuições de jogos e dinâmicas pedagógicas para aprendizagem dos alunos em língua portuguesa*. Trabalho de Conclusão de Curso – TCC apresentado à FATENE – Faculdade Tecnológica do Nordeste, Especialização em Língua Portuguesa e Literatura. Publicado em 01/2016. https://jus.com.br/ artigos/45773/contribuicoes-de-jogos-e-dinamicas-pedagogicas-para-aprendizagem-dos-alunos-em-lingua-portuguesa. Acesso em: 01/09/ 2020.

SOARES, Magda Becker. *Linguagem e escola*: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1998.

O PROCESSO DE DESTERRITORIALIZAÇÃO DO *MEMES* ENQUANTO GÊNERO TEXTUAL: ENTRELAÇAMENTOS

Rafaela Sepulveda Aleixo Lima (UENF)
rafaelasepulveda@gmail.com
Aline das Graças Monteiro Miranda Barros (UENF)
alinegmmiranda27@gmail.com
Yasmim da Fonseca Wagner (UENF)
yasmimfpaes@hotmail.com

RESUMO

As redes sociais digitais provocaram profundas mudanças na forma como a sociedade ressignifica a cultura (cibercultura), seus espaços (ciberespaços) e seus discursos (LÉVY, 2010). A noção de territorialidade (DELEUZE; GUATARRI, 1992) já não está mais associada à materialidade do espaço físico. O objetivo dessa pesquisa é, portanto, analisar os processos de desterritorialização e reterritorialização dos *memes* enquanto nova forma de textualidade. Através de uma pesquisa de cunho bibliográfico os *memes* são definidos como um gênero textual Bakhtin (1997 [1979]; KOCK, 2003) e são tipologicamente classificados (RECUERO, 2007). Analise-se também a heterogeneidade dos *memes* virtuais (AUTHIER-REVUZ, 1990), que que, devido à sua volatidade, desterritorializam-se (perdendo suas características fundantes) reterritorializando sua matriz de sentidos culturais e linguísticas. A fim de realizar uma análise qualitativa, o *corpus* selecionado para essa pesquisa foram *memes* retirados da página "Artes Depressão" (*Facebook*). Da perspectiva do multiletramento (BNCC, 2017) trabalhar os *memes* enquanto gênero textual implica ensinar interdisciplinarmente trazendo uma perspectiva de letramento crítico ao aluno de modo a inseri-lo em ciberespaços, culturalmente e linguisticamente plurais.

Palavras-chave:
Desterritorialização. *Memes*. Multiletramento.

ABSTRACT

Digital social networks have brought about profound changes in the way society resigns to culture (cyberculture), its spaces (cyberspace) and its discourses (LÉVY, 2010). The notion of territoriality (DELEUZE; GUATARRI, 1992) is no longer associated with the materiality of physical space. The objective of this research is therefore to analyze the processes of deterritorialization and reterritorialization of memes as a new form of textuality. Through a bibliographic research the memes are defined as a textual genre Bakhtin (1997 [1979]; KOCK, 2003) and are typologically classified (RECUERO, 2007). The heterogeneity of virtual memes (AUTHIER-REVUZ, 1990), which due to their volatile nature, are deterritorialized (losing their founding characteristics), reterritorializing their matrix of cultural and linguistic senses, is also analyzed. In order to perform a qualitative analysis, the corpus selected for this research were memes taken from the "Artes Depressão" page (Facebook). From the perspective of multiliteracy (BNCC, 2017) working memes as a textual genre

implies teaching interdisciplinary bringing a perspective of critical literacy to the student in order to insert them into cyberspace, culturally and linguistically plural.

Keywords:
Desterritorialization. Memes. Multiliteracy.

1. Introdução

A evolução tecnológica nas últimas décadas alterou significativamente a forma em que o mundo passou a se relacionar provocando também importantes mudanças nas comunicações organizacionais. Com isso, surgiram não somente redes sociais e mídias sociais digitais como também influenciou nas formas de comunicação. Antes onde somente a escrita ou a fala através de áudio via celular era o mecanismo unânime de comunicação, hoje, além disso, encontram-se os hipertextos mais evidentes e os *memes* virtuais.

Com um mundo cada vez mais globalizado, diversas ferramentas multimidiáticas criam novas formas de interação, de aprendizagem e de ensino possibilitando o desenvolvimento de habilidades sociointeracionais assim como a ressignificação das formas de comunicação. Por intermédio das redes sociais digitais novas formas de leitura e escrita como os *memes* despontam nesse novo cenário. As redes sociais digitais provocaram profundas mudanças na forma como a sociedade ressignifica a cultura (cibercultura), seus espaços (ciberespaços) e seus discursos (LÉVY, 2010). A noção de territorialidade (DELEUZE; GUATARRI, 1992) já não está mais associada à materialidade do espaço físico.

O processo de desterritorialização dos *memes* virtuais requer uma análise de seu sentido, contexto e efeito, além disso, os mesmos possuem hipertextos, ou seja, a imagem em si te transmite uma ideia do que se trata, ainda que não seja interpretado de forma escrita. Os mesmos, são composições hibridas originadas de micronarrativas que circulam no ciberespaço onde são construídos através de montagens e recortes históricos ou não, mas que em um contexto, fazem sentido onde são compartilhados *on-line*.

No artigo em questão foi utilizada a abordagem qualitativa na forma de pesquisa bibliográfica, através pesquisa no *Google* acadêmico, Google imagens e páginas de entretenimento, onde a partir dos mesmos, uma pesquisa netnográfica e análise dos conteúdos acerca dos *memes* selecionados.

2. Memes: de gene cultural a gene virtual

O conceito do termo "meme" foi forjado por Richard Dawkins, em 1976, no livro "O Gene Egoísta". Ao estabelecer uma comparação com os genes (caráter genético), o autor explica que os *memes* são uma espécie de gene cultural que propagam ideias, valores e comportamentos produzidos socialmente. O termo provém do grego "mimeme" (imitação) e justifica o fato de os *memes* serem caracterizados como replicadores socioculturais que reproduzem as percepções dos sujeitos acerca da realidade visando ironizar, criticar, satirizar ou refletir a respeito de determinadas situações (CALIXTO, 2017).

> Precisamos de um nome para o novo replicador, um substantivo que transmita a ideia de uma unidade de transmissão cultural, ou uma unidade de imitação. "Mimeme" provém de uma raiz grega adequada, mas quero um monossílabo que soe um pouco como "gene". Espero que meus amigos helenistas me perdoem se eu abreviar mimeme para *meme*. Se servir como consolo, pode-se, alternativamente, pensar que a palavra está relacionada à "memória", ou à palavra francesa même. (DAWKINS, 2007 [1976], p. 192)

"Exemplos de *memes* são melodias, ideias, slogans, as modas no vestuário. Tal como os genes se propagam no *pool* gênico saltando de corpo para corpo, os *memes* também se propagam saltando de cérebro para cérebro" (DAWKINS, 2007 [1976], p. 330, grifo nosso). O *meme* é, assim, uma unidade de caráter cultural, uma força poderosa que reflete e molda as relações sociais e as identidades culturais dos sujeitos.

Pensar o processo evolutivo dos *memes* é pensar em (1) sua longevidade, (2) fecundidade, (3) fidelidade (DAWKINGS, 2007 [1976]; CALIXTO, 2017). Recuero (2007) acrescenta ainda (4) o alcance, que se refere ao afastamento ou proximidade dos *memes* replicados dentro das redes sociais digitais e das novas formas de comunicação, leitura e escrita.

Quadro 1: Tipologia dos memes virtuais.

LONGEVIDADE	FECUNDIDADE	FIDELIDADE	ALCANCE
Persistentes	Epidêmico	Replicadores	Globais
Voláteis	Fecundo	Metafóricos	Locais
-	-	Miméticos	-

Fonte: Recuero (2007)

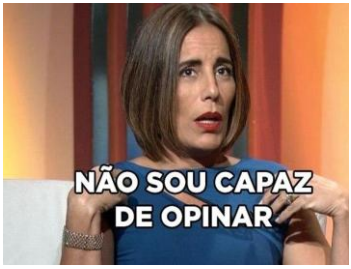
O comportamento e a variedade dos *memes* virtuais podem ser depreendidos através dessa tipologia. Em relação à longevidade, os *memes* virtuais ou são persistentes (replicados por um longo período de

tempo) ou são voláteis (curto período de existência). Em relação à fecundidade, eles são epidêmicos (espalham-se amplamente) ou fecundos (espalham-se estritamente). Em relação à fidelidade, eles são replicadores (menor variação e alta fidelidade ao original), metafóricos (totalmente alterados e reinterpretados) ou miméticos (sofrem mutações, mas permanecem com as mesmas estruturas e são facilmente referenciáveis como imitações). Finalmente, quanto ao alcance, eles podem ser globais (alcança sujeitos distantes entre si) e locais (restringem-se a determinadas comunidades).

Figura 1.

Meme "ClimateChange Meme".
Fonte: *Google*. Acesso em: 27 de out.

Figura 2.



Meme Glória Pires comentando Oscar.
Fonte: *Google*. Acesso em: 27 de out. de 2020.

O *meme* da figura 1 faz uma alusão a um sucesso de bilheteria: "Titanic". Conhecido mundialmente, o filme narra a história de amor entre Rose (Kate Winslet) e Jack (Leonardo Di Caprio). O desfecho da história todos sabem: Jack morre nas águas geladas do Atlântico Norte. Ao classificá-lo pode-se dizer que ele é epidêmico, metafórico (não faz nenhuma menção direta às imagens do filme ou do navio) e, neste caso, global, pois tanto o filme quanto o conteúdo temático do *memes* são de cunho global.

O *meme* ao lado (figura 2) é epidêmico, mas de alcance local, pois para ser interpretado é necessário saber que durante o comentário do Oscar 2016, a atriz Glória Pires se destacou por frases como "Eu curti, bacana", "Sou ruim de previsões", "Interessante", "Achei bacana" ou ainda "Não assisti". Ao assistir a entrega de uma premiação de cinema tão famosa quanto o Oscar, espera-se do comentarista um bom domínio de conteúdo cinematográfico, no entanto, a atriz não fazia nenhum comentário crítico acerca dos filmes e categorias (procurando dar alguma

explicação mais técnica ao público) e respondia apenas com suas opiniões pessoais, sem mais delongas.

O fato gerou muita repercussão nas redes sociais criando novos *memes* de cunho mimético como esse postado no *Twitter* do ator Victor Sarro:

Figura 3.

Meme Glória Pires comentando Oscar.
Fonte: *Twitter* @victorsarro. (2016)
Acesso em: 27 de out. de 2020.

Ou ainda *memes* de cunho metafóricos:

Figura 4

Meme Glória Pires comentando Oscar.
Fonte: *Twitter* @bentomribeiro. (2016)
Acesso em: 27 de out. de 2020.

Embora Dawkins (1997 [1976]), Calixto (2017) e Recuero (2007) ofereçam uma tipologia que permite categorizar e analisar os *memes*, interessa também os definir como gênero do discurso. Para Bakhtin (1997 [1979]) no todo do enunciado três elementos fundem-se indissolu-velmente. São eles: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Segundo o autor "o conteúdo temático é o objeto de sentido de que se ocupa o gênero" (BAKHTIN, 1997 [1979], p. 301), isto é, o tema

enunciado a partir da posição social, do suporte comunicativo, das intenções, das finalidades e conhecimentos dos interlocutores.

O conteúdo temático é indissociável de sua forma já que todo discurso precisa de um gênero para se realizar. Conforme afirma o próprio Bakhtin (1997 [1979], p. 222): "Não há conteúdo sem forma, como não há forma sem conteúdo."Ambos se definem mutuamente à medida que os conteúdos ganham forma e sentido. Pensar os conteúdos temáticos dos *memes* é pensar as situações, os comportamentos e os sentimentos que eles tendem a representar. Mas não apenas isso, os *memes* podem questionar a realidade, problematizar uma situação, difundir valores e tudo isso está relacionado ao seu conteúdo temático.

"Quando há estilo, há gênero." (BAKHTIN, 1997 [1979], p. 286). É partindo dessa premissa que se chega ao segundo elemento proposto por Bakhtin: o estilo, que é a seleção dos recursos linguísticos sejam eles lexicais, morfológicos ou sintáticos, isto é, a seleção de determinadas unidades temáticas e composicionais. Estudar a natureza do enunciado dos *memes* virtuais permite compreender como a estilística e a gramática articulam-se organicamente e concretizam os gêneros do discurso concedendo ao enunciado o status de unidade real da comunicação verbal.

Para Bakhtin (1997 [1979], p. 289), "a relação humana do falante com seu objeto (seja qual for esse objeto) também determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado mediante a necessidade da expressividade." É assim que se concebe o último elemento fundante do enunciado: a construção composicional que diz respeito à organização das estruturas linguísticas e discursivas do enunciado, ou seja, ao formato do enunciado.

Ao retornar ao conceito de texto de Koch (2003):

> [...] atividade verbal de indivíduos socialmente atuantes, na qual estes coordenam suas ações no intuito de alcançar um fim social, em conformidade com as condições sob as quais a atividade verbal se realiza. (KOCH, 2003, p. 22)

Pode-se também constatar que os *memes* virtuais são considerados como textos, pois são manifestações híbridas (verbais e não verbais) que permitem aos usuários interagirem, a partir da compreensão de elementos semânticos e de estratégias cognitivas, em uma dada situação sociocultural.

Figura 5.

Meme "Bode Gaiato".
Fonte: *Instagram* @bodegaiato.
Acesso em: 27 de out. de 2020.

Criado pelo recifense Breno Melo, o *meme* "Bode Gaiato" apresenta situações cotidianas e engraçadas a partir de construções linguísticas tipicamente nordestinas vivenciadas por bodes (animais tipicamente encontrados no Nordeste do Brasil). Através de uma heterogeneidade mostrada não marcada, ele retoma a falares tipicamente nordestinos (construção composicional) e práticas sociais decorrentes de ampla circulação popular como rotinas domésticas, rompimentos amorosos, relacionamento familiar (conteúdos temáticos), apresentando ironia e humor (estilo).

É a partir desse arranjo complexo de elementos que os memes podem ser considerados um gênero do discurso do meio digital. Sendo definidos a partir de critérios situacionais específicos (objetivos, tempo, lugar, participantes) eles são sociohistoricamente condicionados mudando seu sentido conforme o ritual e o jogo das palavras e as dimensões socias, culturais específicas de tal momento. Ao produzir um *meme* um sujeito estabelece diálogos com outros enunciados e dimensões extra verbais (ideológicas, sociais, políticas, culturais) criando uma ressonância dialógica nunca completamente acabada.

Assim, podem-se definir os *memes* como composições híbridas originadas de micronarrativas, que circulam no ciberespaço, construídas por meio de remodelagens (montagens e recortes), compartilhados online e difundidos nas redes sociais (RECUERO, 2007; CALIXTO, 2017). Emanando das dinâmicas do ciberespaço, eles representam e produzem sentidos a partir dos conteúdos que propagam socialmente.

3. A heterogeneidade nos memes: o jogo dos sentidos

Por trás de toda a linearidade, há outras vozes que ecoam no discurso. O termo "heterogeneidade enunciativa" foi cunhado pela linguista Jacqueline Authier-Revuz que afirma que "(...) nenhuma palavra é neutra, mas inevitavelmente carregada, ocupada, habitada, atravessada pelos discursos nos quais viveu sua existência socialmente sustentada" (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 26).

A linguagem é sempre heterogênea e o discurso também o é. Há dois tipos de heterogeneidade, segundo Authier-Revuz (1990): a heterogeneidade constitutiva e a heterogeneidade mostrada. A primeira não se apresenta linearmente no discurso, mas é "(...) constitutiva da enunciação, está presente nela, em ação, de maneira permanente, mas não diretamente observável" (p. 179). Trata-se de uma alteridade não revelada que permanece no interdiscurso: "os outros discursos são colocados não como ambiente que permite extrair halos conotativos a partir de um nó de sentido, mas como um 'centro exterior constitutivo', aquele do já dito, com o que se tece, inevitavelmente, a trama mesma do discurso" (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 27).

Já a heterogeneidade mostrada acontece quando "no fio do discurso, real e materialmente, um locutor único produz um certo número de formas, linguisticamente detectáveis no nível da frase ou do discurso, que inscrevem, em sua linearidade, o outro" (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 12). Trata-se de uma forma de negociação do falante com a heterogeneidade constitutiva aparecendo no discurso de forma marcada (uso de aspas, itálico, etc.) ou não marcada (ironia, sátira, alusão, etc.)

Assim, os *memes* virtuais podem ser classificados como heterogêneos, pois seu interior é povoado por outros discursos, outras vozes constituindo um jogo polêmico, irônico e satírico, que lida com a contradição. Por intermédio de outros gêneros textuais (caráter híbrido) (CALIXTO, 2017) e ferramentas digitais audiovisuais, os efeitos de sentido são construídos a partir da intertextualidade (KOCH, 2003) e sua compreensão abrange a capacidade cognitiva, textual e comunicacional do sujeito assim como seus desdobramentos socioculturais.

4. Desterritorializar, reterritorializar: o movimento dos memes virtuais

Embora não tenha seu surgimento associado à revolução tecnológica e digital proporcionada pela *Web* 2.0, é dentro desse universo que o *meme* virtual se transforma e assume uma nova postura mediante a cultura. "O termo ciberespaço especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informação que ela abriga" (LÉVY, 1999, p. 17). Esse espaço de interação entre diferentes sujeitos gera uma interconexão entre diferentes comunidades virtuais de tal forma a criar um lócus cibercultural.

Quanto a esse conceito de cibercultura, Lévy (1999, p. 17) afirma que ele "(...) especifica o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço." Logo, as formas de produção, circulação dos textos assim como a leitura também foram alteradas. Abrir uma página, ler outra, clicar num link são atividades possibilitadas neste novo ecossistema virtual. Pensar o virtual como irreal é um ledo engano. O virtual não é uma ausência de realidade, mas a condição que possibilita a atualização. "(...) Um complexo problemático, o nó de tendências ou de forças que acompanham uma situação, um acontecimento (...) e que chama um processo de resolução: a atualização" (LÉVY, 1996, p. 16).

Essa concepção e virtual está relacionada ao processo dinâmico de (des)construção dos textos e ao processo de atualização que é "(...) a invenção de uma forma a partir de uma configuração dinâmica de forças e de finalidades" (LÉVY, 1996, p. 16). O virtual assume o lugar de matriz geradora, ou significado, em oposição à atualização particular do significante, o atual.

> Quando uma pessoa, uma coletividade, um ato, uma informação se virtualizam, eles se tornam "não presentes", se desterritorializam. Uma espécie de desengate os separa do espaço físico ou geográfico ordinários e da temporalidade do relógio e do calendário. É verdade que não são totalmente independentes do espaço-tempo de referência, uma vez que devem sempre se inserir em suportes físicos e se atualizar aqui ou alhures, agora ou mais tarde. No entanto, a virtualização lhes fez tomar a tangente. (LÉVY, 1996, p. 21)

Observar o processo de desterritorialização dos *memes* virtuais é também observar as atualizações das virtualizações. O quadro "Amor Desarmado" (L'Amour désarmé) (imagem 1) feito pelo francês William Adolphe Bouguereau em 1885 foi virtualizado (matriz) para a criação de

uma série de memes intitulados (Me segura!) em uma competição de fotoshop (*Worth1000*)foi feita a inclusão do Alien em 2008 pelo brasileiro Mandrak. No entanto, os processos de atualização/virtualização são contínuos e a cada nova atualização, ele ganha novos elementos culturais que o territorializam.

O fato deste *meme* (imagem 3) trazer aspectos específicos do cotidiano brasileiro enfatiza a importância da subjetividade na interpretação dos *memes* virtuais. Caso o leitor desconheça o cantor Fábio Junior e o fato dele ter se casado diversas vezes, a compreensão de onde reside a ironia é impossibilitada. Isso reforça o caráter cultural dos *memes* assim como demonstra como os textos são resultados de processos interativos entre indivíduos socialmente localizados.

Figura 5

"Amor Desarmado" (L'Amourdésarmé), *William Adolphe Bouguereau*, 1885. Fonte: Google Imagens. Acesso em: 27 de out. de 2020.

Figura 6

Meme "Meu Deus, me solta" Fonte: Página do Facebook "Me solta". Acesso em: 27 de out. de 2020.

Figura 7

Meme "Meu Deus, me solta" Fonte: Página do Facebook "Me solta". Acesso em: 27 de out. de 2020.

Os *memes*, portanto, ganham sentido conforme o momento de interação entre ele e seu leitor diante de uma complexa rede de fatores de ordem situacional, cognitiva e sociocultural. Assim, não há "o sentido" dos *memes*, mas "os sentidos". Essa margem móvel permite aos *memes* transformarem-se a cada atualização como um cruzamento de superfícies textuais construindo sentidos em contextos semióticos limitados, sem possibilidade de interpretações de caráter geral.

Ao considerar os *memes* virtuais como textos desterritorializados está se afirmando que, embora eles exijam suportes físicos, eles não possuem "um lugar". É essa mobilidade virtual que possibilita a replica-

ção/ propagação do *meme* como gene virtual e cultural. Pela sua volatilidade e aspectos multisemióticos (MARCUSCHI, 2011) e pela sua mobilidade e heterogeneidade (LÉVY, 1999), os *memes* virtuais são desterritorializados tornando-se análogo aos processos aos quais se misturam.

Estendendo esta análise, os *memes* virtuais estão sempre na dependência de uma apropriação singular que remete a uma determinada interpretação ligada, por sua vez, a uma pertinência local, a um plano semiótico desterritorializado e a uma trajetória sócio, histórica e cultural. A intenção do autor é atualizada a cada vez que os *memes* são novamente virtualizados. Assim, ela perde espaço para o próprio texto. A imaginação, a memória, o conhecimento, os valores tornam-se vetores da virtualização.

Observar o processo de desterritorialização dos *memes* virtuais requer uma análise de seus efeitos de sentido. Embora esse meme tenha sido publicado na página em questão no ano de 2018, o fato de a problemática (Queimadas na Amazônia) ainda permanecer vigente, ele retém sua forma origina, no entanto, o fato dos contextos sociopolíticos terem sido alterados, seu sentido é reterritorializado. Esse processo de hipertextualização (LÉVY, 1996; 1999) multiplica as ocasiões de produção de sentido e enrique a leitura.

Figura 8.

Meme "Titanic"
Fonte: Página do *Facebook* "Sincero Oficial".
Acesso em: 27 de out. de 2020.

Os hipertextos estão em constante renegociação e reconstrução de significados uma vez que suas conexões são heterogêneas (multimodalidade) e cada nó existente dentro dele engloba novas redes de conexões externas. Lévy (1996) diz:

> O hipertexto, hipermídia ou multimídia interativo levam adiante, portanto, um processo já antigo de artificialização da leitura. Se ler consiste em selecionar, em esquematizar, em construir uma rede de remissões internas

> ao texto, em associar outros dados, em integrar as palavras e as imagens a uma memória pessoal em reconstrução permanente, então os dispositivos hipertextuais constituem de fato uma espécie de objetivação, de exteriorização, de virtualização dos processos de leitura. Aqui, não consideramos mais apenas os processos técnicos de digitalização e de apresentação do texto, mas a atividade humana de leitura e de interpretação que integra as novas ferramentas. (LÉVY, 1996, p. 43-4)

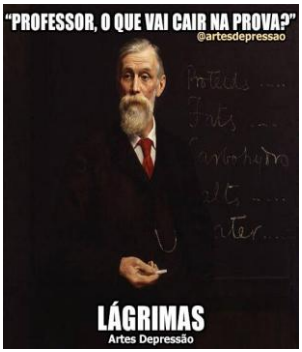
No ciberespaço os hipertextos são como pistas marcadas, um conjunto de nós que permitem ao leitor acesso a um número ilimitado de outros textos. Os *memes* virtuais como hipertextos articulam imagens e palavras (multisemióticos) e atravessam paisagens de maneira complexa (intertextualidade) tensionando a própria centralidade do texto. Sua volatilidade desterritorializa e reterritorializa seus sentidos abolindo a própria autoria, fundindo o leitor com suas ligações e possibilitando fugas e retornos tão plurais e diversos quanto seus leitores.

5. Discussão Analítica

Dos conceitos de gênero do discurso, heterogeneidade, (des)(re)territorialização, da compreensão dos processos de atualização e virtualização pelos quais os hipertextos estão sujeitos, são analisados *memes* retirados da página "Artes Depressão" (*Facebook*). Para recorte dos *memes* foram considerados o conteúdo temático (educação) e estilo (*memes* a partir de obras de artes). Tratam-se de exemplos significativos de uso multimodal e multisemiótico da linguagem que exploram cenas do cotidiana educacional de forma irônica e humorística.

Para interpretação desses *memes* foi utilizado o método netnográfico que é uma metodologia (interpretativa) que "(...) procura fazer uma reconstrução analítica de cenários e grupos culturais, suas crenças práticas, artefatos e conhecimentos compartilhados pela cultura que está sendo estudada" (NOGUEIRA; GOMES; SOARES, 2011, p. 188). Isso foi essencial para analisar os conteúdos (MORAES, 1994) dos *memes* virtuais como um novo gênero textual (digital) e a partir daí realizar uma análise de conteúdos desses textos.

Figura 9.



Meme "Artes Depressão".
Fonte: Página do *Facebook* "Artes Depressão". Acesso em: 28 de out. de 2020.

Figura 10.

Meme "Artes Depressão".
Fonte: Página do *Facebook* "Artes Depressão". Acesso em: 28 de out. de 2020.

Figura 11.

Meme "Artes Depressão"
Fonte: Página do *Facebook* "Artes Depressão".
Acesso em: 28 de out. de 2020.

Figura 12.

Meme "Artes Depressão"
Fonte: Página do *Facebook* "Artes Depressão".
Acesso em: 28 de out. de 2020.

Pode ser facilmente observado que os *memes* virtuais apresentam uma regularidade no que diz respeito à forma, ao estilo e ao conteúdo temático (BAKHTIN, 1997 [1979]). Assim, pode-se dizer que eles pertencem ao mesmo tipo de gênero do discurso: *memes* virtuais. Eles articulam diálogos curtos e despojados (típicos das salas de aula) comobras de arte clássicas, como pinturas. Nas figuras 9 e 10, a obra é "Sir Michael

Foster" (1907) de John Collier; e nas figuras 11 e 12, "What's your name?" (1876) de John George Brown.

Quanto à construção composicional, os *memes* "Artes Depressão" são construídos a partir da sobreposição de material linguístico-textual (escrito) em pinturas clássicas. A caracterização dos personagens (expressões faciais e corporais), o uso de trajes e cenários antigos e até mesmo as cores conduzem o leitor a interpretar o elemento não verbal como uma pintura, uma obra de arte. A junção do clássico com temas atuais (elemento verbal) traz o tom humorístico ao *meme*. O elemento não verbal é desterritorializado com a presença dos diálogos sobrepostos a ele e reterritorializado variando conforme as diferentes esferas culturais e sociais do leitor.

O material linguístico sobreposto nas imagens compõe dois blocos de enunciados (pergunta/resposta). Esses enunciados ecoam do mesmo campo discursivo (MAINGUENEAU, 1997): a sala de aula. É possível chegar a esse entendimento pelo próprio cenário em que os personagens estão (mulher e homem com giz na mão e um quadro ao fundo) e pelo material linguístico. Esses elementos são um conjunto de vozes consoantes que revelam as relações, por vezes estereotípicas, existentes entre professor/ aluno.

Quadro 12: Descrição da materialidade linguística dos memes "Artes Depressão".

	Figura 9	**Figura 10**	**Figura 11**	**Figura 12**
Enunciado I	"Professor, o que vai cair na prova?"	"Professor, a prova é em dupla?"	"Professora, o que vai cair na prova?"	"Professora, pode fazer a lápis?"
Enunciado II	"Lágrimas."	Sim, vc (você) e seu cérebro.	"Tudo e mais um pouco."	"Pode, mas eu vou apagar todas as suas respostas e te dar zero."

Nos quadros relativos ao "Enunciado I" observa-se uma série de enuncidos que são atribuídos a alunos. É justamente o uso do vocativo "Professor" que remete diretamente ao campo discursivo da sala de aula. Os enunciados "o que vai cair na prova?", "a prova é em dupla?" e "pode fazer a lápis?" não possuem autoria identificada, revelando construções que aparentemente ressoam das vozes de alunos. Assim, essas perguntas podem ser consideradas axiomas de lógica popular, uma espécie de consenso inicial, uma obviedade.

Os enunciados pertencentes ao segundo bloco (Enunciado II) revelam o confronto de ideologias entre o enunciado e a realidade. Os professores normalmente respondem a estes tipos de questionamentos regulados por uma ordem do discurso que ecoa de instituições (escola) (FOUCAULT, 1996 [1970]), que configura um *ethos* professoral (MAINGUENEAU, 2011) estereotipado: uma figura maternal/paternal, polida e paciente. A rejeição ou a contrariedade em relação aos enunciados anteriores é revelada a partir das repostas dos professores.

Por trás da voz discursiva dos personagens-professores que dizem "Lágrimas.", "Sim, vc (você e seu cérebro)", "Tudo e um pouco mais" e "Pode, mas eu vou apagar todas as suas respostas e te dar zero." Esses enunciados – típicos do meio acadêmico – são destacados pelos efeitos de ironia, metáfora e humor. A ironia pode, pois ser entendida sob a ótica da contradição uma vez que o que está sendo dito – discurso do mundo real – (Lágrimas.) opõe-se ao que se quer dizer – discurso acadêmico (Se você não estudar, você não obterá bons resultados).

Assim, eles são definidos como discursos reportados, pois são discursos de outros (reais), que são retomados no discurso narrado. Pelo fato dos enunciados I serem perguntas e os do enunciado II serem respostas, os *memes* virtuais são caracterizados como uma conversação dialogal entre esses sujeitos, um só todo acabado, que se constitui com a presença da palavra outra, demarcada linguisticamente, como recurso indispensável na costura que estabelece nexo ao todo dos textos.

Esses *memes* desterritorializam tanto o elemento verbal, a pintura clássica, quanto o verbal, os diálogos. As obras pertencentes aos séculos XIX e XX (Sir Michael Foster e What's your name?, respectivamente) são atualizadas quando perdem a intencionalidade do autor. A pintura "Sir Michael Foster" é um retrato do filósofo inglês em suas atividades na Universidade de Londres. Já o quadro "What's your name?" é apenas uma cena cotidiana. O que desterritorializa as pinturas são os materiais linguísticos analisados que dão novos efeitos de sentido às obras reterritorializando seus significados.

Por fim, mas não menos relevante, do ponto de vista da tipologia, os *memes* analisados podem ser compartilhados a qualquer momento por não estarem relacionados a uma data comemorativa ou a um momento específico, mas por representarem o senso comum, logo são persistentes (longevidade). A propagação desses textos vai depender dos interesses dos atores sociais e dos assuntos em voga nas redes sociais digitais.

Em relação à fidelidade, eles são replicadores, pois mantém as características dos demais *memes* da página – imagem clássica e diálogos populares, aqui típicos de uma sala de aula. Já sobre a fecundidade, estes *memes* são uma matriz geradora de outros *memes* em relação a seus elementos verbais e não verbais de ordem de conteúdo, estilo e forma, ou seja, são epidêmicos. Sobre seu alcance, eles são de escala global devido à ampla replicação.

Mediante o exposto, os *memes* virtuais são gerados dentro desse ecossistema digital colaboram para o processo de difusão de ideias e valores e desenvolvimento de habilidades comunicativas. Caracterizados mais por suas funções comunicativas e cognitivas que por suas particularidades estruturais, ao serem replicados, eles realizam propósitos comunicativos em determinadas situações sociais (MARCUSCHI, 2011). Como fenômenos históricos, eles estão profundamente vinculados aos aspectos sociais e culturais de um determinado momento da sociedade.

6. Considerações finais

Longe de encerrar as discussões aqui empreendidas, é necessário refletir sobre a importância das questões aqui pensadas no ensino de linguagens. Primeiramente, compreendemos o conceito originário da palavra *meme* (gene cultural) para, então, definir os *memes* virtuais como um gênero textual e tipificá-los. Posteriormente, buscamos a intertextualidade existente em seu interior que ecoa diversas vozes e que o caracteriza como heterogêneo.

Após tantos outros aspectos depreendidos, podemos observar como os *memes* sofrem processos constantes de atualização/virtualização, sendo objetos culturais e discursivos que permeiam a vida cotidiana dos sujeitos difundindo valores, comportamentos e pontos de vista. Sob esta ótica, é importante considerar seu espaço nas salas de aula de línguas.

É necessário lidar de forma crítica com as dimensões éticas, estéticas e políticas dos *memes* virtuais. Desenvolver competências para interagir dentro dos múltiplos letramentos é também preparar o aluno para atuar socialmente e culturalmente dentro das esferas de comunicação digital. Isso permite que eles também atuem (como autores/ produtores) transformando e ressignificando os textos e os sentidos. A multiplicidade cultural e semiótica da sociedade digital precisa também interagir com a sala de aula, transgredindo relações de poder estabelecidas, em

especial, as propriedades das máquinas, das ferramentas, dos programas, dos textos.

Essa perspectiva articula dimensões ciberculturais e espaciais, virtual e atual transformando o aprendizado de línguas em um verdadeiro instrumento de poder simbólico capaz de fomentar novas textualidades e realçar as competências comunicativas que os alunos precisam ter para atuarem criticamente nos espaços sociais, virtuais ou não.

Os professores devem pensar maneiras de implementar propostas pedagógicas de produção de textos multimodais com o intuito de valorizar as novas formas de linguagem que se proliferam no mundo contemporâneo por meio das tecnologias digitais, concebendo aos alunos o protagonismo na construção de conhecimentos significativos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidades enunciativas. Trad. de J. W. Geraldi. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, p. 25-42, Campinas, IEL, 1990.

BAKHTIN, M. (1979) *Estética da criação verbal*. Trad. de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular:* educação é a base. Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília-DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2017.

CALIXTO, D. *Memes na internet*: entrelaçamento entre Educomunicação, cibercultura e a 'zoeira' de estudantes nas redes sociais. São Paulo: USP, Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação, área de concentração: Interfaces Sociais. Linha de Pesquisa: Comunicação e Educação, USP, São Paulo, 2017. 220f.

DAWKINS, R. (1976). *O gene egoísta*. Trad. de Rejane Rubino. São Paulo: Cia. das Letras, 2007.

FOUCAULT, M. (1970) *A ordem do discurso*. Trad. de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 3. ed. São Paulo, Brasil: Loyola, 1996.

KOCH, I. G. V. *O texto e a construção dos sentidos*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. *Entre a transparência e opacidade*: um estudo enunciativo do sentido. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

LÉVY, Pierre. ***O Que é Virtual?*.** Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

_____. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso.* Trad. de FredaIndursky. 3. ed. Campinas-SP, Pontes: Universidade Estadual de Campinas, 1997.

_____. *A propósito do ethos*. In: MOTTA, Ana Raquel;

MORAES, R. Análise de Conteúdo: limites e possibilidades. In: ENGERS, M.E.A. (Org.). *Paradigmas e metodologias de pesquisa em educação*. Porto Alegre, EDIPUCRS, 1994.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M., GAYDECZKA, B., BRITO, K. S. (Orgs). *Gêneros textuais*: reflexões e ensino. São Paulo: Parábola, 2011.

NOGUEIRA, Eliete; GOMES, Luiz Fernando; SOARES, Maria Lúcia de A. Netnografia: considerações iniciais para pesquisas em educação. *Quaestio*, v. 13, n. 2, p. 185-202, Sorocaba-SP, nov. 2011.

RECUERO, R. C. Memes em weblogs: proposta de uma taxonomia. Conexões nas redes midiáticas. *Revista FAMECOS*, n. 32, p. 23-31, Porto Alegre, abr.2007.

SALGADO, Luciana (Org.). *Ethos discursivo*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011. p. 11-30

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS PARA O ENSINO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Thalita Gomes Tavares Rangel (UENF)
thalitarangeltavares@gmail.com
Melyssa Araújo Cabral da Rocha (UENF)
melyssarocha00@hotmail.com
Júlia Rodrigues Manhães (UENF)
juliarmanhaes@gmail.com
João Batista da Silva Santos (UENF)
joaosanto.92@gmail.com

RESUMO

O termo letramento tem se tornado cada vez mais popular no ensino, mas inserir novas técnicas que atendam as demandas do letramento é desafiador tanto para os educadores quanto para os educandos. Visando o cenário atual em que o ensino ministrado virtualmente se encontra, esse desafio se torna ainda maior. O presente trabalho tem como objetivo investigar os novos desafios do ato de alfabetizar letrando os alunos na Educação Infantil, das escolas públicas, em tempos de pandemia, causados pelo novo coronavírus – COVID-19 no ano de 2020. Para sua construção, pesquisas bibliográficas foram realizadas, baseadas em livros e artigos científicos, assim como uma pesquisa de levantamento. A partir das informações apuradas, pode-se concluir que muitos impasses foram encontrados pelos professores para trabalhar no formato virtual, sendo assim, contribuindo para a redução da qualidade do ensino. Portanto, o letramento torna-se um instrumento de extrema relevância no processo de alfabetização e aprendizagem, como também no desenvolvimento social, considerando-se as novas práticas do ensino remoto em tempos de pandemia.

Palavras-chave:
Alfabetização. Letramento. Pandemia.

ABSTRACT

The term literacy has been growing increasingly more popular in teaching, but implementing new techniques that meet the demands of literacy is challenging for both teachers and students. Given the current scenario which the virtually taught teaching encounters itself, this challenge becomes even bigger. The present work aims to investigate the new challenges in teaching with literacy in Childhood education in public schools in pandemic times, caused by the new coronavirus – COVID-19 in 2020. For its construction, bibliographic research was carried out, based on books and scientific articles, as well as survey research. From the information obtained, it is possible to conclude that many predicaments were found by teachers in the virtual teaching process, contributing to the reduction of the quality of education. Therefore, literacy becomes an instrument of extreme relevance in the alphabetization and learn-

ing process, as well as in social development, considering the new practices in remote teaching in pandemic times.

Keywords:
Alphabetization. Literacy. Pandemic.

1. Introdução

A alfabetização, juntamente com o letramento, colabora para a formação dos alunos na Educação Infantil. Apesar de muitas pessoas acharem o contrário, esses termos são distintos, porém precisam ser trabalhados em conjunto para garantir uma melhor eficácia no ensino. Dessa forma, os professores já possuíam em seu cotidiano o desafio de trabalhar os termos em sala de aula e garantir que seus alunos além de adquirirem conhecimentos soubessem reproduzi-los no meio que estavam inseridos.

Devido à pandemia do novo Coronavírus, que começou no início do ano de 2020, o processo de alfabetizar letrando tornou-se um desafio ainda maior. As escolas e instituições de ensino, bem como outros tipos de estabelecimentos, foram obrigadas pelo governo a se manterem fechadas como medida de proteção e para evitar aglomerações, consequentemente diminuindo o número de casos no Brasil e no mundo. As instituições de ensino, como faculdades e escolas, continuaram fechadas pelo restante do ano, afetando milhares de alunos e professores, além de todo o meio educativo, fazendo que eles tivessem que se adaptar a uma nova realidade no ensino: as aulas virtuais.

Essa alternativa foi essencial para que os estudantes não ficassem sem aulas e o ano letivo não fosse totalmente prejudicado. Entretanto, tanto os professores quanto os alunos tiveram que lidar com novos desafios para manter a qualidade do ensino e, em alguns casos, conciliar os problemas já existentes no ensino público com os recentes problemas criados pelo ensino virtual. Diante disso, é preciso analisar de maneira crítica esses problemas e os impactos do ensino remoto na educação e na vida dos alunos e professores.

Por conseguinte, o presente trabalho busca investigar como tem ocorrido o processo de alfabetização e letramento na Educação Infantil em tempos de pandemia e quais são os desafios encontrados pelos professores para ministrar as aulas virtualmente. Também trataremos da importância do letramento para uma qualidade de ensino melhor e como ele atua na Educação Infantil junto à alfabetização.

2. Metodologia

Para atingir os objetivos deste artigo, realizou-se uma pesquisa bibliográfica composta de fontes teóricas e baseada em livros e artigos científicos de autores especialistas sobre o tema alfabetização e letramento como Magda Soares (2000), Angela Kleiman (2005), Paulo Freire (1999), entre outros. Além disso, para encontrar respostas sobre o tema abordado e completar nosso estudo foi necessário valermos da metodologia qualitativa com a aplicação de um questionário. O questionário foi aplicado para professoras que atuam na Educação infantil e nos primeiros anos fundamentais em escolas municipais ou particulares dos municípios de Campos dos Goytacazes e São Fidélis.

Devido ao objetivo de investigar e analisar o contexto atual do processo de alfabetização e letramento, esta pesquisa classifica sua abordagem como qualitativa. Quanto ao método utilizamos o dedutivo, pois ele nos permite analisar as informações de forma cautelosa e assim chegar ao resultado. Do ponto de vista da natureza esta pesquisa se classifica como sendo aplicada, pois busca criar conhecimentos para a área da educação, especialmente, na educação infantil.

Por último, nosso artigo está disposto em quatro tópicos que visam discutir o tema, são eles: O que é e a importância do letramento, A diferença entre a alfabetização tradicional e letramento, O letramento na educação infantil e O letramento em tempos de pandemia.

3. Resultados e discussão

3.1. O que é e a importância do letramento

O letramento é um termo importante para a educação e para qualquer pessoa, pois não envolve somente o processo de ensinar um indivíduo a ler e escrever, também envolve a ação de fazer com que esse indivíduo use essas novas habilidades para entender e interagir com as situações do mundo ao seu redor. Nesse sentido, segundo a escritora Soares (2000, p. 18), “Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita.”.

Em 2018, um levantamento feito pela ONG Ação Educativa e pelo Instituto Paulo Montenegro, o INAF (Indicador de Alfabetismo Funcional), revelou que 29% dos brasileiros são considerados analfabetos funcionais, em outras palavras, são pessoas que não conseguem realizar ações que envolvem leitura e escrita. Isso acontece devido ao fato de que apenas saber ler e escrever não garante que um indivíduo se torne letrado. Para que isso ocorra, ele deve saber utilizar essas habilidades no seu cotidiano através de práticas de letramento como escrever bilhetes e mensagens – mesmo que curtas-, compreender notícias de jornais, entender receitas culinárias, interpretar textos, entre outros.

De acordo com Kleiman (2005, p. 18)

> O letramento é complexo, envolvendo muito mais do que uma habilidade (ou conjunto de habilidades) ou uma competência do sujeito que lê. Envolvendo múltiplas capacidades e conhecimentos para mobilizar essas capacidades, muitos dos quais não têm necessariamente relação com a leitura. (KLEIMAN, 2005, p. 18)

Além disso, para se tornar um indivíduo letrado, é preciso entender a sociedade em que o sujeito está inserido e, a partir disso, aplicar as habilidades e conhecimentos do letramento nas variadas situações de acordo com as necessidades delas, visto que

> [...] letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. (SOARES, 2000, p. 72)

Diante do exposto, fica evidente que o letramento, além de ser essencial para uma educação de qualidade, torna-se indispensável para a vida social, pois é através dele, juntamente com outras práticas de ensino, que os indivíduos adquirem habilidades, conhecimentos e competências que contribuem para a interpretação e interação com o mundo que está ao seu redor.

3.2. A diferença entre a alfabetização tradicional e letramento

A alfabetização tradicional e o letramento são dois objetos da educação, usados pelos educadores, na iniciação do aluno com o ensino e o mundo. Em algumas escolas, o método tradicional ainda é usado, porém esse estilo de educar não beneficia muito o estudante no processo de atuar criticamente e pensar sobre o ensino que está sendo apresentado

para ele. Esses dois termos são presentes nas escolas, mas se diferenciam na forma que é ministrado, sendo divergentes os seus conceitos.

No método tradicional, o educador é um agente ativo e o aluno se torna passivo no aprendizado. As aulas são focadas no que o professor tem para passar, sem ser levado em conta o conhecimento que o aluno possui, de fora da sala de aula. As aulas são realizadas de forma mecânica, onde a memorização e a repetição dos exercícios acontecem durante os conteúdos abordados, sendo assim, o discente acaba decorando, ao invés de aprender o que é proposto, procurando desenvolver habilidades básicas nos alunos.

O ensino é feito de forma dividida, em que eles aprendem as vogais, sílabas, as palavras inteiras, logo após montam frases, até serem capazes de produzirem textos. Nesse aprendizado, a preocupação não é o sentido lógico, mas a escrita ortográfica do texto feito por eles. O plano de aula é baseado nas cartilhas, textos simples, com pouca participação de materiais diferenciados.

O Letramento é um processo voltado para as vivências dos alunos no seu cotidiano. Soares (2000) diferencia esses dois termos da seguinte forma:

> Retomemos a grande diferença entre alfabetização e letramento e entre alfabetizado e letrado [...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que saber ler e escrever, já o indivíduo letrado, indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2000, p. 39-40)

Como aponta Soares (2000), o letramento precisa fazer sentido para os alunos, não é somente estar alfabetizado, mas trazer esse aprendizado de leitura e escrita na sua vida e no seu cotidiano. Nesse sentido, na vida do educando, é necessário para o educador saber conduzir o ensino de forma que ele saiba ler, escrever e também inserir esse conhecimento na esfera social que ele é habituado. Dessa forma, o aluno pensa criticamente, estabelecendo relações com o aprendizado, as leituras feitas e as suas vivências. A divisão realizada no ensino tradicional, não se faz presente.

Ferreiro (2001) explica que:

> [...] as crianças iniciam o seu aprendizado de noções matemáticas, por exemplo, antes da escola, quando se dedicam a ordenar os objetos mais va-

> riados (classificando-os ou colocando-os em série). Iniciam seu aprendizado do uso social dos números participando de diversas situações de contagem e das atividades sociais relacionadas aos atos de comprar e vender. (FERREIRO, 2001, p. 98)

Percebe-se, através das contribuições dadas, que letrar pode surgir antes mesmo de ser alfabetizado, quando o estudante, criança ou adulto, insere na sua vivência individual ou social práticas que se relacionem com as suas aprendizagens e conseguem utilizar desse conhecimento, conseguindo responder e reproduzir ao que se pede.

3.3. O letramento na educação infantil

O letramento na Educação Infantil é um processo de grande importância para o desenvolvimento crítico e atuante do aluno no meio em que está inserido, pois é nessa fase que as crianças iniciam o processo de alfabetização e podem desenvolver, de maneira satisfatória, as práticas de letramento. Essa prática está alinhada à percepção do educando, colaborando na forma que ele compreende e atua na sociedade. Nesse sentido, Soares (2000, p. 47), completa esse pensamento apontando que o ideal é alfabetizar letrando, com o resultado da ação de "ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado".

Conforme aponta Freire (1999, p. 5), "a alfabetização e a conscientização jamais se separam", e para que o aluno possa obter a conscientização da realidade do mundo a sua volta, é necessário ter essa percepção no ensino, formando críticas e pensamentos, sendo essa uma das formas que Freire contribuiu para o letramento no meio educacional.

Ele procura desenvolver uma forma de se contrapor ao ensino de conteúdos vazios que contradizem a realidade do educando como, por exemplo, atividades que desgastam e se tornem repetitivas, gerando um ensino mecanizado, onde o aluno não se sinta à vontade para reproduzir onde está inserido, causando assim, o seu desgaste na educação. A escola precisa procurar ensinar, de forma que, a totalidade dos alunos não só absorvam conhecimento, mas também o reproduzam.

Nesse processo, torna-se um desafio para inserir o letramento no meio educacional, pois percebe-se que trazer o aluno para a escola não é um grande problema, mas fazer com que ele permaneça diante da sua realidade social, e a realidade que a pandemia acarretou no processo de ensino, é o grande desafio tanto dos educadores, quanto da escola.

Diferenciar a alfabetização, o letramento e a escolarização são desafios no ato de educar, pois muitas vezes esses temas podem ser trabalhados de formas iguais ou somente trabalhados alguns específicos – mesmo contendo uma abrangência enorme de conceitos diferentes a serem estudados, eles são abordados da mesma forma. Portanto, é necessário estudá-los para que não ocorra uma lacuna no ensino das crianças. Entender as práticas de ensinar é como Kleiman pontua:

> A diferença entre ensinar uma prática e ensinar para que o aluno desenvolva individualmente uma competência ou habilidade não é mera questão terminológica. Em instituições como a escola, em que predomina a concepção da leitura e da escrita como conjunto de competências, concebe-se a atividade de ler e escrever como um conjunto de habilidades progressivamente desenvolvidas, até se chegar a uma competência leitora e escritora ideal, a do usuário proficiente da língua escrita. Os estudos do letramento, por outro lado, partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem. (KLEIMAN, 2007, p. 4)

Nessa problemática, a divergência de termos, quando trabalhada no ensino, pode acabar se confundindo. Trabalhar nesse processo, é procurar a melhor forma de inserir o aluno na educação, atuando ativamente e criticamente. Por esse motivo, alfabetizar letrando é um desafio nos tempos atuais e, não confundir os termos irá ajudar para que o educador tenha progresso no ato de educar.

Tfouni (2006), em seus estudos sobre o letramento, deixa evidenciado o seu pensamento quanto a escrita tanto no social, quanto no individual:

> [...] não se restringe somente àquelas pessoas que adquiriram a escrita, isto é, aos alfabetizados. Buscam investigar também as consequências da ausência da escrita a nível individual, mas sempre remetendo ao social mais amplo, isto é, procurando, entre outras coisas, ver quais características da estrutura social tem relação com os fatos. Pois, a ausência tanto quanto a presença da escrita em uma sociedade são fatores importantes que atuam ao mesmo tempo como causa e consequência de transformações sociais, culturais e psicológicas às vezes radicais. (TFOUNI, 2006, p. 21)

À vista disso, o autor relata que, a ausência de escrita traz consequências não só para o indivíduo, mas para as suas relações em sociedade. Saber inserir as práticas de letramento na vida do aluno é o desafio da escola, pais e professores que precisam trabalhar juntos em seu desenvolvimento escolar.

3.4. O letramento em tempos de pandemia

Em tempos de pandemia, as práticas utilizadas em sala de aula foram prejudicadas devido ao isolamento social, tornando-se necessário adotar novas medidas que atendam as demandas do ensino virtual. Logo, diante de uma realidade atípica e inesperada, os professores e as escolas tiveram que se reinventar, que se adaptar aos métodos necessários para ser possível uma aula remota de qualidade, além de criar novos métodos, pesquisar e estudar.

Paralelamente, falta uma formação acadêmica adequada para que os professores possam estar preparados para trabalhar em tais condições. Tendo em vista que há um currículo voltado, principalmente, para a aula presencial, falta a preparação necessária para lidar com as adversidades presentes na aula online, assim como para ter o discernimento de quais métodos são os melhores a serem aplicados em suas aulas, o que acaba levando ao mal preparo dos docentes devido à falta de informação. Há também uma dificuldade na hora de conciliar as tarefas do dia a dia com o trabalho que agora é feito totalmente dentro de casa, ou seja, *home office*. Sampaio (2020) esclarece melhor o contexto atual

> Por outro lado, muitas escolas, de maneira geral sem planejamento ou capacidade, passaram a trabalhar os componentes curriculares de forma remota, independentemente do método ou do grau de competência para fazê-lo, em consideração ao fato de que muitos estão se aventurando pela primeira vez no ensino à distância ou on-line. Diversas dificuldades relacionadas ao uso das tecnologias da informação permeiam essas práticas, que vão desde a escassez de recursos, a submissão a formas improvisadas de mediação tecnológica, a inaptidão para produzir e disponibilizar conteúdos, até a falta de manejo, por parte do docente, em adaptar a rotina de trabalho e conciliar tudo isso com os cuidados domésticos e da família em casa. (SAMPAIO, 2020, p. 7)

Salienta-se ainda que, outros problemas também dificultam o ensino, como, por exemplo, a falta de ferramentas digitais, dentre elas, computador, celular, internet, etc., o que traz à tona o grande problema social do Brasil, tendo em vista que grande parte da população vive em miséria, condições precárias ou somente estáveis o suficiente para viverem, mas sem muito conforto além do básico, sem espaço e oportunidades satisfatórias para que se torne possível o acesso a uma internet de qualidade e a um dispositivo que preencha os requisitos para se ter acesso a aula. De acordo com Santos (2020):

> Qualquer quarentena é sempre discriminatória, mais difícil para uns grupos sociais do que para outros e impossível para um vasto grupo [...] que

> têm em comum padecerem de uma especial vulnerabilidade que precede a quarentena e se agrava com ela. (SANTOS, 2020, p. 15)

Ademais, outra questão crucial é a falta de um ambiente apropriado e controlado para que se possa obter um ensino de qualidade, tendo em vista que na maioria das vezes, principalmente na rede pública, os alunos vivem em condições não satisfatórias, sem um local no qual eles possam assistir às aulas adequadamente. Falta, muitas vezes, um local separado em que os alunos possam sentar em silêncio e sem interrupções para assistir as aulas, bem como o suporte emocional que é imprescindível para que o aluno possa ter um bom proveito do ensino.

Pôde-se observar, também, em nossa pesquisa de levantamento, que o ensino, majoritariamente, mesmo com todos os esforços da escola e de seus educadores, não tem sido proveitoso para os educandos. Isso se deve ao fato de que é extremamente difícil lecionar virtualmente para as crianças em nível de alfabetização, da Educação Infantil, dentre outros fatores já previamente apresentados. Além disso, tiveram escolas que nem mesmo deram aula nesse período de pandemia, levando em conta que as aulas online não foram obrigatórias e sim opcionais, optaram por não aderir, por falta de recursos, etc. "Fato é que, na prática, as instituições de educação têm enfrentado de maneiras distintas a situação da suspensão das aulas presenciais, a depender de cada rede, escola ou nível de ensino, [...]" (SAMPAIO, 2020, p. 7).

Por conseguinte, pode-se constatar que o professor precisou aprender a exercer o seu papel de educador de maneira diferente da "tradicional" e os alunos precisaram se adequar a uma aula sem a presença física do mesmo. Agora, além de ser um transmissor de conhecimentos, o professor precisa auxiliar os alunos na utilização de novos instrumentos, além de novas plataformas, sites, etc., que permitem que o professor se comunique com seus alunos, passe e avalie atividades remotamente.

4. Considerações finais

O presente artigo almejou clarificar o que é o letramento e sua importância, assim como sua aplicação na Educação Infantil em tempos de pandemia, as ramificações de não se ter mais acesso a sala de aula e aos métodos previamente utilizados presencialmente que agora não são mais viáveis.

Mediante o exposto, conclui-se que muitos entraves foram encontradas pelos professores para trabalhar, em conjunto, a alfabetização e o letramento na educação infantil no formato virtual, o que contribui para a redução da qualidade de ensino. Tendo em vista a realidade da população, o ensino remoto é significativamente prejudicial para a grande maioria, ainda mais que muitas escolas nem mesmo o colocou em prática por falta de recursos, etc.

É importante salientar também que não houve uma formação acadêmica em que o currículo antecipasse os acontecimentos recentes, ou seja, os educadores se viram diante de um cenário para o qual não estavam bem preparados. Sendo assim, é impreterível que o professor esteja preparado e capacitado para lidar com os recursos tecnológicos, a fim de desenvolver uma metodologia criativa e desafiadora, valorizando o processo de construção do conhecimento por parte do aluno.

Indubitavelmente, como aponta Soares (2000), ser letrado não consiste em somente saber ler e escrever, mas também saber além do básico, saber aplicar esses conhecimentos em sua realidade, em seu dia a dia, ser capaz de praticar a leitura e a escrita, de interpretar adequadamente. Ademais, o letramento é uma técnica de ensino–aprendizagem que está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento do ser humano e é necessário que haja um equilíbrio entre a teoria, o conteúdo, a metodologia do professor e a prática junto da tecnologia para obter uma educação de qualidade. Dessa forma, o letramento torna-se um instrumento de ainda mais relevância no processo de alfabetização e aprendizagem, bem como no desenvolvimento social, levando em conta as novas práticas do ensino remoto, em tempos de pandemia.

Concluindo, convidamos a reflexão sobre as dificuldades presentes no atual modelo de ensino e a necessidade de haver um estudo mais aprofundado voltado para as demandas atuais, assim como uma mudança significativa no ensino a fim de se adaptar ao cenário atual. Existem vários caminhos viáveis para alcançar uma educação melhor e mais completa, para isso basta somente que sejam investidos pelo governo, além de serem discutidos, divulgados e colocados em prática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. Trad. de Horácio Gonzales, 24. ed. Atualizada. São Paulo, Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

KLEIMAN, Angela. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*, v. 32 n. 53, p. 1-25, Santa Cruz do Sul, dez, 2007.

_____. *Preciso ensinar o "letramento"? Não basta ensinar a ler e a escrever?*. 1. ed. Campinas: Ministério da Educação/Unicamp, 2005.

LIMA, Ana; CATELLI JN, Roberto. Ação Educativa. *Instituto Paulo Montenegro*. Indicador de Alfabetismo Funcional, INAF. Brasil, 2018.

SAMPAIO, Renata. Práticas de ensino e letramentos em tempos de pandemia da COVID. *Research, Society and Development*, 20 de maio de 2020. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/4430/3755. Acesso em: 03 de nov. de 2020.

SANTOS, B. *A cruel pedagogia do vírus*. 1. ed. Coimbra: Edições Almeidina, 2020. E-Book. Disponível em: https://www.cpalsocial.org/documentos/927.pdf. Acesso em: 20 de nov. de 2020

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

SOARES, Magda. *Letramento*. Um tema em três gêneros. 2. ed., 2. reimpr., Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

TFOUNI, Leda. *Letramento e alfabetização*. 8. ed. São Paulo, Cortez, 2006.

O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE O PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO – PLAc

Elândia Gomes Araújo (UERR)
elandiaraujo@gmail.com
Cora Elena Gonzalo Zambrano (UERR e UFMG)
coragonzalo@gmail.com

RESUMO

Esta pesquisa surge com o objetivo de elencar os estudos científicos produzidos por meio de dissertações, teses e artigos publicados em periódicos acadêmicos e no banco de dados da CAPES, no período de 2015 a 2020, sobre o uso do termo "Português como Língua de Acolhimento – PLAc", a fim de mapear a produção científica sobre essa temática e, assim, instigar futuras pesquisas neste âmbito. O interesse por este tema emerge devido à realidade atual vivenciada pelos docentes do sistema educacional brasileiro, sendo o aumento significativo de alunos imigrantes matriculados nas escolas, com isso, se faz relevante a pesquisa sobre como vem sendo desenvolvido o ensino da língua portuguesa e quais as contribuições para a prática do professor nas instituições de Educação Básica. Trata-se de uma pesquisa de revisão de literatura, embasada nas discussões apresentadas por Grosso (2010), Cabete (2010), Zambrano (2019), entre outros.

Palavras-chave:
Alunos imigrantes. Revisão de Literatura.
Português como Língua de Acolhimento (PLAc).

RESUMEN

Esta investigación surge com el objetivo de elencar los estudios científicos producidos por medio de tesis de maestría y doctorado, artículos publicados en periódicos académicos y enel banco de datos de la CAPES, enel período de 2015 a 2020, sobre el uso del término "Portugués como Lengua de Acogida – PLAc", con la finalidad de mapear la producción científica sobre esa temática y, así, instigar futuras investigaciones en este ámbito. El interés por este tema se debe a la realidad actual vivenciada por los docentes del sistema educacional brasileño, siendo el aumento significativo de alumnos inmigrantes inscritos en las escuelas, con eso, se hace relevante la investigación sobre como viene siendo desarrollada la enseñanza de la lengua portuguesa y cuáles son las contribuciones para la práctica del profesor en las instituciones de Educación Básica. Se trata de una investigación de revisión de literatura, embasada en las discusiones presentadas por Grosso (2010), Cabete (2010), Zambrano (2019), entre otros.

Palabras clave:
Alumnos inmigrantes. Revisión de Literatura.
Portugués como Lengua de Acogida (PLAc).

1. Introdução

Esta pesquisa nasce por meio de questões intrínsecas à imigração no Brasil. Nosso objetivo é elencar e mapear as referências bibliográficas que versam sobre o "Português como língua de acolhimento", a fim de identificar, nos trabalhos pesquisados, quais as contribuições que o ensino de PLAc trouxe ao trabalho do professor que recebe alunos imigrantes na Educação Básica, tendo como suporte de pesquisa o Banco de Teses e Dissertações da CAPES, bem como artigos e estudos publicados em periódicos acadêmicos, ao usar como filtro descritor o "Português como Língua de Acolhimento", no período de 2015 a 2020. E, devido ao grande aumento de imigrantes na Região Norte, mais especificamente em Roraima, procuramos identificar, ainda, quais produções científicas sobre essa temática estão sendo publicadas, como também suas contribuições.

Esse levantamento constitui-se como Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Língua Portuguesa e Literatura da Universidade Estadual de Roraima. Para subsidiar as discussões acerca do assunto, recorremos a uma revisão de literatura, com o objetivo verificar os trabalhos existentes com essa temática, procurando evidenciar alguns teóricos que vem se debruçando sobre PLAc e dando destaque para as contribuições de suas pesquisas nessa área.

No panorama atual do Brasil e em especial no Estado de Roraima, existe um crescente número de imigrantes matriculados nas escolas, sobre essa situação, Zambrano (2020) destaca que:

> […] as escolas municipais de Boa Vista atendem 14% dos alunos estrangeiros (SMEC, 2020), principalmente venezuelanos, segundo dados de Fevereiro de 2020. E as escolas estaduais tinham, em maio de 2019, 4.123 alunos Venezuelanos e 72.471 estudantes brasileiros (SEED, 2020), o que corresponde a mais de 5% de falantes de espanhol presentes na rede estadual de ensino. De acordo com a nota da Secretaria de Educação de Roraima, estima-se que o número de venezuelanos na rede estadual de ensino em 2020 ultrapassou 6 mil alunos, enquanto em 2015 eram poucos mais de 100 alunos de nacionalidade venezuelana. No município de fronteira, Pacaraima, a rede municipal de educação está atendendo cada vez mais estudantes venezuelanos, alcançando até 48% do total de alunos em 2020, segundo dados da Secretaria Municipal de Educação de Pacaraima. (ZAMBRANO, 2020, p. 8) (tradução nossa)

Esta realidade ocasiona grandes desafios para toda a comunidade escolar, principalmente devido às questões linguísticas, de comunicação. Considerando esta barreira social que dificulta a integração na sociedade,

é que buscamos, por meio dos trabalhos publicados, verificar esse cenário e quais as contribuições que as pesquisas sobre o ensino de PLAc trazem ao trabalho do professor que recebe alunos imigrantes na Educação Básica.

Este artigo estrutura-se em seções. Iniciamos fazendo uma explanação sobre os processos migratórios no Brasil e em especial no Estado de Roraima, destacando-se os motivos de interesse sobre o tema, o ensino de Português como língua de acolhimento, objeto da realização da pesquisa. Posteriormente, destacamos a metodologia utilizada para a realização deste estudo, bem como pontuamos as etapas efetuadas durante a pesquisa. Em seguida, apresentamos o tópico que versa sobre o ensino da língua portuguesa aos imigrantes, para logo adiante, fazermos um Levantamento Bibliográfico sobre Português como língua de acolhimento (PLAc) no Brasil, no período de 2015 a 2020, seguido de análise e discussão sobre as teses e dissertações catalogadas no banco CAPES e plataforma Sucupira.

Destacamos, ainda, as produções científicas sobre PLAc realizadas na e sobre a região Norte. Conseguinte, discorremos sobre o que dizem e quais as contribuições para o trabalho do professor que trabalha com alunos imigrantes na Educação Básica. Por fim, trazemos nossas considerações acerca das contribuições destas pesquisas sobre o ensino da língua portuguesa no contexto de imigração.

2. Fundamentos Metodológicos da Pesquisa

A metodologia da pesquisa caracterizou-se em investigação exploratória, por meio de levantamento bibliográfico no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, bem como a partir de títulos e resumos de artigos e outras publicações, tendo como descritor a temática do "Português como Língua de Acolhimento". O estudo foi realizado a partir de leituras atentas e de análises dos resumos dos textos do Banco CAPES e também de outros periódicos de publicações das produções científicas aqui explicitadas, pois segundo Hohendorff *et al*., (2014, p. 41) "a revisão bibliográfica objetiva organizar, integrar e avaliar estudos relevantes sobre determinado tema".

Para concretizar este trabalho, nos embasamos nos procedimentos das pesquisas denominadas de "estado da arte", que segundo Romanowski e Ens (2006), permitem se fazer um apanhado, um mapeamento

sobre a produção acadêmica de um determinado tema que já existe, a fim de subsidiar e facilitar futuras pesquisas nesse campo do conhecimento. Vosgerau e Romanowski (2014) destacam que,

> […] nesse tipo de produção, o material coletado pelo levantamento bibliográfico é organizado por procedência, ou seja, fontes científicas (artigos, teses, dissertações) e fontes de divulgação de ideias (revistas, sites, vídeos etc.), e, a partir de sua análise, permite ao pesquisador a elaboração de ensaios que favorecem a contextualização, problematização e uma primeira validação do quadro teórico a ser utilizado na investigação empreendida. Para este tipo de produção a organização física e virtual dos documentos levantados é essencial. (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p. 170)

Desta maneira, podemos verificar a importância da investigação de variados materiais científicos em fontes diversas, visando colher uma quantidade considerável de informações sobre o enfoque pesquisado.

3. O ensino da Língua Portuguesa aos imigrantes

Inicialmente, destacamos nosso entendimento do que é língua. É a habilidade desenvolvida pelos indivíduos para a interação entre os interlocutores, com trocas mútuas e recíprocas de experiências, onde os sujeitos são agentes sociais. Nesse sentido, para Thurck (2011, p. 6), a língua como prática social é "(...) determinada pela interação verbal entre sujeitos híbridos, sociais e históricos (...)".

Corroborando com essa ideia de língua como prática social, como meio de interação e de trocas recíprocas, Bastolla e Souza (2017) asseveram que,

> A linguagem como prática social denota um processo de interação que operacionaliza a vida social, porque a multiplicidade de práticas discursivas leva às mudanças sociais quando se utilizam recursos linguísticos empregados pelos atores e/ou grupos sociais no ato da interação dialógica, a partir de reflexões sobre determinada temática ou ações. (BASTOLLA; SOUZA, 2017, p. 1)

Assim, a aprendizagem da língua do país de acolhimento favorece a inclusão social e profissional dos imigrantes. Não conhecer o idioma tem sido considerado um dos maiores desafios e barreiras para inserção desses sujeitos na sociedade, por tal motivo, a aquisição e o domínio da língua são fatores essenciais para sua integração. Almeida Filho (1993, p. 12) ressalta que "a nova língua para se desestrangeirizar vai ser aprendida para e na comunicação sem se restringir apenas ao domínio de suas formas e do seu funcionamento enquanto sistema", de forma que a língua

possa ser ensinada visando seu uso social, com ênfase nos sentidos e não apenas em sua estrutura e organização, para que os aprendentes possam compreendê-la e utilizá-la nas diversas práticas sociais.

Dentre a literatura pesquisada, observamos que há uma discussão e preocupação a respeito da forma de ensinar e inserir o imigrante em nosso contexto educacional brasileiro, pois o ensino do português como língua não materna cresceu muito nos últimos anos; alguns fatores que contribuíram para tal crescimento são: o estreitamento das relações internacionais adotadas pelo Brasil, bem como os fluxos migratórios[341] decorrentes de guerras, fome, questões religiosas, econômicas e políticas em todo o mundo, fato esse que tem trazido às terras brasileiras muitos imigrantes.

Diante desse novo contexto e da premente necessidade de se ensinar o português para esse novo público, o imigrante, faz-se necessário repensar o ensino de língua portuguesa. Ao buscarmos compreender como esse ensino tem acontecido no Brasil, nos deparamos nas literaturas pesquisadas, com as expressões: 1) ensino de Português como Língua Adicional – PLA[342], que segundo Leffa e Irala (2014), a Língua Adicional é aquela que o falante aprende por acréscimo, além da(s) que ele já sabe, de forma a se complementarem entre si, sem competições, visto que atendem a objetivos diferentes; 2) Português como Língua Segunda – PL2 ou Língua Terceira – PL3, sendo ensinada em um país em que se configura como língua oficial e ao qual o imigrante está inserido. Nesse caso, também se destaca o ensino de Português para surdos, visto como segunda língua, pois a maioria deles se comunica por meio da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) que é sua primeira língua, e ainda, em se tratando de indígenas, podemos exemplificar com os indígenas da etnia warao, que falam o warao como língua materna, o espanhol como língua segunda e o português é ensinado como terceira língua; 3) Português como Língua Estrangeira – PLE, ao se referir aos aprendizes dessa língua dentro de uma comunidade onde essa não possui nenhum status sociopolítico (ALMEIDA FILHO, 1993); e, 4) Português como Língua de Acolhimento – PLAc, nosso foco da pesquisa, que segundo Lopez e Diniz (2018, p. 3) é "(...) a área da Linguística Aplicada – que se dedica à pes-

[341] Migração: inclui os movimentos de imigração (movimento de saída do país de origem para outro) e emigração (retornar de um país estrangeiro para o país de origem), ou seja, é trânsito entre os países.

[342] Português Língua Adicional (PLA): Essa designação vem sendo utilizada em substituição ou como sinônima de língua estrangeira (LE) ou segunda língua (L2).

quisa e ao ensino de português para imigrantes, com destaque para deslocados forçados, que estejam em situação de vulnerabilidade e que não tenham o português como língua materna".

Diante de tantas siglas a serem depreendidas sobre o ensino de português para imigrantes e refugiados no Brasil, fomos buscar embasamento teórico que justificasse nosso interesse sobre o ensino de uma língua de acolhimento. Assim, no afã de encontrarmos algumas respostas, verificamos nas afirmações de Amado (2011), Lopez (2016) e São Bernardo (2016) que dizem que a literatura especializada sobre essa temática ainda é bastante escassa. Todavia, encontramos muitos trabalhos que discorrem sobre esse tema, inclusive já aconteceram dois encontros nacionais com discussões sobre a temática: o I ENPLAC realizado nos dias 21 e 22 de junho de 2017, na Universidade de Brasília – UnB e o II ENPLAC realizado de 20 a 22 de junho de 2018, na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, tendo como foco principal a discussão de ações relativas à inserção dos migrantes que necessitem aprender a língua portuguesa, visando sua integração ao cotidiano brasileiro.

Nossa expectativa em relação a esta investigação é de que as literaturas aqui elencadas possam contribuir e balizar futuros trabalhos acadêmicos, que possam servir de ferramentas e instrumentos para o planejamento do ensino de português como língua de acolhimento, que deve ser ensinada de forma acolhedora, interligando os saberes diversificados e possibilitando a partilha e compreensão dos aspectos culturais tanto daqueles que chegam como de quem os recebem, e que essa língua seja utilizada para além dos conhecimentos linguísticos, que seja efetivada como prática social.

Ainda sobre o conceito de língua de acolhimento, Grosso (2010) destaca que esta deve ser "orientada para a ação, a língua de acolhimento tem um saber fazer que contribui para uma interação real, a vida cotidiana, as condições de vida, as convenções sociais e outras que só podem ser compreendidas numa relação bidirecional" (GROSSO, 2010, p. 71).

Segundo Cabete (2010), o termo língua de acolhimento desenvolveu-se a partir de 2001, em Portugal, com a implementação do Programa *Portugal Acolhe*[343]. Também não podemos deixar de citar os estudos realizados por Adami (2009), abordando a formação linguística de imi-

[343] O Programa Portugal Acolhe – Português para Todos (PPT) foi criado pelo Plano de Integração dos Imigrantes, por iniciativa conjunta do Ministério do Trabalho, da Solidariedade Social, do Ministério da Educação e da Presidência do Conselho de Ministros.

grantes, visto que os estudos de línguas, mais especificamente sob a ótica de "Língua de acolhimento", estão intrinsecamente relacionados ao contexto migratório, conforme destaca Grosso (2010), quando explica que:

> O conceito de língua de acolhimento aproxima-se da definição dos conceitos de língua estrangeira e língua segunda, embora se distinga de ambos. É um conceito que geralmente está ligado ao contexto de acolhimento, expressão que se associa ao contexto migratório, mas que, sendo geralmente um público adulto, aprende o português não como língua veicular de outras disciplinas, mas por diferentes necessidades contextuais, ligadas muitas vezes a resolução de questões de sobrevivência urgentes, em que a língua de acolhimento tem de ser o elo de interação afetivo (bidirecional) como primeira forma de interação (na inserção linguística) para uma plena cidadania democrática. (GROSSO, 2010, p. 74)

Na percepção dessa autora, o ensino do PLAc se direciona geralmente ao público adulto pela necessidade de socialização e resolução de questões inerentes à sobrevivência, ficando evidente uma lacuna no tocante às pesquisas voltadas para jovens e crianças que frequentam o Ensino Fundamental e Médio. Todavia, como veremos mais adiante, alguns estudiosos já começaram a pesquisar também nesses contextos.

Corroboram com essa assertiva as pesquisas de Barbosa e São Bernardo (2017), quando suscitam que a aquisição da língua do país para o qual migrou, na maioria das vezes, não se dá por escolha do imigrante, mas pelas exigências e necessidades de inserção e integração aos costumes, às regras e cultura de seu novo país de morada, essenciais para sua própria sobrevivência e convívio social. Essa exigência já havia sido suscitada por Adami Hervé (2009, p. 38) quando destacou que a "aprendizagem é uma necessidade ditada pelos imperativos da vida em meio exolingual".

A respeito das políticas públicas sobre o ensino de português aos imigrantes, Amado (2013) diz que:

> Se os governos ainda não atentaram para a necessidade de promover o ensino de português para esses imigrantes, é premente que as universidades, principalmente as públicas, que ministram cursos de Letras, criem programas de extensão universitária e incentivem seus alunos a fazerem estágios nesses programas. As instituições que já têm especialidades em nível de graduação ou pós-graduação em PLE, é mais do que urgente que voltem seus olhos, na pesquisa e no ensino, a esse público que, arrancado de sua terra natal, de sua família, de sua língua, busca neste país uma nova oportunidade de refazimento, de integração, de paz. (AMADO, 2013, p. 8).

Assim, concordamos com Amado (2013) quando enfatiza a necessidade de criar mais espaços de ensino e pesquisa na área de português como língua não materna nas universidades brasileiras. Ainda sobre a ideia da importância da aquisição do Português pelos imigrantes, por serem um público novo, não podem ser vistos como estudantes comuns; é importante considerar as singularidades desses novos aprendizes, o que favorece o surgimento de um novo quadro de ensino da Língua Portuguesa (PEREIRA, 2017).

4. Levantamento Bibliográfico: "Português como Língua de Acolhimento (PLAc)"

O presente levantamento pretende elencar o maior número possível de produção acadêmica realizada no Brasil, no período de 2015 a 2020, sobre o uso do termo "Português como língua de acolhimento", a fim de contribuir com pesquisas futuras sobre a temática. Em nossa pesquisa não incluímos matérias jornalísticas, tampouco trabalhos apresentados em eventos acadêmicos porque os acessos a eles, por vezes, se tornam difíceis. Todavia, fizemos uma varredura em publicações de artigos, dissertações, teses, e demais publicações. Destacamos, ainda, que algumas produções aqui listadas configuram nas referências bibliográficas de outros textos lidos por nós e que, mesmo que este levantamento seja abrangente, não se pretende, nem poderia dizer que é completo e concluído.

Para escrever este artigo realizamos uma pesquisa do tipo exploratória, de abordagem qualiquantitativa (MARCONI; LAKATOS, 2009), na qual se objetivou conhecer as pesquisas realizadas no período pesquisado, bem como a maneira que foram desenvolvidas, com que público e objetos de estudos, além de se verificar as instituições de ensino superior e os anos em que estas foram realizadas, tendo como foco principal conhecer o campo de pesquisa do português como Língua de Acolhimento. Assim, este texto configura-se como uma construção do estado do conhecimento,[344] de natureza bibliográfica acerca das produções científicas do período em análise.

[344] Segundo Morosini (2015, p. 102), estado do conhecimento é entendido como "identificação, registro, categorização que levam a reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica".

4.1. Teses e Dissertações catalogadas no Banco CAPES e Plataforma Sucupira

Com a utilização do descritor "Português como Língua de Acolhimento", no Catálogo de Teses e Dissertações CAPES, encontramos 12 (doze) trabalhos que abordam essa temática, no período compreendido entre os anos de 2015 a 2020, sendo 9 (nove) Dissertações de Mestrados e 3 (três) Teses de Doutorado, conforme tabelas:

Tabela 1: Teses de Doutorado.

TESES DE DOUTORADO						
	Tema/título	**Autor(a)**	**Área**	**Ano**	**Instituição**	**UF**
01	Práticas para o ensino de português como língua de acolhimento em contexto escolar não formal: uma Pedagogia Intercultural.	Giselda Fernanda Pereira	Letras	2017	Universidade Presbiteriana Mackenzie	SP
02	Português como Língua de Acolhimento: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil.	Mirelle Amaral de São Bernardo	Linguística	2016	Universidade Federal de São Carlos	SP
03	Diálogostransversais: narrativas para um protocolo de encaminhamentos às políticas de acolhimento a migrantes de crise.	Helena Regina Esteves de Camargo	Linguística Aplicada	2019	Unicamp	SP

Fonte: Elaborada pelas autoras, a partir dos dados do Banco CAPES – 2020.

Tabela 2: Dissertações de Mestrado.

DISSERTAÇÕES DE MESTRADO						
	Tema	**Autor(a)**	**Área**	**Ano**	**Instituição**	**UF**
01	Ações de acolhimento em Curso de Português para Estrangeiros: Preparatório para o PEC-G e Português como Língua de Acolhimento para imigrantes.	Junia Moreira da Cruz	Estudos de Linguagens	2018	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Campus	MG

					I)	
02	Língua Portuguesa como língua de acolhimento para um grupo de haitianos em Nova Andradina – MS.	Augusto Francisco Teixeira	Letras	2018	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	MS
03	Políticas linguísticas e ensino de Português como Língua de Acolhimento para imigrantes no Brasil: uma discussão a partir da oferta de cursos na Universidades Federais.	Aline Aurea Martins Marques	Letras	2018	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	RS
04	Português Língua de Acolhimento: interação e inserção social de imigrantes por meio do WhatsApp.	Eliana Barbosa dos Santos	Linguística Aplicada	2018	Universidade de Brasília – UnB	DF
05	A política linguística de acolhimento a crianças imigrantes no Ensino Fundamental: um estudo de caso.	Amélia de Oliveira Neves	Estudos Linguísticos	2018	Universidade Federal de Minas Gerais	MG
06	Objetivos e Materialidades do ensino de Português como Língua de Acolhimento: um estudo de caso.	Lígia Soares Sene	Linguística	2017	Universidade de Brasília – UnB	DF
07	Subsídio para o Planejamento de Cursos de Português como Língua de Acolhimento para imigrantes deslocados forçados no Brasil.	Ana Paula de Araújo Lopez	Linguística Aplicada	2016	Universidade Federal de Minas Gerais	MG
08	O exame CELPE-BRAS como instrumento de divulgação da cultura brasileira: percepções de candidatos.	Mahulikplimi Obed Brice Agossa	Estudos de Linguagem	2017	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais	MG

09	Somos mais que isso: Práticas de (Re)existência de Migrantes e Refugiados Frente a Despossessão e ao Não Reconhecimento.	Renata Franck Mendonça de Anunciação	Linguística Aplicada	2017	Universidade Estadual de Campinas	SP

Fonte: Elaborada pelas autoras, a partir dos dados do Banco CAPES – 2020.

Tabela 3: Dissertação de Mestrado.

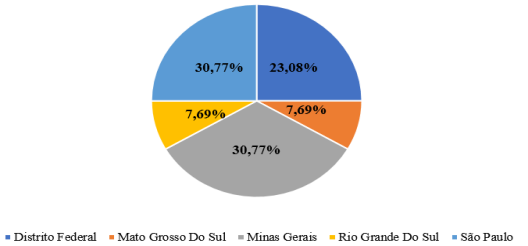
DISSERTAÇÕES DE MESTRADO						
	Tema	**Autor(a)**	**Área**	**Ano**	**Instituição**	**UF**
01	Português Língua de Acolhimento: reflexões sobre avaliação	Ingrid Sinimbu Cruz	Linguística	2017	Universidade de Brasília – UnB	DF

Fonte: Elaborada pelas autoras, a partir dos dados do Banco CAPES – 2020.

Quando utilizamos o descritor "Português como Língua de Acolhimento" + "PLAc", no Catálogo de Teses e Dissertações CAPES, encontramos 59 (cinquenta e nove) trabalhos, mas apenas 01 (um) deve ser acrescentado a nossa lista de pesquisa, visto que os demais são das áreas do conhecimento: odontologia, agronomia e medicina veterinária. O trabalho de que trata nossa temática de estudo consta da tabela abaixo:

Os 13 (treze) trabalhos analisados (teses de doutorado e dissertações de mestrados), depreendidos da pesquisa do Banco CAPES estão concentrados em três regiões brasileiras: 1) Centro-Oeste, no Distrito Federal e em Mato Grosso do Sul (33,77%), 2) Sudeste, nos Estados de Minas Gerais e São Paulo (61,54%) e 3) Sul, no Rio Grande do Sul (7,69%), sendo a região Sudeste a campeã nas pesquisas sobre a temática português como língua de acolhimento, conforme o gráfico 1.

Gráfico 1: Número de trabalhos por estados.



Fonte: Elaboração própria a partir da pesquisa no Banco CAPES

Da verificação dos dados, depreende-se que a maioria dos trabalhos sobre PLAc foi desenvolvida por pesquisador(es) das regiões Sudeste e Centro-Oeste do Brasil, com estudos voltados, em grande parte, para suas realidades, ficando evidente, da análise dessas teses e dissertações, a carência de produções voltadas à região Nordeste e Norte. No Norte, destacamos Roraima, estado com grande incidência de imigração venezuelana devido à sua localização geográfica de estado fronteiriço com a Venezuela, entretanto, conforme apontado por Zambrano (2019), as pesquisas sobre PLAc nesse estado iniciaram a partir de 2017 e ainda são incipientes.

Desses trabalhos, é possível afirmar que mais de 90% (noventa) por cento deles foram escritos por pesquisadoras mulheres, visto que apenas a Dissertação de Mestrado intitulada "Língua Portuguesa como língua de acolhimento para um grupo de haitianos em Nova Andradina-MS", tem autoria masculina, tendo sido escrita por Augusto Francisco Teixeira. Outro fato marcante é que apenas a Tese de Doutorado, de autoria da pesquisadora Giselda Fernanda Pereira, com o título "Práticas para o ensino de português como língua de acolhimento em contexto escolar não formal: uma Pedagogia Intercultural" foi realizada em instituição privada, na Universidade Presbiteriana Mackenzie, as demais todas foram realizadas em instituições públicas, ou seja, em Universidades e Institutos Federais, bem como em Universidades Estaduais.

Neste estudo, também procuramos identificar quais as contribuições que o ensino do PLAc trouxe para a prática do professor que recebe alunos imigrantes na Educação Básica e podemos constatar que, em sua maioria, estes são destinados aos jovens e adultos, seja com relação à produção de material didático-pedagógico ou em cursos preparatórios ou de extensão, visando o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa para o público jovem e adulto, com exceção da pesquisadora Amélia de Oliveira Neves, que fez uma pesquisa-ação, trazendo reflexões acerca do ensino de português para imigrantes, por meio de sua Dissertação de Mestrado, o Estudo de Caso de Nina (nome fictício), uma criança síria, de uma escola pública de Belo Horizonte (MG), que cursava o 3° ano do Ensino Fundamental, no início de 2016.

Esta afirmação está ancorada na leitura dos títulos e resumos das teses e dissertações aqui analisadas, de onde pode-se depreender o público alvo ou objeto de estudo constantes dessas produções científicas, conforme descriminado a seguir.

4.2. As produções científicas sobre PLAc realizadas na e sobre a Região Norte

Os impactos decorrentes do crescente movimento migratório para o Brasil são percebíveis com muita exatidão nos estados do Norte do país, como Roraima e Amazonas, mais marcadamente a partir de 2016[345], quando um grande contingente de venezuelanos deixou suas casas, sonhos e expectativas e veio em busca, principalmente, de sobrevivência, com o sonho de reconstituírem suas vidas e projetos pessoais. Esse grande[346] fluxo de imigrantes desencadeou e intensificou velhos problemas sociais, como segurança pública e saúde, já colapsados em Roraima, despertando inquietações e também preocupações por parte de toda a sociedade.

No tocante à educação escolar, houve um aumento significativo de alunos imigrantes matriculados em nossas escolas, deixando o professor sem saber a quem recorrer para atender esse novo público presente em sua sala de aula. Até então, não se tinha conhecimento sobre o ensino de "Português como língua de acolhimento", pelo menos não era ensinado nas formações iniciais nas IES de Roraima (ZAMBRANO, 2019).

Com a premente necessidade sobre de que forma acolher o povo venezuelano, mais especificamente no tocante à inserção linguística, começaram a surgir as pesquisas utilizando o termo PLAc, até então desconhecido por aqui. Dente elas, destacamos a produção de Zambrano (2018), que aborda as experiências do ensino de português como língua não materna em contextos de fronteira e de imigração neste Estado da Federação, em cursos de extensão ofertados pela Universidade Estadual de Roraima para estrangeiros na cidade fronteiriça Pacaraima e português para imigrantes em Boa Vista, explicando a diferença entre PLE/PL2 e PLAc.

Ressaltamos que há outros estudos sobre a imigração venezuelana nesse período, mas aqui nos deteremos àqueles voltados ao ensino de PLAc. Essa temática vem quotidianamente provocando reflexões e mui-

[345] Disponível em: http://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/2016/07/crise-na-venezuela-provoca- corridapor-alimentos-na-fronteira-de-roraima.html.

[346] Disponível em: http://www.folhabv.com.br/noticia/Mais-de-70-mil-venezuelanos-entraram-em-Roraima-em-2017/35775.

tas outras pesquisas devem ser publicadas discorrendo a respeito do assunto nos próximos anos.

Visando subsidiar novos trabalhos, fizemos buscas na internet, mais especificamente no *google* acadêmico e em revistas e periódicos científicos, no intuito de localizar produções cientificas sobre PLAc da e/ou na região Norte. Dessa busca, relacionamos aqui alguns artigos na perspectiva do ensino de "Português como língua de acolhimento", seja para adultos, jovens ou crianças nessa região do país, cujo fluxo migratório não para de aumentar.

5. As pesquisas sobre PLAc e suas contribuições para o professor da Educação Básica

Existem ações isoladas de algumas instituições educacionais, principalmente as universidades públicas, que estão atentas e desenvolvendo pesquisas relacionadas às questões migratórias. No entanto, "(...) o Brasil não conta com políticas públicas voltadas especificamente para o ensino de estrangeiros, como por exemplo programas de adaptação, aulas extras de línguas ou currículos bilíngues, como ocorre na Finlândia, na Noruega e no Canadá" (RATIER *et al*., 2010, [s.p.]).

Dentre as pesquisas analisadas, apenas uma, o caso da menina Nina (nome fictício), de 08 (oito) anos de idade, síria, estudante do 3° ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Belo Horizonte – Minas Gerais, tem como foco o ensino de PLAc nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em seu trabalho, a pesquisadora Amélia de Oliveira Neves traz reflexões sobre quais políticas, ações de acolhimento, deliberadas ou não, foram utilizadas visando o desenvolvimento linguístico e social de Nina, a fim de possibilitar sua interação com colegas, educadores e funcionários daquela comunidade escolar e como essas políticas e ações poderiam contribuir, de maneira mais ampla, para as demais crianças imigrantes nas escolas brasileiras de Ensino Básico.

Sobre o acesso das crianças às nossas redes de ensino, São Bernardo (2016) destaca que:

> No que concerne as crianças, há o direito por parte das/os refugiadas/os de matricularem seus filhos na escola pública. Nesse ambiente, as/os pequenas/os imigrantes aprendem a língua pelo convívio no contexto social de interação com outras crianças, em consequência de não contarem com apoio pedagógico especializado ou cursos específicos para a aquisição da língua. (SÃO BERNARDO, 2016, p. 40)

Segundo dados da 4ª Edição Refúgio em números (CONARE, 2018), o Brasil recebeu 61.681 solicitações de refúgios, sendo 81% apresentadas no Estado de Roraima, na maioria delas por venezuelanos. Desses, 15.071 foram transferidos da região fronteiriça para outros 22 estados da federação. Dentre os imigrantes e/ou pessoas em situação de refúgio, há muitos jovens e crianças em idade escolar, fato que desencadeou uma série de questões sobre o acesso e também a permanência desses estudantes em nossas redes de ensino, tanto estadual como municipal.

Ao contrário do Brasil, há países com efetiva política linguística migratória, como bem assinala São Bernardo (2016):

> A França dispõe nos Fonds d'ActionSociale de serviço voltado ao ensino de francês como língua estrangeira para imigrantes e suas famílias. Da mesma forma, a Alemanha subsidia, através de recursos públicos, cursos com o objetivo de promover a integração de imigrantes, nos quais são ensinados a língua e aspectos da cultura alemã. Em Portugal, o programa Portugal Acolhe – Português para Todos oferece cursos de português para estrangeiros e cursos específicos de português com referenciais de português técnico como o próprio site informa, nas áreas de comércio, construção civil e engenharia, cuidados de beleza e restauração (SÃO BERNARDO, 2016, p. 18).

A falta de política pública nacional voltada ao ensino do imigrante tem desencadeado ações isoladas, de IES, ONG's e igrejas, entre outros, mas sem uma efetiva programação ou política de inserção e integração voltada efetivamente para esse público, o que traz grandes inquietações e suscita reflexões para nossa comunidade escolar e acadêmica, principalmente concernente às crianças e jovens, público da educação básica.

6. Considerações finais

Com este estudo percebemos que as pesquisas sobre PLAc têm aumentado significativamente, de 2015 para 2020, o que se justifica devido ao crescente movimento migratório no Brasil nos últimos anos. Ficou evidente que essas produções são voltadas à inserção e integração dos imigrantes em contextos emergenciais, visando possibilitar o conhecimento da língua e da cultura brasileira e também na tentativa de acolher esse público naquilo que concerne ao entendimento de direitos e garantias constitucionais, como o acesso a bens e serviços essenciais, por exemplo, aqueles ligados à sua documentação.

Nesta perspectiva, o levantamento bibliográfico e suas análises, colaboram para o nosso entendimento dos pontos aqui verificados. Faz-

se relevante a abordagem do ensino da língua portuguesa para os imigrantes, visto que no país é considerável o crescente fluxo destes, por este motivo, os estudos nesta área vêm aumentando.

Com as pesquisas, percebemos que não existem políticas públicas para que aconteça o ensino da língua portuguesa para os estrangeiros que adentram no Brasil e que os projetos desenvolvidos são praticados por ações isoladas de algumas instituições de educação superior, ONG's e igrejas. Nesse sentido, conforme relatado nos estudos de Amado (2011; 2013; 2016), cabe à sociedade civil a responsabilidade por essa acolhida e inserção social dos imigrantes forçados que chegam ao Brasil.

No tocante ao ensino da língua portuguesa como língua de acolhimento àqueles que estão imersos nas salas de aula das escolas brasileiras, mais notadamente em Roraima, há uma lacuna quando se trata do ensino do português, restando aos jovens e crianças matriculadas na Educação Básica, aprender no contato cotidiano entre os discentes e professores, por meio do contato e uso de nossa língua materna.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAMI, Hervé. *La formation linguistique dos migrants*. CLE international, 2009.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas.* 1. ed. Campinas: Pontes, 1993.

AMADO, Roseane de Sá. Português como segunda língua para comunidades de trabalhadores transplantados. *Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira*, Edição 2, Ano 2, n. 1, 2011.

_____. O português como língua de acolhimento para refugiados. *Revista da SIPLE*. Ano 4, n. 2, Out. Brasília, 2013. [*on-line*]. Disponível em: http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=309:o-ensino-de-portugues-como-lingua-de-acolhimento-para-refugiados &catid=70:edicao-7&Itemid=113. Acesso em: 18 ago. 2019.

BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SÃO BERNARDO, Mirelle Amaral de. Língua de Acolhimento. In: CAVALCANTI, L. *et al*., (Orgs). *Dicionário crítico de migrações internacionais.* Brasília: Universidade de Brasília, 2017. p. 434-7

BASTOLLA, Fernanda Falconi; SOUZA, Antonio Escandiel de. A importância da linguagem como uma prática social na formação docente em Nível Médio. *XXII Seminário Interinstitucional de Ensino, Pesquisa e Extensão.* UNICRUZ – Universidade de Cruz Alta. 2017. Disponível em: home.unicruz.edu.br> anais-2017. Acesso em: 06 Nov. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017. *Lei de Migração.* Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/ lei/L13445.htm. Acesso em: 20 Ago. 2019.

CABETE, Marta Alexandra Calado Santos da Silva. *O processo de ensino-aprendizagem do português enquanto língua de acolhimento.* 146f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa). Lisboa: Universidade de Lisboa, 2010.

GROSSO, Maria José dos Reis. Língua de Acolhimento, língua de interação. Brasília, 2010. *Horizontes de Linguística Aplicada*, 9(2), p. 61-77. Disponível em: http://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/arti cle/ viewArticle/5665. Acesso em: 20 Ago. 2019.

LEFFA, Vilson José; IRALA, Valesca Brasil. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca Brasil. (Orgs). *Uma espiadinha na sala de aula:* ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas: Educat, 2014. p. 21-48

LOPEZ, Ana Paula de Araújo. *Subsídios para o planejamento de cursos de português como língua de acolhimento para imigrantes deslocados forçados no Brasil.* Dissertação (Mestrado em Letras). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2016. 260f. Disponível em: http://www.bibliotecadigitaal.ufmg.br/dspace/ handle/1843/RMSA-AJTNHQ. Acesso em: 16 Out. 2020.

_____; DINIZ, Leandro Rodrigues Alves. *Iniciativas Jurídicas e Acadêmicas Brasileiras para o Acolhimento de Imigrantes Deslocados Forçados.* [s.n.]. 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publi cation/272394920_O_ensino_de_portugues_como_lingua_de_acolhi mento_para_refugiados. Acesso em: 16 Out. 2020.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 6. ed., 7. reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.

_____. Estado do conhecimento e questões do campo científico. *Educação* (Santa Maria), v. 40, n. 1, p. 101-16, 2015.

PEREIRA, Giselda Fernanda. O Português como Língua de Acolhimento e interação: a busca pela autonomia por pessoas em situação de refúgio no Brasil. *Cadernos de Pós-Graduação em Letras*, v. 17, n. 1, p. 118-34, São Paulo, jan/jun. 2017. Disponível em: http://editorarevistas.Mackenzie.br/index.php/cpgl/article/view/10248. Acesso em: 11 Set. 2020.

RATIER, Rodrigo; NADAL, Paula; PELLEGRINI, Denise; LOPES, Noêmia; HEIDRICH, Gustavo. O desafio das escolas brasileiras com alunos imigrantes. *Revista Nova Escola.* 2010.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. *Diálogo* Educacional, v. 6, n. 19, p. 37-50, Curitiba, set./dez. 2006.

SÃO BERNARDO, Mirelle Amaral de. *Português como língua de acolhimento: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil.* Tese de doutorado da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2016. 206p. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8126/TeseMASB.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 11 Set. 2020.

_____. Língua de Acolhimento: uma experiência no Brasil. *Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira – SIPLE*, v. 1, p. artigo eletrônico, 2018.

SILVA, D.; AMADO, Rosane de Sá. Aprendizagem de uma segunda língua e identidades: uma abordagem discursiva das identidades de haitianos aprendentes do português como língua de acolhimento. *Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira – SIPLE*, v. 9, [s.p.], 2018.

THURCK, Ádini Leite Nunes. As visões de língua, sujeito e sala de aula de professores de língua inglesa. *Revista Intercâmbio*, v. XXIV: 1-12, 2011. São Paulo: LAEL/PUCSP.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodologias. *Revista Diálogo Educacional*, v. 14, n. 41, p. 165-89, Curitiba, 2014.

ZAMBRANO, Cora Elena Gonzalo. Experiências de ensino de Português como Língua não Materna em contextos de fronteira e imigração em Roraima. In: Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos, 2018. Anais da XIII JNLFLP. *Revista Philologus*, Ano 24, n. 72. Rio

de Janeiro: CiFEFiL, set./dez.2018. Disponível: em http://www.filologia.org.br/. Acesso em: 01 Out. 2020.

_____. Português como língua de acolhimento em Roraima: da falta de formação específica à necessidade social. *Revista X*, v. 14, n. 3, p. 16-32, Curibita, 2019.

_____. Español como lengua de migración em Roraima y lasnuevas políticas lingüísticas horizontales y verticales. Anais *XI Congresso Brasileiro de Hispanistas*, 2020.

O REFLEXO DO MÉTODO POSITIVISTA NO ENSINO DE LITERATURA: *O ROMANCE EXPERIMENTAL*, DE ÉMILE ZOLA EM FOCO

Carlos Wiennery da Rocha Moraes (UFT)
carloswmr@hotmai.com

RESUMO

Este artigo tem por finalidade retomar a antiga discussão acerca da influência do positivismo no ensino de Literatura, com o intuito de mostrar que essa prática ainda vigora, de maneira fragmentada e sem sentido para o alunado. Essa experiência recorrente compromete seriamente o seu processo de ensino e aprendizagem, visto que muitos alunos não sabem por que estudar literatura, e, portanto, não apreciam o sentido dos textos e das obras literárias estudadas no âmbito escolar. Ao propormos tal reflexão, indagamos: "Por que a prática de ensino de Literatura continua repetindo o tradicional modo de ensinar a partir de recortes literários isolados?". Desse modo, o objetivo desta pesquisa é dialogar com a perspectiva epistemológica que ajuda a elucidar por que razão o ensino de literatura é fragmentado, tradicional e historiográfico e não propicia a escolarização literária adequadamente. Para tanto, realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa e de investigação bibliográfica, entre os meses de julho a setembro de 2020. No final, constatamos que a influência do positivismo na literatura, inaugurada pelo manifesto *O romance experimental*, de Émile Zola, repercutiu, intensamente, na forma fragmentada, fixa e objetivante da escola literária chamada naturalismo, a qual teve muitos adeptosno mundo. Por este motivo, seu ensino não dá ao leitor chance de usar a sua subjetividade imaginativa diante da fixidez dessas obras. O leitor fica incapaz de produzir uma experiência de leiturahumanizadora e em ato, nos termos da fenomenologia.

Palavras-chave:
Fenomenologia. Positivismo. Ensino de Literatura.

ABSTRACT

This article aims to resume the old discussion about the influence of positivism in the teaching of literature, in order to show that this practice still prevails, in a fragmented and meaningless way for students. This recurring experience seriously compromises their teaching and learning process, since many students do not know why to study literature, and therefore do not appreciate the meaning of the texts and literary works studied in the school environment. When proposing such a reflection, weask: why does the practice of teaching literature continue to repeat the traditional way of teaching from isolated literary clippings? Thus, the objective of this research is to dialogue with the epistemological perspective that helps to elucidate why the teaching of literature is fragmented, traditional and historiographic and does not provide adequate schooling. To this end, we carried out a research with a qualitative approach and bibliographic investigation, between the months of July to September 2020. In the end, we found that the influence of positivism in literature, inaugurated by the manifesto *O romance experimental*, by Émile Zola, had an intense repercussion, in a fragmented, fixed and

objective way in the literary school called naturalism, which had many followers in the world. For this reason, his teaching does not give the reader a chance to use his imaginative subjectivity in the face of the fixity of these works. The reader is unable to produce a humanizing and in-action reading experience, in terms of phenomenology.

Keywords:
Phenomenology. Positivism. Literature teaching.

1. Introdução

O ensino de Literatura na escola tem sido trabalhado, pedagogicamente, de maneira fragmentada, desarticulada da realidade do aluno e sem sentido para aquele que aprende. Muitas vezes, pelo viés da leitura de obras e/ou textos literários "marcados por exigências avaliativas, institucionais, havendo um apagamento de funções sociais de uso e funcionamento dos textos" (FISCHER, 2008, p. 187).

Essa prática mencionada compromete todo processo de ensino e aprendizagem em literatura porque não é capaz de promover ações pautadas numa leitura responsiva e com prática interpretativa (texto, contexto, intertexto), como orienta Cosson (2018), tornando-a, assim, apenas mais uma disciplina que precisa de nota para aprovação.

Paralelamente a esse exercício pedagógico que tem sido proposto, muitas vezes há também a questão da necessidade de atender o conteúdo programático institucionalizado, comprometendo, diretamente, a formação de leitores literários, porque as ações que são mobilizadas não permitem ao alunado experienciar a relação sensível e inteligível que a literatura possibilita e precisa ser aprendida pelo leitor.

Ao propormos tal reflexão, indagamos: por que a prática de ensino de literatura continua repetindo o tradicional modo de ensinar a partir de recortes literários isolados?

O objetivo desta pesquisa é dialogar com a perspectiva epistemológica que ajuda a elucidar por que razão o ensino de literatura é fragmentado, tradicional e historiográfico e não propicia a escolarização literária adequadamente.

O interesse por este tema nasceu durante o Doutoramento em Letras/UFT (2017–2020), momento de estreito diálogo com a fenomenologia, e com a sociossemiótica de Landowski (2005) que teorizao sentido vivido em ato na relação sujeito e sujeito ou entre sujeito e objeto. A partir desse momento, várias indagações emergiram acerca da prática de

ensino em literatura, como, por exemplo, o trato dado pelo professor à literatura na construção de sentido e como se estabelece a interação do sujeito no momento que ele lê o objeto literário.

Para responder a tais indagações realizamos pesquisa de abordagem qualitativa e de investigação bibliográfica, entre os meses de julho a setembro de 2020. As fontes de pesquisa foram selecionadas a partir de material já publicado, como, livros da área, artigos e periódicos científicos, teses e dissertações que abordam a referida temática. O estudo proposto do ponto de vista de seus objetivos classifica-se como explicativo porque "procura explicar os porquês das coisas e suas causas, por meio (...), da análise, da classificação e da interpretação dos fenômenos observados" (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 53). Do ponto de vista de sua natureza, trata-se de uma pesquisa básica, aquela que tem a finalidade de acrescentar novo conhecimento na área estudada. Em relação aos objetivos, trata-se de uma pesquisa de viés explicativo porque elucida, a partir da literatura da área, o aparato epistemológico que influenciou, decisivamente, a forma de ensinar literatura.

Este artigo está estruturado no diálogo entre o positivismo e a obra naturalista de Émile Zola, para explicitar como este autor francês se apropriou do positivismo no campo literário para lançar as bases do romance experimental. Esse percurso ajuda esclareceros primórdios de uma literatura pautada pela ciência de cunho objetivista em que a apreensão do literário de dá por fatos de cunho científico que são exteriores aos sentimentos do sujeito. Em contrapartida revela como a perspectivafenomenológica por fazer o caminho inverso do positivismo pode contribuir no trato com a literatura, uma vez que a fenomenologia é uma tentativa de humanizar a ciência e por isso faz análise de cunho subjetivista e prima pela produção de sentido na interação sujeito e objeto e não pela dicotomia sujeito x objeto como faz o positivismo.

2. Revisitando: Positivismo e Naturalismo

O positivismo do século XIX foi influenciado pelo empirismo de Francis Bacon que trata da experimentação no campo das ciências naturais. Criado por August Comte, surgiu decorrente das mudanças econômicas e sociais que estavam em curso na Europa, dentre elas: a Revolução Industrial, a Revolução Francesa e o surgimento da burguesia. Essas transformações fizeram com que as relações sociais deixassem de ser tratadas e/ou interpretadasa partir do fundamento religioso e/ou do senso

comum. Consequentemente, tais mudanças alteraram a forma de pensar do homem (sobre si mesmo e sobre o mundo), bem como exigiram a concepção de uma ciência que questionasse e explicasse racionalmente tal realidade (COSTA, 2018).

O método positivista, embora fosse embasado nas ciências da natureza, serviu de base para fundamentar as leis do socialismo, os estudos da psiquiatria, educação, ensino (ARANHA; MARTINS, 1993) gramática e literatura. Para (COSSON, 2018) no paradigma gramatical, a literatura não tinha um *status* particular no âmbito de sua escolarização, porque dela se faziam apenas recortes para dar suporte às aulas de gramática. Nesse sentido, nunca se liam a obra os "Lusíadas", de Camões, por inteiro, ou qualquer obra clássica na sua totalidade, mas apenas fragmentos de textos que eram considerados os mais relevantes para apreender genericamente o conteúdo e a forma. O papel do professor era apenas explicar a língua com base nos fragmentos da obra literária. Em outras palavras, no paradigma gramatical a obra literária não tinha um lugar próprio, sendo auxiliar do ensino da língua portuguesa sob o viés normativista e gramatical (COSSON, 2018 *apud* MORAES, 2020).

Assim, as ciências humanas surgem a partir deste cenário enredado por muitas dificuldades, por se caracterizam como complexas e totalmente diferentes das ciências naturais às quais os métodos eram simples e fáceis de serem controlados. Mensurar o homem e a vida social não é a mesma coisa que avaliar um animal e submetê-lo a verificação em um laboratório de pesquisa como queria o método positivista.

A partir do século XIX, a visão objetivista empregada pelo positivismo passa a ser praticada pelos adeptos do movimento cultural e artístico chamado Naturalismo, repercutindo na literatura, no teatro e nas artes plásticas.

A literatura naturalista é objetivista, visão que se opõe à literatura romântica do século XVIII, a qual era subjetivista. Surge então o dialogismo constitutivo na literatura, ou seja, a oposição entre essas duas correntes literárias – romantismo e naturalismo. A primeira está relacionada ao mundo das ideias nos termos de Platão. No campo literário romântico, a mulher era caracterizada de forma idealizada, inatingível, reflexo das ideias platônicas. A segunda é mais aristotélica, relacionada ao mundo sensível. Inspira-se na objetividade cientifica uma vez que o objeto tem sentido em si mesmo.Na literatura de base naturalista,a mulher é tratada de forma real, material, física, desconstruindo o perfil de

mulher idealizada do romantismo. Um exemplo de literatura naturalista, no Brasil, é "O cortiço", de Aloísio de Azevedo.

Outra implicação na literatura naturalista é a forma de escrita em terceira pessoa. Essa particularidade ocorre em razão do tom científico empirista que não admite subjetividade. Uma escrita calcada pela objetividade, remetendoà neutralidade do autor, que se coloca como um cientista,ao manusear seu objeto de análise no laboratório. Da mesma forma, os personagens da obra naturalista, são objetivos. Isso também está relacionado com a pesquisa empírica para a qual todo conhecimento está preso à neutralidade do objeto que tem uma verdade em si mesmo e não cabe ao pesquisador aplicar a sua subjetividade para conhecê-lo.

A escrita do ensaio *O romance experimental*, de Émile Zola, enquanto naturalista, não fugiu às particularidades ao método positivista. Aliás, é considerado como uma espécie de manifesto literário do movimento naturalista, ao sinalizar que o fazer ciência implicava no escrever literatura porque se procura "adequar os métodos literários aos rigorosos métodos científicos então vigentes" (GOMES, 2006, p. 106).

Além deste ensaio, outra obra com nessa mesma vertente metódica foio romance histórico "*Germinal",* publicado em 1885, obra na qual Zola descreve a precariedade subumana dos trabalhadores em uma mina de carvão localizada na França. Em razão disso, alguns autores naturalistas construíram a literatura como um laboratório científico num esforço de dissecar o comportamento humano e social, de forma fria, objetiva e impessoal, prática dos profissionais do laboratório de ciências (GOMES, 2006).

Os autores naturalistas eram criticados por imitarem o modelo positivista, ao usarem a ficção literária para provar a validade de teses científicas, precarizando, assim, o verdadeiro objetivo da literatura que é o entretenimento.

> Verifica-se, assim, que, ao longo da história, houve tentativas não só de escapar da camisa de força imposta pelo Positivismo, que propugnava pelo monolitismo na pesquisa, ao erigir as Ciências experimentais como única via de acesso ao conhecimento da realidade, como também para romper as fronteiras das formas de conhecimento, de modo a tornar mais dinâmicos e totalizadores os modos de entender o real, já por si só complexo e irredutível a ser apreendido de uma maneira simplista e redutora. (GOMES, 2006, p. 106)

Essa maneira simplista e reducionistado positivismo em compreender a realidade social repercutiu em várias áreas do conhecimento,

provocando uma única linha de explicação possíveldo conhecimento (GOMES, 2006).

Tal percurso provocou sérios erros metodológicos como o observado no ensaio *O romance experimental*, de Émile Zola, que elucida como a literatura se apropriou da tendência positivista para "adequar os métodos literários aos rigorosos métodos científicos então vigentes" (GOMES, 2006, p. 106).

3. Émile Zola: uma escrita determinada pela ciência

Émile Zola mostra-se empolgado com a evolução do método experimental de um tratado de medicina de Bernard, uma vez que esta corrente científica o induz "às manifestações da inteligência humana num mesmo caminho científico" (ZOLA, 1982, p. 25). Essa assertiva encontra-se em destaque no livro do fisiologista de Claude Bernard, *A Introdução ao Estudo da Medicina Experimental*. Inspirado nessa obra, Zola, ao longo da sua escrita, substitui a palavra médico pela palavra "romancista", sinalizando uma simples transferência do método positivista para a escrita literária.

Zola, ao entusiasmar-se pelas teorias do positivismo-naturalismo agiu no sentido de um escritor que "procura adaptar, de maneira literal, os métodos científicos à Literatura, na medida em que vê esta como que determinada pelas Ciências" (GOMES, 2006, p. 107). Entretanto, Gomes questiona:como adaptar um método "cuja eficácia não pode ser comprovada na área da literatura" questiona e critica: como é possível essa adaptação e/ou transplante da metodologia científica para a literária"? (GOMES, 2006, p. 107).

Essa adaptação proposta por Zola parte da ideia do método experimental utilizado pelo fisiologista Claude Bernard. Ainda:

> Nada há que sustente que o "método experimental", [...] o seja também no "conhecimento da vida passional e intelectual", já que se trata de departamentos distintos. Partindo dessa falsa premissa e, por conseguinte, transformando o trabalho do romancista num subproduto, já que ele deverá agir estritamente como um cientista, o escritor francês constrói assim o seu edifício do "romance experimental" (GOMES, 2006, p. 107)

Essa perspectiva traçada pelo método experimental reposto na literatura transformou o trabalho romancista num subproduto e não, necessariamente, romance literário.

Esse contexto levou Zola a entender que era necessário "um novo romance, que desprezando, a 'imaginação' investe na 'observação' e na 'experimentação', implicando que o escritor se torne impessoal" (GOMES, 2006, p. 107). Perde-se então a subjetividade que faz emergir a imaginação do leitor literário.

É nesse sentido que "O romance experimental" perde sua essência porque a imaginação que alegra o leitor dá lugar à observação, nos termos positivistas. Em outras palavras,"quero dizer que o romancista não é mais que um escrivão que se abstém de julgar e de concluir" (GOMES, 2006, p. 102-3), precavendo-se de intervir no destino das personagens, nos rumos da obra, que se torna, assim, uma espécie de ata,visto que "entender, o romance como uma ata ou mesmo um "relatório da experiência que o romancista reproduz sob as vistas do público" tem como consequência o distanciamento quase que absoluto do escritor do objeto que pretende observar e analisar" (GOMES, 2006, p. 108).

Outra obra literária de Émile Zola que trata o romance como um laboratório experimental é "Thérèse Raquin". Na sua segunda versão, o autor escreve um prefácio no qual "tenta não só explicar o modo como concebeu o romance, como também tenta programaticamente explicar as relações entre os métodos das ciências biológicas e os métodos romanescos" (GOMES, 2006, p.106). Ainda, para esse autor, trata-se de um romance de conclusões pseudocientíficas porque:

> Verifica-se que ele, em nome da doutrina naturalista, tentou de todas as maneiras transferir radicalmente uma metodologia – o da medicina experimental – para o campo das artes. Em realidade, *Thérèse Raquin* tem por base um velho motivo, já explorado à exaustão pelos romancistas do século XIX: o do eterno triângulo amoroso, bem como o da derrocada do casamento burguês, entrevistos em obras clássicas como *Madame Bovary*, *Ana Karenina*, *O Primo Basílio*, *D. Casmurro*, entre outras. Contudo, o velho motivo recebe uma nova roupagem: alinguagem científica, que visa a dar objetividade à narrativa, visando a substituir o imaginário pelo experimental, pelo observável. (GOMES, 2006, p. 111)

Essa atitude ocasiona danos pela "simples transferência de métodos ou ainda pela tirania do método científico, que determina, de maneira categórica, como deveria se produzir o conhecimento" (GOMES, 2006, p. 111). Esse é o ponto mais críticoda poética de Zola, pois fazer literatura simplesmente transferindo os pressupostos científicos de conhecimento da ciência natural para o fazer literário não é suficiente para construir os elementos da narrativa (GOMES, 2006). Portanto,essa reducionismo

simplista de métodos traz consequências restritivas no romance em questão, uma vez que

> Os resultados são medíocres: *Thérèse Raquin* não consegue jamais esconder seu aspecto melodramático, seu caráter folhetinesco, encoberto pela linguagem moderna, pela linguagem científica. As personagens títeres, agindo sob impulsos, sob o efeito do sangue, dos temperamentos não têm estofo e nem dimensão humana (GOMES, 2006, p. 109)

Todavia, há uma particularidade no romance que merece atenção "é a capacidade descritiva de Zola, seu talento natural para a elaboração de cenários impressionistas" (GOMES, 2006, p. 112).

Apesar de *O romance experimental*, de Zola, ter concebidoa escola naturalista e esta atuar de forma muito presente nas escolas, vários críticos literários não a veem com bons olhos porque a imaginação, que dá prazer estético ao leitor, é substituída pela prática objetivista do cientista e por isso perde-se a subjetividade literária.Dessa forma, como assinala Gomes:

> Partindo dessa falsa premissa e, por conseguinte, transformando o trabalho do romancista num subproduto, já que ele deverá agir estritamente como um cientista, o escritor francês constrói assim o seu edifício do "romance experimental". A começar que, fiando-se nos princípios científicos de então, acredita que há leis fixas para todos os fenômenos, e que, por conseguinte, o homem não passa de uma máquina, "cujos mecanismos o experimentador poderá desmontar e montar". (GOMES, 2006, p. 108)

Desse modo, a fixidez positivista provocou a fragmentação, e, consequentemente, danos ao próprio ato de escrever literatura e, por extensão, para o ensino de literatura nas escolas,em função da privação do imaginário, lacunas, vestígios e opacidade que comprometem a literatura e seu ensino.

Em busca de mostrar outra forma metodológica de ensinar literatura discutiremos, na próxima seção, a fenomenologia, filosofia que veio para humanizar a ciência no esforço de unir sujeito e objeto, opondo-se ao positivismo.

4. O esforço fenomenológico

Diante do reducionismo imposto pelo método positivista e na perspectiva de contrapor tal formato, ao analisar a humanidade surge a

fenomenologia[347],esta filosofia,tem por pressuposto básico a noção de intencionalidade e se orienta pela ideia de promover a interação sujeito e objeto, e tem base diferenciada do positivismo

> Porque não há a pretensão de afastamento do sujeito e do objeto de estudo, ao contrário, entende-se que as vivências, situações e ações do sujeito são determinantes na construção do conhecimento. Desvela a cotidianidade do mundo do ser onde a experiência se passa transparecendo na descrição de suas vivências. (GOMES; BRANDALISE, 2015, p. 33)

A fenomenologia rompe com a velha dicotomia sujeito e objeto que emergiu no século XVII, a partir do embate do racionalismo de Descartes[348] em oposição ao empirismo de Francis Bacon[349] e, consequentemente, no positivismo no século XIX.

A Fenomenologia[350], de Edmund Husserl (1859–1938), foi a obra que formulou as principais linhas desta abordagem teórica do real, e a partir dela abriu-se caminho para filósofos como Heidegger, Jaspers, Sartre, Merleau-Ponty. Isso ocorreu em função da urgência em "repensar os fundamentos e a racionalidade dessas disciplinas e mostrar que tanto a filosofia como as ciências humanas são viáveis" (ARANHA; MARTINS, 1993, p. 171).

A fenomenologia husserliana inculcou uma análise compreensiva da consciência, uma vez que todas as vivências do mundo acontecem na e pela vivência do sujeito. Como toda consciência tende para o mundo, Hussel sinaliza que a consciência é carregada de intencionalidade, portanto, relacional.

A partir desta perspectiva, a fenomenologia superou a dicotomia corpo-consciência, desfazendo a hierarquização determinada pela visão platônico-cristã (ARANHA; MARTINS, 1993, p. 315). Nesse processo, "A fenomenologia tem como objeto de estudo, portanto, nem o homem, nem o mundo, mas a maneira como este mundo aparece à consciência do

---

[347] Significa "descrição daquilo que aparece ou ciência que tem como objetivo ou projeto essa descrição" (ABBAGNANO, 2000, p. 437).

[348] Que usa o método dedutivo.

[349] Que utiliza o método indutivo.

[350] No século XIX, houve duas tendências científicas: "a) a naturalista: o positivismo e b) a tendência humanista: a fenomenologia. A tendência naturalista tem por objetivo adequar o método das ciências da natureza às ciências humanas. A esta se contrapõe a ciência humanista, que, preocupa-se com as especificidades dos fenômenos humanos, busca um método diferente daqueles usados até então" (ARANHA; MARTINS, 1993, p. 166).

homem, no curso das interações entre esses dois seres" (FIÚZA, 2011, p. 24).

Nessa direção, a fenomenologia propõe a superação da dicotomia sujeito *versus* objeto positivistamarcada por objetividade e distância entre ambos os elementos. Para Aranha e Martins, o postulado

> [...] básico da fenomenologia é a noção de intencionalidade, pela qual se busca a superação das tendências racionalistas e empiristas do século XVII. A fenomenologia pretende realizar a superação da dicotomia. razão-experiência no processo, conclui que toda consciência é intencional. Isso significa que, contrariamente ao que afirmam os racionalistas, toda consciência é consciência de alguma coisa. Mas também, contrariamente aos empiristas, os fenomenólogosafirmam que não há objeto em si, já que o objeto só existe para um sujeito que lhe dá significado (sentido) (ARANHA; MARTINS, 1993, p. 123)

Desse modo, a fenomenologia faz críticas ao positivismo,ao afirmar que não há fatos com a objetividade pretendida, pois não percebemos o mundo como um dado bruto, desprovido de significados; o mundo que percebo é um mundo para mim. Daí a importância dada ao sentido, à rede de significações que envolvem os objetos percebidos: a consciência "vive" imediatamente como doadora de sentidos (ARANHA; MARTINS, 1993, p. 171).

Com o conceito de intencionalidade, a fenomenologia contrapõe a retomada da "humanização" da ciência, estabelecendo uma nova relação entre sujeito-objeto, homem e mundo, considerados polos inseparáveis. (...) O olhar do homem sobre o mundo é o ato pelo qual o homem experimenta o mundo, percebendo, imaginando, julgando, amando, temendo etc. (...)" (ARANHA; MARTINS, 1993, p. 304).

Se examinarmos o próprio conceito de fenômeno (ora entendido como objeto), em grego significa "o que aparece", poderemos compreender melhor que a fenomenologia aborda os objetos do conhecimento tais como aparece, isto é, como se apresentam à consciência. Isso significa que deve ser desconsiderada toda indagação a respeito de uma realidade em si, separada da relação com o sujeito que a conhece. Não há um "puro" ser escondido atrás das aparências ou do fenômeno: a consciência desvela progressivamente o objeto por meio de seguidos perfis, de perspectivas as mais variadas. A consciência é doadora de sentido, fonte de significado para o mundo (ARANHA; MARTINS, 1993, p. 123).

A fenomenologia estuda o fenômeno –aquilo que aparece- e tem como preocupação central a descrição da realidade, colocando como

ponto de partida de sua reflexão o próprio homem, num esforço de encontrar o que realmente é dado na experiência e descrevendo "o que se passa" efetivamente do ponto de vista daquele que vive uma determinada situação concreta.

Nesse sentido, a fenomenologia[351] é uma filosofia da vivência (ARANHA; MARTINS, 1993). Significa dizer que se apoia na experiência vivida em ato, ou seja, diante de vivências sensoriais do mundo físico, e não apenas nas abstrações do mundo inteligível. Noutras palavras, enquanto para o positivismo há uma ruptura entre sujeito pesquisador e objeto de pesquisa, para a fenomenologia há uma interação entre essas duas partes.

Enquanto o positivismo prima por um conhecimento neutro (a pesquisa é realizada sem subjetividade porque o objeto é o que é, em si mesmo), na fenomenologia prevalece a intencionalidade, porque não existe objeto em si, independente de um sujeito que lhe dê sentido (MORAES; ROCHA, 2020).

O esforço da fenomenologia corrobora com o esforço de Kant, no século XVIII, ao buscar romper com a visão dualista do século XVII entre racionalismo de Descartes (inteligível) e empirismo de Francis Bacon (sensível). Esse dualismo fez emergir a velha dicotomia sujeito e objeto que desembocou no positivismo do século XIX. Atualmente, há trabalhos significativos que se se embasam na fenomenologia para romper com a visão puramente objetivista na literatura e fomentar a relação sensível e inteligível nos textos literárioscomo obras de Greimas e asociossemiótica de Eric Landowski. Trata-se de trabalhos que orientam para o ensino de literatura que instigam a imaginação e a fruição do sujeito, no ato de ler, mostrando que a subjetividade tão defendida pela fenomenologia é imprescindível, quando o assunto é literatura.

5. Conclusão

Ao revisitar o método positivista,percebemos como esse fundamento refletiu no fazer literário de Émile Zola e fez emergir vários autores que escreveram obras literárias de cunho naturalista. O objetivismo d'*O romance experimental*, de Émile, também marcou o dualismo sujeito x

[351] "Mesmo que as ciências humanas tenham começado a surgir no final do século XIX, até hoje enfrentam problemas na tentativa de estabelecer o método adequado à compreensão do comportamento humano." (ARANHA; MARTINS, 1993, p. 166).

objeto no ato de ler, como se houvesse uma interdição entre o leitor e os mundos possíveis produzidos na obra literária, cabendo ao leitor interpretar a literatura como um cientista interpreta o fato em si mesmo, tal como orienta o positivismo. Visão oposta à fenomenologia, que estuda o fenômeno como "aquilo que aparece" "para mim". Pensar a literatura na perspectiva da fenomenologia é permitir ao leitor abrir as asasda sua imaginação, libertando-o das amarras fixas da leitura positivista.

Não queremos dizer que o objetivismo é algo sem valor, pois a objetividade trata-se de um efeito de sentido baseado na neutralidade do sujeito diante do objeto de pesquisa, prática que fez a ciência evoluir, mas essa objetividade exagerada que é transferida para o texto literário, inibe a imaginação do leitor. O subjetivismo negado pela prática positivista também é um efeito de sentido que considera a interpretação do sujeito. Se objetivismo e subjetivismo são efeitos de sentido significa dizer que o texto literário pode ser construído com enunciados ora objetivista, ora subjetivista. O professor de literatura precisa trabalhar com essas duas concepções pois elas podem coexistir no fazer literário. E o aluno precisa entender a estética literária no seu aspecto objetivo ou subjetivo.

O que ajuda a elucidar o insipiente modo como o efeito de sentido de objetividade da escola naturalistatransita nas aulas de literatura na escola é o tímido tempo atribuído a esta disciplina ou mesmo a falta de formação do professor que a ministra,que, por sua vez, aprendeu na graduação teorias literárias mas teve pouco repertório de leituras da obra literária. Outro agravante é que os cursos de Letras precisam investir mais em metodologias de ensino de literatura tal como sinaliza Rildo Cosson.

Os pressupostos da fenomenologia podem contribuir para mudar a perspectiva puramente objetivista do ensino de literatura da escola naturalista, visto que a fenomenologia nos ensina que sujeito e objeto precisam andar interligados, pois para apreender literatura, o aluno deve viver em contato com ela, fruindoa estética literária.

Por fim, não se pode negar que o método positivista tem a sua importância para várias áreas do conhecimento, inclusive para a literatura como sinalizamos acima, mas devido ao aspecto isolado, fixo e reducionista da escola, o método positivista,tornou-se obsoleto para o ensino atual. Em contraponto a esse ensino de literatura reducionista urge tam-

bém um ensino de literatura interdisciplinar que considere os diversos saberes pois, como assevera Barthes:

> A literatura assume muitos saberes. Num romance como Robinson Crusoé, há um saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico, antropológico (Robinson passa da natureza à cultura). Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que deveria ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário (...) (BARTHES, 2002, p. 18)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, M.; MARTINS, M. *Filosofando*: introdução à filosofia. São Paulo: Moderna, 1993.

BARTHES, R. *Aula*. Trad. de Leyla Perrone-Moisés. 10. ed. São Paulo: Cultrix, 2002.

_____. *O prazer do texto*. Trad. de J. Buinsurg. 3. ed. São Paulo-SP: Perspectiva, 1993.

BRASIL. *Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília-DF: MEC, 2018.

COSTA, Cristina. *Sociologia*: introdução à ciência da sociedade. 5. ed. São Paulo: Moderna, 2018.

COSSON, Rildo. Nós que ensinamos literatura. In: NAVAS, Diana; CARDOSO, Elizabeth. *Literatura e ensino*: territórios em diálogos. São Paulo: EDUC, 2018. p. 39-52

FISCHER, Adriana. Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa. *Acta Sci. Lang. Cult.*, Maringá, v. 30, n. 2, p. 177-87, 2008.

FIÚZA, Marina Miranda. *Ascensão do olhar*: aproximações entre fenomenologia e literatura. 84fl. Mestrado em Literatura Literária (Universidade Católica de São Paulo), 2011.

GOMES, Álvaro Cardoso. O diálogo entre a literatura e as ciências: o romance experimental de Zola. *Graphos*. João Pessoa, v. 8, n. 1, Jan./Jul./2006. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/graphos/article /view/9316/4997. Acesso em: 08 ago.2020.

LANDOWSKI, Eric. Para uma semiótica sensível. *Revista Educação e Realidade*. 2005.

MORAES, Carlos Wiennery da Rocha. *Interações no ensino-aprendizagem de literatura em ead*: análise semiótica de discursos e práticas. Tese de Doutorado. UFT. Mimeo.

MORAES, Carlos Wiennery da Rocha; ROCHA, Marli Ramalho dos Santos. Letramento, Matemática e Sociossemiótica, a evolução do livro didático: comparando equação do 1º grau em três livros de matemática. *Revista Philologus,* Ano 25, n. 75Supl. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez.2019. Disponível em: https://www.academia.edu/42731125/LETRAMENTO_MATEM%C3%81TICA_E_SOCIOSSEMI%C3%93TICA_A_EVOLU%C3%87%C3%83O_DO_LIVRO_DID%C3%81TICO_COMPARANDO_EQUA%C3%87%C3%83O_DO_1o_GRAU_EM_TR%C3%8AS_LIVROS_DE_MATEM%C3%81TICA. Acesso em: 19/05/2020.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. *Metodologia do trabalho científico*: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ZOLA, Émile. *O romance experimental*. São Paulo: Perspectiva, 1982.

_____. *Thérèse Raquin*. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

O TEXTO FICCIONAL E OS MUNDOS IMAGINÁRIOS

Ana Carolina Alves de Lima Oliveira (UFT)
acalofashion@gmail.com
Andrea Martins Lameirão Mateus (UFT)
andreamateus@uft.edu.br

RESUMO

Com o objetivo de apresentar o desenvolvimento da literatura fantástica, o presente estudo bibliográfico esboça um traço teórico e crítico, de forma breve, do gênero em discussão, mostrando, inicialmente, alguns autores e obras que se fortaleceram como precursores do fantástico. Autores como Vladimir Propp, Lewis Carroll, Joseph Rudyard Kipling, C. S. Lewis, entre outros. A literatura para a criança trabalha com a imaginação, mas nem sempre com a fantasia, compreendida como lidar de modo criativo sobre esta. É significativo expor também o quão relevante é a literatura ficcional, quando se está formando um leitor. Ernani Terra (1951), que desenvolve pesquisas sobre leitura do texto literário e sobre estudos de linguagem para ensino de Português, acredita que "quando se lê, não se toma conhecimento apenas de conteúdo, aumentando o saber relativamente a coisas e pessoas, aprende-se também como expressar melhor esses conteúdos por meio de palavras" (TERRA, 2018, p.35). Partindo desse pressuposto, o artigo desenvolve um estudo sobre a literatura moderna demonstrada pelos livros ilustrados e busca firmar critérios para uma leitura da fantasia na construção de um caminho como escritor e leitor literário. Um outro elemento, que comporá objeto de interesse deste trabalho, foi algumas características citadas do gênero fantástico a partir do século XX, uma vez que antes sua finalidade era provocar pânico no leitor.

Palavras-chave:
Fantasia. Leitor literário. Literatura fantástica.

ABSTRACT

In order to present the development of fantastic literature, the present bibliographic study briefly outlines a theoretical and critical feature of the genre under discussion, initially showing some authors and works that were strengthened as precursors of the fantastic. Authors such as Vladimir Propp, Lewis Carroll, Joseph Rudyard Kipling, C. S. Lewis, among others. Children's literature works with imagination, but not always with fantasy, understood as how to deal creatively with it. It is also significant to explain how relevant the fictional literature is, when a reader is being trained. Ernani Terra (1951), who develops research on reading the literary text and on language studies for teaching Portuguese, believes that "when one reads, one does not just become aware of content, increasing knowledge about things and people, one learns also how to better express these contents through words"(TERRA, 2018, p. 35). Based on this assumption, the article develops a study on modern literature demonstrated by illustrated books and seeks to establish criteria for reading fantasy in building a path as a writer and literary reader. Another element, which will compose an object of

interest in this work, was some characteristics mentioned in the fantastic genre from the 20th century onwards, since before its purpose was to provoke panic in the reader.

Keywords:
Fantasy. Literary reader. Fantastic literature.

1. Introdução

Para compreendermos o fenômeno da chamada "literatura fantástica" e suas acepções, em especial dentro da literatura hoje direcionada ao público infanto-juvenil, precisamos recorrer a um breve levantamento histórico do termo e dos antecessores do gênero. Segundo o dicionário Caldas Aulete (2008), "fantástico" é algo criado pela imaginação, como os Sacis e Lobisomens, e está constantemente associado ao extraordinário, ao maravilhoso. No contexto literário, pertence à "modalidade de narrativa (romance, conto etc.) em que elementos sobrenaturais se misturam à realidade".

Ao pensar em fantasia, no geral, é necessário antes situá-la no cenário dos contos de fadas, como histórias orais, buscando compreender sua ligação com a cultura do imaginário, uma vez que o texto ficcional fortalece e motiva os limites do imaginário pessoal e coletivo.

Os contos surgiram na Europa durante a Idade Média, com a finalidade de transferir conhecimentos e valores aos adultos, e como meio de entretê-los, as histórias contadas mantinham temáticas voltadas para a hostilidade, a ostentação e o canibalismo. Com a revelação do público infantil, as narrativas foram dando espaço à imaginação e aos desejos das crianças, passando a ser contadas por amas e governantas o que fez com que esses contos de origem popular fossem conservados.

Vladimir Jakovlevich Propp (1895–1970), filólogo, professor e folclorista russo de origem alemã, desenvolveu suas pesquisas nos campos do folclore, e suas ideias associadas à produção teórica estão apresentadas no texto O específico do folclore (1946). Essas criações folclóricas como produtos literários, embora sejam construídas de modo distinto das produções artísticas propriamente ditas, "são resultados de uma espécie particular de criação poética e, desta forma, também literatura" (PROPP, 1946, p. 184 e 185 *apud* MATOS, 2015). Em *Morfologia do conto maravilhoso* (1928), o autor mostra uma sistematização de estudo do conto de magia, o seu apego a elementos práticos e seu cuidado de não generalizar abruptamente as conclusões a outros campos.

Nos contos de fadas existiam histórias que se passavam no "Era uma vez..." (FURINI, 2009, p. 20), no lugar e tempo indefinidos, como "Era uma vez... – Um Rei! Dirão logo meus pequenos leitores (...)" (COLLODI, 1996, p. 1 *apud* SILVA, 2019, [s.p.]). No entanto, com o avanço da tecnologia, da ciência e do progresso, ocorreu a redução da fantasia, e, se antes as fadas viviam nos vilarejos e nos bosques, hoje não conseguiriam mais permanecer nos centros urbanos, por não existir mais local para elas voarem no meio das fuligens expelidas pelas fábricas. Dessa forma, aos poucos, os contos passam a ser trocados pela literatura infantil, como Alice no país das maravilhas (1865), do poeta e romancista Charles Lutwidge Dodgson (1832–1898), mais conhecido por seu pseudônimo Lewis Carroll, obra essa que é um marco, tanto da literatura para crianças, quanto da literatura fantástica. Percebe-se uma literatura com o universo mais consistente, mais traçado pelo racionalismo e diferente dos contos de fadas.

No entanto, mesmo que destinada aos adultos, era utilizada também com as crianças, adotando-se uma linha moralista, com o objetivo de educar e incentivar o respeito, a obediência, servindo à igreja e à vivência social. Desse modo, a criança era adaptada conforme a vontade dos adultos. Regina Zilberman (1982, p. 86) corrobora ao afirmar que a literatura infantil "assume traços educacionais, fazendo-se útil à formação da criança e capturando-a efetivamente ao transformar o gosto pela leitura numa disposição para o consumo e para a aquisição de normas".

Figura 1: Alice troca o tédio do mundo real pelas surpresas de um País das Maravilhas.

Fonte: https://www.culturagenial.com/livro-alice-no-pais-das-maravilhas-lewis-carroll/

Em "Alice no país das maravilhas", acontece o oposto, pois a protagonista faz escolhas inconsequentes, por exemplo, ao seguir um coelho para dentro de um buraco; porém, nada de ruim acontece, não há punição para a sua curiosidade. São as crianças que preservam a assimilação do mágico, e é nessa situação que aparecem vários exemplos na literatura infantil, como "Alice através do espelho" (1871), também de Lewis Carroll; "Mogli, Menino Lobo" (2016) e "O livro da selva" (1894), de Joseph Rudyard Kipling (1865–1936), autor e poeta britânico, conhecido por suas histórias curtas; "A Princesa e o Goblin" (1871) do escritor, poeta e ministro cristão escocês George MacDonald (1824–1905); "As aventuras de Tom Sayer" (1876), do norte-americano Mark Tawain (1835–1910), "A ilha do tesouro" (1883), do novelista, poeta e escritor Robert Louis Stevenson (1850–1894); "As aventuras de Pinóquio" (1883), do jornalista e escritor italiano Carlo Collodi (1826–1890), pseudônimo de Carlo Lorenzini; "O maravilhoso Mágico de Oz" (1900), do escrito norte-americano L. Frank Baum (1856–1919), e "A menina do narizinho arrebitado" (1920), de Monteiro Lobato (1882–1948), escritor e editor brasileiro. Aqui, os artistas compartilhavam de uma mesma ideia do lugar da criança e do mundo que estava em transformação.

Dessa forma, os estudos que analisam a literatura infantil investigam ainda temas associados à linguística dessa espécie de texto, como os traços da linguagem oral, além dos variados tipos de registro do português em relação à localidade onde o texto surgiu ou a faixa etária de seu público-alvo.

Segundo o escritor estadunidense Howard Phillips Lovecraft (1890–1937), o gênero de terror foi remodelado, atribuindo-lhe elementos fantásticos específicos dos gêneros de fantasia e ficção científica. Para ele, o fantástico está relacionado à literatura desde que o ser humano alcançou o dom da linguagem, pois as histórias que eram narradas pelos povos primitivos eram repletas de recursos extraordinários. Estas narrativas foram, ao longo dos tempos, modificadas em cantos e lendas. Quando a escrita se originou, essas lendas fixaram-se em crônicas e documentos religiosos.

Para Lovecraft (2008, p. 19), "fragmentos como 'O livro de Enoque' e 'A chave de Salomão' ilustram bem o poder do fantástico sobre o pensamento do antigo oriente, e sobre coisas que ergueram sistemas e tradições duradouras cujos ecos se propagam até os dias atuais". O autor relata que a real literatura fantástica começou no século XVIII, sendo motivada pelo gótico da Idade Média, mas com o transcorrer do tempo, a

fantasia esteve presente nos maiores clássicos da literatura, por exemplo, em Homero, Virgílio, Goethe, Shakespeare, entre outros.

A literatura fantástica nasce de melancólicas sementes plantadas pelo romantismo gótico. A morbidez e o sobrenatural têm a possibilidade de causar, por meio dos eventos expostos, sentimentos e emoções específicas no leitor, sobretudo, o terror e o medo. Houve um deslocamento da cidade na fantasia após os impactos da Revolução Industrial, deixando de ser um ambiente propício para o encanto e cedendo o local à tecnologia e ao progresso com seus efeitos sobre o indivíduo, como observado no gótico e na ficção científica.

Jean-Paul Sartre (1905–1980), conhecido como representante do existencialismo, acreditava que os intelectuais têm de desempenhar um papel ativo na sociedade, e afirma que se um evento fantástico é posto num universo administrado por leis exclusivas, esse evento também se torna exclusivo. No entanto, se o leitor acreditar que esse evento é sobrenatural, portanto, todo esse universo torna-se fantástico. No universo fantástico de Sartre não existem limitações. Nesse sentido, assim como o leitor, os personagens também consentirão o fantástico, visto que "não é nem necessário nem suficiente retratar o extraordinário para atingir o fantástico" porque tudo torna-se natural (SARTRE, 2005, p. 136).

A partir disso, surgem os mundos imaginários, que são fundamentais para a fantasia, por exemplo, em "O Phantastes" (1858), de George MacDonald, que é vista como precursor da fantasia moderna com personagens adultos e mais sólidos, além de marcas filosóficas desenvolvidas. MacDonald mostra, em "A Terra das Fadas", um mundo paralelo ao do jovem Anodos, que é conduzido em imaginação ou sonho para outro universo e, no momento em que desperta, nota seu quarto transformado em uma floresta onde ele experimenta suas aventuras:

> Tudo isso eu lembrava enquanto deitado com os olhos meio fechados. Logo eu descobriria que a promessa da mulher era verdadeira, que neste dia eu encontraria o caminho para a terra das fadas [...] Este, pensei eu, certamente é o caminho para a terra das fadas, que a mulher de ontem prometeu que eu tão logo encontraria. Eu cruzei o riacho e o acompanhei, mantendo as pegadas na margem direita até que fui levado, como esperava, para dentro da floresta. (MACDONALD, 2015, p. 11-13)

George MacDonald motivou não só J. R. R. Tolkien (1892–1973), como também Clive Staples Lewis (1898–1963), sobretudo, nas obras "O Hobbit e As crônicas de Nárnia", respectivamente. Em "O Hobbit", o

leitor compreende o percurso de Bilbo, verificando se o personagem modifica em algum sentido seu modo de ser e viver no mundo:

> Ali é apenas o começo das Montanhas Sombrias, e nós temos de achar um meio de atravessá-las, ou passar por cima ou por baixo delas de alguma forma, antes de podermos entrar nas Terras Ermas do outro lado. E depois de lá ainda tem muito chão até a Montanha Solitária no leste, onde Smaug repousa sobre o nosso tesouro. (TOLKIEN, 2002, p. 50)

O mundo fantástico de C. S. Lewis é repleto de representações alegóricas e de paisagens pitorescas, um local onde o princípio poderia se expor ao público sem trajes de arrogância e presunção. Ao longo da narrativa, as crianças, mediante a magia, partem para um universo paralelo, para além do mundo que habitamos, e se deparam em um local com diversas árvores e lagos, universo esse que passou a ser conhecido por O Bosque entre Dois Mundos: "No momento em que tocar o anel amarelo, sumirá deste mundo. Quando estiver no outro lugar, espero que – isso ainda não foi testado, naturalmente, mas eu espero –, ao tocar no anel verde, você desapareça de lá e reapareça aqui" (LEWIS, 2009, p. 22). O autor mostra ainda que, quando as crianças se descobrem em outro mundo, elas observam que, além do lugar ser calmo, são capazes de escutar a relva e as árvores crescerem, bem como podem perceber a diferença no tempo percorrido em relação ao nosso mundo, como segue no trecho da obra:

> Quase se podia sentir as árvores crescendo. O lago de onde acabara de sair não era o único. Eram muitos, todos bem próximos uns dos outros. Tinha-se a impressão de ouvir as árvores bebendo água de suas raízes. Mais tarde, sempre que tentava descrever esse bosque, Digory dizia: "Era um lugar rico: rico como um panetone". O mais estranho de tudo era que Digory tinha praticamente se esquecido de como viera parar ali. (LEWIS, 2009, p. 23)

Dessa forma, deu-se a origem da fantasia moderna, em resposta aos acontecimentos e às transformações provocadas pelo progresso, pela globalização, pela tecnologia e pelo domínio do racionalismo sobre a segunda metade do século XIX. A fantasia simboliza para cada sujeito um mundo amplo de oportunidades em que o regulamento básico é não ter normas e nem juízo moral. Consequentemente, ela tanto reflete o papel de determinar o espaço do real, como de expressar a função que a psicologia em sentidos comuns lhe atribui. A percepção que os mundos imaginários concedem ao termo "fantasia" possui uma pequena ligação com a cultura ideológica que descreveu a época e passa a se apresentar, de modo mais ou menos revelado, sobretudo na formação editorial da Europa e Estados Unidos.

2. A literatura fantástica e seus desdobramentos

Figura 2: Ilustração da edição de *O Castelo de Otranto* de 1824, publicado por *Limberd's edition of the British novelists.*

Fonte: https://egocentricocaracol.wordpress.com/2017/01/20/o-castelo-de-otranto-horace-walpole/

Seres mágicos, objetos encantados, acontecimentos extraordinários que fogem da realidade, o gênero literário em que a narrativa é pautada pelo absurdo, pela mágica, pela fantasia, que é um dos pilares da literatura se contrapondo ao realismo, essa é a literatura fantástica. "Viagens de Gulliver", de Jonathan Swift, com personagens que encontram gigantes e se tornam gigantes, ilhas voadoras com personagens cavalos, considerados mais evoluídos do que os humanos, é um exemplo de clássico da literatura fantástica. Esta, em suas diferentes vertentes, já foi acusada de ser escapista, viciante, perigosa, subversiva ou inútil. É uma literatura que ocupa margens, como a literatura gótica, que nas últimas décadas do século XVIII ficou conhecida; e, ainda que fosse considerada uma literatura marginal, a década de 1790 foi celebrada como a década do gótico.

Ana Luiza Silva Camarani, professora doutora em Língua e Literatura Francesa relata em sua obra *A literatura fantástica: caminhos teóricos* que:

> Há uma vasta quantidade de obras teóricas, especialmente em língua francesa, que expõe a história da literatura fantástica por cerca de duzentos anos. Embora haja uma quantidade elevada de estudos teóricos, alguns contemporâneos, ainda assim, existe certa instabilidade no que se considera como narrativa fantástica no sentido preciso da palavra, ou seja, uma categoria literária bem estabelecida. Encontramos características típicas dessa concepção e da hesitação no romance gótico, nas histórias fantásti-

> cas e no realismo mágico, visto que essas três categorias exigem, em sua construção, dois aspectos variados e discursivos: a realista e a não realista, na qual o sobrenatural ou insólito se revela. Contribui para dificultar essas contradições a questão do desenvolvimento do fantástico a partir do século XX, apontado como fantástico moderno. (CAMARANI, 2014, p. 7)

Além disso, é uma literatura que esteve presente nas histórias contadas de geração em geração, nos mitos, nas lendas e até mesmo no folclore, mas se reintroduziu ao que chamamos de literatura da desrazão, do terror, conhecida como "Literatura Gótica". Em 1764, foi publicado o livro "O Castelo de Otranto", de Horace Walpole, um marco sendo colocado em circulação, e, posposto a esse, muitas outras obras foram surgindo, como o livro "Drácula", de Bram Stoker; "Frankenstein", de Mary Shelley; "O Médico e o Monstro", de Robert Louis Stevenson; "O morro dos ventos uivantes", de Emily Brontë e "O retrato de Dorian Gray", de Oscar Wilde.

A criação do termo "gótico" se dá por volta de 1688, quando na Inglaterra acontece a Revolução Gloriosa (1688-89); a temática apresenta cenários como castelos, abadias, passagens secretas, além de paisagens pitorescas e magníficas. Os personagens são estereotipados, melodramáticos, desenvolvem-se em histórias de vampiros, fantasmas, bruxas, entre outros. Muitas imagens de violência e paixão avassaladora também estão presentes neste ambiente, com uma técnica de suspense que tenta manter a curiosidade do leitor a todo momento com metáforas de destruição e decadência da estrutura familiar, além da forte presença do catolicismo e de vilões sanguinários.

O fantástico surgiu como categoria literária no começo do século XIX, com o propósito de reproduzir o universo interior da mente, da imaginação humana, atribuindo a ela uma maior relevância do que aquela atribuída à razão e à realidade. Um dos escritores mais conhecidos ao tratar a literatura fantástica é o filósofo e linguista búlgaro Tzvetan Todorov, que apresenta, em sua obra *Introdução à Literatura Fantástica* a diferença entre o fantástico, o maravilhoso e o estranho. Para o autor, "O fantástico é a vacilação experimentada por um ser que não conhece mais que as leis naturais, frente a um acontecimento aparentemente sobrenatural" (TODOROV, 1975, p. 23), "O gênero do maravilhoso decide que é necessário admitir novas leis da natureza mediante as quais o fenômeno pode ser explicado" e "Se decidir que as leis da realidade ficam intactas e permitem explicar os fenômenos descritos, relata que a obra pertence ao gênero estranho" (TODOROV, 1975, p. 35). O autor ainda afirma que para chegar ao coração do fantástico:

> Em um mundo que é o nosso, que conhecemos, sem diabos, sílfides, nem vampiros, se produz um acontecimento impossível de explicar pelas leis desse mesmo mundo familiar. Quem percebe o acontecimento deve optar por uma das duas soluções possíveis: ou se trata de uma ilusão dos sentidos, de um produto de imaginação, e as leis do mundo seguem sendo o que são, ou o acontecimento se produziu realmente, é parte integrante da realidade, e então esta realidade está regida por leis que desconhecemos. Ou o diabo é uma ilusão, um ser imaginário, ou existe realmente, como outros seres, com a diferença de que rara vez o encontra. (TODOROV, 1975, p. 22-3)

Dessa forma, Todorov mostra que o fantástico decorre da incerteza, e, ao definir uma resposta, estaremos em outro gênero que não é o fantástico, mas o estranho ou o maravilhoso. Também podemos analisar a literatura fantástica pela aliança e pela oposição que determina entre as linhas do real e do sobrenatural, possibilitando essa incerteza no que diz respeito à demonstração dos acontecimentos estranhos, mágicos e sobrenaturais. Na narrativa gótica, esses elementos são perceptíveis e, diante disso, a incerteza não se revela, embora o contraditório entre as duas figuras discursivas se mantenha.

Se pensarmos, por exemplo, na forma abrangente como C. S. Lewis discute a fantasia, sabemos o quanto está presente na literatura contemporânea da linhagem de narradores fantásticos e nos ajuda a entender como a realidade faz sentido. Um dos modos como esse pensamento se expressa, possivelmente o mais completo, é o da releitura: uma pessoa ou grupo de pessoas pode estudar sobre uma obra fictícia e tomar dela aquilo que lhe parece significativo para a realidade. O autor acreditava que, na década de 40, as grandes histórias de ficção poderiam ajudar as pessoas contra a fragmentação da realidade, só que hoje, o mundo está muito mais desintegrado e as pessoas vivem em realidades totalmente desconexas. Uma ficção bem contada e artisticamente criada pode devolver às pessoas a capacidade de se verem dentro do todo. O fato é que cada um de nós conta uma história – a história da sua vida. Isso acontece porque o modo como o indivíduo vê a realidade e vê o mundo faz refletir a sua existência, surgindo o individualismo, os discursadores de redes sociais, porém cada vez mais isolados.

Os elementos que surgem na escrita fantástica seriam a chave para entender a inserção e o aproveitamento do mundo real, pois há sempre uma perspectiva no enredo e nos personagens. O que podemos tirar dessas considerações? Existe uma história podendo ser contada num mundo conforme o nosso com elementos que passarão a ser chamados de fantásticos. Dito isso, não discordo da utilidade e da função da literatura

fantástica como um meio de atrair o leitor e de provocar o estranhamento, como uma tensão para manter a construção narrativa.

Umberto Eco, escritor, professor e filósofo italiano, descreve a trajetória de um tipo de registro que, sistematizando-se na percepção contemporânea, ganha novas extensões em autores que se dedicaram à ficção, relata ainda que "qualquer que seja a história que estejam contando, contam, também, a nossa, e por isso nós os lemos e os amamos" (ECO, 2003, p. 21). Dentre esses autores do século XX, é notável Franz Kafka (1883-1924), que traz uma fantasia deliberada e absurda em suas obras, a ansiedade e a alienação do homem do século XX; é um importante escritor de literatura moderna com estilo marcado pelo realismo, pela crueldade e pelo detalhamento com que descreve situações incomuns. Ele mostra o gosto pelo ficcional em "A metamorfose" e rompe expectativas do romance moderno realista, ao iniciar seu texto com "Quando certa manhã Gregor Samsa acordou de sonhos intranquilos, encontrou-se em uma cama metamorfoseado num inseto monstruoso" (KAFKA, 1997, p. 2).

Figura 3: A metamorfose.

Fonte: https://esquerdaonline.com.br/2016/10/04/metamorfose-de-kafka-e-a-alienacao-no-capitalismo/

Além disso, Selma Calasans Rodrigues, fundamenta o primeiro capítulo da obra *O Fantástico* (1988) nos textos dos autores consagrados da literatura fantástica de Ernst Theodor Amadeus Wilhelm Hoffmann, Laura Esquível e Gabriel García Márquez. A autora procura, no decorrer da narrativa, as associações entre literatura e realidade, fundamentando neste caso investigações do autor Jorge Luís Borges e Arvède Barine. Em suas análises, trata das diferenças encontradas no gênero fantástico como o lato sensu e o stricto sensu; aquele mostra as composições que fogem ao realismo absoluto, já este é escrito com base na negação do

conhecimento teológico medieval, bem como da metafísica (RODRIGUES, 1988, p. 87-99).

Outro traço típico dessa ideia seria "o saber tácito que opõe realidade e ficção", sugerido pelo professor Wolfgang Iser (1926–2007), que provoca uma certeza na contradição do que se mostra como óbvio, assegurando a utopia como uma aproximação que qualifica fantasias, ficção e sonho. Para o autor, realidade e ficção não atingem uma contrariedade, no entanto, são distintas, interdependentes e principalmente permutáveis. A literatura fantástica, portanto, fora marcada e remarcada por quase 70 anos mediante os estudos literários, com críticos contemporâneos contrários a esse tratamento temático, como o autor Todorov, abordado anteriormente, e como Jean Bellemin-Noel, escritor e professor, que revela a necessidade de procurar a forma do fantástico e não o conteúdo como a sistematização da irrealidade.

3. Considerações finais

A ficção atua, como observado, por intermédio de uma linha repleta de imitações, ao passo que ela imagina e oficializa universos, ou estrutura e associa os mundos. A história ficcional é produzida e sistematizada de maneira a sensibilizar e impressionar os leitores como se fossem reais. Por esse motivo, a literatura fornece possibilidades, mesmo que não diante de assuntos igualitários, a todas as classes sociais.

Nota-se que, é real o leitor iniciante precisar de um estímulo constante para obter o gosto pela leitura, essa intervenção vem comumente, com auxílio da família e da escola, respectivamente, uma por hábito ou cultura, e a outra por dever. Dessa forma, compreende-se que quando há formação de um leitor, é de suma importância o uso de literatura de fantasias, principalmente, o modo criativo como as histórias são transmitidas, incentivando à curiosidade e o interesse de cada um.

A investigação dos livros de fantasia nos fez comprovar que há diferentes maneiras de tratar um mesmo assunto e que existem diversas categorias discursivas, umas mais superficiais e outras mais profundas, essa complexidade que nos possibilita compreender o teor literário dessas obras. Diante disso, percebe-se que o universo ficcional é uma chance para romper os horizontes escassos de perspectivas que o leitor consiga ter da narrativa, do mundo extratextual e de si mesmo. Esse universo

passa a desenvolver ambientes que ele mesmo integra, ao romper limites, mas, podendo ser novamente rompido.

As histórias fantásticas, como os contos de fadas, até mesmo, A Metamorfose de Franz Kafka, nos encaminha a outra realidade, em que tudo pode acontecer, e bem mais abrangente da que vivemos. Nesse contexto, a narração aponta para um sentido que acabamos tomando como verdade.

Dessa forma, todo texto ficcional mostra um olhar definido da vida e, por esse motivo, ele nos atinge bem próximo. No entanto, a maior dificuldade na construção de uma narrativa cujo universo ficcional é imaginário é ter uma divergência que defenda a construção desse universo, uma divergência que seja otimizada pelo universo, e que não o enfraqueça.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAMARANI, Ana Luiza Silva. *A literatura fantástica*: caminhos teóricos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

ECO, Humberto. *Sobre a literatura*. Trad. de Eliana Aguiar. 1. ed., Rio de Janeiro: Record, 2003.

FANTÁSTICO. In: AULETE digital: dicionário contemporâneo da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Lexikon Digital, 2008. Disponível em: www.auletedigital.com.br. Acesso em: 15 de julho de 2020, 8h.

FURINI, Michele Cristina. *TCC*: O papel do conto de fadas na construção do imaginário infantil. Faculdade de Pindamonhangaba/SP, 2009. Disponível em: https://silo.tips/download/faculdade-de-pindamo nhangaba-michele-cristina-furini-o-papel-do-conto-de-fadas-n. Acesso em: 11 de julho de 2020, 15h.

KAFKA, Franz (1883-1924). *A metamorfose*. 14. ed. Trad. e posfácio de Modesto Carone. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

LEWIS, C. S. As Crônicas de Nárnia. Tradução Silêda Steuernagel e Paulo Mendes Campos. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

LOVECRAFT, Howard Phillips. *O horror sobrenatural em literatura*. Trad. de Celso M. Paciornik. Apres. Oscar Cesarotto. São Paulo: Iluminuras, 2008.

MACDONALD, George. *Phantastes*: A Terra das Fadas. Lê Livros – livro digital. Trad. de Letícia Campopiano. Florianópolis: Dracaena, 2015.

MATOS, Ruy. *Vladimir Propp e a morfologia narrativa*. 2015. Disponível em: https://intermidia.wordpress.com/textos/ensaios/vladimir-propp-e-a-morfologia-narrativa/. Acesso em: 15 de julho de 2020, 9h.

RODRIGUES, Selma Calasans. *O fantástico*. São Paulo: Ática, 1988. (Coleção Série Princípios, 132)

SARTRE, Jean-Paul. Aminadab, ou o fantástico considerado como linguagem. *Situações I*. Trad. de Cristina Prado. São Paulo: Cosac Naify, 2005.

SILVA, Alexandre Meireles da. *Como surgiu a Fantasia Moderna*? (A Era Dourada do Fantástico). Disponível em: http://fantasticursos.com/como-surgiu-a-fantasia-moderna/, 2019. Acesso em: 10 de julho de 2020, 17h.

TERRA, Ernani. *Da leitura literária à produção de textos*. São Paulo: Contexto, 2018.

TODOROV, Tzvetan. *Introdução à literatura fantástica*. Trad. de Maria Clara Correa Castello. São Paulo: Perspectiva, 1975

TOLKIEN, J. R. R. O Hobbit. *Lê Livros – livro digital*. Trad. de Lenita Maria Rímoli Esteves e Almiro Pisetta. São Paulo: Martins Fontes, 2002a.

ZILBERMAN, Regina (Org.). *Literatura infantil*: autoritarismo e emancipação. São Paulo: Ática, 1982.

O TRATAMENTO DA CATEGORIA SUJEITO NA 37ª EDIÇÃO DA MODERNA GRAMÁTICA PORTUGUESA, DE EVANILDO BECHARA

Karoline Silva Angelici (UFF)
kahangelici@gmail.com

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo traçar um panorama crítico do modo como a categoria Sujeito é tratada na Moderna gramática portuguesa de Evanildo Bechara. A principal tarefa a que nos propomos é explicitar e refletir sobre as páginas dedicadas ao tratamento da noção de sujeito em Bechara, tendo em vista o contexto histórico no qual o autor e, por conseguinte, o pensamento linguístico por ele propagado se inserem. Assim, será possível compreender de que forma o tratamento da categoria em análise reflete a perspectiva de língua do autor e em que medida esta se coaduna com ou diverge do ideário linguístico à época. Para este trabalho, optamos por examinar a 37ª edição, publicada em 1999, uma vez que, nela há, de fato, modificações teóricas consideráveis. Além disso, cabe destacar que a proposta de periodização dos estudos linguísticos adotada como referência para o exame da obra será a de Cavaliere (2001).

Palavras-chave:
Historiografia. Sintaxe. Sujeito.

ABSTRACT

This work aims to provide a critical overview of the way in which the Subject category is treated in Evanildo Bechara's Modern Portuguese grammar. The main task we propose is to explain and reflect on the pages dedicated to the treatment of the notion of subject in Bechara, in view of the historical context in which the author and, consequently, the linguistic thought propagated by him are inserted. Thus, it will be possible to understand how the treatment of the category under analysis reflects the perspective of the author's language and to what extent it is consistent with or diverges from the linguistic ideas at the time. For this work, we chose to examine the 37th edition, published in 1999, since there are, in fact, considerable theoretical changes. In addition, it should be noted that the proposal for periodization of linguistic studies adopted as a reference for examining the work will be that of Cavaliere (2001).

Keywords:
Historiography. Syntax. Subject.

1. Considerações iniciais

Publicada em 1999, fruto de uma leitura amadurecida dos teóricos da linguagem, vem à luz "revista, ampliada e atualizada", a *Moderna gramática portuguesa*, de Evanildo Bechara; obra que, de acordo com a

proposta de periodização dos estudos linguísticos de Cavaliere (2001), é representativa do período linguístico (1941 aos dias atuais).

Conforme Metzeltin e Candeias (1990, p. 21), "para descrever e interpretar uma determinada língua utilizamos uma metalinguagem chamada gramática". Esta, por sua vez, é composta "normalmente de conceitos definitórios e classificatórios (por exemplo: substantivo, sujeito, tema, etc.), de categorias (por exemplo: os substantivos, os sufixos, os monemas, etc.) e de regras".

A noção de Sujeito, entendida como categoria gramatical, apesar de amplamente estudada, ainda não conta com critérios de definição e classificação pacíficos, o que justifica o estudo da categoria na Moderna Gramática Portuguesa, que, além de representativa do período linguístico no qual se insere foi amplamente utilizada no ensino do vernáculo, fazendo parte da bibliografia de diversos cursos de Letras no país.

Pretendemos demonstrar o modo como Bechara lida com essas definições, bem como sua concepção de língua, de sintaxe e da categoria Sujeito, à luz do período linguístico no qual a obra foi publicada, a fim de verificar em que medida ela reflete ou se afasta da visão de língua e de sintaxe que se tinha à época.

Para isso, analisaremos não só as definições de sujeito, mas também o tratamento das vozes verbais, do anacoluto e do sujeito indeterminado de maneira a destrinçar o tratamento do sujeito na gramática focalizada, levando em conta não só a categoria em si, mas também a abordagem de aspectos que podem ser reveladores da visão de sintaxe e de sujeito do autor, a fim de obter uma análise mais consistente.

2. Período Linguístico

Cavaliere (2001) organiza a produção linguística e filológica brasileira dividindo-a em períodos e considerando como marco nesse percurso eventos que de alguma forma impactaram a produção linguística no país e mudaram os rumos da abordagem da língua no Brasil. Para o autor, a produção linguística nacional compreende os seguintes períodos: embrionário (das origens até 1802); racionalista (de 1802 a 1881); científico (de 1881 a 1941); e linguístico (de 1941 aos nossos dias).

De acordo com Cavaliere 2001,

> O ato de política educacional que maior repercussão provocou nos rumos dos estudos lingüísticos no Brasil certamente está na organização do curso de Letras da UDF, no final dos anos 1930, em cujo curriculum básico decidiu-se incluir a disciplina Lingüística Geral. Percebe-sehaver na época noção inequívoca de que a lingüística merecia estudoteórico específico, emergindo como disciplina em nível superior e evidenciando-se como objeto da pesquisa universitária. (CAVALIERE, 2001, p. 62)

Cyranka (2014, p. 173) acrescenta que

> [...] no final do século XIX, [ocorreu] uma primeira revolução científica. Podemos agora concluir que o corte saussureano constituiu, sem dúvida, o período do estabelecimento da ciência extraordinária, quando um novo paradigma foi encontrado. Os desdobramentos da abordagem estruturalista evidenciaram a reinstalação do período de ciência normal que, mais à frente, será novamente desestabilizada pelo surgimento do paradigma chomskyano.

Conforme demonstram os autores supracitados, embora tenha havido, ainda no período científico, uma ebulição nos estudos linguísticos por conta do despontar do método histórico-comparativo, as teses do estruturalismo saussuriano dão início a um percurso que faz emergir correntes e teorias linguísticas que marcam o início de um novo período no que respeita ao estudo da língua como objeto de análise científica.

Nesse sentido, os postulados saussurianos, como bem nos lembra Cyranka (2014), promovem um corte epistemológico, dando início a um novo ciclo, no que se refere aos estudos linguísticos, em que emergem diversas teorias linguísticas como o gerativismo, que desestabiliza a escola estruturalista, trazendo questões ligadas à competência linguística e ao processo de aquisição da linguagem e, posteriormente, o funcionalismo, que se desenvolve na década de 70, focalizando a funcionalidade dos elementos linguísticos na proposição e o entendimento da escolhas linguísticas efetuadas pelo falante em face do discurso como condicionadoras da sintaxe.

É neste período, denominado linguístico, marcado pela repercussão do *Curso de linguística geral* e pela inserção da disciplina de linguística geral no currículo do curso de Letras da UDF, que a Moderna Gramática Portuguesa é publicada, mais especificamente na segunda fase do período linguístico, denominada fase diversificada, que se opõe ao período inicial, estruturalista.

Nessa segunda fase,

> O foco da atenção sai das entranhas da gramática, para expandir-se no ambiente sem fronteiras dos usos linguísticos. Cria-se, pois, um cenário

> em que cooperam modelos teoréticos díspares, não obstante tangentes, como o da sociolinguística laboviana, do funcionalismo inspirado no trabalho de T. Givón, na pragmática de Stephen Levingson, a par do campo imenso aberto pela análise do discurso (em seus conhecidos ramos: o francês e o anglo-saxão), com significativa presença da semântica argumentativa inspirada no trabalho de Oswald Ducrot e Patrick Charaudeau, entre outros. (CAVALIERE, 2001, p. 67)

3. Características gerais da Moderna gramática portuguesa

A análise do prefácio da 37ª edição norteia o exame da gramática de Bechara, uma vez que antecipa algumas das influências teóricas do autor que se refletem na abordagem dos fatos gramaticais. "Verá facilmente o leitor que se trata de um novo livro", afirma Bechara (1999, p. 19) na edição dedicada a Manuel Said Ali, Eugenio Coseriu, Herculano de Carvalho e Matoso Câmara Jr.

Na dedicatória, é possível observar a influência da tradição filológica, a que se somam as teses funcionalistas de Coseriu, frequentemente citado ao longo da obra, junto de Halliday, Saussure, Emílio Alarcos Llorach, Said Ali e Matoso Câmara, os dois últimos referenciados também na dedicatória.

Como se pode perceber, a gramática de Bechara exemplifica aquilo que Cavaliere (2014) denomina diversidade teorética, tendo como consequência a inaplicabilidade na educação básica, sendo restrita à consulta do estudante já iniciado no assunto, o que se opõe

> diametralmente aos textos gramaticais de fundamentação filológica produzidos até a era pós-NGB. O motivo pode ser atribuído à consequente diversidade metalinguística que os aparatos teóricos igualmente diversos impõem, de tal sorte que ao professor de ensino básico só resta a alternativa de manter-se atrelado à antiga ordem metalinguística, coerente e simples, embora insuficiente e inadequada em alguns aspectos. (CAVALIERE, 2014, p. 20)

Se, por um lado, a base teórica fundada em modelos diversificados pode conferir maior amplitude no tratamemento dos fatos linguísticos, uma vez que o autor pode se valer de aparatos teóricos diferentes e, por vezes, complementares para tratar dos fenômenos em questão, escolhendo aqueles o modelo teórico que lhe parece mais apropriado a cada contexto, por outro, as muitas teorias nas quais Bechara ampara a sua análise nem sempre conversam entre si, o que, em alguns casos, leva a

um descolamento entre a definição e a efetiva prática de análise do autor e a contradições entre algumas partes do texto.

É o que ocorre no seguinte trecho em que o autor conceitua a oração:

> Pela sua estrutura, representa o objeto mais propício à análise gramatical [...] sem apelar fundamentalmente para o entorno. [...] É neste tipo de enunciado chamado oração que se alicerça, portanto, a gramática. (BECHARA, 1999, p. 407)

Definição que, ao exluir o entorno, ou seja, os elementos extralinguísticos possivelmene relacionados ao contexto de produção do texto, se opõe ao que afirma Bechara acerca do período: "unidade linguística que faz referência a uma experiência comunicada e que deve ser aceita e depreendida cabalmente pelo nosso interlocutor" (BECHARA, 1999, p. 406), explanação que reflete uma orientação funcionalista ao considerar a interpretabilidade e a aceitabilidade do enunciado como fatores determinantes para a sua realização.

4. O tratamento do sujeito na Moderna gramática portuguesa

Antes de adentrarmos o tratamento da categoria, cabe destacar que Bechara trabalha com a noção de sintaxe argumental, tomando o verbo como elemento nuclear e indispensável à oração, fato que elimina o problema relacionado à definição de sujeito como termo essencial da oração, mesmo havendo orações sem sujeito.

No que se refere à definição de sujeito, poder-se-ia dizer, embora o autor não utilize essa nomenclatura, que Bechara apresenta a ideia de sujeito expresso (ou lexicalizado, para usar as palavras do autor) e não expresso, não incluindo, por isso, nas definições da categoria o sujeito indeterminado como tipo de sujeito – sendo este tratado apenas na abordagem das vozes verbais – dado que esta é uma noção semântica, o que se opõe ao tratamento estritamente sintático até o momento destinado à categoria.

Cabe ressaltar também que na *Moderna gramática portuguesa* não são listados tipos de sujeito. Para o autor,

> Chama-se sujeito à unidade ou sintagma nominal que estabelece uma relação predicativa com o núcleo verbal para constituir uma oração. É, na realidade, uma explicitação léxica do sujeito gramatical que o núcleo verbal da oração normalmente inclui como morfema número-pessoal. (1999, p. 409)

Compreende-se, então, a DNP como a inscrição gramatical do sujeito, sendo possível a sua não lexicalização, o que não é considerado elipse pelo autor.

Dessa definição, depreende-se que Bechara revela uma noção de sujeito gramatical que se aproxima, em certa medida, do que Halliday (1976) define como sujeito gramatical em contraste com os sujeitos lógico e psicológico, sendo o sujeito gramatical o termo que conserva com o verbo uma relação de concordância, definição que focaliza a face de fato sintática da categoria tripartida.

Além disso, conforme Bechara (1999), o sujeito lexical pressupõe o sujeito gramatical contido na DNP do verbo, sendo, portanto, lexicalizado apenas quando há necessidade, por razões discursivo-pragmáticas.

Outra questão que se coloca diante dessa definição é o entendimento do autor acerca da elipse. Para ele,

> Não se pode falar a rigor em elipse do sujeito, quando aparece apenas o núcleo verbal da oração (estudo, brincamos), já que ele aparece sempre presente na forma verbal flexionada no morfema que representa o sujeito gramatical (1ª, 2ª e 3ª pessoas do plural e do singular). Trata-se, pelo contrário, da sua expansão ou não, mediante o sujeito explícito (quando há, é claro, relação predicativa referida, mas do texto, para a transmissão efetiva e clara da mensagem). (BECHARA, 1999, p. 409)

Assim, não haveria elipse uma vez que o sujeito não é suprimido, ao contrário, deixa de ser lexicalizado. Ao colocar o sujeito como uma explicitação da noção contida na DNP do verbo, contudo, há que se pensar nos verbos de terceira pessoa, que não apresentam DNP e que são impessoais quando servem, por exemplo, à expressão de eventos fenomenológicos aos quais não se pode atribuir sujeito, mas que podem também ser pessoais. Teríamos de admitir, nesse caso, que verbos de terceira pessoa, apesar de não apresentarem DNP, podem explicitar um sujeito ou não, como se verifica no contraste entre as seguintes orações: "chove muito aqui" e "João corre todos os dias na praia", ambas com verbo na terceira pessoa do singular. Estando o sujeito contido na morfologia verbal, como explicar as orações que lexicalizam um sujeito que não está contido na desinência do verbo?

Há que se considerar também que essa definição precisaria destrinçar um pouco melhor o que seriam as questões pragmáticas e discursivas que levariam à lexicalização do sujeito e em que contextos isso ocorre, sobretudo porque o PB é hoje uma língua de sujeito nulo parcial, em que se percebe, contudo, cada vez mais a ocorrência do sujeito pro-

nominal expresso, mesmo em casos em que o verbo é colocado na primeira pessoa, indicando claramente pela DNP o sujeito gramatical.

No rol das definições relativas à categoria, Bechara reforça que

> O Sujeito é uma noção gramatical, e não semântica, isto é, uma referência à realidade designada, como ocorre com as noções de agente e paciente. Assim, o sujeito não é necessariamente o agente do processo designado pelo núcleo verbal. (BECHARA, 1999, p. 409)

Chamou-nos a atenção também o fato de o autor distinguir as noções de voz passiva e passividade, que, segundo ele, não devem ser confundidas. Para Bechara, as vozes do verbo podem ser: ativa, "forma em que o verbo se apresenta para normalmente indicar que a pessoa a que se refere é o agente da ação – pessoa diz-se, neste caso, agente da ação verbal: eu escrevo a carta"; passiva, "forma verbal que indica que a pessoa é o objeto da ação verbal – a pessoa, neste caso, diz-se paciente da ação verbal: a carta é escrita por mim"; e reflexiva, "forma verbal que indica que ação verbal não passa a outro ser (negação da transitividade), podendo reverter-se ao próprio agente (sentido reflexivo propriamente dito), atuar reciprocamente entre mais de um agente (reflexivo recíproco), sentido de "passividade com se" e sentido de impessoalidade" (BECHARA, 1999, p. 223).

Cabe ressaltar que não há uma definição propriamente dita de vozes verbais. A voz verbal é conceituada aqui como uma forma de atribuição de papéis temáticos ao sujeito. A passividade, por outro lado, "pode traduzir-se, além da voz passiva, pela ativa, se o verbo tiver sentido passivo" (BECHARA, 1999, p. 222). Como exemplo de passividade, o autor nos apresenta a seguinte oração: "os criminosos recebem o merecido castigo" (BECHARA, 1999, p. 222), em que se pode perceber claramente que o verbo não assume forma de voz passiva, estando na forma não marcada, ativa, mas o sujeito não é agente, e sim paciente do processo expresso pelo verbo.

Com isso, o autor reforça, mais uma vez, que o sujeito é uma noção sintática e que, assim como o sujeito, as vozes verbais também não devem ser definidas apenas com base em critérios semânticos, relacionados à atribuição de papéis temáticos, mas à forma como o verbo se apresenta na oração, se assume forma de voz passiva ou não, ainda que o sujeito possa ser paciente, o que configura passividade, mas não necessariamente voz passiva.

Ainda no que se refere às vozes verbais, Bechara comenta a concordância sujeito-verbo em setenças de voz passiva. Para o gramático, a flutuação na concordância "se deve à análise do conteúdo semântico da equivalência na designação, isto é, na referência à realidade percebida" (BECHARA, 1999, p. 433).

Tal explanação leva em conta a interpretação do conteúdo semântico como fator condicionante da sintaxe nessas estruturas, de sorte que uma construção como "alugam-se casas" seria equivalente a "casas estão sendo alugadas" (casa – sujeito paciente), ao passo que "aluga-se casas" seria equivalente a "alguém está alugando casas" (casas – OD paciente). – Interpretação impessoal (BECHARA, 1999, p. 433).

Dessa forma, o autor elimina os problemas de classificação do sujeito nos casos em que não há concordância na voz passiva. Entendemos que, no exemplo citado, tomando como base as explicações encontradas alhures na *Moderna gramática portuguesa* acerca do sujeito, em "aluga-se casas" o sujeito seria não lexicalizado e também não identificado pela desinência verbal, uma vez que a forma verbal em questão não apresenta DNP.

O autor esclarece que

> O *se* como índice de indeterminação de sujeito – primitivamente exclusivo em combinação com verbos não acompanhados de objeto direto –, estendeu seu papel aos transitivos diretos (onde a interpretação passiva passa a ter uma interpretação impessoal: Vendem-se casas = 'alguém tem casa para vender') e de ligação (É-se feliz). A passagem deste emprego da passiva à indeterminação levou o falante a não mais fazer concordância, pois o que era sujeito passou a ser entendido como objeto direto, função que não leva a exigir o acordo do verbo. (BECHARA, 1999)

É importante ressaltar, no entanto, que o trecho acima resolve a questão do ponto de vista semântico, porque o verbo "alugar", que expressa uma ação, é atribuível a ser animado, mas que não se pode precisar, ou seja, que é indeterminado. Isso não resolve, porém, os problemas relacionados à classificação do sujeito gramatical na oração, uma vez que se tem um verbo de ação, de sujeito não expresso e não recuperável pela morfologia verbal. Nesse caso, como classificar sintaticamente esse tipo de sujeito?

Outra análise questionável é a da sentença "O banco só se abre às dez horas", que, para Bechara 1999, p. 177, constitui "uma sentença de voz passiva, uma vez que não se pode atribuir o papel de agente, selecionado pelo verbo abrir a um sujeito inanimado". Tal definição contradiz o

que o gramático afirma em outros trechos da obra acerca da distinção entre voz passiva e passividade, conceitos que, conforme ele nos alerta, não devem ser confundidos.

Na oração acima, acreditamos, o "se" é expletivo e pode ser retirando da oração sem que haja prejuízo semântico. Além disso, embora haja uma equivalência semântica entre a oração em questão e a seguinte: "o banco só é aberto às dez horas", uma análise sintática cautelosa leva sempre em conta a estrutura posta e não as inúmeras possibilidades de se expressar semelhante conteúdo em outras roupagens.

Dessa maneira, embora haja, de fato, um teor de passividade, visto que nosso conhecimento de mundo elimina a hipótese de um banco realizar a ação de abrir, o verbo "abrir" na oração analisada não assume forma de voz passiva, pelo contrário, apresenta forma não marcada, típica da voz ativa.

Essa inconsistência no tratamento da voz passiva se manifeta também no trecho a seguir: "Note-se a diferença contextual entre Abriu-se a porta (voz passiva) e A porta abriu-se (voz ativa)" (BECHARA, 1999, p. 584-5). Dado que o que diferencia as contruções referenciadas é apenas a posição dos elementos, o que seria, então, a voz passiva para Bechara? A troca dos elementos da oração não seria apenas um caso de topicalização de diferentes elementos da oração em contextos distintos, preferindo-se chamar atenção, no primeiro caso, para o paciente da ação e, no segundo, para a própria ação?

No que respeita ao tratamento da topicalização, Bechara mantém a clássica definição de anacoluto e pontua que

> O anacoluto "é a quebra da estruturação lógica da oração: "Eu que era branca e linda, eis-me medonha e escura" [MB apud SS.1, § 536]. "Resulta esta anomalia em geral do fato de não poder a linguagem acompanhar o pensamento em que as ideias se sucedem rápidas e tumultuárias". (BECHARA, 1999, p. 595)

Apesar de tratar como anomalia as sentenças anacolúticas, Bechara reconhece que a topicalização de elementos da oração está ligada a questões discursivas e pode ser usada para fins estilísticos. O autor associa, ainda, a preferência do falante pelo deslocamento à esquerda ou pela ordem direta à tipologia textual, como se pode observar a seguir:

> Posto no rosto da oração um termo sobre o qual queremos chamar a atenção do nosso ouvinte, quebra-se a norma sintática e consegue-se o efeito estilístico desejado. Por um jogo natural de oposição, a ordem direta também pode assumir valor estilístico para traduzir situações do campo da

> novidade. O estilo descritivo ama a ordem direta". (BECHARA, 1999, p. 583)

5. Considerações finais

A *Moderna gramática portuguesa*, como vimos, exemplifica o que Cavaliere (2014) denomina diversidade teorética, condição típica das obras publicadas no período linguístico, vigente até os dias de hoje, sobretudo no decorrer do século XX, que trouxe consigo uma gama de correntes linguísticas e de estudos na área da linguagem.

As teorias gerativista, estruturalista, funcionalista e toda a gama de saberes produzidos no início do século XX na Linguística resultam na produção de gramáticas de orientação teórica diversificada, como se pode notar em Bechara, que, ao tratar da oração, por exemplo, excluída de todo e qualquer contexto, oferece ao leitor uma análise de base estruturalista.

O foco na estrutura da oração, no entanto, não se mantém, por exemplo, na análise das sentenças de passiva com "se", em que o autor considera a flutuação na concordância como resultado das diferentes formas de se interpretar o sintagma posposto à estrutura verbo + se, que pode ser interpretado como sujeito ou como objeto do verbo. Nesse caso, o entorno, ou seja, os fatores extralinguísticos, desprezados na definição de oração do autor, são reconhecidos como condicionadores da sintaxe da oração.

Fortemente influenciado pelo funcionalismo coseriano e abeberando-sedas teses de Saussure e Matoso Câmara Jr., sem, contudo, se desvincilhar por completo das influências da escola filológica precedente, Bechara aplica, em pequenas porções, as tendências assimiladas no tratamento de diversos fenômenos linguísticos.

No que respeita ao sujeito, pode-se dizer que a gramática analisada traz explanações muito bem resolvidas em muitos aspectos. É o caso, por exemplo, da própria definição de sujeito, na qual o autor frisa a ideia de que tal categoria é sintática, não devendo, portanto, ser classificada com base em critérios semânticos, recomendação reforçada pela distinção entre voz passiva e passividade.

Além disso, o modo como o autor conduz o tratamento do sujeito, trabalhando com a noção de sujeito lexicalizado e não lexicalizado, a ausência de uma listagem de tipos de sujeito e, consequentemente, a

exclusão do sujeito indeterminado do rol das elucidações acerca do sujeito contribui para o entendimento do leitor acerca do caráter sintático da categoria.

Por outro lado, o tratamento das sentenças anacolúticas e dos casos em que algum elemento da oração é topicalizando, havendo, por isso, deslocamento à esquerda, está relacionado à funcionalidade discursiva de maneira pouco profunda. A abordagem desses fenômenos demonstra haver, ainda, uma compreensão de que se trata de anomalia, descuido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática Portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.

CAVALIERE, Ricardo Stavola. Uma Proposta de Periodização dos estudos linguísticos no Brasil. *Alfa*, v., p. 49-69, São Paulo, 2001.

CAVALIERE, Ricardo Stavola. *A gramática no Brasil:* ideias, percursos e parâmetros. Rio de janeiro: Lexikon, 2014.

CYRANKA, Lucia F. Mendonça. *Evolução dos Estudos Linguísticos. Revista Práticas de Linguagem*, v. 4, n. 2, p. 160-98, Juiz de Fora, jul./dez. 2014

METZELTIN, Michael. *Semântica e Sintaxe do português*. Coimbra: Livraria Almedina, 1990.

O USO DE ADVÉRBIOS NOS TEXTOS PUBLICITÁRIOS

Clarise Cardoso Leal (UFT)
clariseleal@gmail.com
Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (UFT)
luizpeel@mail.uft.edu.br

RESUMO

O uso recorrente de advérbios de intensidade na linguagem publicitária e, sobretudo, nas propagandas das grandes marcas, caracteriza-se como uma ferramenta extremamente valiosa no que diz respeito ao jogo persuasivo. Além disso, o uso dessa categoria funciona como um maximizador das qualidades do produto anunciado. Fica evidente que os conceitos dados pelas Gramáticas Tradicionais para essa classe de palavras não contemplam o seu valor semântico, funcional e estético, já que descrevem o advérbio como uma palavra invariável que modifica o verbo, o adjetivo e o advérbio, acrescentando-lhe uma circunstância; sendo perceptível que usar advérbios para favorecer as marcas apresenta-se como uma potência sígnica e simbólica. Definiu-se como objeto de estudo deste trabalho um conjunto de campanhas publicitárias das marcas Ford, Chevrolet, McDonald's, Coca-Cola e Ypê. Buscou-se analisar os usos dos advérbios de intensidade vistos como aplicações produtivas nesse cenário.

Palavras-chave:
Advérbios. Publicidade. Semiótica.

ABSTRACT

The recurrent use of adverbs of intensity in advertising language and, above all, in advertisements of major brands, is characterized as an extremely valuable tool with regard to persuasive gambling. In addition, the use of this category acts as a maximizer of the qualities of the advertised product. It is evident that the concepts given by the Traditional Grammars for this class of words do not contemplate its semantic, functional and aesthetic value, since they describe the adverb as an invariable word that modifies the verb, adjective and adverb, adding a circumstance ; it is noticeable that using adverbs to favor brands presents itself as a signic and symbolic power. A set of advertising campaigns for the brands Ford, Chevrolet, McDonald's, Coca-Cola and Ypê was defined as the object of study in this work. We sought to analyze the uses of intensity adverbs seen as productive applications in this scenario.

Keywords:
Adverbs. Publicity. Semiotics.

1. Introdução

O estudo proposto por este trabalho diz respeito ao uso da categoria gramatical dos advérbios nos textos publicitários. Em linhas gerais,

pretendemos analisar como o uso de advérbios pode causar um efeito estético no meio em que está inserido.

A partir da análise de textos publicitários, almejamos verificar o quão recorrente é o uso do advérbio, sobretudo o dos advérbios de intensidade, nas campanhas das grandes marcas, e como esse uso pode ser fonte estética para a linguagem; para isso, o trabalho trará uma análise crítico-reflexiva baseada na Gramática da língua portuguesa, de Perini, Celso Cunha e Lindley Cintra e Bechara; e na Semiótica, de Peirce.

A gramática mobilizada neste trabalho tem o objetivo de analisar normativa e descritivamente a classe gramatical dos advérbios, dentro dos textos publicitários que compõem o nosso *corpus.*

Estamos diária e diretamente cercados pelos mais diversos tipos de textos publicitários; no entanto, quando realmente paramos para pensar nos recursos usados pelos seus autores para nos convencer e direcionar? O quanto tais textos têm influência sobre nossas escolhas?

Por fim, como demonstração de que Semiótica e Gramática possuem vínculos sintáticos, procuramos analisar uma categoria gramatical pouco estudada em relação a essa conjunção semiótico-gramatical, que é a classe dos advérbios, classe de palavras muito rica em sentidos e em recursos estéticos.

A pesquisa em questão é uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico numa reflexão teórica sobre a Semiótica e a Gramática da língua portuguesa. Fizemos uso da técnica de leitura, análise e interpretação.

Nessa concepção, Pronadov considera que:

> Pesquisa bibliográfica: quando elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet, tem o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa. (PRONADOV, 2013, p. 54)

Nosso *corpus* é composto por campanhas publicitárias, mais especificamente as de cunho comercial que têm como finalidade a venda de produtos. Portanto, a pesquisa se caracteriza como uma pesquisa de levantamento. Portanto, a investigação recorreu às técnicas de leitura e análise do *corpus* com base nas teorias mobilizadas.

Utilizaremos ainda do método de descrição, na busca de destacar o uso dos advérbios de intensidade em textos publicitários. Mostraremos

como o uso de advérbios produz um efeito estético no texto. Sendo assim, temos uma análise crítico-reflexiva a partir dos resultados obtidos por meio da coleta do *corpus*.

2. Sobre as matrizes da linguagem – Peirce

Para Pierce, os signos são qualquer coisa que pode significar algo para alguém, como, por exemplo, uma palavra, um sinal de libras, um sinal de braile, uma placa de trânsito, entre outros. Cada signo possui um significante (forma) e um significado (interpretação); de acordo com Santaella (2008), a semiótica de Peirce busca a relação entre objeto e o pensamento, sendo que o pensamento, ou o raciocínio, desenvolve-se a partir de símbolos de relação, representação e qualidade. Assim destacamos que:

> Uma vez que não há interpretação sem signos, pois toda interpretação é signo, a concepção de signo passou a ocupar um lugar proeminente no pensamento de Peirce. Qualquer coisa que substitui uma outra coisa para algum intérprete é uma representação ou signo. Por exemplo: "uma palavra representa algo para o conceito na mente do ouvinte", um retrato representa uma dada pessoa para a concepção do seu reconhecimento por alguém, um cata-vento representa a direção do vento para a concepção daquele que assim o entende, um advogado representa o seu cliente para o juiz ou júri que ele influencia. (SANTAELLA, 2008, p. 31)

Segundo Alves (2016), Peirce percebeu imediatamente que essa concepção de representação, ou signo, é fundamental não apenas para a ciência, mas também para a linguagem, arte, mecânica, lei, governo, política, religião.

Logo, destacamos que a unidade semiótica é o signo e este é o estímulo para o parâmetro significado. Nessa percepção, Peirce listou três modos de o signo mediar os significados, dos quais o primeiro será descrito a seguir:

> Ícone: um parâmetro com relação de semelhança com o objeto. Uma foto, por exemplo. Onomatopeias seriam ícones verbais. As limitações do ícone basicamente são duas: nem todos os seres reconhecem um ícone (animais se autorreconhecerem em uma pintura) e depende da qualidade da representação, como um retrato cubista não ter um retratado tão facilmente reconhecível quanto em uma pintura realista. (ALVES, 2016, [s.p.])

Sendo assim, o ícone refere-se à semelhança, este pode ser uma imagem, um cheiro, um som, que vai se assemelhar com o objeto. Dando continuidade temos o conceito de índice:

> Índice: um parâmetro cujo signo possua uma relação de causalidade sensorial indicando seu significado. Alguns índices podem ser interpretados por animais. Por exemplo, onde há fumaça geralmente há fogo. Uma poça d'água pode indicar que houve chuva. Pronomes demonstrativos e advérbios são equivalentes verbais dos índices. (ALVES, 2016, [s.p.])

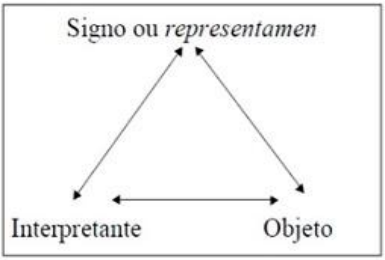
Já o índice é uma característica do signo, baseada em uma proximidade com o objeto que está sendo analisado. Passemos então para o conceito de símbolo:

> Símbolo: uma relação puramente convencional entre o signo e seu significado. Não há fortes evidências de que animais na natureza usem os símbolos. Sinais de chamados de baleias, cachorros e pássaros aproximam-se mais dos índices. A gorila Koko ou outro primatas que respondem a símbolos são exceções a serem estudados. O símbolo é explicado *ad infinitum* por outros referentes, como nas definições de um dicionário que levam a outra definição. Alguns símbolos são não verbais, como a cruz para simbolizar uma sepultura, a religião cristã, uma nacionalidade (em bandeiras), um hospital, dentre outros. Nas línguas, quase a totalidade das palavras são símbolos, representando alguma coisa, quer nominal (um substantivo ou adjetivo) ou uma ação. (ALVES, 2016, [s.p.])

Nesta concepção, os signos se comportam como símbolos quando passam a representar algo por uma convenção ou lei, como, por exemplo, o signo da pomba branca por convenção é aceito como a representação do símbolo da paz. O autor ainda esclarece que um signo, ou *representamen*, é aquilo que, sob um determinado aspecto ou modo, representa algo para alguém.

Assim, para Peirce sua teoria semiótica é baseada em um processo triádico, conforme figura abaixo:

Figura1.



Fonte: http://www.abq.org.br/cbq/2013/trabalhos/6/3522-13009.html

Nessa concepção, a proposta de Peirce é que o conhecimento humano está ligado a uma tríade: signo ou *representamem* (é o corpo do

signo, o que vai ser representado); objeto (é oque eu tento representar pelo *representamen*) e interpretante (é a leitura do que o *representamen* e o objeto fazem, ou seja, o que é criado na mente de quem observa o signo).

Deste modo, a leitura semiótica depende de três categorias, que apresentam rigidez hierárquica, embora sejam traduzidas como:

> A primeiridade (monádica), a secundidade (relação diádica) e a terceiridade (a relação triádica). A primeiridade formaria o novo, a possibilidade, a qualidade de um ser que não teria existência por si só, sem referência a outro ser, sendo portanto, abstrato. De sua negação, oposição, semelhança e contraste com outro, estabelecia-se a secundidade, a própria relação, a qual assume função e existência. Por fim, a terceiridade representaria uma generalidade. (ALVES, 2016, [s.p.])

Seguindo essa linha, a primeiridade (sentido) diz respeito aos aspectos mais sensíveis da leitura, praticamente desprovidos de conhecimento e cultura; são qualidades dos signos que nos fazem sentir diferenças entre as formas; por exemplo, percebemos as diferenças entre as formas de triângulo, quadrado e círculo. Na secundidade (existência), as somas das qualidades formam a singularidade, tornando os signos únicos. Já a terceiridade (lei) é a propriedade que faz o signo funcionar como tal, é uma convenção, um estatuto, um pacto ou uma maneira simbólica que o signo representa; por exemplo, coração significando o amor, por convenção; a cor das bandeiras também é uma convenção.

3. Sobre normatividade gramatical e publicidade

A publicidade nos remete a algo que é público, buscando tornar algo ou alguém conhecido para ser aceito pelo público, tendo como finalidade aumentar o poder de venda; dessa forma, historicamente, a publicidade teve início no Brasil com os primeiros jornais impressos, no século XIX, nos quais eram publicados os anúncios. Também no mesmo século surgem a revista e a primeira agência de propaganda, chamada 'Empresa de Publicidade e Comércio' (SIMÕES, 2006, p. 59). É importante destacar que:

> A publicidade apresenta um discurso eficaz que estimula o comportamento consumidor dos sujeitos, desde produtos até causas sociais. Para tanto, são utilizados textos verbais e não verbais dispostos em anúncios permeados de persuasão, onde está presente uma linguagem que mescla valores e sentimentos para encantar esse público-consumidor. Através desses recursos estilísticos, que são principalmente argumentativos junto ao contexto

> da linguagem do cotidiano, existe o objetivo de informar e seduzir o público-alvo. (SIMÕES, 2016, p. 16)

Nesta concepção, publicidade é uma linguagem em que os signos buscam uma relação entre o objeto e o público alvo, o signo ou o símbolo estampado na publicidade tem como meta estimular as pessoas para a compra de um produto ou serviço; assim, Gomes (2003, p. 102) define publicidade como sendo "uma forma de comunicação que utiliza um conjunto de meios pagos, e que influi no público e o persuade para compra de mercadorias e serviços".

No entanto, há uma semelhança entre a linguagem literária e a propaganda, para Gomes:

> A linguagem da propaganda se assemelha à linguagem literária pelo fato de elas serem criativas, fazendo uso de figuras de linguagem, de recursos expressivos, para chamar a atenção do leitor. Com esse intento, às vezes a propaganda burla os padrões linguísticos, chegando a subverter a norma, a fim de fazer o leitor parar e ler uma determinada mensagem. As pessoas que vivem nos grandes centros urbanos são bombardeadas por imagens, seja pela televisão, seja pelas propagandas nas ruas. Como vivemos numa sociedade saturada de imagens, a todo o tempo os meios de comunicação precisam reavaliar o modo de atrair o consumidor. Dessa forma, vê-se que o maior desafio dos textos publicitários é prender a atenção do leitor. (GOMES, 2016, p. 61)

Sendo assim, a publicidade ou propaganda pode ser particular ou pública. A publicidade particular acontece entre pessoas que se conhecem, como por exemplo, uma conversa entre amigos. Já na comunicação pública, ela é dirigida para o público anônimo. Neste trabalho, analisamos a publicidade pública com relação ao uso do advérbio.

Portanto, nós nos atentamos a analisar o discurso das propagandas, pois entendemos discurso

> [...] como um acontecimento protagonizado por um enunciador e um ou mais destinatários numa dada situação, que inclui o momento histórico e social. Através do discurso as pessoas produzem textos. (AZEREDO, 2000, p. 34-5).

sendo que o discurso inserido dentro de um contexto mostra o quanto o uso do advérbio é impactante no texto levado ao público alvo.

Além do mais, baseando-nos em Monnerat 2016, por "análise semiolinguística do discurso" entendemos a preocupação simultânea com o discurso e com o sistema da língua. É fundamental a relação do signo com a imagem que é entendida pelo público destinado pela publicidade.

Vale destacar que o estudo de advérbios em propaganda está ligado à circunstância com a qual é empregado, logo:

> [...] os advérbios constituem uma classe cujo estudo se apresenta com limites imprecisos e isso porque os critérios tradicionais de análise se limitam a defini-lo como modificador – de verbos, adjetivos, ou outros advérbios – elencando suas categorias de acordo, apenas, com as circunstâncias que exprimem e restringindo-se (com pouquíssimas exceções) ao escopo da frase. Vale lembrar, ainda, que vocábulos como inclusive, só, até, apenas, dentre outros – considerados, hoje em dia, de grande importância, por exemplo, para a Macrossintaxe Argumentativa (Ducrot e outros autores) – não são "listados" nessas séries de advérbios, aparecendo, via de regra, em notas de rodapé e denominados como palavras denotativas. (MONERAT, 2016, p. 2)

Dessa forma, a proposta de estudo dos advérbios em texto publicitário ultrapassa o limite das sentenças gramaticais, e vai em direção à intencionalidade de persuadir o leitor do signo observado. Assim, conforme nos ensinam as gramáticas, "advérbios são palavras que se juntam a verbos, para exprimir as circunstâncias em que se desenvolve o processo verbal, e a adjetivos, para intensificar uma qualidade" (CUNHA; CINTRA, 2016, p. 3).

Nesse contexto, os advérbios que estudamos são definidos da seguinte maneira:

> Nos livros didáticos e nas gramáticas, os advérbios se apresentam em listas, de acordo com a circunstância que exprimem: lugar, tempo, causa, modo etc. Costuma-se, inclusive, dizer aos alunos que os advérbios terminados pelo sufixo -mente são sempre de modo. Vale destacar, no entanto, que nem toda palavra em -mente expressa modo e que alguns advérbios, a serviço da subjetividade do enunciador, apresentam comportamento semântico-discursivo bem diferente do que preconizam algumas gramáticas e livros didáticos. (CUNHA; CINTRA, 2016, p. 3)

Desse modo, no discurso publicitário, os advérbios assumem uma importância de chamar atenção e dar maior visibilidade ao texto, observa-se que:

> No texto publicitário, esses advérbios intensificadores assumem importante papel na intensificação das qualidades do produto anunciado. Assim, convém referirmo-nos, em primeiro lugar, aos advérbios que formam não só o comparativo de superioridade dos adjetivos, como também o superlativo absoluto analítico e o superlativo relativo de superioridade, portanto, com função de intensificação. Esses advérbios são os advérbios de intensidade, também chamados nas gramáticas mais antigas de advérbios de quantidade. Relacionam-se a adjetivos e a outros advérbios para expressar grau. (CUNHA; CINTRA 2016, p. 4)

Nessa concepção, nos textos publicitários, os advérbios assumem o papel de intensificar a qualidade dos produtos anunciados; portanto, iremos analisar o efeito causado pelo uso dessa categoria gramatical nos textos publicitários e o quanto esse uso torna-se uma influência para o consumidor.

Por fim, é importante destacar que a leitura atenta e dedicada, na qual se busca analisar recursos estéticos/classes gramaticais contidos no texto, é uma atitude que salva os leitores/consumidores da passividade leitora e os torna leitores protagonistas, críticos e reflexivos.

4. A escolha de publicidades que contenham advérbios

É perceptível que os textos publicitários, em especial os das grandes marcas, que visam vender um produto, são carregados de intencionalidade e, portanto, embora algumas vezes de forma sutil, têm como principal finalidade a persuasão.

De acordo com Santaella (2002), a Semiótica aponta efeitos que resultam da fase de interpretação de textos publicitários e mensagens que podem ser absorvidas pelos destinatários:

> [...] os primeiros são efeitos emocionais, quando o receptor é tomado por um sentimento mais ou menos definido; os segundos são os efeitos reativos, quando o receptor é levado a agir em função da mensagem recebida; os terceiros são mentais, quando a mensagem leva o receptor a aprender. (SANTAELLA, 2002, p. 60)

Sabemos que escrever um texto vai muito além de dispor palavras, o ato de escrever requer uma combinação de elementos que tornará satisfatória, ou não, a intenção do autor de atingir o seu público leitor. Assim, podemos dizer que quem escreve escolhe os elementos que irá utilizar com a finalidade de atingir o público alvo. Há, ainda, uma preocupação estética e estilística por parte do autor de cada texto, seja ele um texto de cunho teórico, literário ou publicitário. Dentro dessa perspectiva, Henriques afirma que:

> Ler ou escrever um texto é muito mais do que apenas compreender ou organizar palavras em frases e parágrafos. É algo que envolve um amplo mecanismo a partir do qual o pensamento e as pretensões comunicativas do autor se apresentam para reflexão e avaliação do leitor. Como se constroem esses textos? Com palavras, sintagmas, termos e orações – elementos que mantêm entre si um relacionamento interno de concordância, de regência, de atribuição. (HENRIQUES, 2017, p. 15)

Diante dessa afirmação, fica explícito que os recursos escolhidos por cada autor, ao compor o seu texto, têm uma preocupação com a estética da linguagem; caso contrário, o que explica o fato de ter usado "esses" elementos ao invés de "aqueles".

Estudar os efeitos estéticos causados por meio dos recursos escolhidos pelo autor, nesse caso, pelos advérbios, possibilita ao aluno/leitor uma competência de leitura e compreensão superior à compreensão usual.

Com a finalidade de persuadir o consumidor para a aquisição de um produto, a publicidade conta com diversas estratégias que a faz cada vez mais sedutora. Um dos recursos utilizados pelo anunciante é, sem dúvida, a escolha das palavras que compõem o anúncio/publicidade; portanto, conforme afirma Citelli (2001),

> [...] os recursos retóricos que entram na organização de um texto não seriam meros recursos 'formais' [...]. Ao contrário, o modo de dispor o signo e a escolha de um ou de outro recurso linguístico revelariam múltiplos comprometimentos de cunho ideológico. (CITELLI, 2001, p. 26)

Ao analisar a categoria dos advérbios num *corpus* de textos publicitários, pretendemos mostrar que, ao escolher os elementos gramaticais para compor o seu texto, o autor faz uma escolha estética, capaz de despertar no leitor sensações e sentimentos, capaz de direcionar a visão positiva ou negativamente para um determinado produto ou campanha. Os recursos utilizados podem ou não prender a atenção do destinatário, a depender das escolhas sintáticas e recursos lançados pelo autor.

Entretanto, é importante lembrar que a análise de textos publicitários vai além de perceber o jogo persuasivo proposto pelo autor, deve-se levar em conta que:

> O estudo do texto publicitário mostra-se revelador de valores, atitudes culturais e modos de expressão da época, que possibilitam o reconhecimento da riqueza dos recursos da língua utilizados nessas mensagens. (MONNERAT, 2017, p. 7)

Portanto, estudar textos publicitários é também uma forma de estudar os aspectos linguísticos de determinadas épocas e isso consiste em perceber a riqueza da língua. Diante do exposto, procuramos analisar a escolha da categoria gramatical dos advérbios num *corpus* de textos publicitários e mostrar que tal recurso leva o anunciante a alcançar, por meio do efeito causado por essa escolha, o seu objetivo principal que é atrair e convencer o público-alvo.

Antes de iniciarmos a análise e a exposição dos textos que compõem o nosso *corpus*, faz-se necessário um breve levantamento sobre o que é a classe gramatical dos advérbios segundo o posicionamento das gramáticas pedagógicas para o ensino de Língua Portuguesa. Para tanto, serão apresentados os conceitos dados pelos gramáticos: Celso Cunha e Lindley Cintra (1985), Bechara (2009) e Perini (2006).

No capítulo destinado ao estudo dos advérbios, Cunha e Cintra (1985, p. 529) definem essa classe de palavras como "fundamentalmente modificadores do verbo" e acrescentam que "os advérbios de intensidade podem reforçar o sentido de um adjetivo ou de outro advérbio".

O gramático Bechara (2009) aprofunda-se mais quando se refere à classe gramatical dos advérbios. Segundo o autor:

> Advérbio – É a expressão modificadora que por si só denota uma circunstância (de lugar, de tempo, modo, intensidade, condição, etc.) e desempenha na oração a função de adjunto adverbial.
> [...]
> O advérbio é constituído por palavra de natureza nominal ou pronominal e se refere geralmente ao verbo, ou ainda, dentro de um grupo nominal unitário, a um adjetivo e a um advérbio (como intensificador), ou a uma declaração inteira. (BECHARA, 2009, p. 287)

Diante da definição dada por Bechara, é possível afirmar que são considerados os aspectos de natureza semântica, sintática e até mesmo funcional e pragmática.

Por outro lado, sob o ponto de vista dos estudos linguísticos, Perini (2006) ressalta que cada uma das palavras classificadas como advérbio necessariamente deve ser analisada de forma individual, pois é importante observar tanto as funções sintáticas quanto semânticas que exerce em cada enunciado em que é inserida e não como um conceito em conjunto e fechado, como são comumente classificados os advérbios pela gramática tradicional.

Sobre o estudo linguístico da categoria dos advérbios, Rodrigues (2011) concebe que:

> Os estudos linguísticos sobre os advérbios partem geralmente da heterogeneidade da classe adverbial. Diferentes autores comentam que as definições sobre os advérbios são imprecisas e que a principal causa dessas imprecisões está no fato de que várias palavras de conteúdo semântico muito variado e de que há palavras que podem exercer funções sintáticas similares se inserirem nesta classe, uma vez que ela tem portas abertas em duas direções: a das palavras de significação externa (lexicais) e a das palavras de significação interna (gramaticais). (RODRIGUES, 2011, p. 5)

Ao identificar o uso, por sinal, muito recorrente, dos advérbios na publicidade, é possível perceber que a escolha dessa classe gramatical é uma ferramenta que torna cada vez mais atrativa, competitiva e sedutora a linguagem e, por fim, leva o consumidor a, de fato, "comprar" a ideia do anunciante. Vejamos nos exemplos abaixo o quanto o uso dos advérbios de intensidade são influentes na linguagem publicitária:

> (1) "Os **mais** seguros do Brasil" (Ford – Disponível em: *google* imagens. Acesso em: 09/07/2019);
>
> (2) "Dos quatro modelos deste comparativo, o Ford é o **mais** bem equipado" (Ford – Disponível em: *google* imagens. Acesso em: 09/07/2019);
>
> (3) "Novo Chevrolet Equinox, você nunca acelerou um SUV **tão** potente" (Chevrolet – Disponível em: *google* imagens. Acesso em: 09/07/2019);
>
> (4) "Entre os rápidos ele é o **mais** forte" (Ford – Disponível em: google imagens. Acesso em: 09/07/2019);
>
> (5) "Vale **mais** cuidar" (Ypê – Disponível em: *google* imagens. Acesso em: 09/07/2019);
>
> (6) "Beba Coca-Cola **bem** gelada" (Coca-Cola – Disponível em: *google* imagens. Acesso em: 09/07/2019);
>
> (7) "Amo **muito** tudo isso" (MCDonald's – Disponível em: *google* imagens. Acesso em: 09/07/2019).

Nas ocorrências de 1 a 7, o uso de advérbios intensificadores se apresenta claramente como uma forma de maximizar a qualidade do produto anunciado. É importante destacar, ainda, que em 1, 2 e 4 o uso do advérbio *mais* é usado para elevar o produto ao grau superlativo relativo de superioridade, visto que é feito um comparativo de um grupo de carros, e dentre estes, o do anunciante é o "*mais seguro*" em 1, "*mais bem equipado*" em 2 e "*o mais forte*" em 4. Desse modo, fica evidente que o advérbio nos casos em análise não cumpre só uma função de modificador; mas, também, uma função intensificadora, que está diretamente ligada ao adjetivo e é responsável por engrandecer e elevar a qualidade do produto. Portanto, cabe aqui a definição de Cunha e Cintra 2001: "advérbios são palavras que se juntam a verbos, para exprimir as circunstâncias em que se desenvolve o processo verbal, e a adjetivos, para intensificar uma qualidade".

No caso do anúncio 3, o advérbio *tão* pode ser classificado tanto como intensificador, quanto como modificador; intensificador por levar o

adjetivo *potente* a representar mais que isso, pois é notável que exista certa diferença semântica entre dizer *um SUV potente* e *um SUV tão potente*, claro, levando em consideração que o uso do advérbio de tempo *nunca*, dá ao produto anunciado uma exclusividade que se soma à expressão *tão potente;* outrossim, o advérbio *tão* tem função de modificador pois modifica, nesse caso, o adjetivo *potente.* Exatamente o mesmo acontece em 6 com o advérbio *bem*, empregado como intensificador e modificador do adjetivo *gelada.*

No anúncio 7 da marca McDonald's, o advérbio *muito* assume a sua função de modificador do verbo, conforme definição dada para essa categoria gramatical. No anúncio em questão, o advérbio *muito* modifica o verbo *amo* colocado no presente do indicativo.

Esperamos que os nossos argumentos tenham convencido o leitor da importância das considerações estilísticas da gramática da língua portuguesa que, sem apreços deste tipo se torna crua e pouca afetiva. De fato, não podemos estudar simplesmente a terminologia gramatical e seus conceitos crus; é necessário que estudemos muito mais, ou seja, todo o processo da criação e da variação linguística, filológica e pragmática.

5. Considerações finais

Esperamos, também, que os professores de Língua Portuguesa possam enriquecer as experiências de seus alunos de modo intuitivo, isto é, de maneira que possam passar por individuações autênticas, por processos de aprendizado ligados a afetos, com verdadeiras volições-afetivas, já que só aprendemos o que queremos, e vice-versa.

Dessa maneira, os advérbios são importantíssimos no discurso persuasivo, sendo mesmo imprescindíveis; cabendo ao docente, o estímulo ao seu uso e à sua compreensão. Estudemo-los com proficuidade e com zelo.

Contudo, o estudo da língua portuguesa sem o cuidado necessário, colabora para a alienação existente nos dias de hoje, que cria estudantes despreparados para uma vida adulta autêntica e frutífera.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Leonardo. *Signo*: os elementos semióticos de Pierce. Site: Ensaios e notas, 2016. Disponível em: https://ensaiosenotas.com/2016/11/08/o-signo-elementos-semioticos-de-peirce/. Acesso em: 19/08/2017 às 18h26min.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2009.

CÂMARA JR, Joaquim Matoso. *Contribuições à Estilística da língua portuguesa*. 24. ed. Rio de Janeiro: ao livro técnico, 1997.

CUNHA, Celso; PEREIRA, Cilene da Cunha (Organizadora). *Gramática essencial*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2013.

_____; CINTRA, Lindley. *Gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

_____; _____. *Nova gramática do português contemporâneo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

GUIRAUD, Pierre. A Estilística. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

HENRIQUES, Cláudio Cezar. *O ministério da educação adverte*: não estudar sintaxe faz mal ao texto, de cch. Disponível em: http://blogclaudiocezarhenriques.blogspot.com.br acesso em: 14/12/2017 às 18h48min.

_____. Estilística, a ciência da expressividade. *IESD BRASIL S/A*. vídeo aulas *on-line*. Disponível em: www.videoaulasonline.com.br. Acesso em: 02/11/2017 às 14h39min.

LAPA, M. Rodrigues. *Estilística da língua portuguesa*. 11. ed. Coimbra: Coimbra, 1984.

MONNERAT, Roseane Santos Mauro (UFF). *A categoria do advérbio no discurso da publicidade a interface gramática e discurso*. Disponível em: http://www.filologia.org.br/ixcnlf/11/01.htm Acesso em: 19/08/2017 15h28min.

MONTEIRO, José Lemos. *A Estilística*: manual de análises e criação do estilo literário. Petrópolis: Vozes, 2005.

OBRA COLETIVA. Projeto Araribá. São Paulo: Moderna, 2006.

PARENTE, Maria Cláudia Martins. O domínio da Estilística: Num convite a pesquisas e criações autônomas. *Caderno discente do Instituto superior de Educação*, Ano 2, n. 2, Aparecida de Goiânia. Goiás: 2008.

PRONADOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ermani César de. *Metodologia do trabalho científico*: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho científico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. (recurso eletrônico)

PERINI, Mário A. *Gramática descritiva do português*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

RODRIGUES, Leandro Turelly. *Considerações acerca do tratamento dos advérbios formados com o sufixo -mente em livros didáticos*. UFRGS.

SANTAELLA, Lúcia. *O que é Semiótica*. Brasiliense, 1983.

_____. *Semiótica Aplicada*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

"O VELHO QUE LIA ROMANCE DE AMOR": O LEITOR QUE SE ESFORÇA PELO PRAZER ESTÉTICO

Carlos Wiennery da Rocha Moraes (UFT)
carloswmr@hotmai.com

RESUMO

Este estudo tem como objetivo mostrar o modo como se dá a leitura pregnante de um personagem-leitor na busca pelo prazer estético-literário, tendo como recorte analítico o romance "O velho que lia romance de amor", de Luis Sepúlveda (2017). Como fundamentação teórica, mobilizamos o letramento literário e a semiótica discursiva de Greimas (2002) que lança as bases de uma leitura literária em que o leitor deve se esforçar para que a experiência estética aconteça não apenas de forma acidental mas sempre que o sensível é convocado na interação pregnante entre sujeito e objeto (LANDOWSKI, 2005). No final reiteramos que a forma como a literatura é mobilizada no âmbito escolar precisa promover uma experiência humanizadora, por sua vez, sentida e vivida em ato.

Palavras-chave:
Literatura. Experiência humanizadora. "O velho que lia romance de amor".

ABSTRACT

This study aims to show the way in which the pregnant reading of a character – reader takes place in the search for an esthetic-literary pleasure, having as ananalytical focus the novel "The old man who read love novel" by Luis Sepúlveda (2017). As a theoretical foundation, we mobilize the literary literacy and discursive semiotics of Greimas (2002) which lays the foundations for a literary reading in which the reader must strive so that the a esthetic experience happens not only accidentally but whenever the sensitive is summoned in the pregnant interaction between subject and object (LANDOWSKI, 2005). In theend, we reiterate that the way literature is mobilized in the school context needs to promote a humanizing experience, in turn, felt and lived in action.

Keywords:
Literature. Humanizing experience. "The old man Who read love romance".

1. Introdução

Existem várias obras literárias que abordam a importância do leitor inscrito no próprio texto. Segundo Melo (2015), "Dom Quixote", de Miguel de Cervantes; o conto "a igreja e o diabo" de Machado de Assis; "Madame Bovary", de Gustave Flaubert; "Franknstein", de Mary Shelley são alguns exemplos. Essas obras contribuem para entendermos como é possível a formação do leitor literário a partir da atuação de personagens

que nelas aparecem como leitores. Para Melo (2015, p. s/n) "esses sujeitos-leitores educam os leitores empíricos a partir de suas experiências de leitura, de suas percepções e modos de ler o texto literário, bem como acabam direcionando as escolhas do que ler e do por que ler".

Nesse estudo, o objetivo é mostrar o modo como se dá a leitura pregnante de um personagem-leitor na busca pelo prazer estético-literário. Trata-se do romance "O velho que lia romance de amor", uma obra literária que tem um personagem-leitor inscrito no texto e que ama literatura quetematiza o amor. O velho, Antonio Bolivar, vai de encontro ao perfil de leitor da segunda parte da obra greimasiana "Da imperfeição" intitulada "Escapatórias". Essa parte sinaliza que o sujeito deve esforçar-se para interpretar o sentido da literatura. Bolivar questiona o que lê e saboreia as palavras. Ele ama a estética literária materializada na escrita. Ele não busca conhecimento gramatical, mas ele sente o sabor da literatura através da relação que o enredo faz com o vivido por ele. O velho movido por essa intimidade com literatura que o leva a interpretar a obra literária e chegar a fruição do texto. Esse percurso elucidado por este romance nos instiga a questionar: como a experiência literária enreda a experiência humanizadora, por sua vez, sentida e vivida em ato?

Esse questionamento surgiu em função de várias particularidades: a primeira transita pela dificuldade em promover, no curso de Letras, o interesse, por parte do alunado, pela literatura. Visto que grande parte deste público recorre ao texto literário para atender as condições impostas pela disciplina escolar. Ou seja, muitos atores desse curso são "marcados por exigências avaliativas, institucionais, havendo um apagamento de funções sociais de uso e funcionamento dos textos" (FISCHER, 2008, p. 187). Tal fato impossibilita ao alunado experienciar o sentido e a estética literária. A segunda refere-se pelas discussões fomentadas por Cosson (2018) aoenaltecer que o incentivo à leitura deve ser direcionada por uma leitura responsiva e como prática interpretativa (texto, contexto, intertexto), ou seja, pelas vias do letramento literário entendido como

Uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, [...], mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização. (COSSON, 2009, p. 23)

Essa perspectiva revela que as ações suscitadas pelo professor, ao propor a leitura de uma obra literária, não devem ser impositivas e autori-

tárias, mas perpassar por uma prática literária singular capaz de impulsionar ao alunado uma leitura pautada de sentido diante da experiência pregnante do sujeito com a obra literária.

A obra "O velho que lia romance de amor" traz a baila um personagem apaixonado pela literatura e que se esforça para entender os sentidos que ela produz. Trata-se de um leitor empírico que a escola precisa cativar. Mas para isso é preciso o contato direto do sujeito com a literatura. Desse modo, nas páginas que se seguem,procuramos mostrar que a experiência leitora vivida, em ato, pelo velho Antonio Bolivar servem para mostrar que literatura é um deleite que exige esforço por parte do leitor e o professor precisa instigar o aluno a ler por prazer e não por imposição.

2. O ato de ler enquanto experiência estética e humanizadora

Certo é que o texto literário pode desencadear rupturas na regularidade mesma do cotidiano. Nossas reflexões têm emergênciacom o ato de ler. Havia no velho que lia romances de amor um leitor apaixonado, mas ainda oculto por sua própria ignorância, até o personagem ser impelido à condição de leitor. Foi em razão de eleições presidenciais em El Idilio que ele fez "a descoberta mais importante de toda a sua vida" (SEPÚLVEDA, 2017, p. 27). Ao ser questionado se sabia ler, simplesmente respondeu:

> – Não me lembro.
> – Vamos a ver. Que diz aqui?
> Desconfiado, aproximou a cara do papel que lhe estendiam e assombrou-se por ser capaz de decifrar os sinais escuros.
> – O se-nhor-senhor-can-di-da-to-candidato. [...] (SEPÚLVEDA, 2017, p. 27).

Em primeiro lugar, relembramos que para a fenomenologia, fenômeno é "aquilo que aparece". A escrita no papel de votação foi o primeiro (objeto) que apareceu para (sujeito) Bolivar. Trata-se de um momento muito importante porque é a partir dele que Bolivar descobriu que sabia ler. Isso mesmo, o velho sabia ler. E isso lhe causou assombro. Entre as acepções da palavra assombro, os dicionários recepcionam "maravilha". Acreditamos ser essa a que melhor traduz o estado de alma pelo qual Antonio José Bolívar fora acometido. E há, nesse sentido, uma ruptura na regularidade de suas emoções ou, como bem distingue Greimas (2002, p. 26), "uma fratura entre a dimensão da cotidianidade", represen-

tado uma passagem a um novo "estado de coisas". Daí Bolívar maravilhar-se, sentir-se possuído por um êxtase indizível, perceber-se em "um momento de inocência".

Segundo Greimas (2002), há duas formas de apreender o sensível: A primeira forma seria aquela que relaciona a vivência como algo maravilhoso/inesperado, que arrebata o sujeito poeticamente ao experimentar o diferente, promovendo assim a estesia súbita/efêmera entre sujeito e objetivo. Mas, essa relação entre sujeito e objeto, segundo o autor, ocorre de forma fragmentada e momentânea, voltando rapidamente para a rotina anterior. Essa vivência estética enredada por um acontecimento repentino, ele a chama de fratura. A segunda, intitulada como escapatórias, não ocorre de forma fragmentada, dicotômica, mas como algo construído e alicerçado entre o sensível e o inteligível, ou seja, não se restringe ao sentido, mas agrega a este o fazer sentido, envolve a construção e o desenvolvimento da inteligência (compreender e entender) do sentido (GREIMAS, 2002). Em ambas,as formas de apreender o sensível – fraturas e escapatórias –, a relação entre sujeito e objeto deve necessariamente ser mediada, porque é a partir da mediação que se direciona o olhar estético, que se instiga novas possibilidades de sentido e se estabelece formas de como a apreensão do sentido se constitui (ASSIS NETO, 2017 *apud* MORAES, 2020).

Assis Neto (2017) esclarece que a apreensão estética se instaura quando o sujeito tem por habitual uma relação com fatos, ações e estados que se definem por uma certa regularidade, continuidade, ou seja, vivencia um cotidiano dessemantizado. Porque marcada pela repetição, a cotidianidade é caracterizada pelo esperado, pela ausência de grandes significações. A fratura dessa monotonia, desse estado de saturação dos sentidos, representa a desestabilização do sujeito, sua transcendência a uma experiência que é externa à realidade concreta.

A suspensão do tempo e a petrificação do espaço (GREIMAS, 2002) são marcadas, no caso sob análise, por "assombrou-se", responsável por colocar em grifo o imprevisível, o inesperado, por isso criando "uma ruptura na vida representada". Os "sinais escuros", organizados em pares sonoros, depois de enunciados são retomados de forma justaposta, trazendo com eles não a sintaxe da palavra escrita, mas a semantização de um *poder fazer* pelo enunciador. Naquele instante, ao enunciar "o senhor candidato", Bolívar enunciava a sua realidade em perfeição. Mas esse evento estético não seria extraordinário se inscrevesse no discurso

da cotidianidade, se tornado parte da regularidade, por isso seguido, conforme Greimas (2002, p. 26-7), por um desaparecimento progressivo:

> [...] a impossibilidade de dizer diretamente o que se passou, de se dizer enquanto sujeito, o obriga a se debruçar sobre o objeto, separando-se dele depois. Assim, o sujeito é somente sugerido mediante suas manifestações externas: um comentário pensado e nostálgico sucede aquela experiência, uma tensa espera a procede.

O assombro, concretização da estesia – junção do sujeito e do objeto –, coloca o sujeito leitor em um breve instante de fusão com o mundo ou, como diria Greimas (2002), em interação com a "outra ilha". O que se tem depois, e por isso, é o progressivo distanciamento entre sujeito e objeto, "a quebra da isotopia estética e o retorno à realidade" (GREIMAS, 2002, p. 38). Bolívar é, então, devolvido ao seu cotidiano dessemantizado, de significações previsíveis. Sobrevém-lhe o que o autor denomina *nostalgia*, da qual resulta o desejo de experienciar outros eventos extraordinários.

Encontrando-se em disjunção com o objeto estético, o sujeito deseja novas interações que o desviem do ordinário, "do vivido na linha do cotidiano" (ASSIS NETO, 2017, p. 192). A essa espera do inesperado Greimas (2012) denomina "escapatória".

A nostalgia, agravada pela incerteza do por vir, faz com que Bolívar amaldiçoe sua condição de "leitor inútil". "Sabia ler. Mas não tinha que ler" (SEPÚLVEDA, 2017, p. 27). A maior descoberta de sua vida torna-se, por isso, uma grande angústia. E ele, que tinha a selva como liberdade, agora experienciava a solidão.

De um modo ou de outro, "tinha que se habituar à leitura" (SEPÚLVEDA, 2017, p. 29). Imaginou ele, então, que a leitura de jornais cedidos a contragosto por Babosa, administrador da circunscrição, pudesse irromper com a "sintaxe das vivências habituais", oportunizando-lhe "uma relação com o texto marcada pela estesia" (ASSIS NETO, 2017, p. 192). Mas as palavras ali distribuídas, ao serem justapostas, não convergiama essa interação, dado que os assuntos pouco ou em nada lhe interessavam**.** Ademais, tudo aquilo acontecia "num mundo longínquo, sem referências que o tornassem compreensível e sem estímulos que o tornassem imaginável" (SEPÚLVEDA, 2017, p. 28).

Haja vista a ausência de elementos que pudessem instalar evento estético, o velho que lia romances de amor recusa-se a ser, para aquele gênero, o leitor-modelo, o qual, conforme definição de Eco (1994, p. 15),

constitui "uma espécie de tipo ideal que o texto não só prevê como colaborador, mas ainda procura criar". Ao contrário, Bolívar porta-se como o leitor empírico.

> Os leitores empíricos podem ler de várias formas, e não existe lei que determine como deve ler, porque em geral utilizam o texto como receptáculo de suas próprias paixões, as quais podem ser exteriores ao texto ou provocadas pelo próprio texto (ECO, 1994, p. 14)

Por assim ser, podemos dizer, a partir de Melo (2015, p. 171), que o leitor "tem o poder de dizer não ao texto, de não ser seduzido por ele". A recusa do texto não minora a nostalgia, e imagina ele que ausência dos sentidos pretendidos pode ser suprida na e a partir da leitura de romances de amor, mas não de qualquer amor, mas daquele "amor que dói".

"Do amor sabia o que era referido nas canções", de modo particular por meio dos pasillos cantados por JulitoJaramillo, que uma vez ou outra saíam de um rádio de pilha para arrebatar os homens a um estado de descontentamento. Esse efeito de sentido tem sua razão de ser, e aqui utilizamos palavras de Tatit (2002), no fato de que o sujeito que cantase aproxima, por meio das emoções, do sujeito que ouve, daí resultando ser a dor do "eu" também a dor do "outro". E já não importa o que é dito, mas a maneira de dizer; se dito de modo melódico, não raro torna-se grandioso.

Para o autor, "cantar é uma gestualidade oral, ao mesmo tempo contínua, articulada, tensa e natural, que exige um permanente equilíbrio entre os elementos melódicos, linguísticos, os parâmetros musicais e a entoação coloquial" (TATIT, 2002, p. 9). Quando devidamente articulados, esses elementos são capazes de mobilizar, melodicamente, a confiança do ouvinte, por isso conduzido pelo artista à sua realidade. Daí a cumplicidade necessária à produção do efeito estético.

No processo de encantamento pela canção, "a melodia entoativa é o tesouro óbvio e secreto do cancionista" (TATIT, 2002, p. 11). Mas havia outros tesouros, formas outras de falar dessa dor à qual todos buscam. E iria Bolivar escavá-lo em outro terreno, não mais no da palavra falada, mas no da palavra escrita. Desejava, no folhear do romance, "divagar acerca dos mistérios do amor e a imaginar os lugares onde aconteciam as histórias" (SEPÚLVEDA, 2017, p. 33). Estava ele certo ao supor que o livro pudesse promover a apreensão do estético como um acontecimento. No aconchego de sua choça, ladeado pela chuva, ele pega um de seus romances. O início da leitura sinaliza tratar-se de uma boa história.

> Paul beijou-a ardorosamente enquanto o gondoleiro, cúmplice das aventuras do amigo, fingia olhar noutra direcção e a gôndola, equipada com macios coxins, deslizava tranquilamente pelos canais venezianos (SEPÚLVEDA, 2017, p. 37)

Depois de ler a passagem várias vezes em voz alta, fez um esforço imaginativo para compreender a que se referia a palavra gôndola, do que resultou associá-la, dado deslizar por sobre os canais, a botes ou canoas. Entretanto, outra palavra, "ardorosamente", deixa-o em inquietação. Como diabo seria beijar ardorosamente? Esse questionamento acaba por estabelecer uma mudança de isotopia, que ocorre entre o hoje, o "em constatação", e o ontem, o experienciado.

Bolívar é lançado abruptamente às poucas vezes em que beijou, "porque a mulher, ou respondia com ataques de riso, ou fazia notar que podia ser pecado" (SEPÚLVEDA, 2017, p. 37). O tempo, agora suspenso, é tão somente um contínuo em que realidade e ficção põem em junção sujeito e objeto. E a carga semântica inscrita naquele quantificador – ardorosamente – faz o sujeito questionar a sua própria realidade, conduzindo-o ao entendimento de que poucas foram as vezes em que beijara ardorosamente. Desfeita a isotopia estética, resta-lhe uma incômoda "incapacidade de imaginar Veneza com as características atribuídas a outras cidades também descobertas nos romances" (SEPÚLVEDA, 2017, p. 37).

A leitura literária advertem os estudiosos Ranke e Magalhães (2011), comporta uma forma particular de construção e de apropriação de sentidos. Por ser assim, "o texto literário pode ser deflagrador de entendimento, indagação, reflexão, construção e desconstrução de sentidos, exigindo atuações específicas por parte do leitor na sua apropriação" (RANKE; MAGALHÃES, 2011, p. 47). Nesse contexto, a fruição literária, enquanto manifestação da experiência estética literária, pode significar não apenas um encontro do homem com a arte, mas de igual modo consigo mesmo.

Isso posto, o texto literário era, para o velho que lia romances de amor, a bússola em sua busca pela "outra ilha", pela ressemantização do seu cotidiano. No percurso em que avançava em direção ao inesperado, movido pela nostalgia, encontrava não somente palavras que lhe falavam de forma apaixonada sobre o amor, visto que os romances o faziam "esquecer a barbárie humana". Significa dizer, o que fazemos retornando a Ranke e Magalhães (2011), que a literatura possibilitava, de um lado, a experiência estética; de outro, uma experiência humana e humanizadora.

Por fim, Antonio Bolivar descobriu que sabia ler. Trata-se de um contato imediato do personagem-leitor com a estética literária. Uma experiência que aciona memórias vividas pelo velho no ato de ler na medida que ele co-relaciona sua experiência de vida com a dos personagens literários. Ele descobriu que a leitura literária era um antídoto que "combatia a sua velhice", porque o fazia emocionar-se diante da engenhosidade estética. A relação AntonioBolivar e os romances de amor são uma prova do quanto à relação sujeito e objeto literário faz emergir os sentidos que o leitor, embora, muitas vezes não tenha vivido, na vida real, ele pode aprender com a experiência vivida pelos personagens literários. Antonio Bolivar que é um leitor fictício aprende com a literatura e ensina ao leitor real (empírico) o modo como se chega a fruição, no ato de ler uma obra literária.

3. Conclusão

O estudo mostrou como o ato de ler e fruir o texto requer esforço. E que a leiturasuscita a experiência estéticaque éhumanizadora. Nessa direção, sinalizou possíveis caminhos para o professor pensar o modo como promover tal experiência literária, em ato, do sujeito-aluno com o objeto-obra literária.

Evidenciou como a leitura pregnante de um personagem-leitor, no esforço pelo prazer estético-literário acontece e ainda enalteceu a necessidade de dar sentido à literatura em sala de aula. Mas, para isso faz-se necessário articular práticas educativas capazes de suscitar no alunado sensibilidade, inspiração, criatividade no ato de ler.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSIS NETO, Francisco de. *Interações e (trans)formações*: práticas de letramento literário sob a perspectiva semiótica. 2017. 252f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína: [s.n.], 2017.

ASSIS, Machado de. *Volume de contos*. Rio de Janeiro: Garneir, 1884.

CERVANTES, Miguel de. *O egenhoso fidalgo Dom Quixote da Mancha*. São Paulo: Abril, 2010.

COSSON, Rildo. *Letramento literário*: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2009.

COSSON, Rildo. Nós que ensinamos literatura. In: NAVAS, Diana; CARDOSO, Elizabeth. *Literatura e ensino*: territórios em diálogos. São Paulo: EDUC, 2018. p. 39-52

ECO, Umberto. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. Trad. de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia da Letras, 1994.

FLAUBERT, Gustave. *Madame Bovary*. São Paulo: Penguin, Companhia das Letras, 2012.

FISCHER, Adriana. Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa. *Acta Sci. Lang. Cult.*, Maringá, v. 30, n. 2, p. 177-87, 2008.

GREIMAS, Algirdas Julien. *Da imperfeição*. São Paulo: Hacker Edit., 2002.

LANDOWSKI, Eric. Para uma semiótica sensível. *Revista Educação e Realidade*. 2005.

MELO, Márcio Araújo de. Entre livros, leitores e realidade. *Via Atlântica*, São Paulo, n. 28, 161-76, dez. 2015.

MORAES, Carlos Wiennery da Rocha. *Interações no ensino–aprendizagem de literatura em Ead*: análise semiótica de discursos e práticas. Tese de Doutorado. UFT. Mimeo.

RANKE, Maria da Conceição de Jesus; MAGALHÃES, Hilda Gomes Dutra. Breves considerações sobre fruição literária na escola. *Entreletras*, v. 2, n. 3, p. 47-61, 2011.

SEPÚLVEDA, Luis. *O Velho que lia romances de amor*. 11. ed. Lisboa: Porto, 2017.

SHAKESPEARE, William. *Hamlet*. São Paulo: L & PM, 1997.

SHELLEY, Mary. *Frankenstein*. São Paulo: Martin Claret, 2006.

TATIT, Luiz. *O cancionista*: composição de canções de Brasil. 2. ed. São Paulo: USP, 2002.

"OLIVER TWIST", DE CHARLES DICKENS, EM ADAPTAÇÕES PARA HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: UM PROJETO DIDÁTICO DE LEITURA PARA SOCIEDADES MULTILETRADAS

Nathalia Arêa Leão Garcia de Souza (UVA)
nathalialeaogarca@gmail.com
Silvana Moreli Vicente Dias (UVA)
silvana.dias@uva.br

RESUMO

O objetivo deste trabalho é analisar adaptações para Histórias em Quadrinhos do clássico literário de língua inglesa "Oliver Twist" (1837), de autoria de Charles Dickens (1812–1870), a fim de elaborar um projeto didático para práticas de multiletramentos em espaços de escolarização situados na cidade do Rio de Janeiro. Como embasamento teórico-metodológico, além da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), serão empregados: Rojo, 2009; Rojo, 2012; Souza, 2016; Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015; Mozdzenski, 2013. A artigo pretende demonstrar que a adoção de novas ferramentas, com enfoque de gêneros híbridos como as HQ, atende às normas da BNCC (BRASIL, 2018), bem como facilita a aproximação à realidade social em que o estudante está inserido, com estímulo à criticidade e à autonomia. Por fim, pretende-se encaminhar um projeto pedagógico que estimule a formação da identidade dos alunos e desenvolva competências que visem à participação ativa em comunidades de letramento, de forma democrática e ética. Portanto, a pesquisa oferece perspectivas para uma prática pedagógica atenta a aspectos da recepção do público infantojuvenil com relação a adaptações de clássicos de língua inglesa, estimulando conexões renovadas com a sociedade do século XXI.

Palavras-chave:
Práticas de Multiletramentos. Adaptações de "Oliver Twist".
Ensino de Literaturas de Língua Inglesa.

ABSTRACT

The objective of this work is to analyze adaptations for Comics in the English literary classic "Oliver Twist" (1837), authored by Charles Dickens (1812–1870), in order to elaborate a didactic project for multi-tools practices in school spaces located In Rio de Janeiro city. As a theoretical and methodological basis, in addition to the National Common Curricular Base (BRASIL, 2018), the following will be employed: Rojo, 2009; Rojo, 2012; Souza, 2016; Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015; Mozdzenski, 2013. The communication intends to demonstrate that the adoption of new tools, with a focus on hybrid genres such as HQ, meets the standards of BNCC (BRASIL, 2018), as well as facilitating the approach to the social reality in which the student is inserted, with stimulating the student's criticality and autonomy. Finally, it is intended to carry out a pedagogical project that encourages the formation of students' identity and develops skills that aim at active participation in literacy communities, in a democratic and ethical manner. Therefore, the research offers perspectives for a pedagogical practice that is attentive to aspects of the reception of children and adolescents in

relation to adaptations of English-speaking classics, stimulating renewed connections with 21st century society.

Keywords:
Multi-tooling practices. Adaptations by "Oliver Twist".
Teaching English Language Literatures.

1. Introdução

O presente trabalho volta-se para a discussão de práticas de multiletramentos em espaços de escolarização na cidade do Rio de Janeiro, levando-se em conta as especificidades de uma cultura globalizada em que a diversidade cultural e a pluralidade de linguagens circulam em novos meios digitais. Com valorização da formação de leitores críticos e autônomos, para a apropriação reflexivados conteúdos e para seu "empoderamento", busca-se encaminhar um projeto pedagógico que estimule a formação da identidade dos alunos e desenvolva competências que visem à participação ativa em comunidades de letramento, de forma democrática e ética.

Esta pesquisa pretende demonstrar que a adoção de novas ferramentas, com enfoque de gêneros híbridos como as HQ, baseadas na BNCC (cf. BRASIL, 2018), facilita a aproximação à realidade social em que estudante está inserido, com estímulo à criticidade e à autonomia do educando. Partindo dessas premissas, oferecem-se perspectivas para uma prática pedagógica atenta a aspectos da recepção do público infanto-juvenil, com relação a adaptações de clássicos de língua inglesa. Assim, pretende-se reforçar conexões renovadas com a sociedade do século XXI, ao desenvolver análise atenta de adaptações para Histórias em Quadrinhos (HQ) do clássico literário da língua inglesa "Oliver Twist" (1837), de autoria de Charles Dickens (1812–1870).

A tecnologia da informação já está presente na sociedade contemporânea. Dessa forma, este estudo visa abordar os diversos aspectos implicados nas práticas de multiletramentos no ensino de língua inglesa, em escola pública de Ensino Fundamental II da cidade do Rio de Janeiro, levando em conta as dimensões sócio-políticas da atualidade que compõem um cenário precário em matéria de recursos. Entendemos que a escola pública é uma das principais instituições responsáveis pela construção da cidadania, com a participação dos indivíduos de forma ativa na sociedade atual. Por meio da pedagogia dos multiletramentos, na senda dos estudos de Roxane Rojo, a escola se apresenta como mediadora entre os alunos e

as novas tecnologias e culturas, proporcionando uma visão crítica e analítica no sentido de que a educação deve ser libertadora e proporcionar, ao discente, a oportunidade de desenvolver-se com autonomia. Nesse caminho, tomamos, como exemplo, os ensinamentos de Paulo Freire:

> É preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história. (FREIRE, 1980, p.39)

Este artigo visa observar a receptividade do público jovem à aproximação com os clássicos da literatura inglesa usando a adaptação do gênero textual HQ, considerando tanto sua situação textual quanto sua inserção histórico-cultural na comunidade de leitores do ensino público, na realidade contemporânea. Desta forma, as conexões pedagógicas são realizadas por meio de uma pesquisa de caráter crítico, levando-se em conta a complexidade do diálogo entre o texto-fonte em língua inglesa e a recepção de textos clássicos na escola pública, como fomentadora de "empoderamento dos jovens leitores" na formação de sua identidade de no desenvolvimento de suas competências de participação em comunidades de texto ou letramento, de forma democrática e ética.

2. Referencial teórico metodológico

2.1. Multiletramentos e gêneros de discurso

O objetivo do trabalho é promover o conhecimento e a análise crítica das obras literárias clássicas, a fim de permitir aos alunos usarem a linguagem como meio de aprofundar sua compreensão do mundo em que vivem, explorar novas perspectivas de pesquisa e informação, apresentar ideias e valores, argumentar, lidar com conflitos de opinião e crítica, bem como expandir sua capacidade discursiva e reflexiva em diferentes áreas do conhecimento.

A estratégia adotada é a de incluir textos literários na escola para a formação do pensamento psicossocial crítico e enfatizar que a educação deve fornecer aos alunos ferramentas para que possam construir novas formas de conhecimento com autonomia.

A fim de reiterar a importância do emprego da pedagogia de multiletramentos em escolas públicas, observamos que a leitura de mundo é

importante para a integração de políticas de inclusão e estímulo ao pensamento crítico no contexto escolar. Para tanto, o foco deste trabalho *est*á na apresentação dos textos multissemióticos à luz da pedagogia de multiletramentos (Cf. ROJO, 2009 e 2012), buscando a produção de sentidos para os alunos, a partir do rompimento de fronteiras que separam os pontos de vista na representação dialógica com o incentivo ao protagonismo dos discentes.

No ensino contemporâneo, os alunos devem ser coautores do processo educacional e se apropriar do poder de discutir, discordar entre si e com o professor. Além disso, sabe-se que os nossos jovens já estão inseridos numa cultura digital e são fluentes nela, ao contrário das gerações anteriores, que ainda estão migrando para essa cultura. Por todo exposto, se faz indispensável a proposição de atividades inovadoras que obtenham contornos motivadores, em que os alunos possam se identificar com a dinâmica de projetos de pesquisa a partir de questões problematizadoras baseadas na realidade. Esta pedagogia de multiletramentos tem muito mais a acrescentar ao desenvolvimento de múltiplas habilidades nos discentes, capacitando-os para enfrentar o mercado de trabalho em mudança, competitivo e globalizado. Segundo Rojo e Moura:

Vivemos em um mundo em que se espera (empregadores, homens, professores, cidadãos, dirigentes) que as pessoas saibam guiar suas próprias aprendizagens na direção do possível, do necessário e do desejável, que tenham autonomia e saibam buscar como e o que aprender, que tenham flexibilidade e consigam colaborar com urbanidade. (ROJO; MOURA, 2012, p. 27).

Assim, ressaltamos a importância dos saberes advindos fora da escola, de modo que sejam úteis para a vida prática, com o estímulo à criticidade e o questionamento das informações circulantes. Tudo isso possibilitará o desenvolvimento de cidadãos autônomos.

O presente projeto tem como foco de discussão as questões centradas na concepção de formação do leitor no contexto atual. Partindo desta premissa, busca-se analisar a relevância e os aspectos determinantes do multiletramento na era digital, a partir da prática docente, além de refletir sobre novas habilidades que a perspectiva didática requer dos professores, sobre o uso dos dispositivos tecnológicos voltados à formação do sujeito-leitor (SOUZA, 2016, p. 301).

Assim sendo, objetiva-se incluir gêneros multissemióticos, no espaço escolar, integrando o texto multimodal como os seus recursos semi-

óticos na educação (MOZDZENSKI, 2013), atendendo-se as demandas do momento globalizado e tecnológico com novas práticas sociais de leitura e escrita. Em um novo modelo de aprendizagem colaborativa, respeita-se o ritmo particular de cada estudante e possibilita-se o enfrentamento da intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade de grupos minoritários como mulheres, indígenas e imigrantes (GRUPO DE NOVA LONDRES, 2006).

Para embasar a análise de adaptação de cânones da literatura dando conta da multiplicidade cultural e semiótica dos textos analisados, adotam-se as teorias de Bakhtin (1997 e2012) sobre as vozes do discurso escolar, o dialogismo e a sua discussão sobre responsabilidade, gênero, discurso, ideologia e o papel do diálogo na construção do conhecimento para a desmistificação do papel do professor como centro do ensino. Segundo a visão bakthiniana, a enunciação deve ser entendida como produto da interação entre indivíduos e a sua organização social. Por meio da palavra, um indivíduo se expressa em relação a outro e, nesse processo, a palavra do professor como enunciador se orienta dialogicamente em função do aluno, de modo que as relações sociais determinam seu discurso.

2.2. Ensino híbrido

O ensino híbrido defende o uso da tecnologia na educação, estabelecendo uma ligação entre o padrão tradicional e a estruturação de um novo currículo escolar inovador. Segundo Moran[352], a educação *blended* – ou educação híbrida – vem para criar desafios para estimular os alunos, por meio da resolução de problemas ou criação de projetos complexos, tanto em grupo como individualmente, dentre outros. Essa aprendizagem deve ser coordenada por professores que cuidarão de cada aluno em atividades que promovam um contato direto e possibilitem a supervisão do andamento do processo de aprendizagem do aluno (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015).

Resumidamente, são características do modelo de ensino híbrido: a mescla de estratégias de ensino *off-line* com recursos digitais; possibilitar a personalização do ensino para atender mais apuradamente às necessidades de aprendizagem dos estudantes; alçar o aluno ao protagonismo;

[352] José Manuel Moran, filósofo, doutor em Comunicação pela Universidade de São Paulo (USP).

e transformar o papel do professor de transmissor para mediador do conhecimento.

2.3. Metodologias ativas no ensino: Tecnologias Digitais

No intuito de aplicar as metodologias ativas de modo eficaz e simples em projeto didático, recorremos às estratégias de facilitação definidas por Hmelo-Silver e Barrows (2006); e Zhang *et al*. (2010). As ações recomendadas são:

• Solicitar ideias para iniciar ou redirecionar a discussão;

• Usar perguntas abertas e metacognitivas, que levem os alunos a construir modelos ou mecanismos causais;

• Responder perguntas com outras perguntas, para favorecer raciocínio e reflexão e conexão do novo conhecimento com o já acumulado;

• Estimular que os alunos forneçam explicações detalhadas para afirmações que eles fazem sobre um determinado assunto;

• Pedir que os alunos esclareçam suas ideias quando eles fazem perguntas;

• Legitimar boas ideias trazidas por alunos de baixo rendimento;

• Pedir que os alunos resumam oralmente o que aprenderam na aula;

• Solicitar que pensem sobre os problemas ou questões em pauta, gerando hipóteses alternativas ou modificando elementos;

• Verificar o consenso sobre as ideias apresentadas ao final da discussão e aproveitar lacunas de entendimento para esclarecer conceitos ou conteúdo;

• Encorajar a representação visual das ideias apresentadas (uso do quadro pelos alunos, por exemplo);

• Encorajar e favorecer a contribuição entre os alunos nas explicações dos conceitos e conteúdo;

• Envolver os estudantes que participam pouco e criar um ambiente que os alunos reconheçam como um espaço de aprendizagem e se sintam à vontade para expor suas ideias, mesmo que equivocadas.

3. Desenvolvimento do projeto didático

Este planejamento propõe um projeto didático para o Ensino Fundamental II(anos finais) que visa à discussão de como os estudantes podem se inserir na "sociedade da imagem" (Cf. KRESS; VAN LEEUWEN, 2001), baseaando-sena BNCC (BRASIL, 2018), com vistas à adoção do ensino híbrido a fim de atender às demandas de um alunato cada vez mais imerso na cultura digital.

Tendo em mente a importância da BNCC, como parâmetro recente da educação como instrumento garantidor de acesso democrático e universal, destacam-se, a seguir, as habilidades que são preconizadas no documento que fundamentam esse planejamento (Cf. BRASIL, 2018):

(EF09LI01) Fazer uso da língua inglesa para expor pontos de vista, argumentos e contra-argumentos, considerando o contexto e os recursos linguísticos voltados para a eficácia da comunicação;

(EF09LI03) Analisar posicionamentos defendidos e refutados em textos orais sobre temas de interesse social e coletivo;

(EF09LI07) Identificar argumentos principais e as evidências/exemplos que os sustentam;

(EF09LI08) Explorar ambientes virtuais de informação e socialização, analisando a qualidade e a validade das informações veiculadas;

(EF09LI09) Compartilhar, com os colegas, a leitura dos textos escritos pelo grupo, valorizando os diferentes pontos de vista defendidos, com ética e respeito;

(EF09LI10) Propor potenciais argumentos para expor e defender ponto de vista em texto escrito, refletindo sobre o tema proposto e pesquisando dados, evidências e exemplos para sustentar os argumentos, organizando-os em sequência lógica;

(EF09LI19) Discutir a comunicação intercultural por meio da língua inglesa como mecanismo de valorização pessoal e de construção de identidades no mundo globalizado.

Propõe-se a divisão do projeto didático em três etapas com ensino híbrido:

• **Pré-leitura**: Num primeiro momento, as atividades serão colocadas em espaço virtual, por meio do contato no *Google Sala de Aula*, que vai sendo alimentado com *links* do *YouTube* e imagens seletas. Serão

estabelecidas as interações com os alunos com o estímulo ao desenvolvimento de argumentos e articulação de opiniões sobre ao assunto proposto;

• **Leitura**: Leitura de "Oliver Twist", em adaptação para HQ (DICKENS, 2014), planejado para o momento presencial;

• **Pós-Leitura**: Neste momento, será executada a culminação do projeto, coma tarefa para os alunos criarem seus próprios quadrinhos com base no gênero *Comic story*, através do ensino híbrido, alternando aulas presenciais e *on-line*. Esta tarefa final visa à valorização pessoal das identidades, autonomia e protagonismo na realidade do mundo globalizado.

As tarefas são propostas como forma criativa de desenvolvimento da capacidade crítica e autônoma dos estudantes, com a valorização do desenvolvimento de suas individualidades.

4. Considerações finais

Espera-se incentivar a prática literária nos jovens com a adoção de leitura crítica do clássico da literatura "Oliver Twist", a partir de sua adaptação para HQ (DICKENS, 2014), e, por conseguinte, fazer uso de metodologias ativas, com a introdução do gênero digital e dos multiletramentos. Objetiva-se atingir a promoção do conhecimento e a análise crítica da obra literária de Língua Inglesa, de maneira inclusiva em escolas públicas, a fim de subsidiar um processo dinâmico de ensino–aprendizagem, permitindo aos alunos:

• Aprofundar a compreensão do mundo em que vivem, para explorar novas perspectivas de pesquisa e informação;

• Apresentar ideias e valores e o poder da argumentação;

• Lidar com conflitos de opinião e crítica, entre expandir sua capacidade discursiva e reflexiva em diferentes áreas do conhecimento;

• Suprir a necessidade de desenvolver o ensino a distância da Língua Inglesa em espaços de escolarização na modalidade de ensino híbrido;

• Desenvolver gêneros digitais e multimodais, como vídeos do You Tube e HQ's.

Deseja-se um incremento na qualidade de ensino, respeitando as diretrizes educacionais propostas pela BNCC, com um maior engajamento da sociedade e a participação sócio-política de seus indivíduos, sabendo-se que o único modo de atingirmos estes objetivos é por meio de uma educação cidadã. Propõe-se uma reflexão no contexto do ensino da Língua Inglesa, em que os discentes possam repensar como desenvolver as competências orais, de leitura, escrita e compreensão nesta situação atual, sem se esquecer também de desenvolver o eixo intercultural.

Portanto, esse plano de ação foi desenvolvido para explorar uma forma de desenvolver aulas para educação a distância, considerando a realidade de precário acesso à internet dos alunos e as dificuldades enfrentadas pelos professores. Essa proposta visa oferecer ferramentas que estabeleçam um ponto de partida para a realização de um trabalho consistente rumo à democratização e transformação de estruturas arcaicas, que impedem o acesso dos estudantes do ensino público.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs). *Metodologias Ativas para uma educação inovadora*. Uma abordagem teórico-prática. *e-PUB* [recurso eletrônico]Porto Alegre: Penso, 2018. Disponível em: uritiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2020/08/Metodologias-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf. Acesso em: 23 nov. 2020.

_____; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Orgs). *Ensino híbrido:* personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2018. [Cf. etapa do Ensino Fundamental e do Ensino Médio]. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf. Acesso em: 24 out. 2020.

DICKENS, Charles. *Oliver Twist*. Adaptação de Dan Johnson; ilustrações de Rajesh Nagulakoda; tradução de Érico Assis. São Paulo: Farol literário, 2014.

DIESEL, Aline. BALDEZ, Alda Leila Santos. MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. *Revista Thema*, v. 14. n. 1 p. 268-88. 2017. Disponível em:

http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404. Acesso em: 16 nov.2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

_____. *A importância do ato de ler***:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 4)

GRUPO DE NOVA LONDRES. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Orgs). *Multiliteracies*: Literacy Learning and the Design of Social Futures. New York: Routeledge, 2006 [1996]. p. 9-37

GUISARDI, Conceição Maria Alves de Araújo. *Leitura e produção de histórias em quadrinhos*: uma proposta de multiletramentos pautada na Gramática do Design Visual e em aulas do Portal do Professor. 2015. 258 f. Dissertação (Mestrado em Linguística, Letras e Artes) – Repositório UFU – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/16755/1/LeituraProducaoHistorias.pdf 2015. Acesso em: 2 set. 2020.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Multimodal discourse*: the modes and media of contemporary communication. New York: Oxford University Press, 2001.

MASTROBERTI, Paula. Adaptação, versão ou recriação? Mediações da leitura literária para jovens e crianças. *Revista Semioses*, v. 1, n. 8, Rio de Janeiro, fev. 2011. Disponível em: https://core.ac.uk/reader/229103790. Acesso em: 25 ago. 2020.

MOZDZENSKI, Leonardo. Intertextualidade verbo-visual: como os textos multissemióticos dialogam? *Bakhtiniana*. *Revista de Estudos do Discurso*, v. 8, n. 2, p. 177-82, São Paulo, 2013. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/bakhtiniana/article/view/13864/12924. Acesso em: 26 ago. 2020.

PINHEIRO, P. Sobre o manifesto "A pedagogy of multililiteracies: designing social futures" – 20 anos depois. *Trab. Ling. Aplic*., n (55.2): p. 525-30, Campinas-SP, mai./ago. 2016 Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/tla/v55n2/0103-1813-tla-55-02-00525.pdf. Acesso em: 24 nov. 2020

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.* São Paulo: Parábola, 2009.

_____; MOURA, E (Orgs). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

SOUZA, Silvane Santos. Multiletramentos na contemporaneidade: análise das práticas docentes voltadas para formação do sujeito-leitor na era da cibercultura. Anais Seminário Interlinhas. *Revistas UNEB*, 2016.1, p. 297-302. Disponível em: http://www.revistas.uneb.br/index.php/asipc/article/view/4876/3103. Acesso em: 26 ago. 2020.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, v. 66, n. 1, 1996. Disponível em: http://www.sfu.ca/~decaste/newlondon.htm. Acesso em: 26 out. 2020.

ORALIDADE, LEITURA E PRODUÇAO DE TEXTOS ESCRITOS NA LÍNGUA ESPANHOLA: SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO GÊNERO CONTOS ATRAVÉS DE AULAS VIRTUAIS

Teresinha Fernandes da Silva (UERR)
teresinhaf136@gmail.com
Iris Anita Fabián Ramírez (UERR)
anitaramirez83@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho foi uma proposta de intervenção numa escola estadual da cidade de Boa Vista-Roraima. As atividades serão desenvolvidas através de recursos virtuais e tem como objetivo proporcionar aos alunos do Ensino Médio a se expressar com desenvoltura na oralidade, na leitura e na produção de textos escritos de contos na língua espanhola. Tendo em vista, a não importância do estudo da língua espanhola por este seguimento de jovens desta unidade escolar, além de conduzir este público para refletir sobre a leitura como prática social, no sentido de ampliar o conhecimento linguístico e cultural do idioma. As atividades foram desenvolvidas com alunos do primeiro ano de quatro turmas, turno vespertino. O suporte teórico de sustentação desta oficina foi alicerçado nos estudos de Bruno (2010), Vagens (2010), Castela ([s.d.]) e outros. A metodologia proposta consiste numa sequencia didática de leitura de contos por aulas virtuais, através do recurso tecnológico *Google Meet*, pela Plataforma da escola e por cópias de textos para os alunos com dificuldades de acesso às tecnologias, tendo em vista, a Pandemia do Coronavírus que impôs a necessidade de medidas de isolamento social. As atividades se orientam na abordagem interacionista e o texto selecionado foi do gênero contos com o título "Diminuto, el perrito que no queria crecer", da escritora argentina Liana Castello. A avaliação será contínua observando o desempenho dos alunos em todas as fases do processo, além, da produção de textos escritos.

Palavras-chave:
Leitura. Oralidade. Produção de textos.

RESUMEN

Este trabajo fue una propuesta de intervención en una escuela estatal de la ciudad de Boa Vista-Roraima. Las actividades se desarrollarán a través de recursos virtuales y tienen como objetivo que los estudiantes de secundaria se expresen con soltura en la oralidad, en la lectura y en la producción de textos escritos de cuentos en la lengua española. En vista de que el estudio de la lengua española no es importante para este segmento de jóvenes de esta unidad escolar, además de llevar a este público a reflexionar sobre la lectura como práctica social, con el fin de ampliar los conocimientos lingüísticos y culturales de la lengua. Las actividades se desarrollaron con alumnos de primer año de cuatro clases, turno de tarde. El soporte teórico de este taller se basó en los estudios de Bruno (2010), Vagens (2010), Castela ([s.d.]) y otros. La metodología propuesta consiste en una secuencia didáctica de lectura de historias (cuentos) por clases virtuales, a través del recurso tecnológico Google Meet, a través de la Platafor-

ma Escolar y por copias de textos para estudiantes con dificultades de acceso a tecnologías, considerando la Pandemia de Coronavirus que impuso la necesidad de medidas de aislamiento social. Las actividades están guiadas por el enfoque interaccionista y el texto seleccionado fue del género cuento con el título "Diminuto, El perrito que no quería crecer", de la escritora argentina Liana Castello. La evaluación será continua observando el desempeño de los estudiantes en todas las etapas del proceso, además de la producción de textos escritos.

Palabras clave:
Lectura. Oralidad. Producción de textos.

1. Introdução

A oficina sobre oralidade, leitura e produção de textos na língua espanhola: sequência didática do gênero conto através de aulas virtuais se configura como proposta de estudo à medida que se vislumbra no contexto do ensino médio uma possibilidade de estimular aos alunos desta modalidade de ensino, a leitura deste gênero textual com a finalidade de ampliar o universo linguístico e cultural deste idioma. A ideia se consolidou na Disciplina de Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Médio, no Curso de Licenciatura Plena em Letras/Espanhol pelo Programa de Formação de Professores – PARFOR da Universidade Estadual de Roraima – UERR, *Campus* Boa Vista-RR.

A temática foi pensada na perspectiva de cumprir as etapas do estágio curricular fase de observação e regência no ensino do Espanhol. Uma vez que, o estágio não pôde ser executado no primeiro semestre deste ano 2020 em função da Covid-19 que se propagou por todas as regiões do país. A cidade de Boa Vista capital do Estado de Roraima foi extremamente acometida por esta doença que provoca altas taxas de transmissão e infecção e que acomete um número expressivo pessoas. Em decorrência disso, gerou uma grande demanda de enfermos nos hospitais causando colapso do sistema de saúde, insumos e profissionais para prestar atendimento. Além, do adoecimento e morte dos profissionais de saúde.

Esses fatores impulsionaram os gestores públicos do estado e municípios a decretarem o fechamento das repartições públicas e setores da iniciativa privada, principalmente, as escolas e universidades. No sentido de evitar aglomerações e contaminação da comunidade escolar e seus familiares, em especial as pessoas idosas e as com doenças pré-existentes. Seguindo assim, as orientações dos organismos de saúde que recomendam o distanciamento e isolamento social como medida sanitária

de contenção da doença. Por isso, as aulas do Ensino Básico foram suspensas e o Estágio Curricular Supervisionado presencial inviabilizado. No mês de abril, o Governo do Estado autorizou o retorno às aulas da educação básica de forma remota, ou seja, virtual, através de uma plataforma implantada nas escolas por onde os conteúdos e atividades didáticas são disponibilizados pelos professores para que os alunos possam acessar.

Diante dessa assertiva, a escola-campo desta oficina situada na zona oeste da cidade de Boa Vista-RR buscou se adequar a essas diretrizes, no entanto, a gestão com o apoio do Laboratório de Informática, da Orientação, da Coordenação da Secretaria da escola e dos professores organizaram a plataforma de acesso, bem como o cadastro do telefone dos alunos e de seus genitores em grupos do *WhatsApp* para facilitar o acesso de todos aos conteúdos e, portanto, o ensino e a aprendizagem. Além do *YouTube* e outros aplicativos que favoreçam o acesso da comunidade escolar.

As aulas são gravadas e os textos, slides, mapas, mapas conceituais, exercícios e outros materiais didáticos pedagógicos que os professores entenderem pertinentes para aprendizagem é disponibilizado por estes meios para os estudantes.

Eles têm um prazo para estudarem, realizarem as atividades e devolverem aos professores para avaliar e informar ao aluno e aos pais os rendimentos adquiridos. E ao final de cada mês os professores produzem relatórios e encaminham à Coordenação da escola, sobre as ações desenvolvidas.

Para os alunos com dificuldade de acesso às ferramentas tecnológicas são ofertados os conteúdos e atividades impressas, deixadas na Coordenação da escola para eles ou os responsáveis irem buscar, observando os requisitos de segurança propostos pelas autoridades sanitárias e pela Secretaria de Estado da Educação. Em relação aos alunos com necessidades especiais, são encaminhadas para os pais, atividades impressas ou virtuais para que eles auxiliem no desenvolvimento das mesmas.

Neste cenário, a oficina que será virtual, se utilizará dos aparatos já estruturados pela escola. Seu desenvolvimento perpassa pelo entendimento da Reitoria da UERR que editou a Portaria nº 51/UERR/CUNI/REIT/GAB, em 08 de julho de 2020 autorizando o retorno das aulas por atendimento *on-line*. Dessa forma, o Estágio Curricular Supervisionado do Espanhol no Ensino Médio fase de observação e regência encontra-se

respaldado e pode ser realizado através de Projeto Pedagógico, como este aqui proposto.

Ressalta-se que o ensino da língua espanhola no Brasil a partir da reforma dos currículos do ensino da Educação Básica, a conhecida Base Nacional Curricular Comum – BNCC, em 2018, não se constitui mais uma disciplina obrigatória nas escolas do país. E, portanto, desobriga os estudantes de se empenharem no estudo desta disciplina. Diante disto, destaca-se, a dificuldade dos alunos em relação à leitura com fluência no espanhol. O foco do ensino desta língua na escola campo da oficina está centrado na gramática.

Salienta-se que o Estado situa-se em numa região de fronteira com a Venezuela e com a Guiana, onde o contato linguístico é acentuado tanto do espanhol quanto com o inglês. Trazendo para o campo do espanhol, destaca-se que nos últimos quatro anos, esta língua está presente na rotina diária da população boa-vistense. Em função do processo de imigração dos venezuelanos para o Brasil, em função da crise sociopolítica que tem se abatido naquele país.

As escolas de Boa Vista-RR atualmente perpassam pelo processo de interculturalidade, dado ao significativo número de crianças e adolescentes matriculados. Eles estão imersos na cultura linguística do Português Brasileiro.

Dessa forma, salienta-se que a temática que trata da "Oralidade, leitura e produção de textos escritos na língua espanhola": sequência didática do gênero contos através de aulas virtuais traz uma preocupação com a oralidade, a leitura e a escrita neste idioma. Pois, sabe-se que o estudo desta disciplina tem sido negligenciado por alunos e por parcela dos professores, é tido como um componente curricular irrelevante. Por outro lado, ler, falar e escrever textos em espanhol pode ser o diferencial na socialização desses estudantes com os imigrantes de língua espanhola, em especial os venezuelanos. Assim, trazer esta proposta de intervenção envolvendo essa temática no sentido de fomentar o debate e a reflexão a cerca deste ato de decifrar conteúdos que é a leitura, torna-se pertinente.

A leitura é um mecanismo importante de promoção das habilidades linguísticas, que resulta na melhora da escrita, da interpretação e, consequentemente da reflexão a cerca da cultura de outra língua. É também uma prática social importante que acrescenta formas diferentes de conhecimentos e promove habilidades comunicativas. Além de, aprimorar o vocabulário, dinamizar o raciocínio e aperfeiçoar a escrita.

Diante do exposto, a leitura e escrita de texto do gênero contos pode ser um vetor de oportunidades para despertar nos alunos o interesse pela leitura de obras literária e da cultura linguística espanhola. Nessa perspectiva, o ensino do Espanhol se insere como componente curricular que agrega conhecimentos linguísticos e culturais de uma segunda língua na vida dos estudantes. Assim como, amplia a possibilidade da oralidade, da leitura e da produção de textos. Visa ainda, proporcionar-lhes possibilidades de trabalho no campo do ensino de línguas estrangeiras.

A ideia do conto conduz a percepção de que este gênero possibilita o entendimento do mundo que o cercam, contribuem com o desenvolvimento da imaginação, formação da personalidade, enriquecimento do vocabulário, além de facilitar a expressão.

O objetivo geral da oficina que consiste em um projeto de intervenção que busca proporcionar aos alunos do Ensino Médio a oralidade, leitura de contos e produção de textos escritos por aulas virtuais na língua espanhola numa escola pública de Boa Vista-RR. E como objetivos específicos visa apresentar o texto do gênero conto, realizando a leitura e explorando o título, as figuras, com a finalidade de aguçar a imaginação dos alunos; despertar a oralidade; explorar itens lexicais; contextualizar o texto buscando identificar o autor, quando e onde foi publicado; discutir o conceito de contos; explicar sobre a natureza dos contos; evidenciar a leitura como uma prática social; propor a escrita de textos com base no conto escrito pela argentina Liana Castello, com o título "Diminuto, el perrito que no queria crecer". A oficina encontra base nas teorias de autores que abordam questões sobre leitura, gêneros textuais e o ensino do espanhol.

2. Referencial

A leitura pode ser entendida com base nas proposições de Castela (2011, p. 22), quando ela assevera que leitura no contexto escolar representa um instrumento político-pedagógico que possibilita compreender e transformar as experiências pessoais de alunos e professores, assim como atuar como elemento de transformação e conscientização do lugar e papel que possuem na sociedade em que estão inseridos. Uma ação pensada na interação entre leitor e o autor no momento da leitura e entre o professor e o aluno, no momento em que se discute o texto na sala de aula. Dessa forma, salienta a autora que a postura pedagógica do professor em relação à leitura requer que estes docentes concedam fala aos alunos, para

que suas vozes sejam ouvidas e legitimadas, uma vez que o conhecimento se produz no processo de interação.

A abordagem interacionista da leitura aponta que a leitura em sala de aula conta com três momentos: pré-leitura, leitura e pós-leitura. A pré-leitura busca realizar a primeira aproximação do aluno ao texto. A leitura é guiada por objetivos explicitados previamente aos alunos. E a pós-leitura é a fase do planejamento de tarefas que visam abordar uma avaliação critica do texto e do posicionamento nele expresso e promover reflexão sobre o mundo do estudante e da sociedade da qual está inserida (VARGENS, 2010, p. 206-8).

A leitura de texto pressupõe gêneros que se manifesta de diferentes formas que podem ser oral ou escrito e se constrói no processo de interação entre interlocutores. A produção e compreensão mobilizam competências não só linguísticas, mas também extralinguísticas, o conhecimento de mundo. Neste sentido, ao se trabalhar com textos deveriam considerar as dimensões constitutivas do gênero: conteúdo-dimensão temática; composição-dimensão textual, a forma de organização do que se disse ou escreve; e estilo-dimensão linguística, os meios linguísticos usados para dizer ou escrever. As operações textuais – os tipos de textos podem se realizar em forma de narração, descrição, argumentação, explicação, exposição e outras. E com cada tipologia pode-se realizar diferentes gêneros como: conto, notícia, ensaios e outros mais assinala Bruno (2010, p. 222).

A autora Castela (2011, p. 22) aponta que as atividades de escrita e de oralidade são pensadas numa perspectiva discursiva (...). Em relação à escrita compreendem-se as diferentes etapas do processo cognitivo que são a planificação–compreende a elaborar a configurações mentais do escrito, como esquemas, lista e desenhos; textualização–compreende atividade linguística dedicada a preparar o produto escrito e elaborados na planificação; revisão–abrange avaliação do material planificado e redigido a fim de determinar se ele cumpre as funções previstas e se é necessário reformulá-lo e melhorá-lo; reformulação–realiza avalição dos pontos que necessitam ser melhorados e realiza os ajustes que podem ser relacionados à forma, ao conteúdo e ao gênero. E é nessa direção que o projeto de intervenção da oralidade, leitura e produção de textos escritos no espanhol: sequência didática do gênero contos através de aulas virtuais se propõe, procurando se adequar as ferramentas tecnológicas disponíveis na escola e de acesso aos estudantes.

3. Metodologia

A oficina será realizada através das ferramentas disponibilizadas pela escola, pelo *Google Meet*, pelo *WhatsApp* e por outros mecanismos que favoreça a aprendizagem. Essas atividades serão desenvolvidas com os alunos do primeiro ano das turmas 103 a 106 com o tempo de uma hora de aula para cada uma. O conteúdo foi programado para duas aulas. Destaca-se que o planejamento é flexível, pode ser ampliando se houver necessidade.

Ressaltando-se que as atividades seriam disponibilizadas com dois dias de antecedência, bem como, um roteiro de sugestão de leitura para que os estudantes se familiarizem com texto. Para os jovens com dificuldades de acesso as tecnologias (celular e computador), as cópias serão impressas e deixadas na Coordenação da escola para que o aluno possa pegá-lo.

No primeiro momento, a aula será desenvolvida com a pré-leitura, fase em que será solicitado para que os alunos leiam apenas o título, na sequência, será estimulado o debate sobre a problemática do conto; levantamento de questões como de que trata o texto? Vocês conseguem identificar o gênero discursivo do texto? Vocês sabem o que é gênero textual? Nesse ponto, fazer uma breve exposição sobre o gênero textual conto. Na continuação da aula, será feita a etapa de leitura com uma breve apresentação da biografia da autora, assim como explicar como deve ser feita as leituras: que são de forma silenciosa e superficial com o objetivo de responder as seguintes questões: Qual o objetivo do texto? O texto tem algumas palavras que vocês não conseguiram descobrir o sentido no texto? Ressaltando que o objetivo é priorizar a participação dos alunos.

No segundo encontro, continua-se a sequência didática, a fase da leitura e pós-leitura. Propõe-se a releitura do texto de maneira mais detida, para responder as indagações direcionadas como as seguintes: Vocês conhecem algum caso de abandono de animais? Além de outras que surgirem no decorrer da aula que será interativa, pois outros questionamentos poderão surgir no decorrer da aula.

Durante o circuito deve-se fazer uma explanação do conceito de contos e suas características. Fomentar a discussão, indagações e interpretação das ideias centrais do conto, bem como, explorar os itens lexicais destacando o sentido no texto, procurando contextualizá-los na situação problema.A leitura deve ser realizada de forma individual e em voz

alta para se avaliar a oralidade. E por fim, a produção textual focalizando a situação retratada no conto.

Os estudantes terão três dias para escrever o texto e enviá-lo por e-mail disponibilizado durante a aula. A correção e devolutivas dos mesmos serão feitas pelo *WhatsApp* ou *E-mail* do aluno ou dos pais em um prazo de quinze dias, com as sugestões de reescrita, caso seja necessário, para posterior publicação no Blog da escola. Destaca-se que o processo avaliativo será contínuo e em todos os momentos do processo.

4. Considerações finais

Ao realizar o planejamento desta oficina foi discutido com a gestão da escola sobre os objetivos a serem alcançados bem como o grupo de professores envolvidos no desenvolvimento das ações, no entanto, à medida que se aproximava a data da realização do projeto foi-se percebendo a resistência dos mesmos. Eles referem que tem pouco tempo para ministrar os conteúdos do currículo, uma vez que, os alunos ficaram muito tempo sem aula no inicio do ano letivo por conta da pandemia. Além disso, no mês de setembro, o Governo do Estado decretou a suspenção das aulas por trinta dias, para fazer uma avaliação do sistema de ensino remoto e para que as escolas realizassem busca ativa para trazer de volta os alunos em situação de abandono escolar.

Essa pausa foi decisiva na inviabilidade da realização da oficina. Pois, as aulas ficaram suspensas até 19 de outubro. Ressalta-se que a proposta está pronta para ser realizada em momento oportuno e em condições reais de viabilidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação Secretaria da Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

BRUNO, Fátima Aparecida Teves Cabral. Os gêneros orais em aulas de ELE: uma proposta de abordagem. In: BARROS, Cristiano Silva de.; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. *Espanhol*: Ensino Médio. Coleção Explorando o Ensino, volume 16. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2010.

CASTELA, Greice da Silva. Concepções de Leitura no ensino de línguas. *Revista Línguas & Letras*, Número Especial – XIX CELLIP – 1º semestre de 2011.

CASTELLO, Liana. Cuentos infantiles educativos: diminuto, el perito que no queria crecer. Disponível em: https://www.encuentos.com/cuentos-educativos/diminuto-el-perrito-que-no-queria-crecer/. Acesso em: 10 set. 2020.

VARGENS, Dayala Paiva de Medeiros; FREITAS, Luciana Maria Almeida de. Ler e escrever: muito mais que unir palavras. In: Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins *Espanhol*: Ensino Médio. Coleção Explorando o Ensino, volume 16. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2010.

ORIENTAÇÕES SOBRE A ARTE DE AMAR: A METÁFORA CONCEPTUAL AMOR É ARTE E AS REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO NOS RELACIONAMENTOS

Ana Paula Ferreira (CP II)
anapaferr@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar a metáfora conceptual AMOR É ARTE, encontrada em artigos de revistas destinadas aos públicos masculino e feminino, no intuito de verificar os papéis socialmente atribuídos a homens e mulheres nos relacionamentos amorosos. Recorrendo à Teoria da Metáfora Conceptual (LAKOFF; JOHNSON, 1980) como base teórica, esta pesquisa defende que a presença de metáforas em expressões linguísticas reflete a operação de estruturas mentais e o trabalho de diferentes modelos culturais (GIBBS, 1999), sendo a metáfora, desse modo, um importante instrumento para uma melhor compreensão do grupo social a que ela pertence e dos padrões de comportamento e de relacionamento desse grupo (KÖVECSES, 2005; 2010; SCHRÖDER, 2004; 2008). No *corpus* selecionado, foram encontradas, primordialmente, orientações para que a mulher desempenhe personagem maternal, submissa, tímida, enquanto, aos homens, seriam impostos os papéis de provedor e de conquistador.

Palavras-chave:
Mídia. Metáfora conceptual. Representações de gênero.

ABSTRACT

This paper aims to analyze the conceptual metaphor LOVE IS ART, found in magazine articles aimed at male and female audiences, in order to verify the roles socially attributed to men and women in romantic relationships. Using the Conceptual Metaphor Theory (LAKOFF; JOHNSON, 1980) as a theoretical basis, this research argues that the presence of metaphors in linguistic expressions reflects the operation of mental structures and the work of different cultural models (GIBBS, 1999), being the metaphor, thus, an important instrument for a better understanding of the social group to which it belongs and of the behavior and relationship patterns of that group (KÖVECSES, 2005; 2010; SCHRÖDER, 2004; 2008). In the selected corpus, orientations were found primarily for women to play a maternal, submissive, timid character, while men would be given the roles of provider and conqueror.

Keywords:
Media. Conceptual metaphor. Gender representations.

1. Introdução

O interesse pelo presente trabalho surgiu após a coleta de artigos sobre relacionamentos amorosos, publicados durante doze meses em

revistas femininas e masculinas de grande circulação, com o intuito inicial de verificar se seriam encontradas as mesmas conceptualizações de amor e atribuições de papéis a esses dois públicos.

Durante esse processo, a partir da identificação das metáforas conceptuais presentes nesses artigos, foram observadas significativas diferenças nas orientações dadas a homens e a mulheres sobre como deveriam se comportar quando estivessem envolvidos afetivamente.

Entre as metáforas conceptuais mais recorrentes, mereceu destaque a metáfora AMOR É ARTE, a qual, apesar de estar presente em todas as revistas, comportava-se de modo diferente de acordo com a quem era destinada.

A escolha por trabahar com revistas se deve, entre outros fatores, ao fácil acesso ao material. Desconsiderando-se a condição financeira, qualquer pessoa alfabetizada pode ir a uma banca e ter acesso à revista de sua preferência, ou mesmo recebê-la na comodidade de seu lar. Atualmente, ainda há a disponibilidade de versões *on-line*, permitindo que o conteúdo seja Acesso pelo computador, *tablet* ou celular por um preço mais em conta. Assim, mesmo em plena era digital, a revista continua sendo um meio de comunicação muito utilizado pelos brasileiros como fonte de informação e de entretenimento.

Como suporte teórico para a análise, foram utilizados presupostos da Teoria da Metáfora Conceptual (LAKOFF; JOHNSON, 1980). Na visão cognitiva, a metáfora é apresentada como um elemento extremamente presente no dia a dia, sendo seu estudo fonte riquíssima para uma melhor compreensão do grupo social ao qual ela pertence e do modo como as relações entre esses grupos se configuram.

Enquanto coerente às crenças e aos ideais de um determinado grupo, a metáfora se transforma em uma "poderosa estratégia conceptual e discursiva para veicular propósitos ideológicos, emocionais e morais" (SILVA, 2015, p. 6), com manifestação eficientemente persuasiva e manipulativa (CHARTERIS-BLACK, 2004, 2005; SILVA, 2015). Sua coerência para a realização do estudo aqui proposto é, assim, confirmada.

2. A variabilidade cultural e as metáforas conceptuais

Segundo a Teoria da Metáfora Conceptual, a metáfora é um mecanismo do pensamento com manifestações linguísticas. Todas as pesso-

as a empregam inúmeras vezes no dia a dia, sem qualquer tipo de esforço. Ao contrário, na maioria das vezes, a metáfora é usada inconscientemente, o que comprova ser ela parte integrante do pensamento humano, capaz de auxiliar na estruturação deste e na compreensão de conceitos.

Para Lakoff e Johnson (2002, p. 4), "uma metáfora conceptual é uma maneira convencional de conceptualizar um domínio de experiências em termos de outro". Domínio é o nome dado à área do conhecimento ou experiência humana. Na metáfora conceptual, há o domínio-alvo, aquele ao qual se deseja conceptualizar; e o domínio-fonte, o qual seria mais significativo e, por isso, é relacionado ao alvo para colaborar com a sua compreensão. Assim, o domínio-fonte é, habitualmente, mais concreto ou físico, e o domínio-alvo, mais abstrato, o que pode ser justificado pelo fato de este ser utilizado como facilitador do entendimento daquele.

As metáforas conceptuais promovem a utilização de expressões linguísticas metafóricas. De modo mais claro, as expressões linguísticas metafóricas são as manifestações (modos de falar) das metáforas conceptuais (modos de pensar), sendo o reconhecimento das metáforas conceptuais possível somente a partir das expressões linguísticas que foram por elas motivadas.

Ao nos deparamos, por exemplo, com expressões linguísticas metafóricas tais como: "nosso casamento não está indo bem", "esse relacionamento chegou a um beco sem saída", possibilitadas pela metáfora conceptual O AMOR É UMA VIAGEM, temos

> [...] a compreensão de um domínio da experiência, o amor, em termos de um domínio muito diferente da experiência, as viagens. A metáfora pode ser entendida como um mapeamento [...] de um domínio de origem (neste caso, as viagens) a um domínio alvo (neste caso, o amor). O mapeamento é estruturado sistematicamente. Há correspondências, de acordo com as quais as entidades no domínio do amor (por exemplo, os amantes, seus objetivos comuns, suas dificuldades, a relação amorosa etc.) correspondem sistematicamente a entidades no domínio de uma viagem (os viajantes, o veículo, os destinos etc." (LAKOFF, 1986, p. 215-16)

Kövecses (2000) é um dos autores mais relevantes na defesa da importância da cultura na formação das metáforas. Ele apresenta as chamadas metáforas alternativas, confirmando a existência das variações interculturais metafóricas. Como exemplo, destaca as metáforas FELICIDADE SÃO FLORES NO CORAÇÃO e ESTAR FELIZ É ESTAR COM OS PÉS FORA DO CHÃO. Como se pode perceber, domínios-fonte distintos são utilizados para um mesmo alvo. Enquanto a primeira metáfora é bastante usada na língua chinesa e inexistente na língua ingle-

sa, o inverso ocorre com a segunda, o que refletiria o caráter de seus falantes, respectivamente, mais introspectivo e mais extrovertido (NING YU, 1998 *apud* KÖVECSES, 2010).

Schröder (2004; 2008) igualmente postula a influência da cultura no uso de metáforas. Comparando o conceito de amor no Brasil e na Alemanha, a autora aponta que o uso da metáfora AMOR É UM APARELHO FUNCIONANDO é bastante frequente entre os alemães, enquanto os brasileiros preferem as metáforas AMOR É CONQUISTA e AMOR É COMIDA.

A presença de variações metafóricas dentro de uma mesma cultura também é demonstrada por Kövecses (2005), o que nos revela que grupos sociais diferentes podem apresentar concepções diversas sobre certos aspectos do mundo. No Japão, por exemplo, há a conceptualização de MULHERES como MERCADORIAS, e, consequentemente, como PRODUTOSEMPROMOÇÃO, o que não ocorre com os homens. Expressões como "essa mulher é minha" são facilmente encontradas, não sendo possível, entretanto, utilizar "esse homem é meu", pois o pensamento e a linguagem metafórica refletem a divisão social entre homens e mulheres.

Conforme esclarece Schröder (2008, p. 41), "significados e também metáforas não são conceitos estáveis e culturalmente entrincheirados, mas, sim, são negociados e re-negociados no decorrer da interação social", portanto, quando as características da cultura mudam, o as metáforas e, consequentemente, as expressões linguísticas metafóricas, também se transformam.

Ou seja, as metáforas são tão culturais quanto cognitivas, e refletem a ideologia e a visão de mundo da sociedade a qual pertencem, o que leva à consideração de que seu estudo se mostra fundamental para a compreensão de uma determinada cultura.

3. As etapas da pesquisa

O presente estudo constou de três etapas. Na primeira, durante doze meses (novembro de 2016 a outubro de 2017), o material para análise foi coletado: os artigos das seções "Ideias" e "Comportamento", da revista *VIP*; "Diálogos (sobre) Comportamento", da revista *GQ*; "Você, você, você" e "Amor (ou quase isso)", da revista *Cosmopolitan*; e "Comportamento" (da revista *Marie Clarie*). Todas são publicações

mensais de grande circulação, sendo as duas primeiras voltadas para o público masculino e as duas últimas, ao feminino. Além disso, o fato de pertencerem a editoras conceituadas – Abril e Globo – orientou a escolha pelo trabalho com esse material.

Durante esse processo, foram selecionados somente os artigos que abordavam temas semelhantes para ambos os públicos, e que permitiam as considerações acerca dos relacionamentos amorosos e dos comportamentos atribuídos a homens e mulheres quando envolvidos afetivamente.

Na segunda etapa, foram sublinhadas manualmente as potenciais construções metafóricas sobre o amor e sobre os universos feminino e masculino presentes em cada artigo, através do método de leitura (SARDINHA, 2007), o qual consiste em ler o texto e ressaltar as ocorrências julgadas metafóricas.

Por fim, conforme mencionado, devido à sua recorrência e à relevância para a ponderação sobre os papéis considerados socialmente adequados a homens e mulheres, a metáfora AMOR É ARTE foi destacada, sendo considerados para a análise os sete artigos em que ela foi encontrada.

4. A metáfora AMOR É ARTE e as orientações das revistas a homens e mulheres

Para dar início à análise, são oportunas duas observações. As construções metafóricas estarão marcadas nos excertos destacados a partir de termos sublinhados, os quais atuarão como gatilho para as reflexões propostas;as revistas e os meses de suas edições serão indicados entre parênteses após esses excertos.

Homens e mulheres são constantemente orientados na arte do amor, tendo sido encontrada, portanto, nas revistas analisadas, uma série de guias de comportamento, visando garantir aos leitores um melhor desempenho nos relacionamentos.

Assim, observam-se, nesses manuais, não só os papéis que são esperados socialmente a serem interpretados por cada sexo, como orientações de atuações para enganar / conquistar o parceiro.

As mulheres são reconhecidamente cuidadoras, como convém ao sexo feminino, devido a sua obrigação em assumir o papel maternal. A

preocupação estaria em não exagerar na dose e acabar se tornando controladora, o que inibiria a masculinidade do homem e o desempenho de suas funções de macho.

> (1) "Relações são feitas de acordos, muitos deles não verbais. Quem assume esse papel maternal e disciplinador não consegue mais ser aquela que também precisa ser amada e protegida", explica (*Marie Claire* – dezembro de 2016)

Elas também são alertadas para não serem enganadas quanto à falsa imagem da cena da mulher independente, que não precisa de homem, o que acarretaria na criação de expectativas irreais (inspiradas nas personagens de filmes e contos de fadas) e, consequentemente, na solteirice – sendo o que ela espera é ter um final feliz de filme hollywoodiano. Conforme mencionado, ela descobre que o príncipe encantado não é real, mas a princesa existe, ou melhor, esse papel conservador da mulher certinha, indefesa e carente deve ser encarnado por ela.

> (2) Marcela Temer, com seu sorriso bonito e seus modos tímidos, encarna esse ideal conservador de mulher. Quando ela aparece em público, discreta e sedutora, no esplendor dos seus 33 anos, o Brasil retorna aos anos 60, antes do festival de Woodstock e da revolução sexual. Dá vontade de ligar para o amigo de Avaré e perguntar sobre a prima dele, aquela certinha e linda, que foi miss aos 18 anos (*GQ* – novembro de 2016).

> (3) Essa cena se tornou bastante recorrente, e você não está sozinha. A imagem da mulher independente, que não precisa de homem para alcançar seus objetivos, está tão estereotipada pela sociedade que muitas vezes achamos que autossuficiência e relacionamento não andam juntos (*Cosmopolitan* – abril de 2017).

> (4) Embora nos roteiros hollywoodianos exista sempre um final feliz, na vida real você pode ter subido tanto o nível, e espera encontrar o príncipe encantado dos tempos modernos, que criou em sua cabeça a imagem de um cara que nem sequer é real (*Cosmopolitan* – abril de 2017).

Já os homens, precisam se manter na sua posição superior de provedor e na de conquistador. Para tanto, devem atuar de modo a enganar as mulheres.

> (5) Quem paga a conta do jantar com ela? Você. Finja ir ao banheiro e pague a conta diretamente no caixa. Isso evita aquela briga constrangedora na mesa [...]. Se ela apontar uma faca para você e disser que ela pode se sustentar, que você não é o pai dela e que está insultando sua capacidade de ser sua própria provedora, diga que a gorjeta é por conta dela. Claro que, como cavalheiro, você já deu a gorjeta apropriada para o garçom, mas o moço que os atendeu vai ficar feliz, ela também e o jantar terminará em relativa paz (*VIP* – fevereiro de 2017).

(6) Esse tipo de homem finge ser "bonzinho", pois deixa claras as intenções desde o início. Pode ser que diga que não quer namorar, ou que avisou que não queria filhos (sabendo, claro, que você quer – e muito). Que afirma só gostar de você como amiga ou que é apaixonado por outra. Mas, semana a semana, segue no seu pé, carinhoso, te enchendo de amor (e de esperança de que pode mudar). É um novo tipo de cafajeste, mascarado de bom-moço (*Marie Claire* – abril de 2017).

(7) Homens como Flávio substituem o perfil "clássico" do cafajeste, aquele que tem várias mulheres, mas as engana, dizendo que são únicas (*Marie Claire* – abril de 2017).

Quando agem de forma condescendente, assumem o papel de cavalheiros, e alegam agir com gentilezas perante às mulheres. A inspiração para essa atuação é o ator Cary Grant, o qual representaria metonimicamente esse perfil.

(8) Por muitas gerações, não houve dúvidas sobre o que fazer para ser um cavalheiro. Bastava pensar e agir como Cary Grant. Isso responderia aos desafios mais básicos da arte do cavalheirismo (*VIP* – fevereiro de 2017).

O que eles não conseguem fazer é interpretar o papel de romântico, sentimental, louco, afinal, essa é uma condição feminina.

(9) O romântico tende a idealizar o parceiro e ressaltar apenas as características positivas. Já o não romântico se recusa a enxergar o outro e o relacionamento com lentes cor-de-rosa: para eles, é difícil bancar o louco, ainda que estejam apaixonados. Há um sentido prático sempre presente (*Cosmopolitan* – fevereiro de 2017).

Por fim, quando homens e mulheres assumem o papel da maternidade, a cobrança acerca da interpretação de ambos é bastante diferente. Para eles, uma atuação medíocre já é o suficiente, e um pouco mais do que isso lhe garante reconhecimentos e aplausos. Elas, no entanto, precisam de um desempenho espetacular, ou acabarão reprovadas pela sociedade.

(10) Qualquer indicativo, uma foto que seja, de que não sou um homem preguiçoso e irresponsável na criação de minha filha me coloca em um espécie de pedestal de ubermacho, o que evidencia uma triste realidade: os papéis de mãe e pai – e o que a sociedade espera dos humanos que os interpretam – têm em sua constituição uma diferença abissal que evidencia o machismo e o patriarcado (*VIP* – setembro de 2017).

(11) É preciso muito pouco para nós, pais, recebermos palmas da sociedade. Já a mãe, no diâmetro-oposto, precisa de um pequeno deslize para ter seu comportamento reprovado (*VIP* – setembro de 2017).

Na atuação de homens e mulheres, as cobranças são efetuadas de modo diferente. À mulher, concerne a interpretação do papel maternal, cuidador e da pessoa dependente e carente. Quanto ao homem, a imposição está na atuação como provedor e conquistador. Sua masculinidade está inabalada se for capaz de prover a mulher e se conseguir representar eficientemente de modo a enganá-la e conquistá-la.

5. Considerações finais

Como pôde ser observado nos artigos coletados, sendo o AMOR uma ARTE, os papéis são desempenhados de modo diverso por homens e mulheres.

Por serem inferiores aos homens, as mulheres devem ser tratadas com atitudes condescendentes. Os homens confirmam que estão no comando tratando-as como crianças, com atitudes que são dissimuladas como se fossem gentilezas. O papel masculino de chefe e provedor permanece imposto como uma obrigação.

Se elas perceberem essa situação e se posicionarem de forma contrária, deverão ser enganadas, o que não é uma tarefa difícil, comparando-se a inteligência deles com a delas. Vale "fingir que vai ao banheiro para pagar a conta" de modo escondido e mentir que a "gorjeta é por conta dela".

Um ponto importante a ser destacado, quando a mulher assume sua voz e questiona sua submissão ao homem, é a estratégia masculina usada para desqualificá-la: mulheres independentes são "bravas", "apontam uma faca" para o homem. Enfim, a história nos comprova que não é um fato recente transformá-las em loucas raivosas quando não abaixam suas cabeças. Suas argumentações são, assim, classificadas como "vitimização", um problema que seria facilmente resolvido se encontrassem um homem que as amansasse.

A cobrança de que o homem se mantenha em sua função de provedor, protetor e sedutor, de modo a comprovar sua masculinidade, é ainda comum, não só por parte de outros homens, como também das próprias mulheres. As revistas masculinas, ofertando a seus leitores um "manual", com regras de atuação perante as mulheres, confirmam que, nessa ARTE que é o AMOR, eles devem estar prontos, para, quando necessário, representar e enganar.

Desse modo, ele, primeiramente, é orientado a "fingir". Deve continuar sendo o macho travestido de cavalheiro. Ele também tem a opção de escolher uma mulher "bela, recatada e do lar" (o modelo conservador dos anos 60). Evita-se a "dor de cabeça" de uma mulher independente.

Por isso, o ensinamento dado às mulheres para não serem autossuficientes e se demostrarem carentes se torna tão importante. Elas não devem exagerar nas cobranças; isso facilita a vida dos homens e garante que elas não ficarão sozinhas.

É impressionante constatar como o dinheiro permanece assumindo um papel preponderante nos relacionamentos. Ele auxilia na definição de papéis de homens e mulheres nos relacionamentos, por isso, torna-se fator fundamental decidir quem paga a conta.

Para concluir, é preciso ressaltar a importância da análise de metáforas na reflexão acerca da conceptualização dos relacionamentos e dos comportamentos considerados socialmente adequados a homens e mulheres. Nesta pesquisa, somente uma metáfora, AMOR É ARTE, revela posicionamentos que ainda hoje permanecem presentes e que precisam ser repensados. Por mais que uma mulher tenha conseguido alcançar sua independência financeira, no relacionamento amoroso ela deve se mostrar dependente e se subordinar ao homem. Assim como precisa sermaternal, carente, frágil e sensível.

É importante ressaltar que este é um estudo de caráter empírico, analítico e qualitativo. Os resultados obtidos refletiram uma realidade construída histórica e socialmente, podendo, contudo, servir como referencial para outros instrumentos, contextos ou épocas diferentes.Pesquisas futuras, com identificação de novas metáforas devem ser feitas para observar a recorrência (ou não) desses padrões.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHARTERIS-BLACK, Jonathan. *Corpus approaches to critical metaphor analysis*. London: Palgrave Macmillan, 2004.

_____. *Politicians and Rhetoric*. London: Palgrave Macmillan, 2005.

GIBBS, Raymond. Taking metaphor out of our heads and putting it into the cultural world. In: GIBBS, Raymond; STEEN, Gerard. (Ed.). *Metaphor in cognitive linguistics*. Amsterdam: John Benjamins, 1999, p. 145-166.

KÖVECSES, Zoltán. *Metaphor in culture*: universality and variation. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

_____. *Metaphor and Emotion*: language, culture, and body in human feeling. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

_____. *Metaphor*: a practical introduction. New York: Oxford University Press, 2010.

LAKOFF, George. The meaning of literal. *Metaphor and Symbol*, v. 1, n. 4, p. 291-6, 1986.

_____; JOHNSON, Mark. *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press, 1980.

_____; _____. *Metáforas da vida cotidiana*. Coord. da trad. Mara Sophia Zanotto. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: EDUC, 2002.

SARDINHA, Tony Berber. *Metáfora*. São Paulo: Parábola, 2007.

SCHRÖDER, Ulrike Agathe. Metáforas tecnológicas do cotidiano: uma análise do falar alemão. *Pandaemonium Germanicum*: revista de estudos germanísticos, n. 8, p. 235-61, ago. 2004.

_____. Da teoria cognitiva a uma teoria mais dinâmica, cultural e sociocognitiva da metáfora. *Alfa*, v. 52, n. 1, p. 39-56, São Paulo, jan. 2008.

SILVA, Augusto Soares da. Metáfora conceptual e ideologia: o caso do discurso das políticas de austeridade na imprensa portuguesa. *Revista Investigações*, v. 28, n. 2, jul. 2015.

OS DESAFIOS DO TRABALHO COM OS CLÁSSICOS UNIVERSAIS NO ESTUDO DOS GÊNEROS LITERÁRIOS, NO ENSINO FUNDAMENTAL II: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ENSINO REMOTO

Ana Lúcia Lima da Costa Schmidt (UNIFSJ)
dr.analucialima@gmail.com

RESUMO

A partir da obra de Ana Maria Machado, "Como e por que ler os clássicos universais desde cedo" (2002) nasceu um projeto audacioso que previa inserir o estudo dos gêneros literários já no segundo ciclo do Ensino Fundamental de modo a preparar os alunos para o contato com o ensino de literatura mais adiante. O desafio recebeu a adição da introdução da leitura dos clássicos no trabalho com os gêneros literários no Centro Educacional São José, na cidade de Miracema, Estado do Rio de Janeiro. Este trabalho tem por objetivo fazer um relato detalhado da experiência desse trabalho durante o ano de 2020 que trouxe um desafio a mais: o trabalho com o ensino remoto.

Palavras-chave:
Clássicos Universais. Gêneros literários. Ensino remoto.

ABSTRACT

From the work of Ana Maria Machado, "How and why to read the universal classics from an early age" (2002), an audacious project was born that envisaged inserting the study of literary genres in the second cycle of Elementary Education in order to prepare students for contact with the teaching of literature later on. The challenge received the addition of the introduction of reading classics at work with literary genres at Centro Educacional São José, in the city of Miracema, State of Rio de Janeiro. This work aims to give a detailed account of the experience of this work during the year 2020 that brought an additional challenge: the work with remote education.

Keywords:
Universal Classics. Literary genres. Remote education.

1. Introdução

Todos os profissionais da Educação vêm falando diariamente dos desafios enfrentados por eles no ensino remoto que abrange desde as dificuldades com o uso e manejo das tecnologias, passando pelas instabilidades das redes de *internet* e terminando nos alunos que também não tem aparelhos apropriados ou não tem desejo de estudar remotamente, sem a supervisão in loco dos professores.

De repente, os professores tiveram que colocar em prática atividades em *e-learning*, se valer de metodologias diferenciadas para minimizar o distanciamento e garantir a motivação na aprendizagem.

Tudo isso fez parte da minha experiência e desafio durante esses oito meses de ensino remoto. Imagine, porém, o quanto é difícil trabalhar remotamente uma disciplina tão desprestigiada pelos alunos, porque ela também é desprestigiada no próprio currículo, sendo, muitas vezes, um apêndice do ensino de Língua Portuguesa, dividindo um parco espaço na grade horária com a gramática e a produção de textos.

No Ensino Fundamental II, o ensino de Literatura fez parte, neste ano de 2020, de um projeto do Centro Educacional São José, em Miracema, de proporcionar um contato mais cedo com os gêneros literários através do estudo dos clássicos fazendo uso das metodologias ativas.

2. Por que ensinar os Gêneros Literários no Ensino Fundamental II

A Literatura na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) já aparece logo no direcionamento do documento, ou seja, nas **10 competências gerais** da Educação Básica. Logo na terceira competência, observamos o que faz referência ao repertório cultural e destaca o lugar da escola como lugar favorável para todas as manifestações artísticas:

> Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. (BNCC, 2017)

Com relação às seis competências especificas do item "l**inguagens"** para o Ensino Fundamental destacaremos a quinta:

> Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas. (BNCC, 2017)

Essa competência determina que, no Ensino Fundamental, se trabalhará com mais afinco a formação do leitor-fruidor. Esse desenvolvimento ocorre, em sua maior parte, dentro do componente curricular Língua Portuguesa.

Nesse sentido, a Literatura não é retratada como um componente curricular único. O trabalho com a literatura se dará de maneira transversal, inclusive fazendo parte de disciplinas com o Arte e Geografia.

De um lado, a BNCC traz destaque ao aparato literário, porém, por outro lado, esse ensino dissolvido no estudo da língua portuguesa, dividindo uma carga horária que não é tão grande com a parte gramatical e a produção de textos pode diminuir o espaço do literário ou pior, que o literário sirva como pretexto para o ensino da língua.

Embora a BNCC represente um ganho nos estudos literários, propondo relações intertextuais e trabalhos interdisciplinares, uso de ferramentas mais próximas dos estudantes, transformando o estudo literário em algo prazeroso, isso corre o risco de não acontecer em sua plenitude por conta de uma carga horária pequena ou o despreparo de próprio professor em manusear o corpus literário.

Muitas vezes, quando o aluno chega ao Ensino Médio ele não teve contato íntimo e extenso com o objeto literário e, então, ele tem apenas três anos para conhecer, se familiarizar e entender a produção literária de seu país, em relação ao seu contexto de produção e a recepção desse mesmo texto na época da publicação. Além disso, ele precisa conhecer as escolas literárias e entender criticamente que elas se conectam aos momentos históricos e se desenvolvem nos gêneros literários que ele mal domina ou conhece. Então, o ensino de Literatura no Ensino Médio se torna uma memorização de autores, obras e datas de publicação, uma lista interminável que desestimula qualquer possível leitor.

Depois de 32 anos de experiência como professora de literatura, pude concretizar o projeto de iniciar os estudos dos gêneros literários como parte dos estudos de literatura no ensino fundamental II, num projeto ousado adotado pelo Centro Educacional São José, uma escola particular na cidade de Miracema-RJ.

O objetivo primeiro de se ensinar literatura como disciplina já no ensino fundamental é oportunizar esse contato enriquecedor mais cedo.

O estudo da literatura, a partir do conceito de "**gênero literário"**, não serve somente como uma forma de expressão do autor ou de entretenimento dos leitores, mas também como crítica à sociedade, referenciando momentos históricos e trazendo à tona todas as movimentações das comunidades mundiais.

Conhecedores dos gêneros literários, estabelecidos inicialmente por Platão e Aristóteles na Antiguidade Clássica, os alunos entendem os meandros da construção do texto literário, seja ele uma poesia ou uma peça teatral. Sabendo atuar norteado pela BNCC, o professor pode aumentar o repertório do aluno/leitor, potencializando o valor humanizador, **transformador** e mobilizador da Literatura

3. Por que ensinar os gêneros literários, utilizando os Clássicos Universais

Esse projeto nasceu da experiência de leitura com o livro *Como e porque ler os clássicos universais desde cedo* (2002), da escritora Ana Maria Machado, o qual dialoga com Harold Bloom e o seu *Como e porque ler* (2001) e com Ítalo Calvino, no livro *Por que ler os clássicos* (1993). Bloom fala da leitura com uma atividade, algo ativo, vivo não como recebimento passivo. Calvino mostra que os clássicos são livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e através de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram.

> Os clássicos são livros que exercem uma influência particular quando se impõem como inesquecíveis e também quando se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo ou individual. (CALVINO *apud* MACHADO, 2002, p. 23)

Machado afirma que ao escolher um clássico para iniciar o leitor no prazer da fruição que a leitura pode proporcionar:

> O fato de que esses diferentes livros (clássicos) foram lidos cedo, na infância ou adolescência, e passaram a fazer parte indissociável da bagagem cultural e afetiva que seu leitor incorporou pela vida afora, ajudando-o a ser quem foi. (MACHADO, 2002, p. 11)

Obviamente que a autora entende que o mundo mudou, as crianças e adolescentes estão mais expostas a outras realidades, como as mídias digitais e não tem mais o costume de se ater a pesados volumes literários. Essa realidade atual não pode forçar o professor a cair no extremo oposto, o de não oferecer mais a oportunidade da leitura dos clássicos e para isso, a escritora aponta uma solução que nos parece bastante viável e interessante que passo a transcrever:

> 1. Ninguém tem que ser obrigado a ler nada. Ler é um direito de cada cidadão, não é um dever. É alimento do espírito. Igualzinho a comida. Todo mundo precisa, todo mundo deve ter a sua disposição – de boa qualidade, variada, em quantidade que saciem a fome.

> 2. Clássico não é um livro antigo e fora de moda. É um livro eterno que não sai de moda.
>
> 3. Tentar criar o gosto pela leitura, nos outros, por meio de um sistema de forçar a ler só para fazer prova é uma maneira infalível de inocular o horror a livro em qualquer um.
>
> 4. O primeiro contato com um clássico, na infância e adolescência não precisa ser com o original. O ideal mesmo é uma adaptação bem feita e atraente. (MACHADO, 2002, p. 15)

Então, a partir desta disposição a autora vai nos apresentando e justificando a sua lista de clássicos universais, desde aqueles que trazem a mitologia como a Odisseia e a Ilíada, de Homero passando por clássicos que foram parar nos cinemas como os livros de Tolkien.

> De toda a lista apresentada com minúcias pela autora ela justifica a escolha de alguns que podem parecer difíceis para um leitor iniciante ou, ainda, fáceis demais. E quanto a isso ela mesma demonstra:
>
> Alguns dos títulos que escolhi podem parecer difíceis demais para as crianças. Talvez, mas só para algumas. Essas podem escolher outros. Não há dois leitores iguais. Mais ainda: não há duas crianças iguais. Uma das maravilhas da leitura é dar a cada um seu espaço individual. Em qualquer idade.
>
> Outras escolhas, ao contrário, podem parecer fáceis demais, talvez bobas. Doce engano. Simplicidade não é superficialidade. (MACHADO, 2002, p. 135)

O contato com os clássicos depende, essencialmente, de um professor que tenha prazer em ler os clássicos. Esse professor apresente a história aos alunos, recontada, de forma lúdica e criativa. Em segundo e terceiro passo, esse leitor-fruidor passará a fazer escolhas por si próprio.

4. Ensinando literatura através das Metodologias Ativas

Para que este trabalho alcançasse o êxito pensado no início do projeto, com o ensino remoto, veio a necessidade de se repensar a prática pedagógica, então o uso das metodologias ativas agregou o autogerenciamento do aluno em sua formação, favorecendo a sua participação mais ativa no processo. Com o uso das metodologias ativas, o estudante começa a ser corresponsável por seu próprio processo de aprendizagem. Ele é convocado a participar de atividades, como leitura, escrita, discussão ou resolução de problemas, a promover síntese, análise e avaliação do conteúdo apresentado pelo professor.

Nesse sentido, Moran (2017)

> [...] acrescenta que o papel do professor é alterado, passa daquele que ensina para aquele que faz aprender e que também aprende, criando um ambiente capaz de tornar o aluno motivado para o aprender (MORAN, 2017, p. 37)

Em várias habilidades dispostas na BNCC, a Literatura é associada à **prática digital** (*blogs* e *vlogs*, por exemplo).

4.1. Gamificação – Game-Based Learning (GBL)

Um dos recursos das metodologias ativas mais utilizados por minha experiência foi o uso da Gamificação Aplicada a Ambientes de Aprendizagem: Gamificação é a utilização de elementos de jogos fora do contexto de jogos. A gamificação tem como princípio a apropriação dos elementos dos jogos, aplicando-os em contextos, produtos e serviços que não são necessariamente focados em jogos, mas que possuam a intenção de promover a motivação e o comportamento do indivíduo. Não é essencialmente a participação em um jogo, mas sim o emprego dos seus elementos mais eficientes, tais como estética, dinâmicas, mecânicas, para alcançar os mesmos resultados que se atinge com o ato de jogar.

De acordo com Huizinga (2012), os jogos são vistos como artefatos que criam uma relação dialógica e dialética entre indivíduos através de suas distintas e singulares formas de interação.

Então, o trabalho educativo com o estudo dos gêneros literários a partir da leitura dos clássicos universais estabeleceu a formação de times que a cada semana mudava a liderança, tal como num jogo de futebol, por exemplo, que o time tem uma relação de liderança com o seu capitão. Após o estudo do gênero determinado, um desafio era lançado a cada time que, liderado por seu "capitão" realizava a proposta e a pontuação era obtida pelo cumprimento da tarefa e a utilização das próprias redes socias para a divulgação dos resultados com a *hashtag* #desafiodaleituradosclassicos.

De acordo com Busarello (2014),

> [...] o envolvimento das pessoas baseia-se principalmente em estruturas de recompensa, reforço e feedbacks, suportados por mecânicas e sistemáticas de jogos que potencializam o envolvimento dos usuários (BUSARELLO *et al.*, 2014, p. 15)

O nível de engajamento é um fator primordial para o sucesso de qualquer processo de gamificação. O engajamento é o período de tempo no qual o indivíduo tem grande quantidade de conexões com o ambiente e outras pessoas (ZICHERMANN; CUNNINGHAM, 2011). Especificamente, a gamificação é um método de aumentar o engajamento em ambientes de aprendizagem. Se voltarmos à nossa memória poderemos relembrar que a gamificação sempre foi largamente utilizada nas aulas tradicionais haja vista o recebimento de medalhas ou "estrelinhas" a cada cumprimento de tarefas.

É ainda Zichermann e Cunningham, que apontam

> [...] quatro razões que motivam as pessoas a jogar: obter o domínio de um determinado assunto; aliviar stress; como entretenimento; e como meio de socialização. Os autores também identificam quatro aspectos relativos a diversão durante o jogo: competição e busca da vitória; imersão e exploração de um universo; quando o jogo altera a forma do jogador se sentir; e o envolvimento com os outros jogadores. (ZICHERMANN; CUNNINGHAM, 2017, p. 78)

A partir deste conjunto de informações pode-se considerar que a gamificação pode ser aplicada a qualquer atividade onde é necessário estimular o comportamento do indivíduo.

A utilização da gamificação em ambientes de aprendizagem colaboram para o aperfeiçoamento do ambiente educativo, tornando-o mais ativo na fixação da atenção do aluno.

No caso específico de nossa experiência com a gamificação, foi registrado um aumento nas competências plenas de letramento e o desenvolvimento pelos estudantes de competências para a vida como a colaboração, comunicação, responsabilidade, pensamento crítico, resolução de problemas, além do conhecimento dos clássicos. Aspectos como a repetição de experimentos e tarefas, ciclos rápidos de resposta a estímulos, níveis de dificuldade crescente a cada desafio proposto, alternativas de caminhos a se percorrer e recompensa a cada desafio solucionado ou resolvido, desempenham importantes papéis na aprendizagem. Algumas características favorecem a motivação permanente do jogador/aluno.

5. O projeto

De posse de todas as leituras feitas sobre os gêneros literários e sua importância, do valor da leitura dos clássicos universais desde cedo e das propostas da Base Nacional Comum Curricular com relação ao traba-

lho com a literatura, o projeto propôs o trabalho do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental II descrito no quadro abaixo:

Sexto ano	Sétimo ano	Oitavo ano	Nono ano
Gênero lírico	Gênero Épico	Gênero Narrativo	Gênero Dramático

Considerando, porém, que este seria o primeiro ano do projeto, uma nova redivisão foi proposta para que os alunos mais adiantados, e que não haviam tido contato com o trabalho com os gêneros literários, pudessem fazê-lo sem prejuízo de avançar na série e não ter contato com o trabalho. A divisão ficou assim:

Sexto ano	Sétimo ano	Oitavo ano	Nono ano
Gênero Lírico	Gênero Lírico e Épico	Gênero Lírico, Épico e Narrativo	Gênero Lírico, Épico, Narrativo e Dramático

Toda a parte teórica acerca da estrutura interna dos gêneros foi apresentada aos alunos a partir de leituras feitas pelo professor. De posse do suporte teórico, cada série teve a sua escolha as obras literárias clássicas disponibilizadas pelo professor em forma de HQs, clássicos ilustrados e recontados, sempre com linguagem acessível e valendo-se de conhecimentos interdisciplinares como as artes, filmes e músicas.

Dentre a lista de obras trabalhadas com as turmas do Centro Educacional São José, no ano de 2020, temos:

Gênero Lírico	Cecília Meireles, Vinícius de Moraes, Carlos Drummond de Andrade, Gonçalves Dias, sonetos, cantigas e autores locais (Academia de Letras de Miracema)
Gênero Épico	A epopeia de Gilgamesh, A Ilíada, A Odisseia e os Lusíadas
Gênero Narrativo	Dom Quixote, As mil e uma noites, As viagens de Gulliver, As Crônicas de Nárnia
Gênero Dramático	Romeu e Julieta, Rei Lear, O auto da Compadecida, A megera domada

Por atender às propostas de formação de leitores-fruidores trazida pela BNCC e impingidos pela necessidade da educação remota imposta pelo afastamento social provocado pela pandemia de COVID-19, valemo-nos do uso das metodologias ativas, em especial a gamificação que, com a criação de times para execução dos desafios literários propostos e com o resultado exposto nas mídias, motivou os alunos a cada semana

para a produção de releituras, gravação de vídeos, roda de leituras, exposição de desenhos feitos a partir de obras literárias, dramatização, reescrita de textos, produção de quadrinhos.

6. Considerações finais

A partir da experiência vivenciada e desenvolvida no ano de 2020, no Centro Educacional São José de Miracema, no qual pudemos trabalhar os gêneros literários através da escolha de clássicos universais com a utilização e exploração das metodologias ativas oportunizou aos alunos um contato fruidor com a literatura.

Ter um momento específico, ainda que apenas uma aula semanal, para trabalhar o aparato literário foi de especial importância. Um professor habilitado e acima de tudo, leitor, foi essencial para iniciar os alunos no contato com uma literatura que nunca envelhece, ou ao contrário, rejuvenesce ao contato e releitura de novos olhos e novos tempos.

Os alunos mostraram motivados e sedentos a cada semana de desafios. A oportunidade de publicar o resultado de suas experiências leitoras nas redes sociais dá ao clássico uma nova roupagem mais atual e próxima do universo do jovem do século XXI. O clássico é um livro que nunca morre, renasce a cada camada de leitura atribuída.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLOOM, Harold. Como e por que ler. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20nov_site.pdf. Acesso em: 20 de novembro de 2020.

BUSARELLO, R. I. *et al*. A gamificação e a sistemática de jogo. In: FADEL, L. M. *et al*. (Org.). *Gamificação na educação*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

CALVINO, Italo. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

HUIZINGA, J. *Homo Ludens*: O Jogo Como Elemento da Cultura. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

MACHADO, Ana Maria. *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MORAN, José M.; BACICH, Lilian. *Metodologias ativas para uma educação inovadora*. Uma Abordagem Teórico-Prática. Porto Alegre: Penso, 2017.

ZICHERMANN, Gabe; CUNNINGHAM, Christopher. Gamificationby Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps. Sebastopol, CA: O'Reilly Media, Inc. 2011.

OS DIFERENTES USOS ATRIBUÍDOS AO VERBO *TER* NA FALA DE SERTANEJOS DO INTERIOR DO RIO GRANDE DO NORTE

Mizilene Kelly de Souza Bezerra(UERN)
kelly.souza.b@hotmail.com
Luana Járdila dos Santos Estevão (UERN)
jardilaluana1@gmail.com

RESUMO

Muitos são os estudos desenvolvidos acerca do verbo *ter* nas mais variadas vertentes teóricas, contudo, poucos se dedicam a observar o fenômeno em questão na perspectiva adotada nesta pesquisa. Posto isso, este trabalho analisa os diferentes usos atribuídos ao verbo *ter* na língua falada, tendo como orientação a Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU), que compreende a língua como uma atividade social, considerando seus contextos de uso. O *corpus* selecionado é constituído pela transcrição de uma (01) das entrevistas que compõem o banco de dados referente à III Exposição Temática do Museu de Cultura Sertaneja (MCS) "Memórias dos Engenhos e das Casas de Farinha", do *Campus* Avançado de Pau dos Ferros (CAPF/UERN), por conter amostras de língua falada em situações reais de interação.

Palavras-chave:
***Ter*. LFCU. Memórias dos Engenhos e das Casas de Farinha.**

ABSTRACT

There are many studies developed about the verb *ter* in the most varied theoretical aspects, however, few are dedicated to observe the phenomenon in question in the perspective adopted in this research. Having said that, this work analyzes the different uses attributed to the verb *ter* in the spoken language, having as orientation the Use-Centered Functional Linguistics (UCFL), which understands the language as a social activity, considering its contexts of use. The selected *corpus* consists of a transcript of one (01) of the interviews that make up the database referring to the III Thematic Exhibition of the Museu de Cultura Sertaneja (MCS) "Memories of Mills and Flour Houses", from the *Campus* Avançado de Pau dos Ferros (CAPF/UERN), for containing samples of spoken language in real situations of interaction.

Keywords:
***Ter*. UCFL. Memories of Mills and Flour Houses.**

1. Introdução

Que as línguas mudam, é fato. E para percebermos isso na prática, basta comparar a forma que nossos avós falam com a linguagem dos

jovens. Ou ainda, ler um texto que tenha sido produzido em uma época distante da nossa. Qualquer uma dessas ações evidencia a mudança que as línguas naturais sofrem com o passar do tempo. Logo, notamos um contraste entre a visão de uma gramática estática, aquela tradicional que estudamos desde cedo na escola, com uma gramática, essencialmente, dinâmica e mutável.

Para dar conta dessa questão, os linguistas têm apresentado diferentes conceitos e estratégias metodológicas. Desde Saussure, que assumiu a visão de um sistema linguístico estático, passando por Chomsky[353] que também teve um posicionamento semelhante, propondo a independência do conhecimento linguístico em relação a seu uso, até chegarmos ao advento da Sociolinguística e a retomada dos estudos por parte dos funcionalistas é que o fenômeno da mudança voltou a configurar como sendo importante na ciência da linguagem.

Propostas atuais têm demonstrado que as mudanças ocorrem envolvendo uma relação com os contextos discursivo-pragmáticos, quer dizer, o fenômeno tende a ser motivado pelos contextos comunicativos nos quais os falantes produzem seus enunciados, "basicamente, a mudança da língua, de acordo com a concepção centrada no uso, motiva-se a partir do ato da comunicação." (MARTELOTTA, 2011, p. 24)

Diante disso, este artigo analisa os diferentes usos atribuídos ao verbo *ter* presentes na fala de sertanejos que residem no sítio Pedro Rodrigues, munícipio de Portalegre-RN, tendo como fundamentação teórica os postulados da Linguística Funcional Centrada no Uso (doravante LFCU).

Nosso trabalho está organizado da seguinte forma: apresentamos, primeiro, esta introdução. Na sequência, focalizamos os aspectos metodológicos para, no tópico seguinte, tratarmos da síntese teórica que o norteia. Em seguida, a análise dos dados coletados, bem como sua discussão. Por último, temos a conclusão.

[353] Na tradição chomskiana, essa mudança linguística se daria de geração para geração, ou seja, conforme as crianças cresciam, desenvolveriam regras um pouco diferentes, a partir das falas ouvidas dos adultos. É possível dizer que esse fenômeno não se constituiu como um estudo importante na agenda gerativista, e sim restrita a poucos autores que por ela se interessaram.

2. Aspectos Metodológicos

2.1. Caracterização da pesquisa

Diante do universo que compreende os estudos linguísticos, nossa investigação, como já dito, é orientada pela LFCU, por assim conceber a língua nos seus mais variados contextos, tornando sólido o distanciamento da perspectiva enquanto sistema fechado. Procuramos desenvolver uma pesquisa de natureza descritiva e interpretativa. Quanto à abordagem, recorreremos à qualitativa, favorecendo o emprego também da quantitativa. Realizado por meio de procedimentos bibliográficos, este trabalho está ancorado no método dedutivo.

2.2. Descrição do material de análise[354]

Os dados são provenientes do banco de transcrições das entrevistas referentes à III Exposição Temática do Museu de Cultura Sertaneja (MCS) "Memórias dos Engenhos e das Casas de Farinha", do *Campus* Avançado de Pau dos Ferros (CAPF/UERN), que contêm amostras de língua falada em situações reais de interação, o que reflete um discurso natural, e é constituído, até o momento[355], por vinte (20) transcrições das quais selecionamos uma (01) para o desenvolvimento deste texto.

[354] O Programa Raízes da Cultura Sertaneja (PROCULT), com sede na cidade de Pau dos Ferros/RN, é uma iniciativa de docentes do Departamento de Letras Vernáculas (DLV) e do Departamento de Letras Estrangeiras (DLE), em parceria com o Museu de Cultura Sertaneja (MCS), do *Campus* Avançado de Pau dos Ferros (CAPF), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e com outros Departamentos acadêmicos do CAPF. O PROCULT tem como objetivo principal desenvolver ações extensionistas que ampliem o conhecimento, o acesso e a valorização do patrimônio histórico, cultural, econômico e político do homem do sertão nordestino, bem como promover atividades acadêmico-pedagógicas que fortaleçam e deem visibilidade à identidade cultural da região. As ações acadêmico-culturais e extensionistas do PROCULT são realizadas na sede do Museu de Cultura Sertaneja e em escolas e instituições públicas e privadas da região do Alto-Oeste potiguar e de regiões de fronteiras dos estados do Ceará e Paraíba. Para realização das ações do PROCULT, as equipes, formadas por docentes, técnicos e alunos de graduação e pós-graduação do CAPF/UERN, atuam em conjunto com a direção executiva e com os servidores do Museu de Cultura Sertaneja, para atendimento à comunidade acadêmica, escolar e a sociedade em geral.

[355] O material está em fase de conclusão, pois algumas poucas entrevistas ainda precisam ser transcritas.

Essa entrevista, assim como as demais, foi realizada pelos participantes do projeto PROCULT (professores, técnicos administrativos e alunos), a transcrição feita por Antonia Gerlania Viana Medeiros, diretora executiva do MCS, e teve duração de 1h41min, fato que levou a sua escolha diante das demais, tendo em vista que isso poderia sinalizar um maior número de ocorrências com o verbo *ter*.

A ideia de dar preferência a esse material foi motivada, antes de tudo, pelo fato dele ainda ser pouco explorado, e depois porque enquanto algumas pesquisas são realizadas sem levar em conta os contextos reais de uso da língua, com dados não produzidos por falantes em situações comunicativas interacionais, este é estritamente conversacional.

2.3. Procedimentos utilizados

Para execução da pesquisa, partimos de estudos permeados pela leitura de textos difundidos pelos autores do aporte teórico acerca do campo de conhecimento da teoria adotada, qual seja, a LFCU, bem como, de maneira mais específica, aqueles que se dedicam ao verbo *ter*. À medida que tomamos esse conhecimento, passamos a coletar, dentro do banco escolhido, as construções com *ter* e sua frequência. Em seguida, classificamos os seus diferentes sentidos relacionados por meio de um levantamento quantificado em tabelas para uso de análise.

Apresentado o norte metodológico, exibimos, no tópico seguinte, a fundamentação teórica responsável por orientar a análise realizada.

3. Síntese teórica

Diversos trabalhos têm sido realizados sobre o verbo *ter,* apresentando, cada um desses, uma grande contribuição para a descrição do Português Brasileiro (PB). Nossa pesquisa vem somar, no intuito de contribuir para a compreensão dos diferentes usos do verbo *ter*,que não somente a partir da perspectiva apresentada pela Gramática Tradicional (GT).

Falando nisso, é bom lembrar que os cânones gramaticais apresentam o fenômeno como verbo de posse ou auxiliar, e é exatamente isso que é ensinado nas aulas de língua portuguesa, se considera apenas esses usos. Entretanto, é possível perceber variados comportamentos de *ter* e, por essa razão, entendemos que construções com seu uso sinalizam sen-

tidos diversos que se encontram consagradas na fala coloquial de muitos brasileiros.

Antes de adentrarmos na análise do fenômeno, precisamos definir a abordagem das línguas que estamos aqui adotando. O termo "linguística baseada no uso" ou usage-based model utilizado primeiramente por Langacker (1987), passou a ser traduzido como "linguística centrada no uso" em Martelotta (2011). Por último, o Grupo Discurso e Gramática (D&G – Natal-RN) designou "linguística funcional centrada no uso" como proposição teórico-metodológica. O termo se apresenta como uma junção da linguística funcional, representada por Givón, Hopper, Traugott, Bybee, entre outros, como também da linguística cognitiva representada por Lakoff e Langacker. Nessa abordagem há uma relação entre a estrutura das línguas e o uso que os falantes fazem delas em situações reais de comunicação, conforme afirma Furtado da Cunha e Souza (2007):

> Os funcionalistas estão interessados em explicar as regularidades observadas no uso interativo da língua, analisando as condições discursivas em que se verifica esse uso. Ultrapassam, portanto, o âmbito da estrutura gramatical, e buscam na situação comunicativa, que envolve os interlocutores, seus propósitos e o contexto discursivo, a motivação para os fatos da língua. (FURTADO DA CUNHA; SOUZA, 2007, p. 14-15)

Diante disso, verificamos que o funcionalismo considera os usos da língua, o que implica dizer que as línguas não são autônomas nem totalmente arbitrárias, mas maleáveis, adaptáveis às diferentes manifestações discursivas. Sendo assim, a língua está sujeita às pressões advindas do uso, logo, a gramática sofrerá mudanças, pois ela é "um sistema flexível, fortemente suscetível à mudança e intensamente afetado pelo uso que lhe é dado no dia a dia" (FURTADO DA CUNHA; SOUZA 2007, p. 17-18).

Esse mecanismo, veiculado pelo uso, motiva processos que implicam modificações e extensões no emprego das expressões linguísticas. Os novos usos podem transcender os limites da comunicação em que são utilizados a ponto de serem inseridos no sistema. Por isso, segundo Furtado da Cunha e Souza (2007),

> A gramática tem sua origem no discurso, aqui tomado como o conjunto de estratégias criativas empregadas pelo falante para organizar funcionalmente seu texto para um determinado ouvinte em uma determinada situação de comunicação. [...] As regras da gramática são modificadas pelo uso (isto é, as línguas mudam, é necessário observar a língua como ela é falada). (FURTADO DA CUNHA; SOUZA, 2007, p. 18-19)

Nessa perspectiva, a LFCU não considera os fenômenos linguísticos a partir de frases que não estão no contexto real da língua, as ditas frases descontextualizadas, como podemos encontrar nas gramáticas normativas tradicionais. São levadas em consideração para suas análises amostras com dados reais, produzidos pelos falantes nos diversos contextos de comunicação. Não devemos nos limitar a frases e períodos isolados, mas empreender em nossos estudos gramaticais os atos enunciativos do discurso.

A mudança linguística com ênfase em seu papel na formação da gramática do PB é analisada também a partir da abordagem que se vale das postulações da LFCU, pois há uma forte preocupação em compreender as alterações das entidades linguísticas. Para Bagno, Casseb-Galvão e Resende (2017, p. 10): "a mudança linguística é um fenômeno inerente à língua, passível de ser estudado cientificamente e resultante das multifacetas da formação humana, incontornavelmente social."

Nas palavras de Bally (COSERIU, 1979, p. 15): "as línguas mudam sem cessar e não podem funcionar senão mudando", daí a ideia de que são, essencialmente, dinâmicas. Ora, se os homens as desenvolveram para promover a comunicação, e eles evoluem e mudam suas concepções acerca do mundo, é natural que sua forma de falar se modifique, motivando as mudanças estruturais das línguas com o passar do tempo. (MARTELOTTA, 2011, p. 28)

O verbo *ter* já denotava alternância de sentido no latim, quando se dividia entre posse e existência, no entanto, os gramáticos, de certo modo, apresentam o conceito relacionado ao uso pleno do verbo, na perspectiva normativa. Barros (1532), na conjugação de *ter* chama de *tempo per rodeio* aqueles que estão fora do padrão, ou seja, aqueles usos utilizados na linguagem mais comum e que não são considerados pela proposta normativa da tradição gramatical, quer dizer, ele menciona a existência de casos em que o referido verbo declinava para outros usos que fugia à regra, no entanto, para isso não se é dada a devida importância, ficou à margem porque não fazia parte da tradição.

Para Rocha Lima (1976), *ter* é um verbo auxiliador com a mesma função de *haver*, em alguns casos. Mas essa conceituação é apenas formal, pois não há um contexto para mostrar a sua materialização no discurso.

Assim como Bechara (2009) e Azeredo (2010), Cunha e Cintra (2013) também consideram que *ter* é empregado como verbo auxiliar, e

embora os autores se apropriem de concepções da variedade linguística, no que diz respeito à gramática esses se valem da variedade padrão, considerando apenas a forma e não a função do verbo. Desse modo, *ter* apresenta diversidade de uso, mas só na estrutura formal, somente para realizar a predição do evento, a sua funcionalidade no uso não é levada em consideração. Já Borba (1990) difere dos teóricos apresentados anteriormente, pois descreve uma diversidade de uso para *ter*, que pode indicar estado, exprimir verbos de ação, estado, processo, ação-processo e, ainda, ocorrer em tipos textuais com posição auxiliar, modalizador, verbalizador e expressões.

Diante disso, a nossa pesquisa se mostra relevante na medida em que se diferencia da abordagem ilustrada pelos autores, pois se orienta a partir da perspectiva funcionalista, verificando os diferentes usos atribuídos ao verbo *ter* em situações de fala.

4. Panorama do uso do verbo ter na fala de sertanejos do interior do Rio Grande do Norte

Nesta seção, apresentamos as discussões de cunho analítico, aferidas a partir do banco de transcrições das entrevistas referentes à III Exposição Temática do Museu de Cultura Sertaneja (MCS) "Memórias dos Engenhos e das Casas de Farinha", do *Campus* Avançado de Pau dos Ferros (CAPF/UERN). Orientadas pela corrente teórica da LFCU, destacamos a frequência dos usos de construções com *ter* na oralidade e sua configuração semântica.

4.1. Frequência dos usos de construções com ter na oralidade e sua configuração semântica

Este subtópico é destinado à apresentação e discussão da frequência dos usos do verbo *ter* nas amostras da fala de sertanejos. Nos valendo de uma análise quali-quantitativa, contabilizamos na tabela abaixo o número de ocorrências de cada tipo verbal:

Tabela 1: Tipos verbais.

Nº	Tipos verbais	Total
1	Tem	105
2	Tenho	35
3	Tinha	72

4	Ter	9
5	Teria	1
6	Tenha	4
7	Tido	1
8	Tivesse	3
9	Teve	9
10	Têm	14
11	Tinham	1
12	Tenha	4
13	Tiver	4
14	Tive	1
Total		263

Fonte: Elaborada pelas autoras (2020).

Na transcrição analisada, verificamos 263 ocorrências, distribuídas em um total de 14 tipos verbais distintos. Entre os mais frequentes, destacamos o tipo *tem*, com um total de 105 ocorrências (39,9%), seguido do tipo *tinha*, com um total de 72 ocorrências (27,3%). O terceiro tipo mais recorrente, com um total de 35 ocorrências (13,3%), foi *tenho*, já o quarto tipo mais recorrente foi *têm*, com um total de 14 ocorrências (5,3%). *Ter* e *teve* registraram 9 ocorrências (3,4 %) cada um. As demais ocorrências apresentaram variação entre 1,5%, 1,1%, 0,7% e 0,3%.

A maior parte dos sentidos veiculados pelo tipo verbal *tem* e pelo tipo verbal *tinha* indicam o sentido existencial atribuído aos verbos *haver* e *existir*. A saber:

> *SANDRA ((risos)) Aí quando... é de tardezinha, <a gente vai pegar a goma>, ºque **tem** láº... os pedacinhos e ( ) aqu, aí ( ), vamo quebrar a goma miudinho pra colocar aqui no forno. Bota o fogo também, mas fogo baixo.*

> *DONA NOINHA Já **tinha** um engenho lá embaixo, desse dono daqui mesmo. Lá embaixo. Que era do dono desse aqui, e do meu avô e dos outros, que era dos pais dele, nera. Aí ficou lá embaixo o engenho.*

Essa ocorrência do verbo *ter* denota o sentido existencial verificado na maior parte dos usos. Tal incidência considerável, indicando esse sentido, diverge do que é apresentado pela GT, já que ela preconiza a ideia típica de posse, fato esse que aponta para o processo de mudança pelo qual o verbo passa.

Com relação à configuração semântica, destacamos na tabela abaixo, todos os sentidos veiculados e efetivados linguisticamente nas construções através dos usos do verbo *ter* entre os tipos verbais destacados anteriormente, a saber:

Tabela 2: Sentidos do verbo *ter*.

Nº	Sentido	Total de ocorrências
1	Existir/Haver	96
2	Possuir	56
3	Obrigatoriedade	9
4	Idade	16
5	Tempo	9
6	Quantidade	25
7	Sentir	16
8	Lembrar	7
9	Selecionar	5
10	Interrupção	1
11	Medir	3
12	Ser	8
13	Certeza	3
14	Ir	5
15	Estar	2
16	Fazer	2

Fonte: Elaborada pelas autoras (2020).

Como é perceptível, o uso do verbo *ter* com sentido existencial é predominante em relação aos demais, sendo totalizados 36,5% das ocorrências, inclusive, até mesmo do que o sentido de posse, que é o considerado padrão pela gramática tradicional, compreendendo 21,3% das ocorrências.

Ademais, além do sentido de posse e de existência, foi possível verificar que mais 14 (quatorze) sentidos foram veiculados por esse verbo. O que revela um alto grau de interferência pragmática na língua, resultando em alteração das entidades linguísticas. A título de demonstração, vejamos:

> *SANDRA Não, num **tem** essa história de contratar. Aqui é só as pessoas querer. **Têm** seus pezinhos de mandioca para fazer é só vim.*

Nessa amostra, temos duas ocorrências do verbo. A primeira apresenta o sentido expresso na maior parte das ocorrências, o existencial. A segunda apresenta o sentido de posse, um dos mais recorrentes e abordado pela tradição gramatical como sentido categórico expresso pelo verbo *ter*. Esse sentido representa o segundo maior número de ocorrências, como já mencionado anteriormente. Vejamos a amostra a seguir:

> *DONA NOINHA Aí:: o rei foi e disse: "Camonge, eu vou mandar lhe matar".Aí, ele foi e disse: "e eu mando matar você". Aí ele foi e disse: "E como é?". Ele disse: "Olhe, naquele... naquele cruzeiro quantas bolas **tem** aculá?"=bola de ouro que o rei fez em frente da casa, com doze bola. Camonge subiu tirou seis e deixou seis. Aí ele foi e disse: "Camon-*

> *ge...". Aí ele foi e disse que Camonge disse que ia matar o rei se o rei matar Camonge. Se (o rei) contasse história mentirosa era pra matar.*

O terceiro sentido mais expresso nas ocorrências encontradas na amostra analisada foi o da referência a unidade nominal contável. Na amostra em questão, identificamos a equivalência do verbo *ter* à capacidade de contabilizar a quantidade de um determinado objetivo. Seguindo a análise, temos:

> *GILTON °De todo serviço°. Vocês **têm** mais dificuldade de contratar pessoas hoje do que… do que… quando a senhora começou aqui jovem?*

Na amostra de fala acima, o verbo apresenta sentidos de aspectos abstratos, como é o caso das experimentações de sentimentos ou qualidades. No exemplo em questão, seria a experimentação de uma qualidade ou caráter daquilo que é difícil. Nesse caso, o sentido do verbo é atribuído à dificuldade de um sujeito ao realizar uma determinada tarefa. Vejamos mais uma amostra de outra ocorrência:

> *FRANCICLÉZIA Atualmente dona Noinha, a senhora **tem** lembrança de… de… durante o ano, quantas vezes é alugada aí, a casa de farinha?*

Aqui, o verbo *ter* evoca a função de lembrar de algo. É perceptível que, sendo seguido do substantivo *lembrança*, o verbo desempenhou uma função de representar o sentido de lembrar, exercício mental inerente à capacidade humana de evocar na memória acontecimentos e experiências já vivenciadas.

Esses sentidos atribuídos ao verbo *ter* em amostras da oralidade, decorrem das pressões que o uso exerce sobre a língua. Pois, como já discutido anteriormente, e de acordo com a orientação teórica da LFCU, a língua é sensível ao uso, o que a torna sujeita à mudança. O que compreendemos a partir dessa análise e dos sentidos variados que esse verbo apresenta, é que, a partir do uso, processos de extensão em seu emprego foram desencadeados e aplicados nessas interações linguísticas.

5. Conclusão

Neste artigo, analisamos os diferentes usos atribuídos ao verbo *ter* na língua falada, considerando para tanto os aspectos não só de forma, mas também de função. Com isso, constatamos não somente o que rege a tradição gramatical; quer dizer, existe uma variedade de usos que acabam por demonstrar a dinamicidade do verbo observado, levando a acreditar em um processo de mudança pelo qual está passando. Aqui cabe a cons-

tatação que as ocorrências com *ter* são bastante produtivas no PB, apresentando variados sentidos, sendo o existencial mais utilizado (prototípico), seguido do de posse.

Ressaltamos, ainda, a importância deste trabalho para a área de pesquisas em estudos linguísticos, em especial os voltados para o PB, por dialogar com o viés teórico aqui adotado que analisa a língua considerando as reais situações de comunicação utilizadas pelos falantes da língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEREDO, J. C. de. *Gramática houaiss da língua portuguesa*. São Paulo: Publifolha, 2010.

BAGNO, M.; CASSEB-GALVÃO, V.; REZENDE, T. F. *Dinâmicas funcionais da mudança linguística*. São Paulo: Parábola, 2017.

BARROS, J. *Gramática da língua portuguesa*. Disponível em: http://www.tycho.iel.unicamp.br/~tycho/corpus/texts/xml/b_002. Acesso em: 04 nov. 2020.

BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BORBA, F. S. *Dicionário gramatical de verbos do português contemporâneo do Brasil.* In: BORBA, F. S. *et al*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1990.

CUNHA, C.; CINTRA, L. *Gramática do português contemporâneo*. 6. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2013.

FURTADO DA CUNHA, M. A.; SOUZA, M. M. *Transitividade e seus contextos de uso.* Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

LIMA, L. R. Transcrição da Entrevista de Luzia Rodrigues de Lima (Dona Noinha) – Com Participação de Dona Totó e Dona Sandra, do Sítio Pedro Rodrigues, Município de Portalegre-RN. Folha: 338. Entrevista concedida a SOUZA, G. S. *et al*. In. *Transcrições das entrevistas referentes à III Exposição Temática do MCS "Memórias dos Engenhos e das Casas de Farinha"*. Pau dos Ferros: Museu de Cultura Sertaneja (CAPF/UERN), 2018.

MARTELOTTA, M. E. *Mudança linguística*: uma abordagem baseada no uso. São Paulo: Cortez, 2011.

ROCHA LIMA, C. H. *Gramática normativa da língua portuguesa*: curso médio. 18. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1976.

OS IMPACTOS DA LINGUAGEM NARRATIVA ILUSTRADA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE QUÍMICA

Manoel Garcia de Oliveira (UFMS)
manoelquimica12@gmail.com
Nayara Fernanda Lisboa Garcia (UFMS)
nayarafgarcia@gmail.com
Moacir Pereira de Souza Filho (UNESP)
moacir-pereira.*sousa*-filho@unesp.*br*

RESUMO

O uso de recursos educacionais frente ao ensino de ciências demonstra um elevado crescimento, este fato pode ser creditado as dificuldades encontradas pelos alunos em relação à compreensão dos conteúdos relacionados às ciências da natureza, principalmente na disciplina de química. A procura por estratégias que propiciem atração e desenvolvimento dos alunos dentro das salas de aulas tem se mostrado um dos maiores desafios encontrados pelos professores durante suas aulas. Partindo da premissa da dificuldade encontrada pelos professores e do baixo investimento na educação foi proposto a construção de histórias em quadrinhos (HQ's), sendo está uma atividade que estimula a criatividade assim como a reflexão e a construção do conhecimento por parte dos alunos. O trabalho teve como objetivo verificar os impactos da linguagem narrativa ilustrada na construção e desenvolvimento dos alunos frente aos conteúdos aplicados nas aulas de química. Para avaliar os resultados utilizados das metodologias qualitativas e quantitativas, foram empregados questionários e realizada uma exposição das histórias em quadrinhos aos alunos de outras turmas da escola nas quais os alunos atuavam como mediadores dos conhecimentos a seus companheiros. Foi possível observar que os estudantes se sentiram desafiados e motivados a realizar a construção de suas HQ's com extrema qualidade, fator este que pode ser favorável a construção do conhecimento da disciplina, uma vez que eles buscaram informações adicionais para compor seus trabalhos, dessa forma se mostrando uma ferramenta útil no ensino-aprendizagem dos alunos assim como no processo de autonomia dos mesmos.

Palavras-chave:
Processo ensino–aprendizagem. Recursos Educacionais. Histórias em Quadrinhos

ABSTRACT

The use of educational resources in the face of science teaching shows a high growth, this fact can be credited to the difficulties encountered by students in understanding the contents related to natural sciences, mainly in the discipline of chemistry. The search for strategies that provide attraction and development of students within the classroom has proved to be one of the greatest challenges encountered by teachers during their classes. Based on the premise of the difficulty encountered by teachers and the low investment in education, the construction of comic books (HQ's) was proposed, which is an activity that stimulates creativity as well as reflection and the

construction of knowledge by students. The work aimed to verify the impacts of the narrative language illustrated in the construction and development of the students regarding the contents applied in the chemistry classes. To assess the results used in qualitative and quantitative methodologies, questionnaires were used and an exhibition of the comic books was made to students from other classes of the school in which the students acted as mediators of knowledge to their companions. It was possible to observe that the students felt challenged and motivated to carry out the construction of their HQs with extreme quality, a factor that may be favorable to the construction of the knowledge of the discipline, since they sought additional information to compose their work, thus showing a useful tool in students' teaching-learning as well as in their autonomy process.

Keywords:
Comics. Educational Resources. Teaching-learning process.

1. Introdução

O ensino de Ciências da Natureza (CN) apresenta grandes dificuldades visto a exigência por parte dos alunos que possuem conhecimentos científicos e matemáticos para realizar interpretações, buscado soluções para diversos problemas (SILVA *et al*., 2012). Consequentemente, isso faz com que os alunos acabem por interpretam as disciplinas de Ciências da Natureza, como sendo composta majoritariamente por fórmulas e cálculos complexos de grande dificuldade de compreensão e aplicação.

Existe uma busca incansável por estratégias que acabem por atraiam e estimular a atenção dos estudantes junto aos conteúdos desenvolvidos nas aulas de CN, já que um maior envolvimento por parte dos alunos pode favorecer uma aprendizagem significativa. Uma vez que os alunos estão inseridos em um ambiente com diversos estímulos exteriores como a *internet* assim como as crescentes tecnologias a missão de atrair a atenção dos jovens para a Ciência vem se tornando um desafio maior.

O uso dos novos recursos didáticos é, sem dúvida, essencial e necessário no ensino, porém, é preciso avaliar o ambiente no qual o aluno está inserido, sua faixa etária, assim como as condições em que se encontram (SCHNETZLER, 2004).

Existe um consenso em relação a necessidade de inserção de diferentes abordagens de ensino, as quais propiciem atrair a atenção dos alunos, principalmente no ensino de Ciências, essas ferramentas estão sendo desenvolvidas em diversos sistemas; sendo um destes o método de ensino por histórias em quadrinhos (MAIA *et al.*, 2011).

As histórias em quadrinhos devem ser trabalhadas como ferramenta de ensino que auxilia além da compreensão de conteúdos/conceitos específicos da disciplina, a partir dela é possível desenvolver a interdisciplinaridade a partir da relação com diferentes disciplinas como língua portuguesa; uma vez que é necessário para que possa ser realizada uma boa interpretação, para criação de um roteiro, assim como o domínio da linguagem e comunicação, ferramentas desenvolvidas dentro dessa disciplina. Podemos citar também o auxílio desenvolvido pela disciplina de Arte, onde a elaboração de elementos como desenhos de personagens, animações e cenários fazem parte para que a história se torne completa, ganhe vida e seja atrativa (MAIA *et al.*, 2011).

Outro fator importante que não deve ser desprezado é a intima relação entre a confecção dos quadrinhos e o processo de leitura, onde os alunos podem adquirir/despertar o hábito de leitura. O que poderá auxiliar em uma melhora da gramática assim como do vocabulário, o que por sua vez irá proporcionar maior versatilidade em sua linguagem e escrita (JUNIOR, 2010).

É preciso criar estratégias para reduzir ou modificar a questão do uso de fórmulas aplicadas buscando fazer com que o aluno possua de fato a compreensão em relação ao exercício proposto e não simplesmente resolvê-lo por um "macete" ou regra na qual ele não saiba o "por que" nem o "para que" do resultado e aplicação em seu cotidiano (COSTA *et al*., 2005).

É necessário buscar inserir cada vez mais no processo ensino–aprendizagem, novas abordagens e metodologias de ensino propiciando ao aluno a inserção efetiva em um processo realmente eficiente de aprendizagem (SIQUEIRA, 2011).

Nesse sentido, o uso de atividade com histórias em quadrinhos pode servir como ferramenta auxiliadora na abordagem dos conteúdos disciplinares de química, mostrando novas e diferentes alternativas, buscando o processo de melhora do ensino–aprendizagem.

2. Referencial teórico

2.1. Surgimento das histórias em quadrinhos

Existe uma necessidade intrínseca em relação a comunicação frente à natureza humana, está se faz desde os tempos primórdios, na qual a

convivência em grupos começava a se tornar essencial, se fez necessário encontrar formas de transmitir e/ou exprimir os sentimentos, descrever fatos e acontecimentos ou mesmo dar instruções quando necessário. Desde gravuras, expostas em rochas de cavernas deixadas desde o período pré-histórico, as quais hoje são tratadas por pesquisadores e historiadores como sendo a gênese do formato de comunicação a qual tratamos em nosso cotidiano como arte sequencial ou simplesmente histórias em quadrinhos, de acordo com a visão de Eisner (1989).

Somente ao final do século XXVIII mais precisamente no ano de 1895 foi publicado a primeira História em Quadrinhos considerada moderna pelo americano Richard Outcault intitulada "Theyelow Kid" em Nova York, empregando balões assim como várias técnicas da moderna HQ, por tal feito os europeus o consideram como pai deste gênero. No ano de 1905 houve o lançamento de uma nova revista a qual foi considerada como a primeira a retratar historias em de quadrinhos no Brasil, era conhecida como "O tico tico" (Brasil, 2010).

3. Ensino de química de forma significativa com auxílio das HQs

Segundo Vasconcellos (2005), o modelo de ensino tradicional é frequentemente criticado uma vez que se dá de forma passiva e expositiva apenas, tendo no professor o detentor soberano do conhecimento e o aluno um mero receptor.

A estruturação do ensino, muitas vezes é um fator que dificulta a relação do estudante com os conceitos de química e seus conhecimentos prévios. Para que alcancemos uma aprendizagem significativa se faz necessário a criação de um elo entre as novas informações recebidas a aspectos que possuam relevância cognitiva pré-estabelecida nos estudantes (GUIMARÃES, 2009).

Durante o ensino de Química, além de significativo e crítico, deve buscar a contextualização. É de grande importância que os conteúdos científicos possam ser contextualizados estando sempre vinculados ao currículo assim como o uso dos conhecimentos empíricos e cotidianos demonstrado que a ciência está presente em todas as situações reais (SANTOS, 2007).

As histórias em quadrinhos vêm demonstrando sua relevância frente aos processos educacionais, que o Governo Federal, a partir do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE (2010), ratificou a

importância do uso das HQs no ensino, promovendo a distribuição desse tipo de material na rede pública de ensino, buscando auxiliar os professores e estimular o hábito da leitura nos estudantes (BAHIA, 2012).

Segundo Ramos (2010), as HQs podem contribuir com o a criação do hábito de leitura não somente com palavras, mas criando uma conectividade a partir dos desenhos, que constituem uma forma de diálogo. A partir dessa ferramenta é possível que exista o crescimento de leituras mais complexas em um futuro.

4. Histórias em Quadrinhos no processo de ensino e aprendizagem

É fato que a atividade lúdica possui significativo impacto frente a educação, as histórias em quadrinhos inseridas no ambiente escolar vêm desafiado os docentes para real necessidade de melhor compreender tal recurso, assim como sua utilização em sala. É possível inserir as HQs no cotidiano escolar, de forma que seja possível explorar a interdisciplinaridade dessa ferramenta, fazendo com que, exista a colaboração das diferentes áreas de conhecimento, o que é de fato um dos maiores desafios para a construção de um aluno protagonista e com senso crítico cientifico desenvolvido.

Ainda existe uma barreira a ser rompida no pensamento de alguns professores os quais ainda não conseguem enxergar que as HQs possam servir como ferramenta pedagógica, segundo Santos, Silva e Acioli (2012, p. 4) esse pensamento no uso das HQs está atrelado a ideia de que "esse tipo de publicação não possui origem nas academias, mas sim no meio de entretenimento das massas", tal pensamento é algo que deve e vêm sofrendo mudanças, felizmente, uma vez que o uso de metodologias ativas estão demonstrando resultados satisfatórios no ensino aprendizagem.

Para Kamel (2006) o uso das histórias em quadrinhos frente ao contexto escolar proporciona ampliação de leituras e interpretações do mundo. As histórias em quadrinhos possuem grande potencial didático-pedagógico envolvendo diversas aplicações, como: estimulo à leitura, debates sobre conteúdos científicos, emprego da dramatização e a propagação do conhecimento cientifico.

A construção das HQs consta com um fator importantíssimo nos dias atuais que é o baixo custo para sua realização, visto que demanda apenas de: lápis, caneta e papel podendo também ser utilizado *softwares*,

onde os alunos podem soltar a imaginação e criatividade para realizarem a construção de suas histórias baseadas nos conhecimentos científicos adquiridos em sala e nos conhecimentos empíricos trazidos a partir de sua jornada de vida, no qual o professor irá realizar o papel de mediador e sanando as dúvidas que possam surgir (SANJUAN, 2009).

Como estamos empregando uma metodologia de ensino diferenciada, a utilização dos quadrinhos necessita que o professor possua o compreendimento do assunto e a estruturação desta ferramenta como: a seleção do tema; auxilio na criação e elaboração do roteiro; tipos de figuras até como a quantidade de quadrinhos por folha (Monteiro, 2010).

5. Metodologia

O projeto foi desenvolvido em turmas do primeiro ano do ensino médio, de um colégio da rede privada, na região oeste do estado do Mato Grosso do Sul, este colégio está localizado em região de zona rural.

O projeto foi dividido em três etapas, sendo a primeira observação de duas turmas da primeira série do ensino médio. A disciplina selecionada para realização da aplicação da ferramenta foi a de Química. As atividades aplicando a metodologia das histórias em quadrinhos foram desenvolvidas em duas turmas da primeira série do ensino médio, nomeadas de turma A (42 alunos) e turma B (41 alunos).

Na segunda etapa foi determinado qual conteúdo iria ser trabalhado, então foi dado um prazo de 20 dias para que os alunos pudessem realizar pesquisas relacionadas ao tema escolhido assim criando as histórias em quadrinhos, os alunos poderiam escolher se realizariam os trabalhos de forma individual, duplas ou trios. Buscou-se por proporcionar um tema que pudesse ser empregado a multidisciplinaridade assim contextualizando o estudo com outras disciplinas da área de ciências da natureza.

Foi determinado como tema central “água”. A escolha foi determinada visto a abrangência que possui, assim como a importância do assunto na atualidade, o qual buscou-se promover a conscientização e importância desse recurso impar para a sobrevivência e evolução da espécie humana.

Na terceira etapa após a elaboração das histórias em quadrinhos, os alunos responderam a um questionário com questões de múltipla escolha. No questionário os alunos possuíam as opções: sim, não, indiferente

e talvez, os resultados obtidos a partir da aplicação dos questionários foram tratados de forma qualitativa (LUDKE; ANDRÉ, 2012).

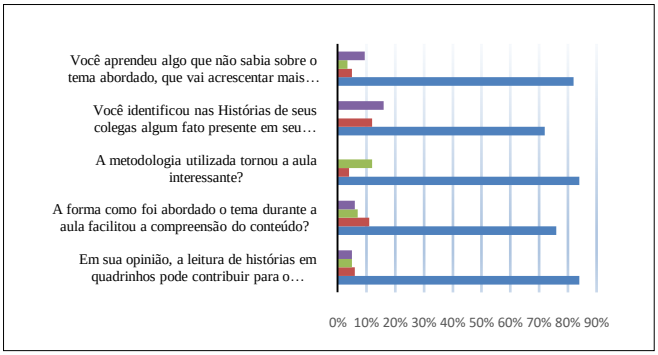
6. Resultados e discussão

O tema escolhido serviu para fomentar a troca de saberes empíricos e conhecimentos obtidos em sala de aula entre os estudantes durante a produção das histórias em quadrinhos. As diferentes visões de vida que os alunos possuem ficaram nítidas no material, mesmo que todos estudem em uma escola rural nem todos realmente nasceram e cresceram em tal ambiente, fazendo com que cada um trouxesse uma visão em relação a importância que a água possuía para sua vida.

A partir dos materiais desenvolvidos pelos alunos buscou-se evidenciar a importância que este gênero de linguagem possui em relação a aprendizagem deles, uma vez que a linguagem visual pode potencializar o interesse e o aprendizado muito além daquelas aulas nas quais os conteúdos são ministrados apenas de forma teórica onde o professor é o detentor único e máximo do saber, assim proporcionando novos caminhos para o desenvolvimento intelectual e cientifico, com isso foi realizado uma pesquisa para verificarmos a aprovação e aceitação do uso das histórias em quadrinhos.

Foi aplicado o questionário para a obtenção dos resultados em relação à relevância e a influência das atividades com histórias em quadrinhos tiveram na aprendizagem e no estimulo da participação nas aulas de química. Os dados (Gráfico 1) dos resultados obtidos são de caráter descritivo com base qualitativa. A partir das respostas dos alunos que participaram da atividade (Gráfico 1), 82% evidenciaram que o que estudaram sobre o tema gerou um conhecimento que não possuíam anteriormente, 72% mostrou atenção e conseguiu detectar algo de diferente e que contribuiu com seu conhecimento no HQ de seus colegas, fator esse muito importante mostrando que o conhecimento pode e deve ser feito de saberes coletivos. A maior porcentagem de forma positiva se deu em relação a metodologia ser interessante aos alunos, fato que corrobora com a intenção e com todo trabalho desenvolvido.

Gráfico 1: Resultado do questionário avaliativo aplicado aos alunos.



7. Considerações finais

O ensino de Ciências da Natureza é tratado de forma extremamente textual, consequentemente, está imerso em um excesso de leitura das quais muitas vezes dependem de um conhecimento significativo o que acaba por diminuir outras formas de linguagens, o que acaba por deixar de lado seu caráter visual.

Segundo Bruner (2001) todo encontro pautado no ensino–aprendizagem é centrado no processo em que seja oferecido ao aluno a oportunidade de aprender a pensar a partir do conhecimento que ele traga de sua vivencia tanto de vida quando de escola. Partindo dessa perspectiva, é possível inferimos que as atividades com as histórias em quadrinhos demonstraram significativos impactos em relação aos alunos que participaram deste trabalho.

O objetivo dos professores independente das técnicas ou recursos utilizados sempre será proporcionar aos estudantes uma forma ativa e significativa de aprender os conteúdos ministrados, almeja-se que essa metodologia de ensino possa ser mais empregada pelos professores em sala de aula, como uma ferramenta alternativa lutando contra o ensino tradicional, que possa vir a proporcionar aulas de caráter mais interativas propiciando a evolução do pensamento crítico/cientifico de seus alunos formando assim cidadãos ativos e participativos em uma sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAHIA, M. A legitimação cultural dos quadrinhos e o Programa Nacional Biblioteca da Escola: uma história inacabada. *Educação*, v. 35, n. 3, p. 340-51, Porto Alegre, set/dez. 2012.

BRASIL, P. *A história dos quadrinhos no Brasil*. Hierophant, 2010.

BRUNER, J. *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

COSTA, T. S.; ORNELAS, D. L. A Corrosão na Abordagem da Cinética Química. *Química Nova na Escola*, p. 31-4, 2005.

EISNER, W. *Quadrinhos e arte sequencial*. Trad. de Luís Carlos Borges. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

GUIMARÃES, C. C. Experimentação no ensino de química: caminhos e descaminhos rumo à aprendizagem significativa. *Química Nova na Escola*, v. 31, n. 3, p. 198-202, 2009.

JUNIOR, W. E. F. Leitura em Sala de Aula: Um Caso Envolvendo o Funcionamento da Ciência. *Química Nova na Escola*, v. 32, 2010.

KAMEL, C.; DE LA ROCQUE, L. As histórias em quadrinhos como linguagem fomentadora de reflexões–uma análise de coleções de livros didáticos de ciências naturais do ensino fundamental. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 6, n. 3, 2011.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação*: Abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 2012

MAIA, J. D. O.; SÁ, L. P.; MASSENA, E. P.; WARTHA, E. J. O Livro Didático de Química nas Concepções de Professores do Ensino Médio da Região Sul da Bahia. *Química Nova na Escola*, v. 33, 2011.

MONTEIRO, B. A. P., O Portal Eletrônico Interativo: Contexto, Estrutura, Possibilidades de Navegação e Discursos sobre Formação de Professores de Química. *Química Nova na Escola*, v. 32, 2010.

PEREIRA, W. L. O Uso da história em quadrinhos no ensino de história: "Will Eisner entra ou não entra na sala de aula?". *História, imagens e narrativas*, v. 11, 2010.

RAMOS, P. *A leitura dos quadrinhos*. 1. Ed. São Paulo: Contexto, 2010

SANJUAN, M. E. C. Maresia: Uma Proposta para o Ensino de Eletroquímica. *Química Nova na Escola*, v. 31, 2009.

SANTOS, V. J. DA R. M.; SILVA, F. B. DA; ACIOLI, M. F. Produção de Histórias em Quadrinhos na abordagem Interdisciplinar de Biologia e Química. *RENOTE*, v. 10, n. 3, p. 1-8, 2012.

SANTOS W. L. P. Contextualização do ensino de ciências por meio de temas CTS em uma perspectiva crítica. *Ciência & Educação*, v. 2, 2007.

SCHNETZLER, R. P. Conceituando a pesquisa em ensino de Química. *Química Nova na Escola*, v. 20, 2004.

SILVA, D, L, J.; SILVA, D, A. D.; MARTINI. C.; DOMINGO, A. C. D.; LEAL, G.P.; FILHO, B.L.; FIORUCCI, R. A. A Utilização de Vídeos Didáticos nas Aulas de Química do Ensino Médio para Abordagem Histórica e Contextualizada do Tema Vidros. *Química Nova na Escola*, v. 34, p. 189-200, 2012.

SIQUEIRA, R. M. A Recursividade no Ensino de Química: Promoção de Aprendizagem e Desenvolvimento Cognitivo. *Química Nova na Escola*, v. 33, 2011.

VASCONCELOS, C. S. *Construção do Conhecimento em sala de aula*. 16. ed. São Paulo: Libertad, 2005.

OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA NA PRIMEIRA INFÂNCIA E AS LEITURAS LITERÁRIAS COMO IMPULSOS EXPRESSIVOS PARA A VIDA

Viviane da Silva Brandão Cruz (UFT)
viviane.s.brandao@bol.com.br
Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (UFT)
luizpeel@mail.uft.edu.br

RESUMO

Este artigo tem por objetivo refletir na literatura infantil os processos de aprendizagem da criança na primeira infância e as leituras literárias como impulsos expressivos para a vida, tendo o livro literário como sinônimo de brinquedo e de desenvolvimento nas mais variadas representações artísticas, segundo Vygotsky (1998). Parte-se desse entendimento e evidencia-se que os processos de desenvolvimento da criança na primeira infância (0 a 03 anos de idade) subsidiam a sua aprendizagem. Diante disso, busca-se o alinhamento das proposições construídas nos aportes teóricos consultados que versam sobre questões relacionadas à primeira infância. Observa-se que favorecer o contato de crianças – desde muito pequenas – com a literatura infantil implica uma construção progressiva do conhecimento cognitivo e o seu desenvolvimento integral. Entretanto, aproximar as crianças da literatura infantil por si só não garante sua emancipação. Importam muito os processos de desenvolvimento e aprendizagem, as interações entre os sujeitos, entre os objetos e meios culturais. Ressalta-se a importância de organizar situações que impliquem uma construção e uma apropriação de conhecimentos significativos, sejam cognitivos ou emocionais, por meio dos quais as crianças se relacionem com os meios, sejam eles subjetivos ou objetivos, tornando-se aptas a utilizar seu conhecimento para agir e para se expressar na vida.

Palavras-chave:
Interação. Literatura infantil. Primeira infância.

ABSTRACT

This article aims to reflect in children's literature the learning processes of children in early childhood and literary readings as expressive impulses for life, having the literary book as a synonym of toy and development in the most varied artistic representations, according to Vygotsky (1998). It is based on this understanding and it is evident that the processes of child development in early childhood (0 to 03 years old) subsidize their learning. Therefore, we seek the alignment of the propositions constructed to what the theoretical contributions consulted, which deal with questions related to early childhood. It is observed that favoring the contact of children – from very small - with children's literature implies a progressive construction of cognitive knowledge and its integral development. However, bringing children closer to children's literature alone does not guarantee their emancipation. The interaction between subjects, objects and the cultural and social milieu is important for development and learning processes. It is important to organize situations that involve the construction and appropriation of significant knowledge, whether cognitive or emotional, through

which children relate to means, whether subjective or objective, becoming able to use their knowledge to act and to express themselves in life.

Keywords:
Interaction. Children's literature. Early childhood.

1. Introdução

A importância de uma formação integral para crianças na primeira infância, período que compreende as idades entre 0 e 03 anos de idade, tem sido temática recorrente na sociedade em geral e entre estudiosos de diversas áreas. Um dos fatores que propiciam a discussão, nesse sentido, é o caráter assistencialista atribuído a essa etapa, cultivado por anos, em que contribuir para o desenvolvimento cognitivo da criança não tinha relevância. No entanto, estudiosos e pesquisadores já se debruçavam em estudos sobre esse assunto, e, desde então, pesquisas acerca do desenvolvimento infantil e dos processos de aprendizagem vêm contribuindo para novos paradigmas a respeito do desenvolvimento infantil.

O presente artigo propõe algumas reflexões acerca das concepções de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças na primeira infância, partindo do pressuposto de que a literatura infantil pode contribuir com esses processos e levar as crianças a um desenvolvimento amplo. Para tanto, recorreu-se a pesquisa bibliográfica focadas nas teorias de Vygotsky e Piaget.

Barbosa e Horn (2008, p. 72) contextualizam o cenário em que se alarga o processo de desenvolvimento infantil.

> A primeira infância, período que vai do 0 aos 3 anos, é a etapa que começa dominada por instintos e reflexos que possibilitam as primeiras adaptações e que se estendem para descoberta do ambiente geral e para o início da atividade simbólica. É o momento em que as crianças têm uma dependência vital dos adultos. O medo de viver e de manifestar-se, de conhecer e de construir o mundo, pauta-se na experiência pessoal, nas ações que realizam sobre os objetos e no meio que as circundam. Os primeiros anos de vida da criança estão marcados por uma constante busca de relações: as pessoas, os objetos e o ambiente são interrogados, manipulados, mediante uma realidade de intercâmbio interativo, juntamente com um processo de forte empatia. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 72)

Atualmente, a criança passou a ser concebida como sujeito ativo no mundo; nesse sentido abordaremos a relação que a criança estabelece desde bebê com o meio e com as pessoas, ressaltando a importância da

cultura nesse processo, bem como os processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

> A literatura – e é importante frisar que não se trata apenas da que se mostra nos livros, mas da que circula na memória coletiva – é uma fonte de nutrição a que a criança recorre em busca de ferramentas mentais e simbólicas para organizar o fluxo de acontecimentos e situar-se e revelar-se e decifrar-se, também ela, na cadeia temporal instaurada na linguagem. (REYES, 2010, p. 63)

A pesquisa propõe reflexões sobre a literatura infantil como arte da palavra no sentido mais amplo. Tem como premissa a arte na articulação dos processos de aprendizagem e desenvolvimento, o que, segundo Vygotsky (1998), é próprio das mais variadas representações artísticas. Versa sobre a importância de a leitura ser incentivada desde o período que compreende a primeira infância, com vistas a alicerçar seu desenvolvimento individual e social. A noção de literatura infantil, neste estudo, não é atribuída exclusivamente ao texto escrito, mas também à literatura oral, que está presente nos versinhos das brincadeiras sugeridas pelos pais ao bebê, nas brincadeiras de faz-de-conta, nos contos de fada, nas cantigas, dentre outras linguagens manifestadas em nossa cultura. Por meio das experiências que esse contato propicia, a criança pode ter acesso ao universo simbólico, tão presente na literatura.

No decorrer da pesquisa serão apresentados autores que referenciam algumas concepções sobre o lúdico e o brincar na infância sob dois aspectos: sociocultural e psicológico. Veremos que nas interações entre os bebês e os livros – período em que ainda não estão familiarizados com os signos linguísticos – os infantes podem dar novos significados aos livros, como objetos com outra função, muitas vezes como brinquedos.

Todas as referências apresentadas neste artigo, mesmo que, em algumas vezes, de forma implícita, mostram as implicações acerca do que a literatura evoca. Dentro desse contexto, podemos supor a valorosa contribuição da literatura para o processo de desenvolvimento infantil; no entanto, é impossível mensurar em que medida essa arte pode favorecer o desenvolvimento dos processos cognitivos e socioemocionais das crianças, haja vista a complexidade própria de cada indivíduo e do contexto no qual estão inseridos.

2. Literatura infantil como nutrição do corpo e da mente

Sabemos que, desde o nascimento, a criança já tem contato com as diferentes formas de expressão; no entanto, comunica-se com as pessoas através da linguagem não verbal, as demais linguagens serão adquiridas e aperfeiçoadas nas suas inter-relações com os sujeitos, objetos e meio. A linguagem é uma das bases das relações, nesse sentido, podemos compreender a arte como linguagem, sendo este um sistema de representação, pois nos permite imaginar, recriar, jogar e compreender o mundo. É por meio das vivências cotidianas que a criança se desenvolve gradativamente, imagina, resignifica, e utiliza seu aprendizado nas suas descobertas e vivências.

> A literatura infantil é arte. E como arte deve ser apreciada e corresponder plenamente à intimidade da criança. A criança tem um apetite voraz pelo belo e encontra na literatura infantil alimento adequado para os anseios da psique infantil. Alimento esse, que traduz os movimentos interiores e sacia os próprios interesses da criança. "A Literatura não é como tantos supõem, um passatempo. É uma nutrição". (MEIRELES, 1984 p. 32)

A esse respeito, torna-se fundamental o ponto de vista de Mesquita (2003), que concebe a literatura infantil como um conjunto de manifestações que tem a palavra como finalidade artística e que, sendo arte, pode exercer influência sobre a vida das crianças, auxiliando na construção de uma aprendizagem significativa, possibilitando descobertas na compreensão de si e do mundo.

Podemos reconhecer a importância do papel da literatura infantil como instrumento que coopera na formação de sujeitos pensantes, ativos e criativos; pois é a arte que suscita o imaginário. Sua essência está na palavra e não deve ter como finalidade única o processo de ensino e de aprendizagem com efeito moralizante, com rotas pré-estabelecidas, com supostos questionamentos e respostas. A Literatura circula por caminhos subjetivos, expressando-se das mais variadas formas, de uma maneira significativa para cada indivíduo.

Entendemos que a Literatura deve se apresentar de maneira interessante, favorecendo uma aceitação gratuita. A literatura é adubo para corpo e mente, na medida em que as crianças entram em contato com essas leituras, passam a compreender melhor o mundo; nas interações com o outro vão se desenvolvendo, ampliando suas possibilidades, construindo uma consciência própria, exercitando sua imaginação e criatividade. Daí a valorosa contribuição para uma formação integral das crianças.

Pode-se concluir que a literatura se evidencia não somente como arte, como promoção de uma experiência estética e livre fruição, ela pode oferecer também às crianças subsídios que as tornem capazes de lidar de maneira ativa com problemas do cotidiano, a se expressarem e a compreenderem a vida.

3. A importância de incentivar vivências de leituras literárias para as crianças desde bebês

Partindo dos pressupostos da teoria da aprendizagem e do desenvolvimento infantil, analisaremos as implicações advindas da aproximação das crianças com idade de zero a três anos, período em que estão se apropriando da linguagem oral, da literatura e dos livros literários.

Nessa perspectiva, surge a proposta da pesquisa, cuja problemática se postula da seguinte forma: a experiência com a literatura infantil possibilita o desenvolvimento cognitivo e socioemocional, dispondo de subsídios para a construção de significados e expressões das crianças na primeira infância?

A esse respeito, observa-se que, mesmo antes de compreender os vocábulos, os bebês já gostam de ouvir histórias, músicas e acalentos cantados pelos pais ou membros da família. Ainda no útero da mãe, o bebê consegue se sensibilizar com os estímulos recebidos por ela. A fala que nasce na família ou nas ações cotidianas do ambiente educacional influencia na cultura produzida pelas crianças; Charmichael (1977, p. 77) acredita que nenhum comportamento, nem mesmo quando é novo para o indivíduo, constitui-se num início absoluto. Está sempre apoiado em esquemas anteriores e, portanto, leva à assimilação de novos elementos e estruturas já construídas (inatas, como reflexos, ou previamente adquiridas).

Há um permanente diálogo entre os processos internos dos sujeitos e seu mundo social e cultural no meio de pesquisas, embora a psicologia atual reconheça a criança como parte ativa na construção de significados, participante ativo nos fatos de linguagem e de cultura. Reyes (2010, p. 22-3) cita Vygotsky: “o homem, ao construir sua cultura, se constrói a si mesmo”, para justificar sua compreensão da criança como sujeito que protagoniza novas concepções de leitura, em diferentes linguagens.

Nesse sentido, desde o nascimento, os bebês estabelecem comunicação através do choro, o qual, no decorrer dos anos, por meio de trocas com os pais, com os professores e com todos os que os cercam, aperfeiçoam até chegar ao domínio da fala. Os primeiros contatos que as crianças estabelecem com os textos acontecem oralmente, através da voz da mãe e dos familiares, quando contam histórias para elas. Nota-se que o contato com a literatura infantil incentivado pelo adulto desde o período que antecede a idade escolar proporciona experiências de leitura antes mesmo de dominarem tal prática. Papel que não deve ser atribuído somente à escola, mas também ao âmbito familiar, pois, o ato de ler é entendido como construção social.

A aproximação de crianças com livros mesmo antes de dominarem os códigos linguísticos pode auxiliá-las a fazerem desses momentos um ato significativo e de satisfação pessoal, pois pode levá-las a despertarem diferentes emoções, superar alguns conflitos, ampliar sua visão de mundo dentre outros aspectos tão importantes e que se fazem necessários para seu desenvolvimento integral.

4. A Literatura infantil circunstanciada pelos processos de aprendizagem das crianças na primeira infância e suas implicações para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional

O movimento gerado pela pesquisa nos mostra que as interações das crianças pequenas com os sujeitos, com o meio e com a cultura implicam num desenvolvimento pleno. Tanto Piaget quanto Vygotsky concebem a criança como sujeito ativo, em constante relação com o meio, no entanto divergem na forma como o processo de desenvolvimento se desencadeia.

A teoria de aprendizagem de Vygotsky tem ênfase nas interações sociais e no desenvolvimento cognitivo. Na etapa da primeira infância, o adulto tem o papel importante na educação da criança, estimulando tanto seu desenvolvimento intelectual quanto no aspecto socioemocional.

Considerando os pressupostos de Vygotsky (1998), que nos mostram que os processos de aprendizagem e desenvolvimento estão interrelacionados desde o início da vida de uma criança, e que, portanto, não são adquiridos apenas na escolarização, mas, nas relações em que o sujeito participa, concluímos que a relevância da pesquisa está na consideração da importância que há nas experiências anteriores à vida escolar do

ser humano para o desenvolvimento da criança. Reyes (2010, p. 23) reconhece que a atividade interpretativa da criança é de grande riqueza emocional e cognitiva, e que é empreendida por ela muito antes de ter acesso à alfabetização formal, quando ela se inicia na relação entre mãe e bebê. Essa interpretação nega as etapas do desenvolvimento e os pré-requisitos de Piaget, que seriam processos interligados para preparação para a leitura.

Piaget acredita que o desenvolvimento humano acontece de dentro para fora, afirmando que nenhuma experiência é totalmente nova para o indivíduo. Para ele, a criança reconstrói ações e ideias quando se relaciona com novas experiências proporcionadas pelo ambiente. O conhecimento humano é construído a partir da interação entre o homem e o meio, de forma lenta, obedecendo a estágios. Para adaptar-se ao ambiente, o indivíduo deve equilibrar uma ação com outras ações. Podemos exemplificar essas afirmações do educador suíço com os momentos das leituras, com as narrativas que surgem nos livros lidos pelos adultos e com a interação que as crianças estabelecem com eles (nesse contexto brinquedo/objeto); estas se configuram como práticas sociais e proporcionam a inserção da criança na cultura.

Por outro lado, é nas instituições de ensino que muitas crianças têm os primeiros contatos com o livro escrito. A relevância do valor simbólico do livro é valorada pela mediação do adulto leitor. Adotar situações de leituras prazerosas, como prática constante, sejam elas realizadas pelo professor ou quando as crianças exploram livremente o livro, torna-se um ambiente propositor a descobertas e interações. Nesse contexto, "a cultura dá forma à mente, já que ela nos oferece uma caixa de ferramentas por meio da qual construímos não só nossos mundos, como também nossas concepções de nós mesmos e de nossos poderes" (BARBOSA; HORN, 2008, p. 26).

A partir das reflexões sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança, Barbosa e Horn (2008) estão afinados com as concepções de Piaget e Vygotsky, quando destacam que o desenvolvimento ocorre pela ação dos indivíduos sobre o ambiente, salientando ainda que tanto a biologia quanto a experiência desempenham papéis iguais e recíprocos no desenvolvimento humano.

Desse modo, compreende-se a importância de um ambiente estimulador, capaz de favorecer situações onde a criança amplie suas poten-

cialidades, para que consiga perceber, explorar e atribuir significado ao mundo.

5. As interações de crianças pequenas com os livros literários (o livro como brinquedo)

Kishimoto (1998, p. 114) discorre sobre o termo lúdico em sua obra *O Brincar e suas teorias*, onde diz que a compreensão adequada do lúdico supõe tudo aquilo que se refere à infância, etapa da vida humana marcada pelo devir acelerado, numa perspectiva temporal dupla. Dessa forma, o brincar se torna o instrumento propulsor para a apropriação do conhecimento e fundamental para essa fase de desenvolvimento da criança.

Ainda segundo Kishimoto (1998, p. 119), apesar de a ludicidade ser considerada como atividade gratuita, tem grande importância para o desenvolvimento, pois não está presente apenas no brincar, mas também na linguagem, que é marcada pela musicalidade, pelo ritmo, pela rima, pela ideia de fantasia e pelo jogo simbólico. Tal aspecto simbólico pode ser explorado para despertar o prazer da criança em descobrir o novo a partir de recursos variados, como: fantoches, palitoches, dedoches, livros vivos, tapetes contadores de história, recursos sonoros, cantigas, versos, dentre outros.

Soares (2008) fala da importância que a literatura infantil exerce em nosso meio, afirma que nas últimas décadas, as editoras vêm investindo em livros para crianças e jovens em resposta às políticas públicas, ampliando o incentivo da leitura para esse público. As instituições de educação infantil, a partir de 2008, passaram a receber, por meio do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), acervos de livros de literatura infantil, de boa qualidade e com grande diversidade de gêneros. Peter Hunt (2010) reafirma que os livros infantis ao longo da história têm exercido grande influência social e educacional, e continuam proporcionando uma valiosa contribuição à história social, literária e bibliográfica, pois são vitais para o processo de alfabetização, para cultura e para formação estética.

Desse modo, no contexto atual, surgem os chamados livros-vivos, com o intuito de atrair os leitores e os "não leitores". Esses, apresentam-se como um objeto estruturado para o manuseio e exploração da criança. Por exemplo, no mercado há livros fabricados em materiais diversos, que

exercem fascínio com suas mais variadas características, exigindo interação entre a criança e o objeto, sendo resistentes inclusive à água como o travesseiro de bichinhos, de banho, dentre outros.

> Tais livros não se "mexem" no sentido exato da palavra, mas, ao se voltarem para um universo tridimensional, diferenciam-se dos livros comuns e encaixam-se no campo dos brinquedos, criando um tipo de cumplicidade baseada em formas primitivas de leitura. (KISHIMOTO, 1998, p. 36)

O estímulo e o contato das crianças com os livros são meios que favorecem a iniciação à leitura e o acesso ao conhecimento. No entanto, o fato de ofertar livros às crianças não garante a leitura. É importante que os primeiros contatos que os bebês tenham com os livros sejam por intermédio do adulto leitor. A criança constrói significado a partir da interação com o objeto, no caso, o livro; que pode ser apresentado para o bebê como um objeto a ser explorado, manipulado, e, por meio de aproximações cada vez mais constantes, o infante pode perceber que ele é um objeto mágico, portador de histórias, com o qual pode brincar, criar e imaginar. O livro adquire então o significado de brinquedo e dessa forma, o ato de brincar de ler, insere a criança no mundo da leitura. Vygotsky (1998), ao discorrer sobre crianças em idade pré-escolar que estão se estabelecendo numa cultura (primeiras vivências em espaços educativos), afirma que a existência do brinquedo é justificada pelo fato deste objeto servir para suprir desejos que não podem ser realizados imediatamente, como, por exemplo, a falta da mãe.

Alinhado ao pensamento de Vygotsky, concebemos a construção do conhecimento como resultado de interações entre o sujeito e o objeto e que as interações exercem maior influência do que um objeto em si para o sujeito. Vygotsky (1977) entende que, para conhecer os objetos, o sujeito deve agir sobre eles e, portanto, transformá-los: deve deslocá-los, ligá-los, combiná-los, dissociá-los e reuni-los novamente. As crianças bem pequenas já estão aptas a interagir com o meio e objetos, desde as ações sensório-motoras mais simples (tais como empurrar e puxar), sendo essas algumas das possíveis formas para que as crianças dessa faixa etária participem ativamente dos processos de leitura. Brandão e Rosa (2010, p. 70) complementam ainda que: "deve haver essa aproximação do leitor com o texto, destacando, por exemplo, o prazer de ler, a fruição estética, a multiplicidade de sentidos, a ampliação do universo cultural". Dessa forma, as crianças atribuem significado ao livro, e começam a interessar-se por ele, passando a interagir com o objeto, articulam suas próprias narrativas ao observarem imagens, sons, texturas, cores, dentre outras características que os livros atuais possuem. Possibilitam também

outros usos, fazendo sua imaginação e seu pensamento se materializarem nas ideias e não nas coisas em si.

Sendo assim, muitos teóricos entendem o ato de brincar como fator importante para o desenvolvimento da criança, especialmente nos primeiros anos de vida. Carmichael (1977) destaca que a forma de brinquedo mais frequente no início das representações, entre um ano e meio e três anos, é o brinquedo simbólico, para o qual as crianças atribuem valor imaginário, tanto para os objetos, quanto para sua disposição. Portanto, nesse contexto, as experiências que a literatura favorece para os bebês e para as crianças maiores são muitas, como por exemplo, a sua percepção estética se revela em seu sentido mais amplo.

6. Como as crianças compreendem o ato de leitura mediado pelo adulto leitor e como desenvolvem o gosto pela leitura

As leituras compartilhadas se iniciam no lar, muitas vezes ainda no ventre da mãe, quando canta acalantos carregados de emoção, ou quando embala o filho nos braços narrando histórias ou versinhos marcados por sonoridade. Situações como essas acontecem antes mesmo de a criança estar familiarizada com a palavra. Daí a importância das relações entre os sujeitos para o desenvolvimento e para a aprendizagem, sobretudo em relação ao aspecto afetivo que se estabelece entre eles.

Para Vygotsky, a relevância da mediação do adulto nas leituras literárias para as crianças se dá pelo fato de serem imprescindíveis no processo de aquisição dos significados culturais presentes em meios tão necessários para a formação da criança. A partir da socialização da fala, ela começa a se comunicar e, a partir das interações, vai formando e estruturando seu pensamento, utilizando-o aos poucos como função de adaptação social. Nesse sentido, ouvir histórias tem uma importância que vai muito além do prazer proporcionado; este ato é importante para desencadear o processo de construção da linguagem, da cognição, das ideias, dos valores e dos sentimentos essenciais na sua formação de ser humano.

Sendo assim, as atividades que as crianças vivenciam numa cultura favorecem seu desenvolvimento, tanto na esfera individual quanto social. Nesse caso, as leituras realizadas pelo adulto ou quando as crianças protagonizam cenas de leitura, seja no manuseio do livro como brin-

quedo, seja na leitura de ilustrações, ou na representação de papéis, contribuem de fato para o seu desenvolvimento pessoal e social.

> Essa visão propicia a passagem de uma perspectiva da aprendizagem individual e racional para uma perspectiva multidimensional. Destaca-se a concepção de que os processos de aprendizagem são racionais, sensoriais, práticos, emocionais e sociais ao mesmo tempo, isto é, todas as dimensões da vida – a emoção, a cognição e a corporeidade – estão em ação quando se aprende. Portanto, práticas educativas devem levar em conta vários aspectos humanos quando o objetivo é auxiliar aos alunos a interpretar e compreender o mundo que os circunda e a si mesmos. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 26)

Quando as crianças brincam de ler umas para as outras, ou interagem com livros, elas passam pelo processo de simbolização, comunicando-se por meio de gestos e palavras e com isso tornando-se capazes de relacionarem-se com as pessoas, com o meio e a se portarem no mundo. Os elementos simbólicos presentes na cultura servem para ajudar a construir o que temos de mais genuíno: a imaginação e consequentemente os desdobramentos que formarão o pensamento.

7. Teoria cognitiva e sócio-construtivista

Apresentamos uma concepção dos processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil, em linhas gerais, em duas perspectivas: a cognitiva de Jean Piaget e a sócio-construtivista de Vygotsky. Abordamos de forma sucinta aspectos que cooperam para o desencadeamento deste processo, tendo a literatura como facilitadora para o desenvolvimento cognitivo, e socioemocional da criança.

A teoria de Piaget afirma que o desenvolvimento cognitivo é subordinado às questões biológicas, com etapas de estágios fixos, necessários para constituição do que sucede. Desse modo, afirma o que segue:

> a) Um período sensorial motor que vai até aproximadamente de 1 a 1 ano e meio de idade, com um primeiro subperíodo de centralização no primeiro corpo do sujeito (durante aproximadamente 7 a 9 meses), seguindo por um segundo subperíodo de objetivação e especialização dos esquemas da inteligência prática. b) Um período de inteligência representativa que conduz às operações concretas. Inicia-se por volta de 1 ano e meio e 2 anos de idade com a formação dos processos semióticos tais como a linguagem e a imagem mental. c) E finalmente o período das operações promocionais ou formais [...], de 11 a 12 anos. (CARMICHAEL, 1977, p. 83)

Ao apresentar tais pressupostos biológicos, o autor nos leva a perceber que os fatores internos do indivíduo superam os externos. Sua teoria do desenvolvimento está relacionada ao desenvolvimento das funções cognitivas, e são elas:

> a) A adaptação de um organismo ao seu meio durante seu crescimento, juntamente com as interações e auto regulações que caracterizam o desenvolvimento do "sistema psicogenético". (A epigênese no seu sentido embriológico é sempre determinada tanto interna quanto externamente).
>
> b) A adaptação da inteligência no decorrer da construção de suas próprias estruturas, que depende tanto de coordenações progressivas internas quanto de informação adquirida através da experiência.
>
> c) O estabelecimento de relações cognitivas ou, de modo mais geral, de relações epistemológicas, as quais não consistem em uma simples cópia dos objetos externos ou num mero desdobramento de estruturas pré-formuladas no sujeito, mas implicam uma série de estruturas construídas progressivamente através da contínua interação entre o sujeito e o mundo externo. (CARMICHAEL, 1977, p. 71)

Nos estágios do desenvolvimento, Piaget relaciona funções do conhecimento que se tem de mundo e pensamento, de representação e funções afetivas, que são para ele fatores que desencadeiam o desenvolvimento cognitivo.

> Para caracterizar os estágios do desenvolvimento cognitivo é preciso então integrar duas condições necessárias sem introduzir contradições. Essas condições para os estádios são (a) que eles devem ser definidos no sentido de garantir uma constante ordem de sucessão e (b) que a definição permita a progressiva construção sem implicar na total pré-formação. Estas duas condições são necessárias porque o conhecimento obviamente envolve aprendizagem pela experiência, que significa uma contribuição externa além daquela que implica estruturas internas, e as estruturas parecem evoluir de uma maneira que não é inteiramente predeterminada. (CHARMICHAEL, 1997, p. 82)

Vygotsky (1998), por sua vez, diz que as relações sociais e culturais são fatores determinantes para o desenvolvimento infantil. O autor traz reflexões sobre o ambiente social, sendo este desencadeador no processo de aprendizagem, podendo apresentar variáveis, e consequentemente mudar o curso e o grau de desenvolvimento humano. Seguindo a mesma linha de raciocínio do autor da teoria da aprendizagem entende que a criança desde bebê já está imersa numa cultura e que, através das interações que estabelece com adultos e seus pares, vai formando sua visão de mundo, ampliando sua linguagem e desenvolvendo sua imaginação e assim por diante até que diversas estruturas sejam internalizadas

para caminhar na construção de conhecimento - podemos concluir que essa interação ocorre através da mediação por mecanismos ou signos.

Segundo Vygotsky, a relação entre o homem e o mundo é mediada por sistemas simbólicos, que auxiliam a atividade humana.

> Vygotsky estendeu esse conceito de mediação na interação homem-ambiente pelo uso de instrumentos, ao uso de signos. Os sistemas de signo (a linguagem, a escrita, o sistema de números), assim como o sistema de instrumentos, são criados pelas sociedades ao longo do curso da história humana e mudam a forma social e o nível do seu desenvolvimento cultural [...]. Acreditava que a internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente provoca transformações comportamentais e estabelece um elo de ligação entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual. (KISHIMOTO, 1998, p. 8)

Como se vê, a linguagem tem papel importante na interação entre sujeito e meio. O desenvolvimento da linguagem implica o desenvolvimento do pensamento, já que é pelas palavras que o pensamento ganha existência; no entanto, o pensamento precede a palavra. Ela ocorre no processo de socialização, pois quando se relaciona com o adulto, a criança reconstrói as formas culturais, o pensamento, suas significações e começa a fazer uso das palavras. Para Vygotsky, a linguagem tem duas funções básicas: intercâmbio social e pensamento generalizante. O intercâmbio social tem como objetivo a comunicação, é facilmente percebido nos comportamentos dos bebês: por meio do choro, gestos, expressões e sons eles demonstram sentimentos, desejos e necessidades. Já o pensamento generalizante é a utilização dos sistemas de signos com vistas a tornar a linguagem um instrumento de pensamento.

Da análise desses elementos, Vygotsky diz que de acordo com a variação do ambiente, o desenvolvimento humano também varia, ou seja, quanto mais estimulante e rico o ambiente, mais amplo será seu desenvolvimento. Para esse autor a cultura é parte essencial do processo de construção da natureza humana. Com isso, concluímos que antes de estarem inseridos em espaços educacionais, as crianças se desenvolvem a partir das trocas estabelecidas, adquirindo assim o conhecimento para mais tarde utilizá-lo como meio de se compreender e se expressar no mundo.

8. A relação que a literatura estabelece com os processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil e suas possíveis implicações

Ao contextualizarmos as investigações de Vygotsky e Piaget sobre o tema, temos por intuito tornar mais clara a relação que a literatura estabelece com estes processos e suas possíveis implicações. Diante da premissa de que a criança é concebida como sujeito ativo e em constante modificação, reconhecemos que os processos de aprendizagem da criança na primeira infância não devem estar subordinados a questões puramente biológicas. A forma como as crianças se desenvolvem e concebem o mundo se ampliam também de acordo com suas experiências e o desenvolvimento desencadeado por elas.

As proposições até aqui apresentadas sob a luz das duas teorias estudadas nos levam a acreditar que não podemos ter uma visão única e irrefutável acerca dos processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil, pois em dado momento elas se relacionam, servindo inclusive de embasamento para enriquecer e complementar uma a outra. Em cada uma delas, podemos encontrar pressupostos para embasarmos nossas práticas educativas. Vygotsky (1998), nos seus estudos e pesquisas, já disseminava essa ideia, deixando absolutamente claro, do seu ponto de vista, que nenhuma das escolas de psicologia existentes fornecia as bases firmes necessárias para o estabelecimento de uma teoria unificada dos processos psicológicos humanos.

9. Considerações finais

No decorrer da pesquisa foi possível argumentar em favor de uma educação mediada pela literatura infantil para favorecer o desenvolvimento cognitivo e socioemocional da criança dentro do contexto do brincar, da imaginação, da expressão, circunstanciado pela interação social e pelo o meio.

Ao considerarmos a primeira infância como uma etapa propícia para a promoção de uma aproximação das crianças com a literatura infantil, entendemos que a riqueza da experiência que ela oferece deve se tornar algo comum e profícuo nas escolas. Ela se postula como aliada ao desenvolvimento integral da criança, contribuindo para formação de sujeitos criativos, sensíveis e capazes de utilizar a inteligência nas demandas do cotidiano. A amplitude de possibilidades que as experiências com a literatura descortinam para o horizonte de expressões da criança

não tem limites. Ela consegue transitar livremente entre o mundo real e o simbólico, o que pressupõe um desenvolvimento integral e uma construção de um conhecimento significativo.

Consequentemente, acreditamos que a iniciação à leitura de textos literários deve ser mediada pelo adulto leitor desde os primeiros dias de vida da criança. Essa ação não deve ser compreendida apenas como competência da escola, mas vivenciada em qualquer ambiente no qual a criança esteja inserida. Uma vez que o ato de ler, como foi possível compreender no decorrer da pesquisa, tem caráter social, e, por isso, estando presente em nossa cultura, pode ser praticado não somente como mera atividade com um fim educativo, mas de um modo frutífero em qualquer atividade lúdica e interativa.

As crianças devem ter contato com a literatura infantil desde cedo e possivelmente seja esse um dos primeiros passos para a construção de alicerces sólidos a para formação de um sujeito pleno. Nesse processo, é fundamental que a leitura seja um hábito frequente em todos os níveis de desenvolvimento da criança. Pois são nas minúcias das interações que dela advém, que está a relevância da questão de pesquisa. Diante de todo o exposto, é possível afirmar que a literatura apresenta pressupostos que a evidenciam como instrumento que auxilia no desenvolvimento pleno da criança.

Ao possibilitar um ambiente propositor para as crianças, rico em experiências, estamos garantindo as condições mínimas para que desenvolvam suas potencialidades, suas capacidades cognitivas e socioemocionais. Dessa forma, estaremos cooperando para vivências significativas, estas que acabam por fornecer-lhes subsídios necessários para torná-las capazes de perceber, de atuar e de se expressar no mundo.

Os resultados dos pressupostos aqui apresentados podem servir para novas discussões. Tal como a criança é concebida como sujeito social em constante transformação, assim também é o meio social em que vivemos. As culturas existentes se modificam e, deste modo, as possibilidades de novos estudos e pesquisas acerca deste assunto não se esgotam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. *Projetos pedagógicos na educação infantil*. Porto Alegre: Grupo A, 2008.

CARMICHAEL, Leonard. *Manual de psicologia da criança*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1977. (V. 4, Desenvolvimento cognitivo I.)

FRIEDMANN, Adriana. *O brincar na educação infantil*: observação, adequação e inclusão. São Paulo: Moderna, 2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchiba. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Cencage Learning, 1998.

MEIRELES, Cecília. *Problemas da literatura infantil*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

PARREIRAS, Ninfa. *Do ventre ao colo, do som à literatura*: livros para bebês e crianças. Belo horizonte: RHJ, 2012.

REYES, Yolanda. *A casa imaginária*: Leitura e literatura na primeira infância. São Paulo: Global, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Capítulo de livro

BRANDÃO, Ana Carolina; ROSA, Ester Colland de Sousa. *A leitura de textos literários na sala de aula*: é conversando que a gente se entende. Literatura: Ensino Fundamental. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2010. p. 69-85

HUNT, Peter. *Por que estudar a literatura infantil?* Crítica, teoria e literatura infantil. São Paulo: Cosac Naify, 2010. p. 43-72

SOARES, Magda. *A escolarização da literatura infantil e juvenil*. A escolarização da leitura literária. O jogo do Livro Infantil e Juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 17-49.

SOARES, Magda. *Livros para a educação infantil*; a perspectiva editorial. Literatura infantil: políticas e concepções. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 21-33

Referências consultadas pela *Internet*

MESQUITA, Armindo. *A estética da recepção na Literatura Infantil*. www.alfarrábio.di.uminho.pt/vercial/infantil/armindo.rtf Acesso em: 10 de Jun. 2018.

OS SETE TROVÕES EM REINO DO AMANHÃ, DE MARK WAID E ALEX ROSS: O SIGNO SIMBÓLICO NA BATALHA ÉPICA ENTRE SUPERMAN E SHAZAM

Vanderlis Legramante Barbosa (UFMS e UEMS)
vanderlis1@yahoo.com.br
Eluiza Bortolotto Ghizzi (UFMS)
eluizabortolotto.ghizzi@gmail.com

RESUMO

A obra *Reino do Amanhã* (*Kingdom Come*, 1996) de Mark Waid (roteiro) e Alex Ross (arte), marcou uma fase relevante na cronologia de publicação dos quadrinhos, na chamada Era Moderna. Considerada um clássico pelos desenvolvimentos ligados à construção identitária dos super-heróis, essa obra suscita um amplo repertório de análise. Para este artigo, tomamos como *corpus* de estudo o momento ápice da trama, no qual tem lugar um dos duelos mais famosos dos quadrinhos: a luta épica entre Superman e Shazam, que mobiliza significados de origem mítico-religiosa. A investigação observa as características dos personagens e dos elementos da narrativa nessa cena, com o objetivo de analisar os signos, à luz da semiótica geral de Peirce (2017 [1977]), particularmente a mobilização de significados simbólicos, vinculados às crenças mítico-religiosas dos leitores, oriunda de relações intersemióticas entre a narrativa da *graphic novel* e a do texto bíblico, nas quais poderá estar implicada uma concepção messiânica desses dois personagens da DC Comics.

Palavras-chave:
Semiótica peirciana. Reino do Amanhã. Superman e Shazam.

ABSTRACT

The work Kingdom Come (Kingdom Come, 1996) by Mark Waid (screenplay) and Alex Ross (art), marked a relevant phase in the publishing timeline of comics, in the so-called Modern Era. Considered a classic due to developments linked to the identity construction of superheroes, this work raises a wide repertoire of analysis. For this article, we take as the study corpus the peak moment of the plot, in which takes place one of the most famous duels in comics: the epic fight between Superman and Shazam, which mobilizes meanings of mythical-religious origin. The investigation observes the characteristics of the characters and elements of the narrative in this scene, with the aim of analyzing the signs, in the light of Peirce's general semiotics (2017 [1977]), particularly the mobilization of symbolic meanings, linked to mythical-religious beliefs from readers, arising from intersemiotic relations between the narrative of the graphic novel and the biblical text, in which a messianic conception of these two characters from DC Comics maybe involved.

Keywords:
Kingdom Come. Peircean semiotics. Superman and Shazam.

1. Introdução

Dois famosos super-heróis despontaram, no início do século XX, como detentores de superpoderes: Superman, o alienígena kryptoniano, conhecido como o Homem de Aço[356], e Shazam!, o mortal mais poderoso da Terra, inicialmente chamado de Capitão Marvel[357]. Além dos dois personagens terem impulsionado o número de vendas de revistas de histórias em quadrinhos, em plena recessão americana, receberamo título dos super-heróis mais poderosos da DC Comics. Outro ponto marcante entre eles está na comparação de poderes. Quem é mais forte? Quem é detentor dos maiores superpoderes? Além dessa disputa nos quadrinhos, eles são lembrados por outra batalha, esta jurídica, entre as editoras DC Comics e Fawcett Comics[358].

No final do século XIX, quando os quadrinhos despontaram nos jornais com as primeiras narrativas ilustradas, de teor humorístico e infantil, não se tinha ideia do avanço que essas narrativas teriam ao longo dos anos com obras de conteúdo denso e de material de alta qualidade, mexendo com o imaginário popular. O tempo que separa a publicação da considerada primeira história em quadrinho, *Yellow Kid* (1896), de Richard Felton Outcault, até a primeira história do Superman, em 1938, e logo em seguida, em 1940, do Capitão Marvel, inclui transformação considerável nas histórias.

O surgimento do Superman resultou na criação de diversas imitações, que viram nas façanhas e no sucesso de vendas do herói uma inspiração para atingir o mercado. Dentre os super-heróis surgidos sob a influência do kryptoniano, a primeira imitação foi criada por Will Eisner, a pedido do dono da Fox Comix, Victor Fox. Esse novo personagem, chamado de Homem-Miraculoso (*Wonder Man*), que assim como Superman, "esconde o supertraje vermelho por baixo das roupas do dia a dia" (ROBB, 2017, p. 80), teve apenas uma publicação depois de perder o

[356] Lançado em 1938, pela revista *Action Comics* nº 1, criação de Jerry Siegel e Joe Shuster.

[357] Publicado pela revista *Whiz Comic* nº 1, produzido por Bill Parker e por Charles Calvin Beck, em 1940.

[358] Quando o personagem foi criado, em 1940, era chamado de Capitão Marvel. No entanto, em 1941, a DC Comics processou a editora Fawcett Comics por violação aos direitos autorais do Superman, acusando por plágio. Em 1953, a Fawcett Comics suspendeu as publicações da revista. O personagem ficou no limbo editorial até 1966, quando a MF *Enterprises* e, em 1967, a Marvel também cria seu próprio Capitão Marvel. Entretanto, em 1970, a DC licenciou os direitos sobre o personagem que passou a ser chamado de Shazam.

processo por plágio. Outro super-herói construído aos moldes do Superman foi o Capitão Marvel (*Captain Marvel*), criação de Charles Calvin Beck e Bill Parker, que lhe atribuíram forças possíveis de superarem as do pioneiro dos quadrinhos de super-heróis.

Os quadrinhos que incialmente eram publicados em suplementos dominicais dos jornais, contendo a história completa em uma única página, passam a ter uma exigência do público "para além dos limites espaciais da piada de uma página ou de três quadros com três tempos da narração" (PATATI; BRAGA, 2006, p. 58). A expansão da literatura clássica, que passa a ser adaptada para os jornais, e as aventuras de Mandrake, o Mágico, e do Fantasma, ambos de Lee Falk, no início do século XX, foram alguns dos primeiros investimentos para o que ficou conhecido como um momento de explosão criativa, trazendo uma mudança radical nos quadrinhos que foi o surgimento dos super-heróis, no final dos anos 1930 e início dos anos 1940.

Um dos principais motivos que alavancaram as histórias de aventuras veio de muitos dos problemas enfrentados no mundo, oriundos da depressão econômica, que se intensificou em 1929 com o a quebra da bolsa de valores de Nova York. As questões sociais que perturbavam boa parte do mundo faziam com que o leitor buscasse "um olhar mais para longe do que para próximo de si mesmo" (PATATI; BRAGA, 2006, p. 34). As histórias dos então super-heróis cumpriram essa tarefa. Mais que isso, propiciaram que o leitor visualizasse muitas das suas dificuldades sendo combatidas por heróis que lutavam contra políticos corruptos, empresários inescrupulosos, entre tantos outros que representavam os vilões das primeiras histórias. No entanto, no início da década de 1940, com a Segunda Guerra Mundial, os vilões passam a ser os inimigos dos Estados Unidos na Guerra, como ilustrado na famosa capa da primeira revista do Capitão América, de 1941, com o personagem socando Adolf Hitler.

Tanto Superman quanto Shazam constituíram um tipo especial de herói com "uma aparência normal em público e um compromisso inabalável de derrotar os bandidos" (JONES, 2006, p. 253), ganhando o gosto dos leitores que viam nos respectivos *alter ego* – Clark Kent e Billy Batson – pessoas normais, o que ajudou aimpulsionara indústria dos quadrinhos. Esses heróis são relevantes não só pelo sucesso de vendas[359], mas

[359] Que no final do ano de 1942 chegou a mais de um milhão de exemplares vendidos por edição do Superman e até a dois milhões do Capitão Marvel.

por mobilizarem crenças e valores que perpassam os campos do conhecimento, da ética e da fé humanos:

> As melhores histórias em quadrinhos de super-heróis, além de divertirem, introduzem e abordam de forma vívida algumas das questões mais interessantes e importantes enfrentadas por todo ser humano – questões referentes à ética, à responsabilidade pessoal e social, à justiça, ao crime e ao castigo, à mente e às emoções humanas, à identidade pessoal, à alma, à noção de destino, ao sentimento de nossa vida, ao que pensamos da ciência e da natureza, ao papel da fé na aspereza deste mundo, à importância da amizade, ao significado do amor, à natureza de uma família, às virtudes clássicas com coragem e muitos outros temas importantes. (MORRIS; MORRIS; IRWIN, 2009, p.11)

Para tratar dessas e de outras questões mais, as narrativas em quadrinhos invadiram o imaginário popular, levando o leitor a interagir com suas crenças, por meio das histórias. O super-herói, independentemente de ter ou não superpoderes, é o personagem no qual são centralizados os valores – frequentemente de justiça e verdade – e, até, os conflitos que fazem parte desse imaginário. Os elementos presentes na construção do perfil e da identidade dos super-heróis, portanto, permitem acompanhar, no âmbito semiótico e considerando as histórias em que são construídos, como essas crenças e valores estão sendo atualizadas. Essa perspectiva nos faz olhar para a *graphic novel Reino do Amanhã*, (*Kingdom Come*, 1996), de Mark Waid (roteiro) e Alex Ross (arte), em especial para o último capítulo, *Batalha sem fim*, em que ocorre a luta decisiva entre Superman e Shazam. Pensar nessa batalha nos coloca em contato com significados simbólicos, vinculados à religião, à magia e ao misticismo. Para ajudar a compreender isso, trazemos uma breve introdução do enredo da obra e do capítulo citado.

2. Reino do Amanhã: resgate do conceito de super-herói

A obra *Reino do Amanhã*, publicada como minissérie em quatro capítulos e depois em edição única pela Panini, é bem-conceituada no universo dos quadrinhos, com destaque para a originalidade do roteiro de Mark Waid e para o rigoroso trabalho estético dos desenhos de Alex Ross.

Depois de uma série de publicações assinadas por Frank Miller e Alan Moore, principalmente entre os anos 1970 em meados dos anos

1980, período conhecido como Era de Bronze[360], o panorama das histórias em quadrinhos tomou rumos diferentes. Conforme Patati e Braga (2006, p. 163), as narrativas deram um "salto de qualidade", redefinindo o conceito de super-herói, colocando-os "de cabeça para baixo" e aproximando-os de "um leitor que crescera com superseres, mas já não os lia de modo tão inocente". Tramas críticas acerca das ações dos próprios super-heróis resultaram do trabalho ousado de Miller, principalmente em *Batman: O Cavaleiro das Trevas* (1986) e de Moore e Dave Gibbons, em*Watchmen* (1986), que impactaram o cenário das publicações independentes. O prestígio que lhes garantiu essa liberdade de elaboração se deu depois do sucesso de repaginação dos personagens *Demolidor* (*Daredevil*, com Frank Miller pela Marvel) e *O Monstro do Pântano* (*Swamp Thing*, com Alan Moore, pela DC).

Em 1991, a editoras independente, como a *Image Comics*, fundada e "gerida predominantemente por desenhistas" (ROBB, 2017, p. 206), lançavam no mercado personagem visualmente apelativos e que não hesitavam em matar; diferencial que tornavam os heróis sem piedade. Para Morrison (2012, p. 285), as construções dos "super-heróis pós-Miller" sentiram que "podiam atingir o bandido no meio das pernas". Boa parte do grande sucesso da *Images* e deu devido a essa mudança de concepção, exceto pelo que Morrison (2012, p. 289) aponta como falta de envolvimento emocional na criação dos personagens. O autor alega que "eram quadrinhos-cocaína, emocionalmente mortos, criativamente limitados e perfeitamente apropriados à época – mas por um período curto".

Coube à chamada Era Moderna[361] dos quadrinhos, período considerado entre os meados dos anos 1980 e fim dos anos 1990, segundo Robb (2017), a função de restaurar o perfil dos super-heróis. Nessa concepção, *Reino do Amanhã* resgata as condutas heroicas associadas a um senso de justiça presente nas tramas da Era de Ouro e da Era de Prata nos quadrinhos. Para Knowles (2008, p. 31), "*Reino do Amanhã* marcou o final da Era de Cromo, embora vários anos se passassem até o mercado dos quadrinhos se recuperar dos danos que essa Era causou".

[360] Também conhecida por Era das Trevas, por Morrison, e de Bronze, por Roberto Guedes, designando as publicações entre 1970 até meados de 1980. A Era Moderna começaria em 1986, a partir de obras como *Watchmen* e O *Cavaleiro das Trevas*.

[361] Na concepção de Morrison (2012) esse período é considerado como A Renascença. Já a Era de Cromo, citada por Knowles, também é conhecida por Era Moderna.

Autores como Mark Waid e Alex Ross, fãs da Era de Prata, tinham a visão de que os super-heróis da Era Moderna distorciam princípios e parâmetros voltados à esperança e ao senso de justiça em prol de um aglomerado de músculos sem piedade ou de heróis sem valores e senso de humanidade. Surge, então, dessa dupla de artistas, a obra *Reino do Amanhã*. Uma narrativa cheia de tons apocalípticos marca a história do início ao fim, juntamente como embate interno de Superman no que se refere às decisões que precisa tomar, o que traz à tona aspectos da origem mitológica do herói, que remetem à figura de Jesus Cristo. Tallon e Walls (2009) resumem o conflito do herói da seguinte forma:

> No começo da história, o Super-Homem está muito desanimado pela falta de sucesso, isolando-se na Fortaleza da Solidão e se perguntando por que deveria se dar ao trabalho de salvar um mundo que se importa tão pouco com a verdadeira justiça. O que poderia incitar o Super-Homem à ação? Quando a Mulher-Maravilha o confronta, ela tenta tirá-lo da inércia, dizendo que ele "precisa enfrentar isso". Mas o uso da palavra "precisa" impõeuma pergunta muito importante. O Super-Homem é *obrigado* a voltar à luta? Há algum sentido no qual ele *precisa* mesmo reagir aos argumentos da Mulher-Maravilha? (TALLON; WALLS, 2009, p. 200)

A decisão de retorno do herói à ativa sugere um ressurgimento que trará esperança e salvação à humanidade. Mais do isso, Superman entende que era considerado uma inspiração para os super-heróis que faziam parte da antiga Liga da Justiça, assim como para muitos seres humanos que sentiam falta das ações da então "velha guarda". Tomado pelo senso de justiça e verdade, decide resgatar a paz em muito caótico, habitado pela nova geração de inconsequentes heróis, conhecidos como meta-humanos, que não hesitavam em matar. Superman ressurge calcado na crença de antimatança, mas aos poucos vai percebendo que suas ações, embasadas no ideal estabelecer a ordem,foram frustradas. Em meio a profecias apocalípticas anunciadas ao longo do texto e por citações do Apocalipse de João (*Bíblia Sagrada Cristã*), a história evolui para o quarto e último capítulo, tema de discussão neste trabalho, considerado, segundo Morrison (2012), o clímax da obra. O momento em que Superman e Shazam, os heróis mais poderosos da DC, se enfrentam em uma batalha decisiva.

3. A luta decisiva entre Superman e Shazam

O capítulo 4 da obra *Reino do Amanhã* é chamado de *Batalha sem fim*. Nele, ocorre a batalha decisiva entre Superman e Shazame, como

todos os outros capítulos, é iniciado com fragmentos do texto do *Apocalipse de João*.

Figura 8: Abertura do capítulo 4 com citações de Apocalipse de João.

Fonte: WAID; ROSS, 2013 [1996], s. p.

O título Apocalipse foi dado a uma série de textos bíblicos,do apóstolo João, que compõem o último livro do Novo Testamento[362], escritos entre anos 90 a.C. e 100 a.C. De origem grega, Apocalipse significa *Revelação*; a revelação da luta entre o bem e o mal que terminará com a vitória de Cristo e o fim do mundo pecador. Em Apocalipse 16.16, cita-se um lugar "que em hebreu se chama Armagedom" (A Bíblia Sagrada, 1969, p. 327), no qual teria lugar essa batalha final; daí que muitas vezes este nome seja usado, também, para significar Apocalipse.

Na *graphic novel*, a citação dos fragmentos do Apocalipse está associada a uma das maiores lutas dos quadrinhos de todos os tempos, o que dá a ela significado de batalha final e, ainda, de luta do bem contra o mal. Além dos fragmentos de texto, outra associação com o texto bíblico é sugerida no enredo da *graphic novel*, sobretudo porque o destino das pessoas e dos meta-humanos está prestes a ser estabelecido por Espectro (uma espécie de anjo), que é guiado por um pastor, Norman McCay, que, assim como o discípulo João, também tem visões que lhe são reveladas.

Na abertura do capítulo 4 de *Reino do Amanhã*, visualizamos em primeiro plano (Figura 1) duas silhuetas de corpos sombreados que deduzimos ser dos personagens Superman e Shazam, em movimentos que sugerem um conflito corporal. Os dois personagens são separados por uma rachadura na terra e, ao fundo da imagem, outros elementos se jun-

[362] O Novo Testamento e composto pelos quatro Evangelhos, pelas Cartas de Paulo, pelas Cartas dos Apóstolos e pelo Apocalipse.

tam à cena: as formas que, embora estejam na cor verde, sugerem fogo e destruição no suposto combate, além de outros personagens, supostamente os super-heróis da Liga da Justiça e os meta-humanos, que lutam entre si. Na parte superior da página, à esquerda, tem início uma citação do texto de *Apocalipse de João 16:18*, na qual se lê: "Houve vozes... e trovões e relâmpagos...", mais ao centro, à direita da imagem: "...e um terremoto", finalizando abaixo com: "Esse era o meu sonho...". Em seguida, temos o quadro (Figura 2) que ilustra parte do embate que definirá o futuro da população e dos superseres, que estão prestes a serem atingidos por mísseis nucleares.

Figura 9: Batalha entre Superman e Shazam.

Fonte: WAID; ROSS, 2013 [1996], [s.p.].

A batalha que vai sendo narrada teve início ainda no final do capítulo 3, quando Superman voa desesperadamente para tentar impedir o lançamento da bomba, enquanto Shazam, que está sob controle de Lex Luthor, torna tudo mais complicado. Induzido a parar o Homem de Aço e destruí-lo, inicia-se essa última batalha depois das "tribulações de uma sociedade que perdeu as engrenagens" (WILCOCK, 1993, p. 120).

O destino do mundo estava prestes a ser definido por meio de um plano organizado pelas Nações Unidas para eliminar os superseres, após o fracasso das estratégias da Liga da Justiça para contê-los. Esse plano, paradoxalmente, incluía "explosivos nucleares (...) capazes de vaporizar um condado inteiro!" (WAID; ROSS, 2013 [1996], [s.p.]).

Durante o processo de retorno à função de super-herói, Superman voltou à liderança da Liga da Justiça, colocando em prática estratégias que ajudassem na implementação de medidas contra os ataques e confrontos ocasionados pelos e entre os meta-humanos. Parte dessas estratégias foi a construção de um *gulag* (uma espécie de prisão) para onde eram levados os superseres que não cooperavam com as medidas de ordem e justiça. No entanto, os presos são libertados por Shazam, no

final do capítulo 3, o que desencadeia o plano drástico por parte das autoridades das Nações Unidas. Temendo pelo futuro e pela existência da raça humana, decidiram enviar três mísseis na direção do local do confronto: "As gerações futuras poderão se lembrar disso como a última opção da humanidade... se garantirmos a existência destas gerações depois de hoje!" (WAID; ROSS, 2013 [1996], [s.p.]). Em meio a essa sensação de "juízo final", o resultado da luta entre os dois super-heróis definirá se "os super-humanos morrerão... e a humanidade será poupada de sua violência" ou se "eles viverão... para lutar numa batalha que engolirá a terra"(WAID; ROSS, 2013 [1996], [s.p.]).

Dentre as poucas fraquezas que o herói kryptoniano possui, a magia é uma delas. Isso o torna vulnerável a Shazam, constituído por seis poderes mágicos, oriundos de seis entidades sobrenaturais que formam o acróstico SHAZAM, os quais são detalhados mais à frente neste texto.Na batalha ilustrada no capítulo 4, para cada grito do herói, evocando a palavra mágica "Shazam!", surge um raio que atinge Superman, que vai ficando cada vez mais fraco. No entanto, no momento em queShazam se prepara para evocar a palavra mágica pela quinta vez, Superman segura no braço do herói, que também é atingido pelo raio e se transforma em Billy Batson. Neste instante, Superman tenta convencê-lo dizendo:

> Preste atenção, Billy. Mais do que **jamais** prestou antes. Olhe ao redor... a que **ponto** chegamos. Uma **bomba** está caindo. Ou ela nos **mata**... ou nós **devastaremos** o mundo. Sei que ainda posso **deter** a bomba, Bill. O que não sei é se devo. Essa **decisão**... não **humano**. Mas você, Billy... você é os **dois**. Mais do que **qualquer um**, você sabe o que é viver nos dois mundos. Só **você** pode pesá-los com a mesma medida. Lute contra a **lavagemcerebral**. Você pode me **deixar** ir... ou com uma **palavra**.... Pode me deter. **Entende**a escolha que só você pode fazer? **Decida** o mundo**.** (WAID; ROSS, 2013 [1996], [s.p.]) (grifos do autor)

A reação de Billy é mostrada por meio de lágrimas,sugerindo compreensão e o restabelecimento da sua sanidade mental. *Superman* pede para que Billy decida, porque tem consciência de que o único superherói que poderia impedi-lo de destruir a bomba seria ele. Depois disso, Superman voa em direção à bomba, mas escuta o grito "Shazam!", pela sexta vez, e, em seguida, é puxado fortemente para baixo, de onde consegue ver Shazam indo de encontro aos mísseis.

Nesse momento, um sétimo raio é invocado por três fortes gritos de "Shazam!", que concentram seus poderes neste último raio, destruindo a bomba. Mesmo com os esforços de Shazam, parte dos efeitos da bomba é sentida na Terra e muitos meta-humanos morrem, inclusive, o próprio

Shazam. Mulher-Maravilha, Batman e alguns outros super-heróis foram salvos graças ao escudo de proteção criado pelo Lanterna Verde.

Figura 10: Rastro de destruição dos mísseis atingidos pelo sétimo raio.

Fonte: WAID; ROSS, 2013 [1996], [s.p.].

4. A mobilização e significados mítico-religiosos e a questão da crença

Nesta parte do texto, propomos ler a relação entre a cena descrita e os símbolos mítico-religiosos a ela associados a partir da teoria das crenças de Charles S. Peirce (1834–1914), que nos permitirá pensar sobre como a narrativa se apropria desses símbolos.

Peirce distingue quatro tipos de crença, cada uma com métodos próprios de fixação: "o método da tenacidade, o método da autoridade, o método *a priori* e o que ele chamava de o 'método científico'" (WAAL, 2007, p. 33). Para Peirce (2008, p. 70), "A essência da crença é o estabelecimento de um hábito, e diferentes crenças distinguem-se pelos diferentes modos de ação a que dão origem". Em outras palavras, agimos conforme as nossas crenças. Todavia, enquanto a crença científica inclui necessariamente processos de revisão crítica da própria crença, que são contínuos, as demais caracterizam-se pela sua tenacidade, pela sua grande capacidade de permanecerem fiéis a si mesmas. Uma consequência disso, é que enquanto na relação com as crenças científicas os nossos hábitos são constantemente atualizados, conforme avançamos cognitivamente no fluxo do tempo, na relação com as crenças tenazes somos levados a pensar certas coisas como estáveis e atemporais.

Acerca do método *a priori*, Ibri (2018) escreve:

> Peirce afirma ser esse tipo de crença fixado pela tendência humana em crer naquilo que pode lhe ser conveniente, cumprindo um certo papel de trazer conforto *espiritual* a quem crê". (IBRI, 2018, p. 929)

Assim são as crenças religiosas e míticas, que podem ser consideradas como cumprindo o "papel de dar sentido à finitude humana, pelas promessas de atemporalidade em uma vida transcendente a essa onde, também, os ímpios seriam finalmente justiçados" (IBRI, 2018, p. 929).A manutenção de tais crenças pode, ainda, contar com um segundo método, o da autoridade, no qual, segundo Waal (2007, p. 33),"a crença não é fixada pelo próprio indivíduo, mas é coagida por uma instituição, como a Igreja ou o Estado". A essas instituições, como no caso da Igreja à qual está associada a simbologia do livro do Apocalipse, cabe manter a fidelidade dos fiéis e afastar todo tipo de desvio da crença.

A caracterização do personagem Superman, desde outras narrativas, tem embasado associações com Jesus Cristo. Enviado de um planeta distante (do céu) por seu pai, protege e salva a humanidade com bondade altruísta, o que envolveria, ainda, certo sacrifício. O significado do seu nome alienígena, "Kal-El", é traduzido do hebraico como "a voz de Deus"; além disso, outras publicações reforçam essa comparação, como a obra *A Morte do Superman* (*The Death of Superman*, 1992, EUA), em que o herói é morto por um alienígena chamado Apocalypse. Depois disso, o herói fica fora das histórias, até retornar "com uma cabeleira crística", aumentando e convencionando cada vez mais os "aspectos divinos" (KNOWLES, 2008, p. 143) do personagem.

Já no que se refere a Shazam, sua origem remete ao ritual de "iniciação maçônica ou de sociedade secreta (...) realizadas na Antiguidade"(KNOWLES, 2008, p. 144). O jovem Billy Batson é levado por um homem misterioso para um túnel de metrô abandonado e entra em um vagão cheio de símbolos místicos que começa a se movimentar. A partir dessa cena, Knowles (2008, p. 144-145) observa que a transfiguração de Shazam ocorre em "um salão antigo ladeado por estátuas que representam os sete inimigos mortais do homem: orgulho, inveja, cobiça, ódio, egoísmo, ócio e injustiça"[363]. O nome do mago que transfere os poderes mágicos para Billy Batson, alterego do Capitão Marvel (até 1970), é SHAZAM, na verdade, um acróstico que faz referência as seis divindades: Salomão, "figura bíblica reverenciada pelos ocultistas e maçons, que

[363] Observamos que Patati e Braga (2006, p. 78) usam a referência aos sete inimigos do Homem que são também conhecidos pelos sete pecados capitais da Igreja Católica, sendo eles:Soberba, Avareza, Luxúria, Inveja, Gula, Ira e Preguiça.

concede sabedoria" (p. 144); Hércules, a força; Atlas, a resistência; Zeus, o poder; Aquiles, a coragem; e Mercúrio a velocidade.

As crenças frequentemente precisam atualizar-se na vida das pessoas e cada instituição tem estratégias próprias para fazê-lo por meio dos rituais. No entanto, tal como Peirce (2008, p. 51) escreveu "nenhuma instituição pode tentar regular as opiniões sobre todos os assuntos. Só os mais importantes podem ser cuidados e, no restante, as mentes dos homens devem ser deixadas à ação de causas naturais".Ao se constituírem por meio dessas correlações mítico-religiosas, esses personagens podem entrar em afinidade com ou, até, ir contra a instituição ou autoridade que assume a responsabilidade pela manutenção da crença. E, independentemente desses dois extremos, há uma ampla variedade de semioses que podem ressignificar essas crenças, ao inserir os símbolos na construção de histórias, como é o caso das publicações das revistas em quadrinhos.

Assim, o "universo simbólico-cultural encontra eco nas histórias em quadrinhos: leitura de mundo, economia, política, organização social, religião, concepções da realidade" (REBLIN, 2015, p. 72). Ao mesmo tempo, entendemos que essas tramas, assumidamente ficcionais, possuem poder de gerar novos significados para esses símbolos e, até, de persuasão dos seus leitores, alguns dos quais podem ser duplamente influenciados, pela instituição que quer manter a crença e pelas histórias e suas narrativas. Se ora uma pode reforçar a outra, nesse mesmo processo poderá haver mudanças importantes. Nessa perspectiva, embora cada leitor possa reagir de forma distinta e os processos de semiose sejam potencialmente infinitos, procuramos compreender como alguns significados gerais podem estar influenciando essas interpretações.

Poder-se-ia esperar que o retorno do Superman na trama de *Reino do Amanhã*, após dez anos de isolamento, representaria esperança e salvação, mas, conforme a trama avança, tudo indica que o mundo caminha para o dia do juízo final, encontrando ensejo somente após a batalha decisiva entre Superman e Shazam. E é justamente neste embate decisivo entre os heróis, culminando com a morte de Shazam, que localizamos o foco da nossa leitura.

Inicialmente, cabe considerar a identidade de Shazam, a iniciar pela complexidade que está na origem dos seus poderes; diferentemente de Superman, que tem uma origem única, a origem de Shazam é plural. Na relação com símbolos religiosos se poderia dizer que enquanto Superman se filia a um monoteísmo, se identificando com Jesus Cristo, a

identidade de Shazam reúne em si tanto a figura do rei Salomão, quanto deuses e semideuses do politeísmo greco-romano. As seguir, cabe considerar que enquanto Superman não se deixa influenciar pelo inimigo, Shazan demonstra essa vulnerabilidade, enquanto está sob domínio de Lex Luthor. E, por fim, embora ele reaja e seja ele a destruir a bomba, podemos nos perguntar quem é mais decisivo para o rumo do enredo, como um salvador messiânico, se Shazam ou Superman, já que é Superman quem o desperta do poder inimigo e o faz refletir sobre qual é o caminho correto.

De um lado, pode-se lera morte de Shazam, dado o contexto em que ela se dá na *graphic novel*, como ancorada em uma teologia de tradição cristã e do sacrifício, o que poderia levar a interpretar o herói como uma espécie de "novo Cristo" nos quadrinhos, conforme Knowles (2008, p. 30). De outro lado, o texto do Apocalipse fala da vitória de Cristo. Já na *graphic novel* a vitória é de Superman e, por extensão, da Liga da Justiça e das pessoas que foram poupadas. São eles que, embora com a ajuda do sacrifício de Shazam, sobrevivem. Shazam e, simbolicamente, o rei Salomão e os deuses greco-romanos estão mortos.

As histórias em quadrinhos representam o universo simbólico-cultural como, no caso, o mítico-religioso. As pessoas precisam das histórias para "(re-)estruturar continuamente seu universo simbólico e se reinventar, para dizer de si mesmo para si mesmo, reafirmando valores, atualizando-os transformando-os"(REBLIN, 2015, p. 89). Reblin parte da concepção de que a simbologia mítico-religiosa faz parte do imaginário popular com o qual os quadrinhos dialogam, quer para apoiar-se nele e ajudar na sua consolidação, quer para transformá-lo, assim como ocorre também com outras manifestações artísticas e culturais.

Conforme orienta Colapietro (2004, p. 24), é no mesmo processo de semiose pelo qual seguimos nossas crenças que podemos ser levados a modificá-las. Tanto o processo de consolidação das crenças, quanto ode transformação, ocorrem por meio de cada uma das interpretações que os leitores farão das histórias, que na teoria peirciana estão sob o conceito de interpretante dinâmico.

Peirce concebe o signo como sendo "tudo aquilo que, sob certo aspecto ou modo, representa algo para alguém", estando ligado a "três coisas, o fundamento, o objeto e o interpretante" (PEIRCE, 2017 [1977], p. 46). Dentre essas relações estabelecidas pelo signo, destacamos a relação entre signo e interpretante, considerada a que cria na mente "um

signo equivalente, ou talvez um signo mais desenvolvido" (PEIRCE, 2017 [1977], p. 46), a partir das relações possíveis entre o signo e o objeto[364]. Nesse viés, Santaella (2002, p. 128) descreve o interpretante[365] como "aquilo que o signo produz em uma mente potencial ou atual". Nesta, entendida como a de um intérprete, atualiza-se o que Peirce chama de interpretante dinâmico[366]. Este intérprete leitor é influenciado, de um lado, pela sua experiência e pelas suas crenças; é a partir delas que ele entra em diálogo com um determinado texto. No caso da *graphic novel* em estudo ele irá considerar: 1) a relação dos signos verbais e não verbais tal como o texto bíblico de Apocalipse de João, que revela a iminência de uma batalha decisiva para o mundo, entre eles, os sete raios invocados por Shazam fazendo menção aos sete trovões do texto bíblico, os quais no texto de Apocalipse de João são invocados por um "anjo" que é entendido como uma referência a Jesus Cristo (WILCOCK, 2003); 2) o ato de sacrifício de Shazam e não do Superman em prol da salvação da humanidade; 3) uma possível nova configuração cristã do personagem, destoando da sua origem na mitologia greco-romana.

Se considerarmos as interpretações dos leitores de *Reino do Amanhã* na perspectiva da sua correlação com as crenças mítico-religiosas que compõem o imaginário popular no qual ele está inserido, devemos assumir que: (1) poderão apontar para diferentes direções, já que não entendemos o texto como unívoco, especialmente no que se refere à interpretação das figuras dos dois heróis, Superman e Shazam; (2) quaisquer que sejam, inserem-se em um processo contínuo de semioses envolvendo as mesmas crenças mítico-religiosas, do qual participam também outros textos da cultura e, ainda, (3) mesmo que esses textos proponham mudanças importantes nas representações em relação às crenças, elas só poderão se caracterizar como mudança no nível das crenças e dos hábitos a partir de um acordo entre os interpretantes, que assume a forma do que Peirce chamou de interpretante final. Isso dificilmente é algo que será decorrente de um único texto ou de um conjunto muito delimitado de intérpretes.

---

[364] "Experiência colateral com aquilo que o signo denota, ou representa, ou se aplica" (SANTAELLA, 1998b, p. 35).

[365] Segundo a autora, o interpretante se desenvolve em níveis de interpretação na experiência do significar em: interpretante imediato (potencial interpretativo), interpretante dinâmico (gera um efeito de fato) e interpretante final (interpretação "ideal").

[366] O interpretante dinâmico corresponde ao efeito, de fato, produzido no intérprete a partir do leque de interpretabilidade possibilitado pelo interpretante.

5. Considerações finais

Neste texto, mais do que interpretar, apontamos para as possibilidades interpretativas da *graphic novel Reino do Amanhã*, de um modo que também poderá ser válido para outros textos dos quadrinhos ou, mesmo, de outras linguagens. No que se refere à origem dos super-heróis e à parte da narrativa recortada neste estudo, apontamos para as suas interfaces com o texto bíblico e com a mitologia greco-romana. Da filosofia de Peirce, destacamos a sua teoria das crenças e, da semiótica, a correlação entre interpretantes dinâmico e final. Com isso propusemos, primeiramente, compreender qualquer processo de leitura como ancorado em uma semiose que coloca os quadrinhos em diálogo com as crenças dos leitores; em seguida, levantamos algumas reflexões sobre os caminhos da interpretação da cena da luta entre o bem e o mal na *graphic novel*; por fim, consideramos como as diferentes leituras tanto poderão engajar-se na consolidação das crenças, quanto na sua alteração.

Embora não tendo fechado a interpretação e deixando em aberto a hipótese de uma configuração messiânica atribuída ao personagem Shazam, no último capítulo, inclusive a exploração das possíveis consequências da sua aceitação, há algo que faz parte da constituição de todos os símbolos envolvidos na trama, mono ou politeístas, que a narrativa parece indubitavelmente reiterar: a luta do bem contra o mal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A Bíblia Sagrada. Brasília-DF: Sociedade Bíblica do Brasil, 1969.

Bíblia versão de Almeida Revisada, Melhores Textos da Juerp/IBB. Rio de Janeiro-RJ: Imprensa Bíblica Brasileira, 2010.

COLAPIETRO, Vincent. The Routes of Significance. *Cognitio*, v. 5, n. 1, p. 11-27, São Paulo, jan./jun. 2004.

HATFIELD, D. A Revelação do Super-Homem: o Problema da Violência em Kingdom Come. In: IRWIN, W.; WHITE, M. D. *Superman e a filosofia*: o que o Homem de Aço faria?. Trad. de João Barata. São Paulo: Madras, 2014.

IBRI, Ivo A. O Crepúsculo da Realidade e a Ironia Melancólica do Sucesso Brilhante e Duradouro. *Veritas*, Porto Alegre, v. 63, n. 3, set.-dez. 2018, p. 921-32.

JONES, G. *Homens do Amanhã*. Trad. de Guilherme da Silva Graga e Beth Vieira. São Paulo: Conrad, 2006.

KNOWLES, C. *Nossos deuses são super-heróis*: a história secreta dos super-heróis das revistas em quadrinhos. Com ilustrações de Joseph Michael Linsner. Trad. de Marcelo Borges. São Paulo: Cultrix, 2008.

MORRIS, M.; MORRIS, T.; IRWIN, W. Homens em collants coloridos, lutas ferrenhas e grandes alturas; e, claro, algumas mulheres também!. In: ____. *Super-heróis e a filosofia*: verdade, justiça e o caminho socrático. Trad. de Marcos Malvezzi Leal. São Paulo: Madras, 2009.

MORRISON, G. *Superdeuses*. Trad. de Érico Assis. São Paulo: Seoman, 2012.

PATATI, C.; BRAGA, F. *Almanaque dos quadrinhos*: 100 anos de uma mídia popular. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

PEIRCE, Charles Sanders. *Semiótica*. Trad. de José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, 2017 [1977].

_____. *Ilustrações da lógica da ciência*. Trad. de Renato Kinouchi. Aparecida-SP: Ideias e Letras, 2008.

ROBB, B. J. *A identidade secreta dos super-heróis*: a história e as origens dos maiores sucessos das HQs: do Super-Homem aos Vingadores. Trad. de André Gordirro. Rio de Janeiro: Valentina, 2017.

REBLIN, I. A. A teologia e as histórias em quadrinhos. In: CALDAS, C. *Teologia Nerd* (Org.). São Paulo: Garimpo, 2015.

SANTAELLA, L. *A Teoria Geral dos Signos*. Semiose e autogeração. São Paulo: Ática, 1998.

_____. *Semiótica aplicada*. São Paulo: Cengage Learning, 2002.

WAID, M.; ROSS, A. *Reino do Amanhã*. Edição definitiva. Barueri-SP: Panini Books, 2013 [1996].

WILCOCK, M. *A mensagem de Apocalipse*: eu vi o céu aberto. Trad. de Alexandros Meimaridis. São Paulo: ABU, 2003.

OS TEXTOS CONOTATIVOS E OS DENOTATIVOS: CONTRIBUIÇÕES PERTINENTES ÀS PRÁTICAS DE LEITURAS E PRODUÇÃO DE TEXTOS

Wandercy de Carvalho (UFT)
wcarvalho@mail.uft.edu.br

RESUMO

Meu objetivo é identificar e descrever as principais características distintas entre os textos conotativos e os denotativos. O estudo será desenvolvido a partir de Oliveira (2003), Chierchia (2003), Ilari (2001) e outros. Inicio com os estudos referentes ao tema, depois acrescento informações que norteiam e especificam textos conotativos e textos denotativos. O *corpus* é composto por 20 (vinte) características, sendo 10 (dez) de cada grupo textual. Os resultados demonstram que existem traços bem distintos entre os textos literários e os textos acadêmicos. Tais exposições vão propiciar facilidades no que diz respeito aos processos de práticas de leituras e produção de textos, em sala de aula, que muito contribuirão na formação de professores que estejam atentos à escrita dos alunos.

Palavras-chave:
Características. Denotativos. Textos Conotativos.

ABSTRACT

My goal is to identify and describe the main distinctive features between connotative and denotative texts. The study will be developed from Oliveira (2003), Chierchia (2003), Ilari (2001) and others. It begins with the studies related to the topic, then information is added to guide and specify connotative texts and denotative texts. The corpus consists of 20 (twenty) characteristics, 10 (ten) of each textual group. The results show that there are very different traits between literary texts and academic texts. Such expositions will provide facilities with respect to the processes of practice of reading and production of texts.

Keywords:
Characteristics. Denotative. Connotative texts.

1. Introdução

Tal qual um cientista que cheira, prova e analisa as águas do rio Negro e do rio Solimões, para ele descobrir a existência de elementos que contribuam para os dois rios se deslocarem, lado a lado, sem se misturar; de modo aproximado, observo os textos existentes em nosso meio social, para identificar e descrever as diferentes características que estão

presentes nos textos literários, mas que não existem nos textos acadêmicos.

De acordo com uma breve consulta ao *Google*, é possível perceber que os rios citados, apesar de serem compostos com o mesmo elemento, (água), ambos se deslocam, por longa distância, pelo mesmo leito, sem se misturar. E assim, recorrendo àmetonímia para comparar o meu método ao de um cientista que estuda a composição da água do rio Negro e do rio Solimões, demonstrarei que, embora os textos literários e os textos científicos sejam escritos com o mesmo elemento, (palavras), eles não se "misturam", já que neles existem certas particularidades que vão contribuir para essa distinção.

Em função do elevado número de gêneros textuais circulantes em nosso meio social, para um leigo, "tudo é a mesma coisa". Contudo, quem se dedica a estudá-los vai identificar diferentes características que os distinguem. Elas são bem significativas, e podem ser encontradas, principalmente, em certos vocábulos particulares, os quais podem aparecer em um gênero textual, no entanto, não são admissíveis em outro.

Desse modo, a partir de uma observação puramente empírica, exponho, aqui, os principais traços distintos, não só nos textos conotativos ou literários, mas também nos textos denotativos ou acadêmicos; para que, assim, seja possível estar atento, não só ao escrito como também à escrita em nosso meio social, e assim seja possível apontar questões de ensino a professores/ futuros professores de qualquer disciplina.

Inicialmente, destaco os diferentes significados do verbo **conotar**, bem como as palavras que dele derivaram: *conotação* e *conotativo.* Isso ocorrerá, a partir das seguintes fontes teóricas: (OLIVEIRA, 2003); (CHIERCHIA, 2003); (ILARI, 2001) e outros. Logo após, são expostos os diferentes conceitos ou definições dos seguintes vocábulos: denotar, denotação e palavras denotativas; a partir da visão de (CHALHUB, 1995); (ILARI, 2001); (CAVALIERE, 2009), dentre outros. Com os quais é possível dialogar e perceber que denotar, denotação e palavras denotativas possuem diferentes acepções. Em razão disso, existe aqui a opção por seguir a primitiva definição latina do verbo *denotare*.

2. O texto conotativo ou literário

Antes de falar sobre o que são textos conotativos, convém destacar o significado de **conotar**.

De acordo com o dicionário (HOUAISS, 2009, p. 525), **conotar** é "evocar ou sugerir sentidos além do conceito literal de uma palavra ou expressão". Ainda de acordo com o mesmo autor, **conotação** é o "conjunto de alterações ou ampliações que uma palavra agrega ao seu sentido literal". (FERREIRA, 2009, p. 527), também orienta sobre **conotação:** "[Do Lat. Med. *Connotatione*, pelo ingl. *Connotation*]. Sentido translato[367], às vezes de teor subjetivo, que uma palavra ou expressão pode apresentar paralelamente à acepção em que é empregada".

Além de "ampliações que uma palavra agrega ao seu sentido", também se pode compreender a **conotação** como sinônimo de múltiplos significados, os quais passam a ser encontrados em um texto. Também são ditas 'múltiplas leituras', as quais um autor deseja que seu leitor seja capaz de percebê-las. Nesse caso, se o autor pretende escrever um texto com metáforas, ou rico em significados intersubjetivos, seleciona e usa palavras que sejam capazes de dar aquele efeito desejado. Isso ocorre, porque, de acordo com a organização das palavras na frase, elas podem causar certos efeitos de sentidos, uma vez que os mesmos estão intrínsecos às próprias palavras, com as quais o escritor "brinca", no sentido lúdico do termo. Com isso, ele constrói sentenças, não só com muitos significados, mas também divertidas, se assim ele desejar, fato que vai propiciar uma interlocução entre texto e leitor.

Em uma obra literária é possível inserir um exemplo como o seguinte:

> (1) Enquanto uma raposa, sorrateiramente, se aproxima da vila para pegar uma galinha desatenta, o carpinteiro pega pregos e martelo para consertar o pé da mesa.

De acordo com o que se percebe, há uma correlação de sentido entre as palavras, e o mesmo é vinculado a "um sistema em que todos os termos são solidários e o valor de umresulta tão somente da presença simultânea de outros..." (SAUSSURE, 1977, p. 133). Desse modo, esta "solidariedade" entre as palavras vai contribuir para a formação de uma linguagem figurada e metafórica. Quando me refiro a pé demesa, faço relação direta com o pé do ser humano, de igual modo, se desejo me referir ou direcionar a um político que não merece confiança, basta chamá-lo de raposa. E assim, conforme as minhas intenções, poderei enriquecer o texto usando palavras que podem variar de sentido a cada instância de leitura. Tais características vão determinar os textos conotati-

[367] *Trans* (prep. latina = além de); *Latus, -a, -um* (adj.= vasto, abundante, extenso, rico, etc.).

vos. São eles que apresentam "linguagens figuradas", que não refletem o mundo.

E como as linguagens figuradas se manifestam?

Elas se manifestam quando leio, por exemplo, um poema e o entendo de um modo, e outra pessoa, quando ler aquele mesmo texto, pode entendê-lo de outro. Isto ocorre, porque nos textos literários existem palavras que foram usadas, intencionalmente, ou não, para motivar essas múltiplas leituras. É por esta razão que eles são também denominados de textos polissêmicos (LYONS, 1987, p. 142-50).

(Poli = muitos), (sema = significado). Por sua vez, esses múltiplos significados vão determinar o grau ou relevância da polissemia textual[368]. Aqui, esta palavra é compreendida como sendo a síntese de variados valores semânticos presentes no texto, a partir do léxico usado para construí-lo; e os mesmos ocorrem conforme o contexto em que eles estão inseridos e planejados para causar, de acordo com a interpretação de cada leitor, determinados efeitos de sentidos, à medida que a leitura vai se desenvolvendo.

Exemplo depalavra com estas acepções:

(2) **No meio do caminho**
No meio do caminho tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
tinha uma pedra
no meio do caminho tinha uma pedra.

Nunca me esquecerei desse acontecimento
na vida de minhas retinas tão fatigadas.
Nunca me esquecerei que no meio do caminho
tinha uma pedra. (ANDRADE, 1930, p. 35)

No texto acima, o vocábulo pedra, de acordo com o contexto, pode ser lido como: dificuldade, obstáculo, barreira, conflito, cansaço, etc. Cada leitor poderá atribuir um significado diferente, conforme a sua realidade, a sua maturidade, o seu contexto de vida, o motivo que o levou a ler aquele poema, assim como a finalidade da referida leitura.

[368] Aqui a polissemia deve ser entendida com o sentido mais amplo, sentido *lato* do texto, oposto a Lyons, (1987), que atribui o mesmo conceito ao "lexema com vários significados". Exemplo: *neck*. Lyons, ao tentar propor a distinção entre polissemia e homonímia, diz ser este "um problema, em princípio, insolúvel". No entanto, aqui nesse texto **polissemia** tem como oposição **monossemia**.

Esses múltiplos valores semânticos encontrados nos textos literários são capazes de provocar diferentes reações no leitor, (choro, riso, tristeza, alegria, etc.). Isto se dá em função de algumas razões, dentre elas, estão: o contexto social em que ele está inserido, o grau de comprometimento no momento da leitura, oseu "estado" de espírito; de igual modo, a construção de significados e perspectivas são geradas a partir do acúmulo de leituras do leitor, ou seja, do seu letramento literário. Tais fatos vão lhe permitir interagir com o texto, e, consequentemente, identificar e externar as suas acepções.

Aquele "conjunto de alterações agregadas" à palavra pedra é também denominado conotação ou efeito conotativo. Em, "Tinha uma pedra no meio do caminho", como se constata, provoca diferentes interpretações ou leituras. Esse fato é o que caracteriza um texto polissêmico, e tal atribuição é própria dos textos literários.

Vale acrescentar, no entanto que o uso de textos polissêmicos também ocorre, com frequência, em propaganda e marketing. Neste caso, são combinados fenômenos polifônicos, para criar os mais diferentes slogans, os quais valorizam ou subvertem aquilo que são de interesse de seus criadores.

Desse modo, um texto que não seja literário e nem publicitário, caso ele permita mais de uma interpretação, é porque nele existe algo errado. Vejamos o destaque abaixo:

De acordo com aquilo que o cidadão comum percebe, diariamente, para estimular o consumo de cervejas, os fabricantes destas bebidas gastam milhões em propagandas na tevê. Quando alguém reclama essa prática, principalmente, porque ela ocorre, tanto durante o dia, quanto à noite, aquelas pessoas de Brasília que escrevem leis, afirmam que a propaganda de cerveja na televisão ocorre, somente, porque cerveja não é bebida alcoólica. No entanto, se um cidadão comum beber **um copo** de cerveja e sair dirigindo, caso seja pego pela fiscalização de trânsito, ele será autuado por dirigir embriagado.

Percepção importante:

a) Se para os produtores de cervejas e para os deputados, as cervejas não são bebidas alcoólicas, como explicar o fato de o cidadão comum ser considerado bêbado após ingerir **um** copo dessa bebida?

Enfim, esse exemplo de "lei", em outro país, talvez só aparecesse em um programa de humor, ou em livros de piadas, uma vez que uma lei

não pode dar margem a interpretações, como se ela fosse um poema. Aos poemas sim, diferentes juristas poderiam atribuir-lhes diferentes "leituras".

Voltando à questão dos textos literários. Reafirmando, portanto, só os textos publicitários e os literários são polissêmicos. Na realidade, isso ocorre, porque os mesmos são obras abertas[369], em razão disso, elas apresentam muitas possibilidades para serem lidas. Este é o caso, por exemplo, de um romance, quando levado para as telas, isto é, quando ele é filmado, o que se vê nas telas é diferente do texto escrito. De igual modo, principalmente, quando o mesmo romance é filmado novamente algum tempo depois, a outra versão certamente será diferente da anterior, ou seja, isso comprova a existência de diferentes leituras para o mesmo livro. Como exemplo destaco'A gata borralheira', esta história já foi representada no cinema com diferentes versões, diferentes leiturasou diferentes percepções.

O texto literário tem, portanto, algumas características particulares: uma delas é a constatação de que o significado semântico e literário flutua, não só conforme o tempo, a maturidade do letramento do leitor, mas também de acordo com a capacidade criativa dele. Tais questões vão permitir que a leitura seja capaz de contribuir para que o leitor transite, com certa facilidade, entre o mundo narrado e o seu ambiente social.

Exemplos de gêneros textuais que são conotativos:

a) Poemas; b) Fábulas; c) Contos; d) teatro; e) Romances; f) Textos publicitários.

Por último, vale acrescentar que no texto literário, também ocorrem expressões marcadamente, denotativas. Ou seja, à informação dada, não cabe interpretações. De acordo com o dito, veja:

Se uma narrativa expõe uma dona de casa em um supermercado comprando mantimentos para preparar o almoço, e em seguida diz que ela comprou carne, legumes, frutas e verduras; é evidente que estas informações deverão compor um conjunto de dados denotativos, ou seja, não será possível fazer suposições ou interpretações. Nesse e em muitos outros casos, a leitura do signo linguístico deverá ser literal. Quem ler um romance possui intuições sobre o mundo, e elas são capazes de fazer

[369] Os textos literários são obras abertas, mas não são escancaradas. Existem limites para tudo.

perceber que, em determinados episódios da literatura, existem certos trechos puramente denotativos.

3. O texto denotativo ou acadêmico

O que é denotar?

De acordo com (FARIA, 1962, p. 294)[370], *denotare* é indicar por meio de **um** sinal (designar, notificar, marcar).

No uso contemporâneo, o verbo denotar está relacionado ao processo de representar o mundo, no qual as palavras externam sentido único, ou como se diz: sentido literal. Por sua vez, o substantivo feminino denotação, de acordo com (ILARI, 2001, p. 41), "é o efeito de sentido pelo qual as palavras falam 'neutramente' do mundo". De igual modo, (CHALHUB, 1995, p. 9), antes de Ilari, já dizia que denotação é a "linguagem correlacionada a um real". Ainda de acordo com a mesma autora, (p. 10), "a linguagem denotativa seria elaborada em função de uma certarepetibilidade das normas do código, produzindo informações definidas, claras, transparentes, sem ambiguidades".

Dessa forma, um texto livre de ambiguidades está isento de interpretações, porque apresenta apenas um significado, esse é, portanto, o requisito principal de um texto denotativo; diante de tais evidencias, ele é um texto monossêmico. Ao se deparar com um texto nestas condições, o leitor ou interlocutor não tem espaço para fazer especulações, a palavra ou a criatividade dele está, de certa forma, apagada. Ao leitor só resta aceitar aquelas informações ali obtidas.

No texto monossêmico, o discurso é, por sua natureza, autoritário. E assim deve ser, pois o que está exposto nele, não pode ser questionado. É esse fato o que caracteriza e norteia o texto denotativo. Por exemplo, não posso ler uma tese de doutorado e compreendê-la de um modo, e outro leitor entendê-la de outra forma. O texto denotativo é um texto cujo significado é fechado e controlado, isto é: não se podeapreender nada, além daquilo que está explícito na superfície do papel. Por exemplo, em um livro de matemática, em um artigo científico, em uma dissertação de mestrado ou tese, quando leio a seguinte informação:

---

[370] *Denotatio, onis*, subst. f. = indicação, denotação.
Denotare, verbo tr. 1) Denotar, indicar por meio de um sinal, designar.
Denotatus, -a, -um, particípio passado de *denotare*. Adjetivo = denotado.

(3) "Cinco vezes cinco é igual a vinte e cinco".

Neste caso, não será possível dizer que 5 x 5 = 26 ou 24.

Em qualquer lugar, quem multiplicar 5 x 5 vai sempre dizer que o resultado é 25. Isso ocorre, porque a palavra cinco é inteiramente neutra de outro significado. Portanto, ela será sempre lida no sentido denotativo, ainda que esteja em textos literários.

Essa linguagem referencial com propósitos informativos, ainda que seja típica do discurso acadêmico, é também encontrada fora dele. (CHIERCHIA, 2003, p. 36) diz que: "Por referência (ou denotação), entende-se aquilo a que um signo se refere no contexto de emissão". Em seguida, propõe alguns exemplos dentre os quais destaco dois. "O nome Pavarotti denotará o célebre tenor em qualquer contexto"; "Um pronome como eu denota em geral o falante". Por sua vez, (BECHARA, 2009, p. 36), diz que denotar é "representar por meio de um símbolo". Exemplo proposto: "A imagem da coruja denota sabedoria".

Nos exemplos apresentados no parágrafo acima, o verbo denotar aparece apenas como sinônimo de significar. (O nome Pavarotti significará o célebre tenor...), (A imagem da coruja significa sabedoria).

Ainda segundo Chierchia (*Idem*, p. 46), "não há diferença entre denotação e sentido ou significado". Por sua vez, Lyons (1987, p. 147) afirma: "Deve-se mencionar que os termos 'sentido' e 'denotação' foram usados de forma diferente por linguistas e filósofos. De certa forma esta é uma questão polêmica. (Mas) é claro que sentido e denotação são interdependentes.".

Não pretendo aqui questionar e nem apreciar esses diferentes pontos de vista, mas apenas expô-los, para se constatar as diferentes opiniões sobre um tema que há muito tempo está em debate, e há indícios de que ele vai demorar a ter fim.

Por outro lado, para Oiticica (1953) e Cavaliere (2009), o sintagma nominal, palavras denotativas é apenas um rótulo que serve para identificar um grupo especial de palavras selecionadas pela NGB, Nomenclatura Gramatical Brasileira; as quais são estudadas à parte, isto é, são palavras que não estão incluídas entre aquelas dez classes de palavras que aparecem nas gramáticas. Esse grupo de palavras também é denominado de: palavras expletivas, termo acidental, partícula de realce, palavras de reforço, termo de exceção, etc. (cf. CAVALIERE, 2009, p. 7).

Enfim, o dito acima fica assim resumido: a palavra denotação, para um grupo de autores, é sinônimo de significado; para outro grupo de estudiosos, palavras denotativas é apenas mais um sintagma nominal ou mais um rótulo a ser incluído entre aqueles citados no fim do parágrafo anterior. Porém, aqui neste artigo, a noção de palavras denotativas segue a orientação latina, bem como aquela apontada por Ilari (2001) e Chalhub1(1995); isso é, são palavras que apresentam apenas um significado.

Portanto, o texto construído com palavras ausentes de outros significados, certamente que resultará em um texto que também apresentará apenas um significado. Com isso, observa-se que, no caso de se ter a possibilidade de enviar todos os textos literários para a lua, por exemplo, ainda sobram muitos textos em nosso meio social. Dentre eles estão os textos denotativos.

Exemplos de textos denotativos:

Todos os textos acadêmicos, todos os textos instrutivos, receitas médicas, bulas de remédios, rótulos, regulamentos, etc.

Tais textos, obrigatoriamente, devem apresentar informações claras, objetivas e sem ambiguidades. Há ainda que se incluir aqui certos textos nãoverbais, os quais apresentam leituras estritamente denotativas, dentre os quais estão: placas de trânsito, mapas, radiografias, eletrocardiogramas, etc.

Os textos denotativos, portanto, não podem ser lidos de outra forma, além daquela em que estão expostos a seus leitores. Sendo assim, vamos imaginar um relatório contendo um exemplo como o seguinte:

(4) Hoje, em função da chuva, alguns alunos faltaram às aulas.

Quantos alunos faltaram? É difícil dizer, porque, quanto significa alguns? Cada professora que responder a esta pergunta poderá atribuir, à palavra *alguns*, uma quantia diferente. Na turma A, alguns alunos pode ser quatro; na turma B, alguns alunos talvez seja sete, e assim, sucessivamente.

A partir desta pequena demonstração, é possível dizer que palavras tais como: vários, poucos, muitos, diversos, mais de, menos de, dentre outras, *não devem ser usadas* em textos científicos ou denotativos. E por que isso ocorre? Porque em um projeto de pesquisa, em um trabalho científico, por exemplo, não posso dizer assim:

(5) Meu *corpus* é composto por 'muitas' entrevistas;

(6) Meu *corpus* é composto por 'vários' romances de Machado de Assis;

(7) Meu *corpus* é composto por 'mais de' vinte preposições.

Em hipótese alguma isso poderá ocorrer, porque as palavras destacadas são todas variáveis em quantidades, ambas podem induzir a valores ou a leituras subjetivas. Cada leitor poderá atribuir, à palavra 'muitas', quantias diferentes. Por exemplo: quanto é 'mais de vinte'? Será que é trinta? Oitenta? Cem? 'Mais de vinte' são infinitos valores. Desse modo, como fazer análise dos dados sem a quantidade definida? É por esta razão que, tratando-se de texto científico, é necessário expor quantias específicas, uma vez que ele deve ser compreendido no seu sentido literal.

A seguir, destaco os traços mais distintos entre os grupos de textos, os mesmos estão expostos com o seu significado nuclear ou principal. Após o quadro 1, cada item será melhor explicado.

4. Traços distintos entre textos conotativos e textos denotativos

Quadro 1: Características distintas entre textos conotativos e textos denotativos.

CARACTERÍSTICAS DE TEXTOS CONOTATIVOS (Literários)	CARACTERÍTICAS DE TEXTOS DENOTATIVOS (Acadêmicos)
1) O texto conotativo é polissêmico. 2) É um texto sensitivo, (envolve emoções). 3) Não depende de um método para ser escrito. 4) Não precisa de fundamentação teórica. 5) Pode tratar de vários temas diferentes. 6) O leitor é autônomo. (Faz especulações). 7) Não precisa de uma conclusão definida. 8) É um texto de base estética da transgressão. 9) É um texto com baixo teor de informação. 10) É um texto com personagem.	1) O texto denotativo é monossêmico. 2) É um texto inteiramente racional. 3) Segue um método específico. 4) Exige ampla fundamentação Téorica. 5) Aborda um tema específico. 6) O leitor é controlado pelo texto. 7) Precisa de uma conclusão final. 8) É texto de base estética da conservação. 9) Possui elevado teor informativo. 10) É um texto sem personagem.

De acordo com o quadro 1, é possível perceber que o texto literário não tem a mesma função social que o texto científico. Ou seja, constata-se que não existe relação entre ciência e literatura. O exposto acima confirma o que (ABREU, 2006, p. 41) dissera antes: "ciência e literatura

não têm o mesmo objeto de estudo, nem o mesmo método, tampouco servem aos mesmos fins da vida humana".

Estes pressupostos contribuem para se destacar os traços distintos entre o texto polissêmico ou literário e o texto monossêmico ou acadêmico.

1. O exposto inicialmente e conforme o quadro 1, o texto é nomeado polissêmico[371], quando a ele é possível atribuir-lhe mais de uma interpretação ou leitura. Por outro lado, o texto é nomeado monossêmico, porque só existe um modo de ele ser lido, todos o leem e o compreendem de uma única forma.

2. No quadro 1, o texto conotativo é dito sensitivo, porque o leitor fica emocionalmente afetado com o conteúdo lido. O texto conotativo faz o leitor manifestar a sua emoção. Ele externa aqueles sentimentos próprios da alma, os quais variam de leitor para leitor. Pode ser alegria, revolta, tristeza; ou seja: o leitor reage emocionalmente, não fica indiferente com o que ouve ou lê. Contrário a isso, em contato com um texto denotativo, o leitor terá de usar *somente a razão*, tanto para ler uma tese, um livro de matemática, quanto para seguir as orientações de um código de transito, etc.

3. De acordo com o interesse, qualquer pessoa pode escrever um poema, um conto, uma novela, um romance. Para se escrever um texto literário, não há exigências de conhecimentos teóricos, grau de instrução e nem mesmo seguir um método específico etc. No entanto, para escrever um artigo científico, uma dissertação ou tese existe a obrigatoriedade de se seguir um método pré-estabelecido pela instituição de ensino, a qual teve de adaptar-se a um padrão de modelo de texto há muito tempo convencionado.

4. Ainda que existam algumas instruções no mercado editorial que sejam capazes de ajudar alguém a escrever, uma pessoa pode elaborar um conto, um poema, ou seja, um texto literário, sem que esteja obrigada a seguir uma teoria. Contrário a esta realidade, nenhum texto científico poderá ser escrito sem uma fundamentação teórica. Isso ocorre, porque, acredita-se não existirem mais temas sem que não tenham sido explorados. Em razão disso, qualquer pesquisa vai partir sempre de outra ou

[371] Lyons (1987), Cançado (2008), Ilari (1994), em suas pesquisas, abordam a polissemia existente nos vocábulos. Aqui, ela ultrapassa esse limite e "contamina" de polissemia o texto todo.

várias outras existentes, esse fato vai exigir do pesquisador um conhecimento teórico sobre o tema a ser explorado, e esse conhecimento teórico inicial fará parte da fundamentação teórica do trabalho a ser desenvolvido.

5. Em um livro de poemas ou de contos, em uma novela ou romance, muitos temas diferentes podem ser expostos ao mesmo tempo. No entanto, em artigo científico, dissertação ou tese é preciso que o autor trate, única e exclusivamente, de um temaespecífico, e esse, quanto mais delimitado, melhor. Isso ocorre por diversos motivos: o tempo pré-determinado, a característica do trabalho, a equipe de pessoas envolvidas, os equipamentos, o capital aplicado, (quando existe), etc.

6. No texto conotativo, o leitor é autônomo, porque pode fazer especulações sobre o que lê. O leitor tem controle sobre o texto e por isso pode atribuir-lhe um significado diferente do que o autor imaginou. Por outro lado, por ter significado restrito, o texto denotativo é monossêmico. É ele que controla o leitor, o leitor é obrigado a seguir o que está escrito na superfície textual.

7. O texto conotativo ou literário, em razão de ser considerado um texto aberto, os diferentes leitores poderão dar um final para a narrativa; isto é: o texto literário nãoprecisa de uma conclusão específica ou um fim que não possa ser alterado. Porém, todo texto acadêmico, obrigatoriamente, precisa apresentar uma conclusão sobre o tema tratado ou sobre a pesquisa desenvolvida.

8. A criação literária é livre e inteiramente particular, por esse motivo está sujeita a transgressões. E o que pode ser transgredido na literatura?

Tudo. O autor de texto literário pode transgredir a norma padrão da língua, pode transgredir o número de página; se o autor quiser, pode colocar o final da obra no início dela; pode colocar uma foto onde achar conveniente, pode intercalar gêneros, tipos de letras etc. Ou seja, a obra literária é transgressora por natureza. Cada autor, de acordo com o seu critério, poderá introduzir, por exemplo, uma folha, uma rosa, pode usar uma estilística particular, no texto que está escrevendo. No entanto, tal fato se dá, porque não existe uma regra específica a determinar como o autor de um romance, de uma novela, de um conto, de um poema deve orientar-se, ou seguir.

Por sua vez, a estética do texto acadêmico é conservadora. Da mesma forma que uma dissertação era desenvolvida há um século, ela continua nos dias de hoje. Por exemplo, não se pode colocar uma foto, por mais bonita que ela seja, na primeira página de uma pesquisa. Fotos, mapas, documentos, etc. são chamados de anexo, por isto ficarão sempre expostos no final do texto. Ou seja, o texto denotativo segue um padrão-único, e deve ser escrito a partir de normas previamente estabelecidas. Até o corpo da letra é previamente determinado, bem como o espaço entre as linhas.

9. Dadas às características, os textos literários têm baixo grau de informação. Uma obra literária é apreciada pelo impacto de prazer que ela provoca no leitor. Por outro lado, os textos acadêmicos possuem elevado teor informativo e é em razão dessas informações que ele será procurado e recomendado a outros grupos de leitores, já que a função de um texto denotativo ou científico e informar, e, principalmente, instruir.

10. O texto conotativo ou literário tem personagens, dos mais variados tipos e quantidades. São as personagens que irão contribuir com suas ações, para que o evento narrado se desenvolva e torne a leitura agradável. Um texto acadêmico, contudo, em função do gênero, do objetivo, do tema, da forma em que é escrito, não pode conter personagens.

5. Conclusão

Iniciei esse trabalho a partir da percepção de que o rio Negro e o rio Solimões, ainda que sejam constituídos com o mesmo elemento (água), e, ainda que eles corram no mesmo leito, eles não são amesma coisa. Este mesmo "olhar" ou constatação também serviu para desencadear argumentações a ponto de construir conhecimentos acerca dos diferentes gêneros textuais. Assim, a partir do exposto ao longo desse texto, ficou mostrado que, tanto os textos literários, quando os textos acadêmicos são escritos com o mesmo material linguístico, (palavras), mesmo assim, eles não são iguais.

De acordo com o que foi visto aqui, existem numerosos gêneros textuais que estão submetidos a especificidades bem particulares, e por isto são diferentes. Tais fatos impedem que se diga serem os textos literários e os textos acadêmicos "tudo a mesma coisa", assim como não são "a mesma coisa" o rio Negro e o rio Solimões.

Perceber, admitir e reconhecer estas questões favorece a ampliação do conhecimento biosociocultural, não só dos leitores mais experientes, como também dos mais leigos que desejam penetrar nesse misterioso e fascinante mundo da escrita, nesse envolvente mundo da leitura dos mais diferentes gêneros textuais.

Assim, ter noções sobre gêneros textuais é um fator importante no que se refere, tanto ao ensino, quanto à aprendizagem, visto que a partir da percepção de como os gêneros se organizam, é possível identificar a função social de cada texto. (Para que serve esse texto?). (Para instruir? Para divertir?). Com isso, ocorre também a ampliação da competência comunicativa, algo necessário nos mais diferentes níveis sociais.

Do ponto de vista morfológico, as palavras que dão origem a construções conotativas são sempre classificadas como substantivos. Exemplo: (pé > pé de árvore > pé de mesa > pé de vento > pé de guerra > etc.). Por sua vez, as palavras denotativas não dão origem a nada. E por que isso ocorre? Porque as palavras denotativas são neutras de significados.

Aquelas distinções que aparecem no quadro (1) propiciam certas facilidades, e elas orientam qualquer leitor a compreender melhor o funcionamento dos diferentes gêneros textuais, quando se tratar de situações de letramento literário ou práticas de leituras e produção de textos.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Alguma poesia*. Belo Horizonte: Pindorama, 1930.

BECHARA, Evanildo. *Minidicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

_____. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

CANÇADO, Márcia. *Manual de semântica*: noções básicas e exercícios. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

CARVALHO, Maria Cecília M. de (Org.). *Construindo o saber*: Metodologia científica, fundamentos e técnicas. 23. ed. Campinas-SP: Papirus, 2010.

CARVALHO, Wandercy de. *O resumo acadêmico teoria e prática*. Goiânia-GO: Espaço acadêmico, 2015.

CAVALIERE, Ricardo. *Palavras denotativas e termos afins*: uma visão argumentativa. Niterói-RJ: UFF, 2009.

CHALHUB, Samira. *Funções da linguagem*. 7. ed. São Paulo: Ática, 1995. (Série Princípios)

CHIERCHIA, Gennaro. *Semântica.* Trad. de Luís Arthur Pagani, Lígia Negri e Rodolfo Ilari. Campinas-SP: Unicamp, 2003.

FARIA, Ernesto. *Dicionário escolar latino português*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura – MEC, 1962.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*, 4. ed. Curitiba: Positivo, 2009.

FOSSILE, D. Kanyela. Semântica & Pragmática: Campos In/dependentes. *Revista voos polidisciplinar eletrônica da Faculdade de Guaicará*, dez/2009, v. 2, p. 40-58. Disponível em: www.revistavoos.com.br. Acesso em: 10/10/2016.

GUIMARÃES, Eduardo. *História da semântica*: sujeito, sentido e gramática no Brasil. Campinas-SP: Pontes, 2004.

HOUAIS, A. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. R. de Janeiro: Objetiva, 2009.

ILARI, Rodolfo. *Introdução à semântica*: brincando com a gramática. São Paulo: Contexto, 2001.

_____; GERALDI, J. Wanderley. *Semântica*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1994.

LYONS, John. *Linguagem e linguística*: uma introdução. Trad. de Marilda WinklerAverbug e Clarisse Sieckenius de Sousa. Rio de Janeiro: Guanabara S. A., 1994.

OITICICA, José. *Manual de análise léxica e sintática*. 10. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1953.

OLIVEIRA, Roberta Pires de. Semântica. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Org.). *Introdução à linguística 2*: domínios e fronteiras. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ORLANDI, Eni P. *Análise do discurso*: princípios e procedimentos. 4. ed. Campinas-SP: Pontes, 2002.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. 8. ed. São Paulo: Cultrix, 1977.

OS USOS DE "VOCÊ" E "CÊ" NA FALA POPULAR DE SALVADOR

Rosane Bispo dos Santos (UNEB)
rosane_ufba@outlook.com
Cristina dos Santos Carvalho (UNEB)
crystycarvalho@yahoo.com.br

RESUMO

Neste artigo, objetivamos investigar os usos do pronome VOCÊ e de sua variante CÊ na fala popular soteropolitana. No português brasileiro, os usos de VOCÊ e CÊ têm sido descritos sob as perspectivas da variação e/ou mudança linguística(ALVES, 1998; SOUSA, 2008; ROCHA, 2017 e outros). Assumindo ambas as perspectivas, fundamentamo-nos no Sociofuncionalismo (TAVARES, 2003; 2013; GORSKI; TAVARES, 2017 e outros), uma interface da Sociolinguística Variacionista (LABOV, 2008 [1972]) e o Funcionalismo Norte-americano, na linha da abordagem da gramaticalização (HOPPER, 1991; HOPPER; TRAUGOTT, 2003 [1993]). Para a análise de VOCÊ e CÊ, utilizamos, como *corpus*, dezesseis entrevistas sociolinguísticas extraídas do acervo do Programa de Estudos sobre o Português Popular Falado de Salvador e consideramos as seguintes variáveis: sexo, faixa etária e escolaridade dos informantes e valores semântico-funcionais de VOCÊ/CÊ. Este estudo apresenta, em uma abordagem quali-quantitativa, os seguintes resultados preliminares: (i) VOCÊ é mais frequente do que a forma inovadora CÊ; (ii) a única variável selecionada pelo programa GoldVarb X foi sexo; (iii) há indícios de que o CÊ vem se comportando como clítico nos dados da fala popular soteropolitana.

Palavras-chave:
Gramaticalização. Sociofuncionalismo. VOCÊ/CÊ

ABSTRACT

In this article, we aim to investigate the uses of the pronoun VOCÊ and its variant CÊ in popular Salvador's speech. In Brazilian Portuguese, the uses of VOCÊ and CÊ have been described under the perspective of linguistic variation and/or change (ALVES, 1998; SOUSA, 2008; ROCHA, 2017 and others). Assuming both perspectives, we are based on Sociofuncionalism (TAVARES, 2003; 2013; GORSKI; TAVARES, 2017), an interface from Variationist Sociolinguistics (LABOV, 2008 [1972]) and North American Functionalism, in line with the grammatical approach (HOPPER, 1991; HOPPER; TRAUGOTT, 2003 [1993]). For the analysis of VOCÊ and CÊ, we used, as a *corpus*, sixteen sociolinguistic interviews extracted from the collection of the Program of Studies on Spoken Portuguese Popular in Salvador and we considered the following variables: gender, age and education level of the informants and semantic-functional values of VOCÊ / CÊ. This study presents, in a qualitative and quantitative approach, the following preliminary results: (i) VOCÊ are more frequent than the innovative form CÊ; (ii) the only variable selected by the GoldVarb X program was gender; (iii) there are indications that CÊ has been acting as a clitic in the data of the popular speech in Salvador.

Keywords:
Grammaticalization. Sociofuncionalism. VOCÊ/CÊ.

1. Introdução

No que concerne ao elenco pronominal referente à segunda pessoa, a tradição gramatical (ROCHA LIMA, 2020 [1957]; CUNHA; CINTRA, 2008; BECHARA, 2019 etc.) ainda valida as formas *tu* e *vós* como as únicas possíveis na língua portuguesa. As gramáticas descritivas (BAGNO, 2010; CASTILHO, 2019; PERINI, 2019, dentre outras), por se ampararem nos estudos sobre a língua em uso, consideram as variações e mudanças que ocorrem na realidade linguística dos falantes do português brasileiro. A esse respeito, notadamente, verificamos que, segundo a abordagem descritiva, uma configuração diferente no quadro dos pronomes: por exemplo, as formas *tu, você* (e as variantes *ocê* e *cê*) e *vocês* são apresentadas como pronomes em uso corrente. Sobre os pronomes pessoais, Castilho (2019) discorre que esses são suscetíveis a mudanças. De fato, as formas *você* e *cê* fazem parte desse percurso de transformações. Ainda sobre essa questão, Castilho (2019) aponta que a gramaticalização da forma de tratamento *Vossa Mercê*, um sintagma nominal que deu origem ao item *você*, promoveu alterações fonológicas, sintáticas e pragmáticas no português brasileiro, reorganizando o seu quadro de pronomes pessoais. Logo, asseveramos a relevância das investigações sobre a rota de mudança pelo qual os itens *você* e *cê* têm passado, especificamente, nos usos da fala popular soteropolitana.

Nos últimos anos, o tratamento dado aos pronomes pessoais (em especial, os de segunda pessoa do singular) tem sido revisto por muitos autores contemporâneos de distintos campos da linguística, mais precisamente, da Sociolinguística Variacionista (LOREGIAN-PENKAL; MENON, 2012; GUIMARÃES *et al*., 2018, dentre outros) e da interface entre esse modelo teórico e o Funcionalismo norte-americano, o Sociofuncionalismo (SOUSA, 2008; ROCHA, 2017). Nessa interface, tem-se enfatizado, além da variação linguística, a gramaticalização: conforme advogam, entre outros, Heine, Claudi e Hünnemeyer (1991) e Hopper e Traugott (2003 [1993]), um processo de mudança categorial, através do qual um item lexical passa a exercer funções gramaticais, ou um item já gramatical passa a exercer uma função mais gramatical, podendo adquirir na rota de mudança um esvaziamento semântico e ficar a serviço do discurso (MARTELOTTA, 2011). Nessa perspectiva, assumimos aqui a noção de gramática emergente (HOPPER, 1987) e entendemos a gramá-

tica como "o agregado maleável e internalizado das formações vindas da língua em uso" (BYBEE; HOPPER, 2001, p. 7).

Assim, neste artigo, à luz da abordagem sociofuncionalista, pretendemos analisar, na fala popular soteropolitana, os usos do pronome *você* e da forma inovadora *cê* na função de sujeito. Mais especificamente, investigamos esses usos sob as perspectivas da variação e gramaticalização.

Quanto às formas *você* e *cê*, podemos observar que, ao longo do tempo, o pronome *você* tem sido apontado como uma forma gramaticalizada do pronome de tratamento *Vossa Mercê* (usado para fazer referência à nobreza por volta dos séculos XV e XVI). Assim sendo, aventamos, neste trabalho, a hipótese de que o pronome *você* continua o seu processo de gramaticalização, dando origem à forma inovadora *cê*, que, atualmente, tem apresentado um comportamento semelhante à de um *clítico* no português brasileiro.

No que se refere à metodologia da pesquisa, adotamos pressupostos metodológicos da Sociolinguística Variacionista (LABOV, 2008 [1972]) na análise dos dados, em um viés quali-quantitativo. Como *corpus*, selecionamos 16 inquéritos extraídos do banco de dados do Português Popular Falado de Salvador (PEPP), com a finalidade de contribuirmos com a descrição de fenômenos linguísticos – principalmente, aqueles referentes aos usos dos pronomes de segunda pessoa do singular – na fala popular soteropolitana.

O presente artigo, além desta introdução, é composto de três seções. Na seção 2, tratamos dos fundamentos do teórico-metodológicos do Sociofuncionalismo, com ênfase nos processos de variação e mudança via gramaticalização. Na seção 3, apresentamos uma análise qualitativa dos dezesseis inquéritos do PEPP. Na seção 4, discutimos os resultados quantitativos de oito desses dezesseis inquéritos do PEPP, obtidos através do programa GoldVarb X, em relação às seguintes variáveis: sexo, faixa etária, escolaridade dos informantes e valores semântico-funcionais de *você/cê*. Por fim, expomos as considerações finais deste artigo e as referências.

2. Sociofuncionalismo: um casamento entre o Funcionalismo norte-americano e a Sociolinguística Variacionista

No cenário dos estudos linguísticos, o Sociofuncionalismo constitui uma abordagem teórico-metodológica que surge da interface entre postulados do Funcionalismo linguístico norte-americano (HOPPER: TRAUGOTT, 2003 [1993]; HOPPER, 1991) e da Sociolinguística Variacionista (LABOV, 2008 [1972]).

Os estudos linguísticos revelam que, a partir da década de 80, essa interface passou a motivar pesquisas voltadas para as análises das variações e mudanças que ocorrem no uso interativo da língua. Segundo Neves (1999), o termo Sociofuncionalismo surge no Programa de Estudos sobre o Uso da Língua (PEUL/RJ), reorientando pesquisas que relacionavam os estudos de base funcionais (à luz da abordagem da gramaticalização) e o método quantitativo de analisar a variação e a mudança ocorridas no português brasileiro, sendo essa a observação das tendências de uso das variáveis como reflexo regularizador do ato de se comunicar.

Tavares (2013, p. 32) registra que "a variação está presente nos níveis mais profundos de representação gramatical, sendo, portanto, inerente à língua", e esse é um dos pressupostos que permite a aproximação entre o Funcionalismo norte-americano e a Sociolinguística laboviana. Outro ponto comum, nos termos de Gorski e Tavares (2017, p. 35), tem a ver com o objeto de estudo de pesquisadores tanto sociolinguistas quanto funcionalistas: a língua em situação real de comunicação.

Nessa mesma direção, Tavares (2003) também cita características partilhadas pela Sociolinguística e pelo Funcionalismo: (i) priorizar a língua em uso real; (ii) atestar a heterogeneidade da língua; (iii) centrar interesse na explicação das mudanças linguísticas; (iv) visualizar o processo de mudança linguística como gradual e contínua; (v) analisar os fatos de língua sobre a perspectiva sincrônica e diacrônica, de forma não dicotômica; (vi) considerar os fatores extralinguísticos; (vii) reconhecer o processo de gramaticalização nas línguas.

Sobre o Sociofuncionalismo, (PAIVA, 1998) afirma que esse modelo teórico:

> [...] permite incorporar na análise de fenômenos gramaticais nuances semânticas das variantes e o pressuposto de que a forma linguística sofre restrições impostas pela necessidade de adequação discursiva e pragmática. Faz ressaltar, assim, a importância de aspectos textuais (como distri-

> buição de informação), interacionais e cognitivos (como iconicidade) na distribuição das formas linguísticas. (PAIVA, 1998, p. 91-2).

A análise de Paiva (1998) ressalta a importância de refletir sobre os fatores semânticos e pragmáticos que influenciam a língua em uso. Ainda sobre essa questão, Gorski e Tavares (2017) advogam que a Sociolinguística Variacionista tem recorrido à gramaticalização para traçar explicações sobre os processos de variação e mudança gramatical. Nessa perspectiva, gramaticalização é conceituada como um processo de mudança linguística unidirecional, através do qual itens lexicais e construções sintáticas, em determinados contextos, "passam a assumir funções gramaticais, e uma vez gramaticalizados, continuam a desenvolver novas funções gramaticais" (MARTELOTTA, 2011, p. 92).

Sobre a relação entre variação e mudança linguísticas na Sociolinguística Variacionista e Funcionalismo norte-americano, no que diz respeito à gramaticalização, Rocha (2017) explica essa relação da seguinte forma:

> [...] na Sociolinguística Variacionista, percebemos, primeiramente, que há um estágio de variação e que, posteriormente, caso uma forma suplante a(s) outra(s), dá-se a mudança linguística; por outro lado, ao ancorarmo-nos no Funcionalismo Norte-Americano, a leitura é feita por outra ótica, afinal, há, a priori, uma mudança linguística licenciada pela gramaticalização e, a posteriori, a percepção de um estágio de variação, visto que formas inovadoras, que são frutos da gramaticalização, passam, também, a codificar dados valores que já eram codificados por formas mais conservadoras, estabelecendo-se, assim, a variação linguística. Diante disso, cabe-nos, em poucas palavras, afirmar que, se por um lado, o gatilho, na Sociolinguística, é disparado a partir da variação linguística; por outro lado, no Funcionalismo, ele se dá na mudança. (ROCHA, 2017, p. 89)

A interface variação-gramaticalização envolve, pois, contribuições mútuas às duas vertentes teóricas em diálogo e, nesse caso, representa o tratamento da variação linguística com subsídios vindos da gramaticalização (GORSKI; TAVARES, 2017, p. 35). Nessas bases teórico-metodológicas, têm se apresentado os estudos mais atuais para traçar hipóteses e explicar as motivações das mudanças observadas nas línguas humanas. A esse respeito, May (2009, p. 72) salienta que a abordagem sociofuncional se torna uma perspectiva viável de pesquisa que, em seu hibridismo, possibilita ao investigador um outro olhar teórico-metodológico em relação ao objeto e objetivos de pesquisa. O autor ainda complementa que "as análises variacionistas tradicionais, ao alargarem o escopo de seu objeto, deram boas-vindas a questões, métodos e explicações funcionais, viabilizando o fazer sociofuncional" (MAY,

2009, p. 72). Convém também perceber a necessidade de o pesquisador sociofuncionalista conciliar, na análise dos dados, as abordagens quantitativa e qualitativa para explicar as regularidades dos processos de variação e mudança via gramaticalização.

Tavares (2003, p. 146) afirma que a interface variação-gramaticalização "envolve um movimento em direção ao funcionalismo, entendendo-se a gramática como emergente"; tal passo revela o ponto principal de convergência entre ambas as abordagens. Sobre a gramática emergente, Hopper (1991) explica que, ao longo do tempo e dos usos, formas linguísticas passam a emergir e se incorporar à gramática, seguindo, assim, um dos princípios configurados como camadas ou estratificação. A "estratificação é o resultado sincrônico da gramaticalização sucessiva de formas que contribuem para o mesmo domínio" (HOPPER; TRAUGOTT, 2003, p. 125). A partir desse princípio, Tavares (2003) advoga a emergência do casamento entre o Funcionalismo norte-americano e a Sociolinguística Variacionista.

É possível perceber que o Sociofuncionalismo, do seu surgimento até os dias atuais, tem se expandido como perspectiva teórica e vem se mostrando cada vez mais uma abordagem de análise tanto quantitativa quanto qualitativa dos fenômenos linguísticos em variação ou em via de mudança. Na próxima seção, apresentaremos, em um viés qualitativo, uma análise das formas *você* e *cê*.

3. Abordagem qualitativa dos usos de você e cê na fala popular soteropolitana

Nesta seção, faremos uma descrição do comportamento de *você* e *cê* na fala popular soteropolitana com base nas seguintes propriedades: (i) a função sintática de sujeito; (ii) a natureza semântico-funcional de *você* e *cê*; (iii) o número de sílabas da forma verbal relacionada a *você* e *cê*.

3.1. Função sintática de sujeito

Do ponto de vista sintático, Castilho (2019, p. 289) descreve que sujeito é uma constituinte com as seguintes propriedades: (i) é expresso por um sintagma nominal; (ii) advém habitualmente antes do verbo; (iii) é um determinante da concordância verbal; (iv) é pronominalizável pela 3ª pessoa; (v) pode ser omitido. Diante das características sintáticas do

sujeito, propomos, nesta análise, verificar, do ponto de vista morfossintático, o comportamento do pronome *você* e da forma inovadora *cê* na fala popular soteropolitana.

Nos dados de fala do português popular falado de Salvador, há ocorrências de *você* (01) e *cê* (02) na função de sujeito. Nesse caso, *você* ocorre em posição pré-verbal (01a) e pós-verbal (01b), enquanto a variante *cê*, apenas em posição pré-*verbal* (02).

> (01) a. DOC: Alguma coisa que você não sabe explicar...
>
> 19: [...] "Mulher, mulher, eu quero o que é meu, **VOCÊ** está em meu terreno, **VOCÊ** fez a casa aí pra ... e não saiu, mulher" ... (superp). (PEPP, Informante 19, Mulher, 29 anos, nível fundamental, p. 170)
>
> b. DOC: Em quê?
>
> 01: [...] as professoras não são assim como as que eram de antigamente, que antigamente a gente ia pro quadro, não era, a professora fazia a gente responder, "Venha, agora é **VOCÊ**, venha responder aqui" (PEPP, Informante 01, 68 anos, mulher, nível fundamental, p. 325)
>
> (02) DOC: O que é que você fazia?
>
> 20: [...] Mas isso **CÊ** sabe como era, aquele tempo era uma coisa, hoje em dia, sabe como é, tudo totalmente diferente. (PEPP, Informante 20, 24 anos, homem, nível médio, p. 111).

No que se refere à função sintática de sujeito, alguns trabalhos como os de Vitral e Ramos (2006), Peres (2006), Sousa (2008) e Rocha (2017) revelam que a forma reduzida *cê* se comporta de forma preferencialmente fixa, anteposta ao verbo. Castilho (2019, p. 477) discorre que a variante *cê*, diferentemente de *você*, não funciona como complemento, conforme já apontado nos testes apresentados por Vitral e Ramos (2006).

Ainda sobre a análise da função de sujeito de uma sentença, Castilho (2019, p. 289) também aponta que o conceito de sujeito tem uma natureza tríplice, pois pode representar "o sujeito sintático, o sujeito discursivo e o sujeito semântico". Essa observação é basilar para verificar o comportamento de *você* e *cê* segundo a sua natureza semântico-funcional (se determinado, se indeterminado) nos atos de fala, o que será apresentado na próxima seção.

3.2. A natureza semântico-funcional de você e cê: valor determinado e valor indeterminado

No que diz respeito aos estudos do pronome *você*, observamos que essa forma pronominal representa o valor linguístico da segunda pessoa do singular. Rocha Lima (2020 [1957], p. 156) descreve, em sua gramática, que a segunda pessoa do singular remete àquela com quem se fala, porém, notadamente, pronomes referentes a essa pessoa do discurso têm demonstrado um comportamento diferente do descrito na tradição gramatical.

Estudos linguísticos (SOUSA, 2008; ROCHA, 2017, dentre outros) têm mostrado que formas da segunda pessoa do discurso como *você* e *cê* vêm se deslocando semanticamente para indicarem, além de uma referência determinada (voltada para o interlocutor), um valor genérico (sentido indeterminado). Registramos esses usos de *você* (03), (05) e *cê* (04), (06) na fala popular soteropolitana.

> (03) DOC: E tem que começar a preparar ele para adolescência que é uma fase difícil, não é?
>
> 37: [...] eu digo a ele: "Olha, **VOCÊ** estude, entendeu? Porque, eu estou aqui hoje, vivão, mas posso não estar, **VOCÊ** não tem sua mãe e aí, então **VOCÊ** estude eu quero que **VOCÊ** estude, **VOCÊ** pode ter carro, mas eu quero que **VOCÊ** estude". (PEPP, Informante 37, homem, 51 anos, nível fundamental, p. 223)
>
> (04) DOC: (superp) Já caminhando na (...inint...) Eu me lembro deste nome!
>
> 41: [...] O arco antes era... (inint)? Não sei se **CÊ** alcançou! Pra tomar o ônibus ali na Couto Maia. (PEPP, Informante 41, 68 anos, mulher, nível-médio, p. 356)
>
> (05) DOC: Então você acha que..
>
> 34: Por onde **VOCÊ** entrava **VOCÊ** tinha que sair, **VOCÊ** entrava pela, pela BR trezentos e vinte e quatro, voltava pra, pra ir pra, pela BR trezentos e vinte e quatro, hoje não, **VOCÊ** aí, qualquer lugar **VOCÊ** vai, está aqui agora, eu vou pra, pra não sei aonde, entro num beco desses aí e vai pro Rio Vermelho, vai pra Pituba, vai pra onde **VOCÊ** quiser, então a Bahia progrediu muito. (PEPP, Informante 34, 66 anos, homem, nívelfundamental, p. 313)
>
> (06) DOC: Nada. Era barro, né?
>
> 13: Era muito barro, né? Salvador se modernizou bastante, né? E as crianças hoje elas, **CÊ** não vê os meninos hoje pensar em brincar, normalmente os meninos hoje cheira cola, [...] hoje você vê ou a senhora vê assim um menino com nove anos, oito anos de idade já com a arma na cintura ame-

> açando a própria sociedade e sendo ameaçado porque, na verdade, essas, essas crianças deveriam estar em um local eh, estudando, brincando, tinha que ter assim aquela noção de criança, talvez hoje de eu não ser o que as pessoas diria que eu seria, assim um vagabundo e tal, porque eu tive uma infância boa, e os meninos hoje entre aspas ele não tem essa infância, hoje em dia **CÊ** passa na rua malmente tudo bem que o esporte influencia, só o futebol, mas **CÊ** não vê um menino hoje correndo, par, participando de atletismo, eu já tive oportunidade também de participar de atletismo, já corri, já tive essa... (PEPP, Informante 13, 30 anos, homem, nívelmédio, p. 189-90)

Nos exemplos (03) e (04), verificamos que as formas *você* e *cê* são utilizadas pelo informante como um meio de se comunicar com um determinado interlocutor: o filho do informante (03) e o documentador (04). Em (05), o falante emprega *você* de forma indeterminada para explicar a modernização das vias urbanas em Salvador; em (06), usa *cê* com valor indeterminado para mostrar as consequências que a modernização de Salvador trouxe para o lazer e a prática de esporte das crianças. Em suma, nesses dois exemplos, os informantes utilizam as formas *você* e *cê* referindo-se a um sujeito genérico (indeterminado) e elas podem ser substituídas pelos itens *a gente*, *a pessoa*, *o indivíduo*. Efetivamente, supomos, nesses casos, um processo de mudança semântica, já que os itens *você* e *cê* passam a ter comportamento fora do seu campo referencial de significação.

Além do valor (in)determinado de *você* e *cê*, observamos as motivações de usos desses dois itens em decorrência da estrutura silábica das formas verbais a eles pospostas.

3.3. Número de sílabas da forma verbal relacionada a você e cê no tempo

No que concerne ao número de sílabas da (primeira) forma verbal[372]atrelada a *você* e *cê*, a análise revela que o pronome *você* ocorre com formas verbais monossílabas (07), dissílabas (08), trissílabas (09) e polissílabas (10). Já a forma reduzida *cê* tende a ser mais utilizada com formas verbais monossílabas (11) e dissílabas (12).

> (07) DOC: Tem que ter estímulo, né?

[372] *Você* e *cê* ocorreram não só com verbos em tempos simples, mas também em tempos compostos e em perífrases verbais. Nesses dois últimos casos, consideramos o número de sílabas da primeira forma verbal.

> 23: Tem que ter, então agora eu digo pô, *cê* está mal nisso aqui, e aí, *você* diminuiu de, de, né, de produção, **VOCÊ tem** que melhorar e tal, nisso, vombora ver com a sua professora, então isso aí... (PEPP, Informante 23, Mulher, 34 anos, nívelmédio, p. 218)
>
> (08) DOC: Alguma coisa que você não sabe explicar...
>
> 19: É, alguma coisa aqui oh, alguma coisa que ela fazia pra minha mãe, sei lá virar a cabeça pra ela sair de lá, porque ela brigava com I..., todo dia ela brigava: "Mulher, mulher, eu quero o que é meu,**VOCÊ está** em meu terreno, *você* fez a casa aí pra ... e não saiu, mulher". [...] (PEPP, Informante 19, Mulher, 29 anos, nível fundamental, p. 170)
>
> (09) DOC: Foi bom?
>
> 13: Foi muito bom pra mim, eu tive muita experiência, foi lá que eu aprendi a lidar com comércio diretamente, já tinha assim uma noção porque eu quando eu trabalhava na quitanda e quando eu vendia picolé **VOCÊ adquire** uma noção mesmo que você não queira né, é como a própria linguagem fala, né? [...] (PEPP, Informante 13, 30 anos, homem, nível médio, p. 187)
>
> (10) DOC: Então você era bonzinho, olhando por aí você defendia não é os outros.
>
> 13: [...] Mas, mas a questão de quando o mais forte vinha me bater, eu achava assim, oh, por eu não ser criado com o pai, eu achava que ele queria tomar o lugar de meu pai, se ele me batesse, naquele tempo era assim, era a lei do mais forte, se ***VOCÊ* apanhasse** de um menino *você* ia apanhar dele pelo resto de sua vida (PEPP, Informante 13, 30 anos, homem, nível médio, p. 198)
>
> (11) DOC: É, os jovens, né?
>
> 20: [...] As agressões são frequentemente, **CÊ vê** pessoas de doze, treze, quatorze anos de idade ... se você brigar um com outro, antigamente apaziguava, deixava, dos outros dias, nos outros dias vocês eram amigos, hoje em dia não, estão querendo já partir para a violência, querer matar, fazer outras coisas mais aí eu... (superp). (PEPP, Informante 20, 24 anos, homem, nível médio, p. 110).
>
> (12) DOC: Tem que ter estímulo, né?
>
> 23: Tem que ter, então agora eu digo pô, **CÊ está** mal nisso aqui, e aí, você diminuiu de, de, né, de produção, você tem que melhorar e tal, nisso, vombora ver com a sua professora, então isso aí... (PEPP, Informante 23, mulher, 34 anos, nível médio, p. 218)

Os dados revelam a seguinte tendência: o uso de formas verbais com maior número de sílabas parece motivara forma plena (*você*) e, inversamente, o emprego de verbos com o menor número de sílabas, a forma reduzida (*cê*). Resultados semelhantes a essa observação podem ser vistos em Ferrari (2013). A referida autora, ao analisar o *corpus* de

fala espontânea do C-ORAL-BRASIL, percebe que a forma *cê*, em posição pré-verbal, se encaixa entre sílabas curtas (FERRARI, 2013).

A análise qualitativa aqui apresentada, com base nos exemplos supracitados, dá indícios do comportamento de *você* e *cê*, segundo alguns dos parâmetros escolhidos para compor esta pesquisa. Na próxima seção, mostraremos resultados da análise quantitativa de oito entrevistas do PEPP.

4. Análise quantitativa dos usos de você e cê na fala popular soteropolitana

Na pesquisa, na análise quantitativa dos dados, tomamos, como variável dependente, as formas de *você* e *cê* e consideramos, como variáveis independentes, os seguintes grupos de fatores: (i) natureza semântico-funcional de *você* e *cê* (variável linguística); (ii) sexo; (iii) escolaridade; (iv) faixa etária (variáveis extralinguísticas).

4.1. Análise geral dos dados

Na amostra examinada, houve um total de 177 ocorrências, das quais 106 foram de *você* e 71, de *cê* com a função sintática de sujeito, como mostra a tabela 1.

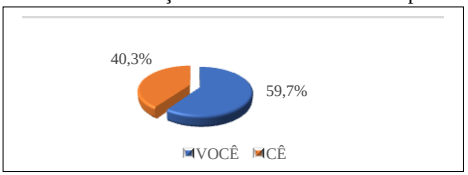
Tabela 1: Variação *você/cê* em Salvador – Análise geral dos dados.

Variantes	**Dados/Total**	**%**
Você	106/177	59,7%
Cê	71/177	40,3%

Elaborado pela autora.

Na tabela 1, podemos perceber que, com a função sintática de sujeito, a variante inovadora *cê* ocorre com um percentual menor (40,3%) do que a forma plena *você* (59,7%). Essa distribuição das formas *você* e *cê* pode ser melhor visualizada no Gráfico 1.

Gráfico 1: Distribuição de *você*/*cê* na fala soteropolitana.



Fonte: Elaborado pela autora.

Sobre a variante *cê*, muitos são os pesquisadores (VITRAL; RAMOS, 2006; SOUSA 2008; LOREGIAN-PENKAL: MENON, 2012; ROCHA, 2017) que se encontram interessados em explicar as motivações para seu uso, principalmente nessa função sintática. Esses pesquisadores têm verificado que a variante *cê* vem se comportando como um pronome pré-verbal quando assume a função de sujeito. Contudo, no que se refere a outras funções, complementos, adjuntos e outros, a forma *cê* tende a ser menos frequente e/ou ausente. Supõe-se, então, que *cê*, na posição fixa de sujeito pré-verbal, seria resultado de uma mudança categorial operada via gramaticalização, passando para um elemento clítico.

4.2. Variável linguística: natureza semântico-funcional de você e cê

Em Sousa (2008), o parâmetro *referência* é usado para tratar dos deslizamentos semânticos que o pronome *você* tem assumido na interação verbal entre falante e interlocutor. Sobre essa questão, a referida autora descreve que a forma *você* tende a ocupar três campos de referência: (i) P1 – *quando se refere a si em um relato*; (ii) P2 – *quando se refere ao interlocutor*; (iii) Genérico – *para um referente indeterminado*. Dias (2017), ao analisar a forma pronominal *você* em textos baianos dos séculos XX e XXI, percebeu, nas características de deslizamento semântico, uma estratégia usada pelo falante do PB, para indeterminar o sujeito.

Como veremos a seguir, nos dados de fala soteropolitana examinados, a variável natureza semântico-funcional (valor determinado e indeterminado) não foi considerada relevante pelo GoldVarb X para se fazer a distinção entre os usos de *você* e *cê*. Quanto a essa variável, na amostra, as formas *você* e *cê* apresentam os resultados expostos na tabela 2.

Tabela 2: Resultados sobre os usos das formas *você* e *cê* na fala soteropolitana segundo a natureza semântico-funcional.

Valor semântico-funcional	VOCÊ	CÊ	Total
Determinado	49 59.8%	33 40.2%	82
Indeterminado	56 58.6%	38 40.4%	94

Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados da tabela 2 mostram que o falante soteropolitano vem utilizando mais o pronome *você* tanto como forma de determinação do sujeito (59,8%) quanto como estratégia de indeterminação do sujeito (58,6%), havendo uma diferença percentual de 1,2 % em favor de *você* determinado. Os resultados referentes à determinação do sujeito se aproximam dos achados de Rocha (2017), que examinou, na fala de Vitoria da Conquista, os usos de *você* e de *cê* na função sintática de sujeito. O autor destaca que a natureza semântico-funcional da forma *você* revela-se produtiva nos usos voltados para o interlocutor, com 60% da frequência, ou seja, os falantes conquistenses têm usado o *você*, preferencialmente, na forma determinada.

4.2.1. Variáveis extralinguísticas na realização de você e cê no português de Salvador

Esta seção trata das variáveis extralinguísticas selecionadas (sexo) e não selecionadas (nível de escolaridade e faixa etária)pelo GoldVarb X.

4.2.1.1. Variável selecionada pelo GoldVarb X: sexo

Paiva (2017) levanta um questionamento a respeito da variável *sexo* nas línguas humanas, ou seja, "*homens e mulheres falam diferentemente?*". Do ponto de vista fisiológico, há de se considerar que existem diferenças entre os dois gêneros, a exemplo: o timbre e a altura da voz. Desse modo, no campo linguístico, também é relevante verificar tal distinção (PAIVA, 2017).

Partindo do pressuposto de que o *sexo* influencia os usos linguísticos, neste estudo, observamos o condicionamento dessa variável na frequência de uso da forma variante *cê* na fala popular de Salvador, como mostra a tabela 3.

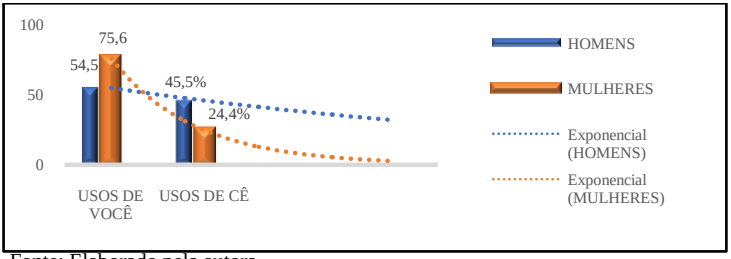
Tabela 3: Condicionamento da variável sexo para a realização de *CÊ* na fala soteropolitana.

Sexo	Dados/Totais	%	Peso relativo
Homem	60/132	45,5%	0,560
Mulher	11/45	24,4%	0,331

Fonte: Elaborado pela autora.

Ainda sobre os resultados, podemos verificar, por meio do peso relativo, que a variante *cê* é mais produtiva entre os falantes homens (0,560) e menos produtiva na fala das mulheres (0,331), o que mostra que as soteropolitanas podem ser descritas como mais conservadoras quanto ao uso de *cê*. Essa distinção entre falantes dos sexos masculino e feminino fica ainda mais evidente quando esses resultados são exibidos em forma de gráfico, conforme podemos ver no Gráfico 2.

Gráfico 2: Distribuição dos usos de *você* e *cê* na fala soteropolitana de homens e mulheres.



Fonte: Elaborado pela autora

Em relação aos falantes do sexo masculino, resultados semelhantes são vistos em Loregian-Penkal e Menon (2012) e diferentes nos estudos de Rocha (2017), pois, em Vitoria da Conquista, as mulheres se mostraram inovadoras nos usos de *cê*, com peso relativo de 0.690.

4.2.1.2. Variáveis não selecionadas pelo GoldVarb X: nível de escolaridade e faixa etária

Segundo Votre (2017, p. 51), a escola tem o papel de "preservadora de formas de prestígio, face à tendência de mudança". Essa observação valida a interferência da escola na fala e na escrita das pessoas. Porém, com relação aos usos de *você* e *cê* na fala soteropolitana, os resultados demonstram que a escolarização parece não reforçar o uso da forma plena *você*, conforme podemos observar na tabela 4.

Tabela 4: Frequência da variável nível de escolaridade na realização de *VOCÊ* e *CÊ* na fala soteropolitana.

Nível de escolaridade	VOCÊ		CÊ		Total
	Nº	%	Nº	%	
Fundamental	30	63,8	17	36,2%	47
Médio	76	58,5	54	41,5%	130

Fonte: Elaborado pela autora.

Como mostramos nos resultados da tabela 4, os falantes de Salvador com os níveis fundamental e médio tendem a usar mais a forma pronominal *você* (63,8% e 58,5%, respectivamente), havendo uma diferença percentual de 5,3% em favor dos soteropolitanos com escolaridade fundamental. Embora a forma *cê* não seja a mais empregada, é interessante notar que essa forma é mais frequente nos dados de indivíduos do ensino médio (41,5%) do que do ensino fundamental (36,2%), o que parece sinalizar que a variante inovadora *cê* não constitui um item estigmatizado e/ou desprestigiado. Essa (não) produtividade das formas *você* e *cê* pode ser relacionada com o princípio da *marcação*, proposto pelo Funcionalismo de base norte-americana, no que concerne ao critério distribuição de frequência de uso. Nesse caso, o pronome *você* é menos marcado do que a forma inovadora *cê* em razão de uma maior frequência de uso entre os falantes soteropolitanos com escolaridade fundamental e média.

Na fala popular de Salvador, conforme indicaremos nos dados da tabela 5, o grupo de fatores faixa etária não se mostra relevante para a variação entre *você* e *cê*, uma vez que falantes das faixas etárias 1 e 4 tendem a empregar mais *você* (58,6 % e 62,3%, respectivamente), havendo uma diferença percentual de 3,7% em favor dos soteropolitanos da faixa 4. Nesse caso, podemos dizer que os falantes de ambas as faixas etárias ainda optam pela variante conservadora *você*.

Tabela 5: Frequência da variável faixa etária para a realização de *você* e *cê* na fala soteropolitana.

Faixa etária	VOCÊ		CÊ		Total
	Nº	%	Nº	%	
Faixa etária 1 (de 15 a 24 anos)	68	58,6	48	41,4%	116
Faixa etária 4 (acima de 60 anos)	38	62,3	23	37,7%	61

Fonte: Elaborado pela autora.

Resultados semelhantes ao exposto neste estudo também foram encontrados por Rocha (2017) ao analisar a fala de Vitória da Conquista. A esse respeito, o referido autor ainda pontua que "os conquistenses da primeira faixa etária, que, geralmente, são grandes responsáveis pela entrada de formas inovadoras na língua, mantiveram-se conservadores em relação à variação você/cê". Embora seu foco de análise seja a forma *você*, Souza (2008), com base no *corpus* Variação Linguística da Paraíba (VALPB), ressalta que houve uma frequência elevada do uso da forma inovadora *cê* entre os informantes do sexo masculino com mais de 50 anos, o que, nos termos da autora, parece indicar que, entre esses informantes, "está acontecendo uma especialização no uso do *cê*" (SOUSA, 2008, p. 204) na função de sujeito.

5. Considerações finais

Neste artigo, buscamos analisar sob as perspectivas da variação e gramaticalização, os usos do pronome *você* e da forma inovadora *cê*, visando a compreender as motivações linguísticas e sociais que promovem esses usos na fala popular soteropolitana. O aporte teórico-metodológico em que fundamentamos a investigação empreendida foi o Sociofuncionalismo. Nesse caso, estabelecemos um diálogo entre o Funcionalismo de vertente norte-americana, na linha da abordagem clássica da gramaticalização, e a Sociolinguística Variacionista.

Na análise qualitativa, fizemos uma descrição de *você* e *cê*, levando em conta a função sintática de sujeito, a natureza semântico-funcional e o número de sílaba da forma verbal associada aos dois itens examinados. Ao exercerem a função sintática de sujeito, *você* e *cê* ocorreram em posição pré-verbal. Na amostra examinada, só houve um dado de *você* na posição pós-verbal. No que se refere à natureza semântico-funcional, verificamos que *você* e a sua variante *cê* vêm sendo empregadas, na fala soteropolitana, como formas voltadas para um interlocutor específico (com valor determinado) e com sentido genérico (com valor indeterminado). Quanto ao número de sílabas da forma verbal atrelada a *você* e *cê*, os dados demonstram que os falantes de Salvador optam por utilizar *você* com as formas verbais monossílabas, dissílabas, trissílabas ou polissílabas; já em relação a *cê*, observamos que há uma preferência pelos soteropolitanos dos usos das formas verbais monossílabas e dissílabas.

Os resultados quantitativos apresentados na análise geral indicam que: (i) o *você* ainda persiste com grande percentual de uso, embora

tendo como concorrente *cê* em Salvador; (ii) o *cê* é condicionado pela variável sexo: nesse caso, são os homens que se mostram como favorecedores da variante inovadora; (iii) há uma maior frequência de uso da forma *você* entre os soteropolitanos dos níveis fundamental e médio e entre os falantes das faixa etária 1 (de 15 a 24 anos) e 4 (acima de 60 anos).

A pesquisa ainda se encontra em andamento. Esperamos, com a ampliação do número das variáveis linguísticas a serem consideradas na pesquisa, observar maiores condicionadores do uso das formas *você* e *cê* no português popular falado em Salvador.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. *Gramática Pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2012.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 39. ed. ver. E ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.

BYBEE, Joan; HOPPER, Paul. John. Introduction. In: BYBEE, Joan; HOPPER, Paul. John. (Eds). *Frequency and the emergence of linguistic structure.* Amsterdam: John Benjamins, 2001.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *Nova Gramática do Português Brasileiro*. 1. ed., 5. reimp. São Paulo: Contexto, 2019.

_____. Funcionalismo e gramáticas do português brasileiro. In: SOUZA, Edson Rosa de (Org.). *Funcionalismo Linguístico*: Novas Tendências Teóricas. São Paulo: Contexto, 2012. p. 17-42

GÖRSKI, Edair Maria; TAVARES, Maria. Alice. Reflexões teórico-metodológicas a respeito de uma interface sociofuncionalista. *Revista do GELNE-RN*, v. 15, n. 1/2, 16 mar. 2016, p. 79-101.

GUIMARÃES, Tatiane de Araújo Almeida Studart; ARAÚJO, Aluíza Alves; PEREIRA, Maria Lidiane de Souza. Os pronomes você (s) e cê (s) no falar de Fortaleza-CE. *Macapá*, v. 8, n. 2, p. 75-100, 2º sem. 2018.

HOPPER, Paul Jonh. On some principles of grammaticalization. In: TRAUGOTT Elizabeth Closs; HEINE, Bernd. (Eds). *Approaches to grammaticalization.* Philadelphia: John Benjamins, 1991. v. 1. p. 17-35

HOPPER, Paul John; TRAUGOTT, Elizabeth Closs. *Grammaticalization*. Cambridge University Press, 2003 [1993].

LIMA, Rocha. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 56. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2020 [1957].

LOPES, Norma da Silva; SOUZA, Constância Maria Borges; SOUZA Emília Helena Portella Monteiro. *Um estudo da fala popular de Salvador – PEPP*. Quarteto, Salvador, 2009.

LOREGIAN-PENKAL, Loremi; MENON, Odete Pereira da Silva. Você, ocê, cê em Curitiba, Paraná. *Rev. SIGNUM*: Estudos da Linguagem, n. 15/1, p. 223-243, Londrina, jun.2012

FERRARI, Lucia. Almeida. As formas cê(s) e você(s) na fala espontânea do PB: uma análise baseada em corpora. *Domínios de Lingu@gem*, v. 7, n. 2, p. 200-237, 20 dez. 2013.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. *Mudança Linguística*: uma abordagem baseada no uso. São Paulo: Cortez, 2011.

_____; AREAS, Eduardo Kenedy. A visão funcionalista da linguagem no século XX. In: FURTADO DA CUNHA, Maria. Angélica; OLIVEIRA, Mariangela. Rios; MARTELOTTA, Mário. Eduardo (Orgs). *Lingüística funcional*: teoria e prática. São Paulo: Parábola, 2015. p. 11-20

MAY, Guilherme Henrique Discutindo o papel do funcional no sociofuncionalismo. *Work. pap. linguíst.*, p. 69-79, Florianópolis, jul. dez., 2009.

NARO, Anthony Julius. Modelos quantitativos e tratamento estatístico. In: MOLLICA, Maria Cecília. BRAGA, Maria Luiza (Orgs). *Introdução à sociolinguística*: o tratamento da variação. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 15-26

NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática funcional*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001 [1997].

PAIVA, Maria. da Conceição. Da parataxe à hipotaxe: uma trajetória do Português de Contato. *Estudos Linguísticos, 27. Anais do Seminário do GEL*, p. 120-9. São José do Rio Preto, 1998.

PERINI, Mario Alberto. *Gramática descritiva do português brasileiro*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2019.

ROCHA, Wesley José Campos. *Você e cê*: um estudo sociofuncional em uma comunidade do Sertão da Ressaca. Dissertação. UESB, Vitória da Conquista, 2017.

SOUSA, Valéria Viana. *Os (des)caminhos do você*: uma análise sobre a variação e mudança na forma, na função e na referência do pronome você. Tese de Doutorado. UFPB, João Pessoa, 2008.

TAVARES, Maria Alice. Funcionalismo e gramáticas do português brasileiro. In: SOUZA. Edson Rosa de (Org). *Funcionalismo Linguístico*: Análise e Descrição. São Paulo: Contexto, 2012. p. 33- 52

_____. Sociofuncionalismo: um duplo olhar sobre a variação e a mudança linguística. *Interdisciplinar*. Ed. Esp. ABRALIN/SE, Ano VIII, v. 17, p. 27-48, Itabaiana-SE, jan./jun. 2013.

VITRAL, Lorenzo; RAMOS, Jânia. *Gramaticalização*: uma abordagem formal. Belo Horizonte: Faculdade de Letras FALE/ UFMG, 2006.

"OUTROS JEITOS DE USAR A BOCA", DE RUPI KAUR: UMA LEITURA OBJETIVA E SUBJETIVA

Vanessa Rita de Jesus Cruz (UFT)
vanessalinguagens@hotmail.com
Márcio Araújo de Melo (UFT)
marciodemelo33@gmail.com

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo realizar uma breve análise da obra "Outros jeitos de usar a boca", de Rupi Kaur, considerando aspectos objetivos da obra, assim como as possíveis relações que o leitor pode realizar com a sua vida e com a realidade que o cerca. Pretendemos, ainda, abordar algumas questões sobre a influência da *internet* e das mídias sociais no processo de divulgação e permanência de um autor e sua obra. A obra, dividida em quatro partes – *a dor, o amor, a ruptura* e *a cura* – traz um conjunto de poemas que abordam temas como o amor, o abuso, a separação, as imposições de padrões estéticos, dentre outros. Tomando por base esses temas, faremos algumas pontuações sobre as possíveis reações do leitor ao ter em mãos a referida obra.

Palavras-chave:
Leitor. Leitura objetiva. Leitura subjetiva.

ABSTRACT

This work aims to carry out a brief analysis of the work "Outros jeitos de usar a boca", by Rupi Kaur, considering objective aspects of the work, as well as the possible relationships that the reader can achieve with his life and with the reality that fence. We also intend to address some questions about the influence of the internet and social media in the process of disclosure and permanence of an author and his work. The work, divided into four parts – pain, love, rupture and healing – brings a set of poems that address themes such as love, abuse, separation, the imposition of aesthetic standards, among others. Based on these themes, we will make some points about the possible reactions of the reader when having that work in hand.

Keywords:
Reader. Objective reading. Subjective reading.

1. Considerações iniciais

Entre prosa e poemas, dentro ou fora da escola, com o impresso ou o digital, o leitor vai se encontrando, vai dando forma as suas vivências e as suas leituras, vai conectando experiências, sabores e dissabores.

"Outros jeitos de usar a boca", fenômeno nos Estados Unidos, e uma boa recepção no Brasil e em vários outros países, mostra-nos que há

leitores que se interessam por assuntos polêmicos e veem a literatura como meio de evidenciá-los, leitores que se veem nas páginas dos livros ou que se solidarizam com quem é ali retratado.

A obra ficou por diversas semanas no topo da lista dos mais vendidos do *New York Times*. Vários canais literários do *youtube* sugerem, discutem e analisam a leitura da obra: *canal da* Adriana Cecchi (redatora de *M*%$#*); *Cabine literária*; Raffa Fustagno; *Estante do Lacombe*, de Gustavo Lacombe; *BlabláLogia*, dentre outros. Inclusive, a obra está disponível para ser baixada em PDF gratuitamente.

A referida obra, da autora Rupi Kaur, nascida em Punjab, na Índia, filha de imigrantes indianos, mas que mudou-se ainda muito pequena com a família Sikh para o Canadá, traz uma série de poemas que abordam temas como o amor, o sexo, o abuso, a feminilidade, dentre outros.Temas que se traduzem em situações vivenciadas, cotidianamente, pelos sujeitos e, principalmente, pelas mulheres, como o machismo, o estupro e o abuso, o relacionamento entre pai e filha, a dor da separação, a perda, as imposições de padrões estéticos, a maternidade.

Kaur, segundo o The Guardian, em matéria de novembro de 2015, está entre a geração de poetas que vem sendo chamada de *instapoets*, por alcançarem sucesso conquistando fãs e seguidores nas redes sociais. Mesmo depois de todo o sucesso alcançado, Kaur continua utilizando a internet para divulgar o seu trabalho. Como ela mesma afirma: "Meu livro nunca teria sido publicado sem a mídia social" (The Guardian, 2017). E Lajolo já nos disse: "O computador afeta profundamente o mundo literário" (LAJOLO, 2001, p. 116). Em 2014, com 21 anos, Kaur publicou por conta própria a obra que escreveu e ilustrou e que já foi traduzida para vários idiomas.

Trata-se de um livro dividido em quatro partes – a dor, o amor, a ruptura e a cura – permeadas de ilustrações – também de Kaur – que representam palavras, expressões ou sentidos evidenciados pelos poemas. O livro foi publicado originalmente em 2014, com as partes separadas, e republicado em 2015, com a junção de todas as partes. No Brasil, foi lançado em 2017, pela Editora Planeta do Brasil. Nesse ano, já havia sido vendidas mais de um milhão de cópias do livro em vários países.

Os versos curtos, de linguagem simples e direta – marca da escrita da poeta – no conteúdo e na forma, além de facilitar a compreensão da obra, permitem uma leitura rápida.Todas as palavras do livro, desde a capa, a contracapa, e os vários poemas que compõem a obra são escritas

com letras minúsculas. Todos os poemas entoam um forte apelo ao empoderamento feminino, à empatia e à sororidade, abordando temas que, poderíamos dizer, são universais.

O título original "Milkand honey" aparentemente não apresenta nenhuma semelhança com o nome dado à versão em português, "Outros jeitos de usar a boca". Mas durante a leitura da obra, é possível que o leitor vá estabelecendo essa relação se pensarmos na tradução do referido título em inglês, *Leite e mel*. Na primeira página, por exemplo, aparece referência ao título da obra em sua versão original: "*leite e mel* pingaram/dos meus lábios quando respondi" (KAUR, 2017, p. 11, grifo nosso); a mulher retratada na segunda parte da obra se entrega ao amor e "cheira a mel" (KAUR, 2017, p. 66).

O título que a obra ganhou em português abre espaço para diferentes sentidos: "*você fala demais*/ ele sussurra no meu ouvido/ *conheço jeitos melhores de usar essa boca*" (KAUR, 2017, p. 68); há poema que sugere o sexo oral e também faz alusão ao título na versão em português: "quero que suas mãos/ segurem/ não minhas mãos/ que seus lábios/ beijem/ não meus lábios/ mas outros lugares" (KAUR, 2017, p. 73); "e quando sua boca estiver beijando não minha boca/mas outros lugares" (KAUR, 2017, p. 77). Poderíamos acrescentar que a boca serve como ferramenta para alertar, denunciar, gritar as diversas situações as quais as mulheres são submetidas.

Em uma breve pesquisa pela *internet,* podemos perceber que a faixa etária dos leitores que se interessaram por essa obra é bem diversificada. Vimos, também, que tanto homens quanto mulheres fizeram a leitura da obra. Vários desses leitores se identificam com os relatos e com os sentidos ali expressos. Sabemos que há uma grande chance desse leitor, não "reparar" apenas objetivamente o que há ali, mas também se vê nas linhas traçadas, fazer comparações com a história de um amigo ou de um vizinho.

Vários elementos nesse livro merecem a atenção do leitor: o fato, como já dissemos, de ser todo escrito em letras minúsculas (fugindo de um padrão de regras estilísticas, gramaticais e de ortografia); a linguagem simples e corriqueira; a utilização de termos e imagens que "ferem" o ouvido daqueles de linhagem "pura e que prezam pela decência"; a falta de padronização em relação à disposição das estrofes e dos versos (estrofes e páginas contendo apenas dois versos, enquanto outros poemas ocupam a página inteira; em uma mesma página, estrofes com pouquís-

simos versos se alternando com outras contendo vários versos). Nesses poemas de Kaur, a falta de pontuação exige do leitor atenção e habilidade para identificar as falas do locutor e do interlocutor, veja um poema a título de exemplo.

> o terapeuta coloca
> a boneca na sua frente
> ela é do tamanho das meninas
> que seus tios gostam de apalpar
>
> *mostre onde ele colocou as mãos*
>
> você mostra o lugar
> entre as pernas aquele
> que ele arrancou com os dedos
> igual a uma confissão
>
> *como você está se sentindo*
>
> você desfaz o nó
> da garganta
> com os dentes
> e diz *bem*
> *um pouco dormente*
>
> – *sessões nos dias de semana* (KAUR, 2017, p. 15) (grifos da autora)

A utilização de apenas letras minúsculas e o uso restrito de sinais de pontuação, forma que a autora adotou para homenagear a escrita punjab, foi uma das dificuldades que Ana Guadalupe, tradutora da obra, encontrou para traduzir os poemas, na tentativa de respeitar os elementos de linguagem usados por Kaur. Sobre o assunto, disse: "No punjab não há distinção entre letras e há apenas pontos finais. É um mundo dentro de um mundo, exatamente como eu sou, sendo mulher e imigrante. É menos sobre quebrar as regras do inglês e mais sobre usar minha própria história no meu trabalho", escreve Kaur (Revista Cult, 2017).

Nenhum poema, em toda a obra, apresenta título. Cada página representa um poema independente, mas há uma sequência de conteúdo e de sentido entre eles, se aproximando bem de uma narrativa, de uma história, se vistos em sua totalidade. Até mesmo a ordem em que as partes da obra se dividem colabora para a construção de unidade entre os poemas.

É nítido que em todos os poemas o eu-lírico trata-se de uma voz feminina: "que eu me sentisse qualquer coisa/menos que *inteira* (...) eu de fato me senti tão *vazia*" (KAUR, 2017, p. 12, grifo nosso).

Além desses elementos que envolvem estrutura e organização, temos também os sentidos estabelecidos pelo texto, a possível relação com os elementos extratextuais e a provável identificação do leitor com a obra, em sua totalidade ou em alguma de suas partes.

Essas questões enumeradas por nós podem ser percebidas ou não pelo leitor e representam graus de importância variáveis, podendo o trabalho de mediação realizado pela escola, especialmente na figura do professor, fornecer ferramentas para que o leitor, dentro ou fora da escola, consiga ler a obra de forma mais ativa e autônoma, não se prendendo apenas a relacionar a obra com as suas próprias vivências, mas também a compreender as questões que a obra traz.

Como o leitor, dentro ou fora da escola, se apropriaria dessa obra? Levaria em conta apenas a temática a partir de uma visão subjetiva ou seria capaz de olhar para ela objetivamente? Fabíola Farias, no prefácio da obra *Ao revés do avesso* (2015), de Luiz Percival, diz que para o autor, o leitor é marcado pela subjetividade, mas

> [...] não descolado de suas condições objetivas, que, mais que ler, compreenda o que significa participar da cultura escrita. Dito de outra maneira, o leitor postulado por Luiz Percival é o sujeito que, com base no conhecimento e nas narrativas construídos e registrados pela letra ao longo do tempo e do espaço, conheça e compreenda a história e o seu próprio tempo, com suas disputas e conflitos e, especialmente, que se rebele contra a naturalização das desigualdades sociais. (FARIAS, 2015, p. 7-8)

Talvez, a leitura literária não salve o mundo, cheio de horrores, dissabores, dores e desigualdades, mas por meio dela, podemos encontrar estórias que nos auxiliem a melhor compreender e mudar a nossa estória e a história. O ato de ler, então, não se justifica como forma de mascarar os horrores dessa vida, quando o leitor mergulhado em um mundo de ficção se refugia nas páginas de um livro. Portanto, não bastam números. Não basta uma grande produção. Não basta o aumento constante de editoras e livrarias.

Vivemos em uma sociedade marcada pelo consumismo, pela correria em busca de sucesso profissional e pessoal, pela reificação das pessoas. Fala-se tanto em respeito à diversidade, no respeito ao outro – tome-se esse outro como a mulher, o negro, o homoafetivo, o pobre. Na verdade, o que se deseja é uma padronização de comportamentos e ações e aqueles que não se encaixam nos padrões considerados corretos são descartados, criticados e deixados à margem.

2. A dor, o amor, a ruptura e a cura: uma narrativa de vida

Após falarmos de aspectos gerais da obra, nos deteremos em comentar um pouco sobre cada parte nas quais o livro se divide. O primeiro poema é constituído de três estrofes, cada uma com dois versos, que, embora represente um diálogo, mais próximo do discurso indireto, não apresenta nenhum sinal de pontuação, utilizando-se apenas a fonte em itálico para demarcar a fala do possível interlocutor, em oposição à do locutor:

> *como é tão fácil pra você*
> *ser gentil com as pessoas* ele perguntou
>
> leite e mel pingaram
> dos meus lábios quando respondi
>
> *porque as pessoas não foram*
> *gentis comigo* (KAUR, 2017, p. 11) (grifos da autora)

Em outro poema, há um padrão diferente de marcar o diálogo. As falas são diferenciadas pela estrutura em que aparecem os versos – versos mais alinhados à esquerda representam a voz do interlocutor do eu-lírico e os versos alinhados à direita representam as falas do eu-lírico:

> você é igualzinha à sua mãe
> acho mesmo que a ternura dela me cai bem
> vocês duas têm os mesmos olhos
> porque nós duas estamos exaustas
> e as mãos
> temos os mesmos dedos secos
> mas essa raiva sua mãe não veste esse ódio
> tem razão
> essa raiva é a única coisa
> que vem do meu pai
> (tributo a *herança*, de warsanshire) (KAUR, 2017, p. 34)

Na obra, encontramos, também, vários poemas que para alguns se aproximariam de uma linguagem vulgar: "ele tinha cheiro/de fome nos lábios/algo que aprendeu com/*o pai comendo a mãe* às 4h da manhã" (KAUR, 2017, p. 12, grifo nosso) representam a situação de muitas mulheres.

Em um dos poemas, o eu-lírico conta que sofreu abuso aos cincos anos de idade, quando um menino a segura com força e a beija:

> o primeiro menino que me beijou
> segurou meus ombros com força
> como se fossem o guidão da

primeira bicicleta
em que ele subiu
eu tinha cinco anos

ele tinha cheiro
de fome nos lábios
algo que aprendeu com
o pai comendo a mãe às 4h da manhã

ele foi o primeiro menino
a ensinar que meu corpo foi
feito para dar aos que quisessem
que eu me sentisse qualquer coisa
menos que inteira

e meu deus
eu de fato me senti tão vazia
quanto a mãe dele às 4h25 (KAUR, 2017, p. 12)

Quantas crianças, meninos e meninas, principalmente, não tiveram a sua infância violentada, não tiveram seus corpos e mentes respeitados. Em toda a obra, é retratada situações em que os homens se sentem donos do corpo feminino e exercem sobre ele uma relação de domínio, subjugando-o, invadindo o espaço/corpo da mulher sem a sua permissão, utilizando um discurso machista que permeia a sociedade, além, em muitos casos, de utilizar, inclusive, a força física para dominar o corpo e a mente da mulher.

você
cresceu ouvindo
que suas pernas são
um pit stop para homens que
procuram um lugar para repousar
um corpo vazio desocupado o bastante
para receber hóspedes mas
nenhum nunca chega
disposto aficar (KAUR, 2017, p. 13)

A temática do abuso é descrita com membros da família (primos, tios). Homens que manipulam os corpos e a mente. Há uma relação de empatia e de solidariedade entre o eu-lírico a todas as mulheres que vivenciaram ou vivenciam relações de abuso, estupro, domínio sobre os seus corpos e sobre as suas ideias: “nossos joelhos/ arreganhados/ por primos/ e tios/ e homens/ nossos corpos manipulados/ pelas pessoas erradas/que mesmo numa cama segura/sentimos medo” (KAUR, 2017, p. 36). O abuso acaba “dando” às crianças e adolescentes diversas sessões no terapeuta, que muitas vezes lhe dão uma boneca “do tamanho das

meninas que seus tios gostam de apalpar" (KAUR, 2017, p. 15) para que apontem em que local o agressor pôs as mãos.

Em várias partes da obra, a autora aborda a questão de se fazer sexo sem o consentimento do parceiro; ato que se constitui como um estupro, por qualquer que seja o motivo. É um direito da mulher "proteger seu coração e seu corpo" (KAUR, 2017, p. 24).

A nossa sociedade, patriarcal e machista, tende a disseminar e perpetuar discursos que colocam o homem como ser superior à mulher, discursos que justifiquem o domínio sob seus corpos, vontades e opiniões. Como sabemos, por muito tempo, a mulher foi vista como instrumento de reprodução, como a responsável por manter a casa e as roupas do marido limpas, zeladora da educação dos filhos e para satisfazer os desejos sexuais do marido. Discursos enraizados por meio de uma cultura machista e até mesmo religiosa enaltecem a submissão da mulher ao homem. Culturas e gerações em que as mulheres são silenciadas e dominadas pelos homens.

A sociedade das polarizações e da liquidez vai construindo a superioridade de uns e a decadência de outros. Homem/mulher, branco/negro, heterossexual/homossexual, alto/baixo, magro/gordo, cristão/ateu, dentre tantas outras, são polarizações que nos mostram um polo tido sempre como positivo e um polo como negativo. O polo negativo deve obedecer, se calar, deixar passar, abrir espaço. Que reine o polo positivo! *Só que não*! Eis que surgem vozes que gritam, joelhos que não se dobram, mãos que desamarram, vidas que importam!

Na primeira parte da obra, ao menos dois temas são abordados. Há a alternância do tema do estupro/abuso com o relacionamento de uma filha com o pai, da dificuldade que este tem de conversar e demonstrar gestos de afeto: "uma filha não/deveria ter que/implorar ao pai/por um relacionamento" (KAUR, 2017, p. 28).

Em alguns poemas, percebemos que o eu-lírico é o sujeito do acontecimento descrito, como em "deixar a barriga da minha mãe vazia/ foi meu primeiro ato de desaparecimento/ aprender a encolher para uma família/ que gosta de ver as filhas invisíveis/ foi o segundo (...)" (KAUR, 2017, p. 33), em outros, fala com o interlocutor: "sua mãe/ tem essa mania/ de dar mais amor/ do que você pode carregar/– seu pai está ausente/ – você é uma guerra/ a fronteira entre dois países/ o dano colateral/ o paradoxo que os une/ mas também os separa" (KAUR, 2017, p. 32). Temos poemas em que parece que o eu-lírico conversa com a interlocu-

tora: "não se dê ao trabalho de agarrar/ aquilo que não te quer/ - *você não pode obrigar ninguém a ficar*" (KAUR, 2017, p. 149), ora o eu-lírico enuncia em primeira pessoa: "talvez/ eu não mereça/ coisas boas/ porque estou pagando/ pecados dos quais não/ me lembro" (KAUR, 2017, p. 147).

Na segunda parte do livro, *o amor*, este personifica-se na imagem da mulher grávida – a grandeza da mãe, que não pede nada em troca: "tenho tanta dificuldade/ de entender/ como alguém/ pode derramar sua alma/ sangue e energia/ em alguém/ sem pedir/ nada em/ troca/ – *tenho que esperar até ser mãe*" (KAUR, 2017, p. 46); e a espera e o desejo da mulher pela "primeira vez": "só de pensar em você/ minhas pernas abrem espacate/ como um cavalete com uma tela/ implorando por arte" (KAUR, 2017, p. 57) e "eu estou pronta para você/ eu sempre/ estive/ pronta para você/ – *a primeira vez*" (KAUR, 2017, p. 58).

Nessa segunda parte, há uma série de poemas que demonstram a idealização e a construção de um "futuro amante": "*o que eu sou pra você* ele pergunta/ eu coloco as mãos em seu peito/ e sussurro *você/ é toda esperança/ que eu já tive/ na forma humana*" (KAUR, 2017, p. 49); "você é a linha tênue/ entre ter fé e/ esperar às cegas/ *–carta ao meu futuro amante*" (KAUR, 2017, p. 52);"ele tocou/ meu pensamento/ antes de chegar/ à minha cintura/ meu quadril/ ou minha boca/ ele não disse que eu era/ bonita de primeira/ ele disse que eu era/ extraordinária/ - *como ele me toca*" (KAUR, 2017, p. 54).

A mulher representada na segunda parte deseja ser plena, independentemente do parceiro: "não quero ter você/ para preencher minhas partes vazias/ quero ser plena sozinha/ quero ser tão completa/ que poderia iluminar a cidade/ e só aí/ quero ter você/ porque nós dois juntos/ botamos fogo em tudo" (KAUR, 2017, p. 59); é uma mulher que se entrega ao amor; "cheira a mel" (KAUR, 2017, p. 66).

As duas últimas páginas dessa parte são as únicas que não são de "amor"; funcionam como um pré-anúncio do que será abordado na parte seguinte – a ruptura. Esses dois poemas são os mais extensos do livro, possuindo cinco estrofes cada. As estrofes da penúltima página narram as discussões de um relacionamento por questões simples como "... quem deveria se levantar/ primeiro e apagar a luz..." (KAUR, 2017, p. 76), ou quando o parceiro pronuncia dormindo o nome de outra mulher ou quando diz que sairá mais tarde do trabalho e na realidade a mulher descobre que ele já saiu há muito tempo. E em uma DR, a mulher começa a chorar,

fica nervosa, mas acaba acreditando nas desculpas do parceiro que "fazem todo o sentido do/ mundo..." (KAUR, 2017, p. 76) e porque o ama, pede "... desculpa por pensar que estava/ mentindo" (KAUR, 2017, p.76). Durante a discussão, a mulher grita, acorda os vizinhos que vão até a porta. Todos os versos dessa página retratam a discussão do casal e os seus motivos. Em contrapartida, a página seguinte traz versos que mostram "– *como fazemos as pazes*" (KAUR, 2017, p. 77).

> em vez disso. me engana que eu gosto. me abre como mapa. e
> com o dedo vá rastreando os lugares que ainda quer *****
> em mim. beije como se eu fosse o centro de gravidade e você
> caísse em mim como se minha alma fosse o ponto focal da
> sua. e quando sua boca estiver beijando não minha boca
> mas outros lugares. minhas pernas se abrirão por hábito. e
> é aí que. te puxo pra dentro. te trago de volta. pra casa (KAUR, 2017, p. 77)

Nessa última página da parte *o amor*, o ato sexual – ou as pazes – dos parceiros é relacionado com a linguagem, em que o livro é utilizado como metáfora do corpo:

> como se sua boca tivesse o dom da leitura e eu fosse
> seu livro favorito. ache a página favorita no ponto macio
> entre minhas pernas e leia devagar. fluente. com vontade.
> não ouse deixar nem uma palavra intocada. e eu juro
> que o final vai ser tão bom. as palavras finais vêm vindo.
> deslizando pra sua boca. e quando você terminar. sente-se.
> porque é minha vez de fazer música com os joelhos
> no chão (KAUR, 2017, p. 77)

A terceira parte da obra, *a ruptura*, é a mais extensa. O tema central dessa parte é o rompimento com o parceiro, a separação. Nessa parte da obra, notamos poemas em que às vezes *o você* é um provável interlocutor que passa pela mesma situação descrita, provavelmente uma mulher: "ele só sussurra *eu te amo*/ quando desliza a mão/ para abrir o botão/ da sua calça/ é aí que você tem/ que entender a diferença/ entre querer e precisar/ você pode querer esse menino/ mas você com toda a certeza/ não precisa dele" (KAUR, 2017, p. 86); e, às vezes, *o você* é o interlocutor, homem parceiro: "você tinha uma beleza tentadora/ mas quando cheguei perto me feriu" (KAUR, 2017, p. 87).

O ato sexual também está presente nessa terceira parte, assim como na primeira e na segunda. Vale ressaltar que em todas as partes, o ato sexual é tratado com conotações diferentes. Na primeira parte, tem relação com o abuso e o estupro; na segunda, é tratado como a espera da mulher pela "primeira vez" e como forma do casal fazer "as pazes".

Aqui, o sexo é colocado como forma da mulher que "virá depois" conquistar o homem que *pertencia a outra*. Em nossa opinião, essa parte traz dois poemas que desentoaram de todos os outros, não se harmonizaram com a ideia de sororidade e empatia defendida em todo o livro. Veja:

> a mulher que vem depois de mim vai ser uma versão
> pirata de quem eu sou. ela vai tentar escrever poemas
> pra te fazer apagar aqueles que deixei decorados nos
> seus lábios mas os versos dela nunca serão um soco
> no estômago como os meus. então ela vai tentar
> fazer amor com o seu corpo.mas ela nunca vai
> lamber, tocar ou chupar como eu. ela vai ser uma
> reserva triste da mulher que você deixou escapar. nada
> que ela fizer vai te excitar e isso vai destruí-la. quando
> estiver cansada de se contorcer por um homem que não
> dá nada em troca ela vai me reconhecer nas suas
> pálpebras que a encaram com dó e tudo vai fazer sentido.
> como ela pode amar um homem que está ocupado amando
> alguém em quem ele nunca mais vai colocar as mãos (KAUR, 2017, p. 88)

Assim como

> até quando tira a roupa dela
> você está procurando por mim
> me desculpe por eu
> ter um gosto tão bom
> quando vocês dois
> fazem amor ainda
> é o meu nome
> que escorrega da sua
> línguas em querer (KAUR, 2017, p. 105)

Os poemas da terceira parte retratam, também, a dificuldade que a mulher tem de romper o relacionamento e superar a solidão: "da próxima vez que/ pedir um café preto/ você vai sentir o jeito/ amargo com que ele te deixou/ isso vai te fazer chorar/ mas você nunca vai/ trocar de bebida/ você prefere ter as partes/ mais sombrias dele/ a não ter nada"(KAUR, 2017, p. 89); "você sussurra/ *eu te amo*/ o que significa é/ *não quero que me abandone*" (KAUR, 2017, p. 92); "você passou noites o suficiente/ com a masculinidade dele entre as pernas/ para esquecer como é se sentir sozinha" (KAUR, 2017, p. 91).

Algo a se notar, também, nessa terceira parte da obra é que há poemas em que o parceiro rompe o relacionamento:

> você disse. se é pra ser. o destino vai nos unir
> de novo. por um segundo me pergunto se você é mesmo
> tão ingênuo. se acredita de verdade que o destino funciona

> assim. como se ele vivesse no céu e nos observasse. como
> se tivesse cinco dedose passasse o dedo movendo a gente
> como peças de xadrez. como se não fossem as escolhas que
> fazemos. quem foi que te ensinou isso. me diz. quem
> foi que te convenceu. de que você ganhou um coração e
> uma cabeça que não pertencem a você. que suas ações
> não definem o que vai acontecer com você. quero
> gritar e berrar que *somos nós seu idiota*. *somos as únicas*
> *pessoas que podem nos unir novamente*. mas em vez
> disso eu sento quieta. sorrindo de leve pensando
> entre lábios trêmulos. é ou não é uma coisa trágica.
> quando você vê tudo tão claro mas a outra pessoa
> não vê nada (KAUR, 2017, p. 84) (grifos da autora).

Por outro lado, há poemas nos quais é a mulher quem deixa o parceiro: "eu não fui embora porque/ eu deixei de te amar/ eu fui embora porque quanto mais/ eu ficava menos/ eu me amava" (KAUR, 2017, p. 95); "eu tive que ir embora/ eu estava cansada/ de deixar que você/ me fizesse me sentir/ qualquer coisa/ menos que inteira" (KAUR, 2017, p. 107). Às vezes, ama tanto o outro, que se deixa de amar a si mesmo.

Na quarta e última parte, *a cura*, também teremos poemas em que ora o centro da narração é o próprio eu-lírico ora é a sua interlocutora. Essa parte da obra traz uma série de poemas que evidenciam conselhos à interlocutora. Neles, a mulher é colocada como o centro de toda a cura que precisa; pontua-se a necessidade dela ser suficiente, primeiramente, para si mesma, assim como a necessidade de sua evolução, que não precisa do outro – veja-se esse outro como o parceiro em um relacionamento amoroso – para se completar:

> você precisa começar um relacionamento
> consigo mesma
> antes de mais ninguém (KAUR, 2017, p. 150)

> aceite que você merece mais
> do que amor doloroso
> a vida nos move
> a decisão mais justa
> com o seu coração
> é se mover junto" (KAUR, 2017, p. 151)

> não procure cura
> aos pés daqueles
> que te machucaram (KAUR, 2017, p. 155).

> se você não é o suficiente para você mesma
> você nunca será o suficiente
> para outra pessoa (KAUR, 2017, p.197).

> você precisa
> ter vontade de passar
> o resto da vida
> antes de tudo
> com você (KAUR, 2017, p. 198).
>
> faz parte da
> experiência humana sentir dor
> não tenha medo
> abra-se
>
> – *evoluindo* (KAUR, 2017, p. 152).
>
> a solidão é um sinal de que você está precisando desesperadamente de si mesma (KAUR, 2017, p. 153) (Um único verso).
>
> você tem o hábito
> de depender
> dos outros para
> compensar aquilo que
> você acha que não tem
>
> quem te fez
> cair na história
> de que outra pessoa
> deveria te completar
> se o máximo que alguém pode fazer é complementar (KAUR, 2017, p. 154).

Nessa quarta parte são comuns, também, versos que sugerem uma espécie de irmandade entre as mulheres, irmandade essa que pressupõe que uma não é melhor que a outra; ou que enaltece o fato de se ser mulher, o poder que têm; ou que essas mulheres não podem se ver como rivais:

> você me diz
> que não sou como as outras
> e aprende a me beijar de olhos fechados
> tem alguma coisa na frase – alguma coisa
> em precisar ser diferente das mulheres
> que chamo de irmãs para ser amada
> que me faz querer cuspir sua língua de volta
> como se eu fosse sentir orgulho por ter sido escolhida
> como se eu ficasse aliviada porque você pensa
> que sou melhor do que elas (KAUR, 2017, p. 164)
>
> todas nós seguimos em frente quando
> percebemos como são fortes
> e admiráveis as mulheres

à nossa volta (KAUR, 2017, p.191).

o corpo das outras mulheres
não é nosso campo de batalha (KAUR, 2017, p.175).

A autonomia que a mulher deve ter para decidir sobre o seu corpo é outro ponto bem forte na obra. Não se deve permitir que o homem decida sobre os pelos de sua perna. Remover ou retirá-los é uma decisão que só cabe a ela. Se crescem em nosso corpo é porque podem estar ali:

da próxima vez que ele
comentar que os
pelos das suas pernas
cresceram de novo lembre
esse garoto que o seu corpo
não é a casa dele
ele é um hóspede
avise que ele
nunca deve passar por cima
das boas-vindas
de novo (KAUR, 2017, p. 165).

remover todos os pelos
do seu corpo é ok
se é isso que você quer
assim como manter todos os pelos
do seu corpo é ok
se é isso que você quer

– *você só pertence a você* (KAUR, 2017, p. 176).

pelo
se não era pra estar aqui
não cresceria
em nosso corpo pra começo de conversa

– *estamos em guerra com o que há de mais natural em nós* (KAUR, 2017, p. 193).

Vivemos em uma sociedade que estabelece padrões de beleza baseados em cor e características físicas. Isso acaba produzindo e reproduzindo a exclusão.

meu problema com o que consideram bonito
é que o conceito de beleza
se baseia na exclusão
acho pelo bonito
quando uma mulher usa o pelo
como um jardim na pele
essa é a definição de beleza

um nariz grande e adunco
apontando para o céu
como se dissesse
a que veio
pele da cor da terra
das plantações dos meus antepassados
que alimentavam uma linhagem de mulheres
com coxas grossas como os troncos das árvores
olhos de amêndoa
encobertos por convicção profunda
os rios de punjab
correm no meu sangue por isso
não venha me dizer que minhas mulheres
não são tão bonitas
quanto as mulheres
do seu país (KAUR, 2017, p.170)

nossas costas
contam histórias
que a lombada
de nenhum livro
pode carregar

– *mulheres de cor* (KAUR, 2017, p.171)

Então, caro leitor, aqui chegamos ao final das quatro partes da obra. Tentamos passar a vocês um relato dos principais temas abordados na obra de Kaur, *"uma mulher de sikhi*" (KAUR, 2017, p. 184), nome que dá a ela liberdade e é a sua identidade.

Conforme matéria publicada em The Guardian, em agosto de 2016, "a jovem poetisa punjabi-sikh fez carreira forçando-se a lugares onde menos se esperava – como o *Instagram* e a lista de *bestsellers* do New York Times (...)".

Pensar que um *best-seller* do New York Times e da Amazon e que quebrou vários recordes, ocupando um espaço que durante muito tempo fora dominado por homens brancos, tenha sido escrito por uma mulher em um momento em que, nas palavras dela, "não havia mercado para poesia sobre trauma, abuso, perda, amor e cura pelas lentes de uma mulher imigrante Punjabi-Sikh" (THE GUARDIAN, 2016), mereceu a nossa atenção.

A poesia – e a arte, de modo geral –, diante dos horrores e assombros que temos vivenciado e vivido, tem se constituído como forma de encontrarmos um pouco de sentido para a nossa realidade.

3. Considerações finais

Façamos algumas amarras. Como já dissemos, pelas temáticas que evidencia, é bem provável que muitos dos leitores dessa obra se envolvam subjetivamente com ela, se vejam ali descritos ou reconheça nos fatos ali evidenciados alguém do seu convívio. Achamos importante uma leitura que se volte para as sensações e impressões pessoais do leitor, o que não significa que esse mesmo leitor não tenha condições ou não precise vê-la, também, de forma objetiva.

Há muito com o que se identificar nessa obra: a experiência da maternidade; quantos filhos não têm um bom relacionamento com o seu pai; quantas pessoas já não passaram pela dor de ser abusada sexualmente; a ansiedade de muitas jovens pela espera "do homem de sua vida" ou pela espera da "primeira vez"; quantos corações já não se despedaçaram pela dor da separação ou pelo medo da solidão; mulheres que se sentem rejeitadas por não atenderem a estereótipos de beleza; a triste realidade de muitos imigrantes... O sentir-se abraçada e acolhida pela voz que falou por meio de poemas simples, os conselhos e o estímulo a se ter amor próprio, a se valorizar, a superar o fim de um relacionamento; uma voz que compreendeu suas recaídas e deu-lhe ânimo para seguir em frente, encorajou-lhe a ser o centro de sua cura. Depois da dura realidade, vieram as palavras de mel. Muitas leitoras se viram nas palavras de Kaur. Ela deu voz a muitas delas.

Mas há mais coisa a ser compreendida nessa obra. Não nos referimos apenas às questões estruturais, como mencionamos no início desse texto – a utilização de todas as palavras com letras minúsculas e o uso restrito dos sinais de pontuação, como forma de lembrar a sua origem, indo na contramão de determinados padrões estéticos e gramaticais; a forma diferente de marcar a fala, dentre outros –, mas também a uma série de fatores sociais e históricos que permitem que seja necessário, ainda, que temas como os aqui retratados ainda tenham que ganhar espaço.

Acreditamos que a formação de leitores, iniciada ou aperfeiçoada na escola, pode oferecer condições aos alunos para que não sejam meros consumidores de livros e de leitura.

> [...] a leitura (e seu ensino), enquanto forma de ser e estar na história, de indagá-la e de querer fazê-la, deve ser compreendida como posicionamento político diante do mundo. E a ignorância do caráter político do ato de ler (como acontece em tantas bem-intencionadas ações de promoção de leitura e de estudo sobre o que é ler) não anula seu componente político,

> porque este é constitutivo do processo, mas conduz à mitificação da leitura e ao pragmatismo pedagógico.
>
> Somente reconhecendo a historicidade do conhecimento e da leitura é que avançaremos uma política de formação que, afastando-se do pragmático produtivista e da fantasia liberal, assuma uma perspectiva crítica e libertária. E quanto maior for a consciência que tivermos deste processo, mais comprometida e participante será nossa intervenção político-pedagógica na formação de leitores. (BRITTO, 2015, p. 72-3)

Os caminhos e os motivos que levam um leitor a abrir um livro podem ser diversos, por solicitação do professor, por sugestão de um amigo ou de alguém na mídia social, mas o que ele fará com o que leu, dentro ou fora da escola, dependerá em muito em como o seu professor o ensinou a ler, as discussões e o conhecimento que ele e seus colegas, juntamente com o professor, construíram.

Se, por um lado "o texto literário me fala de mim e dos outros; provoca minha compaixão; quando leio eu me identifico com os outros e sou afetado por seu destino; suas felicidades e seus sofrimentos são momentaneamente os meus" (COMPAGNON, 2009, p. 48-9); por outro, ele também me permite entender os processos históricos que constroem o conhecimento e os discursos e, a partir daí, ter condições de ser voz, minha e dos outros. Se, por um lado, a literatura torna o leitor capaz de melhor aproveitar ou suportar a vida (COMPAGNON, 2009, p. 48); por outro, ela pode ajudá-lo a mudar de vida.

A escolha por "Outros jeitos de usar a boca": espaço para uma obra não canônica; a influência da *internet* e das mídias sociais no processo de formação de leitores e, principalmente, independentemente do meio pelo qual a obra chega ao leitor, a relevância de se olhar para as obras considerando a subjetividade do leitor, mas ao mesmo tempo sem perder de vista os aspectos objetivos imbricados na obra.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRITTO, Luiz Percival Leme. *Ao revés do avesso* – Leitura e formação. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.

COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* Trad. de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

KAUR, Rupi. *Outros jeitos de usar a boca*. Trad. de Ana Guadalupe. São Paulo: Planeta, 2017.

LAJOLO, Marisa. *Literatura*: leitores e leitura. São Paulo: Moderna, 2001.

Outras fontes

Fenômeno de vendas, Rupi Kaur faz do trauma a matéria prima de sua poesia. Disponível em: https://revistacult.uol.com.br/home/rupi-kaur-faz-do-trauma-a-materia-prima-para-sua-poesia/. Acesso em: 21/10/20.

How do I love thee? Let me Instagram it. Disponível em: https://www.theguardian.com/books/2015/nov/23/instapoets-instagram-twitter-poetry-lang-leav-rupi-kaur-tyler-knott-gregson. Acesso em: 21/10/2020.

Rupi Kaur: There was no market for poetry about trauma, abuse and healing. Disponível em: https://www.theguardian.com/books/2016/aug/26/rupi-kaur-poetry-canada-instagram-banned-photo. Acesso em: 21/10/2020.

The Young 'Instapoet' Rupi Kaur: from social media star to bestselling writer. Disponível em: https://www.theguardian.com/books/2017/ may/27/rupi-kaur-i-dont-fit-age-race-class-of-bestselling-poet-milk-and-honey. Acesso em: 21/10/2020.

'Now it's the coolest thing': rise of Rupi Kaur helps boost poetry sales. Disponível em: https://www.theguardian.com/books/2017/oct/07/now-its-the-coolest-thing-rise-of-rupi-kaur-helps-boost-poetry-sales. Acesso em: 21/10/20.

7 razões para ler Outros jeitos de usar a boca. Disponível em: https://super.abril.com.br/blog/literal/7-razoes-para-ler-outras-formas-de-usar-a-boca/. Acesso em: 21/10/2020.

PANTERA NEGRA: FLUXO DISCURSIVO E O DELÍRIO FIGURATIVO, UMA ABORDAGEM SEMIÓTICA

Bruno Aguinaldo Feitosa (UEMS)
bruno.feitosa@outlook.com

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar a HQ "A fúria do Pantera Negra", por um viés semiótico. Stan Lee e Jack Karby, histórias em quadrinhos. Pietroforte Antônio Vicente Seraphim: Análise textual da história em quadrinhos: uma abordagem semiótica da obra de Luiz Gê; tendo em vista o objetivo de compreender o fluxo discursivo e o delírio figurativo nas produções do Pantera. Com respaldo teórico e metodológico no campo da análise textual da história em quadrinhos. A pesquisa dos planos e sequências indica o lugar específico do sujeito transgressor como aquele que faz emergir a tensão e a fúria crescendo em cada linha de diálogo e narração.

Palavras-chave:
Luiz Gê. Pantera Negra. Histórias em quadrinhos.

ABSTRACT

This article aims to analyze the comic "The fury of the Black Panther", through a semiotic bias. Stan Lee and Jack Karby, comics. Pietroforte Antônio Vicente Seraphim: Textual analysis of comic books: a semiotic approach to Luiz Gê's work; with a view to understanding the discursive flow and the figurative delusion in Pantera's productions. With theoretical and methodological support in the field of textual analysis of comic books. The research of the plans and sequences indicates the specific place of the offending subject as the one that makes tension and fury rise in each line of dialogue and narration.

Keywords:
Comics. Luiz Gê. Black Panther.

1. Introdução

O *corpus* base de nossa pesquisa é composto por excertos de "Pantera Negra – A fúria do Pantera", escritas por Don McGregor, com arte de Rich Buckler e Billy Graham, é uma narrativa que transformou o Pantera Negra e expandiu a mitologia de Wakanda.

Tendo retornado dos Estados Unidos, o Pantera Negra (T'Chala) encontra seu reino em caos, sob o ataque do traiçoeiro Erik Killmonger. As cenas foram selecionadas considerando os elementos clássicos das narrativas do personagem, na literatura, e aqueles que revelam a singula-

ridade artística da obra do roteirista Stan Lee. Investigamos e discutimos o fluxo discursivo e o delírio figurativo na produção de sentido, considerando as noções do fazer missivo e a articulação do fazer missivo e a manipulação do ponto de vista do sujeito. Para alcançar esse objetivo, inicialmente, estudamos a abordagem semiótica da história em quadrinhos, a fim de depreender uma regularidade no funcionamento discursivo das HQs.

Neste artigo, abordamos a questão de fluxo discursivo e delírio figurativo, a fim de buscar entender o fazer emissivo e remissivo nas histórias em quadrinhos do Pantera Negra. Com respaldo teórico e metodológico no campo da análise textual da história em quadrinhos. Iniciamos nosso trabalho apresentando o Pantera Negra, suas características, seu posicionamento como herói. Analisamos T'Chala nas histórias em quadrinhos, buscando identificar a mudança que o sujeito sofre quando chega em Wakanda depois de um longo período fora do seu país. Foi analisado a HQ Pantera Negra – A fúria do Pantera, buscando mostrar a fúria e tensão em cada diálogo e narração que este herói sofre.

Portanto, "esse fazer remissivo complexo, por sua vez, está articulado com outro fazer emissivo, em que o objeto de valor é suplantado pela carga passional excessiva do desejo fora de controle". (PIETROFORTE, 2009, p. 46). O delírio figurativo em Pantera Negra, o fluxo discursivo nas histórias em quadrinhos são articuladas semiótica verbal e semiótica plástica, boa parte se manifesta por meio dos desenhos. disso, a noção foucaultiana de enunciado define que toda produção textos e imagens consiste em acontecimentos discursivos. Este artigo foi desenvolvido a partir de pesquisas bibliográficas, com consulta em teses, artigos científicos e livros, após fazer este percurso, retomamos a hipótese do fluxo discursivo, e, o delírio figurativo na HQ do Pantera Negra A Fúria do Pantera, apontam para o fazer missivo na produção de sentidos, na articulação do fazer missivo e a manipulação do ponto de dispersão de dizeres entre o mesmo e o outro.

2. Breve história do Pantera Negra, nos quadrinhos.

Em julho de 1966, o personagem criado por Stan Lee (roteiro) e Jack Kirby (arte) fez sua estreia na quadrinhos *Fantastic Four #52*: ele aparece na capa como "O sensacional Pantera Negra!". Nesta revista, nasce o primeiro personagem protagonista negro das histórias em quadrinhos. O personagem ganha força apenas em 1977. No enredo, o super-

herói surpreende o Quarteto Fantástico ao presenteá-lo com uma nave e um convite para conhecer Wakanda, o país da África Oriental que ele comanda como rei. O verdadeiro nome do super-herói é T'Challa. Nesta jornada, não dá para saber se o personagem é mocinho ou vilão. Stan Lee, em apenas vinte duas páginas consegue prender a atenção do leitor.

Figura 1: Capa da revistaFantastic Four[373].

Em Wakanda, uma nação fictícia, tradições tribais e tecnologia futurista tanto convivem em paz quanto se complementam como partes de uma só sociedade. O país desenvolveu-se a partir de seu principal recurso, o vibranium, também fictício. Um poderoso metal, que vai fazer Wakanda ser conhecida por todos no mundo dos quadrinhos.

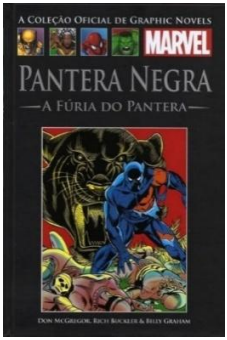
A história de T'Challa, o príncipe que vira rei de Wakanda, pequeno país afro-futurístico e tecnológico na África, aparece no momento marcante das grandes manifestações e luta por direitos civis nos Estados Unidos. Ao estrear naquela revista do **Quarteto Fantástico**, o Pantera Negra se tornou o primeiro super-herói mainstream negro. No início dos anos 1960, a Marvel apostava em personagens como o Quarteto Fantástico, X-Men e Homem-Aranha para tentar sair de uma má fase financeira. Enquanto isso, os quadrinhos viviam a icônica Era de Prata, em que artistas como Lee e Kirby transformaram os super-heróis em figuras complexas, que vivem conflitos em alguma medida próximos da realidade dos leitores.

[373] Imagem disponível em: http://www.guiadosquadrinhos.com/edicao-estrangeira/fantastic-four-(1961)-n-52/100/3494. Acesso em: 10 de novembro de 2020.

Ainda que a primeira aparição do Pantera Negra tenha sido bastante impactante e ele tenha aparecido em outras aventuras do Quarteto e tenha feito parte dos Vingadores, o personagem demorou bastante tempo até ter uma revista solo. Isso aconteceu durante os anos 70 pelas mãos do roteirista Don Mc Gregor e dos artistas Rich Bucker e Billy Grahan, com arte final do renomado Klaus Janson.

McGregor assumiu a revista Jungle Action, que anteriormente havia sido lar de diversos personagens, e decidiu tornar o Pantera Negra protagonista da revista, alinhado ao editorial que queria dar mais evidência ao personagem. Nesse critério, a análise do fluxo discursivo e o delírio figurativo pode depreender o fazer missivo aquilo que se remete algo que está por vir. Em "Pantera Negra – A fúria do Pantera", podemos ver esse significado, por exemplo: quando personagem deixa sua tribo e junta aos vingadores, ele fica um bom tempo longe de casa, quando ele retorna encontra seu reino um caos, e logo desperta uma fúria incontrolável no rei T'Chala. Neste ponto o sujeito realiza a conjunção com o objeto de valor, possibilitando colocá-lo em crise com o seu desejo de vingança.

Figura 11: Graphic Novel: Pantera Negra A Fúria do Pantera[374].



O Pantera Negra se torna um herói soberano, muitas vezes as situações de conflitos são resolvidas apenas com força, colocando as marcas da cultura africana, mas também com política. Uma marca deste

[374] Coleção oficial de *graphicnovels*. Imagem disponível em: http://www.guiadosquadrinhos.com/edicao/colecao-oficial-de-graphic-novels-marvel-a-classicos-n-28/co105410/133290. Acesso em: 10 de novembro de 2020.

personagem é sempre dizer Wakanda para sempre, como forma de proteção ao seu povo.

3. O delírio figurativo em Pantera Negra, o fluxo discursivo.

Considerando a importância dos quadrinhos, este artigo visa compreender que, além de divertidos, os quadrinhos também podem influenciar as pessoas. Procuramos analisar o uso da persuasão e a difusão da ideologia a partir da perspectiva da semiótica ("Pantera Negra – A fúria do Pantera", publicado originalmente na Jungle Action[375] 1972).

> A semiótica é a ciência que tem por objeto de investigação todas as linguagens possíveis, ou seja, que tem por objetivo o exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno de produção de significação e de sentido (SANTAELLA, 2007, p. 14)

Nas histórias do personagem Pantera Negra vivido pelo rei T'Chala, pode-se observar que a narrativa se constrói a cada página que o verbal e não verbal fazem a combinação perfeita das cenas. Pietroforte (2009, p. 46), na possibilidade emissiva, a narrativa assume aspecto terminativo, o sujeito realiza a conjunção com o objeto de valor.

O fazer remissivo nas histórias em quadrinhos do Pantera Negra o personagem busca uma fúria insensata ao querer vingança, pois ao chegar em wakanda depois de um longo período fora do seu país, ao chegar se depara com o caos instalado devido a crueldade do Kilmonger. O fazer emissivo é busca pela compaixão, ao mesmo tempo em que ele se vê em uma fúria incontrolável ele busca dentro si a compaixão. O fazer missivo é o que se remete, o que está porvir, a semiótica procura explicar os sentidos do texto.

Pietroforte (2009, p. 23) A palavra missivo, em português, significa "o que se remete" e "o que se arremessa". Pode significar o que já veio – "o que se remete" – mas também significa o que está por vir – "o

[375] Publicada originalmente em Jungle Action (1972) n° 6/1973 - Marvel Comics O Pantera Negra salva seu súdito das mãos de capangas de Erik, o Terror Negro. Em Wakanda, nosso herói fica sabendo que sua estadia nos EUA fez com que seu povo ficasse a mercê do déspota. No primeiro confronto entre os dois, vitória de Erik, que deixa o personagem felino às beiras da morte. Recuperado, o nobre soberano descobre que estão contrabandeando o metal vibranium e, de quebra, tem que enfrentar Veneno, o encantador de serpentes aliado do adversário. Disponível em: http://www.guiadosquadrinhos.com/edicao/colecao-oficial-de-graphic-novels-marvel-a-classicos-n-28/co105410/133290. Acesso em: 10 de novembro de 2020.

que se arremessa". No quadrinho "Pantera Negra – A fúria do Pantera", conseguimos encontrar este fazer missivo nas cenas, e cada ação destacada nas páginas.

> A base desse raciocínio é a existência de um sentimento imediato que é a consciência do primeiro (primeiridade); o sentido da polaridade, que é a consciência do segundo (secundidade); e a consciência sintética do terceiro ou meio (terceridade). (PEIRCE, 1990, p. 16)

A primeira cena analisada com este viés de fazer emissivo e o fazer remissivo, trás o personagem Pantera Negra chegando em Wakanda, e colocando toa sua fúria na cena, batendo nos guardas que aprisionaram um homem, o verbal e não verbal fazem com que a cena tenha esta representação de ação. Segundo Pietroforte (2009. p. 46), "Esse fazer remissivo complexo, por sua vez, está articulado com outro fazer emissivo, em que o objeto de valor é suplantado pela carga passional excessiva do desejo fora de controle".

Figura 3: O fazer remissivo e emissivo[376]

Partindo deste viés, pudemos observar que as histórias do Pantera Negra prendam o leitor de tal maneira que o faz sentir a tensão vivida pelo rei T'Chala. As cenas desta HQ são fidedignas de um trabalho prefeito. Ou seja, se algo tem significado para alguém, tudo desde a coisa mais completamente diferente até a coisa mais complicada se torna um símbolo, e a semióticatem a função de "classificar e descrever todos os tipos de signos logicamente possíveis" (SANTAELLA, 2007, p. 29).

[376] Imagem disponível em: Don McGragor. "Pantera Negra A Fúria do Pantera" (edições #6 a 18), Editora Salvat, 2017.

> Na possibilidade emissiva, a narrativa assume aspecto terminativo, o sujeito realiza a conjunção com o objeto de valor. Na possibilidade remissiva, coloca-se em crise a competência do sujeito narrativo em termos passionais: seu desejo, modalizado pelo querer-ser, é tão excessivo que não encontra relaxamento na conjunção com o objeto de valor. (PIETROFORTE, 2009, p. 46)

Em Foucault (2012, p. 89), a noção de enunciado não se identifica necessariamente com uma frase ou uma proposição. O enunciado é qualquer série de signos, figuras, grafismos, traços. Está num nível mais profundo das regras gramaticais ou lógicas. Desse modo, o enunciado tem a ver com a função exercida por materialidades. E é sua existência que abre possibilidades para a formação das frases e das proposições.

Nas palavras do autor, "com uma definição tão vasta – e, em um sentido, tão laxista – da frase, não se vê como reconhecer frases que não sejam enunciados, ou enunciados que não sejam frases" (FOUCAULT, 2012, p. 92). Ao mesmo tempo em que coloca o enunciado num campo de relação com outros domínios, outros objetos e outros enunciados.

Deste modo, tendo em vistas as histórias em quadrinhos do personagem "T'Chala" (Pantera Negra), é relevante discutir as produções de sentidos, no interior dos estudos discursivos, trabalhando-os em sua materialidade e elaborando-os como objeto, pelos procedimentos de recortar, organizar e relacionar, tanto no campo semiótico quanto nos discursos empregados. "Descrevemos as histórias em quadrinhos como lugar de visibilidade histórica, que precisam ser pensadas como efeitos do posicionamento do sujeito no discurso." (SANTOS, 2014. p. 32).

4. Considerações finais

Este texto foi desenvolvido a partir de pesquisas bibliográficas, com consulta em teses, artigos científicos e livros, após fazer este percurso, retomamos a hipótese do fluxo discursivo, e, o delírio figurativo na HQ do "Pantera Negra – A fúria do Pantera", apontam para o fazer missivo na produção de sentidos, na articulação do fazer missivo e a manipulação do ponto de dispersão de dizeres entre o mesmo e o outro.

O delírio figurativo em Pantera Negra, o fluxo discursivo nas histórias em quadrinhos são articuladas semiótica verbal e semiótica plástica, boa parte se manifesta por meio dos desenhos. Disso, a noção foucaultiana de enunciado define que toda produção textos e imagens consiste em acontecimentos discursivos.

Portanto, “esse fazer remissivo complexo, por sua vez, está articulado com outro fazer emissivo, em que o objeto de valor é suplantado pela carga passional excessiva do desejo fora de controle” (PIETROFORTE, 2009, p. 46).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CRONOLOGIA, *Completa da Marvel*. A relação mais completa da internet brasileira das publicações de quadrinhos. Disponível em: http://indicemarvel.blogspot.com/search/label/1961. Acesso em: 20 de outubro de 2018.

Don McGragor. *Pantera Negra* – A *fúria do Pantera* (edições #6 a 18), Editora Salvat, 2017.

FOUCAULT, M. *Arqueologia do Saber*. Trad. de Luiz Felipe Baeta Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017.

PIETROFORTE, Antonio Vicente. *Análise textual da história em quadrinhos*: uma abordagem semiótica da obra de Luiz Gê. 1. ed. São Paulo: Annablume, 2009.

PEIRCE, C. S. *Semiótica*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1990

SANTAELLA, Lúcia. *O que é semiótica*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

SANTOS, J. J. *Produções discursivas do horror*: materialidade fílmica e memória na trilogia de Zé do Caixão. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/123253. Acesso em: 01 de Março de 2018.

"PÁTRIA MINHA": SENTIDOS DE BRASIL NO LIVRO DIDÁTICO

Lorena Ferreira Mafra (UESB)
lore.mafra6@hotmail.com
Júlia Bomfim Costa (UESB)
bomfim.c.julia@gmail.com
Maria Alice Santos Ferraz (UESB)
mariaalicesferraz@gmail.com
Adilson Ventura (UESB)
adilson.ventura@gmail.com

RESUMO

A utilização dos livros didáticos nas escolas ganhou protagonismo ao se revelar grande influenciador no modo de pensar dos cidadãos, promovendo significativa participação na constituição do repertório enunciativo da sociedade. Sob essa perspectiva, esse trabalho objetivou analisar os sentidos de Brasil no poema "Pátria minha", de Vinícius de Morais, e nos respectivos exercícios do recorte, presentes no livro didático *Português Contemporâneo – Diálogo, Reflexão e Uso* (2016) de William Cereja, Carolina Dias Vianna e Christiane Damien. A pesquisa filia-se à Semântica do Acontecimento, proposta por Guimarães (2002; 2018), a qual entende que os sentidos são constituídos no acontecimento do dizer. Assim, para as análises, mobilizamos os procedimentos enunciativos apresentados pelo autor, reescrituração e articulação, além do Domínio Semântico de Determinação (DSD). A partir disso, os resultados apontam que sentidos de Brasil são constituídos no poema a partir do recorte de memoráveis da ditadura cívico militar, e que, apesar da relevante reflexão, não há menções a este período nos exercícios propostos.

Palavras-chave:
Brasil. Livro Didático. Semântica Enunciativa do Acontecimento.

ABSTRACT

The use of textbooks in schools gained prominence by being a major influencer in the way of thinking of citizens, promoting significant participation in the constitution of the enunciative repertoire of society. From this perspective, this work aimed to analyze the meanings of Brazil in the poem "Pátria minha", by Vinícius de Morais, and in the respective clipping exercises, present in the textbook *Português Contemporâneo – Diálogo, Reflexão e Uso* (2016) by William Cereja, Carolina Dias Vianna and Christiane Damien. The research is affiliated with the Semantic Event, proposed by Guimarães (2002; 2018), which understands that the senses are constituted in the event of saying.Thus, for the analysis, we mobilized the enunciative procedures presented by the author, rewriting and articulation, in addition to the Semantic Domain of Determination (DSD).Based on this, the results indicate that Brazilian meanings are constituted in the poem from the cutout of memorables from the

military civic dictatorship, and that, despite the relevant reflection, there is no mention of this period in the proposed exercises.

Keywords:
Brazil. Textbooks. Semantic Event.

1. Introdução

Os livros didáticos conquistaram seu espaço como instrumento de ensino nas escolas, tornando-se um recurso facilitador no processo de aquisição e desenvolvimento do aluno. Essas coletâneas didáticas são vistas como uma ferramenta que veicula verdades, e os sentidos ali constituídos contribuem diretamente para a construção do repertório enunciativo dos discentes, que passam a propagar as noções ali obtidas entendendo-as como inquestionáveis.

Assim, independente da razão que contribuiu para a consolidação do uso dos livros didáticos na ambiência educacional, sua importância também se evidencia diante da expressividade de sua utilização. A supremacia desses livros nos permite associá-los à construção e formação dos alunos, ocupando papel importante na disseminação de ideias, informações e conhecimentos.

Pensar de que forma a narrativa preconizada no recurso pedagógico responde à formação nacional da sociedade e quais efeitos são produzidos por esses sentidos, reforça a importância de analisarmos como se dá a constituição de sentidos nessa materialidade. A opinião, o raciocínio crítico, a desenvoltura intelectual e a capacidade de interpretação fazem (ou deveriam fazer) parte do objetivo acadêmico. Fornecer os meios para que esses caminhos não se tornem superficiais ou até mesmo inexistentes, colabora com um ambiente de estímulo à criticidade e expansão de discernimento dos alunos.

Entendendo essa materialidade linguística como um instrumento persuasivo que participa fortemente da formação da sociedade e dos conceitos estabilizados por ela, este trabalho buscou analisar os sentidos da palavra Brasil em um livro didático de significativa distribuição por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Observar a constituição dos sentidos de Brasil permitiu analisarmos como estes são legitimados e de que modo ignorar o estudo dos sentidos reforça o velamento de questões e discussões, factíveis e históricas, do país.

O *corpus* deste artigo foi elaborado a partir do livro didático *Português Contemporâneo – Diálogo, Reflexão e Uso* (2016), de William Cereja, Carolina Dias Vianna e Christiane Damien, edição aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e dentro dos parâmetros do Ministério da Educação (MEC). O recorte dessa análise foi o poema "Pátria minha", de Vinícius de Morais, juntos às questões com respostas sugeridas pelo próprio material sobre o texto.

Mobilizamos os pressupostos da Semântica do Acontecimento (SA), teoria semântico-enunciativa desenvolvida pelo professor Eduardo Guimarães (2002, 2018), que parte do pressuposto da enunciação como um acontecimento de linguagem que produz sentido a partir de uma relação do sujeito com a língua, sendo essa relação considerada prática política, pois instaura o conflito no centro do dizer.

2. A Semântica do Acontecimento

Partindo da perspectiva linguística da semântica, a Semântica do Acontecimento (SA), proposta por Eduardo Guimarães, parte da premissa de que os sentidos são constituídos na enunciação. Considerando que a língua é colocada em funcionamento à medida que enunciamos, "a análise do sentido da linguagem deve localizar-se no estudo da enunciação, do acontecimento do dizer." (GUIMARÃES, 2002, p. 7).

Para estruturarmos nossa pesquisa na SA, indispensável se faz destacar que para a teoria a língua não é transparente e os sentidos não são fixos. Isso implica dizer que o sujeito não controla os sentidos e que tais sentidos são constituídos na enunciação, portanto, passíveis de variação. Em outras palavras, por meio do esteio metodológico é possível analisarmos a significação observando as relações estabelecidas entre elementos em um texto e com o que é exterior à língua.

Ademais, embora a relação sujeito/língua tenha participação decisiva no delineamento conceitual do acontecimento, há também que se falar da temporalidade, dado que "o acontecimento instala sua própria temporalidade" (GUIMARÃES, 2002, p. 11). Esse elemento caracteriza-se exatamente pelo tempo da enunciação, e não pelo tempo cronológico ou do locutor, isso porque se entende enunciação como uma constante reformulação de outras enunciações. Dessa forma, o sujeito fala afetado por uma memória de sentidos que sempre está a dizer algo que já foi dito,

rememorando enunciações que colocam a língua em funcionamento. Conforme Guimarães (2002),

> [...] a temporalidade do acontecimento constitui o seu presente e um depois que abre o lugar dos sentidos, e um passado que não é lembrança ou recordação pessoal de fatos anteriores. O passado é, no acontecimento, rememoração de enunciações, ou seja, se dá como parte de uma nova temporalização, tal como a latência de futuro. (GUIMARÃES, 2002, p. 12.)

Nesse ínterim, destaca-se a noção de memorável, que pode ser descrita como sendo a rememoração de enunciações passadas. O passado representa um recorte determinado pelo próprio acontecimento. Ainda, esse acontecimento projeta um futuro, sendo essa futuridade uma projeção de sentidos e possibilidades de interpretação. O presente do acontecimento, nesse caso, é o momento da enunciação, pois esta instaura sua própria temporalidade. Para Guimarães, "(...) o acontecimento de linguagem não se dá no tempo, nem no tempo do locutor, mas é um acontecimento que temporaliza" (GUIMARÃES, 2002, p. 14).

Relevante considerarmos, ainda, a presença do político no acontecimento de linguagem. O político, conceito utilizado por Guimarães (2002), instaura o conflito no centro do dizer e "(...) é caracterizado pela contradição de uma normatividade que estabelece (desigualmente) uma divisão do real e a afirmação de pertencimento dos que não estão incluídos" (GUIMARÃES, 2002, p. 16). Ou seja, para Guimarães (2002), o político é um lugar de conflito, está sempre dividido pela desmontagem da contradição que o constitui. Para a SA, diz respeito às divisões enunciativas na configuração do dizer, isto é, àquelas referentes às representações dos sujeitos e aos movimentos de afirmação de pertencimento desses sujeitos em relação a um lugar de dizer.

O acontecimento de linguagem, por se dar nos espaços de enunciação, configura-se um acontecimento político, e realiza-se por meio do funcionamento da língua na sua relação língua/sujeito, este nomeado falante, nessa conjuntura. O espaço de enunciação, portanto, não se trata de um espaço físico, empírico, mas um espaço político em que as línguas são desigualmente distribuídas e agenciam continuamente os falantes, também de modo desigual, a enunciar.

Nesse espaço político nós teremos as cenas enunciativas, que se caracterizam, de acordo com Guimarães (2002), como especificações locais nos espaços de enunciação. A partir dessa relação, destacamos o lugar do Locutor (L), que se estabelece como a origem do dizer, e do

locutor-x, que define o lugar social do dizer que agencia o Locutor. Segundo Guimarães (2002), "o lugar de Locutor se representa como lugar de dizer simplesmente." (GUIMARÃES, 2002, p. 25). Assim, o autor determina que esse lugar de dizer de enunciador pode apresentar-se de três modos, são eles: enunciador-individual, enunciador-genérico e enunciador-universal.

2.1. Procedimentos enunciativos da SA

Para que sejamos capazes de analisar a constituição dos sentidos na enunciação, frente ao que preceitua a SA, é imperioso considerarmos as relações entre um elemento linguístico em determinado enunciado. Com essa finalidade, o aporte teórico para esse seguimento dispõe de dois procedimentos enunciativos, articulação e reescrituração, por meio dos quais observaremos os sentidos da palavra Brasil na materialidade analisada.

A articulação é definida por Guimarães (2009) como sendo "o procedimento pelo qual se estabelecem relações semânticas em virtude do modo como os elementos linguísticos, pelo agenciamento enunciativo, significam sua contiguidade." (GUIMARÃES, 2009, p. 51). Em síntese, é o vínculo que o termo tem com outros termos circundantes no enunciado. O autor considera que esse procedimento pode se dar de três modos distintos: por dependência, por coordenação e por incidência.

A reescrituração, por sua vez, consiste no procedimento enunciativo através do qual se diz o que já foi dito, podendo variar sua significação à medida que é redito. Para Guimarães, a reescrituração se evidencia quando "uma expressão linguística reporta-se a uma outra por algum procedimento que as relaciona no texto integrado pelos enunciados em que ambas estão." (GUIMARÃES, 2009, p. 53). A reescrituração também pode se dar de cinco formas, quais sejam: repetição, substituição, elipse, expansão e condensação.

Esses procedimentos formam a configuração do Domínio Semântico de Determinação (DSD), que corresponde à relação que uma determinada palavra possui com outras em um determinado texto, ou seja, serve para representar o sentido das palavras em determinado acontecimento, "(...) é a representação, a escrita da semântica para a designação do nome." (GUIMARÃES, 2014, p. 62).

3. Análises

Neste artigo, foram analisadas oito estrofes do poema "Pátria minha" e três perguntas do respectivo exercício, junto às respostas sugeridas pelo material didático. A apresentação da referida análise demonstrará as relações de linguagem e constituição de sentidos de **Brasil**, além dos memoráveis destacados na enunciação. Utilizamos as siglas **(R)** para identificar recorte e **(RS)** para identificar respostas sugeridas.

> **R1**: A minha pátria é como se não fosse, é íntima
> Doçura e vontade de chorar; uma criança dormindo
> É minha pátria. Por isso, no exílio
> Assistindo dormir meu filho
> Choro de saudades de minha pátria.

Cumpre iniciar essa análise ressaltando que na materialidade linguística que escolhemos Brasil não está explícito, mas a interpretação a partir de alguns aspectos do texto indicou que "pátria minha" corresponde a Brasil. Nesse primeiro recorte, o termo **Minha pátria** reescritura por substituição **Pátria minha**. Os termos **íntima**, **doçura**, **vontade de chorar** e **uma criança dormindo** são reescrituras por definição de Brasil, e **por isso** articula-se com o termo **no exílio** e com **assistindo dormir meu filho, choro de saudades de minha pátria.**

Estas relações de linguagem recortam um memorável da ditadura militar em que músicos, artistas, escritores e cidadãos opostos ao regime foram forçados a abandonar o Brasil. A articulação da expressão **por isso** com **no exílio** instaura sentidos de que o Locutor foi exilado, condição do cidadão que é forçado a deixar o seu país. **Por isso** também articula-se com **assistindo dormir meu filho**, **choro de saudades de minha pátria** e projetam sentidos de que os termos que determinam **pátria minha (íntima, doçura, vontade de chorar; uma criança dormindo)** condicionam a saudade do Locutor durante o período de exílio.

> **R2**: Fonte de mel, bicho triste, pátria minha
> Amada, idolatrada, salve, salve!
> Que mais doce esperança acorrentada
> O não poder dizer-te: aguarda...
> Não tardo!

Na segunda estrofe do poema, o termo **fonte de mel** e **bicho triste** reescritura por substituição Brasil. **Amada e idolatrada** reescritura por substituição Brasil. A expressão **que mais doce esperança acorrentada** se articula com **amada, idolatrada, salve, salve!**. O termo **dizer-te** reescritura por elipse Brasil e **não tardo!** articula-se com **aguarda...**.

Amada, idolatrada, salve, salve! recorta memorável do Hino Nacional.As relações enunciativas deste acontecimento instauram sentidos de que o recorte indica uma negação do poeta à letra da canção.

> **R3**: Quero rever-te, pátria minha, e para
> Rever-te me esqueci de tudo
> Fui cego, estropiado, surdo, mudo
> Vi minha humilde morte cara a cara
> Rasguei poemas, mulheres, horizontes
> Fiquei simples, sem fontes.

Nesse recorte, a expressão **quero rever-te** reescritura por elipse Brasil. **Pátria minha** reescritura por repetição **pátria minha**. **E para rever-te me esqueci de tudo** reescritura por elipse Brasil. **Pátria minha** se articula com **quero rever-te** e com os termos **para rever-te me esqueci de tudo**, em que os sentidos de exílio projetam o interpretável de que para voltar a ver seu país um dia foi preciso abandoná-lo, esquecer-se.

Os versos **fui cego**, **estropiado**, **surdo**, **mudo***;* **vi minha humilde morte cara a cara***;* **rasguei poemas**, **mulheres**, **horizontes***;* **fiquei simples**, **sem fontes** também recortam um memorável da ditadura militar, visto que há a circulação de sentidos de censura e tortura para o lugar social de poeta, pelo impedimento de escrever poemas e expressar-se.

> **R4**: Pátria minha... A minha pátria não é florão, nem ostenta
> Lábaro não; a minha pátria é desolação
> De caminhos, a minha pátria é terra sedenta
> E praia branca; a minha pátria é o grande rio secular
> Que bebe nuvem, come terra
> E urina mar.

No recorte quatro, **A minha pátria** reescritura por substituição **pátria minha**. Nessa direção, o Locutor aponta que **minha pátria** é reescriturada pelos termos **desolação de caminhos**, **terra sedenta**, **praia branca** e **grande rio secular**, **que bebe nuvem**, **come terra**, **e urina mar**.

Não é florão, **nem ostenta lábaro não** recorta um memorável do Hino Nacional brasileiro, atribuindo-lhe novamente uma negação, visto que a canção afirma que o Brasil é "florão da América" e "lábaro que ostentas estrelado". O poeta contrapõe o Hino caracterizando, sob sua visão, o que é seu país.

> **R5**: Mais do que a mais garrida a minha pátria tem
> Uma quentura, um querer bem, um bem
> Um libertas quae sera tamen
> Que um dia traduzi num exame escrito:

"Liberta que serás também"
E repito!

Nessa enunciação, **Liberta que serás também** é uma reescritura por substituição de ***libertas quae sera tamen***. A expressão **e repito!** articula-se com **liberta que serás também**. **Mais do que a mais garrida** estabelece uma relação de articulação com **minha pátria**, que, por sua vez, articula-se com **tem uma quentura**, **um querer bem**, **um bem**, **um *libertas quae sera tamen***.

Libertas quae sera tamen, expressão em latim que quer dizer "liberdade, ainda que tardia", significa a partir de um momento histórico do Brasil, ao modo que este enunciado foi utilizado como lema da inconfidência mineira, no estado de Minas Gerais, e recorta um memorável de luta pela liberdade, sentidos que também circulam no período da ditadura militar, época em que muitas pessoas foram exiladas.

R6: Ponho no vento o ouvido e escuto a brisa
Que brinca em teus cabelos e te alisa
Pátria minha, e perfuma o teu chão...
Que vontade me vem de adormecer-me
Entre teus doces montes, pátria minha
Atento à fome em tuas entranhas
E ao batuque em teu coração.

Os versos **ponho no vento o ouvido e escuto a brisa, que brinca em teus cabelos e te alisa, e perfuma o teu chão, que vontade de adormecer-me entre teus doces montes, atento à fome em tuas entranhas e ao batuque em teu coração** articula-se com **pátria minha**, que aparece na estrofe duas vezes.

Tais relações constituem os sentidos do exílio, com a distância e a saudade do país, e da maternidade, na relação pátria/mãe. Assim, há um embate de sentidos entre a saudade do país que o exilou e a relação maternal entre o poeta e o país onde nasceu. Nessas articulações há um recorte de um memorável de amor e proteção, o qual recorta um memorável de mãe.

R7: Não te direi o nome, pátria minha
Teu nome é pátria amada, é patriazinha
Não rima com mãe gentil
Vives em mim como uma filha, que és
Uma ilha de ternura: a Ilha
Brasil, talvez.

No sétimo recorte, penúltima estrofe do poema no livro, **pátria amada** e **patriazinha** reescrituram por definição **pátria minha** e **pátria**

minha é reescriturada por **filha**, **ilha de ternura** e **Ilha**. **Não te direi o nome** articula-se com **pátria minha**. No último verso, **Brasil, talvez**, **Brasil** retoma a palavra **nome**, no início da estrofe, a partir da relação de reescrituração.

A partir dessas relações enunciativas, percebemos a constituição de sentidos opostos ao de uma mãe que está hierarquicamente acima dos filhos. No entanto, destacando o país como **filha**, **patriazinha** e **Ilha**, há a circulação de sentidos de que a pátria ainda é algo pequeno, em desenvolvimento. **Não rima com mãe gentil** também recorta um memorável do Hino Nacional, isso porque a letra da canção afirma que o Brasil é mãe gentil dos seus filhos ("Dos filhos deste solo és mãe gentil"), ou seja, dos indivíduos que aqui nascem. O Locutor novamente apresenta uma negação ao Hino: a sua pátria não é mãe gentil, mas uma filha.

> **R8**: Agora chamarei a amiga cotovia
> E pedirei que peça ao rouxinol do dia
> Que peça ao sabiá
> Para levar-te presto este avigrama:
> Pátria minha, saudades de quem te ama…
> Vinicius de Moraes.

Na oitava e última estrofe do poema, **pátria minha** articula-se com a expressão **saudades de quem te ama**, e **agora chamarei a amiga cotovia e pedirei que peça ao rouxinol do dia que peça ao sabiá** recorta um memorável do poema de Gonçalves Dias, "Canção do exílio", enunciação que também rememora o Hino Nacional e reafirma o sentido de estar longe de casa. No verso **para levar-te presto este avigrama**, **avigrama** constitui analogia a telegrama, que remete o envio de mensagem enviada por uma ave.

Os recortes a seguir foram igualmente retirados da materialidade em análise na íntegra de sua disposição e correspondem às três perguntas e respostas também observadas neste artigo.

> **R9**: 1. Na primeira estrofe de "Pátria minha", o eu lírico compara a pátria a uma criança dormindo. O que há em comum entre os elementos dessa comparação?
>
> **RS**. A "íntima doçura", isto é, o eu lírico tem com a pátria uma intimidade semelhante à que tem com o próprio filho.

Na enunciação apresentada, **elementos** reescritura por condensação **pátria** e **criança dormindo**, enquanto **pátria** articula-se aos termos **o eu lírico compara**, **comparação**, com **o eu lírico tem com a** e com **intimidade semelhante à que tem com o próprio filho**.

> **R10**: 2. O eu lírico do texto se refere à pátria por meio de um conjunto de metáforas como "fonte de mel", "bicho triste", "desolação de caminhos", "terra sedenta", "rio secular", "ilha de ternura". Que visão ele revela ter sobre a pátria, por meio dessas metáforas?
>
> **RS**. Tem uma visão subjetiva, emocional, carinhosa da pátria. Ao mesmo tempo, ele a vê como um conjunto de contradições, com maravilhas ("fonte de mel", "ilha de ternura") e problemas ("desolação de caminhos").

No décimo recorte, **fonte de mel**, **bicho triste**, **desolação de caminhos**, **terra sedenta**, **grande rio secular** e **ilha de ternura** reescrituram por enumeração o termo **metáforas**. **Ele** reescritura por substituição **eu lírico**. **Maravilhas** e **problemas** reescrituram **contradições**. **Desolação de caminhos** é apresentada como uma reescritura de **problemas**. **Tem** reescritura por elipse **eu lírico** e **pátria** é reescriturada pelo artigo **a**. **Tem uma visão subjetiva, emocional e carinhosa** se articula a **pátria**. Por sua vez, **pátria** se articula com **ele** e com **vê**.

> **R11**. 3. Em alguns trechos, o poema "Pátria minha" estabelece uma relação intertextual com o Hino Nacional. **A)** Identifique esses trechos. **B)** A apropriação do discurso oficial sobre a pátria, nesse caso, confirma-o ou nega-o? Justifique sua resposta.
>
> **RS**. **A)** "Amada, idolatrada, salve, salve!", "não é florão, nem ostenta lábaro não", "mais garrida", "mãe gentil". **B)** O poema nega o discurso oficial. O discurso poético é lírico e emotivo e se refere à pátria de maneira carinhosa, pessoal e íntima ("patriazinha"); não tem a finalidade de idealizá-la nem de tratá-la do ponto de vista militar ("ostenta lábaro"). A pátria é filha, é "ilha de ternura".

Na questão três, **Discurso oficial** reescritura por substituição **hino nacional**. **Discurso poético** é reescriturada por definição por **carinhosa, pessoal** e **íntima**, e por elipse em **idealizá-la** e **tratá-la**. **Pátria** é reescriturada por **filha** e **ilha de ternura**. **Pátria minha** articula-se com **poema** e **relação intertextual**, que articula-se com **Hino Nacional**. **Discurso oficial** e **lírico** e **emotivo** articulam-se com **pátria**. **Pátria** articula-se a **não tem a finalidade de idealizá-la e nem de tratá-la do ponto de vista militar.**

Para ilustrarmos graficamente essas relações de sentido, elaboramos o DSD de **pátria minha**.

pátria minha ├ ditadura militar ├ exílio
⊤
censura

---

filha ┤ **pátria minha** ├ mãe
⊤
esperança

No DSD 1, **pátria minha** é determinada por ditadura militar que, por sua vez, é determinada por exílio e censura. Em oposição a tais sentidos, **pátria minha** também é determinada por esperança, por mãe e por filha. Com isso percebemos um embate de sentidos, em que **pátria**, ao mesmo tempo em que o Locutor rememora sentidos da ditadura militar e da opressão sofrida por meio do exílio e da censura, também apresenta sentidos que demonstram a saudade e os sentimentos com relação ao país (Brasil), ora com sentidos maternos, ora com sentidos que caracterizam a pátria como filha, ou seja, pequena, em desenvolvimento.

Essa relação, no entanto, encontra-se em oposição com os sentidos constituídos no exercício, os quais apresentamos no DSD 2.

filha ┤ **pátria minha** ├ ditadura militar ├ censura ├ exílio
⊤
mãe

---

subjetiva ┤ **pátria minha**
⊤
Emocional

No DSD 2, **pátria minha** é determinada por mãe e filha, bem como por ditadura militar que, por sua vez, determina-se pelos termos censura e exílio. Em oposição, posta pela análise dos exercícios apresentados, **pátria minha** é determinado por subjetiva e por emocional. Dessa forma, diferentemente de sentidos de ditadura militar, de exílio, ao mesmo tempo em que sentidos de saudade e acolhimento materno etc., encontramos sentidos romantizados, tratando o poema de forma emotiva, subjetiva, sem explorar semanticamente os sentidos de opressão, de autoritarismo. O exercício opta por destacar tão somente questões como figuras de linguagem e as relações intertextuais, sem qualquer aprofundamento ou instigação à reflexão crítica e histórica da obra.

3.1. Discussão

A análise do poema, por meio do aporte teórico da SA, permite que a interpretação materialize uma rememoração da ditadura militar e do exílio. No entanto, ao observarmos as respostas sugeridas pelo livro didático, tudo que encontramos é o que está no texto, como se a língua fosse marcada pela evidência, e não pelo equívoco, como se a interpretação pudesse ser resumida a uma resposta pronta. A proposta de resposta do exercício é voltada para a língua como sendo transparente, não há preocupação em analisar sentidos; busca-se apenas o que está no texto. Podemos considerar que, para a atividade, exílio é saudosismo e ditadura militar não carece de problematização. Intenta-se abordar tão somente a questão dos elementos estruturais de um texto literário, como as figuras de linguagem e a subjetividade. Torna-se evidente, por conseguinte, que a oposição se apresenta na relação entre os sentidos que são produzidos no poema e os sentidos que estão produzidos no dizer desses autores didáticos nas respostas sugeridas.

4. Considerações finais

Diante da análise da expressão **pátria minha** no poema inserido no livro didático, observamos, por meio das relações enunciativas da SA um conflito de sentidos, uma vez que apontam para sentidos de Brasil constituídos no poema a partir de memoráveis do regime militar e da relação maternal com a pátria, produzindo, por seu turno, sentidos que mostram uma visão pessoal, mas, em contrapartida, os sentidos encontrados nas análises dos exercícios correspondentes sugerem uma abordagem superficial que não proporciona reflexão crítica quanto aos sentidos expostos no texto.

Os livros didáticos têm (ou deveriam ter) por finalidade a promoção de reflexão sobre os conteúdos estudados, por meio dos quais se espera desenvolver o raciocínio e senso crítico dos discentes. Depreende-se, no entanto, a exemplo dos recortes analisados, que a obra propõe um estudo que ignora a semântica, a construção de sentidos, dando destaque somente à gramática normativa, o que reforça a projeção de interpretações, no mínimo, incompletas, colaborando com sentidos superficiais e favorecendo à não problematização de temas relevantes para a futuridade.

O impacto da ausência de discussão que possibilita compreendermos a latência dos eventos descritos nos enunciados certifica a inexistência de um sentimento nacionalista comum aos cidadãos brasileiros e alimenta o velamento de questões socialmente importantes que, de forma indubitável, marcaram a história do país, além de contribuir com alunos cada vez mais indiferentes e desatentos às possibilidades de interpretação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CEREJA, W. DIAS VIANNA, C. DAMIEN, C. *Português contemporâneo – Diálogo, Reflexão e Uso*. São Paulo, 1. ed., v. l. 3, São Paulo: Saraiva, 2016.

GUIMARÃES, E. R. J. A Enumeração: Funcionamento Enunciativo e Sentido. *Cadernos de Estudos Linguísticos (UNICAMP)*, Campinas, 2009.

_____. Designação e espaço de enunciação: Um escrito político no cotidiano. *Letras (Santa Maria)*, Santa Maria, 2003.

_____. *Domínio Semântico de Determinação*. A palavra, forma e sentido. Campinas, Pontes, 2007.

_____. Espaço de enunciação, cena enunciativa, designação. *Fragmentum (UFSM)*, 2014.

_____. Língua e enunciação. *Cadernos de Estudos Linguísticos (UNICAMP)*, Campinas-SP: 1996.

_____. *Os limites do sentido*: um estudo histórico enunciativo da linguagem. Campinas-SP: Pontes, 2002.

_____. *Semântica do acontecimento*: um estudo enunciativo da designação. Campinas-SP: Pontes, 2002.

PELO "FACE" LENDO E DISCUTINDO "BOOK": ANÁLISE DA PERCEPÇÃO DOS ALUNOS SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DO USO DA REDE SOCIAL NO LETRAMENTO LITERÁRIO E NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Lilian Castelo Branco de Lima (UEMASUL)
li_castelo@hotmail.com
Antonio Ismael Lopes de Sousa (UEMASUL)
ismaeltry@gmail.com
Walquiria Lima da Costa (UEMASUL)
wallico36@gmail.com

RESUMO

Este trabalho se dedica a fazer um relato de experiência sobre o uso do *Facebook* nas atividades da disciplina Literatura Portuguesa no curso de Letras/Português da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão. E analisar como esse letramento digital em diálogo com o literário pode contribuir para a formação de futuros professores e consequentemente influenciar nas suas práticas em sala de aula. Para isso, desenvolveu-se uma pesquisa descritiva e exploratória, com abordagem qualitativa, fundamentada nas ideias dos estudos de Dudeney, Hockly, e Pegrum (2016), Rojo (2009), Pêcheaux (1990). Após nossa análise foi possível perceber nos discursos dos alunos que, em suas percepções o uso da referida rede social propiciou um ambiente dinâmico de aprendizagem, motivou a pesquisa, assim como estimulou a criatividade e os fizeram refletir e discutir sobre a necessidade da instrumentalização para o uso de mídias digitais, em especial, em momentos como esse de pandemia que estamos vivenciando.

Palavras-chave:
***Facebook*. Letramento Literário. Formação de Professores.**

ABSTRACT

This work is dedicated to making an experience report on the use of Facebook in the activities of Portuguese Literature in the course of Letters / Portuguese at the State University of the Tocantina Region of Maranhão. And to analyze how this digital literacy in dialogue with the literary can contribute to the formation of future teachers and consequently influence their practices in the classroom. For this, a descriptive and exploratory research was developed, with a qualitative approach, based on the ideas of the studies of Dudeney, Hockly, and Pegrum (2016), Rojo (2009), Pêcheaux (1990). After our analysis, it was possible to perceive in the students' speeches that, in their perceptions, the use of the referred social network provided a dynamic learning environment, motivated the research, as well as stimulated creativity and made them reflect and discuss the need for instrumentalization for the use of digital media, especially in times like this pandemic that we are experiencing.

Keywords:
Facebook. Literary Literacy. Teacher training.

1. Introdução

Desde o advento da *internet* e do acirrado processo de globalização, as sociedades vêm convivendo com transformações cada vez mais rápidas e exigentes. Sendo que a educação, por estar imbricada em todas as atividades humanas, é atingida de forma enfática por aceleradas mudanças e inovações. E uma delas é a criação e o uso de ferramentas digitais, entre elas as utilizadas com o objetivo de manter e alimentar as redes sociais, como é o caso do *Facebook*.

Essa plataforma digital ganhou espaço e tem sido utilizada para muitos fins, como: contato pessoal, divulgação e comercialização de produtos, conscientização para causas sociais, entre outros. Por conseguinte, devido ao uso exacerbado e em horários diversos, durante muito tempo essa e outras redes eram tidas como um problema, pelas instituições de ensino no Brasil, pois disputava com os professores a atenção dos seus alunos, tendo como consequência, em especial, um impacto no rendimento dos alunos.

Contudo, o que se tem observado é que as escolas/universidades encontraram caminhos para transformar o inimigo em aliado, como demonstram os trabalhos de Catão, Ataíde e Braz (2016), Ribeiro (2017) e Andrade (2018). Caminho que também se conseguiu encontrar na prática de formação de professores no curso de Licenciatura em Letras/Português da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão.

Nesse contexto, este trabalho apresenta dois propósitos: apresentar as atividades que foram desenvolvidas, tendo como plataforma o *Facebook* e investigar a percepção dos alunos sobre como esse recurso influenciou no processo ensino aprendizagem e consequentemente na formação como docente.

Para tal, realizou-se uma pesquisa participante, pois, uma das autoras foi a professora que ministrou a disciplina. Seguindo os moldes das investigações descritivas e exploratórias (SANTOS, 2007). Importante ressaltar que utilizou-se o *Facebook* para a atividade da disciplina e o aplicativo *WhatsApp* para conhecer as impressões dos alunos sobre o tema em questão e assim realizarmos a análise dos discursos (PÊCHEAUX, 1990).

Nesse contexto, acredita-se que a relevância deste estudo reside em endossar as evidências de que a educação pode se aliar às tecnologias digitais e ao mundo virtual, com atividade que promovam o letramento digital, tornando-se atrativa e respondendo às exigências que o Ministério da Educação imprime no que concerne ao uso de metodologias ativas e no incentivo ao protagonismo discente no uso de tecnologias digitais, o que irá influenciar de sobremaneira suas futuras práticas docentes. Letramento tão necessário como importante, como discutimos no item seguinte.

2. Letramento digital em meios eletrônicos: breves considerações

A globalização no mundo pós-moderno é cada vez mais vertiginosa. O que impõe à sociedade desafios que vão desde o esvaziamento/redução da presença humana no desempenho das mais diversas tarefas até a necessidade de adaptação aos produtos tecnológicos, cuja tendência aponta cada vez para a sofisticação.

Nessa conjuntura, os recursos tecnológicos concorrem ora para intensificar as comunicações daqueles que a eles têm acesso facilitado (notadamente os grupos privilegiados socioeconomicamente), ora para acentuar ainda mais a marginalização dos que não se adaptam e/ou os que têm acesso limitado ou não podem ter acesso aos mesmos (grupos não privilegiados socioeconomicamente).

Assim, considerando que, dentre outros benefícios, as práticas de letramentos[377] têm como resultado a facilitação do processo de comunicação entre as pessoas, a tarefa da escola – que é o ambiente em que

[377] De acordo com o Dicionário Aulete Digital, o termo "letramento" é definido como: "1. A condição que se tem, uma vez alfabetizado, de usar a leitura e a escrita como meios de adquirir conhecimentos, cultura etc., e estes como instrumentos de aperfeiçoamento individual e social. 2. Pedag. Ver alfabetização. 3. Pedag. Conjunto de práticas que indicam a capacidade de uso de vários tipos de material escrito". O mesmo dicionário também acrescenta que "o termo 'letramento', de uso recente no campo da pedagogia e da educação, deriva do inglês *literacy*, em sua acepção de 'condição de quem sabe ler e escrever'. Sendo que não se refere à condição técnica de saber ler e escrever (ao que corresponde o termo 'alfabetismo' ou 'alfabetização'), mas à condição, capacidade de e disposição para, uma vez dominada a técnica de ler e escrever, usá-la para assimilar e transmitir informação, conhecimento etc. Assim, o letramento é uma continuação possível e desejável da alfabetização, e é através dele que o potencial do alfabetismo pode se transformar em conhecimento e cultura". Disponível em: http://www.aulete.com.br/letramento, acesso: 11 nov. 2020.

práticas como da leitura e escrita normalmente se iniciam e se desenvolvem – se estende para além dos processos de alfabetização[378] e outras práxis pedagógicas corriqueiras.

A esse respeito, Rojo (2009, p. 98) ressalta que as ações coletivas de letramento realizadas nos mais distintos cenários da vida social contribuem para o aumento do nível de alfabetização, bem como o desempenho da leitura e da escrita e outras práticas educacionais. E acrescenta, ao referir-se aos termos "alfabetização" e "letramento", que

> [...] vale a pena insistir na distinção: o termo *alfabetismo* tem um foco individual, bastante ditado pelas capacidades e competências (cognitivas e linguísticas) escolares e valorizadas de leitura e escrita (letramentos escolares acadêmicos), numa perspectiva psicológica, enquanto o termo *letramento* busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrindo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, **mídias**, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural (ROJO, 2009, p. 98) (ênfase acrescentada)

Em se tratando mais especificamente das práticas de letramento em meio digital, Rojo (2009) destaca a ideia de *multissemiose*[379] e os letramentos multissemióticos que são

> [...] exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita. O conhecimento e as capacidades relativas a outros meios semióticos estão ficando cada vez mais necessários no uso da linguagem, tendo em vista os avanços tecnológicos: as cores, as imagens, os sons, o *design* etc., que estão disponíveis na tela do computador e em muitos materiais impressos que têm transformado o letramento tradicional (da letra/livro) em um tipo de letramento insuficiente para dar conta dos

[378] Rojo (2009, p. 97) usa o "conceito de alfabetismo para designar o conjunto de competências e habilidades ou de capacidades envolvidas nos atos de leitura ou de escrita dos indivíduos, conjunto esse que se diferencia e particulariza de um para outro indivíduo, de acordo com a sua história de práticas sociais, e que pode [...] ser medido e definido por níveis de desenvolvimento de leitura e de escrita, como fazem o INAF [*Indicador de Alfabetismo Funcional*] e os exames nacionais".

[379] "Multissemiose ou a multiplicidade de modos de significar que as possibilidades multimidiáticas e hipermidiáticas do texto eletrônico trazem para o ato da leitura: já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso relacioná-lo com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, música, fala) que o cercam, ou intercalam ou impregnam; esses textos multissemióticos extrapolaram os limites dos ambientes digitais e invadiram também os impressos (jornais, revistas, livros didáticos)" (ROJO, 2009, p. 106).

> letramentos necessários para agir na vida contemporânea (MOITA-LOPES; ROJO, 2004 *apud* ROJO, 2009, p. 107)

Nesse sentido, a escola passaria a integrar de modo mais efetivo outros meios de aprendizagem e valorizaria outras formas importantes de discursos/aprendizagens, que possuem mais relação com a realidade da massa, aproximando-se dos mais diversos meios de letramento, possibilitando, aos envolvidos, um sentindo mais significativo para esse processo. Ao encontro dessa perspectiva, cumpre destacar o que Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 17) chamam de "promoção de habilidades próprias do século XXI", notadamente viabilizadas pelas práticas de letramentos digitais[380]. Para ilustrar essa condição de importância/necessidade de letramento digital, os autores explicam que

> [...] no centro desse complexo de habilidades, está a capacidade de se envolver com as tecnologias digitais, algo que exige um domínio dos *letramentos digitais* necessários para usar eficientemente essas tecnologias, para localizar recursos, comunicar ideias e construir colaborações que ultrapassem os limites pessoais, sociais, econômicos, políticos e culturais. Em vista de se envolverem plenamente com as redes sociais, ter acesso a vagas de emprego nas economias pós-industriais de conhecimento e assumir papéis como cidadãos globais confortáveis em lidar com diferenças interculturais, nossos estudantes carecem de um conjunto completo de letramentos digitais a sua disposição (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 17)

Ainda segundo os autores, a efetivação dessas práticas na sala de aula teria, dentre outros, importantes resultados no que se refere à "competência linguística e tecnológica dos estudantes", bem como à "competência tecnológica dos professores" (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 302-5) o que, posteriormente, evoluiria para uma competência mais ampla, de modo que os estudantes pudessem "trabalhar com todas as plataformas" (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 326). Importa salientar, nesse caso, que

> [...] as redes pessoais de aprendizagem não precisam estar confinadas a uma única plataforma – e, de fato, quase nunca estão. Mesmo sendo uma boa ideia começar devagar, como com as novas tecnologias em geral, e construir uma presença e uma rede em uma única plataforma antes de se ramificar para outras, o fato é que muitas ferramentas da *web* 2.0 e ferramentas móveis trabalham de modos complementares. Se você está começando a usar as tecnologias em educação, uma rede pessoal de aprendizagem é um bom lugar para começar a explorar as possibilidades [...] Pelo

[380] "Habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital" (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 17).

> fato de uma rede pessoal de aprendizagem poder crescer e mudar continuamente pelo tempo em que você deseje continuar a aprender e a descobrir, ela é a estrutura de suporte ideal para ajudá-lo a se manter em ritmo com o mundo dinâmico das novas tecnologias e dos novos letramentos (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 326-327)

Nessa direção, a definição de letramento digital proposta por Soares (2002, p. 151), como um "certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel", ilustra bem a relevância e os incentivos dessa prática na busca por novas e significativas aprendizagens, dentre ou fora da escola.

Isto posto, e considerando o estudo de Franco e Castanheira[381] (2016), sobre a prática de letramento acadêmico no *Facebook*, é possível presumir que a influências das mídias sociais estão cada vez mais crescentes na vida de professores e alunos e que, ao lançar mão desse recurso, amplia-se tanto as possibilidades de letramento quanto de aprendizados. As autoras, no estudo em tese, reconhecem que "são evidentes as potencialidades do *Facebook* enquanto AVA [*Ambiente Virtual de Aprendizagem*]" (FRANCO; CASTANHEIRA, 2016, p. 14), acrescentando também que,

> [...] se, por um lado, devemos reconhecer as potencialidades do Facebook com AVA, conforme foi indicado por diversos autores, por outro lado, interessa-nos saber de que forma essas potencialidades são exploradas localmente por grupos sociais diversos e as implicações dessas explorações para o que se pode aprender sobre a escrita em um contexto digital. Ademais de se pensar acerca das potencialidades do Facebook enquanto AVA, entendemos a necessidade de se deslocar o foco dado à aquisição de habilidades (modos e canais) para se concentrar no sentido de pensar o letramento e usos das tecnologias como práticas sociais [...] Isso implica, então, o desafio de reconhecer e compreender os múltiplos letramentos configurados a partir de usos diferenciados, construídos localmente por participantes de diferentes grupos sociais, que variam no tempo, no espaço e nas relações de poder (FRANCO; CASTANHEIRA, 2016, p. 21)

[381] No estudo das autoras, as "análises e as reflexões apresentadas neste texto exploram proposições e indagações sobre o uso de Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC) e sobre práticas de letramento acadêmico desenvolvidos em processos de formação de profissionais da educação. Nessa perspectiva, analisaremos o que e para que professores e alunos de um curso de especialização em Linguagem e Tecnologia escrevem em disciplinas desenvolvidas através do uso NTIC, mais especificamente em disciplinas em que o FACEBOOK foi utilizado como Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)" (FRANCO, CASTANHEIRA, 2016, p. 14).

Alinhando-se a essas novas tecnologias e servindo-se dessas mídias digitais, nas quais estão inseridas as redes sociais virtuais, como recurso em potencial no sentido da aprendizagem, a escola agrega novos formatos de aquisição de conhecimento que, de modo dinâmico e aproximado da vida cotidiana desse indivíduo dessa "modernidade líquida" e incertezas sólidas (BAUMAN, 2003), pode contribuir tanto para facilitação das tarefas escolares/acadêmicas, quanto para o aumento da criticidade frente a essas mídias.

3. Facebook: uma rede de possibilidades

Neste mundo de inovações que as sociedades que vivenciam o processo de globalização, um dos principais desafios do professor é a inovação metodológica. No entanto, esta se faz necessária para que se possa dinamizar a rotina das aulas convencionais que tanto se apresentam como desinteressantes para os alunos. Desse modo, a utilização das tecnologias digitais de comunicação e das redes sociais virtuais é considerada um caminho interessante para o processo de ensino aprendizagem. E um desses caminhos é o *Facebook*, como discutido no item anterior.

Plataforma, que quando criada em 2003, dentro da Universidade Harvard, recebeu o nome de *Facemash*, idealizado pelos acadêmicos Mark Zuckerberg, Chris Hughes, Dustin Maskovitz e Eduardo Saverin. E tinha como objetivo inicial apenas comparar fotos das acadêmicas da universidade. Dados recolhidos do sistema de segurança do campus. O que causou uma discordância entre as garotas e seus criadores, resultando no fechamento do *site* pelos executivos de Harvard e para Mark, uma série de acusações, dentre elas a violação de privacidade.

No entanto, seus criadores não desistiram e como a ideia já estava enraizada, do *Facemash* seguiu-se para o tão conhecido e utilizado *Facebook*, que inicialmente, possibilitava a criação de "amizade virtual" entre universitários de instituições diferentes (AGUIAR, 2019)

E a ideia não parou por aí. A nova programação digital do *Thefacebook* teve tanto sucesso que, em 2005, foi inaugurado oficialmente o *Facebook,* mas somente para os universitários. No ano seguinte, 2006, os alunos de ensino médio e trabalhadores de empresas tiveram o acesso liberado. Daí seguiu se consolidando como uma rede social virtual com uma ampla adesão de usuários, que surpreendeu a todas as expectativas,

influenciando em muitos aspectos da vida de seus membros, caracterizando-se como uma validação de inclusão social.

Nesse contexto, Ferreira e Neves (2013, p. 54) ressaltam que "as Redes Sociais podem ser definidas como relações construídas pelos seres humanos que os fazem sentirem-se inseridos na sociedade", uma vez que "esse fenômeno ocorre devido à facilidade de um indivíduo acessar sua página em uma rede social em qualquer lugar e a qualquer hora, através do celular, *notebook*, *smartphone* ou *tablets*" (FERREIRA; NEVES, 2013, p. 55).

Assim, toda e qualquer pessoa, com idade acima dos 13 anos, que portasse um recurso tecnológico, dos citados acima, poderiam acessar o *site* e criar uma conta, a partir do fornecimento de dados como nome e sobrenome, e-mail, data de nascimento e gênero. Gerando uma senha de acesso. Com mais de 2 bilhões de pessoas cadastradas e conectadas, o *Facebook* deixou de ser utilizado só para fins pessoais, como dialogar com amigos e familiares ou postar fotos de momentos marcantes. Sendo utilizado, entre outras coisas, "como uma ferramenta de trabalho, além de um meio de divulgação de empresas e marcas" (AGUIAR, 2019, s/p). Em diálogo com Aguiar, Torres (2009, p. 114) que ressalta sobre o potencial de influência que as redes sociais virtuais têm, pois, "cada indivíduo influencia não um grupo de amigos, mas vários grupos de comunidades às quais pertence, com várias pessoas que influenciam outras comunidades, em progressão geométrica (...)".

Desse modo, entre as possibilidades de uso e influências que o *Facebook* apresenta, em especial para servir como ambiente virtual de aprendizagem, pensando na formação de futuros profissionais da educação, essa plataforma foi utilizada como ferramenta metodológica de ensino e aprendizagem, com o propósito de disseminar e divulgar os conhecimentos sobre a Literatura Portuguesa, uma disciplina do Curso de Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão.

Tal recurso foi utilizado dialogando a aprendizagem da referida disciplina com a formação profissional dos acadêmicos, tendo em vista que se trata de um curso de licenciatura. Ressaltamos, ainda, que as atividades foram realizadas com o propósito de exercitar a criatividade e a autonomia, motivando nos acadêmicos, futuros docentes, a reflexão sobre a busca por caminhos mais criativos e dinâmicos para as muitas vi-

vências da escola, que não se restringem às atividades mecânicas de memorização.

No próximo item, apresentamos as atividades realizadas e as percepções dos alunos sobre o uso do *Facebook* e as possíveis contribuições que eles visualizaram para suas futuras práticas docentes.

4. Pelas abas do Facebook: aprendendo e ensinando

Nessa seção do texto, apresentam-se as formas de uso do *Facebook*, cuja opção para ser utilizado como plataforma para o ensino aprendizagem, justifica-se pelo fato de ser um ambiente que permite a postagem de arquivos em várias mídias e tamanhos. E como iríamos trabalhar no diálogo entre a literatura, a fotografia e o cinema, muitos arquivos não conseguiam ser carregados em outros suportes.

Portanto, a escolha por essa rede social não foi apenas pelo fato de ser uma mídia digital de fácil acesso e uso recorrente dos alunos. E sim, porque ao se discutir em conjunto com os discentes, essa foi a opção encontrada para atender aos seguintes objetivos da disciplina Literatura Portuguesa: conhecer autores portugueses, cujas obras se classificam como Literatura Contemporânea, investigar se as biografias deles influenciaram em suas produções e postar informações referentes aos autores e suas obras.

Vale notar que os caminhos que foram trilhados nessa disciplina não foram apenas aqueles nos quais se utilizou o *Facebook*, adotaram-se outras metodologias e suportes como a aula expositiva e o uso de livros literários e de teoria literária. Contudo, gostaríamos de ressaltar que essa e as demais ações e metodologias adotadas em sala de aula foram resultado de um processo de diálogo e negociação, no qual se fez necessário que os alunos assumissem o protagonismo do processo ensino aprendizagem.

Assim, para que os trabalhos pudessem ter êxito foi necessário conscientizar o alunado para a desconstrução do paradigma da educação centrada na figura da professora, vista como detentora do conhecimento, pois esse por sua vez, nessa atividade em particular, deixou de ser figura central no processo ensino–aprendizagem, sendo requerido que os alunos assumissem o protagonismo da própria educação.

E nós compreendemos que isso é um grande desafio para os discentes do Ensino Superior, pois é necessário "(...) que o acadêmico tenha uma participação efetiva nas discussões de sala de aula" (DEBALD, 2003, p. 1). Para isso é importante que se estabeleça um processo pautado no princípio da liberdade, pois dessa forma seja possível construir um processo educacional de qualidade que prime pela humanização das relações e do respeito à autonomia e criticidade.

O outro desafio foi imprimir uma dinâmica de estudo que eles não estavam acostumados. Isso porque invertemos o processo de construção do conhecimento, porque adotamos um modelo que se convencionou chamar de aula invertida, composta por três tempos didáticos chamados de pré-aula, aula e pós aula. No qual o aluno deve assumir o protagonismo de sua aprendizagem, desconstruindo o paradigma do professor detentor do conhecimento, pois mesmo mantendo o modelo curricular predominante, prioriza-se um maior envolvimento dos alunos a partir de metodologias ativas (MORÁN, 2015).

Na "pré-aula", eles deveriam construir os dados sobre os autores que foram selecionados e que ficaram sob a responsabilidade das equipes. Essa foi uma determinação intencional, pois conviver e produzir em conjunto ainda é uma grande problemática nas salas de aula e se reflete de forma notória na vida dos futuros profissionais da educação.

Nesse intuito, é importante salientar que, para essa produção, os alunos realizaram, de forma unânime, pesquisa de muita qualidade. Ação que os possibilitou vivenciar a experiência da articulação entre a pesquisa e o ensino. Pois como assinalam Freire (1997; 2006) e Demo (2006) são ações interdependentes, sendo que ambas enfatizam que tanto os discentes como os docentes precisam ser ávidos pesquisadores, pois a pesquisa incorre diretamente no processo ensino aprendizagem. E por comungar desse pensamento, a professora esteve à disposição das equipes no tocante à análise e seleção do material que seria postado.

Já no momento "aula", a proposta era que se fizessem as postagens do conteúdo, lidos os conteúdos disponibilizados pelas outras equipes. Salientando-se que era na "pós-aula" que os alunos buscavam se apropriar de mais conhecimento para que se pudessem fazer os comentários nas publicações com propriedade. E essa fundamentação lançava mão tanto de referências bibliográficas físicas, como virtuais, adotando-se dessa maneira um ensino híbrido, que por sua vez, na perspectiva de Bacich e Morán (2015, p. 45), resulta na "(...) integração cada vez maior

entre sala de aula e ambientes virtuais", e isso é fundamental para que as instituições de ensino ao mesmo tempo em que se abram para o mundo, também sejam capazes de trazê-lo para dentro da instituição.

É importante informar, que este trabalho foi realizado com 3 turmas, que fizeram a disciplina no período de 2017 a 2019, no entanto, para cumprir a delimitação de páginas para essa publicação, fizemos a opção pela turma que cursou a disciplina em 2017, pois como muitos deles já estão em sala de aula, era nosso interesse investigar se eles relacionariam com o momento pandêmico em que vivemos e que tanto tem exigido de recursos metodológicos que adotem as tecnologias digitais da informação e comunicação.

Informamos ainda que os discursos selecionados são representativos do que foi mencionado pela amostra composta por 25 alunos, que responderam ao questionário enviado pelo aplicativo *WhatsApp* em agosto de 2020 e recebido no mesmo mês, portanto, todo o contato com os interlocutores se deu por meio virtuais. Sendo que eles foram representados no textos pela letra I (interloculor/a) e o número da sequência com que enviaram suas respostas.

Vale dizer também que foi um exercido de auto avaliação para a professora em questão, pois ao receber as respostas dos alunos, retomava pontos e refletia sobre sua prática docente.

Nesse percurso, para as postagens na página Literatura Portuguesa UEMASUL, do *Facebook*, foram realizadas atividades coletivas, em álbuns, relacionadas às escritoras e escritores portugueses: Agustina Bessa-Luís, Antônio Alves Redol, Ana Hatherly, Carlos Alberto de Oliveira, Fernanda Botelho, Fernando Namora, Fiama Hassem, Florbela d'Alma da Conceição Espanca, Isabel da Nóbrega, José Saramago, Maria Teresa Horta e Sofia de Mello Breyer Andresen.

Figura 1: Capa da página de Literatura Portuguesa da UEMASUL.

Fonte: *Facebook* (2020).

Para cada uma/um dessas/desses representantes da literatura portuguesa, os acadêmicos de Letras tiveram que pesquisar sobre biografia

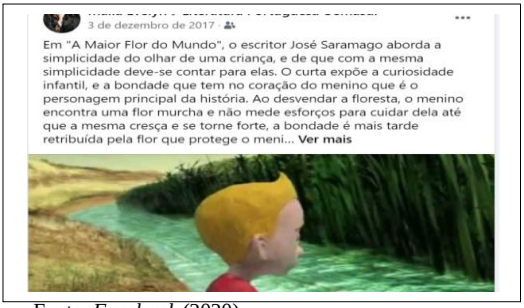
da/o autor/a e obras, selecionando os pontos principais, mediante seu ponto de vista.

Sobre essa etapa, os alunos foram unânimes em afirmar que: "Estudar biografia de autor é sempre chato, mas o fato de ser no *Face*, acho que deixou mais atrativo, envolvente" (I2). Sendo que eles ressaltaram que ao ir buscar a biografia "sempre encontrávamos mais coisas, um indicativo de texto, que gostávamos, eita que a gente ia estudando coisas que nem queríamos, mas que era interessante" (I5). A "Florbela Espanca mesmo foi assim incrível, quanta coisa estava associada a ela, e que mulher incrível, textos fortes, que fazia a gente refletir" (I9).

Diante das falas dos alunos, foi possível perceber que essa atividade inicial foi além do esperado, porque incitou outras buscas, diálogos com outros autores e com outras artes como a música e o cinema. "Muito interessante perceber que a biografia de muitos desses autores estava ligada às preocupações com o contexto social, político e econômico de Portugal" (I15). "Pensar a história desses autores, de certa forma, nos levou a conhecer a história de Portugal e em muitas coisas é bem parecida, em especial, com a forma como a arte enfrentou a ditadura" (I23).

Depois dessa primeira etapa, postavam imagens, vídeos e textos curtos sobre cada representante que o grupo ficou responsável pela divulgação. O que na opinião do grupo foi positivo. "Eu acho que a questão da plataforma deu dinamicidade, podíamos ouvir, vê filmes, vê fotografia" (I1).

Figura 2: Postagem vídeo na página de Literatura Portuguesa da UEMASUL.



Fonte: *Facebook* (2020).

Uma das postagens foi um vídeo com uma animação da obra "A maior flor do mundo" do José Saramago (Figura 2). E foi justamente

sobre ela que houve um maior número de relação com a prática profissional exercida por aquela/es que são docentes no momento.

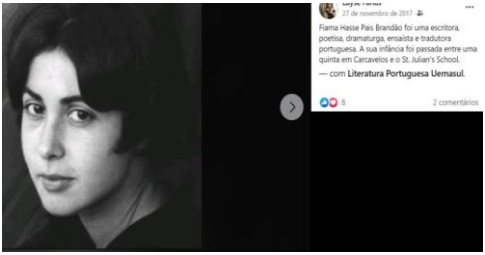
> Gente, eu achei o máximo o vídeo de A maior flor do mundo do Saramago, eu mesma que sou professora, na época da disciplina, eu já era auxiliar e me chamou tanto atenção ter um texto assim de um autor português, porque a gente só pensa em português como coisa velha, srsrrs, que não tem atualidade. E olha como essa atividade desconstruiu isso em mim, no meu grupo nós ficamos até discutindo sobre isso, que a escola faz da literatura portuguesa só coisa de quinhentismo, barroco e estudar esses autores contemporâneos, com temáticas que podemos adotar nas nossas aulas com jovens no ensino médio, com essas questões existenciais, ditadura, empoderamento feminino e até para criança como esse nos fez vê outras possibilidades para levar essa literatura para a sala de aula. Agora nessa pandemia até trabalhei esse vídeo da Maior Flor do Mundo com meus alunos, nossa, eles amaram (I19)

Outro ponto apontado pelo grupo, de forma unânime, foi sobre estudar literatura em outros suportes, "Ah, eu acho que o mais legal disso de além de estudar no *Facebook*, foi buscar outras fontes, assim suportes né, para estudar essa literatura, como ir buscar vídeos, músicas" (I8), até porque "(...) dinamizou, apontou outros caminhos, pois para muitas pessoas não é interessante ficar ali lendo o papel, acho que isso é mais uma dificuldade da nossa geração para frente" (I14). E "foi tão interessante descobrir a música portuguesa e até a nossa mesma, ouvia Fagner e nem sabia que o que ele cantava era Florbela Espanca" (I21). "Fora que a interação com as postagens de outro grupo, fazia a gente já ter vontade de ler o outro autor, e mesmo dando trabalho, também era prazeroso" (I19).

Essa interação comentada na fala de I19, refere-se ao fato de que depois de fazer as publicações, os acadêmicos deveriam conferir as postagens dos demais e escolher algumas para comentar, acrescentando mais informações sobre escritor/a e/ou obra. Vale ressaltar que também foram disponibilizados, pela professora ministrante da disciplina, vídeos e textos de teoria e historiografia literária para que toda a turma comentasse, o que enriquecia ainda mais o conhecimento de todos sobre os conteúdos trabalhados na disciplina de Literatura Portuguesa.

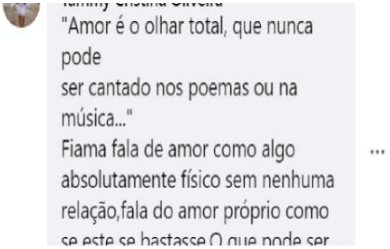
A exemplo dessa interação temos as Figuras 3 e 4, que são referentes às postagens sobre a escritora Fiama Hassem Pais Brandão.

Figura 3: Postagem sobre Fiama Hasse na página de Literatura Portuguesa da Uemasul.



Fonte: *Facebook* (2020).

Figura 4: Comentário sobre postagem sobre Fiama Hasse na página de Literatura Portuguesa da Uemasul.



Fonte: *Facebook* (2020).

Desse modo, percebe-se que as atividades desenvolvidas foram alimentadas com a interação entre acadêmicos e rede social, atendendo o principal objetivo que era buscar as conexões de saberes sobre Literatura Portuguesas, nas mais diversas fontes.

Sobre o estudo dos textos teóricos I20 assinalou que "Penso, que foram muitas desconstruções nessa disciplina com essa metodologia, a primeira que *Facebook* não era só para besteiras, brincadeiras e a forma como tivemos que comentar com base nos textos teórico", foi um choque para muitos, que em princípio tiveram dificuldades, "mas que depois, foi tão interessante ver que se eu lesse os textos da teoria me ajudava a fazer aqueles comentários". "Porque não podemos negar professora, era novidade demais para assimilar e fazer um comentário crítico, em algo que sempre fizemos de forma aleatória, era um super desafio", que foi enfrentado por todos, sem exceção, o que propiciou um exercício de criticidade e de "reflexão para as nossas falas sem argumentos" (I13).

Apesar da grande aceitação da turma e do pronto atendimento em todas as atividades propostas, não se pode negar, que a cada aula era um desafio a ser enfrentado, pela professora e pelos alunos, porque estavam ambos saindo das suas zonas de conforto. “Primeiro eu achei péssimo, srsr, achei que ia dar muito trabalho, mas depois foi tudo tão envolvente...” (I24), “acho que o receio inicial é porque ia dar trabalho, ia fazer a gente sair da zona de conforto, e quem quer isso né professora?” (I3). Mas sem dúvidas, “foi tão importante ver uma outra forma de fazer o que fazíamos, comecei a pensar na minha sala de aula, e em como em sou acomodada, é preciso me movimentar” (I18). “E essa pandemia mostrou isso né, porque olha como hoje esses ambientes virtuais são necessários, e quantos professores não sabem usar” (I14). Ainda fazendo menção a essa época pandêmica, A3 comenta:

> Na época, eu ainda não estava em sala de aula, mas gostei demais da atividade, só que quando veio a pandemia, lembrei logo dessa atividade que fizemos na disciplina. Foi uma inspiração e hoje vi o que a professora fez, apontou caminhos para trabalhar com literatura de outra forma.

Também sobre a influência da atividade com o Facebook para a formação profissional, A10 afirmou:

> Lembro que brincávamos, pelo “Face” continuamos estudando “Books”. Deu trabalho, como sempre dá sair da zona de conforto, mas penso que foi positivo, uma formação como professor e não só para a disciplina de Literatura Portuguesa

Importante ainda dizer que se exercitou a criatividade e a liberdade de expressão. Liberdade que implica em responsabilidade. Porque, é na liberdade de expressão e no direito à inclusão social que a utilização das redes sociais pode ser fonte de pesquisa e disseminação do conhecimento. Que tem sido de de grande valia para as muitas atividades humanas, entre elas a educação, principalmente agora, numa época em que a pandemia provocou um isolamento social, tornando os meios de comunicação de rede as ferramentas mais utilizadas para a interação entre as pessoas. No entanto, é preciso responsabilidade e criticidade, porque como diz autora portuguesa Agustina Bessa-Luís “As palavras não significam nada se não forem recebidas com um eco da vontade de quem as ouve” e, principalmente, de quem as escreve e as leia.

5. Considerações finais

Nas percepções dos alunos, o uso da referida rede social propiciou um ambiente dinâmico de aprendizagem, motivou a pesquisa, assim como estimulou a criatividade e os fizeram refletir e discutir sobre a necessidade da instrumentalização para o uso de mídias digitais, em especial, em momentos como esse de pandemia que estamos vivenciando.

Sendo que a atividade se apresentou como uma ação privilegiada para refletir sobre metodologias inovadoras para o processo ensino aprendizagem, entendendo-se que por si só a tecnologia de ponta ou as plataformas virtuais não são a inovação na sala de aula. Mas a forma como você utiliza esses recursos como aliado para uma educação mais atraente e que consiga maior êxito, envolvendo o aluno e motivando a criticidade e autonomia.

E diante do contexto em que se vive, a formação para usos das mídias digitais é cada vez mais urgente e condição *sine qua non* para a prática docente. Por isso, seja pelo *Facebook, Classroom* ou tantas outras plataformas ou recursos digitais, formação e inovação são as buscas que devem se tornar constantes sob pena de que mais do que ser um/a docente ultrapassado e com uma didática desinteressante, se prejudique a aprendizagens de seus alunos.

Não queremos com isso dizer que livros impressos e aulas expositivas sejam abolidas ou que se tornaram obsoletas, mas dizer que no cenário que vivemos, em que a educação caminha na retaguarda das inovações, é preciso encontras novas formas de caminhar e encantar nossos alunos, mais que isso: Fazê-los sair da zona de conforto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Adriana. *Facebook*: tudo sobre a rede social mais usada do mundo! Disponível em: https://rockcontent.com/br/blog/facebook/. Atualizado em: 21 out. 2019. Acesso em: 06 nov. 2020

ANDRADE, Luciane de Cássia. *O Facebook mediando práticas docentes*. Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2018.

BACICH, Lilian; MORÁN, José. Aprender e ensinar com foco na educação híbrida. *Revista Pátio*, n. 25, junho, 2015, p. 45-47. Disponível em:

http://www.grupoa.com.br/revistapatio/artigo/11551/aprender-ensinar-com-foco-na-educacao-hibrida.aspx. Acesso em: 05 abr. 2020.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Trad. de Plínio Dentzien. Rio Janeiro: Zahar, 2003.

CATÃO, Simone Nóbrega; ATAÍDE, Kátia F. Pereira; BRAZ, Rafael Francisco. *Facebook como recurso didático*: ferramenta pedagógica utilizada no ensino de química. 2016. Disponível em: http://www.editora realize.com.br/editora/anais/conedu/2016/TRABALO_EV056_MD4_ SA19_ID9773_12082016002945.pdf. Acesso em: 05 abr. 2020.

DEBALD, Blausius Silvano. A docência no ensino superior numa perspectiva construtivista. *Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais no Brasil*. Cascavel-Pr, 2003.

DEMO, Pedro. *Formação permanente e tecnologias educacionais*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2006.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. *Letramentos Digitais*. Trad. de Marcos Macionilo. São Paulo: Parábola, 2016.

FERREIRA, Juliana Xavier; NEVES, Leonardo Holzmann. A utilização das redes sociais: um estudo de caso sobre o Facebook como estratégia de marketing no banco Bradesco S.A. *Revista Gestão Premium*/Cursos de administração e Ciências Contábeis – FACOs/CNECOsório, p. 47-69 Dez. 2013.

FRANCO, Raquel Aparecida Soares Reis; CASTANHEIRA, Maria Lúcia. Práticas de Letramento Acadêmico no Facebook. *Ilha do Desterro*, v. 69, n. 3, p. 13-28, Florianópolis, dezembro de 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-8026201 6000300013&lng=en&nrm=iso, acesso: 12 nov. 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Extensão ou Comunicação*. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção Mídias Contemporâneas. *Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*, v. II. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

PÊCHEAUX, Michel. Análise Automática do Discurso. In: Gadet, F.; Hak, T. (Org). *Por uma análise automática do discurso*. 1. ed. Campinas-SP, Unicamp, 1990.

RIBEIRO, Cristiane Uebe. *O uso do facebook e suas interfaces com o processo ensino-aprendizagem em uma escola mineira de ensino médio*. 2017. Disponivel em: https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/mestradoeducacao/DissertacaoCristianeUebeRibeiro.pdf. Acesso em: nov. 2018.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

SANTOS, Antônio Raimundo dos. *Metodologia científica*: a construção do conhecimento. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 81, p. 143-60, Campinas-SP, Dez. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?Script=sci_arttext&pid=S0101-73302002 008100008&lng=en&nrm=isso. Acesso: 12 nov. 2020.

TORRES, Cláudio. *A bíblia do marketing digital*. São Paulo: Novatec, 2009.

PERCEPÇÃO DE NASALIDADE DAS VOGAIS /a*N*/, /i*N*/ e u*N*/ DO PORTUGUÊS BRASILEIRO, SEGUIDAS DE CONSOANTES OCLUSIVAS: RESULTADO DE TESTES DE IDENTIFICAÇÃO

Maria das Graças Amaral de Souza (UESB)
gracinhaas@gmail.com
Vera Pacheco (UESB)
vera.pacheco@gmail.com
Marian dos Santos Oliveira (UESB)
mdossoliveira@gmail.com

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo investigar qual porção da vogal é responsável por desencadear o processo de percepção da nasalidade vocálica. Além disso, objetiva avaliar a interferência da consoante subsequente nesse processo. Para isso, foi gravado um sinal acústico com corpus composto de palavras com estrutura silábica CVC.CV, nas quais as vogais /a*N*/, /i*N*/ e /u*N*/ ocupam núcleo silábico da primeira sílaba, e a posição de *onset* da segunda sílaba foi ocupada por consoantes oclusivas. Posteriormente, esse sinal foi manipulado, as vogais nasais /a*N*/, /i*N*/ e /u*N*/ foram divididas em três porções: inicial, medial e final. Os resultados mostraram que a divisão da vogal em três partes altera ou não a percepção da nasalidade dependendo da consoante que a segue, reforçando ainda mais a complexibilidade do fenômeno. Seguida de oclusiva, a vogal /a*N*/ nas três porções não apresentou perda de nasalidade. Com a vogal /i*N*/ a perceptibilidade da nasal não foi recuperada em nenhuma das três porções quando seguida de oclusiva bilabial surda. A vogal /u*N*/ nas três porções em que foi dividida, quando seguida de oclusivas velar, alveolar e bilabial sonoras, foi percebida com recuperação da nasalidade.

Palavras-chave:
Consoantes oclusivas. Vogais nasais. Percepção da fala.

ABSTRACT

This work aimed to investigate which portion of the vowel is responsible for triggering the process of perception of vowel nasality. In addition, it aims to evaluate the interference of the subsequent vowel in this process. For this, an acoustic signal was written with corpus composed of words with syllabic structure CVC.CV, in which the vowels /a*N*/, /i*N*/ and /u*N*/occupy syllable nucleus of the first syllable, and the onset position of the second syllable Was occupied by occlusive consonants. Subsequently, this signal was manipulated, nasal vowels /a*N*/, /i*N*/ and /u*N*/ were divided into three parts: initial, medial and final. The results showed that the division of the vowel into three parts alters the perception of nasality depending on the consonant that follows it, further reinforcing the complexity of the phenomenon. After occlusion, the vowel /a*N*/ in the three portions showed no loss of nasality. With the vowel /i*N*/ the nasal perceptibility was not recovered in any of the three portions when followed by deaf bilabial occlusive. The vowel /u*N*/ in the three portions in which it was divided, when

followed by velar, alveolar and bilateral bilabial occlusives, was perceived with nasal recovery.

Keywords:
Occlusive consonates. Vowels nasal. Perception of speech.

1. Introdução

Dentro de uma perspectiva estruturalista, especificamente matosiana, o português possui dois processos de nasalidade, um de ordem fonológica com natureza bifonêmica, vogal mais elemento nasal (VN), como em canta, e outro, de ordem fonética em que a vogal é nasalizada em contato com a consoante nasal da sílaba seguinte, como em cama, e não é de natureza distintiva em oposição à sua correspondente não nasalizada.

Estudos fonéticos acerca da vogal nasal apontam diferenças acústico-articulatórias em relação às suas correspondentes orais. Souza (2013) propôs a análise acústica não só das vogais nasais em oposição às vogais orais correspondentes, mas também das vogais nasalizadas. Segundo esse autor, há diferenças entre vogais nasais e vogais nasalizadas. Para ele, nos estudos dessas vogais, muito mais que as diferenças acústicas, o que está em jogo são as posições ocupadas por esses sons no sistema da língua, bem como suas relações estabelecidas entre as partes desse sistema. Diante disso, estudos sobre a percepção dessas vogais é importante para entendermos esse fenômeno.

A percepção da fala consiste na captação e decodificação do sinal acústico, em interpretar os sons de acordo com o sistema da língua e associá-los aos respectivos significados. Dentre esses estudos, duas perspectivas teóricas podem explicar a tarefa complexa que é a percepção da fala. A primeira, a Teoria Motora (LIBERMAN; MATTINGLY, 1985) defende que é a partir da intenção de produção que a percepção da fala é efetivada, que o conhecimento prévio que o falante tem sobre os movimentos articulatórios vão ativar as estratégias usadas pelo ouvinte no momento da percepção. A segunda, a Teoria Quântica da percepção da fala (STEVENS, 1972, 1989) propõe que a percepção seja estabelecida pelo sinal acústico sem nenhuma ligação com a produção. Em resumo, a teoria motora, no processo de percepção privilegia o motor, e a teoria quântica privilegia a audição.

Em face da relevância dos estudos sobre vogais nasais e sobre percepção de fala, este trabalho procura investigar como se configura a percepção da nasalidade vocálica no português do Brasil, doravante PB, e

consequentemente a natureza dessa nasalidade. A nossa hipótese é que a percepção de nasalidade seria efetiva na terceira porção da vogal. Em termos acústicos, as vogais nasais e nasalizadas caracterizam-se pela presença de formantes nasais e antiformantes, produtos do acoplamento das cavidades oral e nasal. Partindo disso, questionamos qual a informação mínima do sinal sonoro que é suficiente para levar um ouvinte a perceber uma vogal nasal, e qual porção da vogal nasal é mais responsável pela percepção da nasalidade.

2. Algumas considerações sobre produção e percepção dos sons da fala

Percebemos o ambiente que nos rodeia por meio dos sentidos, essa ação cognitiva é um mecanismo de sobrevivência humana. Dentre as modalidades de percepção está a percepção da fala que se organiza em sucessivos processos de codificação.

Para que a fala se realize, é necessário o planejamento do que será dito, e o envio dos comandos neuromusculares que são necessários para a sua produção. É preciso selecionar os sons que vão guiar as ideias, já que linguagem é entendida como uma combinação desses dois elementos. Primeiro, no processo neurolinguístico, é preciso que o falante selecione os sons correspondentes às ideias que quer falar, em ordem, de acordo com os conhecimentos linguísticos e suas regras. O cérebro, depois disso, começa a enviar os comandos para algumas partes do corpo, num processo neuromuscular, que prepara para dizer o que foi planejado (MASSINI-CAGLIARI; CAGLIARI, 2001).

Em linhas gerais, a percepção da fala consiste na captação e decodificação do sinal acústico, na interpretação dos sons de acordo com o sistema da língua. Duas grandes hipóteses são levantadas para explicar esse fenômeno. Uma é de base articulatória, a teoria motora, que tem por princípio a produção dos sons, seus gestos articulatórios; a outra, a teoria quântica, que é de base acústica.

2.1. A Teoria Motora de Percepção da Fala

A teoria motora de percepção da fala (LIBERMAN; MATTINGLY, 1985) estabeleceu-se aproximadamente 30 anos depois das observações nos laboratórios Haskins. Essa teoria trouxe dois aspectos, o pri-

meiro refere-se aos gestos fonéticos pretendidos pelo falante, o outro defende que produção e percepção estão intimamente ligados. Sendo assim, para essa teoria é a partir do planejamento de produção que a percepção da fala é efetivada. Nesse sentido, o conhecimento prévio que o falante tem sobre os movimentos articulatórios ativa as estratégias necessárias usadas pelo ouvinte no momento da percepção (NISHIDA, 2014).

Ainda sobre essa teoria, segundo Pacheco (2006),

> [...] os dados de Fadiga *et al.* (2002) mostram que o ouvinte apresenta um comportamento cerebral, no momento em que ouve a fala, semelhante àquele do momento em que ele produz a fala, ou seja, a percepção do som parte da forma como ele é produzido, o que constitui forte evidência para a hipótese da Teoria Motora de que a percepção da fala se realiza a partir da intenção de produção de sons. (PACHECO, 2006, p. 21)

Portanto, na Teoria Motora, Liberman (1957) sugere que o processo de percepção leve em conta os movimentos articulatórios, sensível aos gestos na produção dos sons, ao contrário da teoria Quântica, que não tem relação com a produção, apenas a base acústica, como veremos no item a seguir.

2.2. A Teoria Quântica de percepção da fala

Se a Teoria Motora, por um lado, explica a percepção da fala por meio da intenção de produção, sendo, portanto, de ordem articulatória, por outro lado A Teoria Quântica tem base acústica sem relação com a produção, logo com base auditiva.

Segundo Pacheco (2006) a Teoria Quântica foi idealizada por Stevens (1972; 1989). Para essa teoria o trato vocal pode realizar um número considerável de articulações diferentes, e essas articulações não são usadas todas em uma mesma língua, porque uma língua, em seu sistema fonológico, possui um número restrito de sons que a compõe. Ainda, se comparar esses sistemas fonológicos, pode-se verificar que "o espectro de sons que os constitui também é pequeno, evidenciando que, até mesmo entre as línguas, diferentes gamas de possibilidade de articulações também não são exploradas" (PACHECO, 2006, p. 22).

Nesse sentido, uma grande questão é colocada por essa teoria:

> Por que os sistemas fonológicos das línguas possuem um número restrito de sons, se pode haver um número considerável de possibilidades articulatórias?

> De acordo com a Teoria Quântica, essa desproporção entre possibilidades articulatórias e número de sons que compõem o sistema fonológico das línguas se dá justamente pelo fato de a relação entre os parâmetros articulatórios e o *output* acústico não ser linear, podendo ter casos em que os parâmetros acústicos sejam relativamente insensíveis a uma mudança grande no parâmetro articulatório. Em outras palavras, mudanças na articulação não produzem necessariamente efeito no *output* da fala. (PACHECO, 2006, p. 21-2)

Pacheco (2006) afirma que a teoria quântica explica que a percepção do som não é comprometida por essa variedade articulatória, uma vez que a variedade não precisa ser categórica ao gerar um *output* certo. No entanto, a articulação do trato vocal contínua gera uma região quântica, estado estacionário, em que o excesso de articulação é suavizado. Portanto, a Teoria Quântica, diferentemente da teoria motora, não é explicada por meio de gestos articulatórios, "mas pela recuperação auditiva das regiões quânticas presentes no sinal acústico" (PACHECO, 2006, p. 24).

Os sons da fala raramente são produzidos de forma isolada, e no contínuo sonoro eles influenciam um ao outro. Mesmo tendo mecanismos que nos tornam capazes de perceber os sons que emitimos, a tarefa de desvendar os processos envolvidos na percepção desses sons não é das mais fáceis. A percepção dos sons da fala é uma tarefa de interação complexa, na qual se faz necessário que o estímulo seja identificado, decodificado e associado a unidades linguísticas que pertencem à língua. Para essa associação são levados em consideração vários contextos, sejam eles fonéticos, fonológicos, lexicais etc.

3. A natureza bifonêmica da vogal nasal em Câmara Junior e outras propostas

Segundo Câmara Jr. (1992), o português se caracteriza por uma emissão das vogais nasais, de natureza bifonêmica, vogal (V) mais elemento nasal (*N*), denominado por ele de arquifonema nasal, de ordem fonológica, como a nasalidade em /ka*N*ta/ oposto a /kata/. Um segundo processo existente no PB, comum às demais línguas românicas, é o da assimilação da nasalidade, pela vogal, de uma consoante nasal da sílaba seguinte, constituindo assim a vogal nasalizada. Esse processo é de ordem fonética, pois não é fator distintivo, não há contrastes em relação à correspondente oral. Em relação a esses dois processos de nasalidade,

> [...] é preciso assinalar [...] que uma nasalidade como de *junta*, oposto a *juta*, ou de *cinto*, oposto a *cito* [...] não se deve confundir com uma pronúncia levemente nasal da primeira vogal de *amo*, ou de *cimo* [...] em que o falante tende a antecipar o abaixamento do véu palatino, necessário à emissão da consoante na sílaba seguinte, e emite já nasalada a vogal precedente [...]. (CÂMARA JR., 1992, p. 47)

Não há no português do Brasil, para Câmara Jr. (1992), uma nasalidade pura. Para reforçar essa hipótese, ele afirma que a vogal nasal se comporta como sílaba fechada por consoante, e, portanto, não haverá fusão das vogais em lã azul [lãazuw] como em casa azul [kazazuw]. Sendo assim, o autor afirma ser "(...) preferível partir do arquifonema nasal /*N*/ como o fato estrutural básico, que acarreta como traço acompanhante, a ressonância nasal da vogal" (CAMARA JR., 1992, p. 59).

A vogal nasal, para Câmara Jr. (1992), corresponde a uma sílaba travada, em virtude do arquifonema nasal, que ocupa *coda* silábica, e constitui a sílaba travada, diferente do outro tipo de nasalidade, que é consequência da consoante nasal de sílaba seguinte. Em linhas gerais, a estrutura silábica para a vogal nasal é CVC e para a vogal nasalizada é CV. A denominação da vogal nasal para a vogal que ocorre em sílaba travada pelo arquifonema nasal é utilizada para diferenciá-la da vogal nasalizada por consequência de nasalidade da consoante da sílaba seguinte. Essa diferença está no papel fonológico o qual essas desempenham dentro do sistema do PB. A nasalidade resultante da sílaba travada torna-se distintiva para o sistema, uma vez que quando o elemento nasal /*N*/ se reduz a zero quando não realizada foneticamente e gera oposição entre rampa e rapa, por exemplo. Não existe essa oposição, por outro lado, em ['bɐ̃nɐ̃nɐ̃] realizada como [ba'nana]. Portanto, o que distingue a nasalidade fonológica da nasalidade fonética é a estrutura silábica, a primeira é constituída de sílaba fechada e a segunda de sílaba aberta.

Outras propostas sobre vogal nasal seguem a ideia de Câmara Jr (1992) de que no português não existem vogais nasais, mas sim vogais nasalizadas por uma consoante nasal que ocupa coda silábica. Contudo, há divergências em alguns aspectos. Lopez (1979 *apud* BISOL 1996) argumenta em favor de uma vogal seguida de consoante nasal, porém interpreta essa nasal não como arquifonema, mas como uma consoante plenamente especificada como coronal, que fundamenta-se a partir de operações morfológicas nas quais apresentam manifestação da consoante coronal, como na alternância dos vocábulos "fim-finar", "bem-benefício" etc. "A consoante nasal coronal manifesta-se, pois, no vocábulo derivado" (BISOL, 1996, p. 164). Em relação à consoante posterior à vogal

nasal, Lopes (*Apud* Bisol, 1996) também admite que haja assimilação. Com referência aos estudos de Câmara Jr. (1992), de Lopez (1979) e de Wetzels (1988) a nasal é entendida como uma unanimidade constituída por uma sequência de dois elementos.

Outros autores, no entanto, partem do ponto de vista monofonêmico. Para Couto (1978), a vogal nasal do português é monofonêmica e fundamenta sua tese com quatro argumentos. O primeiro é que as vogais nasais em todas as posições contrastam com as orais; o segundo é que após vogais nasais, em final de palavras seguidas por palavras começadas por vogais, não aparece nenhum segmento consonantal como em "irmã amiga"; o terceiro é que só ocorrem em final de sílabas as seguintes consoantes: /R/ e /S/. O quarto e último argumento é que devido à coda silábica ser ocupada por apenas uma consoante, a estrutura silábica do português do Brasil seria complicada pela interpretação bifonêmica. Machado (1981) considera a vogal nasal um fonema distinto de sua correlata oral. (SEARA, 2000 *apud* VALENTIM, 2009).

Sumariamente, a representação das vogais nasais, de acordo com as análises tradicionais parte de dois pontos de vista: monofonêmico e bifonêmico. Na análise monofonêmica, em português, as vogais nasais têm estatuto fonêmico e são representadas lexicalmente como vogais nasais. Na bifonêmica, as vogais nasais são analisadas no nível de representação como oral, e a nasalidade seria assimilada de um elemento nasal em posição de coda silábica.

4. Materiais e métodos

O *corpus* foi constituído de palavras dissílabas, nas quais as vogais /a/, /i/ e /u/ ocupam o núcleo silábico, e são formadas pela estrutura CVC.CV e CV.CV., que se encontram organizadas no quadro 1, abaixo. Foram escolhidas essas vogais por elas comporem o triângulo vocálico, por apresentarem o máximo e o mínimo de abertura vocálica e de movimento de abaixamento e levantamento, de recuo e de avanço da língua. As posições de *onset* na segunda sílaba são compostas por consoantes oclusivas. Sendo assim, o *corpus* foi composto por palavras formando pares mínimos e pares análogos, o que possibilitou a manipulação de troca de vogal nasal por sua correspondente oral nos pares e vice-versa. Essas palavras foram inseridas na frase veículo "Digo_____baixinho" na intenção de homogeneizar o contexto fonético, como "Digo TANTA baixinho".

Quadro 1: Palavras que constituíram o *corpus*, distribuídas em pares mínimos e análogos.

	VOGAIS					
	/a*N*/		**/i*N*/**		**/u*N*/**	
C O R P U S	**Pares Mínimos**	**Pares Análogos**	**Pares mínimos**	**Pares Análogos**	**Par Mínimo**	**Pares Análogos**
	Canta-Cata Campa-Capa Tampa-Tapa Rampa-Rapa	Panda-Paga Fanta-Fato Santa-Sapo Vanda-Vaca	Dinda-Dida Pinda-Pida Pimpa-Pipa Vinda-Vida Sinto-Cito	Quincas-Quica Quinta-Quite Finta x Fifa Rindo x Rito	Cunca-Cuca	Gunga-Guto Tunda-Tudo Tumba-Tubo Punga-Puba Fungo-Fuga Rundo-Rupa

Para a gravação do *corpus*, com vistas a montagem dos estímulos, foi escolhido um informante do sexo masculino, com nível superior completo, com boa dicção e com idade de 30 anos. A gravação foi feita em cabine acústica no laboratório de pesquisa e estudos em fonética e fonologia (LAPEFF) – na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), por meio do programa Audacity. As frases foram impressas separadamente e apresentadas ao informante com intervalo de tempo indeterminado entre uma frase e outra. Cada frase foi gravada três vezes aleatoriamente.

Para a manipulação dos dados, foi escolhida a segunda sequência da gravação das frases, pois esta apresentou melhor qualidade dos dados, levando em consideração que o participante já havia conhecido as palavras na primeira sequência de gravação. Foram feitas duas manipulações do sinal acústico. Na primeira manipulação a vogal nasal foi dividida em três porções iguais aqui identificadas como, a primeira da esquerda para a direita, porção inicial, a porção do meio, medial e o terceiro terço final, poção final.

Com essa manipulação, buscamos analisar a taxa de recuperação da perceptibilidade de nasalidade das vogais em cada porção. Esses estímulos foram utilizados para preparar os testes de identificação. A segunda manipulação consistiu na permuta de vogais nasais por orais correspondentes em seus pares análogos ou mínimos e vice-versa. Com esse procedimento metodológico, foi possível avaliar se o processo de percepção da nasalidade ou da ausência dela pode restringir-se à presença da vogal com nasalidade ou oral, ou se esse processo requer como pista todos os padrões coarticulatórios do contexto fonético no qual ela foi originalmente gerada. Em outras palavras, inserir um vogal oral no lugar

onde originalmente foi gerada uma vogal com nasalidade leva a percepção de qual tipo de vogal: oral ou com nasalidade?

Nas duas manipulações, a primeira em que dividimos a vogal em três porções e a segunda que consistiu na permuta de vogal nasal com vogal oral, e vice-versa, foi considerado o murmúrio nasal, quando havia, na terceira porção. As manipulações foram feitas através do programa Praat.

Realizadas as permutas, na preparação dos testes de identificação utilizamos o paradigma clássico de percepção categorial, com a tarefa de identificação. Na tarefa de identificação, é apresentado um estímulo ao juiz e ele tem de identificar qual som é percebido. Os testes foram configurados através do programa "Teste/Treinamento de percepção-TP", aplicativo que facilita experimentos de percepção da fala, criado por Rauber *et al*. (2012).

Os testes de identificação foram constituídos por tarefa de escolha forçada, e havia duas possibilidades de resposta para cada estímulo. Foi apresentado um estímulo de cada vez. Assim, os participantes deveriam identificar se o estímulo ouvido era nasal ou oral. Os estímulos utilizados nesse teste foram os que estavam divididos em três porções e os que foram permutados vogal nasal por vogal oral e vice-versa. Cada estímulo poderia ser repetido apenas uma vez dentro da tarefa, e foram aplicados aletoriamente através do programa "Teste/Treinamento de percepção – TP". Esse teste foi dividido em 15 blocos no aplicativo, cada bloco apresentava um grupo de palavras próximas, pois seria necessário apresentar as possibilidades de resposta parecidas por esse teste ser de escolha forçada, e também para não ficar um amontoado de respostas.

Foram selecionados 30 juízes, 16 do sexo feminino e 14 do sexo masculino, com idade compreendida entre 20 e 50 anos, com níveis de escolaridade entre fundamental completo e superior completo, baianos de Vitória da Conquista e região. Para a realização dos testes, cada juiz ficava sozinho em uma sala com o computador, o que garantia sua maior concentração. Os juízes tiveram acesso aos estímulos através de fone de ouvido conectado ao computador, o que permitiu que tivessem acesso aos sons sem possíveis interferências de sons externos. Nenhum deles sabia o motivo real da pesquisa.

5. ***Resultados e discussões***

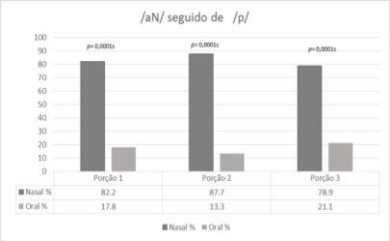
De acordo com nossa hipótese de que a percepção de nasalidade seria efetiva na terceira porção, esperava-se que, quando ouvissem a porção final, os juízes identificassem a nasalidade da vogal. No entanto, alguns resultados das tarefas de identificação mostraram que a perceptibilidade da vogal varia muito a depender da consoante que a segue, e a vogal nasal, em alguns casos, não é percebida em nenhuma das três porções.

A tarefa de perceber os sons da fala não é das mais fáceis, devido à sua produção ser um contínuo sonoro em que um segmento se sobrepõe ao outro. Em virtude disso, como já mencionadas, algumas teorias foram desenvolvidas para o estudo dessa percepção, entre elas a Teoria Motora, que sugere que nesse processo se leve em conta os movimentos articulatórios, sendo sensível aos gestos, e a Teoria Quântica, que se baseia no aspecto acústico da fala, sendo de base auditiva. Portanto, para os nossos estudos com os testes de percepção, foi considerada a Teoria Quântica, pois nossas investigações e análises tiveram como base a recuperação auditiva da nasalidade através do sinal acústico.

5.1. A Perceptibilidade da vogal /aN/

Nos dados dos testes de identificação, as taxas de recuperabilidade da nasalidade da vogal /a*N*/ seguida da oclusiva bilabial surda nas três porções apresentaram diferença significativa em comparação com as médias da taxa de não recuperabilidade. No gráfico 1, podemos verificar que as porcentagens das respostas que indicam a recuperabilidade de nasalidade, para os estímulos identificados como “nasais”, variaram de 78.9% a 87.7%. As respostas que identificaram os estímulos como orais não chegaram a 30%. Com base nos resultados dos testes de identificação, pode-se dizer que a nasalidade pode ser percebida desde a primeira porção da vogal, quando está seguida pela oclusiva bilabial surda.

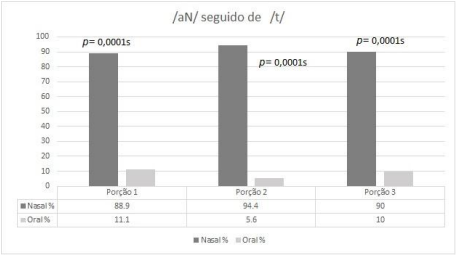
Gráfico 1: Taxa de recuperabilidade da nasalidade da vogal /a*N*/ seguida de oclusiva bilabial surda /p/ resultado dos testes de identificação.



Fonte: elaboração própria.

As taxas de recuperabilidade da nasalidade para a vogal /a*N*/ seguida de oclusiva alveolar surda /t/, foram significativas em relação às respostas que apontaram a percepção do estímulo manipulado como nasal, sendo que das três porções, as porções medial e final foram as que apresentaram maior recuperabilidade da informação de nasalidade, respectivamente com 94,4% e 90% das respostas, conforme gráfico 2 abaixo:

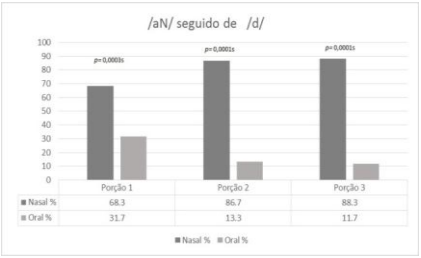
Gráfico 2: Taxa de recuperabilidade da nasalidade da vogal /a*N*/ seguida de oclusiva alveolar surda /t/ resultado dos testes de identificação.



Fonte: elaboração própria.

Os resultados do teste de identificação para a vogal /a*N*/ seguida de oclusiva alveolar sonora /d/ apontam que nas três porções as taxas de recuperabilidade foram superiores às de não recuperabilidade, porém tanto na porção medial quanto na porção final, como mostra o gráfico 3, as taxas se sobressaíram em relação as taxas da primeira porção. No gráfico 3, abaixo, é possível visualizar que as taxas da recuperabilidade nasal na porção medial de 86,7% e da final 88,3%:

Gráfico 3: Taxa de recuperabilidade da nasalidade da vogal /a*N*/ seguida de oclusiva alveolar sonora /d/ resultado dos testes de identificação.



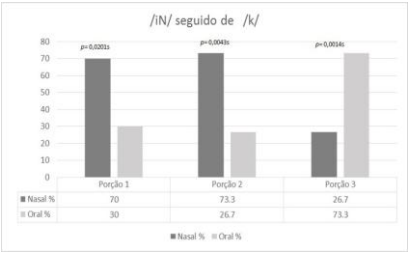
Fonte: elaboração própria.

Os dados mostram que a recuperabilidade da nasalidade da vogal /a*N*/ varia de porção em relação à consoante que a segue. Com os testes de identificação, de escolha forçada, a nasalidade foi recuperada em todas as porções seguidas de consoantes oclusivas.

5.2. A perceptibilidade da vogal /iN/

Não houve recuperabilidade da nasal na porção final da vogal seguida de oclusiva velar surda, veja o gráfico 4, a seguir, para os testes de identificação. As demais porções foram percebidas como nasal e suas taxas foram significativas em relação às orais.

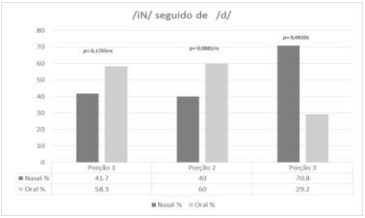
Gráfico 4: Taxa de recuperabilidade da nasalidade da vogal /i*N*/ seguida de oclusiva velar surda /k/ resultado dos testes de identificação.



Fonte: elaboração própria.

Como explicitado no gráfico 5, não houve recuperabilidade de nasalidade da vogal seguida de oclusiva alveolar sonora, nas porções inicial e medial, de acordo os resultados dos testes de identificação. Na porção final houve taxa maior de perceptibilidade da nasal significativa em comparação às médias das respostas como oral, destacado no gráfico

Gráfico 5: Taxa de recuperabilidade da nasalidade da vogal /i*N*/ seguida de oclusiva alveolar sonora /d/ resultado dos testes de identificação.



Fonte: elaboração própria.

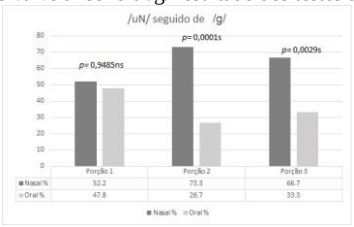
As três porções apresentaram perda de nasalidade para a vogal seguida de oclusiva bilabial surda, como mostra o gráfico 1. Os resultados dos testes de identificação mostram que todas as porções foram percebidas como orais, com taxas significativas em comparação às respostas nasais. A maior taxa de percepção como oral foi na porção iniciam.

Não houve recuperabilidade da nasal na porção final da vogal seguida de oclusiva velar, explícito no gráfico 4, para os testes de identificação. As demais porções foram percebidas como nasal e suas taxas foram significativas em relação às orais.

5.3. A perceptibilidade da vogal /uN/

Os resultados dos testes de identificação mostram que para a vogal seguida de oclusiva velar sonora nas três porções houve recuperabilidade de nasalidade, para as porções medial e final as diferenças entre as médias foram significativas em relação às respostas que apontam o segmento oral, enquanto que para a porção inicial essa diferença não foi significativa, como vemos no gráfico 6.

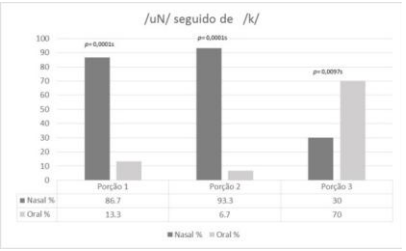
Gráfico 6: Taxa de recuperabilidade da nasalidade da vogal /u*N*/ seguida de oclusiva velar sonora /g/ resultado dos testes de identificação.



Fonte: elaboração própria

A porção final da vogal seguida de oclusiva velar surda, apresentada no gráfico 7, não apresentou recuperabilidade da nasalidade, resultado dos testes de identificação, com diferença significativa entre as taxas comparadas com as respostas orais para essa mesma porção. Em oposição, para as porções inicial e medial as respostas apresentaram recuperação de nasalidade em ambas com taxas significativas de comparação entre médias.

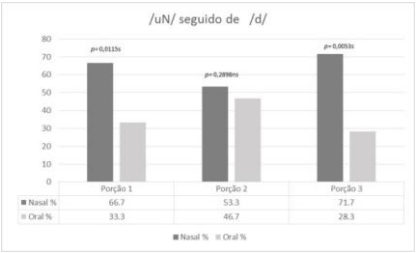
Gráfico 7: Taxa de recuperabilidade da nasalidade da vogal /u*N*/ seguida de oclusiva velar surda /k/ resultado dos testes de identificação.



Fonte: elaboração própria.

Seguida da oclusiva alveolar sonora, como apresentado no gráfico 8, resultado dos testes de identificação, para as três porções os dados mostram recuperabilidade da nasalidade, com taxas significativas para as porções inicial e final, e não significativa para a porção medial. Dentre as três porções, a porção final foi a que se destacou com maior taxa de perceptibilidade da nasal.

Gráfico 8: Taxa de recuperabilidade da nasalidade da vogal /u*N*/ seguida de oclusiva alveolar sonora /d/ resultado dos testes de identificação.

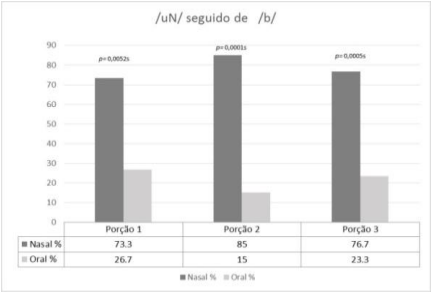


Fonte: elaboração própria.

Como nos resultados para a vogal seguida da oclusiva velar sonora, houve recuperabilidade de nasalidade para as três porções da vogal

seguida de oclusiva bilabial sonora, no gráfico 9 abaixo. Dentre as três, a porção medial se destacou com a maior taxa de perceptibilidade. Para as três porções as diferenças entre as médias foram significativas.

Gráfico 13: Taxa de recuperabilidade da nasalidade da vogal /u*N*/ seguida de seguido de oclusiva bilabial sonora /b/ resultado dos testes de identificação.



Fonte: elaboração própria.

Os processos de percepção da fala não são dos mais fáceis, pois há uma complexidade devido aos sons da fala não são produzidos isoladamente, e no contínuo sonoro os segmentos sofrem influências entre si. Esses dados acima apresentados reforçam que a perceptibilidade de um som pode depender da consoante subsequente, levando em consideração essas influências no contexto linguístico.

Diante das influências que os segmentos sofrem entre si no contínuo sonoro, para esse estudo foram escolhidas as oclusivas em posição de *onset* da sílaba seguinte à vogal nasal. Essa escolha foi feita para analisar as diferenças de ambientes na percepção da nasalidade, e nesse sentido foram escolhidas surdas e sonoras, no intuito de identificar essas interferências também em relação à vibração das pregas vocais. Sendo assim, ficou perceptível que a recuperabilidade da nasalidade variou diante dessas consoantes, confirmando, então, que há sim interferência da consoante da sílaba seguinte na percepção desses segmentos.

6. Considerações finais

De acordo com os resultados, a divisão da vogal em três partes altera ou não a perceptibilidade de nasalidade dependendo da consoante que a sucede, o que reforça ainda mais a complexidade do fenômeno da nasalidade vocálica no PB. Considerando a interpretação de Câmara Jr.

de que o caráter nasal da vogal se deve ao segmento nasal que a segue, denominado de arquifonema, e, por conseguinte essa ser de natureza bifonêmica, defendemos a hipótese de que a porção final da vogal comportaria o maior grau de nasalidade do segmento vocálico. Em relação à vogal nasal baixa central /a*N*/, seguida de oclusivas, em todas as porções em que foi dividida, os resultados apontaram para percepção de nasalidade, não havendo, portanto, perda de nasalidade em nenhuma delas, independente da consoante que a sucede.

Para a vogal alta anterior não arredondada /i*N*/, os resultados foram diferentes da vogal baixa central, e a perceptibilidade da nasal não foi recuperada em nenhuma das três porções quando seguida de oclusiva bilabial. Quando seguida de oclusiva alveolar sonora, apenas a porção final teve perceptibilidade de nasalidade, as demais porções foram percebidas como orais; e pela alveolar surda todas as porções foram percebidas como nasais. Sucedida por oclusiva velar surda houve perda de nasalidade apenas na porção final. Seguida de oclusivas velar sonora, alveolar sonora e bilabial sonora, a vogal alta posterior arredondada /u*N*/ as três porções em que foi manipulada foram percebidas como nasal. Quando precede a consoante oclusiva velar surda, apenas a porção final foi percebida como nasal.

Portanto, pode-se afirmar que os resultados aqui obtidos sustentam tanto a hipótese bifonêmica quanto a monofonêmica. Por conseguinte, o estudo da percepção das vogais deve investigar dentre os parâmetros acústicos normalmente utilizados para caracterizar as vogais nasais e nasalizadas (frequências formânticas, antiformantes e duração), qual deles é prioritariamente o responsável por desencadear o processo de percepção das vogais nasais no PB, e ainda questões de coarticulação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BISOL, L.A. A nasalidade, um velho tema. *Documentação de estudos em linguística teórica e aplicada*, v. 14, 1998.

CAMARA, JR. J. M. *Estrutura da Língua Portuguesa*. 21. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1992.

CAGLIARI, Luiz C. *An experimental study of nasality with particular reference to Brazilian Portuguese*. 1977. 319 fls. Tese (Doutorado em Filosofia) – University of Edinburgh, Edimburgo, 1977.

HAWKINS, S.; STEVENS, K.N. Acoustic and perceptual correlates of the non-nasal – nasal distinction for vowels. *Journal of the Acoustical Society of America*, v. 77, n. 4, p. 1560-75. 1985.

LIBERMAN, A. M, SHANKWEILER, F. S; STUDDERT-KENNEDY M. Perception of the speech code. *Psychological Review*, v. 74, p. 431-61, 1967.

_____. The discrimination of speech sounds within and across phoneme boundaries. *Journal of Experimental Psychology*, Washington, v. 5, n. 54, p. 358-68, 1957.

MASSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, Luiz C. Fonética. In: MUSSALIN; BENTES (Orgs). *Introdução à Linguística domínios e fronteiras.* V. 1. São Paulo: Cortez, 2001.

NISHIDA, Gustavo. A percepção da fala no estruturalismo. *ReVel*, v. 8, n. 12, 2010.

PACHECO, V. *O efeito dos estímulos auditivo e visual na percepção dos marcadores prosódicos lexicais e gráficos usados na escrita do português brasileiro.* UNICAMP, 2006. Tese de Doutorado.

SEARA, I. C. *Estudo acústico-perceptual da nasalidade das vogais do português brasileiro.* Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000. 271f.

SOUZA, Luiz Carlos da S. *Análise acústica das vogais nasais e nasalizadas do português do Brasil e suas implicações fonético-fonológicas.* Dissertação (Mestrado) – Programa de pós-graduação em Linguística, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista: 2013.

PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS A PARTIR DO ENSINO DOS GÊNEROS DISCURSIVOS: CONTRIBUIÇÕES DA LINGUÍSTICA APLICADA

Bruno Gomes Pereira (IFTO)
bruno.pereira@ifto.edu.br
Nilsandra Martins de Castro (FACDO)
nillsandra@gmail.com

RESUMO

Este trabalho é um recorte de uma pesquisa maior desenvolvida no contexto de mestrado em Letras. O objetivo é analisar como o ensino de Língua Portuguesa, por intermédio de gêneros discursivos, pode ajudar na catalisação das habilidades de leitura, escrita e análise linguística. Estamos inseridos no campo interdisciplinar da Linguística Aplicada (LA), de maneira mais exata no que se refere aos estudos do letramento escolar. Nesse sentido, utilizamos a ideia de professor enquanto agente de letramento como algo primordial para se entender a posição docente sobre o ensino de língua materna. A abordagem da pesquisa é de cunho qualitativo, uma vez que consideramos a interpretabilidade como essência para o incentivo de um olhar mais ágil e humanizador no âmbito das Ciências Humanas. O tipo de pesquisa é documental, visto que analisamos relatórios de estágio supervisionado (RES) produzidos por alunos de uma Licenciatura em Letras, ofertada por uma universidade pública localizada no Sudeste do Estado do Pará. Os dados revelam a tentativa dos professores da escola básica para acompanhar o ritmo como a sociedade vem se desenvolvendo no que se refere ao ensino de línguas.

Palavras-chave:
Ensino. Letramento. Língua Materna.

ABSTRACT

This article is an excerpt from a larger research developed in the context of a master's degree in Letters. The objective is to analyze how the teaching of the Portuguese Language, through discursive genres, can help catalyze reading, writing and linguistic analysis skills. We are inserted in the interdisciplinary field of Applied Linguistics (AL), more accurately with regard to studies of school literacy. In this sense, we use the idea of a teacher as a literacy agent as something essential to understand the teaching position on the teaching of the mother tongue. The research approach is of a qualitative nature, since we consider interpretability as the essence to encourage a more agile and humanizing look in the scope of Human Sciences. The type of research is documentary, since we analyze reports of supervised internship (RSI) produced by students of a Degree in Letters, offered by a public university located in the South east of the State of Pará. The data reveal the attempt of the teachers of the basic school to keep pace with the way society is developing with regard to language teaching.

Keywords:
Teaching. Literacy. First Language.

1. Introdução

Estudos que problematizam o ensino de Língua Portuguesa são latentes no âmbito acadêmico. Nesse sentido, podemos dizer que a ideia de fracasso escolar já está banalizada em muitas investigações no campo dos estudos da linguagem. Por isso, na tentativa de avançar, propomos, nesse trabalho, um olhar mais humanizador sobre o papel do professor da escola básica, que muito se esforça para oferecer um ensino mais contemporâneo, mesmo que seja de maneira ainda um pouco desconexa. Entretanto, não há porque negar o esforço dessa classe.

Nesse sentido, partimos dos pressupostos teóricos da Linguística Aplicada (LA), que tem se mostrado interdisciplinar por excelência. Nesse caso, de maneira mais especial, dos estudos do letramento do professor discutidos nas propostas de Kleiman (2008; 2007).

Os dados foram gerados a parir de relatórios de estágio supervisionados (RES), produzidos por alunos quartanistas de uma Licenciatura Plena em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa, ofertada por uma universidade pública ao sudeste do Estado do Pará. Acreditamos que estes relatórios sejam eficazes para mapearmos as condições de letramento em que os professores em formação inicial estão inseridos.

Esse trabalho visa contribuir com as discussões sobre letramento a partir do ensino de gêneros textuais no âmbito aplicado dos estudos da linguagem.

2. O ensino com gêneros textuais em detrimento do ensino com tipos textuais

Antes de iniciarmos a discussão sobre a relevância de se ensinar a língua portuguesa na escola a partir do uso dos gêneros textuais, é pertinente salientar que não estamos desconsiderando o ensino por intermédio de tipos textuais, uma vez que não negamos as contribuições que esta perspectiva trouxe para o cenário nacional.

Entretanto, apresentamos os gêneros textuais como possibilidade mais concreta de se ensinar a língua, uma vez que semiotizam de maneira mais precisa comportamentos sociais dos atores envolvidos. Em detrimento do ensino através dos tipos textuais, que se mostra limitado a estruturas sintáticas específicas que pressupõem apenas as habilidades de narrar, descrever e argumentar por meio da linguagem. No nosso enten-

der, essa visão mostra-se limitadora quando nos reportamos às situações específicas do uso da língua, as quais não conseguem ser abarcadas pelos tipos textuais.

É pertinente esclarecermos que a expressão "atores sociais" é utilizada aqui com o mesmo sentido empregado por Latour (2000). Para o estudioso da sociologia das associações, as ações manifestadas no meio social são, na verdade, resultados de uma articulação de seres humanos e não humanos que se inter-relacionam e promovem condições sociais. Nesse sentido, é pertinente dizer que o ambiente escolar é perpassado por atores sociais que agregam em si questões ligadas ao poder na sala de aula. Mas deixemos essa questão para ser debatida em situações futuras.

A princípio, consideramos o conceito de *gênero textual* e *tipo textual* a partir dos estudos de Marcuschi (2007). Para o autor, a expressão *gênero textual* envolve questões linguísticas bastante instáveis, a depende da esfera social em que opera. Ou seja, a ideia de gênero textual mostra-se no contraponto entre linguístico e não linguístico na medida em que as interações são promovidas. Em outras palavras, trabalhar na perspectiva de ensino de língua materna por meio de gêneros é ter consciência que a língua apresenta uma instabilidade considerável, a saber de seu contexto social e cultural.

A visão do pesquisador pernambucano se aproxima muito da ideia filosófica de Bakhtin (1992), quando considera os gêneros textuais como macro organizações capazes de serem fluidas na medida em que ocorre a demanda social. Em outras palavras, conforme os estudos bakhtinianos, os gêneros são construídos a partir de mobilizações sintáticas alteráveis, quando passamos a considerar a visão especifica como estes gêneros são produzidos.

Diferentemente disso, enquanto objetos de ensino, deixam muitas lacunas, quando nos referimos às práticas sociais que os delineiam. Nesse sentido, é possível falar em passagens textuais com tendências narrativas, descritivas ou dissertativas, mas não no sentido de que as interações são promovidas a partir dessas tendências (Cf. MARCUSCHI, 2007).

Na tentativa de se encaixar na fronteira entre texto e discurso, muitos pesquisadores preferem utilizar o termo "gêneros textual/discursivos", uma vez que os consideram como elementos semiotizadores de vozes sociais e interdiscursivas, daí a ideia de gênero discursivo. Por outro lado, isso não descarta a importância das escolhas gramaticais no momento da materialização do gênero, pois, do ponto de vista funcio-

nal, são pistas linguísticas que nos ajudam a entender o contexto de situação e o contexto de cultura (Cf. HALLIDAY, HASAN, 1989).

No contexto da Linguística Textual (LT), considero como uma boa exemplificação o trabalho de Viotto (2008), que problematiza a ideia de gênero textual/discursivo como objeto de ensino a partir de suas experiências compartilhadas com professores do ensino fundamental. A autora argumenta que ainda são bastante escassas pesquisas que versam sobre essa temática, uma vez que a escola ainda não aderiu a esta proposta de maneira efetiva.

É nesse sentido que tomamos a ideia de agente de letramento como algo relevante para se entender os esforços e as vicissitudes vivenciadas pelo professor da educação básica. Assim, conforme Kleiman (2008; 2007), o professor torna-se agente de letramento, quando reconhece as limitações de sua própria prática pedagógica, de maneira a criar mecanismos que otimize o ensino de língua materna.

São nesses mecanismos que inserimos a ideia de gênero textual como incentivador das práticas pedagógicas ressignificadas, no sentido de que mostram, de maneira mais clara, como os fatores extraescolares podem interferir no contexto intra escolar.

A ideia de professor como agente de letramento a partir de seu trabalho com diferentes gêneros textuais em sala de aula é o cerne da pesquisa de Silva (2012a). Em seu trabalho, o autor coloca-se como ator social responsável pela colaboração no ensino enquanto gerava dados para sua pesquisa de intervenção. Foi possível constatar que, quando o aluno percebe no gênero textual trabalhado uma funcionalidade social concreta, o professor está, consequentemente, desenvolvendo as habilidades de leitura, escrita e análise linguística.

Em outra investigação, Silva (2012b) analisa como o ensino por meio de gêneros textuais pode ajudar no desenvolvimento das habilidades supracitadas no contexto de ensino médio brasileiro. Para o autor,

> [...] os gêneros são formas textuais de participação nas diversas situações sociais de comunicação, podendo se manifestar por diferentes linguagens. (...) Essa configuração é resultado da semiotização de aspectos contextuais na materialidade linguística. (SILVA, 2012b, p. 388)

3. Geração dos dados

Conforme dissemos na introdução, a abordagem de pesquisa que mobilizamos é a qualitativa-interpretativista, uma vez que suscita no investigador o desenvolvimento de um olhar mais sensível à geração dos dados analisados (Cf. TRIVIÑOS, 1987). Nesse sentido, analisar os RES é, na verdade, uma oportunidade de revermos as condições em que os professores em formação inicial estão inseridos. Tais condições, nem sempre, são satisfatórias para o desempenho das práticas de letramento dos atores envolvidos.

O tipo de pesquisa é documental, pois analisamos RES produzidos por alunos-mestres de Letras. Nesse sentido, tomamos os RES como documentos na medida em que semiotizam situações específicas vivenciadas no contexto de estágio supervisionado.

Logo, entendemos que a pesquisa documental é muito relevante para os estudos do letramento em quaisquer âmbitos dos estudos sociais aplicados, sendo, na verdade, uma verdadeira motivação para a criação de modelos de análise a partir do que questões oficialmente documentadas (Cf. SÁ-SILVA, 2009).

O *corpus* dessa pesquisa é constituído por 03 (três) RES produzidos durante o período de regência de professores e m formação inicial. Tais professores pertencem a uma turma noturna da Licenciatura em Letras de uma universidade pública no interior do Pará. Por estarem em período de regência, caracterizamos estes alunos-mestres como quartanistas, ou seja, licenciandos em seu último ano na graduação ora referida.

4. Análise e reflexão sobre os dados

Abaixo, apresento uma breve análise de dois fragmentos retirados dos RES analisados. Os exemplos foram transcritos tal como consta nos RES analisados nesse trabalho. Na organização, os exemplos são seguidos pelo excerto do RES, o ano letivo em que o professor em formação inicial se encontra e a sequência interdiscursiva em que se localizavam nos relatórios.

O exemplo 1, na íntegra do texto, foi extraído do momento em que o aluno-mestre relata sobre um breve período de observação antes de lecionar suas aulas. O professor em formação inicial parece demonstrar

um olhar positivo sobre a atuação da professora, visto que esta, conforme o exemplo muniu-se de textos distintos para dinamizar as aulas.

Exemplo 1
A professora regente da turma apresenta domínio do conteúdo. Durante o estágio, trabalhou textos diversos com os alunos (crônicas, contos, dissertações). (2011, intervenção didático-pedagógica).

Dentre os textos trabalhados, o aluno-mestre elenca crônicas, contos e dissertações. Percebemos, neste caso, um professor da escola básica que se encontra e fase de transição entre o gênero e o tipo textual. É possível perceber isso, a partir do momento em que o aluno-mestre parece considerar como uma coisa só os gêneros textuais conto e crônica em relação à dissertação que, conforme os estudos da LT é tipo e não gênero textual.

Mesmo com esse embaraço, tomamos a atitude da professora da educação básica como algo positivo, uma vez que revela uma profissional que tenta se atualizar, mesmo sem saber o que faz ao certo. Isso ilustra a vontade do professor da escola básica e m sair da zona de conforto.

Abaixo, segue o exemplo 2. Neste, o professor em formação inicial explica os procedimentos do professor da educação básica para tornar uma aula sobre charge algo prazeroso e otimizador das habilidades de letramento.

Exemplo 2
No segundo dia de estágio, o professor trabalhou charge. No primeiro momento, foi dito sobre as características da charge. Depois, foi pedido aos alunos que elaborassem uma. (4º ano, 2012, Desenvolvimento).

Assim como no outro exemplo, este fragmento foi retirado de uma breve observação do professor em formação inicial antes de iniciar as atividades de regência.

O fragmento revela algo muito positivo para o ensino de língua materna: o fato de desligar-se de um ensino mais prescritivo, por meio dos gêneros, ao optar por trabalhar a *charge*, um gênero textual muito absorvido no contexto situacional do aluno da escola básica.

Assim como no exemplo anterior, o professor da escola básica parece inverter as ordens no momento de ensinar o gênero em questão. Muitos pesquisadores preferem ir na contramão do que o professor em

questão fez, ou seja, primeiro o professor conceitua a *charge*, para só depois revelar suas características. Acreditamos que o inverso disso poderia render mais ganhos aos alunos da escola básica, pois, na medida em que as características são delineadas, o aluno já vai construindo seu próprio conceito de *charge*.

Por outro lado, é inquestionável o esforço do professor da escola básica, uma vez que procurou trazer textos diferenciados dos propostos pela tipologia textual clássica ao optar pela charge como gênero textual motivador.

5. Considerações finais

A partir do que comentamos neste trabalho, é possível defendermos a ideia de que há sim avanços no âmbito escolar, uma vez que o professor da escola básica tem se mostrado interessado em aderir-se a uma metodologia mais coerente com a realidade atual.

Os resquícios de tradicionalismo não tiram o mérito do professor da escola básica que, com isso, nos convida a repensar a ideia de professor como sujeito assujeitado ou mesmo de fracasso escolar.

Esperamos ter contribuído um pouco sobre os estudos do letramento escolar e do professor tomando o gênero textual como objeto de ensino. Nesse sentido, deixamos brechas para que outros estudos vindouros possam propor novos caminhos para a otimização do ensino de Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

HALLIDAY, M. A. K; HASAN, R. *Language, Context, and Text*: Aspects of language in social-semiotic perspective. Oxford: Oxford University Press, 1989.

KLEIMAN, A. Os estudos de letramento e a Formação do professor de língua Materna. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.

_____. Letramento e suas Implicações para o Ensino de Língua Materna. *Signo*, v. 32 n. 53, p. 1-25, Santa Cruz do Sul, dez 2007.

LATOUR, B. *Ciência em Ação*: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora. São Paulo: UNESP, 2000.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: Definição e funcionalidade. In.: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs). *Gêneros textuais e ensino.* Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 19-36

SÁ-SILVA, J. R. *et al.* Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, Ano I, n. I. 2009.

SILVA, W. R. *Letramento e fracasso escolar*: o ensino de língua materna. Manaus: UEA Edições, 2012a.

_____. Gêneros textuais em aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio Brasileiro. *Linguagem & Ensino*, v. 15, n. 2, p. 387-418, Pelotas, jul./dez. 2012b.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIOTTO, M. E. S. *As concepções de gêneros textuais/discursivos do professor de Língua Portuguesa*. Monografia (Programa de Desenvolvimento Educacional) – Universidade Estadual de Maringá, 2008. 25f.

PERSPECTIVAS DAESCRITA DOS ADOLESCENTES NAS REDES SOCIAIS

Wandson Mendes Pessoa (IFMA)
pessoarural@gmail.com
Regina Bastos Lima (UEMASUL)
tecrg@hotmail.com
Andréia dos Santos Paixão (IFTO)
andreia.paixao@ifto.edu.br
Elizeu de Souza Farias (IFMA)
elizeu.farias@ifma.edu.br
Eva Pereira da Costa (IFTO)
evinhacosta@ifto.edu.br

RESUMO

Este artigo aborda as modificações que as tecnologias exercem sobre a forma de viver dos seres humanos, inclusive pelo fato de novas linguagens que surgem com o intuito de dar celeridade ao processo de escrita. O objetivo foi de analisar a influência das redes sociais sobre o comportamento dos estudantes adolescentes, interferindo na construção da sua linguagem escrita, nas relações pessoais e no conhecimento. Adotou--se a metodologia da observação em postagens específicas realizadas na rede social *Facebook*, e pela revisão bibliográfica, com base nos conhecimentos construídos por pesquisadores renomados na temática, com destaque para Marcuschi (2011), Freitas (2006), Foucault (1969) e Lévy (1999). Os resultados obtidos encaminham-se ao fato da linguagem na internet ser uma variante muito utilizada atualmente no processo de comunicação, com suas abreviações ou novas formas de construções no ato de digitar.

Palavras-chave:
***Facebook*. Estudos sociolinguísticos. Redes sociais.**

ABSTRACT

This article discusses the modifications that technologies exert on the way of life of human beings, including the fact that new languages appear with the aim of speeding up the writing process. The objective was to analyze the influence of social networks on the behavior of adolescent students, interfering in the construction of their written language, personal relationships and knowledge. The observation methodology was adopted in specific posts made on the social network Facebook, and by the bibliographic review, based on the knowledge built by renowned researchers in the theme, with emphasis on Marcuschi (2011), Freitag (2006), Foucault (1969) and Lévy (1999). The results obtained lead to the fact that language on the internet is a variant widely used today in the communication process, with its abbreviations or new forms of constructions in the act of typing.

Keywords:
***Facebook*. Social networks. Sociolinguistic studies.**

1. Introdução

A linguagem é um meio de adequação do indivíduo ao meio social. Uma característica essencial da linguagem é ao de ser um sistema de comunicação não fechado em si mesmo em uma determinada situação social. É importante mostrar que a linguagem é o instrumento pelo qual são transmitidos os modelos de vida, de cultura, da forma de pensar e agir, as normas e os valores da sociedade (TAVAGLIA, 2007).

Nesta perspectiva, Souza e Deps (2012) evidencia que a linguagem escrita não deve ser entendida somente como código, mas também como uma eficiente prática social. Trata-se uma de modalidade da língua e, como tal, deve refletira dinâmica vivenciada.

De acordo com os estudos sociolinguísticos de Labov (2008), esses ambientes, além de integrarem oralidade e escrita com uma nova vertente, apresentam também uma nova relação entre texto e escrita. Esta pesquisa tem justificativa em aspectos relacionados à utilização das redes sociais como ferramenta educacional e ainda acerca do ensino de leitura e produção textual num mundo tão tecnológico.

Logo, este artigo tem fundamento na revisão bibliográfica e na pesquisa em rede social, objetivando demonstrar a concepção de escrita na internet e analisar alguns recortes da rede social *Facebook*, sempre numa visão sociolinguística e seu viés de comunicação social entre os falantes, seja oralidade ou escrita.

2. Os procedimentos metodológicos da pesquisa em linguagem

Este artigo apresenta fundamentação na revisão bibliográfica e na análise do discurso. Esclareça-se que a análise do discurso foi fundamental para a compreensão dos fragmentos na rede social *Facebook*. Este procedimento metodológico, de acordo com Orlandi (2009), tem no recorte uma unidade discursiva que correlaciona linguagem e situação.

E por isso, nas concepções da autora cada texto é um conjunto de recortes discursivos que se entrecruzam e se dispersam, e assim, a análise empreendida executa-se por meio de seleção dessas unidades extraídas do corpus, ou mesmo de recortes de recortes, observados os objetivos da pesquisa.

Sobre a importância da pesquisa e do método, Martins (2009), estabelece:

Antes de mais nada é preciso esclarecer que metodologia é entendida aqui como o conhecimento crítico dos caminhos do processo científico, indagando e questionando acerca de seus limites e possibilidades (Demo, 1989). Não se trata, portanto, de uma discussão sobre técnicas qualitativas de pesquisa, mas sobre maneiras de se fazer ciência. A metodologia é, pois, uma disciplina instrumental a serviço da pesquisa; nela, toda questão técnica implica uma discussão teórica. (MARTINS, 2009, p. 292)

Assim, para Foucault (1969), o discurso tem nos seus elementos um processo constitutivo, sendo para ele como um grão que surge na superfície de um tecido de que é o elemento constituinte; conforme também um átomo no discurso.

Zaluar (1986) evidencia que, metodologicamente, não ocorre enunciado em geral, livre, neutro e independente; mas sempre um enunciado fazendo parte de uma série ou de um conjunto desempenhando um papel no meio dos outros, neles se apoiando e deles se distinguindo, sempre se integrando num jogo da enunciação. E por isso, a relevância de se analisar os recortes apresentados com os questionamentos sobre como deve ser a escrita na *internet*.

3. Breves considerações sobre ortografia

A atualidade incorporada com as momentâneas transformações tecnológicas e produtivas exige um indivíduo cada vez mais hábil e inovador das suas aptidões pessoais. No entanto, conforme Coelho (2009), sabe-se que, para muitos, o ato de escrever não é agradável, pois a pouca ou total ausência da modalidade escrita foi uma das lacunas deixadas pelos ensinos fundamental e médio.

Dentre os conteúdos com os quais os estudantes apresentam dificuldade, tem-se a Ortografia, conceituada como o estudo da forma correta de escrita de um idioma (COELHO, 2009). A palavra tem origem grega por meio do termo *ortho*, que significa "correto", e *grafo* que significa "escrita". Com a ortografia, determina-se um sistema que preserva um idioma. Sem ela, seria impossível compreender a forma correta de escrever uma palavra somente pelos fonemas representados.

O sistema ortográfico praticado pelos países falantes da língua portuguesa foi firmado em 1990. Assim, o acordo define os princípios gerais para a escrita da língua. É importante salientar que o mesmo não

ocorre com a pronúncia, que está associada a fatores históricos e culturais, consoante a Morais (2003).

Conforme preceitua Dubois (2006):

> O conceito de ortografia implica o reconhecimento de uma norma escrita com relação à qual se julga a adequação das formas que realizam os indivíduos que escrevem uma língua; a ortografia supõe que se distinguem formas corretas e formas incorretas numa língua escrita. (DUBOIS (2006, p. 445-6)

E por isso, ao usar a mesma forma de escrever, a comunicação é garantida ou atendida pelos outros. Para que o professor compreenda bem o que é ortografia, é necessário que ele saiba um pouco acerca de escrita, uma vez que ambas ocorrem e são estudadas em razão de seus usos e espaços diversificados na história das sociedades, considerando as explanações de Cagliari (2009).

É fundamental que os indivíduos/alunos compreendam como alguns aspectos ortográficos podem funcionar na organização textual, garantindo clareza e eficiência na comunicação e expressão de suas ideias. Porém, não basta apenas que os estudantes decorem normas e regras gramaticais, mas é necessário despertar no interior dos mesmos o estímulo a leitura, a autocorreção e mais precisamente a prática da escrita (MORAIS, 2003).

4. Variações linguísticas e a escrita da internet

A Teoria da Variação e Mudança Linguística – também denominada de Sociolinguística – surgiu com a publicação da obra de Weinreich, Labov e Herzog, na década de 1960, com o propósito de descrever o uso variável da língua e os determinantes sociais e linguísticos dessa variação (ALKMIN, 2001).

Nesta perspectiva, de acordo com Labov (2008), o pressuposto da teoria da variação linguística é o de que a heterogeneidade é inerente a todas as línguas e que essa heterogeneidade não é aleatória, mas ordenada por restrições linguísticas e extralinguísticas.

Essas restrições levam o falante a usar determinadas formas de sua língua. Sobre essa questão, Naro (2008) esclarece que:

O pressuposto básico do estudo da variação no uso da língua é o de que a heterogeneidade linguística, tal como a homogeneidade, não é

aleatória, mas regulada, governada por um conjunto de regras. Em outras palavras, tal como existem condições ou regras categóricas que obrigam o falante a usar certas formas (a casa) e não outras (casa a), também existem condições ou regras mudáveis que funcionam para favorecer ou desfavorecer, variavelmente e com pesos específicos, o uso de uma ou outra das formas em cada contexto. (NARO, 2008, p. 15)

Portanto, a necessidade de comunicação instantânea faz com que as pessoas utilizem abreviações nas palavras, no intuito de maior agilidade, ao teclar suas mensagens, por exemplo, em redes sociais, surgindo uma variação própria da rede, comumente chamada de internetês (FREITAS; COSTA, 2006). Nota-se, inclusive, que ouso da internet é real para boa parte dos brasileiros e é cada vez mais frequente nos espaços escolares. São perceptíveis as diferenças de escritas quando se relaciona redes sociais com portais de notícias da *internet*.

Para Marcuschi (2011, p. 199), a *Internet* e todos os gêneros ligados a ela (tais como *e-mails*, *chat rooms*, fóruns de discussões, *blogs*, dentre outros) são eventos textuais fundamentalmente baseados na escrita. Em tais ambientes, ocorre a tentativa de encontrar meios de compensar as perdas de pistas não verbais, de forma que novas formas de comunicação surgem num dinâmica muito líquida.

Conforme Lévy (1999), as redes sociais digitais são consideradas como meios e mecanismos com inúmeras possibilidades de interação, estabelecidos a partir dos elementos virtuais e das relações entre os indivíduos, os quais são chamados de usuários, que se encontram inseridos no ciberespaço cujo desenvolvimento é conduzido pela conexão entre computadores e celulares.

Para Ammann (2011), tem-se uma linguagem que, muitas vezes só os internautas conseguem entender, que vem de forma natural sendo construída, principalmente nas salas de bate papo, tornando a língua quase que um código, uma forma de expressão e traz como essência a simplicidade, simplificando palavras para que a comunicação se torne mais rápida, conveniente ao processo de comunicação ocorrida digitalmente.

5. Conceituando análise do discurso

A linguagem é uma manifestação cultural, sendo usada por todos os indivíduos em todos os momentos, de acordo com a necessidade de

cada um. É a linguagem que dá ao homem o poder de se comunicar através de leitura, da escrita, da interpretação fornecendo maneiras para que ele leia, interprete, argumente e explique os acontecimentos do mundo. No mundo atual não são apenas os professores que detém todos os conhecimentos, mas a sociedade em geral, pois as informações podem ser acessadas em qualquer espaço de tempo, por qualquer pessoa, no local em que se encontrar (NASCIMENTO; SOUSA; MOURA, 2015).

O mundo passou por um desenvolvimento ocasionado pelos avanços das tecnologias e, principalmente, pela velocidade com que se dá o processo comunicativo entre os sujeitos, numa perspectiva globalizada da rede mundial de computadores. Ressalte-se, portanto, que a utilização da internet é uma realidade para muitos estudantes, sendo frequente inclusive nos espaços escolares, com muito atratividade, face à gama de aplicativos de lazer e estudo, e por vezes, tem trazido discussão quanto à leitura, e principalmente, quanto à escrita. (RECUERO, 2010).

É na perspectiva de falantes, de escritores e sua ligação com o meio social e com a intenção discursiva, que se consolida a teoria da Análise do Discurso. O diferencial dessa teoria é o não embasamento dos estudos linguísticos no nível da frase, ou sentença isolada; agora; esses estudos estão no nível do discurso ou do texto (BRANDÃO, 1988).

Quanto às condições da produção da fala ou da escrita, entende-se que esta é vista como uma instância verbal do discurso, determinada pelo contexto sócio-histórico-ideológico, os interlocutores, o lugar de onde falam à imagem que fazem de si e do outro e do referente, conforme cita Brandão (1988).

O conceito de Maldidier (2003) evidencia a Análise do Discurso como uma ciência que consiste em analisar a estrutura de um texto e, a partir disto, compreender as construções ideológicas presentes no mesmo. O discurso em si é a construção linguística junto ao contexto social onde o texto se desenvolve. Ou seja, as ideologias presentes em um discurso são diretamente construídas e influenciadas pelo contexto político-social em que o seu autor está inserido.

6. Discussões de fragmentos de postagens no Facebook

A *internet* é um ciberespaço que corrobora com a dinamicidade e heterogeneidade da língua, quebrando regras tradicionais da norma culta, o que tem fomentado críticas quanto à nova forma de escrita utilizada. O

internauta desenvolve uma escrita com características que a aproxima da oralidade, pois utiliza recursos para tornar a interação mais próxima de uma conversação presencial (FERREIRA, 2014).

Torres (2009) afirma que o *Facebook* é considerada pelo público usuário dessas ferramentas de comunicação, a rede social mais usada nos dias atuais, constituindo-se no maior site de relacionamento do mundo. Ela foi criada por Mark Zuckeberg, um estudante de Harvard e lançado em 4 de fevereiro de 2004. Inicialmente era restrita aos estudantes de Harvard, e aos poucos foi se expandindo para outras universidades e sociedade em geral.

Nesta perspectiva, o presente estudo demonstra na Figura 1, uma postagem cuja motivação era a demonstração de aspectos ideológicos e teorias científicas, entretanto, ocorrem problemáticas quanto ao padrão culto, conforme segue:

Figura 1 – Postagem com erros de escrita.

Fonte: Pesquisa de campo, 2020.

Como se observa na Figura 1, o recorte foi postado no *Facebook* no dia 25 de junho de 2019, tendo um total de 52 (cinquenta e duas) manifestações, popularmente chamadas de curtidas ou *likes*. Além disso, o total de 19 (dezenove) comentários e 30 (trinta) compartilhamentos. Note-se a pouca preocupação com a adequação ortográfica, considerando-se o equívoco na escrita das palavras “exirtisse”, “lihna”, “simplismente” e “caia”.

Como se sabe a questão ideológica da figura 1 sobre o “terraplanismo” e sobre a “lei da gravidade” tem sido temáticas frequentes de divergências entre os usuários das redes sociais, e além disso, houve um questionamento das referidas teorias, bem como descaso com a escrita

formal, muito comum às formas que se escreve nos gêneros da internet.

Outro ponto a ser demonstrado fica evidente na Figura 2, uma postagem cuja motivação é o pedido de recomendação de profissional da área de medicina veterinária, porem ocorrem falhas que levam o texto a fugir da linguagem padrão, gerando também ambiguidade, conforme se observa a seguir:

Figura 2: Postagem com erro de construção frasal.

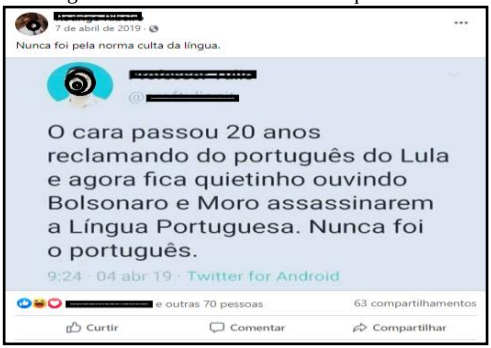
Fonte: Pesquisa de campo, 2020.

A postagem foi realizada no *Facebook* no dia 28 de setembro de 2020, como observado na Figura 2, obtendo uma quantidade de 68 (sessenta e oito) manifestações de opinião, por meio de simbologias próprias das redes sociais. Destaque ainda para o total de 04 (quatro) comentários e 08 (oito) compartilhamentos.

Na figura 2, vê-se uma construção com vocativo e chamamento para respostas, entretanto deve ser lembrado que a escrita precisa cumprir o seu papel de comunicação, mas também que a mensagem seja clara e objetivo, e neste caso específico, tem-se uma ambiguidade quanto aos aspectos de "idoso" e de "sarcoma", pois não sabe se são atributos do cão ou do veterinário.

Por último, é relevante demonstrar por meio da Figura 3, uma discussão ideológica, quanto aos extremismos da política de esquerda e de direita, embasada pelo viés do uso da norma culta da nossa língua, conforme observado abaixo:

Figura 3: Postagem com ironiza sobre uso inadequado da norma culta.



Fonte: Pesquisa de campo, 2020.

O recorte visualizado na figura 3 teve sua postagem realizada no *Facebook* no dia 07 de abril de 2019, conforme se observa na Figura 3, obtendo uma quantidade total de 70 (setenta) manifestações de opinião, por meio de simbologias próprias das redes sociais, bem como 63 (sessenta e três) compartilhamentos.

Na análise da figura 3, é bom evidenciar que a esquerda e a direita são duas ideologias políticas diferentes. De forma geral, esta tem princípios mais conservadores e aquela tem princípios mais revolucionários. E por isto, estas ideologias, conforme os princípios que as formam, demonstram quais são os posicionamentos adotados por uma pessoa ou um grupo a respeito desses aspectos.

Portanto, com base na figura 3, a ironia e o escárnio feito ao presidente Bolsonaro, diz respeito à comparação com o presidente Lula, pois ambos apresentavam discurso que fugiam à norma culta. Para o autor da postagem, entretanto, as críticas pelo descumprimento da língua padrão é mais forte para o presidente de esquerda.

Com base nestas perspectivas, compreende-se que no processo educacional, tem-se vivido grandes alterações dos conceitos e funções que envolvem a leitura e a escrita, devendo o professor atentar-se para essa realidade, entendendo que nas redes sociais o processo de escrita se dar com o aproveitamento das múltiplas possibilidades oferecidas pelo momento atual (FREITAG, 2006).

Por conseguinte, compreendendo melhor as teorias linguísticas de níveis e funções da linguagem, até mesmo sobre o que seja a escrita de nível formal ou informal, torna-se relevante afirmar à luz de Ammann

(2011), que essa nova escrita, analisada neste estudo, trata-se de uma variante da escrita formal que se apresenta não como errada, mas como adequada ao meio em que está inserida.

7. Conclusão

Compreendeu-se que no ciberespaço, os professores e estudantes tem se deparado com novas formas de leitura e escrita, novas formas de linguagem, novos códigos, novos processos de produção e construção textual.

Concluiu-se também que todas essas possibilidades quando bem aproveitadas podem contribuir para a construção de um ambiente de ensino e aprendizagem que aceita as nuances comunicativas presentes, pois o uso dessas variáveis configura-se como um elemento estruturador carregado de conteúdos significativos para os estudantes, enquanto indivíduos de uma sociedade, seja real ou virtual , conforme preceituou Pretto (2013).

No tocante ao processo do internetês, compreendeu-se que é uma nova forma de expressão, cheia de gírias, abreviaturas e palavras com significado claro, mas escritas de forma diferente daquela encontrada na norma culta, e que assim como o regionalismo e a situacionalidade, tem-se apenas mais uma variante linguística (RECUERO, 2010).

E por isso, com este pensamento, Santaella e Lemos (2010) destacam que os processos interativos mediados pelo computador, em especial pela *Internet*, consistem numa interação dinâmica entre seus usuários.

Logo, a aprendizagem hoje não se dá apenas na escola, através dos professores, mas também através de mídias e tecnologias, inclusive conforme se observou, até mesmo uma postagem de *Facebook* pode ser um elemento favorável à discussão do processo linguístico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALKMIN, T. M. *Sociolinguística*: parte 1. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina. (Orgs). *Introdução à Linguística*: Domínios e Fronteiras. São Paulo: Cortez, 2001.

AMMANN, M. *Facebook, eu curto*: uma análise mimética das redes sociais digitais. Dissertação (Mestrado em Educação e Comunicação) – Umiversidade de Brasília, Brasília, 2011. 98f.

BRANDÃO, H. N. *Introdução à análise do discurso*. 7. ed. Campinas: UNICAMP, 1988.

CAGLIARI, L. C. Aspectos da ortografia. In: SILVA, Maurício (Org.). *Ortografia da língua portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2009.

COELHO, O. F. *Ortografia e nacionalidade no Brasil do século XIX*. In: SILVA, Maurício (Org.). *Ortografia da língua portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2009.

DUBOIS, J. *Dicionário de Linguística*. São Paulo: Cultrix, 2006.

FERREIRA, A. Leitura e Escrita nas Redes Sociais. *Revista Principia*. IFPB, João Pessoa/PB, 2014.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1969.

FREITAG, R. M. K. Uma análise sociolinguística da língua utilizada na internet: implicações para o ensino de língua portuguesa. *Revista Intercâmbio*, São Paulo, v. 15, 2006.

FREITAS, M. T. de A.; COSTA, S. R. *Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LABOV, W. *Padrões Sociolinguísticos*. Trad. de Marcos Bagno; Maria Pereira Scherre; Carolie R. Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.

LÉVY, P. *O que é o Virtual*? São Paulo: Editora 34, 1996.

MALDIDIER, D. *A Inquietação do Discurso*: (Re)Ler Michel Pêcheux Hoje. Campinas: Pontes, 2003.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita*: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2010.

MARTINS, H. H. T. S. Metodologia Qualitativa de Pesquisa. *Educação e Pesquisa (USP)*, v. 30, p. 289-300, 2004.

MORAIS, A. G. de. *Ortografia*: ensinar e aprender. 4 ed. São Paulo: Ática, 2003.

NARO, A. J. Modelos Quantitativos e Tratamento Estatístico. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (Orgs). *Introdução à Sociolinguística*: o tratamento da variação. São Paulo: Contexto, 2013.

NASCIMENTO, J. F. do; SOUSA, D. C.; MOURA, F. das C. A escrita nas redes sociais: uma análise da concepção de escrita utilizada por usuários do Facebook. *Revista Palimpsesto*, n. 21, Rio de Janeiro, dez/2015. Disponível em: http://www.pgletras.uerj.br/palimpsesto/ num21. Acesso 16ago2020.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso*: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2009.

PRETTO, N. L. *Uma escola sem/com futuro*: educação e multimídia. 8. ed. rev. e atual. Salvador-BA: EDUFBA, 2013.

RECUERO, R. *Redes sociais na internet*. Porto Alegre: Sulina, 2010.

SANTAELLA, L.; LEMOS, R. *Redes sociais digitais*: a cognição conectiva do Twitter. São Paulo: Paulus, 2010.

SOUZA, L. P.; DEPS, V. L. A linguagem utilizada nas redes sociais e sua interferência na escrita tradicional: um estudo com adolescentes brasileiros. *Anais do II Congresso Internacional TIC e Educação*. 2012. Lisboa, Portugal, 2012.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação*: Uma proposta para o ensino de gramática no primeiro e segundo grau. São Paulo: Cortez, 2007.

ZALUAR, A. *Teoria e prática do trabalho de campo*: alguns problemas. In: CARDOSO, R. (Org.) A aventura antropológica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. p. 107-23

POÉTICAS DA ILHA DE SÃO VICENTE NO RIO ARAGUAIA E A PRODUÇÃO DA IDENTIDADE QUILOMBOLA

Luama Socio (UNITINS)
luamasocio@gmail.com

RESUMO

Esse artigo tem o propósito de apresentar análises e reflexões sobre a poética presente nos discursos dos habitantes do Quilombo Ilha de São Vicente no rio Araguaia, em especial sua relação com a produção da identidade quilombola à medida que se compreende o plano discursivo como elemento cultural capaz de apontar para tal identidade. O trabalho tem como *corpus* os textos publicados no *site* Histórias da Ilha, o qual constitui o resultado de um projeto de extensão implementado pela Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS) no ano de 2019. Abordamos aqui as implicações do conceito de sujeito relacionado com a estrutura linguística concomitante à visão de mundo implícita nos discursos, em conexão com o estilo literário vinculado à oralidade; descrevemos os sentidos das principais figuras que aparecem nas histórias narradas pelos quilombolas e apontamos para peculiaridades da variação oral da Língua Portuguesa praticada pelos habitantes da Ilha.

Palavras-chave:
Identidade quilombola. Literatura oral. Quilombo Ilha de São Vicente.

ABSTRACT

This article has the purpose of presenting analyzes and reflections on the poetics present in the discourses of the inhabitants of the Quilombo Ilha de São Vicente in the Araguaia River, especially the relation with the production of quilombola identity as the discursive plane is understood as a capable cultural element to point to such an identity. The corpus of the work is the texts published on the Histórias da Ilha website, which is the result of an extension project implemented by the Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS) in 2019. We discuss here the implications of the concept of subject related to the structure linguistics concomitant with the worldview implicit in the speeches, in connection with the literary style linked to orality; we describe the meanings of the main figures that appear in the stories narrated by the quilombolas and point to peculiarities of the oral variation of the Portuguese Language practiced by the inhabitants of the Island.

Keywords:
Oral literature. Quilombola identity. Quilombo São Vicente Island.

1. Introdução

Esse artigo tem o propósito de apresentar reflexões sobre as poéticas do Quilombo Ilha de São Vicente no rio Araguaia, localizado no

município de Araguatins-TO, em especial sua relação com a produção da identidade quilombola à medida que se compreende o plano discursivo como elemento cultural capaz de apontar para tal identidade. Esse trabalho tem como *corpus* os textos publicados no *site* Histórias da Ilha, o qual constitui o resultado de um projeto de extensão implementado pela Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS), conduzido por mim desde o segundo semestre de 2019. O trabalho surgiu da necessidade de preservação dos saberes tradicionais, imateriais, constitutivos da identidade nacional, presentes no Tocantins. A produção dos textos publicados no *site* foi determinada pela interação entre os contadores das histórias, que são moradores da Ilha de São Vicente, e os pesquisadores, que realizaram uma espécie de semidireção durante os atos discursivos, os quais foram gravados em vídeo, e edição da versão escrita. Nas histórias sobressaem os signos da forte conexão entre os seres humanos e o seu lugar de pertencimento, para além da materialidade imediata, apontando para as formas próprias do uso da palavra, que vão desde a estética de sua linguagem até os sentidos variados de seus conteúdos simbólicos. Pela palavra, pela linguagem, o quilombo supera a limitação territorial da Ilha e comunica suas mensagens ao mundo.

Na segunda parte do nosso artigo analisamos as implicações do conceito de sujeito relacionado com a estrutura linguística concomitante à respectiva visão de mundo em conexão com o estilo literário vinculado à oralidade. Na terceira parte descrevemos os sentidos das principais figuras que aparecem nas histórias contadas pelos quilombolas. Na quarta parte apontamos para peculiaridades da variação oral da língua portuguesa praticada pelos habitantes da Ilha de São Vicente.

2. Sujeito e literatura oral

Por estarmos abordando questões abarcadas pelo contexto quilombola, vale ressaltar a diferença desse trabalho – que tem como centro a potência poética, ou seja, o processo criativo da linguagem e dos discursos –, com uma abordagem antropológica que eventualmente tivesse o objetivo de registrar essa linguagem nas suas formas espontâneas com vistas à documentação cultural. Nosso *corpus* é caracterizado por textos produzidos a partir de encontros entre falantes e pesquisadores, em que os quilombolas disponibilizaram suas histórias e memórias em momentos não espontâneos, frente a câmeras de vídeos e de fotografia. Essa condição inicial foi o primeiro passo de uma construção estética deliberada.

Durante o processo de elaboração dos discursos foram necessários estímulos dos pesquisadores em direção à produção e exposição dos textos possíveis. Destarte, trata-se de textos compostos a partir de uma representação vinculada à interação comunicativa com os pesquisadores. Tal constituição configura o caráter literário e cultural dos resultados, dinamizando o conceito de produção identitária do quilombo no nível da comunicação com a sociedade de um modo geral, afastando a possibilidade da emergência de estereótipos falsificadores, tanto em relação à cultura quilombola que aqui se apresenta, quanto à natureza do trabalho acadêmico. Em relação à primeira estereotipia mencionamos a ideia de práticas tradicionais imobilizadas, sem contato com a realidade contemporânea, que muitas vezes não condiz com a realidade quilombola e, em relação à segunda, apontamos para a desvalorização generalizada das expressões literárias, culturais, estéticas e artísticas de comunidades tradicionais, como fonte de conhecimento, típica da mentalidade tecno-científica, utilitarista e globalizada, hegemônica atualmente, que tampouco condiz com a realidade cultural da nação brasileira, suas necessidades e modos. Embora haja, nesse trabalho, a possibilidade de identificação, nos discursos, de várias vertentes do conhecimento, a dimensão literária, aqui, se delineia através do foco nas faculdades criativas e estéticas de todos os participantes do processo.

Tal especificidade é importante, entre outras coisas, na medida em que oportuniza a percepção da alteridade representada pela realidade quilombola, trazendo em seu escopo elementos de alternativas e diversidade na construção do pensamento sobre identidade num mundo cada vez mais uniformizado pela globalização. O leitor percebe, através dos textos das Histórias da Ilha, que outro mundo existe e é possível, além do mundo da cultura urbana, tecnicizada, utilitarista, de consumo. E esse outro mundo que existe, e que se apresenta aqui, alimenta nossas esperanças e sonhos para além da "pantalização" tecno-computacional, nos orientando para uma proximidade maior com a ideia de vida em comunidade, com vínculos à terra, aos rios, às plantas e aos animais.

Determinadas estruturas discursivas e especificidades da organização frasal, nesses textos, configuram uma forma linguística predominante na poética dos quilombolas da Ilha de São Vicente por aparecerem recorrentes e invariáveis, surgindo repetidamente nos níveis sintático e gramatical das histórias dos habitantes entrevistados pertencentes às gerações das décadas de 1940 e 1950. Essa forma é, no geral, expressa através de um estilo discursivo de notável clareza. Arriscamo-nos a atri-

buir os fundamentos disso – que chamamos obviamente de maneira deveras metafórica, "clareza" –, à organização paratática dos textos, ou seja, à utilização predominante do encadeamento de orações coordenadas na estruturação dos enunciados. Muitos dos discursos são organizados no formato de uma série de acontecimentos semelhantes que são retomados em forma de repetição, a partir dos inícios das orações principais, à moda dos textos literários mais antigos do registro escrito ocidental, e que correspondem a um modo de vida em que as ordens dos elementos ambientais são fixas e o espaço estreito. Segue abaixo trechos das Histórias de Maria Rita, que corroboram essas considerações:

> Eu vou lá no mato. Eu pego os coco. Trago na carrocinha. Aí eu vou quebrar ele. Aí eu torro. Trabalhava na roça. Quebrava coco. Apanhava algodão. Apanhava fava. Apanhava feijão. Eu fiava na roca. Fiava no fuso. Foi montado um tear pra mim. Eu tecia rede. Tecia coberta. Quando o arroz madurava, ajudava apanhar. Quando o algodão madurava, ajudava apanhar. Quando o feijão madurava, ajudava apanhar. As favas, pela mesma forma. (HISTÓRIAS DA ILHA, 2019)

Vemos aqui, com nitidez, como a parataxe é corroborada numa estruturação anafórica[382], qual seja, a da coesão textual centrada no pronome 'eu', estando ele presente ou elipsado. Já a correlação entre o modo de vida simples, primitivo, com a ordenação paratática do discurso literário pode ser encontrada na análise que Erich Auerbach faz da Canção de Rolando, do século VIII d.C:

> A construção paratática é, nas línguas antigas, própria do estilo baixo, é mais falada do que escrita, de caráter mais cômico-realista do que sublime […]. O objeto da *Canção de Rolando* é estreito, e para os seus homens, nada de fundamental é questionável. Todas as ordens da vida, e também a ordem do além, são unívocas, inamovíveis, fixadas formalmente. […] No interior deste espaço há riqueza e ternura de sentimentos, e também um certo colorido das aparências exteriores; mas a moldura é tão estreita e rígida, que é difícil aparecerem a problemática ou, menos ainda, a tragédia. Somente os poetas da língua vulgar viam o homem vivente e encontraram a forma na qual a parataxe possui força poética […] souberam valorizar o discurso direto como tom e como gesto. (AUERBACH, 1971, p. 94 e 101)

Obviamente há enormes diferenças entre as poéticas do contexto medieval mencionado por Auerbach e a esfera cultural do Quilombo Ilha

[382] "Sob o nome de anáfora, os pronomes podem ser analisados como uma manifestação de um processo muito mais amplo: o uso de uma variedade de mecanismos lingüísticos para gerar coesão, (...) diversos estudos buscam discutir outras formas de referência anafórica, tais como sintagmas nominais anafóricos não pronominais e elipses verbais – ver, por exemplo, Webber (1979) e Hoey (1991)". (ROCHA, 2000)

de São Vicente. Observando as devidas reservas de comparação entre épocas históricas tão distantes, nunca seria demais salientar que no contexto da Ilha, os habitantes quilombolas, produtores dos discursos registrados pelos pesquisadores, além de não estarem reproduzindo conteúdos heroicos análogos às *canções de gesta* ou aos *romances de cavalaria* da Idade Média, também não se consideram normalmente, a si próprios, como poetas, embora, no momento do registro de suas falas, estivessem conscientes do seu papel referente à intencionalidade de produção de um discurso poético, a qual foi proposta pelos pesquisadores e aceita pelos falantes. Posto isso, percebemos, não obstante, nitidamente, na história citada acima, de Maria Rita, a organização poética a partir da tendência à regularização métrica, aproximando as frases da versificação em formas redondilhas menor e maior (cinco e sete sílabas), típicas das *cantigas portuguesas* da Idade Média e uma estruturação básica do ritmo da Língua Portuguesa notadamente em suas canções de roda e literatura de cordel. O ensejo da aproximação do discurso de Maria Rita ao gênero poema é dado pela evidente musicalidade, pois como Antônio Cândido diz, "todo poema é basicamente uma estrutura sonora" (1996, p. 23). No mais, sendo uma mulher que passa várias horas por dia quebrando coco, ou seja, executando um ritmo específico com as mãos, num engajamento corporal total, notamos em sua fala a extensão do ritmo desse seu trabalho, que é também o seu modo de vida. Destarte, associamos a emergência espontânea do discurso direto, pela parataxe – em que, dentre várias características, destacamos, em nível de estrutura da oração, a clareza do sujeito como princípio recorrente na construção do discurso –, como uma forma extensiva e inerente ao modo de vida dos habitantes da Ilha, análogo ao modo de vida medieval.

Esse modo de vida se caracteriza por uma organização comunitária de núcleos familiares com trabalhos distribuídos de forma não especializada e não hierárquica em comparação com a intensa especialização e fragmentação do modo de vida comum nas cidades contemporâneas, o que equivale a dizer que são sujeitos configurados sobre uma noção existencial permeada pela qualidade de "inteireza" em contraste com a fragmentação ou dissociação (entre discurso, emoções e fazeres) a que estamos acostumados a encontrar no modo de vida hegemônico da atualidade.

Aqui o sujeito é realmente o centro do qual emerge um discurso alinhado à totalidade da pessoa falante. Nada nos discursos dos quilombolas é abstrato ou exótico em relação à vida vivida. Nesse sentido, a

relação do modo de vida com a linguagem poética dos habitantes da Ilha se aproxima bastante da ligação encontrada por Auerbach entre os poemas medievais e as condições de vida das comunidades das gentes simples, pois, embora nem todos os habitantes da Ilha sejam analfabetos, na verdade as características gerais da predominância da variante oral da língua, vinculada aos fazeres culturais simples de uma comunidade isolada, se aproximam bastante dos elementos mencionados por Auerbach na descrição da poética organizada pela parataxe.

Acrescenta-se à argumentação acima o entendimento de que esse sujeito não deve ser confundido com o conceito de autor. Provavelmente não passaria pela cabeça de qualquer um desses quilombolas, que se fizeram narradores e poetas, a ideia de que são autores dos textos que construíram a partir de suas falas, no sentido que geralmente se dá à autoria literária do mundo dos livros. Enquanto integrantes de uma comunidade e falantes das histórias dessa comunidade, esses narradores e poetas quilombolas expressam sentidos linguísticos sob o ponto de partida do "ser" e não do "ter"; eles não pretendem ser possuidores das palavras que pronunciam, eles *são* as palavras que pronunciam. Parecem exemplificar as explicações fenomenológicas de Merleau Ponty sobre a relação entre corpo e linguagem:

> (…) a palavra é um certo lugar de meu mundo linguístico, ela faz parte de meu equipamento, só tenho um meio de representá-la para mim, é pronunciá-la, assim como o artista só tem um meio de representar-se a obra na qual trabalha: é preciso que ele a faça. (PONTY, 1999, p. 246)

Embora à primeira vista a caracterização desses textos como estruturas que especificamente destacam a instância gramatical do sujeito, possa parecer paradoxal – no caso de estarmos condicionados a um olhar (que chamaremos provisoriamente) de "colonizador" ou "institucionalizado" na medida em que, politicamente e juridicamente os quilombolas são de certa forma "tutelados" pelo Estado, ou seja, são pessoas às quais não se atribui uma autonomia política propícia à emergência do sentido de sujeito –, de fato a condição quilombola, com seu peculiar isolamento, prefigura um tipo de vida livre dos enquadramentos complexos da estruturação da civilização nos moldes das cidades administradas pelos equipamentos do Estado.

Esse tipo de vida, que tem uma voz e uma fala, apresenta vínculos muito frágeis tanto com o conceito de autor tanto quanto com o conceito de sujeito nos modos da epistemologia ocidental corrente. Tais modos, mesmo reconhecendo a impessoalidade inerente à linguagem e o enorme

problema da determinação do sujeito em nível ontológico, geralmente configuram o autor como a instância complementar ao leitor pela mediação da escrita (BARTHES, 1984[383]) e o sujeito como uma construção filosófica fundada na consciência de si a partir de uma ética bem determinada politicamente em suas raízes greco-romanas (FOUCAULT, 2006[384]), os quais não se evidenciam de forma preponderante nos discursos dos habitantes do Quilombo Ilha de São Vicente.

Apesar da existência de uma classificação desse gênero de comunidade e da construção identitária específica do sujeito quilombola estar contida na origem do termo "quilombo" em seus marcos constitucionais e institucionais, essa própria classificação aponta para um tipo de vida específico e diferenciado – tanto da vida nas cidades, com suas periferias, como da vida nas zonas rurais em seus formatos de unidades produtivas de propriedade privada, integradas à cadeia econômica comum –, aproximando-se da configuração das comunidades indígenas no que se refere à tutela do Estado e às condições especiais do estatuto territorial, mas também se diferenciando dessas por não apresentarem uma estruturação comunitária mais complexa de funcionamento social[385], como é o caso das comunidades indígenas.

Notadamente pelo ângulo de aproximação entre as formas de vida quilombola e indígena, observamos que a noção arraigada de pessoalidade, conjugada à recorrência do sujeito na estrutura discursiva, se coaduna

[383] "(…) o autor nunca é nada mais para além daquele que escreve, tal como 'eu' não é senão aquele que diz 'eu': a linguagem conhece um 'sujeito', não uma 'pessoa', e esse sujeito, vazio fora da própria enunciação que o define, basta para fazer suportar a linguagem, quer dizer, para a esgotar". (BARTHES, 1984, p. 51)

[384] "(...) este fenômeno cultural de conjunto (incitação, aceitação geral do princípio de que é preciso ocupar-se consigo mesmo) constituiu, a um tempo, um fenômeno cultural de conjunto, próprio da sociedade helenística e romana (de sua elite, pelo menos), mas também um acontecimento no pensamento. Parece-me que a aposta, o desafio que toda história do pensamento deve suscitar, está precisamente em apreender o momento em que um fenômeno cultural, de dimensão determinada, pode efetivamente constituir, na história do pensamento, um momento decisivo no qual se acha comprometido até mesmo nosso modo de ser de sujeito moderno". (FOULCAULT, 2006, p. 13)

[385] "Após muitos debates envolvendo profissionais e estudiosos de diversas áreas (principalmente do direito e da antropologia), o termo (Quilombo) passou a ser definido enquanto grupo étnico, entendido como unidade social com relações territoriais específicas, organizados em vida comunal, cujos membros compartilham sentimentos comuns de pertencimento e elegem - a partir de critérios internos - elementos capazes de diferenciar os membros do grupo dos não membros. Sua organização seria marcada pela apropriação e uso coletivo da terra e dos recursos disponíveis". (BRASIL, 2017)

com uma visão de mundo especificamente indígena, caracterizada justamente pela centralidade do sujeito em seus discursos, expressa num certo tom de indiferenciação das dimensões subjetiva e objetiva a partir da ideia de sujeito vinculada à pessoalidade atribuída a todos os seres, inclusive para além do humano, como é apontado por Viveiros de Castro, referindo-se à estrutura dos mitos indígenas e contrapondo-se à visão de Lévi-Strauss, que via, ao contrário, nesse caso, ausência de sujeito nesses mesmos mitos:

> Discurso sem sujeito, disse Lévi-Strauss do mito (1964, p. 19); discurso *só sujeito*, poderíamos igualmente dizer [...], o mito fala de um estado do ser onde os corpos e os nomes, as almas e as ações, o eu e o outro se interpenetram, mergulhados em um mesmo meio pré-subjetivo e pré-objetivo. (CASTRO, 2002, p. 243)

Vale ressaltar que a proximidade cultural entre o Quilombo Ilha de São Vicente e o modo de vida ameríndio (indígena) é claramente enunciada pela líder quilombola Fátima Barros em seu discurso registrado no s*ite* Histórias da Ilha:

> A origem da família Barros também perpassa pelos ancestrais indígenas, ocupantes originários do território, que eram os Araras e os Curi Araras. Eles ocupavam toda essa região da costa do sul do Pará. O encontro entre africanos e indígenas garantiu a continuidade da família. O meu bisavô se casou com uma indígena da nação Arara, depois meu avô se casa com uma descendente dos Apinajés. (BARROS, 2019)

Observamos aqui que, dentre as histórias registradas pela pesquisa, há uma narrativa mitológica, a "Lenda da Cobra Norato", sobre o surgimento dos rios Araguaia e Tocantins, que se aproxima claramente à ocorrência da estrutura do sujeito típica dos ameríndios mencionada por Viveiros de Castro, em que vemos a índia-mãe ocupando o lugar de sujeito, e seus bebês, que ao mesmo tempo são cobras transformando-se em rios, também ocupando o lugar de sujeito, não no sentido gramatical apenas, mas sim no sentido de pessoalidade imputada à instância do sujeito como núcleo do discurso mitológico. Trata-se de uma lenda que aparece em outros lugares do Brasil, e que tem uma versão nesse quilombo:

> Sua barriga começou a crescer, crescer e, no final dos nove meses esperando seu bebê, ela procurou um pequeno lago - porque naquele tempo ainda não existiam os grandes rios - e ali teve o seu filho. Mas de dentro de seu ventre saem duas serpentes negras. Uma serpente sai brava, forte, com os olhos de fogo. Ela não cabia em si mesma. Então ela corta o Cerrado, e transforma-se no rio Tocantins. A outra serpente, calma, tranquila, com os olhos verdes, corpo prateado, sai lentamente, corta o Cerrado, e nasce o rio Araguaia. (HISTÓRIAS DA ILHA, 2019)

Esse estilo discursivo dos povos ameríndios, em que o sujeito tem centralidade, no sentido de emergir continuamente das relações de dependência de todas as formas entre si, associado à transformação das figuras veiculadas pelos substantivos, é explicado da seguinte maneira, através do conceito de "perspectivismo", por Viveiros de Castro,

> […] o que parece ocorrer no perspectivismo indígena é que substâncias nomeadas por substantivos como "peixe", "cobra", "rede" ou "canoa" são usados como se fossem relatores, algo entre o nome e o pronome, o substantivo e o dêitico. […] Alguém é um pai apenas porque existe outrem de quem ele é o pai: a paternidade é uma relação, ao passo que a peixidade ou a serpentitude é uma propriedade intrínseca dos peixes e cobras. O que sucede no perspectivismo, entretanto, é que algo também só é peixe porque existe alguém de quem este algo é o peixe. (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p. 261)

Observamos esse estilo também em outras narrativas das Histórias da Ilha, como na história da "Sexta-feira da Paixão", em que seres humanos se comunicam verbalmente com macacos, nas histórias do "Nêgo D'Água" e dos "Encantados do Rio Araguaia" em que entidades sobrenaturais interagem com o mundo humano.

Do ponto de vista literário, tais narrativas podem ser categorizadas como textos de literatura oral, sendo que a "Lenda da Cobra Norato" poderia ser classificada como literatura folclórica. Tais classificações estariam de acordo com o critério adotado por Câmara Cascudo como segue:

> Uma produção, canto, dança, anedota, conto, que possa ser localizada no tempo, será um documento literário, um índice de atividade intelectual. Para que seja folclórica é preciso uma certa indecisão cronológica, um espaço que dificulte a fixação no tempo. (CÂMARA CASCUDO, 2012, p. 14)

O conceito de literatura oral tem sido problematizado, com razão, quando aparece associado a uma noção de hierarquia de valores sobre a ideia de literatura, no sentido de geralmente ser considerado primitivo em associação com o significado sub-reptício de algo não desenvolvido ou não profundo o bastante em contraste com a literatura escrita.

Trata-se de haver muitas vezes um fundo de mentalidade evolucionista agregada a ideias desenvolvimentistas relacionadas às culturas humanas, que acaba por desvalorizar as poéticas produzidas por pessoas que, de alguma forma, não se encaixam no tipo de estrutura e de visão de mundo europeizado e alfabetizado. Embora esse tipo de mentalidade, evidentemente, revele uma noção estética bastante limitada por parte dos

que a propagam, esse mesmo vínculo de gradação evolutiva – entre oralidade e escrita –, acaba se revelando na persistência (e inerência) da oralidade como base para o aparecimento da escrita, como nos aponta Walter Ong:

> Na realidade, as culturas orais produzem realizações verbais impressionantes e belas, de alto valor artístico e humano, que já não são sequer possíveis quando a escrita se apodera da psique. Contudo, sem a escrita, a consciência humana não pode atingir o ápice de suas potencialidades, não é capaz de outras criações belas e impressionantes. Nesse sentido, a oralidade precisa e está destinada a produzir a escrita. […] Dificilmente haverá uma cultura oral ou uma cultura predominantemente oral no mundo, hoje, que não esteja ciente da enorme pletora de capacidades absolutamente inacessíveis sem a cultura escrita. Essa consciência é angustiante para pessoas enraizadas na oralidade primária, que desejam ardentemente a cultura escrita, mas que estão igualmente conscientes de que entrar no mundo cheio de atrativos da cultura escrita significa deixar atrás de si boa parte do que é fascinante e profundamente amado no mundo oral anterior. (ONG, 1998, p. 23-4)

Sabe-se que do ponto de vista fenomenológico, em nível mental, a produção do discurso jamais prescinde da oralidade como suporte, mesmo em suas versões mais sofisticadas e longas aparecidas em suporte escrito[386]. Consideramos que o Quilombo Ilha de São Vicente seja uma comunidade representativa da predominância da variedade oral da Língua Portuguesa em suas expressões tanto cotidianas, quanto poéticas, embora não seja uma comunidade que possamos classificar definitivamente como de "cultura oral primária" no sentido de não possuir contato com a variante escrita. No entanto, podemos observar que os textos produzidos pelos habitantes pertencentes às gerações das décadas de 1940 e 1950, reunidos nas Histórias da Ilha, têm características bastante condizentes com a seguinte afirmação de Walter Ong:

> O pensamento prolongado, quando fundado na oralidade, até mesmo nos casos em que não se apresente na forma de versos, tende a ser altamente rítmico, pois o ritmo auxilia na recordação, até mesmo psicologicamente. (ONG, 1998)

Todas as características apontadas aqui – com referência às con-

[386] "(…) a despeito dos mundos maravilhosos que a escrita abre, a palavra falada ainda subsiste e vive. Todos os textos escritos devem, de algum modo, estar direta ou indiretamente relacionados ao mundo sonoro, hábitat natural da linguagem, para comunicar seus significados. 'Ler' um texto significa convertê-lo em som, em voz alta ou na imaginação, sílaba por sílaba na leitura lenta ou de modo superficial na leitura rápida, comum a culturas de alta tecnologia. A escrita nunca pode prescindir da oralidade".(ONG, 1998, p. 16)

siderações sobre sujeito e literatura oral no Quilombo Ilha de São Vicente –, não se aplicam ao discurso enunciado pelos jovens nascidos nas décadas de 1990 e 2000, pois estes já fazem parte da geração que realiza parte dos sonhos dos mais velhos, que era "estudar". A ânsia pelos estudos, expressa nos discursos dos mais velhos, parece corroborar a afirmação de Walter Ong, citada acima, sobre a consciência angustiada das pessoas enraizadas na oralidade desejando a cultura escrita como forma de integração aos "avanços" do mundo.

Obviamente, associado à alfabetização e à escolaridade prolongada, surge um discurso estruturado em outras bases, quais sejam, encadeamento de frases por subordinação, pensamento abstrato e a ausência da poética no nível da expressão oral. Embora entre os integrantes da nova geração existam jovens que se autodeclaram poetas, esses se fazem no nível da escrita. Podemos observar a ânsia pelos estudos no discurso de Virgílio Barros, nascido em 1943, no seguinte trecho:

> Vontade de estudar mais eu tinha, mas a condição era pouca, que eu tinha que ajudar o veio na roça. Até achei oportunidade, mas o veio disse "não, fica aqui mais eu, trabaiá mais eu", e eu ficava lá, mais o veio, trabalhando. (HISTÓRIAS DA ILHA, 2019)

Em continuidade temática podemos observar essa ânsia contada por uma jovem quilombola universitária, Helisana Barros, que, embora o esteja fazendo no registro oral, apresenta um discurso organizado nitidamente através da influência da variação escrita que sabemos ser enfatizada ao longo da escolarização prolongada:

> […] conversando com minha vó, que é mãe do meu pai, Vicência Barros, eu vejo nela a sede que tinha de ter ido à escola, a sede que minhas tias, as irmãs dela, também tinham. Meus tios tinham sede de ter ido à escola e não tiveram a oportunidade, então é muito gratificante estar realizando este sonho que foi motivado por eles. (HISTÓRIAS DA ILHA, 2019)

Face à diferença de forma de vida entre as gerações, surge uma nova configuração do sentido de sujeito no contexto quilombola. Esse sentido pode ser finalmente depreendido do seguinte trecho da palestra de Fátima Barros, líder do Quilombo Ilha de São Vicente:

> […] em 2010, após o despejo que sofremos da Ilha, comecei a me descobrir enquanto mulher negra, enquanto resistência. A partir do momento em que eu parei de alisar o cabelo, quando eu decidi valorizar isso que eu sou, o meu fator identitário, eu senti que de alguma forma consegui me fortalecer muito mais, tanto espiritualmente quanto demarcando meu espaço também. Me permiti que a identidade aflorasse, e isso é muito mais que o cabelo, é muito mais que o turbante, apesar desses sinais servirem para a comunicação e assim conseguir dizer: "nós estamos aqui, nós exis-

> timos". (HISTÓRIAS DA ILHA, 2019)

Trata-se agora do sujeito político associado à noção de "resistência" do Quilombo e dos quilombolas no enfrentamento dos invasores e das forças de dissolução da cultura e do território, justamente à medida proporcional da institucionalização da comunidade pelo Estado.

3. Figuras: a família, os bichos, as plantas, o trabalho e o rio

A família aparece como figura central das Histórias da Ilha. Os laços entre pais e filhos, irmãos e primos, constituem o forte território afetivo que enraíza as relações culturais. São através desses laços que se realizam o trabalho, a festa, a esperança e o próprio ser individual de cada uma das personalidades. O amor dos pais pela terra, pela Ilha, é a referência do enraizamento no território físico. Ser do território é equivalente a amar o território. A reverência e o respeito aos mais velhos e aos antepassados derivando a hierarquia tradicional que vai da autoridade dos mais velhos descendo aos mais novos é uma das expressões discursivas norteadoras das histórias, e determina o tom das relações humanas. Isso fica bem claro na história "Pai dos meninos", contada por Miguel Barros:

> A minha mãe conta também que pra eu nascer, dei mais trabalho do que os outros. Foram nove dias pra eu terminar de fazer meu processo de nascimento. Foram nove dias a minha mãe sofrendo comigo. Mas graças a Deus deu pra mim crescer. O Raimundo, meu pai adotou mesmo como dele. E eu era da minha mãe. A minha mãe trabalhava, lavava roupa, quebrava coco, e eu ficava com os meninos mais pequenos. Éramos oito irmãos. Está todo mundo vivo. (HISTÓRIAS DA ILHA, 2019)

As relações entre iguais são entre os primos e não entre os irmãos, como é possível entrever na história "Burro n'água", contada por Virgílio Barros:

> Eu trabalhava no Marabá arriando castanha. E uma vez, era inverno, mês de Fevereiro pra Março, nós chegamos num local onde nenhum de nós tinha ido antes. Nós éramos três companheiros: eu e dois primos meus. (HISTÓRIAS DA ILHA, 2019)

O paradigma da obediência é um forte norteador da organização hierárquica familiar. A intimidação através de violência física (taca) é sempre lembrada como método educativo ora transgredido, se era aplicado pelos pais, ora aplicado com entusiasmo, se era exercido pelas crianças.

Outra figura importante é a dos bichos. Podemos discernir dois tipos básicos de figuras de bichos: os temidos e os assimilados. O boto, o macaco (Guariba), a cobra, o jacaré, são temidos porque não são úteis para o consumo, não são assimilados como elementos da composição da vida ordinária em seu transcurso pelo trabalho, convívio e afetos. Porém é do encontro com os bichos temidos que surgem várias histórias, como podemos ver em "Assobio de boto", contada por Pedro Barros: "Aqui tem um Boto que assobia. A mulher tem medo dele que só. Quando ela escuta ele vindo, ele assobiando, logo ela corre de lá da beira do rio pra cá. E o Boto faz medo mesmo" (HISTÓRIAS DA ILHA, 2019).

Nesse sentido, esses seres estranhos pertencem ao imaginário e aos afetos tanto quanto os outros, porém pelo lado do estranhamento, o qual origina o senso de aventura, de novidade, detonadores de histórias e poéticas. Sob um certo ângulo os bichos selvagens representam o lado imaterial da Ilha, em que pese a ironia de serem os primeiros ameaçados de extinção pelas condições terríveis da situação ambiental e ecológica da atualidade.

Através dos bichos aparece, frequentemente, no nível estrutural, o acontecimento nuclear, o clímax de uma história – como o perigo sentido e enfrentado no encontro com um ser temido. Os peixes, patos, galinhas e o gado, são os bichos que se configuram como elementos pródigos do território. Simbolizam riqueza, abundância, alimento ou beleza, como vemos em "Os peixes", história contada por Pedro Barros: "Os peixes que nós pegávamos muito eram o Pirarucu, que é o Pirosca, o Filhote, a Dourada, Pirarara. O Pirarara ainda existe, mas o Filhote, a Dourada, Pacu Manteiga e o Pirarucu estão em extinção" (HISTÓRIAS DA ILHA, 2019).

As figurações do vegetal transitam do estatuto das plantas nativas comestíveis, às frutas da meninice, até às árvores especialmente plantadas no dia do nascimento de cada filho, inscrevendo uma espécie de irmandade vegetal, desde o importante babaçu, colhido, quebrado e transformado em óleo pelas mulheres, às ervas medicinais, às plantações e roças, além do simples mato, pois desse mato retira-se tudo o que se precisa para fazer as construções das moradias, como lemos em "Construindo habitações", história contada por Miguel Barros:

> A gente vai no mato com um machado, corta umas forquilha, aí tira umas travessa, tira os caibro. Isso é tudo normal, tudo roliço. Aqueles que querem mais chique, descascam. A gente tira aquela madeira, cava, infinca. Vamos pra palha do coco agora. Aí corta uma taboca, coloca nos pé de

> coco, derruba aquela palha, vai riscar a palha todinha pra poder cobrir. Vai no mato, tem o "cipó de escada", que é o cipó que a gente amarrra a palha. (HISTÓRIAS DA ILHA, 2019)

As principais figuras do trabalho são a pescaria e a agricultura pelos homens e os serviços domésticos e o "quebrar coco" pelas mulheres. O comércio aparece em decorrência dessas atividades. O trabalho é intrínseco à subsistência e ao ritmo da vida na Ilha e sua técnica é passada de pais para filhos; revela-se nas histórias sob tons emocionais que vão de uma certa amargura indicativa de sofrimento associada a um sentido de ausência de oportunidade de estudos, à alegria associada aos seus frutos e muitas vezes a aventuras. É interessante notar que a "pescaria" é considerada "descanso" em relação à atividade de agricultar, como vemos na história "Pescador", contada por Virgílio Barros:

> Gosto tanto de plantar quanto de pescar. Na hora que estou de folga vou pescar. Na hora que tem o serviço, paro a pescaria, vou trabalhar. Às vezes eu saio de casa e passo oito dias no rio, mariscando dia e noite. (HISTÓRIAS DA ILHA, 2019)

A figura do rio é obviamente presente mesmo quando pareça ausente, desde que se impõe na própria feição do território, caracterizado como Ilha. O Araguaia raramente é nomeado nos discursos dos habitantes da Ilha. Ele é simplesmente "o rio". Aparece quase sempre como pano de fundo, elemento tão básico quanto quase invisível. Assim como a terra em que se planta e se colhe nunca aparece nomeada – e quando é mencionada, isso ocorre em situações e contextos negativos, como falta de fertilidade, insuficiência – o rio, em que se pesca e pelo qual se transita também não aparece muito e, quando menciona-se o rio, na maioria das vezes é por motivo para a expressão do medo do perigo que ele pode representar, de modo que sua função positiva fica na maior parte do tempo invisibilizada, como vemos Pedro Barros contar na história "Aprendendo a Nadar":

> Eu era pequeno e não sabia nadar. Aí eu ia lá pra beira do rio, ficava junto com os patos, querendo nadar. Mas quando meu pai me via, me pegava e era uma taca. Aí ele dizia: "isso é pra nunca mais você ir pra dentro do rio, porque a água não tem cabelo. Tenha cuidado senão vai pegar outra surra". (HISTÓRIAS DA ILHA, 2019)

Arriscamo-nos a interpretar que a vida no quilombo Ilha de São Vicente, depreendida de seus discursos, reflete uma autonomia existencial raramente comparável à que se tem numa vida comum na cidade, porém ao mesmo tempo essa vida aparece como integrante de uma camada

populacional fragilizada por ameaças de invasores concomitante ao desamparo e desassistência dos poderes públicos.

Uma das palavras que mais aparecem nas falas dos quilombolas quando perguntados sobre o que mais gostam da Ilha, é "sossego". Para o quilombola, seu território é onde ele pode estar "sossegado", o que equivale a ser autônomo ou livre, no sentido de ter espaço para realizar nesse lugar aquilo que se é.

4. Observações sobre a variação oral da língua portuguesa na Ilha

As Histórias da Ilha apresentam peculiaridades recorrentes e marcantes quanto à variante oral da língua portuguesa. Observamos de forma bem nítida uma variação sintática no uso do advérbio "mais" no lugar da conjunção aditiva "e". Exemplo: "Meu pai mais meu irmão Raimundo pescavam muito". É interessante notar que essa substituição ressalta a clareza do sentido de adição, que fica mais aparente na utilização do advérbio "mais" do que na utilização do conectivo "e". Esse uso do advérbio na função conectiva não é exclusivo dos habitantes da Ilha, pois parece que é possível observar essa ocorrência na língua falada do povo em todo o Brasil.

Do ponto de vista da variação lexical destacamos a peculiaridade de substantivos que aparecem nas falas e discursos a partir dos seguintes ângulos: pelo aspecto de raridade em relação a outros contextos, ou seja, termos que foram considerados diferentes ou novos pelos pesquisadores e termos que se destacam pelo aspecto de expressarem a formação ou preservação de nomes algumas vezes oriundos de matrizes linguísticas indígenas referentes a peixes e plantas.

Com relação ao primeiro aspecto notamos várias vezes a ocorrência do substantivo "taca", que tem o sentido de castigar com alguma agressão física e a ocorrência do substantivo "valença", que significa algo como sorte. Com relação ao segundo aspecto podemos observar a ocorrência abundante de nomes de peixes e plantas que são responsáveis por delinear as principais imagens das histórias, alguns nomes de plantas são: tuturubá, marajazinho, abiu, muta, vinagreira, negra mina, toari. Alguns nomes de peixes são: aruanã, tambaqui, caranha, mandi, cará, cari, pacu e pirarara.

Notamos também, de modo geral, a presença de vários casos da variação oral estilístico-pragmática comum à língua portuguesa no senti-

do de uma diferenciação com relação a uma variante que poderíamos classificar de "mais formal". São elas: a eliminação do plural nos nomes e nos verbos nas concordâncias verbais e nominais (exemplo: "os boto", "nós colhia"); variação morfológica na modificação do som do "ã" para "e" para verbos do modo indicativo na segunda pessoa do plural ("rememo" em lugar de remamos, por exemplo); variação morfológica na modificação do som do "lh" para "i" ("cangaio" em lugar de "cangalho"); o uso do pronome "mim" em lugar do "eu" nas construções de concordância pronominal com verbo no infinitivo demandando sujeito; variação morfológica na forma de elipses ou cortes de diminuição de palavras ("tá" em lugar de "está"); variação lexical no uso de palavras consideradas em si mesmas como termos populares (exemplo: "poita"); variação fonética em alterações do som do "v" pelo "b"; expressão metafórica no lugar de advérbio (exemplo: "toda a vida" em lugar de "sempre"); variação sintática na eliminação, em várias ocasiões, dos elementos determinantes que normalmente seriam expressos pelos artigos o e a; constante utilização das formas aumentativas e diminutivas; variação morfológica na aposição do som da letra "a" antes de alguns verbos (exemplo: "alimpar" em lugar de limpar).

5. Considerações finais

Pela própria constituição histórica de sua estrutura política, os saberes quilombolas tendem a ser desprezados como válidos pela sociedade padronizada dos costumes consumistas da era da globalização em massa. O fato evidente da exclusão cultural enseja, portanto, um posicionamento nitidamente favorável a um esforço de reversibilidade da tendência à marginalização de tais saberes, com vistas à recuperação de uma espécie de riqueza até então desconhecida, vinculada à forma de vida, ao conhecimento e enfim, aos discursos das comunidades tradicionais.

Os quilombolas, esses estrangeiros ancestrais em relação à cultura de massa predominante em nossa vida agora, personificam, com relação às histórias que contam, verdadeiros mensageiros das raízes de nossa história material em consonância com a dimensão do imaginário em relação a essas raízes.

Esperamos que o trabalho de análise de aspectos relevantes da esfera discursiva poética dos habitantes da Ilha de São Vicente tenha contribuído para a preservação e disseminação dessa riqueza que se expressa numa literatura popular, genuinamente brasileira e regional, relativamen-

te desconhecida do público devido às circunstâncias contextuais limitativas de cunho político e histórico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUERBACH, Erich. *Mimesis.* São Paulo: Perspectiva, 1971.

BARTHES, Roland. A morte do autor. In: ____. *O Rumor da língua*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1984.

BRASIL, Rosangela Lima. A construção dos remanescentes de quilombos: produções discursivas, pluralidade, homogeneização e invisibilidades em debate. *VIII Jornada Internacional Políticas Públicas*, 2017. Disponível em: http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2017/pdfs/eixo12/aconstrucaodosremanescentesdequilombosproducoesdiscursivas pluralidadehomogeneizacaoein.pdf. Acesso em: 21 nov. 2020.

CÂNDIDO, Antônio. *O estudo analítico do poema*. São Paulo, Humanitas, 1996.

CASCUDO, Luís da Câmara. *Literatura oral no Brasil*. São Paulo, Global, 2012.

CASTRO, Viveiros de. *A inconstância da alma selvagem.* São Paulo, Cosacnaif, 2002.

FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

HISTORIAS DA ILHA. 2019. Disponível em: https://www.historias dailha. com. Acesso em: 28 de nov. de 2020.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da Percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ONG, Walter. *Oralidade e cultura escrita*: a tecnologização da palavra. Campinas, Papirus, 1998.

ROCHA, Marco. Relações Anafóricas no Português Falado: Uma Abordagem Baseada em Corpus. Delta, v. 16, n. 2, São Paulo, 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01 02-44502000000200002. Acesso em: 26 nov. 2020.

POETRY SLAM E A FORÇA DA MULHER

Alessandra Marques da Silva Fagundes (UFRRJ)
alemarqfag@yahoo.com.br

RESUMO

Este trabalho tem como tema norteador o "empoderamento" feminino. O objeto de estudo são textos do gênero poema, aplicados aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Seropédica, município do Estado do Rio de Janeiro. O trabalho inciou-se pela diagnose sobre afinidade e conhecimento sobre gêneros textuais com estudantes. De acordo com as orientações programáticas da rede, o 9º ano não contempla este gênero, mas, com autorização da equipe diretiva da unidade escolar foi realizado este trabalho como uma atividade complementar. Após compartilhamento de vídeos e textos que abordavam o tema feminismo e os estilos musicais R.A.P e *hip hop*, os alunos fizeram atividades com letras de canções dos referidos gêneros e participaram de um *workshop* de criação de *R.A.P.* e *hip hop*, para que pudessem enfim, apresentar suas produções durante evento de culminância na unidade escolar em uma batalha *poetry slam*, sempre mantendo o tema norteador como foco de estudo durante todo o segundo semestre do ano letivo.

Palavras-chave:
Empoderamento. *Slam. Hip hop.*

ABSTRACT

This work has as its theme the "empowerment" feminine. The object of study are texts of the poem genre, applied to students of the 9th year of elementary school of the Municipal Network of Seropédica, municipality of the State of Rio de Janeiro. The study was based on the diagnosis of affinity and knowledge about texts gender with students. According to the programmatic guidelines of the network, the 9th year does not include this genre, but, with authorization from the school unit's management team, this work was carried out as a complementary activity. After sharing videos and texts that addressed the theme feminism and the musical styles R.A.P and hip hop, the students did activities with lyrics of songs of these genres and participated in a workshop of creation of R.A.P. and hip hop, so that they could finally present their productions during a culminating event in the school unit in a battle poetry slam slam, always keeping the theme guide as focus of study throughout the second semester of the school year.

Keywords:
Empowerment. Slam. Hip hop.

1. Introdução

Sobre a escola incide a maior responsabilidade acerca da formação do leitor. Políticas públicas voltadas ao estímulo à leitura não são

novidade, podendo ser citados o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), projeto que tem como objetivo levar obras literárias para as escolas públicas; Política Nacional de Leitura e Escrita = Lei Castilho (PNLE), voltada a estratégias para contribuir com a leitura, a escrita e o direito ao acesso às bibliotecas; Plataforma Pró-Livro, que é um meio digital para apresentar e compartilhar experiências e projetos para a formação o leitor. Ainda assim o país não obtém resultados de total êxito, pois os variados problemas relativos à educação, "interferem na valorização e ensino da literatura", conforme observou Zilberman (1988).

> A solução proposta relaciona-se ao assumir de uma concepção de leitura segundo o qual o ato de ler qualifica-se como uma prática indispensável para o posicionamento correto e consciente do indivíduo perante o real. Porém, como sua concretização depende da frequência ao livro, as tentativas de promoção do gosto pela leitura têm desaguado no apelo à aquisição crescente de obras, reforçando os procedimentos consumistas próprios à sociedade burguesa; beneficiam, assim, mais quem os edita do quem os lê. (ZILBERMAN, 1988 p. 17)

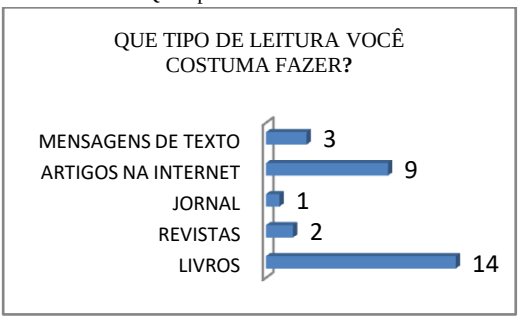
Em 2017, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) veio fortalecer o que já era discutido sobre a necessidade das práticas de linguagem e leitura serem amplamente difundidas e que os mais variados gêneros sejam disponibilizados aos estudantes.

> [...] Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BNCC, 2017)

Para realizar uma pesquisa-ação em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de Seropédica, Rio de Janeiro, foi feita uma investigação inicial, através de um questionário, do qual se destacam os seguintes resultados:

Gráfico 1: Você gosta de ler?

Gráfico 2: Que tipo de leitura você costuma fazer?



Outro ponto motivou este estudo: o desinteresse pelo gênero textual *poema,* que é geralmente desprezado pelos estudantes. Nesta mesma pesquisa, foram perguntados acerca de seus gostos literários e "O que sentem ao ler algum poema?". Foram apresentadas as alternativas: "Pensa em musicá-lo", " Fica feliz", "Sente sono", "Gostaria de ler mais", "Acha chato", "Acha bonito". Como resultado vemos que são considerados "chatos", na mesma proporção que os acham "bonitos".

Gráfico 3: Se pudesse escolher um gênero literário, qual seria?

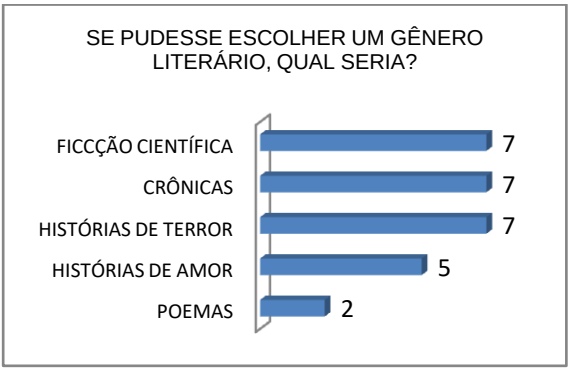
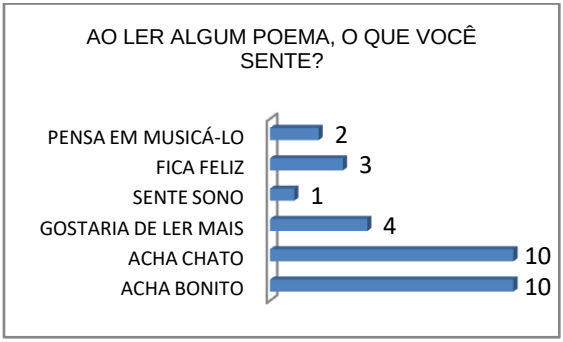


Gráfico 4: Ao ler algum poema, o que você sente?



Assim, após esse momento de diagnose inicial, no qual foram verificadas preferências de leitura e reações ao gênero textual poema, é o momento de iniciar um *brainstorm* com os estudantes sobre assunto que hoje está em voga: o empoderamento feminino, visto que canções de *rappers* e *hiphopers* e a poesia *slam* tematizada serão foco deste estudo.

O que os adolescentes pensam sobre o assunto? Os conceitos e ideias são partilhados entre meninos e meninas? Há machismo e submissão nesta faixa etária?

Foi pertinente falar sobre feminismo durante esta preparação para o trabalho com as canções. Conforme Alves e Pitanguy (2017, p. 7), "o feminismo traduz todo um processo que tem raízes no passado, que se constrói no cotidiano e que não tem um ponto de chegada". Ser feminina e ser feminista não precisam ser coisas que se chocam. A imagem da feminista rude e por vezes masculinizada poderia ser deixada de lado, como bem lembra a ativista nigeriana Chimamanda Adichie, pois é possível "gostar de salto alto e variar os batons (...) receber elogios", sem deixar de ser respeitada por ser mulher.

> A questão do gênero é importante em qualquer canto do mundo. É importante que comecemos a planejar e sonhar um mundo mais diferente e mais justo. Um mundo de homens mais felizes e mulheres mais felizes, mais autênticos consigo mesmos. E é assim que devemos e precisamos criar nossas filhas de maneira diferente. Também precisamos criar nossos filhos de maneira diferente. (ADICHIE, 2014, p. 122)

Adichie ainda nos fala que "seríamos bem mais felizes, mais livres para sermos quem realmente somos se não tivéssemos o peso das expectativas do gênero."

No 4º bimestre do ano letivo, foram compartilhadas letras de canções contemporâneas (nos ritmos musicais *R.A.P.* e *hip hop*). Mantendo o tema gerador "empoderamento feminino", foram selecionadas canções de algumas mulheres, autoras e intérpretes de músicas que falam do tema em foco. A intenção didático-pedagógica ao utilizá-las foi mostrar que tais letras também são poemas, gênero textual tratado com algum desprezo por uma parte dos alunos, conforme pesquisa realizada.

1.1. Problema

> *"Por mais que existam atitudes esperadas do gênero feminino, elas estão aí para serem subvertidas. A partir do momento em que o sujeito se identifica como mulher, há atitudes esperadas dele, tais como ser dócil, vaidosa e pacífica." (MÉDICI; CASTRO, MONTEIRO, 2017, p. 4)*

De fato, em uma visão simplista, o que se espera da mulher é uma submissão e uma colocação em um lugar puramente doméstico, sem direitos e sem voz, para manter a tradição de uma sociedade machista, patriarcal, que em insiste em prevalecer em algumas culturas e pode até estar muito próxima do nosso convívio.

Ainda hoje há um preconceito contra a mulher chamada "empoderada" (em neologismo criado por Paulo Freire, adaptado do inglês empowderment[387]) em vários setores da sociedade. As mulheres contemporâneas que iremos citar adiante são artistas que escolheram ritmos musicais predominantemente masculinos para mostrar seu potencial como compositoras e, é claro, como representantes da mulher moradora de periferias brasileiras, dando voz a muitas que precisaram ou preferiram se calar.

[387] A palavra, assim como a ação à qual remete, foi ganhando notabilidade a partir de 2011. Em 2013, com a saída do povo às ruas para protestos, ela "explodiu" na internet e, atualmente, já está inclusa até mesmo em dicionários tradicionais, como Aurélio e Houaiss. Nessas definições oficiais, ela é explicada como uma tomada de consciência, capaz de realizar mudanças de ordem política, econômica, social e cultural. É por essa razão que ela se tornou um verdadeiro ícone dos movimentos sociais.

2. Protagonistas contemporâneas

Para valorizar o gênero textual *poema*, optou-se por trazê-lo sob a forma de letras de música[388]. Esta não é uma ideia original, visto que tal prática costuma ser apresentada nos planejamentos anuais elaborados pelos professores para serem aplicados em suas turmas, todavia, visando uma identificação e consequente melhor aceitação, por parte do grupo de alunos participantes do estudo (adolescentes entre 13 a 16 anos), os ritmos musicais *R.A.P.*[389] *e hip-hop*[390], foram selecionados.

Foram escolhidas para representar o *R.A.P.* as *rappers* Negra Li e Karol Conká.

Convém salientar que ambas, apesar de negras, não foram escolhidas por este motivo e sim por sua representatividade no cenário musical e suas canções, que, faz-se conveniente dizer, trazem os problemas da periferia em que foram criadas, onde, conforme dados do IBGE, "em 2014, 76% dos mais pobres no Brasil são negros.

[388] É conveniente ressaltar que existe uma tendência a não considerar canções como poesia. Conforme Amorim (2017), "há também o argumento de que a função poética da língua funciona bem em letras de canções, mas não as transforma em poemas. Nesse argumento está subentendido que a letra da canção ainda deve ser transformada em poesia. Além disso, também se pode ler nas suas entrelinhas que a letra só funciona porque está contida em uma canção". Ele continua dizendo que "o termo *poiêsis* é um substantivo grego derivado do verbo *poieô*, que significa produzir. Poesia, portanto, vem de produzir, e poema é o resultado dessa produção". Ele ressalta que não há como definir e classificar o que é de fato um poema, dada a sua enorme diversidade.

[389] O *R.A.P.* é um ritmo musical surgido na Jamaica, na década de 1960, chegando aos EUA junto com os jamaicanos, onde se popularizou; já o *funk*, surgiu na década de 1930, com músicos como James Brown e Melvin Parker, porém o *funk* que conhecemos é inspirado em outro ritmo: o *miamibass*, um tipo de *hip-hop*, famoso nos EUA na década de 1980 (https://super.abril.com.br/cultura/como-surgiram-os-ritmos-funk-e-rap/).

[390] O termo "hip" significa algo atual, que está acontecendo no momento; e "hop" faz associação ao movimento de dança. Seu criador, AfrikaBambaataa, estabeleceu 4 bases principais na cultura hip hop, são eles: o rap (músicas rítmicas com rimas e poesias), o DJ (artista que seleciona e conduz as batidas), a breakdance (dança específica do rap e hip hop, geralmente improvisada) e o graffiti (pintura/escrita artística). Quando o hip h hop surgiu, sua base estava nas batidas rítmicas que os DJs criavam para as pausas "loop", que são trechos pequenos de alguma música que ficam se repetindo. Após isso, o hip hop foi acompanhado pelo rap e tido como um estilo musical e, através disso, foram surgindo algumas formas diferentes de danças improvisadas, como a breakdance. (https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/nutricao/a-historia-do-hip-hop/48433).

Ambas fazem parte do universo musical habitado pelos jovens. Em seu repertório desfilam canções que falam de amor e da força do habitante da periferia e, é claro, em tempos de "empoderamento feminino", apresentam maior destaque as canções que enaltecem a força da mulher.

O *hip-hop* no Brasil surgiu no final da década de 1970 e início da década de 1980, em um momento pós-ditadura militar. Deste modo, as ruas puderam voltar a ser palco de expressões artísticas.

> A marca do hip hop como cultura de rua revela que, para além de se caracterizar como um modo de intervenção artística, o movimento impõe um modo de viver de se expressar, usando os lugares públicos como espaços de práticas sociais e culturais. Na rua, a ordem era ocupar os espaços para dançar, divertir-se, criar e competir. (SOUZA, 2011, p. 23)

Convém dizer que no movimento *hip-hop*, há uma "soberania" masculina. Alguns grupos exclusivamente femininos e algumas *hip-hoppers*, fazem sucesso entre os apreciadores do gênero.

Destacamos as artistas Nega Gizza, por sua representatividade no movimento cultural do *hip-hop* e uma promessa do gênero: Mc Soffia.

Gisele Gomes de Souza, nasceu em 22 de junho de 1977 na favela do Parque Esperança, em Brás de Pina, Rio de Janeiro. Irmã do *rappe*r MV Bill (Alex Pereira Barbosa) e uma das fundadoras e tesoureira da CUFA (Central Única de Favelas) , formada por moradores de 107 favelas cariocas, além de artistas, produtores e pessoas ligadas a Associações de Moradores. É uma das criadoras também do Prêmio Hutuz (um dos mais importantes festivais de *hip-hop* do Brasil).

De 1999 a 2000, apresentou o programa "*Hip-Hop* Brasil", na Rádio Imprensa FM. Fundou o selo Dum Dum Records pelo qual lançou o primeiro disco solo.

Soffia Correia, a Mc Soffia, nasceu em 2004, na periferia de São Paulo. Aos seis anos de idade fazia rimas e subia na caixa d´água de seu prédio para cantá-las. Seus pais são ativistas negros e o empoderamento feminino sempre foi assunto em sua casa. O caminho do *hip-hop* com a temática da negritude e resistência foi algo natural. Canções como Menina Pretinha (2016), Minha Rapunzel tem Black (2016) e Barbie Black (2018) falam sobre o racismo. "Ter falado sobre isso tão pequena foi bom, porque outras crianças novinhas que passam por isso pegam a música como referência e começam a entender o papel dela na sociedade para se empoderar", afirma a artista.

As artistas selecionadas têm mostrado uma atitude bastante relevante ao tratar de tais temas em suas canções. Durante o estudo as letras de algumas canções de cada uma das artistas citadas, foram trabalhadas com a turma para que eles pudessem conhecer um pouco da visão da mulher periférica sobre os problemas inerentes à vida cotidiana de cada uma delas.

3. Metodologia desenvolvida

A pesquisa foi realizada com estudantes com idades entre 13 e 17 anos. A maioria é aluno da Unidade Escolar desde o 1º segmento do Ensino Fundamental e isso faz com que o grupo, que já se conhece há anos, possua uma intimidade adquirida com o tempo e laços fortes de amizade.

Em conversa informal antes de iniciarmos a diagnose sobre literatura e poemas, a maioria afirmou possuir acesso à Internet com planos de dados de suas operadoras em seus celulares e também via *wi-fi*, em casa. Metade da turma possui TV por assinatura.

O núcleo familiar médio conta com cinco pessoas e dentre os alunos presentes, oito deles informaram que ao menos um dos responsáveis possui nível superior.

Tal pesquisa foi realizada sob a forma de bate-papo, para que não fosse causado nenhum tipo de constrangimento, por este motivo os dados não foram tabulados.

Por uma série de problemas estruturais na unidade, que atrasaram o calendário escolar, a "Semana de Língua Portuguesa", prevista para acontecer no segundo semestre, onde seria promovida uma acabou não ocorrendo, porém o evento "Africanidades" acolheu as produções dos estudantes.

Um *rapper* da região foi convidado para que pudesse estimular os alunos na criação dos textos, no arranjo das rimas e no ritmo e, assim, durante o evento de culminância, a turma apresentasse suas criações.

Os textos criados pelos alunos seguiram o tema do "empoderamento feminino" a partir de *brainstorm*, já citado no item "Iniciativa", para que se conhecesse o que pensavam os jovens a respeito de questões pertinentes ao assunto. Ao professor coube mediar as rodas de conversa e auxiliar os alunos na composição de seus versos, ajustando questões de

ortografia e concordância nominal e verbal com as quais tivessem alguma dificuldade.

O *rapper* convidado apresentou a cadência própria do ritmo musical que proposto: o *R.A.P.*, a fim de que ao final do bimestre os alunos estivessem prontos a se apresentar no evento escolar.

4. Aplicação – mulheres contemporâneas – R.A.P. e hip-hop

Alocados na "sala de vídeo" da Unidade Escolar, os alunos da turma 901, assistiram a alguns vídeos relacionados ao eixo temático "empoderamento feminino". Os vídeos assistidos foram: "Feminismo – Princípios do Empoderamento Feminino – Philos TV", "Por que você precisa do feminismo – Girl Power – Capricho", "Padrasto Assediador – de Karyna Rangel". Os alunos também conheceram as artistas citadas anteriormente Negra Li, KarolConká, Nega Gizza, Dina Di e Mc Soffia. Receberam as letras das canções e conheceram um pouco da história de cada uma delas e a importância das mesmas no cenário musical de ritmos tradicionalmente masculinizados: o *R.A.P*. e o *hip-hop*.

A seguir os três grupos apresentariam discussão sobre os textos anteriormente recebidos. Os moderadores dos grupos tinham a função de fomentar a discussão sobre o assunto para que o restante da turma pudesse participar e expor seu posicionamento. Porém, ao serem solicitados a iniciar o debate, não o fizeram. Alegaram que a reportagem foi lida com facilidade, mas os outros dois textos não, já que necessitavam acessar um índice de inferência maior, devido aos artigos de Djamila Ribeiro, apresentarem algumas referências que não foram assimiladas pelos alunos. Além disso, os mesmos afirmaram que apresentaram dificuldades com o vocabulário.

Desse modo, a professora mediadora optou por ler a reportagem e os artigos e estimular os alunos a expressarem suas opiniões a respeito. Os mesmos mostraram-se um tanto incomodados com o significado de "recatada", "do lar" e, especialmente com a citação do filósofo Rousseu, presente no artigo "Bela, recatada e do lar: matéria da 'Veja' é tão 1792", de Djamila Ribeiro:

> "[…] passa a provar que a mulher deve ser fraca e passiva, porque tem menos força física do que o homem; e, assim, infere que ela foi feita para agradar e ser subjugada por ele e que é seu dever fazer agradável a seu mestre – sendo este o grande fim de sua existência."

Tal citação gerou uma série de discussões sobre o lugar da mulher no mundo, seu papel na sociedade, no mercado de trabalho e nas relações afetivas, nas quais, segundo eles, são inadmissíveis a submissão e a violência.

A seguir, foram apresentados documentários sobre o movimento paulista *Slam Resistência* e *Slam das Minas*, do Distrito Federal para que o grupo pudesse conhecer este tipo de evento. Alguns alunos afirmaram já ter presenciado uma batalha de poesia como aquelas vistas nos vídeos.

A proposta para o 4º bimestre deste ano letivo, com a turma participante do estudo era então produzir letras de música com a temática debatida para criar uma batalha de poesias, aos moldes do movimento *poetryslam*.

5. O movimento poetry slam

No final da década de 1980, Mark Kelly Smith, poeta norte-americano, organizou um evento no qual ele intencionava utilizar o hábito dos saraus que aconteciam em Chicago em competições de poesia. O evento propagou-se para outros Estados americanos e assim, representantes das periferias sentiram-se à vontade para expressar a "voz das minorias".

> Ao longo dos anos, o *Slampoetry* se transformou, tornando-se não apenas em uma "modalidade da poesia falada", mas também um precursor da representatividade de minorias e grande influência na literatura de todos os lugares do mundo. Essas batalhas cresceram não apenas se tornando um popular jogo de poesia, mas criou-se uma identidade de resistência a partir do diálogo com as temáticas propriamente debatidas e enfrentadas por diversas comunidades, como o discurso racial, a ideologia de gênero, desigualdade social, o combate ao discurso de ódio e a contravenção ao regime opressor da atual conjuntura política. (PAIVA, 2019, p. 12)

Ainda de acordo com Paiva, as batalhas de poesia obedecem a algumas regras como: apresentar apenas poemas autorais, sem que haja qualquer recurso como figurino e adereços, respeitando-se o tempo de três minutos. Decidiu-se em nosso projeto tentar obedecer ao padrão estabelecido.

> O *Slam* possui uma relação intrínseca com a cultura periférica. Além da poesia como protagonista, o próprio evento se configura como uma espécie de celebração. A presença de alguns elementos do campeonato pode ser facilmente associado a eventos da cultura hip-hop, como exemplo, a presença de um DJ para intermediar as performances. Além

> disso, a linguagem muitas vezes coloquial e o conteúdo que constituem as poesias. (PAIVA, 2019, p. 13)

Ao falar do movimento *poetry slam* precisamos falar do *hip-hop*[391], visto que as batalhas de poesias foram "adotadas" pelos movimentos da periferia, onde a reflexão sobre questões sociais, raciais e políticas permeia os versos que são expressivamente declamados nestes eventos.

Os *rappers* ou *hip-hoppers*[392] assumem o papel de "disseminadores das narrativas do cotidiano, mostrando como vivem as pessoas, quais são seus sonhos, necessidades (...)", como ressalta Souza.

Dentro de uma concepção bakhtiniana, a palavra emitida pela voz dos *rappers* é o resultado das interações entre os indivíduos que compartilham o mesmo contexto social. A relação dialógica entre os integrantes de um grupo resultam em um enunciado único que representa a voz daquela comunidade comunicativa. Como em uma analogia feita por Lindolfo Filho (2004 *apud* SOUZA, 2011, p. 61), os *rappers* "são os *griots* do terceiro milênio", pois "tematizam o cotidiano, aconselham, denunciam, ensinam, tomando como referência aspectos do meio social, político, econômico e cultural em que vivem".

Os eventos de *slam*, assim como os de *hip-hop* geralmente ocorrem em espaços públicos como praças, bares, metrô ou em locais destinados a esta prática. Os campeonatos de *poetry slam* são anunciados e posteriormente divulgados nas redes sociais.

Por seu caráter "alternativo", poderia se encaixar nas características da literatura marginal, por ser concebida por autores que não fazem parte do mercado literário comercial, utilizarem-se de linguagem coloquial (com algumas exceções) e possuírem um viés primordialmente ideológico.

---

[391] *Hip-hop* (*to hip* = balançar; *hop* = quadril) é compreendido como movimento social juvenil urbano enraizado no segmento populacional de baixo poder aquisitivo, no qual a maioria negra e jovem, historicamente ganhou força nos Estados Unidos a partir do final dos anos 1970, espalhando-se posteriormente pelas grandes metrópoles do mundo. (SOUZA, 2011, p. 15)

[392] *Rapper* ou *hip-hopper* é o termo que designa as pessoas que mantém relações com o universo do *hip-hop*, por meio de qualquer uma de suas expressões. (Lindolfo Filho, Jovino, 2005 *apud* SOUZA, 2011, p. 16)

5.1. Slam das Minas

O movimento *Slam das Minas* é um dos mais importantes grupos criados para divulgação de poesias, apresentadas no formato de batalhas. Surgiu no Distrito Federal, mas possui vertentes em São Paulo, Rio Grande do Sul, Pernambuco, Rio de Janeiro e outros Estados. Suas composições versam sobre problemas do cotidiano, como machismo, assédio, discriminação e violência contra a mulher.

Em entrevista concedida ao site Escrevendo o futuro, Pâmela Araújo e Carolina Peixoto, integrantes do grupo de São Paulo, afirmam que costumam oferecer oficinas de criação de *slam* em escolas da Zona Sul de São Paulo e percebem que a proximidade do *funk*, do *R.A.P.* e do *hip hop* despertam na criança e no adolescente o prazer na criação de poemas, que foram recitados por eles mesmos, segundo elas "muito bem construídos, com um cunho político muito forte. E são crianças de um dos bairros mais carentes da cidade".

6. Oficina de criação de R.A.P.

Uma antiga professora da Escola Estadual Municipalizada Olavo Bilac, ex-colega da mediadora deste projeto, havia levado à mesma escola, há alguns anos, um *rapper* da região. Na ocasião, a professora trabalhava com uma turma de 6º ano, visto que o gênero textual é contemplado nessa série escolar. Talvez por imaturidade dos estudantes, bem jovens, na faixa dos 10 a 12 anos de idade a oficina promovida pelo *rapper* não tenha causado um entusiasmo por parte do grupo.

A mediadora deste projeto, recordando-se deste evento promovido pela colega, fez contato com tal professora, que então, serviu como ponte para que o encontro com Obadias de Lima Guimarães, o Badu, acontecesse.

Em 30 de outubro, o músico gentilmente compareceu à Unidade Escolar, onde foi recebido pela equipe diretiva.

Para a turma 901 foi uma surpresa, pois eles sabiam que havia a possibilidade da intervenção de Badu, mas não sabiam quando e nem mesmo se o que foi planejado daria certo. Badu contou um pouco de sua história como ex-aluno da escola, seus problemas disciplinares, que perduraram ao atingir o Ensino Médio, quando além de poeta, tornou-se grafiteiro.

Um professor o levou para o mundo da música. Ele estudou e hoje é instrutor de música em escolas da região e fotógrafo. A participação foi efetiva e a partir daí surgiram muitos momentos contagiantes de superação da timidez e de autoconhecimento. “Eu não sei escrever”, “eu não posso”, foram substituídos por textos que mostravam a personalidade de cada um. Esse momento concatena com os estudos de Erik Erickson (*Apud* CORTI; SOUZA, 2012, p. 21) teórico da Psicologia, que afirma que no início da adolescência a criança já aquiriu a linguagem, as regras sociais e o pensamento abstrato dos adultos.

A construção da identidade apresenta uma dimensão biológica, uma dimensão individual e uma social – todas independentes. (...) Até o início da adolescência, o indivíduo foi ampliando seu repertório de vivências e habilidades. A partir daí tratará de dar-lhes um sentido singular, passando a adotar uma perspectiva sobre a sua própria vida. Todo esse processo só é possível porque ele já possui um conjunto complexo de habilidades cognitivas e intelectuais. Ao descobrir suas habilidades, preferências e características, o adolescente passa a confrontara imagem que constrói de si próprio com as imgens que os outros lhe atribuem. (CORTI; SOUZA, 2012, p. 21)

As primeiras produções realizadas ainda durante a oficina tratavam sobre os mais variados assuntos: ambições profissionais, violência contra a mulher e racismo. A seguir algumas amostras de textos produzidos na ocasião.

7. Produção de poemas

A professora mediadora acordou com a turma que na semana seguinte daria início à produção dos poemas que se tornariam objetos da batalha *slam* e também alguns exemplos de *rap*. A apresentação da batalha ficou agendada o momento da culminância do projeto “Africanidades” que a escola promove interdisciplinarmente entre Filosofia, Geografia e História.

Imbuídos de uma responsabilidade atípica para os adolescentes, os alunos reclamavam a todo instante do prejuízo que estavam tendo perdendo aulas devido a um problema na rede elétrica da escola e combinaram com a professora de preparar suas produções textuais em casa e encaminhá-las através de mensagens de texto no aplicativo *WhatsApp*.

Os textos eram recebidos, as intervenções eram feitas pela mediadora e devolvidos a seguir para que seus autores os concluíssem.

Sendo assim, tão logo o problema de energia elétrica foi sanado e as aulas retornaram, a turma pode realizar os ensaios para a apresentação com os textos que haviam sido previamente encaminhados à professora junto a uma "batida *boom bap*"[393]que pudesse auxiliá-los na marcação rítmica.

Os poemas versavam sobre o poder feminino e também sobre o racismo, para que pudessem "conversar" com a temática do evento onde seriam apresentados.

8. Apresentação do slam

O evento "Africanidades" foi dividido em apresentações nas salas temáticas na Unidade Escolar, onde os estudantes apresentaram trabalhos sobre cultura, religião e curiosidades. Na segunda etapa, na quadra esportiva da escola, ocorreram apresentações de dança e música.

O encerramento foi com a batalha *slam.*

Antes de iniciar a apresentação foi percebido que o equipamento de som da escola não estava em boas condições de uso, pois apresentava chiados e o microfone um som muitíssimo baixo. Uma aluna prontificou-se a ir até sua casa buscar um pequeno aparelho com entrada *USB* e *Bluetooth*, porém dada a amplitude da quadra, infelizmente não surtiu muito efeito.

Adaptando-se ao problema encontrado, os jovens foram apresentando suas poesias, um a um, sendo ovacionados pelos cerca de 200 estudantes presentes.

Foi perceptível o sentimento da aluna de orgulho ao concluir uma proposta de trabalho, apresentando-se para toda a escola, vencendo a timidez inicial que foi natural a todos os que se apresentaram e ser agraciada com a vitória.

[393] O termo "boom bap" é uma onomatopeia que representa os sons usados para o bumbo e o tarol, respectivamente. O estilo é geralmente reconhecido por um *loop* de bateria principal que usa uma amostra de bumbo acústico contundente nos *downbeats* (https://www.discogs.com/style/boom+bap).

O texto apresenta algumas rimas e cadência na leitura, demonstra um desejo da aluna em ressaltar o valor da mulher na sociedade e a necessidade de abolição do machismo e do preconceito.

A professora providenciou alguns brindes para os participantes que comemoraram o final de dois bimestres de estudos sobre o tema proposto.

9. Conclusão

Falar sobre o "empoderamento feminino" tornou-se o objetivo desta pesquisa, visto que o tema está em voga e é de inegável relevância. Infelizmente, a violência contra a mulher e o feminicídio também precisaram ser citados, pois fazem parte do noticiário com uma frequência absurda.

É crucial fomentar nos jovens um debate sobre tal assunto. O adolescente, que em muitas das vezes presencia violência e desrespeito dentro do ambiente familiar, precisa começar a se posicionar de maneira contumaz em face a tais problemas e, como ser em formação, merece ter a oportunidade de aprender o que é e o que não é aceitável pela sociedade.

Os debates sobre a história do feminismo e um esperado *brainstorm* aconteceu durante a leitura de artigos e reportagens e exibição de vídeos sobre o assunto. Neste momento os jovens, já envolvidos no projeto, puderam externar tudo o que pensavam sobre o que estavam vendo e ouvindo sobre preconceito contra a mulher, sobre submissão, valorização, direitos iguais e outros assuntos da mesma linha. Debate muito rico e partilhado por todos, inclusive os que não estavam com participação efetiva. E isto foi importante como inspiração para as produções que viriam a seguir.

A participação do *rapper* da região, Obadias de Lima, o Badu, incentivou a criação de poemas que foram surgindo timidamente durante a oficina de criação proporcionada por ele e ganhando maior proporção à medida que os alunos insistiam em aprimorar o que estavam fazendo. Em pouco menos que duas horas, o artista conseguiu cativar aos adolescentes com as histórias de sua vida e ensinando-lhes um pouco de sua arte e de sua técnica.

A culminância trouxe um resultado bastante satisfatório, conforme os depoimentos dos alunos, já citados. São carregados de emoção e um sentimento de "dever cumprido".

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADICHIE, Chimamanda Nigozi. Tradução: BAUM, Christina. *Sejamos todos feministas.* Companhia das Letras, São Paulo, 2014.

ALMEIDA, Marina. *Slam das Minas*: mulheres na batalha poética. *Escrevendo o futuro*, 2017. Disponível em: https://www.escrevendoofuturo.org.br/blog/literatura-em-movimento/slam-das-minas. Acesso em: 27/09/2019.

ALVES, Branca Moreira; PITANGUY, Jacqueline. *O que é feminismo.* Coleção Primeiros Passos. Brasiliense, Brasília, 2017.

AMORIM, Alexandre. Ler uma canção, escutar um poema. *Educação Pública – Biblioteca CECIERJ*, 2010. http://www.educacaopublica.rj.gov.brbiblioteca/literatura. Acesso em: 29/07/2020.

BASE NACIONAL CURRICULAR. *A Etapa do Ensino Fundamental no Contexto da Educação Básica.* A Área de Linguagens. Língua Portuguesa. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/. Acesso em: 21/07/2020.

COMO surgiram os ritmos funk e rap? *Superinteressante.* Disponível em: https://super.abril.com.br/cultura/como-surgiram-os-ritmos-funk-e-rap/. Acesso em: 22/11/18.

CORTI, Ana Paula; SOUZA, Raquel. *Diálogos com o mundo juvenil*: subsídios para educadores. São Paulo: Ação Educativa, 2012.

MÉDICI, Júlia; CASTRO, Clariana; MONTEIRO, Tiago. *O Futuro é Feminino*: O empoderamento feminino por meio da música. Instituto Federal do Rio de Janeiro, Nilópolis, RJ. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação 40º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Curitiba-PR, 04 a 09/09/2017.

PAIVA, Edson Prazeres Ribeiro. *Batalhas de Poesia Slam*: Representatividade Sócio-literária. João Pessoa, 2019.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. *Letramentos de Reexistência*: poesia, grafite, música, dança: hip-hop. São Paulo: Parábola, 2011.

ZILBERMAN, Regina. *A Leitura e o Ensino da Literatura*. São Paulo: Contexto, 1988.

Outras fontes

A HISTÓRIA do hip hop. *Portal Educação*. Disponível em: https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/nutricao/a-historia-do-hip-hop/48433. Acesso em: 19/10/2019

DESCRIÇÃO da música boom bap. *Discogs.com*. Disponível em: https://www.discogs.com/style/boom+bap. Acesso em: 25/11/2019.

POLIFUNCIONALIDADE SINTÁTICO-SEMÂNTICA DO VERBO HAVER EM PORTUGUÊS – UMA VISÃO FUNCIONAL

Bismarck Zanco de Moura (UFRJ)
dezanco@hotmail.com

RESUMO:

São apresentados, neste trabalho, usos variados do verbo *haver* em português. Tem-se como hipótese geral que, a partir de dois distintos processos de gramaticalização e em diferentes estágios de mudança (ou em andamento ou concluído), *haver* insere-se em novos contextos de uso e, em cada um desses, apresenta condições morfossintático-semânticas particulares. Analisam-se aqui diferentes categorias linguísticas nas quais *haver* é usado, além das já descritas pela tradição gramatical, a de verbo predicador e a de verbo auxiliar, e para tanto, valemo-nos de uma pequena amostra coletada em três gêneros textuais do jornal O Globo. Objetiva-se, com isso, não só demonstrar a riqueza de usos em torno de um item linguístico da língua portuguesa, como também expandir os olhares de todos aqueles que se interessam pelo estudo da linguagem.

Palavras-chave:
Língua portuguesa. Polifuncionalidade verbal. Descrição sintático-semântica.

ASTRATTO:

In questa comunicazione, sono presentati vari usi del verbo esistere in portoghese. Ha come ipotesi generale che, da due differenti processi di grammaticalizzazione e in differenti stadi di cambiamento (in corso o concluso), si verifichi l'inserimento in nuovi contesti d'uso e, in ciascuno di questi, presenti condizioni morfosintattiche-semantica particolari. Analizziamo qui diverse categorie linguistiche in cui si usa utilizzare, oltre a quelle già descritte dalla tradizione grammaticale, quella del verbo predicatore e quella del verbo ausiliare, e per questo utilizziamo un piccolo campione raccolto in tre generi testuali del giornale Il Globo. Con ciò, l'obiettivo non è solo quello di dimostrare la ricchezza di usi intorno a un elemento linguistico in lingua portoghese, ma anche di espandere le opinioni di tutti coloro che sono interessati allo studio della lingua.

Parole-chiave
Lingua Portoghese. Polifunzionalità verbale. Descrizione sintattico-semantica.

1. Introdução

Descreve-se, nesta pesquisa, a polifuncionalidade do verbo *haver* em diferentes estruturas sintáticas de três gêneros textuais do domínio jornalístico. Faz-se aqui, com base no modelo clássico da Linguística funcional, uma sondagem preliminar que viabilize a detecção das dife-

rentes categoriais linguísticas nas quais diferentes empregos de *haver* são usados. Analisam-se, de um lado, usos nos quais esse item assume *(i)* comportamento lexical e *(ii)* léxico-gramatical, na qual esse item é constituinte de estruturas indicativas da nuance semântica de tempo e, de outro, usos nos quais funciona como verbo auxiliar *(iii)* seja de outros verbos, *(iv)* seja de nomes, caso em que *haver* os habilita a predicar.

Concebe-se, neste estudo, que o item *haver* tem potencial multifuncional (sintático-semântico e (semi-)gramatical) em função da atuação de processos de gramaticalização, trajetória de mudança na qual um item lexical perde (algumas das) propriedades prototípicas de sua categoria primária e passa a funcionar em outras categorias. Acredita-se que o resultado da atuação desses processos seja a inserção de *haver* em vários tipos de categorias linguísticas, para além da categoria de verbo pleno/predicador nuclear. Esses usos emergentes de *haver* caracterizam-se por apresentar, além de variada configuração morfossintática, significação distinta, em função de desbotamento semântico.

Como problemas norteadores para este estudo cabem as perguntas: *(i)* Como e para que surgem novos usos na língua? *(ii)* O que é mais econômico para uma língua: Usar um item já disponível na língua e adaptá-lo para novas funções ou criar um item inteiramente novo? Como hipóteses, adotam-se as seguintes *(i)haver* é polifuncional na língua portuguesa, *(ii)* essa polifuncionalidade manifesta-se no domínio jornalístico cuja escrita tende a ser mais monitorada e *(iii)*em cada novo contexto de uso, assume uma configuração sintático-semântica específica. Demonstrar essa multifuncionalidade, especializada nesse domínio, oferecendo uma descrição preliminar que sirva de panorama dos usos distintos de *haver* na escrita jornalística constituem os dois objetivos desta pesquisa em fase inicial.

Na seção seguinte, demonstro a abordagem de usos de *haver* na visão de um gramático de orientação tradicional, cuja escolha se deve ao fato de o autor ter elaborado um capítulo específico destinado aos usos do verbo aqui em tela. Em seguida, aponto o referencial teórico adotado e descrevo brevemente o modo como foi coletada essa pequena amostra preliminar, a fonte desses dados, o período de coleta. Faz-se, posteriormente, a análise, na seção 4.1, dessas diferentes categorias de uso.

2. Revisão bibliográfica: Uma análise acurada em Domingos Paschoal Cegalla (2010)?

De modo geral, em livros didáticos e até em gramáticas canônicas do português, os verbos são apresentados de forma pouco rigorosa. Do ponto de vista semântico, por exemplo, muitas vezes, as unidades verbais têm sido descritas como se designassem apenas um tipo de informação, a de ação, embora, contraditoriamente, as mesmas gramáticas incluam nas seções/capítulos reservados à essa classe não só palavras que designem ação. Há, ainda, além desse, outros problemas que inviabilizam à compreensão mais ampla do funcionamento dessas unidades.

Um dos principais problemas da descrição tradicional é o fato de deixarem de mencionar o potencial polifuncional de muitos itens verbais, formas que, muitas vezes, inserem-se em diferentes categorias de uso. Estudos, nessa vertente tradicional, carecem, ainda, segundo Machado Vieira (2004), de uma descrição mais acurada da questão da auxiliaridade verbal. Nesta pesquisa, resolveu-se revisar apenas um autor, porque o verbo, em geral, recebe tratamento similar, que exclui categorias (semi-) gramaticalizadas e verbos (semi-)suportes[394]. A consulta específica à gramática de Domingos Paschoal Cegalla (2010) justifica-se pelo fato de esse autor destinar um capítulo ao comportamento que o verbo *haver* pode assumir em diferentes estruturas do português. Essa revisão é acompanhada ainda de alguns comentários críticos quanto à sua eficácia descritiva.

Nessa gramática, a primeira menção ao *haver* encontra-se na seção "auxiliares" do capítulo que trata da classe dos verbos. Na seção, a forma verbal é apontada pelo autor como um dos principais verbos auxiliares da língua, ao lado de *ter, ser e estar*. Afirma que os auxiliares são verbos que se juntam à forma nominal de outro verbo para compor a *(i)* voz passiva, *(ii)* os tempos compostos e *(iii)* as locuções verbais. Cita o seguinte exemplo com o verbo *haver*: "Jacinto **havia** chegado naquele momento".

Embora a construção complexa sublinhada constituída de auxiliar e verbo principal na forma nominal de particípio exemplifique a descrição do autor sobre a categoria dos verbos auxiliares, não há informação referente à que categoria o verbo auxiliar em negrito expressa. No exem-

[394] Verbos suportes e semissuportes são formas decorrentes de gramaticalização na trajetória de verbo predicador a verbo suporte.

plo do autor, o auxiliar marca a categoria gramatical de tempo, pretérito perfeito.

Adiante, o autor acrescenta que *haver* é usado na formação de tempos compostos da voz ativa, ao lado da forma nominal de particípio de um verbo principal, como em "Havíamos saído cedo". Novamente, o autor não faz a indicação do que o auxiliar "Havíamos" ajuda a exprimir, a categoria de tempo. Nessa mesma seção, há um exemplo que demonstra a consciência da equivalência que *haver* tem com o verbo *Ter*, "Os dois tinham (ou haviam) sido vistos no cinema". Não há, porém, menção às circunstâncias linguísticas dessa equivalência na língua que se restringe a certos contextos morfossintático-semântico e textual-discursivos e não a todos os contextos, como a descrição acaba por supor.

Na descrição dos auxiliares, limita-se a tratar da forma com a qual a locução verbal pode ser representada e essa seria a de "verbo auxiliar + forma nominal do verbo" (as quais podem ser: gerúndio, particípio e infinitivo). Apesar de serem fornecidas informações sobre a forma das locuções, não são comentadas outras características que enriqueceriam a descrição desse complexo verbal. Não se diz, por exemplo, que, nessa sequência, o verbo auxiliar não é responsável pela projeção da oração que consistiria na seleção de argumentos (sujeito e complementos); e que, no âmbito da morfologia, o auxiliar assume as marcas morfológicas de tempo-modo-aspecto e número-pessoa, essas em conformidade com o sujeito gramatical, caso haja. Ou ainda que verbos auxiliares não são responsáveis pela atribuição de papeis temáticos, apesar de reconhecermos que esse sistema semântico não integra a descrição tradicional.

No capítulo intitulado "Emprego do Verbo Haver", nota-se, em certa medida, uma análise mais acurada de usos desse verbo, que chega a ser mais ampla do que a que oferecem autores mais representativos, como Cunha e Cintra (2008). O autor inicia-o fazendo a distinção entre empregos pessoais e impessoais. Quantos aos empregos pessoais, aqueles em que as frases são dotadas de um constituinte a que é atribuído o papel sintático-gramatical de sujeito, aponta as seguintes possibilidades:

(a) **Uso pessoal como auxiliar** o que pode ser verificado pela existência de flexões, como em "Os criminosos haviam fugido da prisão". Nesse dado, o constituinte "Os Criminosos" funciona como sujeito da locução verbal. Embora haja ampliação da descrição linguística sobre o tipo de construção em que pode ser usado, cabe acrescentar a ausência de informação por

parte do autor de que o sujeito não é exigido pelo verbo auxiliar, mas pelo núcleo do complexo, a forma participial "Fugido".

(b) **Uso pessoal como pleno** em que equivale aos verbos *ter, obter e julgar,* como em "Pedia ao senhor que lhe visse as lágrimas, e houvesse piedade delas"; "Os sentenciados houveram do poder público a comutação da pena" e "Haviam-no por sábio". Verifica-se compatibilidade semântica com outros verbos da língua, muito pouco apontados nas descrições gramaticais de livros didáticos, assim como mencionados em sala de aula. Equivale, respectivamente, ao verbo *ter* cujo complemento é o sintagma *piedade delas*; a um sentido de obtenção/conquista por parte de um constituinte com papel temático fonte "do poder público" e, por fim, *haviam-no* contém nuance de avaliação, e nesse sentido, equivale aos verbos pensar, julgar e considerar.

O autor cita também (c) **uso pessoal como verbo pronominal** como em "Todos se houveram com perfeita dignidade"; "O soldado houve-se como herói"; "Os alunos não se houveram bem nas provas do mês"; "Sei viver modestamente e sei também como haver-me na abundância"; "Agora o criminoso terá de haver-se com a justiça" e "Quem o maltratar comigo se haverá."

Nesses usos nos quais *haver* se combina a uma forma pronominal oblíqua átona, o autor afirma que *haver* designa, respectivamente, proceder, portar-se, sair-se e lidar-se. Nos dois últimos dados, acrescenta que, no processo de equivalência às acepções de *"entender-se" e "acertar conta", a construção oc*orre a partir da associação à preposição < com >.

Ainda em relação ao emprego pessoal de *haver*, cita ainda construções que considera *locuções constituídas de haver* e os valores que podem denotar: "Haver mister (de)": precisar/necessitar; "Haver por bem": dignar-se/resolver/considerar bom; "Bem haja": seja feliz, seja abençoado, tenha bom êxito e "Mal haja". Nessa locução, não há indicação da nuance de sentido. É fornecida, entretanto, informação acerca de seu funcionamento sintático. Em "Mal hajam as desgraças da minha vida", "Mal hajam" se harmoniza em número e pessoa em decorrência da relação sintática com o sintagma "as desgraças", que funciona como sujeito gramatical, conforme descreve o autor.

Além desses, são indicados usos impessoais. O autor amplia a descrição com uma informação gramatical, afirma que o termo que acompanha o verbo tem estatuto de objeto direto, tendo em vista a impossibilidade de ocorrer sujeito. Nesse emprego, toda a oração ganha *status* de impessoal.

(d) **Uso impessoal como lexical** nos quais assume os significados de existir, acontecer, decorrer, realizar-se e ser possível, respectivamente, *"*Há pessoas que se dedicam a obras sociais"; "Houve casos difíceis na minha profissão de médico"; "Há meses que não o vejo"; "Se não chovesse, teria havido outros espetáculos" e "E não houve convencê-lo do contrário."

(e) **Uso impessoal como componente de locução adverbial** aponta-se a possibilidade de formação de uma locução adverbial, nela "*haver*" atua como membro constituinte: "De há muito" cujo sentido seria de "desde muito tempo" ou "há muito tempo". Seguem os exemplos que o autor fornece "De há muito que esta árvore não dá frutos" e "De há muito a imprensa vem alertando o país contra o desmatamento."

(f) **Uso impessoal como componente das locuções "haver que" e "haver de**", como em "Há que recuperar o tempo perdido" e "Em nosso caso, há de levar em conta o baixo nível de credibilidade da classe política." Nessas locuções, o autor afirma serem seguidas de infinitivo e que seu significado equivale a "ser necessário". É importante mencionar a necessidade de revisão, pois, apesar de apresentar certo grau de equivalência, seria necessário explicitar a categoria que expressam, que seria modalidade.

(g) O autor encerra a seção afirmando que *haver* pode transmitir sua impessoalidade ao verbo que se junta a ele formando locução, como em "Vai haver eleições, em novembro"; "Começou a haver reclamações" e "Parecia haver mais curiosos do que interessados". Nesses casos, ocorre um "**Uso impessoal como membro principal de uma locução".**

Apesar de exemplos artificiais, a análise de Domingos Cegalla (2010) demostra que a multifuncionalidade é uma propriedade que encontra abrigo em sua descrição. Entretanto, isso se dá de modo restrito, pois autores tradicionais, como o aqui focalizado, apesar de enfatizarem seus variados valores semânticos que essas unidades veiculam ou mesmo

ajudam a construir, como naquelas em que *haver* é membro constituinte de expressões temporais, deixam de lado, porém, a exploração da configuração sintática desses usos, tecendo um ou outro comentário disperso, sem sistematicidade. Destaco ser este um trabalho razoável em termos descritivos, pois o autor apresenta "locuções específicas" e descreve *haver* como verbo principal de locução, um papel, sem dúvida, necessário à hipótese de sua polifuncionalidade, apesar de faltar a descrição de usos como o suporte, fato, em certa medida, justificável, uma vez que a tradição não reconhece essa categoria.

3. Arcabouço teórico-metodológico

O modelo de análise das estruturas aqui focalizadas é a Linguística Funcional (MARTELOTTA; AREAS, 2003). O Funcionalismo apoia sua análise na observação do uso real, buscando a explicação dos fatos linguísticos em diversos aspectos envolvidos nas situações reais de comunicação, nesta pesquisa, os dados foram retirados de edições do jornal O Globo publicadas em 2013. Defendem esse posicionamento, pois, para esses autores, a língua não se dissocia dessas. Nessa perspectiva, os usuários fazem uso das estruturas linguísticas com a finalidade de interagir, comunicar. (NEVES, 2006), o que nos leva a um dos problemas deste estudo – *Por que aproveitar um item já existente e adaptá-lo para novos contextos de uso?*

Entende-se que, no uso diário da língua, os falantes podem fazer adaptações das formas linguísticas para diferentes contextos discursivos/situações comunicativas. Novas construções podem ser criadas, tornando-se cada vez mais frequentes até se estabilizarem na gramática de uma língua. E essa é a explicação para a inserção de *haver* em novas categorias de uso, o que demonstra que esse item se sujeitou a dinâmicas de mudança.

Dada sua dinamicidade e natureza enquanto organismo vivo, os sistemas linguísticos podem sofrer transformações em sua estrutura, no sentido de transformar itens lexicais em gramaticais ou de acentuar o grau de itens já gramaticalizados.

Com a atuação de processos de gramaticalização, são geradas novas formas linguísticas para funções já existentes ou são atribuídas novas funções para formas linguísticas já existentes, o que é mais eficiente e menos custoso em termos cognitivos, porque o falante/escrevente se

aproveita de material pré-existente/disponível na língua. A ocorrência de processos dessa natureza permeia toda a linguagem humana, o que faz da gramática um bloco emergente (HOOPER, 1991). A não estaticidade da língua altera, portanto, o estatuto dos itens representativos, como os verbos e faz da gramática um produto inacabado.

Processos de gramaticalização verbal promovem a recategorização dos verbos lexicais em verbos gramaticais, trajetória de aceitação consensual entre os linguistas. O verbo lexical é pleno de significação, seu conteúdo faz menção a processos do universo biopsicofisicossocial. Já entre os verbos gramaticais, encontram-se, prototipicamente, dois tipos de categoria, uma que atua sobre a forma nominal de outros verbos, os verbos auxiliares, e outra que atua sobre nomes com emergente função secundária predicante, os verbos suporte.

Apesar do escopo de atuação dessas duas categorias ser diferente, ambas são, auxiliares, dado que marcam categorias gramaticais como tempo e aspecto, apesar de aquela também veicular, ainda, modalidade e voz e essa, dentre outras funções, atribuir estatuto de oração à estrutura sintática em que está inserida.

A gramaticalização sujeita-se a pressões do uso, na medida em que opera em um determinado domínio discursivo. Neste estudo, propõe-se que a mudança por que passa *hav*er ocorreu no domínio jornalístico[395]. A divergência, um de seus princípios, diz respeito à preservação da unidade lexical da qual emergiu a forma gramaticalizada. Esse princípio regula, então, a conservação da forma fonte. Na língua portuguesa, parece que *haver* lexical foi mantido e, por isso, chegou a *(i)* instaurar polifuncionalidade, *(ii)* sofrer um segundo percurso de gramaticalização[396] e *(iii)* conviver com todas as suas formas gramaticalizadas.

Outro princípio apontado por Hooper (1991) relevante para essa pesquisa é a persistência segundo o qual na forma gramaticalizada parece persistir certa nuance de significado ou propriedades sintáticas da forma-fonte. A categoria de verbo suporte, por exemplo, conserva ligação com um constituinte nominal, à semelhança dos usos predicadores aos quais

[395] Em estudo posterior, pretende-se, com base em Esteves (2008), analisar, detalhadamente, o processo de gramaticalização de verbo lexical a verbo suporte desse item nesse e em outros domínios discursivos, o que demanda, dentre outras, a ampliação do *corpus*.

[396] Não sabemos precisar qual tipo de gramaticalização terá sido o primeiro (do léxico a auxiliar ou do léxico a verbo suporte).

sintagmas desse tipo se incorporam como objeto direto. Com a decategorização, explica-se a aquisição de propriedades gramaticais como o é a marcação de número-pessoa por parte do auxiliar *haver* e semigramaticalizadas, como *haver* semiauxiliar que marca a modalidade deôntica.

Nessa visão funcionalista de linguagem, a língua, então, *(i)* não é um objeto autônomo, dissociado de seus usuários; *(ii*) molda-se conforme o contexto discursivo; *(iii)* é uma estrutura em constante mutação sob a qual incidem processos como a gramaticalização; *(iv)* é um instrumento de interação/comunicação e *(v)* deve ser analisada nas situações reais de comunicação. Tendo em vista esses princípios, coletaram-se, em oito edições do jornal "O Globo", diferentes usos do item *haver* da língua portuguesa, distribuídas por três gêneros textuais (carta de leitor, crônica jornalística e artigo de opinião).

Optou-se pelo domínio jornalístico por ser ele o que melhor ilustra a norma culta contemporânea e ser, nesse sentido, a mais provável fonte de usos de um item marcado pelo crescente índice de desuso, como o é *haver*. A seleção desse domínio discursivo justifica, ainda, a preferência por dados representativos da escrita, porque essa modalidade expressiva é mais conservadora. Assim, acreditou-se que um contexto comunicativo de escrita culta fosse o mais propenso ao aparecimento desse item, supostamente desaparecido em outras situações de monitoramento linguístico. Com a coleta dos dados realizada, procedeu-se à análise qualitativa bastante simplificada que se deteve em duas funções *(i)* categorização de cada uso coletado e *(ii)* descrição sintático-semântica dos exemplos representativos dessa categoria.

Poder-se-iam explorar aspectos de variada natureza gramatical, o que se deseja em trabalhos futuros com um número mais expressivo de dados. Seja textual-discursivo, buscando-se investigar a frequência de cada categoria linguística em função do gênero e/ou da tipologia; seja gramatical, buscando-se descrever a estrutura gramatical de cada categoria, no sentido de indicar sua seleção argumental, a forma sintagmática dos constituintes que seleciona, seus papeis temáticos, entre outras condições sintático-semânticas (como o traço de + humano ou – humano).

4. Análise dos dados: As categorias linguísticas em foco

(A) *Haver* usado em predicados verbais, na categoria de verbo predicador denotando existência e ocorrência.

(i)	Na última reunião descobriu-se que não <u>havia</u> uma pessoa autorizada para assinar o documento definitivo. Por algum motivo, a ordem da presidente não foi obedecida, e os aposentados ficarão sem natal! (O Globo/8-12-2013)
(ii)	A urgência de encontrar respostas para a demanda também não pode atropelar normas. <u>Há</u>, por exemplo, prazos estabelecidos pelo estatuto do torcedor para a implantação de alterações em calendários, torneios etc. (O Globo/8-12-2013)
(iii)	No caso de Joiville, <u>houve</u> duas facções se defrontando. (O Globo/11-122013)
(iv)	Reforma previdenciária: nosso modelo atual é uma bomba relógio, e não <u>há</u> elo algum entre o que foi poupado e o que é recebido de aposentadoria. Precisamos de contas individuais e um modelo de capitalização de preferência privado, como é no Chile. (O Globo/11-12-2013)
(v)	"Mas, como costuma <u>haver</u> grande contaminação ideológica e política toda vez, nos últimos anos, que se discutem reformas na Lei Rouanet, o projeto, com este fim, de criação do Programa Nacional de Fomento e Incentivo à Cultura (Procultura), relatado pelo deputado Pedro Eugênio (PT-PE), precisa ser acompanhado de perto". (O Globo/23-12-2013)
(vi)	A segurança também será afetada, pois o mínimo que se terá de fazer, mesmo que se more no quadragésimo andar, é manter as janelas fechadas, se possível com vidraças blindadas. Até os helicópteros particulares poderão ser atacados e seguestrados por quadrilhas de drones. Ficará mais fácil para a polícia patrulhar grandes áreas e terminaremos com batalhas de drones, em que não vai <u>haver</u> baixas nem na policia nem entre os bandidos. (O Globo/8-12-2013)

O uso de *haver* na categoria de verbo pleno, situado, portanto, no polo lexical, organiza um predicado verbal que pode denotar dois significados, o de existência como em (i), (ii), (iii) e (iv) e o de ocorrência como em (v) e (vi). Embora haja diferença de significado, esse uso projeta uma estrutura sintática que seleciona um só constituinte de natureza argumental, com o papel sintático de objeto direto. Os sintagmas, de natureza nominal, que funcionam com esse estatuto nas orações são, respectivamente, "uma pessoa autorizada"; "prazos estabelecidos pelo estatuto do torcedor"; "duas facções se defrontando"; "elo algum entre o que foi poupado e o que é recebido de aposentadoria"; "grande contaminação ideológica e política" e "baixas".

A semântica dos argumentos selecionados por essa categoria foi de natureza diversa nos exemplos aqui em análise. No sentido de existência, perceba que esse argumento pode ser não animado, como o são os casos em (ii) e (iv) ou animado (i), que é humano e (iii) que representa

uma coletividade humana, além de demostrar que, nessa categoria, abre-se margem para complementos abstratos, como os dois primeiros.

Por outro lado, quando a categoria designa ocorrência é predominante a presença de constituintes inanimados e com semântica de evento, como são os núcleos "contaminação" e "baixas". Não se acredita, entretanto, que a semântica de ocorrência emerja exclusivamente da posição de núcleo de locuções como foram os dados aqui em análise, uma vez que (v) aparece modificado por um auxiliar que denota aspecto habitual e (vi) pelo auxiliar ir, que denotou tempo futuro. E esses seriam recursos gramaticais que colaboram com a construção da semântica de evento.

(B) *Haver* usado em predicações de qualquer tipo, na categoria léxico-gramatical como constituinte de expressões que designam temporalidade.

(vii)	Há quatro meses, cientes dos protestos e das sentenças da jusiça em favor dos aposentados, a presidente Dilma determinou que elaborassem um acordo para a solução do problema, pois os recursos do Aerus terminam no próximo mês. Reuniões foram feitas, mas sempre faltou alguma coisa: um documento, uma assinatura... (O Globo/8-12/2013)
(viii)	Há, não muito, por exemplo, era cafajestada para os homens e impensável para as mulheres fazer comentários sobre performances sexuais de ex-parceiros. (O Globo/8-12-2013)
(ix)	Há tempos pedíamos a pavimentação. O Globo, Cartas dos Leitores: Sonho de dias melhores vira pesadelo. (O Globo/11-12-2013)

Em (vii), (viii) e (ix), tem-se o uso de *haver* numa categoria de natureza híbrida que se acredita estar num estágio de gramaticalização inicial, pois, ainda, há forte nuance lexical, que se pode atribuir à presença de um sintagma nominal que lhe parece incorporado à semelhança de um objeto direto. Somam-se a isso, as propriedades de alguns desses constituintes, eles são, sintaticamente, representados por um sintagma nominal, além de serem abstratos, como "quatro meses" e "tempos". Essa forma sintagmática e o traço [+ abstrato] aproxima esse uso do polo lexical, uma vez que os constituintes listados em (a) podem também ser abstratos.

Nessa categoria, o item *haver* é acompanhado por um sintagma nominal que indica tempo, respectivamente, "quatro meses", "muito" e "tempos". O exemplo *(viii)* apresenta uma espécie de elipse dessa expressão numérica que sugere imprecisão com relação a esse tempo, o que também ocorre em *(ix).* Assim, propõe-se aqui que o verbo *haver* se especializa junto a um sintagma nominal, frequentemente, nucleado por um numeral ou não, como o intensificador "muito", para expressar uma

categoria gramatical, o que confere a usos dessa configuração uma natureza não só lexical. Essa categoria gramatical é o tempo, que pode ser preciso ou vago/não específico. Este parece especializar-se ainda na indicação passada, mas esse fato carece de maior investigação.

Dada sua gramaticalidade, *haver* parece funcionar como constituinte de expressões temporais e toda essa expressão em que se combinar a esses elementos numéricos funciona, sintaticamente, como um adjunto adverbial oracional que modifica, respectivamente, as ações de *determinar, ser,* predicações de tipo nominal, e *pedir,* ao indicar temporalidade. Paiva (2010) sugere a cristalização formal do verbo a uma expressão numérica quando *haver* é inserido nessa categoria híbrida de temporalidade. Essas estruturas que funcionam em bloco "há quatro meses", "há não muito" e "há tempos" sugerem ainda casos de justaposição (RODRIGUES; GONÇALVES, 2015), uma vez que apresentam verbo flexionado e ausência de conectivo.

(C) *Haver* usado em predicações de qualquer tipo, na categoria gramatical de verbo auxiliar

(x)	Uma vez, quando tomei parte numa homenagem ao professor Richard Moneygrand, em New Caledonia, Estados Unidos, depois das formalidades fui à sua cada para fechar a noite. Moneygrand estava muito feliz. Havia bebido bem, mas não perdera a compostura, pois nele o mero álcool apenas acentuava o seu desprendido amor pelos outros, inclusive pelos mais ferozes inimigos: o grupo contrário ao estudo do Brasil como algo distinto da "América-Latina" na sua universidade. Na ocasião desse último trago, ele comentou comigo que havia tido uma conversa extraordinária com uma mulher e como essa criatura lhe fora simpática, amável e até mesmo atraente, apesar da idade. (O Globo/11-2013)
(xi)	Na casa de Miriam e Eduardo Raposo, onde fui celebrar os elos de simpatia que cimentam o departamento de ciência sociais da Puc-Rio, ouvi do filho do casal, o Ian, a seguinte história: -Professor Roberto, olhe o que me aconteceu. Estava na praia e dela brotou um Hippie que vendia artesanato. Ele havia abandonado sua casa e família para viver na rua. Curioso, perguntei o que o havia feito tomar esse caminho. A resposta lhe interessa professor. Ele me disse o seguinte: eu decidi largar tudo depois de ter lido um dos livros do Roberto Damatta. Qual? - perguntei, entre o aflito e o curioso.- não me lembro. Talvez "A casa e a rua" ou "carnavais, malandros e heróis". (O Globo/ 11-12-2013)

Os dados em destaque aqui na seção (c) revelam um estágio concluído de mudança por gramaticalização no eixo verbo pleno-verbo auxiliar, este associado à aquisição de todas propriedades típicas de verbos auxiliares. A partir desse processo, têm-se uma extensão gramatical dos usos de *haver*, com sua utilização na língua portuguesa como verbo auxi-

liar, categoria que atua sobre outra forma verbal. Os verbos auxiliares exprimem quatro categorias gramaticais tempo, modalidade, voz e aspecto. Esse uso auxiliar já aparece descrito nos estudos tradicionais da gramática e restringe-se, exclusivamente, à carga semântica de tempo, com comentários ainda sobre voz verbal. Trata-se, portanto, de um caso descrito pela tradição, por ser prototípico, no sentido de ter passado por todos os parâmetros de auxiliaridade.

Nesses casos, ocorreu a formação das perífrases verbais "havia bebido" e "havia abandonado". Nessas estruturas, essas auxiliares parecem restringir-se à expressão de um só tempo, o passado, como mostram (x) e (xi). Outra restrição é o verbo principal estar sempre na forma nominal de particípio. Gramaticalmente[397], o sujeito pode vir expresso, como em (x), ou não, como em (xi). Parece não haver, porém, maiores restrições quanto ao predicador central da perífrase, este pode ser intransitivo, caso (x), que aparece modificado por "bem", ou não como (xi) que é transitivo direto.

(D) *Haver* usado em predicações de qualquer tipo, na categoria gramatical de verbo semiauxiliar

(xii)	Há que se cobrar responsabilidade individual pelos atos de cada um, e punir com severidade aqueles que desrespeitam as leis. A impunidade é o maior convite ao crime. Bandidos mascarados que fingem ser jovens idealistas também precisam ser enfrentados com todo rigor da lei, não importa o quanto recebam de apoio dos artistas e intelectuais da esquerda caviar. (O Globo/12-11-2013)
(xiii)	Há que haver um corpo docente altamente qualificado e bem remunerado, pois nada neste mundo acontece por acaso: eis a fórmula. (O Globo/07-12-2013)
(xiv)	Há também que considerar o inconveniente das defasagens de prazos: o passar do tempo faz esvair a utilidade das informações. (O Globo/07-12-2013)

Machado vieira (2004) assume um *continuum* de gramaticalização verbal a partir do qual essas unidades adquiririam propriedades (mais) gramaticais de forma gradual. A autora, que se detém num trabalho exaustivo de categorização de verbos do português, aponta diferentes graus de gramaticalização e entende os usos semiauiliares de *haver* como decorrentes de uma gramaticalização quase completa, diferente dos usos listados em (c) em que os auxiliares denotam tempo, empregos descritos

[397] Em trabalho futuro, pretende-se verificar, mais detalhadamente, o uso de *haver* nessa categoria com o intuito de investigar se esse auxiliar combina-se com formas verbais de variada transitividade, dentre outras características gramaticais.

na tradição gramatical, além de combinarem-se ao particípio, o que em usos modais não ocorre, uma vez que nesses usos *haver* amalgama-se a formas nominais de infinitivo.

Em (xii), (xiii) e (xiv), o semiauxiliar passa a ser usado para a expressão da categoria gramatical de modalidade. A modalidade representa a indicação das opiniões dos usuários sobre o que se diz ou a imposição de deveres/obrigações. Em (xii) e (xiv), há noção dos significados de necessidade/obrigatoriedade, em (xiii), há, ainda, nuance de probabilidade. A presença obrigatória da partícula "que" revela congelamento/cristalização, traço formal da atuação de um percurso de gramaticalização, da forma *haver* nesse uso. Ao que parece, essa categoria linguística está circunscrita à modalidade deôntica, além de veicular uma sutil nuance de tempo futuro.

(E) *Haver* usado em predicações verbo-nominal[398], na categoria gramatical de verbo suporte

(xv)	Apesar de avanço, houve crescimento nas taxas de infecção entre homossexuais. (O Globo/8-12-2013)
(xvi)	Não há dúvida de que a renda e a riqueza continuam extraordinariamente concentradas (O Globo/07-12-2013)

Nesse contexto, observa-se que o verbo *haver* não funciona como único núcleo da predicação. Ele se combina a um termo de natureza não verbal e juntos funcionam como uma unidade predicante complexa. Esse uso é o suporte de categorias gramaticais, é *haver* o responsável por indicar categorias de tempo, modo, por exemplo. Esse tempo e modo são variados, como mostrou Moura (2017) e também os dados acima, um no pretérito perfeito e outro do presente, ambos no modo indicativo.

A associação do verbo *haver* a um nome nuclear com função predicante resulta na estruturação de uma predicação verbo-nominal. Combinados em bloco, exigiram, nos dados em análise, um complemento, que aparecer regido de *preposição "nas taxas de infecção entre homossexuais".* Esse nome apresenta variada natureza semântica, pois em (xv) é um evento e em (xvi) designa um estado. Este revela, ainda, ser o uso suporte passível de negação. Em trabalho posterior, pretende-se averiguar a possibilidade de outras modificações.

[398] Toma-se a expressão verbo-nominal para indicar a combinação de um verbo suporte a um nome predicante.

(F) *Haver* usado em predicações verbo-nominal, na categoria gramatical de verbo semissuporte

(xv)	Nunca antes na história deste país houve tanto debate sobre educação. É saudável e pode até resultar em boas alternativas. O risco está no assembleísmo, onde cada reunião é apenas um prelúdio para a seguinte. (O Globo/12-11-2013)

Tem-se, em (f), a última categoria a ser descrita, a de semissuporte, a qual revela a parcialidade de um percurso de gramaticalização em direção à transformação de uma unidade fonte lexical à categoria de verbo suporte. O verbo semissuporte apresenta forma morfológica semelhante a que o uso suporte pode manifestar-se e o elemento nuclear também, trata-se de um nome que denota evento. Entretanto, sobre ele incidiu o intensificador "tanto", o que lhe atribui o status de categoria híbrida. Em trabalho futuro, com a ampliação da amostra, pretende-se mostrar outras possibilidades linguísticas que contribuem com a atribuição de estatuto de semissuporte e analisar a natureza semântica do nome predicante, se essa restringe-se a nomes eentivos.

5. Considerações finais

A polifuncionalidade da forma verbal *haver* deveu-se, como apontado em Raposo *et al*. (2013,) à reanálise (reinterpretação categorial), fazendo que o item tivesse seu emprego estendido para novas situações de uso, ao menos, no discurso jornalístico. Mostrou-se que em cada categoria *haver* assume configurações formal e semântica variadas e o aproveitamento desse item para essas outras funções parece ter na economia cognitiva sua explicação.

Pretende-se, com a ampliação significativa dos dados, aprofundar essa pesquisa com trabalhos futuros cujos encaminhamentos serão, dentre outros já apontados neste texto, os seguintes (i) aprofundar a investigação sobre a funcionalidade, no sentido de detectar propriedades estáveis em cada categoria (ii) averiguar sua produtividade em termos quantitativos, (iii) sua usualidade em outros gêneros discursivos, (iv) em outros domínios discursivos, (v) oferecer uma abordagem construcional das categorias de uso de haver e (vi)investir em estudo detalhado sobre a construção do envelope da variação, uma vez que as variantes em jogo em cada construção são variadas. Na construção temporal (MACHADO VIEIRA, 2008), por exemplo, *haver* pode compatibilizar-se apenas com *fazer* e *ter*, ao menos, na expressão de tempo decorrido, enquanto, no

discurso acadêmico, pode intercambiar por formas como ter e tem-se (SARAIVA, 2013).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CEGALLA, Domingos Paschoal Cegalla. *Novíssima gramática da língua portuguesa*. São Paulo: Nacional, 2010.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luís F. Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2008.

FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica; OLIVEIRA, Mariângela Rios; MARTELOTTA, Mário (Orgs). Linguística Funcional: teoria e prática. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GONÇALVES, Sebastião Carlos; LIMA-HERNANDES, Maria Célia; CASSEB-GALVÃO, Vânia Cristia (Orgs). *Introdução à gramaticalização*. São Paulo: Parábola, 2007.

MACHADO VIEIRA, M. S. dos. Haver, ter ou fazer na expressão de tempo decorrido. In: Claudia Roncarati; Jussara Abraçado. (Orgs). *Português brasileiro II*: contato linguístico, heterogeneidade e história. 1. ed., v. 1. Niterói: UFF, 2008. p. 192-202

_____. Perífrases verbais: o tratamento da auxiliaridade. In: Silvia Rodrigues Vieira; Silvia Figueiredo Brandão. (Orgs). *Morfossintaxe e ensino de português*: reflexões e propostas. 1. ed., v. 1. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras – UFRJ, 2004. p. 65-96

MOURA, Bismarck. *Construções verbo-nominais no português*: haver + nome predicante. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras, UFRJ. Dissertação de Mestrado, 2017.

PAIVA, Maíra. *Há muito tempo atrás*: Um estudo sobre haver + nome com valor temporal. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras, UFRJ. Dissertação de Mestrado, 2010.

RAPOSO, Eduardo de Paiva (Org.). *Gramática do português*. 1. ed. Lisboa: Fundação Callouste, 2013.

RODRIGUES, V. V.; GONÇALVES, A. C. L. *Comprou, levou? Justaposição*: procedimento sintático comum em propagandas. *Letrônica*, 8(2), 409-21, 2015.

SARAIVA, Eneile Santos. *A construção TEM-SE no Português Brasileiro escrito*: uma análise sociofuncionalista. Dissertação (Mestrado). UFRJ/FL, Programa de Pós Graduação em Letras Vernáculas, 2013.

VITÓRIO, Elyne Giselle de S. L. A. As construções existenciais com ter e haver: o que tem na fala e o que há na escrita. *Domínios de Lingu@Gem*, v. 7, 2013.

POLISSEMIA E AMBIGUIDADE EM LIVRO DIDÁTICO DO 3º ANO, DO ENSINO MÉDIO, ADOTADO EM IMPERATRIZ-MA

Larissa de Farias Silveira (UEMASUL)
larissafariaslf2@gmail.com
Débora Silva Bastos Carvalho (UEMASUL)
debora.carvalho@uemasul.edu.br
Isabel Delice Gomes Macedo (UEMASUL)
isabel.macedo@uemasul.edu.br
Sônia Maria Nogueira (UEMASUL)
sonianogueira@uemasul.edu.br

RESUMO

Este trabalho insere-se na Linha de Pesquisa Linguagem, Memória e Ensino do PPGLe/UEMASUL e tem por objetivo geral identificar a polissemia e ambiguidade no livro didático utilizado em uma escola pública de Imperatriz-MA. Dessa forma, o *corpus* consiste na obra *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, de Cereja; Viana e Damien (2016), aprovado pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), para o ciclo de 2018, 2019 e 2020. Para tanto, possui uma abordagem qualitativa, embasando-se na pesquisa documental. Assim, os principais teóricos são: Bechara (2004), Cançado (2012), Ilari (2001), Marques (1996) e Valente (1997). Desse modo, constata-se que os autores trabalham polissemia e ambiguidade no tópico destinado à língua e linguagem, trazendo a semântica de forma explícita e utilizando diversos gêneros textuais, como anúncio e tirinha. Apresentam exercícios de fixação, evidenciando a relevância dos estudos voltados aos aspectos semânticos, pois auxiliam na produção, compreensão e interpretação de textos.

Palavras-chave:
Ambiguidade. Polissemia. Livro Didático.

ABSTRACT

This research is part of the Research Line Language, Memory and Teaching of PPGLe/UEMASUL and its general objective is to identify the polysemy and ambiguity in the textbook in a public school in Imperatriz-MA. Thus, the corpus consists of the textbook "Contemporary Portuguese: dialogue, reflection and use", by Cereja; Viana and Damien (2016), approved by the National Textbook Plan (PNLD), for the cycle of 2018, 2019 and 2020. Therefore, it has a qualitative approach, based on documentary research. Thus, the main theorists are: Bechara (2004), Cançado (2012), Ilari (2001), Marques (1996) and Valente (1997). Thus, it verifieds that the authors searchs polysemy and ambiguity in the topic aimed at language, bringing semantics explicitly and using different textual genres, such as advertisement and comic strip. The authors present fixation exercises, showing the relevance of studies focused on semantic aspects, as they help in the production, understanding and interpretation of texts.

Keywords:
Ambiguity. Polysemy. Textbook.

1. Introdução

Este trabalho insere-se na Linha de Pesquisa Linguagem, Memória e Ensino do PPGLe/UEMASUL e tem por objetivo geral identificar a polissemia e ambiguidade no livro didático utilizado em uma escola pública de Imperatriz-MA. Dessa forma, o *corpus* pertence à coleção "Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso", de Cereja, Vianna e Demien (2016), referente ao 3º Ano do ensino médio. Para tanto, possui como referencial teórico Bechara (2004), Cançado (2012), Marques (1996) e Valente (1997).

O livro didático foi selecionado por ter sido utilizado em uma escola pública em Imperatriz-MA nos anos de 2018, 2019 e 2020. A semântica é uma ciência relevante por estar diretamente ligada à comunicação, ao entendimento, visto que abarca o significante e significado. Dessa maneira, torna-se necessário ao discente do ensino médio ter contato com a mesma, pois auxilia na interpretação e produção de textos e o livro traz atividades específicas do estudo de língua e linguagem, inclusive, o estudo dos aspectos semânticos.

2. Estudos semânticos

Os estudos semânticos tratam do significante e significado. Em virtude disso, Marques (1996, p. 26) afirma que, "desde o século V a.C., registra-se entre filósofos gregos preocupação com a linguagem, com o tema ligado à interpretação dos fenômenos naturais e às suas relações com instituições sociais". No ano de 1883, o francês Michel Bréal introduziu o termo semântica no meio científico por meio do "*Ensaio de semântica*". Diante disso, a semântica tem como objeto de estudo o significado e Bechara (2004, p. 397) ressalta que, "no decorrer da história, nem sempre a palavra guarda seu significado etimológico, isto é, originário".

Evidencia-se que a palavra sofre alterações no significado, que muitas vezes ultrapassa o campo semântico, contudo, espera-se que o nativo domine tais alterações sem conhecer a etimologia da palavra, mas o estudo da Semântica Descritiva é indispensável. Inclusive, a Semântica Descritiva estuda a significação em determinado momento, abordando o denotativo e o conotativo e os aspectos semânticos, e destacam-se a po-

lissemia, a homonímia, a paronímia, a sinonímia e antonímia e a ambiguidade. (VALENTE, 1997, p. 189).

Este trabalho enfatiza a polissemia e a ambiguidade, assim, Valente (1997, p. 189) observa que "polissemia é a propriedade que a palavra tem de assumir vários significados num contexto, tais significações guardam em si um traço comum". Diante disso, a polissemia é um significante com diversos significados.

Sobre a ambiguidade, Cançado (2012, p. 70) observa "que a ambiguidade é, geralmente, um fenômeno semântico que aparece quando uma simples palavra ou grupo de palavras é associado a mais de um significado". A ambiguidade causa confusões na língua, vale destacar que há vários tipos de ambiguidade, dentre elas estão: lexical, sintática, por escopo, por correferência e por segmentação.A ambiguidade é formada por diversos fatores, que vão do léxico à formação sintática, sendo que um enunciado pode conter diferentes tipos de ambiguidade. Vale ressaltar que a ambiguidade pode ser utilizada de maneira proposital para enfatizar ou causar humor, sendo muito utilizada em publicidades.

Dessa forma, é relevante os estudos semânticos, e este trabalho busca identificá-lo no livro didático, principal recurso pedagógico utilizado pelo professor em sala de aula.

A metodologia é qualitativa embasada na pesquisa documental e, segundo Gil (2008, p. 185), "(...) a análise dos dados na pesquisa qualitativa passa a depender muito da capacidade e do estilo do pesquisador." Dessa maneira, a pesquisa qualitativa permite que o pesquisador tenha mais liberdade e opte pela metodologia necessária para a construção dos resultados, este trabalho é embasado nos métodos da pesquisa documental.

Sobre a pesquisa documental, Gil (2008, p. 51) enfatiza: "(...) vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com o objetivo da pesquisa". Assim, a pesquisa documental pode ir de diários pessoais a relatórios públicos. A pesquisa documental é feita a partir de uma fonte primária. Em virtude disso, Marconi e Lakatos (2003, p. 174) afirmam que "a característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos (...)". Salienta-se que esse tipo de pesquisa tem vantagens, tais como "possibilitar o conhecimento do passado", "possibilitar a investigação dos processos de mudança social e cultural", "permitir a obtenção de dados com menor custo" e "favorecer a obtenção de

dados sem o constrangimento dos sujeitos" (GIL, 2008, p. 153-4).

Gil (2008, p. 153) observa que "dados documentais, por terem sido elaborados no período que se pretende estudar, são capazes de oferecer um conhecimento mais objetivo da realidade". Dessa maneira, a pesquisa documental permite a identificação do conteúdo da polissemia e ambiguidade no *corpus* selecionado.

3. Polissemia e Ambiguidade no Livro didático

O livro didático *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, editado pela editora Saraiva, em 2016, de William Cereja, Carolina Dias Vianna e Christiane Damen, apresenta a capa, conforme a Figura 1:

Figura 1: "Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso".

Fonte: Cereja; Vianna e Damien (2016 – capa).

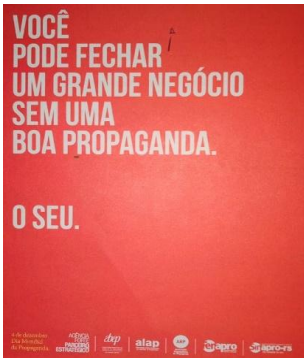
A capa é ilustrada e possui a imagem de pessoas formadas a partir de borrões de tinta, possui o selo do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento e Educação (FNDE), provando que o livro passou pelo crivo governamental e que seu conteúdo é apto a série indicada, pertencendo ao ciclo de 2018, 2019 e 2020. A obra foi selecionada por fazer parte de uma coleção adotada em uma escola pública em Imperatriz-MA.

Ademais, a obra possui uma **organização** convencional, sendo dividida em **4 unidades**, cada unidade possui 3 **capítulos** e cada capítulo 3 **tópicos**, esses são destinados à literatura, língua e linguagem e produção textual. Dessa forma, o livro abrange as áreas atribuídas ao ensino de língua portuguesa.

Salienta-se que há no livro uma interação entre os autores e os discentes, na **apresentação**, na qual os autores afirmam "Entendemos ainda que, para além das práticas cotidianas da leitura e escrita, também faz parte das práticas do estudante do ensino médio a participação em situações bem específicas da linguagem (...)". Desse modo, o estudo da semântica é tratado de maneira explícita e objetiva, abordando não apenas equívocos na produção e interpretação de texto causados pelos aspectos semânticos, mas, mostrando como ela pode ir além de um vício de linguagem e ser utilizada com recurso semântico.

O livro apresenta semântica no **tópico** destinado à língua e à linguagem e na **Unidade** 4 apresenta o título "Língua e linguagem: análise linguística: polissemia e ambiguidade". Enfatiza-se que o livro apresenta a semântica quando trata de sentido ou nos vocabulários apresentados ao longo da obra. Dessa maneira, a polissemia e ambiguidade são apresentadas na **Unidade 4**, no **capítulo 1**, no **tópico** "Língua e linguagem", com um anúncio, conforme a Figura 2:

Figura 2: Anúncio.



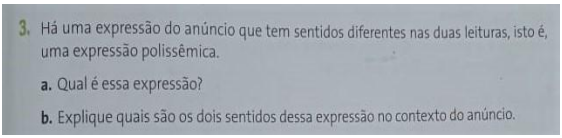
Fonte: Cereja; Viana e Damien (2016, p. 310).

Na Figura 2, há o anúncio: "VOCÊ PODE FECHAR UM BOM NEGÓCIO SEM UMA BOA PROPAGANDA. O SEU". (CEREJA; VIANA; DAMIEN, 2016, p. 310).

Há várias interpretações, visto que o vocábulo *"fechar"* possui diferentes significados. Os autores, após indicarem o anúncio, solicitam que o discente leia a primeira parte isoladamente e perguntam "Se anúncio fosse composto apenas por essa frase, qual seria a ideia veiculada por ele?". Dessa forma, os autores incentivam a compreensão da mudança de

sentido ocasionado pelo fenômeno da polissemia. Dando continuidade, identifica-se uma atividade de fixação de polissemia, como mostra a Figura 3:

Figura 3 – Atividade de Polissemia.


3. Há uma expressão do anúncio que tem sentidos diferentes nas duas leituras, isto é, uma expressão polissêmica.

a. Qual é essa expressão?

b. Explique quais são os dois sentidos dessa expressão no contexto do anúncio.

Fonte: Cereja; Viana e Damien (2016, p. 311).

Salienta-seque os autores, nesta atividade, inserem o conceito de polissemia que, segundo Cereja, Vianna e Damien (2016, p. 311), "é a expressão que tem sentidos diferentes nas duas leituras". Nesse sentido, os autores concordam com Henriques (2008, p. 86) que afirma que a polissemia é "1 única palavra que possui 2 ou mais significados".

A pergunta 3 é dividida entre "a" e "b":

> 3 – Há uma expressão do anúncio que tem sentidos diferentes nas duas leituras, isto é, uma expressão polissêmica.
>
> a. Qual é essa expressão?
>
> b. Explique quais sãos os dois sentidos dessa expressão no contexto do anúncio. (CEREJA; VIANA; DAMIEN, 2016, p. 311).

Os autores requisitam a análise do léxico polissêmico *"fechar";* que pode significar "realizar definitivamente o negócio e/ou acabar, encerrar". (FERREIRA, 2006, p. 400). A polissemia foi utilizada para enfatizar que a propaganda pode fazer seu negócio comercial, por exemplo, crescer ou ser encerrado.

Na **Unidade** 4, no **capítulo** 1, no **tópico** "Língua e linguagem", encontra-se a **Figura 4**, referindo-se à ambiguidade por segmentação.

Figura 4: Cartaz.

Fonte: Cereja; Viana e Damien (2016, p. 312).

Na Figura 4, observa-se um cartaz, com o seguinte texto:

As pessoas precisam de **TERAPIA**...

...**TER A PIA** cheia de louças para lavar e deixar a vida dos outros em paz! (CEREJA; VIANA; DAMIEN, 2016, p.312).

Nesse sentido, é apresentada a ambiguidade por segmentação, esse tipo de ambiguidade é ocasionado quando, na fala, duas palavras se juntam originando uma terceira palavra. Ilari (2001) afirma que as pessoas não separam palavras na fala, sendo um hábito da escrita. Assim, o vocábulo *"terapia*" pode se assemelhar aos vocábulos "*ter a pia*" na fala. A ambiguidade por segmentação é facilmente retirada na escrita e, no caso do cartaz, foi utilizada como recurso humorístico. Salienta-se que em nenhum momento os autores conceituam ambiguidade por segmentação, dando liberdade aos docentes de explicarem e conceituarem da maneira que acharem adequada.

Henriques (2008, p. 87) afirma que "a ambiguidade é um enunciado com duplo sentido em um significante (lexical), um sintagma (GRAMATICAL) ou na totalidade do próprio enunciado (FRASAL)". Dessa forma, vários fatores ocasionam a ambiguidade e a ambiguidade por segmentação é ocasionada na fala.

Na mesma **Unidade**, os autores inserem a polissemia em um anúncio da campanha contra o câncer de mama, apresentando a publicidade, indicada na Figura 5:

Figura 5: Campanha.

Fonte: Cereja; Viana e Damien (2016, p. 314).

Na Figura 5, identifica-se uma publicidadecom o seguinte texto: "Câncer de mama. A gente precisa **TOCAR** nesse assunto. Outubro Rosa (CEREJA; VIANA; DAMIEN, 2016, p. 314). Com o fundo rosa, e letras brancas, com o léxico "tocar" em destaque, há duas interpretações possíveis, visto que o léxico "tocar" faz referência a falar sobre o câncer de mama e/ou tocar nos seios. Dessa maneira, nota-se que a polissemia enfatiza os dois passos que devem ser seguidos contra o câncer de mama. Após a análise da polissemia e ambiguidade no livro didático, inserimos as considerações finais.

3. Considerações finais

Na análise realizada, nota-se que os autores apresentam polissemia e ambiguidade e inserem exercícios de fixação específicos para o estudo da semântica. Os autores utilizam diferentes gêneros textuais que fazem parte do cotidiano do discente, como publicidade e tirinha para que o conteúdo se torne mais atraente.

Ademais, os autores não apresentam a ambiguidade como vício de linguagem e não apresentam conceitos, mas nas questões propostas auxiliam os discentes, colocando nas perguntas algumas informações necessárias para responderem o exercício. Além disso, a polissemia e ambiguidade têm prioridade, pois recebem um capítulo para serem apresentadas aos discentes.

Dessa forma, os autores ratificam a relevância do conteúdo aos discentes do 3º ano, pois a polissemia e ambiguidade fazem parte de um conteúdo específico e fundamental para um bom uso da língua portuguesa na fala e/ou na escrita.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

CANÇADO, M. *Manual de semântica*: noções básicas e exercícios. São Paulo: Contexto, 2012.

CEREJA, W. R.; VIANNA, C. D.; DAMIEN, C. *Português contemporâneo*: diálogo, reflexão e uso. São Paulo: Saraiva, 2016.

FERREIRA, A. B. H. *O minidicionário da língua portuguesa dicionário*. 7. ed. Curitiba: Positivo, 2006.

GIL, A. C. *métodos e técnicas da pesquisa social*. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HENRIQUES, C. C. *Léxico e semântica*: estudos produtivos sobre palavra e significado. Rio de Janeiro: alta books, 2008.

ILARI. R. *Introdução à semântica*: brincando com a gramática. São Paulo: Contexto, 2001.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos da metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003

MARQUES, M. H. D. *Iniciação à semântica*. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor: 1996.

VALENTE, A. *A linguagem nossa de cada dia*. 3. ed. Rio de Janeiro: Leviatã, 1997.

POSSIBILIDADES MULTIMODAIS DO GÊNERO DIGITAL *CHAT* NO APLICATIVO *WHATSAPP* EM CONTEXTOS EDUCATIVOS DE LETRAMENTO DIGITAL

Roberta Santana Barroso (UENF)
robertasbf@hotmail.com
Eliana Crispim França Luquetti (UENF)
elinafff@gmail.com
Edilaine da Silva Freitas (UENF)
edilainefreitas_21@hotmail.com
Vanessa Amaral Tinoco (UENF)
galaxe5645@hotmail.com

RESUMO

Este estudo se propõe a investigar as possíveis contribuições do aplicativo *WhatsApp* para o processo de aprendizagem e interação na perspectiva dos Letramentos digitais e dos gêneros digitais que são produzidos na *Web*, no âmbito educacional e no contemporâneo. Para tal, são consideradas e descritas as características de um rol de gêneros textuais que emergem continuamente com o emprego corrente das tecnologias digitais, nos ambientes computacionais virtuais. Considerando as transformações produzidas pelas tecnologias digitais no modo de proceder à leitura e à escrita, é lícito refletir acerca da multimodalidade. Sabe-se que a proliferação dos textos em ambientes digitais em relação às tecnologias móveis *(m-learning*), *Smartphones*, *WhatsApp* e seu forte impacto na linguagem nos dias atuais requer uma investigação de como tais se apresentam no contexto escolar. O artigo em tela tem por objetivo a proposição de uma abordagem sobre as mídias digitais e seu emprego na categoria de ferramenta pedagógica em sala de aula nos padrões da atualidade, considerando sua importância na agregação de valor às práticas pedagógicas em decorrência da pedagogia dos multiletramentos.

Palavras-chave:
Gênero digital. Letramento digital. Processo pedagógico de escrita e leitura.

ABSTRACT

This study aims to investigate the possible contributions of the WhatsApp application to the learning and interaction process from the perspective of digital literacies and digital genres that are produced on the Web, in the educational and contemporary context. To this end, the characteristics of a list of textual genres that continually emerge with the current use of digital technologies in virtual computing environments are considered and described. Considering the transformations produced by digital technologies in the way of reading and writing, it is legitimate to reflect on multimodality. It is known that the proliferation of texts in digital environments in relation to mobile technologies (m-learning), Smartphones, WhatsApp and their strong impact on language today requires an investigation of how they present themselves in the school context. The article in question aims to propose an approach to

digital media and its use in the category of pedagogical tool in the classroom in today's standards, considering its importance in adding value to pedagogical practices as a result of multi-course pedagogy.

Keywords:
Digital genre. Digital literacy. Pedagogical process of writing and reading.

1. Introdução

O quadro atual de interligação global dos seres humanos a partir das mídias digitais tem gerado profundas alterações no estado da arte dos processos pedagógicos, mormente os relacionados às atividades de ensino de escrita e leitura, tornando tais processos mais atraentes do ponto de vista discente e mais céleres na visão dos educadores.

Segundo Freitas e Costa (2006), dentre os instrumentos culturais da atualidade, o computador e a *internet* têm assumido papel de relevância na mediação da aprendizagem envolvida em processos de escrita e leitura de textos. Com base em tal perspectiva, tenciona-se conduzir tais atividades de ensino para o âmbito das tecnologias digitais como uma estratégia que pode contribuir para acelerar e facilitar a aprendizagem.

Conforme Magnabosco (2009), o profissional de ensino, atuante no segmento da cibercultura, necessita agir como um arquiteto da cognição e gerenciador do conhecimento, promovendo ações de estímulo da troca de conhecimento entre os alunos, sendo dotado de metodologias capazes de configurar a construção do aprendizado de maneira contínua, com características autônomas e integradas, malgrado sua opinião pessoal acerca das mídias digitais.Desse modo, delimita-se a seguinte questão-problema: qual a importância da utilização de textos multimodais e gêneros digitais (GDs) em contextos educativos?

Por meio deste estudo, objetiva-se evidenciar possíveis contribuições do aplicativo *WhatsApp* para o processo de aprendizagem e interação na perspectiva dos Letramentos digitais e dos GDs que são produzidos na *Web*, no âmbito educacional e contemporâneo. Já como objetivos específicos foi necessário: 1) Compreender como se dá o processo de leitura e escrita em ambiente digital. 2) Analisar as características marcantes de alguns GDs, com foco maior no *chat* por meio do aplicativo *WhatsApp*. 3) Tecer considerações acerca da influência dos textos multimodais na contextualização do currículo escolar mediante as múltiplas experiências dos atuais "imersivos digitais" em eventos e práticas de letramento digital (LD).

O presente trabalho tem como linha metodológica uma revisão bibliográfica, de base qualitativa, fundamentada por autores como Marcuschi (2002; 2004; 2010), Santaella (2014; 2019), Castilho (2011) e Santos (2005; 2017).

No entendimento de Marcuschi (2002), os gêneros textuais (GTs) tiveram surgimento devido à necessidade de interação entre os seres humanos. Em razão do uso constante do computador e da internet com vistas a promover a citada interação por meio da comunicação virtual, foram sendo produzidos vários gêneros de natureza digital, com destaque para o chat, o fórum e outros, além da substituição das relações por carta pelo uso do *e-mail* na atualidade.

O trabalho docente com os GDs, no ambiente da sala de aula de Língua Portuguesa (LP), tem significado em atrair os alunos para uma melhor compreensão dos conteúdos da disciplina e reforçar o aprendizado. O emprego dos *chats*, fóruns de debate e de outras ferramentas correlatas aos processos digitais, promovem o despertar do estudante para este segmento do saber escolar, dependendo da maneira com que é desenvolvida a proposta das atividades, pois, caso esta não seja interessante, não produzirá os resultados desejados. Neste sentido, tem especial importância a capacidade criativa do docente no trato com o novo, a saber, com novas tecnologias digitais no âmbito da sala de aula.

2. Acerca da escrita e leitura em ambiente digital

Na atualidade, experimentamos uma cultura gráfica, porém os tempos históricos são repletos de relatos de sociedades ágrafas, nas quais imperava a comunicação por meio oral, por gestos e expressões corporais, ou por intermédio de certos sinais ou símbolos. A escrita era restrita a poucas pessoas, com difícil acesso ao conjunto da população. Na concepção de Koch e Elias (2011), as atividades de escrita representam um modo de comunicação humana que se faz presente em nosso cotidiano, em todos os ambientes de interação entre os seres, apesar de representar historicamente uma maneira nova de comunicação.

Dessa maneira, Freitas e Costa (2006) elucidam que, com o decorrer do tempo ap longo da História, foram estabelecidos os sinais gráficos como estratégia de escrita perene pelas civilizações egípcias e pelos povos da mesopotâmia, configurando um importante avanço tecnológico nos meios da comunicação (FREITAS; COSTA, 2006, p. 223-36). Os

citados autores proferem que – na mesma proporção em que o surgimento da escrita trouxe relevantes avanços nos quesitos de registro de memória de fatos históricos, que anteriormente era focado na transmissão oral dos acontecimentos –, na atualidade, a informática recebe certo grau de resistência por parte de determinados indivíduos que são fortemente vinculados à leitura de livros escritos em papel impresso, não concebendo a realização da leitura nos meios tecnológicos atuais.

A escrita é empregada para o registro de ideias, e assim empregada em nossa comunicação. Costumeiramente, empregamos a escrita e a leitura em diversos tipos de gênero, tais como bilhetes, lista de compras, e-mails e outros.

No percurso da ação de escrita, é lícito considerar certas categorias referentes a seu destinatário, que, em certa medida, perfaz o arranjo a ser utilizado e a qualidade da mensagem que precisa ser emitida. Consoante Koch e Elias (2011), o ato da escrita de determinado texto tem significado para além do jogo das palavras em sequência, sendo importante a impregnação de significado a estas. Os citados autores configuram a questão da escrita como algo no qual um indivíduo tem a transmitir na direção a certo interlocutor, atendendo a fim determinado.

No pensamento de Guerreiro (2011), os indivíduos de modo geral apresentam um grau de dificuldade em iniciar seu relato por escrito, devido à maior familiaridade com a expressão oral dos fatos ou acontecimentos, o que torna o ato de escrever uma atividade permeada de impedimentos. Nessa diretriz, o autor corrobora que as primeiras experiências no campo da escrita, cujas ocorrências se sucedem no ambiente escolar, têm o poder de intervir seja para a facilidade, seja para a dificuldade de escrita, sendo esta mais frequente que a outra, visto que muitos alunos têm receio de trazer suas experiências pessoais para a dimensão da escrita. A execução de uma redação tem em seu bojo características de desafio ao estudante, apesar da temática a ser escolhida e de seu grau de facilidade.

Pondera Castilho (2011) ser comum os estudantes se depararem com dúvidas no tocante ao que escrever e como proceder à atividade de escrita. A leitura continuada de textos, o rascunho de redações, as atividades que visam à correção de erros na escrita, tudo isso tem pouca vazão no âmbito escolar. O ensino de LP carece de uma fórmula estabelecida que favoreça o processo da escrita, centrada na reflexão, na organi-

zação das ideias de modo até porque o texto tem cabal relação com o significado que o escritor tenciona transmitir.

Acerca do processo criativo da escrita, Castilho (2011) afirma que a ação da escrita tem relação com um labirinto no qual a dificuldade se configura no encontro da saída, em desfavor da entrada. Na opinião do linguista, na entrada, a referida dificuldade pode ser superada com constantes atividades de representação escrita do universo ao redor, seguidas de competentes ações de análises reflexivas sobre os usos, variações e adequações da linguagem, com vínculo na livre explanação de ideias, no desenvolver da capacidade de argumentar, sintetizar, criticar e expressar o caráter subjetivo do escritor.

3. ***O gênero digital Chat***

Vários dos considerados GDs têm relação íntima com outros de uso corrente, tais como as comunicações impressas, em vídeos ou fotografias. É lícito considerar a geração, por meio tecnológico, dos gêneros vinculados ao chat e fórum de discussão. A autora Lais (2004) diz que os gêneros que emergiram das novas tecnologias digitais têm larga variedade, mas guardando aspectos de similaridade no que tange aos processos de escrita e comunicação oral.

De acordo com Marcuschi (2002), os gêneros são artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano, como práticas sócio-históricas nas atividades comunicativas do cotidiano. Então, as necessidades diárias, atividades socioculturais, se realizam nos GTs orais e escritos. Marcuschi (2010) refere-se ao *blog* como um gênero emergente na mídia virtual valendo-se de que seus usuários não se restringem somente aos jovens, no contexto atual.

> [...] os blogs funcionam como um diário pessoal na ordem cronológica com anotações diárias ou em tempos regulares que permanecem acessíveis a qualquer um na rede. Muitas vezes, são verdadeiros diários sobre a pessoa, sua família ou seus gostos e seus gatos e cães, atividades, sentimentos, crenças e tudo o que for conversável. (MARCUSCHI, 2010, p. 61)

Vale ressaltar que, para Santaella (2014), se faz necessário ampliar a noção de gêneros discursivos no que se refere às manifestações que ocorrem nas redes sociais digitais, nomeando esse gênero de híbrido. Com efeito, nas redes, a discursividade estritamente verbal ultrapassa as fronteiras não só da linearidade típica do verbo, no hipertexto, mas tam-

bém da exclusividade do discurso verbal junto às que ela estabelece com todas as formas das imagens fixas e em movimento e às linguagens sonoras, ao ruído, à oralidade e à música, na multimídia (SANTAELLA, 2014, p. 209).

Nas palavras de Murano (2011), a rede mundial de computadores configura um amplo espaço para a realização de pesquisas, tais como: a leitura de notícias, a visualização de imagens, a visitação on-line de museus e bibliotecas distantes, além das interações entre seres humanos dispostos nas várias partes do mundo pelas estratégias virtuais de comunicação. O citado autor assegura que a quantidade de brasileiros que faz o acesso regular à *internet* se elevou em percentual de 35% no decorrer dos anos de 2008 e 2009; o autor também argumenta não ser exagerada a afirmação de que as comunicações via *e-mail*, *blogs* e grupos de relacionamento têm deixado profundas marcas na maneira de se comunicar textualmente nos dias atuais.

Desta feita, entende-se que a tecnologia faz parte das experiências diárias de comunicação quer seja de forma oral, quer seja de forma escrita, desde enviar mensagens pelo *WhatsApp*, fazer comentários, postagens de fotos e atualização de perfis do *Facebook* e *Instagram* até atividades do trabalho em plataformas digitais. A popularização e agilidade nos processos de comunicação estão carregadas de linguagem digital, pelo fato de essa escrita se basear em palavras, dígitos e simbologias que facilitam o discurso em *blogs*, *sites* e redes sociais. Elucida Santaella (2019) ao dizer que

> As linguagens são muitas. Desde a revolução industrial e, mais recentemente, a revolução eletrônica, seguida da revolução informática e digital, o poder multiplicador e o efeito proliferativo das linguagens estão ampliando-se enormemente. (SANTAELLA, 2019, p. 28)

Zacharias comenta o surgimento desse processo:

> O aparecimento de formas de comunicação como as redes sociais implica transformações no processo de criação e de recepção dos textos, uma vez que exploram aspectos como a multimodalidade, a hipertextualidade e a interatividade. Estas formas de interação demandam habilidades de leitura e de produção específicas e, consequentemente, exigem uma formação mais específica dos interagentes. (ZACHARIAS, 2016, p. 21)

Consoante a BNCC, ao planejar sua aula, é interessante que o professor leve em consideração, "(...) as tradições orais e seus gêneros, considerando-se as práticas sociais em que tais textos surgem e se perpetuam, bem como os sentidos que geram" (BRASIL, 2016, p. 94). Assim, é

papel do educador promover o contato dos alunos com os novos gêneros, possibilitando-lhes que reflitam acerca de tais modalidades articuladas, como "(...) as semelhanças e as diferenças entre o modo de falar e de registrar o escrito e os aspectos sociodiscursivos, composicionais e linguísticos" (BRASIL, 2016, p. 94).

Dantas da Silva e Mercado (2010) comentam que é fácil notar a existência dos GDs impregnados nos livros didáticos, a partir do sexto ano do ensino fundamental e também no decorrer deste ciclo de aprendizagem, mesmo que de modo incipiente (DANTAS DA SILVA; MERCADO, 2010, p. 23-7). Nos livros didáticos, encontra-se o emprego do GD *e-mail*, configurando comunicações de cunho pessoal, empresarial ou comercial no trato de pendências profissionais. Em termos de comunicação diária existem também os *blogs*, que costumeiramente é usado no afã de compartilhar saberes ou conhecimentos.

A fim de ratificar tal ponto de vista, Xavier e Santos (2005), procedendo uma reflexão acerca do *E-Forum*, consideram que este meio tecnológico tem a capacidade de contribuir sobejamente para as atividades de ensino, na medida em que promove um debate em grupo sobre determinado tema, conduzindo os estudantes a formalizar certas conclusões pertinentes (XAVIER; SANTOS, 2005, p. 72). O *E-Forum* tem conotação de GD emergente com pouca exploração nos meios escolares. Os mestres em LP poderiam empregá-lo com o intuito de dinamizar suas atividades de ensino referentes à produção de textos.

Conforme Silva e Pessanha (2012), quando o educador faz a migração do ambiente de estudo da sala de aula em direção ao laboratório de informática, percebe a composição de elementos que podem denotar praticidade de elevação do potencial de argumentação e retórica dos alunos, de modo que suas aulas se tornam mais atraentes e empolgantes (SILVA; PESSANHA, 2012, p. 45). Na medida em que os alunos utilizam a ferramenta E-Fórum experimentam a elevação de sua capacidade de argumentação sobre determinado tema ou assunto, com trocas dialéticas de impressões que provêm de seus pares, que contribuem para sintetizar a discussão pertinente. Assim, o GD E-Fórum tem o poder de desenvolver nos alunos as habilidades vinculadas à construção de pontos de vista, com a defesa destes de maneira convincente e loquaz. Lévy ressalta:

> Qualquer reflexão sobre o futuro dos sistemas de educação e de formação na cibercultura deve ser fundada em uma análise prévia da mutação contemporânea da relação com o saber [...] o ciberespaço suporta tecnologias

> intelectuais que amplificam, exteriorizam e modificam numerosas funções cognitivas humanas. (LÉVY, 2010, p. 157)

Consoante os apontamentos de Rojo e Barbosa (2015), a respeito das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) que estão engendradas na sociedade, "surgem novas formas de ser, de se comportar, de discursar, de se relacionar, de se informar, de aprender. Novos tempos, novas tecnologias, novos textos, novas linguagens" (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 116). Em meio a essa profusão de novidades, a escola, como um dos agentes de letramento, precisa enfrentar o desafio posto a educadores e linguistas: "letrar digitalmente uma nova geração de aprendizes, crianças e adolescentes que estão crescendo e vivenciando os avanços das tecnologias da informação e comunicação" (XAVIER, 2005, p. 141).

3.1. O chat ou bate-papo por meio virtual

O *chat* é termo que se origina do em inglês e que significa conversa ou bate-papo informal e virtual, em contexto digital; tornou-se um dos mais populares gêneros praticados pelo mundo inteiro na atualidade por meio do aplicativo *WhatsApp*. O emprego deste GD possibilita a interação entre diversas pessoas acerca de um tema específico. Em tal gênero, a escrita é gerada com as mesmas características da linguagem falada, visto que se trata de um modo de comunicação rápido e descontraido. Ao se referir ao dito GD, Santos (2005) concebe ao *chat* uma conotação de estratégia de comunicação por escrito, com ocorrência em tempo real, com uma linguagem própria, repleta de abreviações e etiquetas, e ainda o uso de *emoticons*, que, conforme Souza (2002) facilitam a digitação de maneira rápida, o que afasta alguns internautas adultos que tenham dificuldade de acompanhar as inovações e diferenças de uma nova convenção da linguagem.

Os usuários de tal ferramenta têm a primazia de empregar reduções de linguagem, sem sofrer censuras ou cobranças corretivas (DANTAS DA SILVA; MERCADO, 2010, p. 53). Na conversa estabelecida por tecnologia digital não se observa a emissão de expressões diretas do interlocutor como ocorre na troca de opiniões corrente efetuada por intermédio da linguagem oral. No processo de execução da conversa, as risadas ou outras expressões de cunho facial sofrem reprodução por intermédio de símbolos e sinais gráficos para estabelecer a mútua troca de impressões sobre o tema tratado. Os referidos autores afirmam que os

chamados *emoticons*, representados por carinhas, têm vínculo com expressões de natureza facial, e os efeitos sonoros de diversas categorias são também lícitos de grafia como sons ou sinais de pontuação que denotam a opinião do interlocutor (*Ibidem*, p. 57).

De acordo com os estudos de Bonilla e Halmann (2006), existem duas possibilidades de ocorrência dos *chats*, a saber: 1) os efetivados de modo livre, sem a necessidade de mediação, de maneira que os textos produzidos são remetidos diretamente a pessoa de interesse. Em tais *chats* de livre ocorrência, normalmente existe um convidado que se presta a responder indagações provenientes dos participantes do debate, sem que existe alguém que verifique previamente o conteúdo dos textos remetidos ao convidado; 2) a aprendizagem via *e-mail*. Conforme Palfrey e Gasser (2011), nessa modalidade é criado um usuário e senha para cada aluno acessar uma conta de *e-mail* e trocar mensagens entre eles. O processo é monitorado pelo professor que verifica a correta escrita em português ou outra língua, podendo fornecer temas para os alunos desenvolverem e trocaram mensagens.

Os aplicativos como Edmundo e Google Sala de aula, ambos gratuitos, possibilitam a criação de grupos, estabelecendo um canal de diálogo entre alunos e professores. Através deles é possível passar atividades para que os alunos as realizem e para alertar sobre trabalhos com data próxima de entrega e até atribuir nota para eles. Além desses, temos o Kahoot! por meio do qual é possível que os professores criem jogos no formato de *quiz*, para os alunos responderem via celular ou *tablet* (PALFREY; GASSER, 2011).

Nesse sentido, Marcuschi (2004) enfatiza que o entrevistado respondendo a perguntas que provém de várias pessoas, terá a primazia de responder à indagação que quiser, devido à possibilidade de existência de perguntas de cunho inconveniente ou que fogem largamente do tema tratado.

Nesta espécie de *chat*, existe uma condição de superioridade comunicada ao entrevistado perante os demais participantes, sendo de sua escolha os aspectos de relevância a serem tratados na conversa, sem permitir um diálogo franco e aberto que supere as indagações de natureza pré-determinada (BONILLA; HALMANN, 2006). Um fato de relevância nesta modalidade de *chat* consiste em ser possível arquivar os diálogos estabelecidos, permitindo que sejam posteriormente analisados e retomados em outra oportunidade.

Entendemos, também, embasados em Dantas da Silva e Mercado (2010), que o uso do *chat*,

> No emprego de tal recurso tecnológico nas atividades da disciplina de Língua Portuguesa, o docente deve promover um bate-papo envolvendo vários participantes, calcado em uma temática que traga ou não profundas polêmicas, procedendo o salvamento das informações para posterior avaliação. (DANTAS DA SILVA; MERCADO, 2010, p. 57)

A proposta de uso de um *chat* nas aulas de LP tem por meta promover a livre interação entre os estudantes, efetuando sua familiarização com a ferramenta tecnológica, permitindo a visualização por parte do estudante de elementos de discussão que vão além da tradicional de modo oral. Por certo,

> Fazer da sala de aula o lugar de aprendizagem natural do sujeito é estabelecer como objetivo da escola criação de um ambiente onde se partilha e constrói significados. A decorrência de se aceitar esta afirmação como verdadeira é que aos que fazem a escola cabe o planejamento de atividades de ensino mediante as quais professores e alunos possam a ampliar, modificar e construir significados. (MOURA, 2001, p. 155)

No processo da aula, o estudante terá informações sobre as características de um *chat*; serão consideradas questões pertinentes ao tema, com a possibilidade de livre expressão de suas opiniões acerca dos conteúdos lidos ou vistos em imagens, indicando aos estudantes a possibilidade de interação com seus pares, além da gravação das conversas estabelecidas para posterior análise e comparação com o estado da arte atual.

Segundo Dantas da Silva e Mercado (2010),

> Um fato importante consiste na informação por parte do professor da possiblidade de escrita sem a preocupação exagerada no seguimento das regras ortográficas, visto que o conteúdo disponibilizado no chat sofrerá uma ação de interação com os demais participantes, com o propósito de promover a elevação do grau de argumentação no tocante ao tema abordado e inquerido, com o cabal alargamento dos saberes por parte dos estudantes, que normalmente provém do processo de interação. (DANTAS DA SILVA; MERCADO, 2010)

Os autores corroboram com o argumento de que, caso o professor faça a cobrança aos estudantes que participam do *chat* de seguir fielmente as regras de ortografia e gramática, assumirá uma atitude que foge das características dos GDs, esvaziando o cerne da proposta de composição do *chat* (*Ibidem*).

Também é preciso levar em consideração que o docente fará o lançamento de uma indagação específica acerca do conteúdo visto, dis-

pondo-se a responder e tirar as dúvidas surgidas no transcurso da atividade pedagógica. Em atividades deste tipo é normal a ocorrência de certos imprevistos, além da dificuldade de interação do professor com vários alunos ao mesmo tempo. Porém, a formação do *chat* em sala de aula configura uma ação de diferenciação das trocas de opinião tradicionais, permitindo que o estudante faça a emissão de suas impressões e dúvidas sobre o assunto, além de explanar seu ponto de vista (MERCADO, 2004).

3.2. O aplicativo Whatsapp

O aplicativo *Whatsapp* oferece, entre os seus variados recursos, um dinamismo para as conversas em forma de *chat* no qual se dá o envio de mensagens instantâneas por meio do celular com conexão com a internet. O envio de mensagens e ligações sem adicionais de custos viralizou mundialmente a utilização deste aplicativo, que possibilita o compartilhamento entre as conversas individuais ou em grupos de até 256 pessoas, imagens, vídeos, documentos, fotos, etc. (site: *WhatsApp*). Assim,

> A incorporação e uso das tecnologias móveis tornam os sujeitos mais produtivos, mais integrados e mais cientes do que se passa ao seu redor, provocando a sensação de que são capazes de realizar melhores escolhas por conseguirem reunir um conjunto de informações mais completo e dinâmico que, em última instância, permitem-lhes tomar decisões mais acertadas (MANTOVANI; MOURA, 2012, p. 73).

Desse modo, o uso do aplicativo *WhatsApp* se torna uma ferramenta eficaz nas interações de chat e de experiências significativas no processo de aprendizagem no contexto educacional, potencializando as experiências já adquiridas dos estudantes e no desenvolvimento do LD.

Durante o ensino remoto emergencial decorrente da pandemia da Covid-19, o uso de ferramentas e plataformas digitais foi, para uma porção da sociedade, uma estratégia para minimizar os prejuízos causados à educação em decorrência do isolamento social. A chamada aprendizagem móvel (*m-learning*) em seu viés educativo possibilitou novas experiências rompendo desafios através dos dispositivos móveis. *Mobile Learning* ou *m-Learning* funciona por meio da utilização da tecnologia móvel como parte de um modelo de aprendizado integrado, caracterizado pelo uso de dispositivos de comunicação sem fio, de forma transparente e com alto grau de mobilidade (MARÇAL; ANDRADE; RIOS, 2005).

Inúmeros desafios são postos ao educador na atualidade, sendo forçosa a utilização de ferramentas digitais no processo de ensino e de aprendizagem. É mister aliar boas estratégias pedagógicas para adaptar tais ferramentas ao "novo" estilo educacional imposto em tempos pandêmicos, mas que servirão de auxílio para o desenvolvimento de práticas letradas digitais com foco no ensino de conteúdos curriculares da LP. Sendo assim, compreender o conceito de aprendizagem móvel e LD, bem como conhecer experiências do uso de aplicativos móveis na educação, contribui para o aperfeiçoamento e sucesso dos educadores que estão dispostos a inovar suas práticas pedagógicas, trabalhando com tecnologias junto a seus alunos (JONASSEN, 1996).

O professor, como mediador das aprendizagens neste novo paradigma, está fadado a mudanças nas práticas educacionais integrando as TDICs ao currículo. Desse modo, "se os alunos fizerem pontes entre o que aprendem intelectualmente e as situações reais, experimentais e profissionais ligadas a seus estudos, a aprendizagem será mais significativa, viva e enriquecedora" (MORAN, 2019, p. 13).

Em se tratando do GD chat por meio da utilização do aplicativo *WhatsApp*, a proposta de trabalho requer, entre as estratégias pedagógicas eleitas pelo professor, a aplicação ao contexto informal,em que a comunicação acontece de maneira livre e sem exigências preestabelecidas, para que os estudantes possam se expressar por meio da escrita de formaautêntica. O uso do aplicativo, além de fomentar a interação e troca de informações, pode ser considerado um fator motivacional para as aulas de LP – contexto em que se deve apresentar diversos recursos semióticos dentro da composição textual, numa perspectiva de multimodalidade e multiletramentos. Acerca dessa estratégia, Kenski (2001) afirma:

> O papel do professor em todas as épocas é ser arauto permanente das inovações existentes. Ensinar a fazer conhecido o desconhecido. Agente das inovações por excelência o professor aproxima o aprendiz das novidades, descobertas, informações e notícias orientadas para a efetivação da aprendizagem (KENSKI, 2001, p. 103).

Entre as muitas funcionalidades do *WhatasApp* como estratégias de ensino nas aulas de LP, o que destacamos é a exploração dos recursos multimodais e a compreensão da linguagem no contexto das tecnologias digitais. Essa mídia digital se refere a um GD por meio de *chats*; trata-se de uma conversação por escrito em tempo real, misturados em vários recursos semióticos em que os usuários se utilizam de modos diversificados de como representar e validar seu discurso em um mesmo lugar.

Antes de mais nada, é necessário compreender esse leitor-navegador em sua prática letrada digital respeitando sua "liberdade" de escrita *on-line*.

Alerta Freire (2005):

> Educadores e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, nãohá transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. (FREIRE, 2005, p. 66)

Santos (2017), em sua pesquisa sobre a manifestação da linguagem *on-line* entre os usuários de *chats* e sua influência a respeito da escrita dos mesmos, acredita que, para quem enxerga negativamente tal influência, pensa na língua como forma, não enxergando coerência, integração e eficiência pragmática, ou seja, que as formas de expressão escrita por estes usuários não seriam mais do que uma forma "errada" de escrever (SANTOS, 2017, p. 153).

Em face do que foi posto, o professor precisa promover uma comparação entre variados textos e verificar a capacidade dos estudantes de adequarem as linguagens diante de suas situações de produção e GTs. Sobre essa prática, Gadotti (2000) afirma que

> [...] o educador é um mediador do conhecimento, diante do aluno que é osujeito da sua própria formação. Ele precisa construir conhecimento a-partir do que faz e, para isso, também precisa ser curioso, buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o que fazer dos seus alunos (GADOTTI, 2000, p. 9)

O *chat* como gênero estabelece uma mistura entre as modalidades da escrita e da fala, de forma que os registros escritos apresentam características peculiares da fala. Constatamos, portanto, a necessidade de o professor de LP de não se abster da utilização de tais tecnologias digitais para o uso consciente e reflexivo da língua que, mediante a evolução dos meios, também evolui. O desenvolvimento de habilidades de leitura de produção de textos verbais e não verbais dependerá de práticas de LD em meio às possibilidades multimodais dos GDs.

4. Considerações finais

As ações educativas com finalidade de aprendizagem precisam considerar as reais necessidades dos participantes do processo. Nesse sentido, a avaliação não pode ser usada como julgamento. Nesse caso, a avaliação tem essência diagnóstica. O diagnóstico é incluído porque

procura compreender a realidade emersa para dar a possibilidade de a pessoa envolvida no caso superar as dificuldades.

Conforme apresentado, existem várias maneiras de usar a tecnologia em ensino e todas apresentam bons resultados e grande potencial. Além de ligar encurtando a distância, permite trocas de experiências entre professores e alunos. O trabalho com *blogs* e a utilização de GDs, colabora para a formação linguística dos usuários, assim como a valorização da variação linguística existente em nossa língua diante dos recursos multimodais possibilitando um trabalho criativo e estimulante na leitura e produção de textos.

Pode-se concluir que, se usadas corretamente, essas técnicas irão aumentar muito o processo de ensino e aprendizagem; e, ao integrá-lo gradualmente na vida dos alunos, cabe ao professor o papel de mediador, tentando direcionar o uso das tecnologias digitais para fins educativos e alertando quanto aos novos perigos que se apresentam, possibilitando assim o desenvolvimento do LD de forma crítica, interativa e construtiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BONILLA, M. H.; HALMANN, A. L. *Atividade de reflexão entre docentes em chat: um modo de estabelecer a cultura*. Recife: Edufal, 2006. p. 19-48

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Curricular Comum, 2016*. Disponível em: encurtador.com.br/CKOT2. Acesso em: 24 nov. 20.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. Processo criativo de escrita. *Revista Língua Portuguesa,* ano 5, n. 40, Porto Alegre: set. 2011.

DANTAS DA SILVA, E.; MERCADO, L. P. L. *Os gêneros digitais na forma de material didático da disciplina de Português*. Universidade Federal de São Carlos, Brasil, p. 57, 2010. Disponível em: encurtador.com.br/jlzRT. Acesso em: 27 nov. 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido.* 4. ed. *Rio de Janeiro*: *Paz e Terra*, 2005.

FREITAS, M. T. A. *Da compreensão da tecnologia a seu uso nas atividades de escrita***.** 2. ed. Rio de Janeiro: Autêntica, 2006. p. 223-36

GADOTTI, M. *Perspectivas atuais da educação.* Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GUERREIRO, C. Apagou tudo! *Revista de língua portuguesa*, Belo Horizonte: Segmento, n. 68, p. 16-41, jul. 2011.

JONASSEN, D. Computers in the classroom: Mindtools for Critical Thinking. Englewood Cliffs: Merril, 1996. *TechTrends*, v. 43, n. 2 p. 24-32, mar. 1998. Disponível em: encurtador.com.br/cvwWZ. Acesso em: 06 out. 20.

KENSKI, V. M. O papel do Professor na Sociedade Digital. In: CASTRO, A. D.; CARVALHO, A.M.P. (Orgs). *Ensinar a ensinar*: didática para a Escola Fundamental e Média. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2001.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

LAIS, C. O uso dos gêneros digitais na sala de aula, I Simpósio Regional de Educação/Comunicação, *Anais Eletrônicos*, 2004. Disponível em: encurtador.com.br/djlv9. Acesso em: 24 nov. 20.

LÉVY, P. *Cibercultura*. 3. ed. Trad. de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2010.

MAGNABOSCO, G. G. Gêneros Digitais: modificação e subsídio para a leitura e a escrita na cibercultura. *Prolíngua.* Universidade Federal da Paraíba, v. 3, n. 1, jan./jun. 2009.

MANTOVANI, C.; MOURA, M. Informação, interação e mobilidade; Información, interacción y movilidad. *Informação & Informação*, n. 17, v. 2, 2012, p.55-76. Disponível em: encurtador.com.br/Xlqty. Acesso em: 06 out. 20.

MARÇAL, Edgar; ANDRADE, Rossana; RIOS, Riverson. Aprendizagem utilizando dispositivos móveis com sistemas de realidade virtual. *Renote*. *Revista Novas Tecnologias na Educação*, v. 3, n. 1, 2005. Disponível em: encurtador.com.br/amKL2. Acesso em: 04 out. 20.

MARCUSCHI, L. A. *Os gêneros textuais de emergência no âmbito da tecnologia digital.* São Paulo: Lucena, 2004. p. 11-64

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Â. *et al. Gêneros textuais e ensino.* Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. (Orgs). *Hipertexto e gêneros digitais*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MERCADO, L.P. O emprego do chat como método didático. *Revista Faeeba*, Porto Seguro-BA: Uneb, ago./nov. 2004.

MOURA, M. O. Atividade de ensino como ação formadora. In: CASTRO, A.; CARVALHO, A. (Orgs). *Ensinar a ensinar*: didática para a escola. São Paulo: Pioneira, 2001.

MORAN, José M.; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda A. *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. 21. ed. São Paulo: Papirus, 2019.

MURANO, E. O texto na era digital. *Revista Língua Portuguesa*, ano 5, n. 64, p. 28-33, São Paulo: Segmento, fev. 2011.

PALFREY, John; GASSER, Urs. *Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos degitais*. Porto Alegre: [s.ed.], Grupo A, 2011.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos.* São Paulo: Parábola, 2015.

SANTAELLA, Lucia. *Gêneros discursivos híbridos na era da hipermídia*. Bakhtiniana, 9 (2): p. 206-16, São Paulo, Ago./Dez. 2014. 215. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/bak/v9n2/a13v9n2.pdf. Acesso em: 20 nov. 20.

_____; GABRIEL, M. Por que Black Mirror dá muito o que pensar?. *Rev. Diálogo Educ.*, v. 19, n. 62, p. 932-47, Curitiba, jul./set. 2019. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/25655 Acesso em: 20 nov. 20.

SANTOS, E. M.; CHAT: eagor@? Novas regras – nova escrita. In. COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa. *Letramentos digital*: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2017.

SANTOS, E. M. *As novidades na produção textual a partir dos chats em letramento digital*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 52-83.

SILVA, S. P; PESSANHA, A. P. B. A produção textual e as novas tecnologias: o uso de *blogs* para a escrita colaborativa. *Revista Escrita*, p. 45,

2012. Disponível em: encurtador.com.br/NORS8. Acesso em: 02 nov. 20.

SOUZA, Ricardo Augusto. Comunicação mediada pelo computador: o caso do chat. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). *Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 111-18.

WHATSAPP. Disponível em: encurtador.com.br/bsDM0. Acesso em: 04 out. 20.

XAVIER, Antônio Carlos. Letramento digital e ensino. In. SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia (Orgs). *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 133-48

ZACHARIAS, V. de C. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. In: COSCARELLI, C. V. (Orgs). *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola, 2016. p. 15-29

POSTURA EPISTÊMICA DOS CONDICIONAIS LINGUÍSTICOS

Priscila Mattos Monken (UENF)
pri_monken@hotmail.com
Gilberto Gomes (UENF)

RESUMO

O objetivo deste trabalho é estudar a postura epistêmica positiva ou neutra em condicionais, a partir do julgamento da aceitabilidade diferencial de paráfrases de se com já que ou caso, respectivamente. Após breve discussão da possibilidade da postura epistêmica positiva em condicionais, é relatada pesquisa empírica, em que frases condicionais foram apresentadas em três contextos: 1. contexto indefinido (frase isolada); 2. contexto indutor de certeza; 3. contexto indutor de incerteza. A escolha das paráfrases correlacionou-se com a atribuição induzida de certeza ou incerteza e, no contexto indefinido, ambas as paráfrases mostraram-se igualmente possíveis, de acordo com o contexto imaginado pelo sujeito. A parafraseabilidade diferencial mostrou-se um recurso metodológico útil. Confirmou-se a possibilidade de postura epistêmica positiva em condicionais.

Palavras-chave:
Condicionais. Condicionais factuais. Parafraseabilidade diferencial.

ABSTRACT

The aim of this article is to study positive or neutral epistemic stance in conditionals through the differential acceptability of paraphrases of se (if) with já que (since) or caso (in case), respectively. After a brief discussion of the possibility of positive epistemic stance in conditionals, an empirical research project is reported, in which conditional sentences were presented in three contexts: 1. indefinite context (isolated sentence); 2. certainty-inducing context; and 3. uncertainty-inducing context. Choice of paraphrases was correlated to the induced attribution of certainty or uncertainty and, in the indefinite context, both paraphrases showed to be equally possible, in accordance to the context imagined by the subject. Differential paraphrasability showed to be a useful methodological tool. The possibility of positive epistemic stance in conditionals was confirmed.

Keywords:
Conditionals. Differential paraphrasability. Factual conditionals.

1. Introdução

Em uma frase condicional da forma *Se A, (então) B*, chamamos *A* (a oração subordinada condicional sem a conjunção *se*) de antecedente (ou prótase) e *B* (a oração principal, sem a palavra *então*, caso presente) de *consequente* (ou apódose). Koch (2000, p. 129) observa que uma frase

condicional não afirma que o antecedente é verdadeiro; todavia, se o antecedente for verdadeiro, o consequente também o será. O objetivo da enunciação de uma frase condicional, assim, não é a asserção do antecedente, nem do consequente, mas da relação condicional entre ambos. Entretanto, pode-se verificar que, embora normalmente uma frase condicional não afirme a verdade do antecedente, em certos casos ela pode fazê-lo:

(01) Se ele fez o que fez, merece punição.

Nesse caso, parece óbvio que o falante acredita na verdade do antecedente, ou pelo menos está falando como se nela acreditasse. Compararemos essa frase com:

(02) Se ele fez o que dizem que ele fez, merece punição.

Nesta, o falante apenas supõe que o indivíduo de quem fala tenha feito aquilo que dizem que ele fez. Na primeira, entretanto, não são os outros, mas sim o próprio falante quem diz que ele o fez. Seu antecedente, portanto, não tem o objetivo de fazer uma suposição, mas sim de estabelecer uma premissa, a partir da qual decorre a conclusão enunciada pelo consequente. O falante aceita a verdade do antecedente. Note-se que a segunda frase pode ser parafraseada com o futuro perfeito do subjuntivo, mas não a primeira:

(03) Se ele tiver feito o que você diz que ele fez, merece punição.

Ao contrário, não caberia dizer:

(04) *Se ele tiver feito o que fez, merece punição.

Helena Gryner (*Apud* COSTA, 1997) distingue três tipos de condicionais: *realis, potentialis* e *irrealis*. Nessa classificação o *irrealis*, como o próprio nome sugere, designa a frase condicional em que o fato descrito no antecedente é irreal, o *realis* designa aquela em que esse fato é real e o *potentialis* indica aquela em que esse fato pode ou não acontecer, isto é, é hipotético.

Essa classificação coincide com a de Leão (1961, p. 31-2), que chama as frases condicionais de períodos hipotéticos e segundo a qual temos três tipos de períodos hipotéticos, a saber, período hipotético do real, período hipotético do potencial e período hipotético do irreal. No *realis* "a condição é, foi ou deve ser realizada efetivamente; trata-se de um fato cuja realidade se reconhece; às vezes é uma realidade que se deseja acentuar". A autora observa que esse período é caracterizado pelo

fato de apresentar verbos no modo indicativo. No período hipotético do potencial, "a condição é eventual, simplesmente possível. O fato pode realizar-se ou não, mas não há nenhum pronunciamento do falante sobre a realidade desse fato". Já o *irrealis* é expresso por uma "condição contrária à realidade". Isto é, não pôde e nem nunca poderá realizar-se.

Alguns autores, como Costa (1997, p. 27), incluem os casos de incerteza quanto à realidade do antecedente dentro do *irrealis*. Outros, como Taylor (1997), chamam esses casos de *condicionais hipotéticas.* Vemos, assim, que não há uniformidade no uso da nomenclatura. Segundo o último autor, num condicional factual, presume-se que o conteúdo do antecedente seja verdadeiro, enquanto que, num contrafactual, esse conteúdo é tido como contrário aos fatos. Entre essas duas categorias, acrescenta, ficam as condicionais hipotéticas, nas quais o conteúdo do antecedente é considerado como uma possibilidade, nem de acordo com a realidade, nem necessariamente inconsistente com ela (TAYLOR, 1997, p. 301).

Fillmore (1990, p. 142) usa o conceito de *postura epistêmica*, segundo o qual o falante pode ter três relações epistêmicas com o mundo representado pela condicional: a) ele pode considerá-lo como o mundo real; b) pode considerá-lo como distinto do mundo real; c) pode não saber se ele é o mundo real ou não. Essas três posturas epistêmicas são chamadas, respectivamente, de positiva, negativa e neutra.

Certos autores, como Harder (1996) tendem a não reconhecer a possibilidade das condicionais com postura epistêmica positiva. Dancygier e Sweetser (2000; 2005) notam que a postura epistêmica positiva está preferencialmente associada, em inglês, às conjunções *when*, *since* e *because* (que correspondem em português a *quando*, *já que* e *porque*). Tendem, assim, a ver a incerteza ou irrealidade como algo inerente à natureza das frases condicionais, buscando uma explicação especial para os casos que parecem contrariar essa norma.

No pólo oposto, Schwenter (1999, p. 4-40) combate a tese de que as condicionais sempre envolvam uma postura epistêmica neutra ou negativa. Segundo ele, a condição hipotética não é parte da semântica codificada dos marcadores condicionais, mas é dada pragmaticamente, através de uma implicatura conversacional generalizada, que pode ser cancelada.

Gomes (2008) sustenta também a realidade das condicionais factuais, propondo uma nova nomenclatura para dois dos três tipos: em

contraste com as condicionais tradicionalmente chamadas de contrafactuais (*counter factual conditionals*), distingue as *accepted-fact conditionals* (condicionais de fato aceito) e as *uncertain-fact conditionals* (condicionais de fato incerto). Destaca também a distinção de tempos verbais de que o português dispõe para os dois últimos tipos, sendo o futuro do subjuntivo exclusivo das condicionais de fato incerto e os tempos do indicativo necessários para as de fato aceito. Gomes (2008) salienta ainda a possibilidade de paráfrase de *se* (em inglês, *if*) com *caso* (*in case*), exclusivamente nas condicionais de fato incerto e nas contrafactuais, e com *já que* (*since*), exclusivamente nas de fato aceito.

São os seguintes os principais pontos defendidos por Gomes (2008): As condicionais factuais (ou de fato aceito) com *se* podem ser parafraseadas com *já que*, mas não com *caso*. Já as condicionais hipotéticas (ou de fato incerto) – assim como as contrafactuais – com *se* podem ser parafraseadas com *caso*, mas não com *já que*. A interpretação de uma condicional com o futuro do subjuntivo no antecedente é necessariamente de fato incerto. A interpretação de uma condicional com um tempo do indicativo no antecedente pode ser, de fato, aceito ou incerta. Entretanto, para certos dialetos da língua portuguesa, o uso do indicativo no antecedente, em certos casos, favorece a interpretação de fato aceito, já que, nos casos de fato incerto, esses dialetos usam, preferencialmente, nesses casos, o futuro do subjuntivo.

A pesquisa empírica da qual relatamos aqui uma parte integrou a dissertação de uma dos autores do presente artigo, orientada pelo outro. Nela investigamos a parafraseabilidade diferencial com *caso* ou *já que* para condicionais com tempos do indicativo na prótase. Investigamos o papel da postura epistêmica atribuída ao falante na aceitação pelo sujeito dessas paráfrases. Em outro trabalho, examinaremos a influência das variáveis demográficas pesquisadas sobre a escolha de uma ou outra paráfrase.

2. Hipóteses

1. Em contexto indefinido, uma condicional com indicativo no antecedente poderá ser interpretada como sendo de fato aceito ou incerta e os sujeitos poderão preferir ou a paráfrase com *já que* ou com *caso*.

2. Em contexto indutor de certeza, uma condicional com indicativo no antecedente será interpretada como sendo de fato aceito e os sujeitos preferirão a paráfrase com *já que*.

3. Em contexto indutor de incerteza, uma condicional com indicativo ou futuro do subjuntivo no antecedente será interpretada como sendo de fato incerto e os sujeitos preferirão a paráfrase com *caso*.

4. Metodologia

Foi usado um formulário incluindo 27 quesitos, devendo o sujeito em cada um deles escolher uma entre duas opções de paráfrase (uma com *caso*, a outra com *já que*). Foi solicitado a ele que indicasse aquela que mais lhe parecia de acordo com a frase condicional do enunciado. Uma única resposta devia ser dada obrigatoriamente a cada quesito. Foi salientado que não havia resposta certa ou errada e que o objetivo era saber como ele naturalmente entendia essas frases.

Nos primeiros 9 quesitos, a condicional era apresentada em contexto indefinido, ou seja, sem nenhuma outra frase indutora de uma interpretação particular. Sempre apresentava um tempo do indicativo no antecedente. Em seguida, as mesmas 9 frases eram apresentadas (com alterações na ordem) precedidas de uma frase indutora de uma interpretação de certeza ou de incerteza em relação à verdade do antecedente. Nos casos de contexto indutor de incerteza em que isso nos pareceu mais natural, o futuro do subjuntivo foi usado no antecedente. Apresentamos a seguir, a título de exemplo, os quesitos 1, 11 e 19:

1 – Se ela é italiana, não precisa de passaporte para ir para a França.

( ) Caso ela seja italiana, não precisa de passaporte para ir para a França.

( ) Já que ela é italiana, não precisa de passaporte para ir para a França.

11 – Ela é italiana. E se ela é italiana, não precisa de passaporte para ir para a França.

( ) Ela é italiana. E já que ela é italiana, não precisa de passaporte para ir para a França.

( ) Ela é italiana. E caso ela seja italiana, não precisa de passaporte para ir para a França.

19 – Talvez ela seja italiana. E se ela for italiana, não precisa de passaporte para ir para a França.

( ) Talvez ela seja italiana. E caso ela seja italiana, não precisa de passaporte para ir para a França.

( ) Talvez ela seja italiana. E já que ela é italiana, não precisa de passaporte para ir para a França.

A ordem em que as paráfrases eram apresentadas, em todos os contextos, era variada. Em estudo preliminar, não encontramos influência dessa ordem nos resultados obtidos. Os contextos indutores de incerteza incluíram a afirmação do antecedente precedido por *Talvez* (em 3 quesitos), *Não sei se* (em 3 quesitos, *Às vezes*, *Ele quis saber se*, e *Ele pode... ou não*. Os contextos indutores de certeza consistiam na afirmação prévia do antecedente, às vezes complementada por alguma razão ou circunstância que a justificasse.

Para a análise qualitativa, foram anotadas as perguntas e comentários feitos pelos entrevistados durante ou após o preenchimento do formulário, como, por exemplo: *Posso não marcar nenhuma alternativa?* ou *Eu falaria das duas formas, posso marcar as duas opções?* (Note-se que para essas duas perguntas a resposta era não). Ao término do formulário, fazíamos um inventário em que perguntávamos a respeito de algumas opções assinaladas pelos informantes. Mais uma vez, frisávamos que as escolhas não estavam erradas, mas que gostaríamos de saber um pouco mais sobre o pensamento expresso por algumas de suas opções. Essas perguntas se referiam às respostas que contrariavam o esperado, de acordo com nossas hipóteses. Por exemplo, nos quesitos 11 e 19 reproduzidas acima, esperávamos que a primeira opção fosse marcada. Quando a segunda era a escolhida, perguntávamos sobre as razões do entrevistado para tal.

Algumas pessoas mudavam sua resposta ao tentar explicar o porquê de suas escolhas e registrávamos em nosso inventário essa mudança e o porquê dela ter ocorrido. Porém, os dados quantitativos de nossa pesquisa empírica se referem apenas às primeiras escolhas de nossos informantes. Optamos por registrar quantitativamente só as primeiras

escolhas para não corrermos o risco de computar dados que pudessem ter sido influenciados pelos nossos questionamentos com o respondente.

Não pedíamos que os participantes de nosso estudo se identificassem no formulário e apenas que registrávamos neste a idade, o sexo e a escolaridade. A entrevista, normalmente, durava cerca de 35 minutos, devido a não limitarmos nossa pesquisa a um simples preenchimento do formulário. Preliminarmente, buscávamos estabelecer um relacionamento amigável com o entrevistado, para tornar o resultado de nosso estudo o mais próximo do natural e depois o questionávamos, como descrito, sobre algumas de suas escolhas.

O fato de o formulário ser composto por 27 enunciados a serem respondidos, muitas vezes ocasionou cansaço nos informantes. Isso fez, em vários casos, com que tivéssemos que dar uma pausa de uns dez minutos para que os informantes não os preenchessem de forma automática. Nesses casos, ultrapassamos aos 35 minutos aproximados de nossa coleta de dados.

Foram entrevistados 137 sujeitos, dos quais 76 mulheres e 61 homens. 53 sujeitos estavam na faixa etária de 14-25 anos; 48 sujeitos estavam na faixa etária de 26-49 anos e 36 sujeitos tinham 50 anos ou mais. Em relação à escolaridade, 39 tinham o ensino fundamental completo ou incompleto; 63 tinham o ensino médio completo ou incompleto; e 35 tinham ensino superior completo ou incompleto.

A análise estatística dos resultados foi feita usando o método do quiquadrado (OLIVEIRA, 2005). Os dados também foram analisados qualitativamente, visando uma melhor interpretação dos resultados obtidos.

5. Resultados quantitativos

A tabela a seguir apresenta:

Respostas em	Respostas *Caso*	Respostas *Já que*	% Respostas *Caso*
Total	1879	1820	51%
Contexto Indefinido	634	599	51%
Contexto Indutor de Certeza	368	865	30%
Contexto Indutor de Incerteza	877	356	71%

Nos quesitos com contexto indefinido, houve 51% de respostas *caso*. (Como cada quesito exigia uma única resposta *caso* ou *já que*, a porcentagem da outra resposta é sempre o complemento da porcentagem apresentada de uma resposta. No caso do contexto indefinido, portanto,

houve 49% de respostas *já que*). Nos quesitos com contexto indutor de certeza, houve 70% de respostas *já que* e nos de contexto indutor de incerteza, 71% de respostas *caso*. A diferença observada entre os contextos de certeza e de incerteza foi significativa, pelo teste do qui-quadrado, no nível de 0,001.

6. Resultados qualitativos e discussão geral dos resultados

Nos quesitos com contexto indutor de incerteza, observamos uma predominância das respostas *caso*, e naqueles com contexto indutor de certeza, uma predominância das respostas *já que*, confirmando nossas hipóteses. A diferença entre as respostas nesses dois contextos mostrou-se altamente significativa (nível 0,001). Ainda assim, um número não desprezível de sujeitos deu a resposta *já que* no contexto de incerteza (29%) e a resposta *caso* no contexto de certeza (30%).

É pela análise qualitativa que podemos investigar o significado dessas repostas não previstas. Podemos atribuir algumas dessas respostas discrepantes simplesmente à falta de atenção, seja por cansaço, falta de interesse ou distração. Deve-se registrar também que vários sujeitos mudaram sua resposta no inventário, mas não computamos essa mudança em nossa estatística. A razão de não levarmos em conta essa mudança foi que ela poderia ter sido motivada apenas pela própria pergunta que fizemos. Na avaliação qualitativa, entretanto, observamos que os sujeitos em geral justificavam essa mudança em função de seu entendimento das frases.

Outra observação, que nos surpreendeu, foi a tendência dos sujeitos a imaginarem criativamente contextos para as frases, independentemente dos contextos fornecidos. Esses contextos espontaneamente criados incluíam a atribuição de estados mentais ao enunciador, de acordo com a observação de Ferrari (2011, p. 44): "Assume-se que o falante não apenas constrói mentalmente a realidade física externa, mas também os estados mentais de conhecimento, crença e intenção de seus interlocutores". No caso, o enunciador da condicional pesquisada ocupa, para o entrevistado, lugar equivalente ao de um interlocutor. Muitas vezes, os contextos imaginados pelo entrevistado estavam em contradição ao contexto indutor de postura epistêmica fornecido. Talvez tenha colaborado para isso o fato de todas as frases terem sido apresentadas inicialmente sem qualquer contexto indutor, despertando assim a imaginação dos sujeitos. Em trabalho futuro, seria interessante utilizar os contextos indu-

tores já na primeira apresentação da condicional, para evitar a criação imaginativa espontânea pelo sujeito de contextos conflitantes com a interpretação pretendida. No inventário, os sujeitos descreviam esses contextos criados por eles como justificativa para sua resposta, mesmo que estivessem em desacordo com a frase fornecida como contexto. Quando aceitavam ambas as possibilidades de paráfrase, é porque imaginavam contextos alternativos.

Seja qual tenha sido o motivo das respostas discrepantes, a diferença entre a maioria das respostas, entre os dois contextos, na direção esperada, com alta significância estatística, confirma nossas hipóteses 2 e 3. Ou seja, a interpretação de fato incerto para o antecedente de uma condicional (postura epistêmica neutra) está relacionada à possibilidade de paráfrase com *caso*, e a de fato aceito (postura epistêmica positiva) à possibilidade de paráfrase com *já que*. Fica claro, por outro lado, que, para certo número de falantes, essas possibilidades de paráfrase não se mostram tão definidas e mutuamente exclusivas quanto esperávamos.

Nos quesitos com contexto indefinido, tivemos aproximadamente 50% de respostas para cada opção. Aceitando-se a correlação entre as respostas *caso* e *já que* e, respectivamente, as interpretações de postura epistêmica neutra e positiva (confirmada pelos resultados acima), isso significa que, em contexto indefinido, as condicionais com antecedente no indicativo podem ser interpretadas como apresentando uma postura ou outra, ou seja, como exibindo factualidade aceita ou incerta (hipótese 1).

7. Conclusões

Alguns consideram que uma postura epistêmica positiva do falante em relação ao conteúdo de uma frase condicional é incompatível com a própria formulação dessa frase. Ao contrário, verificamos que a escolha de paráfrases com *já que*, em cerca de metade das frases sem contexto fornecido pesquisadas, e a escolha preferencial de tais paráfrases, nas frases com contexto indutor de certeza quanto à verdade do antecedente, indicam que a atribuição de postura epistêmica positiva (a única compatível com o uso de *já que*) é frequente na interpretação de frases condicionais.

Por outro lado, confirmamos que a possibilidade de paráfrase com o conector *caso* está correlacionada à postura epistêmica neutra (não foi pesquisada neste trabalho a postura epistêmica negativa).

Não encontramos confirmação para a afirmação de Gomes (2008), de que, para alguns dialetos da língua portuguesa, o uso do indicativo na prótase estaria preferencialmente associado, pelo menos em certos casos, a uma interpretação como condicional de fato aceito, ou seja, com atribuição de postura epistêmica positiva. Isso pode ter sido resultado do dialeto prevalente no local onde foi feito a pesquisa. De toda forma, esse ponto não foi especificamente estudado aqui e deveria ser objeto de novas pesquisas.

Em relação à metodologia empregada, o uso da parafraseabilidade diferencial mostrou-se um instrumento útil de investigação semântica. Além disso, o fornecimento de contextos mostrou-se também eficiente (embora nem sempre), para induzir uma determinada atribuição de postura epistêmica. Verificamos também a importância de associar à análise quantitativa uma investigação qualitativa dos resultados, para uma melhor interpretação dos mesmos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Napoleão Mendes de. *Gramática metódica da língua portuguesa*. São Paulo: Saraiva, 1957.

ARMENGAUD, Françoise. *A pragmática*. Trad. de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2006.

AUSTIN, Jhon. L. *Quando dizer é fazer*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

AZEREDO, José Carlos de. *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. São Paulo: Publifolha, 2008.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: lucerna, 2003.

CARDOSO, Sílvia Helena Barbi. *Discurso* e ensino. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

COSTA, Ana Lúcia dos P. *A variação entre formas de futuro do pretérito e de pretérito imperfeito no português informal no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Letras, 1997.

COSTA NETO, Pedro Luiz de Oliveira. *Estatística*. 2. ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Edgard Blucher, 2005.

CUNHA, Celso Ferreira da; CINTRA, Luís F. Lindley Cintra. *Nova gramática do português contemporâneo*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lexikon Editora digital, 2007.

DILLINGER, Mike. Forma e função na linguística. *D.E.L.T.A.*, v. 7, n. 1, p. 395-407, São Paulo, 1991.

DUBOIS, Jean *et al*. *Dicionário de Linguística*. 15. ed. São Paulo: Cutrix, 2001.

FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto. G*ramática*. São Paulo: Ática, 1999.

FARIA, Ernesto. *Gramática superior da língua latina*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1958.

FÁVERO, Leonor, L. O processo de coordenação e subordinação. Uma proposta de revisão. In: CLEMENTE, E.; DIRST, M. *Linguística Aplicada ao ensino de Português*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.

FERRARI, L. V. Postura Epistêmica, Ponto de Vista e Mesclagem em Construções Condicionais na Interação Conversacional. *Veredas*, v. 3, n. 4, p. 115-28, Juiz de Fora, 1999.

FERRARI, L. V. Modalidade e condicionalidade no português do Brasil. *Actas do XV Encontro Nacional da APL, FARO*, v. 1, p. 459-76, 2000.

_____. Os parâmetros básicos da condicionalidade na visão cognivista. *Veredas*, v. 4, n. 6, p. 21-30, Juiz de Fora, 2000.

_____. Construções condicionais e a negociação de perspectivas epistêmicas na interação entre professores. *Revista do GELNE*, Universidade Federal do Ceará, v. 1, p. 78-82, 2000.

_____. Construções gramaticais e a gramática das construções condicionais. *Scripta*, PUC Minas, v. 5, n. 9, p. 143-50, 2001.

_____. A sociocognitive Approach Modality And Conditional Constructions In Brazilian Portuguese. *Journal of Language And Linguistics*, v. 1, p. 218-38, 2002.

FREUD, Sigmund. *Os chistes e sua relação com o inconsciente.* Rio de Janeiro: Imago. V. VIII. 1969

FURTADO DA CUNHA; Maria a.; COSTA, Marco A.; CEZARIO, Maria M. Pressupostos teóricos fundamentais. In: FURTADO DA CUNHA, Maria A.; OLIVEIRA, Mariângela R. de; MARTELOTTA, Mário

E. (Orgs). *Linguística Funcional*: teoria e prática. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FURTADO DA CUNHA, Maria A.; OLIVEIRA, Mariângela Rios de; VOTRE, Sebastião. A interação Sincronia/Diacronia no estudo da Sintaxe. *Revista D.E.L.T.A.*, v. 15, n. 1. São Paulo: 1999.

GARCIA, Othon M. Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar. 18. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2000.

GIVÓN, Talmy. *Syntax: a functional-typology introduction*. V. I. Amerstand / Philadelphia: J. Benjamins, 1984.

_____. *Syntax*: a functional – typology introduction. V. II. Amerstand: Benjamins, 1990.

_____. *Funtionalism and grammar*. Amerstand / Philadelphia: J. Benjamins, 1995.

GIBBON, Adriana de Oliveira. A gramaticalização da forma perifrástica (ir + infinitivo) como codificadora do tempo futuro: o percurso a partir de fatores semânticos, discursivos e sociais. *Congresso Nacional de Linguística e Filologia, Cadernos do CNFL*, v. IV, n. 7, p. 7-23. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2000.

GIBBON, Adriana de Oliveira. A expressão do tempo futuro na língua falada de Florianópolis: gramaticalização e variação. *Boletim da Abralin*. n. 26, v. 2, p. 29-32, 2003.

GRICE, H. Paul. Lógica e conversação. Trad de João Wanderley Geraldi. In: DASCAL, Marcelo (Org.). *Fundamentos metodológicos da Linguística*. V. IV. Campinas: Unicamp, 1982. p. 81-104

GOMES, Gilberto. Three types of conditionals and their verb forms in English and Portuguese. *Cognitive Linguistics*, 19/2, p. 219-40, 2008.

_____. "*Ah, se eu fosse você, eu voltava pra mim*": pensamento e linguagem nas afirmações condicionais. 2007. (manuscrito)

_____. Three types of conditionals and their verb forms in English and Portuguese. *Cognitive Linguistics*, v. 19, p. 219-40, 2008.

_____. Are Necessary and Sufficient Conditions Converse Relations?. *Australasian Journal of Philosophy*, v. 87, n. 3, p. 375-87, 2009.

HEINE, Bernd, CLAUDI; Ulrike, HÜNEMEYER, Frederike. *Grammaticalization*: a conceptual framework. Chicago / London: The University of Chicago Press. 1991.

HEINE, Bernada. Gramaticalization. In: JOSEPH, B.; JANDA, R. (Eds). *A handbook of historicl linguistics*. Blackweel, 2003.

HOPPER, P. J. Aspect and forengroundin in discourse. In: GIVON, T. (Ed.). *Syntax and grammar*. Amerstand / Philadelphia: John Benjamins, 1979.

_____. *On Some Principles of Grammaticalization*. In: E. TRAUGOTT and B. HEINE (eds.) Approaches to Grammaticalization I, Amsterdam: John Benjamins, p. 17-35, 1991.

HOPPER & TRAUGOTT. *Grammaticalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. Dificuldades na leitura/produção de textos: os conectores interfrásticos. In: CLEMENTE, Elvo (Org.). *Linguística Aplicada ao ensino de português*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1992.

_____. *Argumentação e linguagem*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LEÃO, Ângela Vaz. *O período hipotético iniciado por se*. Belo Horizonte. UFMG, 1961.

LUFT, Celso Pedro. *Moderna gramática brasileira*. 14. ed. São Paulo: Globo, 2000.

MATEUS, Maria Helena Mira *et al*. *Gramática da língua portuguesa***.** Coimbra: Almedina, 1983.

NASCIMENTO, M. Fernanda Bacelar do: RIVENC, Paul: CRUZ, Maria Luísa Segura da. *Português fundamental*. Lisboa: Imprensa Nacional / Casa da Moeda, 1987. 2 v.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de usos do português*. São Paulo: UNESP, 2000.

PALMER, F. R. *Mood and modality*. Cambridge textbooks in Linguistic. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

SACCONI, Luiz Antonio. *Nossa gramática*: teoria e prática. 18. ed. São Paulo: Atual, 1994.

SAID ALI, M. *Gramática histórica da língua portuguesa*. 3. ed. Ver. E aum. São Paulo: Melhoramentos, 1964.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 1995 [1916].

SCHWENTER, Scott A. *Pragmatics of conditional marking*: implicature, scalarity, and exclusivity. United States of America: Stanford University, 1999.

SEARLE, J.R. *Speech Acts*: Na Essay in the Philosoph of Language. Cmbridge: CUP, 1969.

SHERRE, M Marta Pereira; Naro, Anthony J. Análise quantitativa e tópicos de interpretação do Varbrul. In: Mollica, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (Orgs). *Introdução à Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2003.

SILVA, M. Aparecida da. O deslizamento de sentido no verbo ir como indicador de tempo futuro. In: Hora, Dermeval da (Org.). *I Simpósio Nacional de Estudos Linguísticos*. João Pessoa: Ideia, 1997.

SILVEIRA, Jane Rita Caetano da; FELTES, Heloisa Pedroso de Moraes. *Pragmática e cognição*: a textualidade pela relevância. 3. ed. Caxias do Sul: Educs; Porto Alegre: EDPUCRS, 2002.

SOUZA, Jamille Militão. *Graus de explicitação em reescrita de produção textual*: Análise, uma base na teoria da Relevância, dos efeitos da intervenção oral docente. Tubarão: Universidade do Sul de Catarina, [s.d.].

POTÊNCIA DE VOZES NEGRAS NA LITERATURA FEMININA DE CONCEIÇÃO EVARISTO

Edna Sousa Cruz (UEMASUL)
edna.s.cruz@uemasul.edu.br
Eronilde dos Santos Cunha (UEMASUL)
laranjinha.ero@gmail.com
Rute Maria Chaves Pires (UEMASUL)
rutepires@uemasul.edu.br

RESUMO

Este estudo discorre sobre a literatura feminina negra de Conceição Evaristo como marca de posicionamento e pertencimento étnico, político, estético, de gênero, raça e classe, que dá voz a um grupo silenciado historicamente. Objetivou-se analisar a potencialidade, em termos de empoderamento de protagonista negra na produção literária desta escritora. O objeto de estudo é a literatura negra de autoria feminina e o *corpus* o conto Mary Benedita da obra Insubmissas Lágrimas de Mulheres (2011), de Conceição Evaristo. Utilizou-se como escopo teórico os estudos de Miriam Alves (2011), Eduardo de Assis Duarte (2014), Djamila Ribeiro (2017), Júlio Cortázar (2013) e obras da própria Conceição Evaristo (2011; 2016; 2017). As considerações sobre as perspectivas da literatura produzida por esta escritora, de que trata este estudo, ressalta a realidade de vivências individuais, coletivas e da potência de vozes-mulheres em diálogo com o mundo.

Palavras-chave:
Conceição Evaristo. Literatura negro-brasileira. Vozes negras femininas.

ABSTRACT

This study discusses the black female literature of Conceição Evaristo as a mark of positioning and belonging ethnic, political, aesthetic, gender, race and class, which gives voice to a group historically silenced. The objective was to analyze the potential, in terms of empowerment of a black protagonist in the literary production of this female writer. The object of study is the black literature of female authorship and the corpus is the short story Mary Benedita from the work Insubmissas Lágrimas de Mulheres (2011), by Conceição Evaristo. The theoretical scope included the studies by Miriam Alves (2011), Eduardo de Assis Duarte (2014), Djamila Ribeiro (2017), Júlio Cortázar (2013) and works by Conceição Evaristo (2011; 2016; 2017). The considerations about the perspectives of the literature produced by this writer, of which this study is concerned, highlights the reality of individual, collective experiences and the power of female voices in dialogue with the world.

Keywords:
Conceição Evaristo. Black brazilian literature. Black female voices.

1. Introdução

É voz corrente que a literatura produzida por escritores/as que assumidamente se reconhecem como sujeitos pertencentes a uma etnicidade negra e/ou afrodescendente, historicamente tem conquistado notória efervescência, o que tem favorecido a projeção desses e dessas intelectuais. Contudo, ao pesquisarmos sobre essa literatura publicada e de acesso público, nos deparamos com diferentes conceitos, que apontam que essa conceituação é vista sob diferentes óticas por intelectuais e pesquisadores/as da área. Vários são os adjetivos que a nomeiam: literatura negra, afro-brasileira, afrodescendente e negro-brasileira, conceituações que por vezes carregam/transparecem polêmicas de cunho político, sociológico e até mesmo antropológico.

Na configuração discursiva do que muitos/as concebem como Literatura Negra, "sobressai o tema do negro, quanto individualidade e coletividade, inserção social e memória cultural" (DUARTE, 2014, p. 21). Esta perspectiva é assumida por um estilo de escrita fortemente marcada por denúncias contra o racismo e a opressão, mas que não é apresentada com um reducionismo temático, afinal essa produção trata de temas universais, ao refletir sobre a vida, a existência, a traição, a morte, o amor, dentre outras. Nesta perspectiva, a literatura negra, é definida como

> Aquela desenvolvida por autor negro ou mulato que escreva sobre sua raça dentro do significado do que é ser negro, da cor negra, de forma assumida, discutindo os problemas que a concernem: religião, sociedade, racismo. Ele tem que se assumir como negro. (RODRIGUES, 1987 p. 118-19)

De modo incisivo, para os/as defensores/as desse conceito não existiria produção literária negra sem o "ser negro", na amplitude da palavra. Isso porque os textos são criados a partir de uma subjetividade negra, uma vez que esse ser constitui-se como sujeito e, ao mesmo tempo, como objeto dessa escrita.

Pensando na vivência e subjetividade dos corpos pretos, que demarcam territórios e constroem espaços de reexistência, dentro e fora da ficção, aprofundamos o olhar para a produção da mulher negra, especificamente para o processo de escrita feminina negro-brasileira que vem se tornando abalizadora de um processo de empoderamento e de reafirmação identitária, haja vista que as vivências do cotidiano, as lembranças, as marcas de subjetividade, as experiências individuais e

coletivas, a pulsante força da ancestralidade africana,se imbricam nas concepções e construções literárias.

Perpassando, desse modo, pela condição de escrita-vida, escrita-vivência, ou seja, da Escrevivência, que marca o fazer literário de Conceição Evaristo, no tocante ao reconhecimento e recentralização do cíclico processo de ser e existir na condição de mulher negra, mãe, escritora e militante, em um país que busca estratégias para invalidar e sabotar os saberes e projetos de vida/mundo de mulheres negras.

Na perspectiva de não sucumbir ao racismo, e de reconhecer o lugar de pertencimento e escrita da mulher negra, como uma presença viva e pulsante, existe a necessidade de se pensar, debater e documentar o lugar da memória e história desses corpos racializados no Brasil.

Assim sendo, a literatura produzida pela mulher negra simbolicamente apresenta o corpo preto como sujeito e protagonista de sua história, numa construção de si em permanente inter-relação com o outro. Esse olhar atento para a desconstrução e possíveis caminhos para a reconstrução dessa literatura negro-brasileira, que continua sendo sub-representada em espaços de poder será trabalhada neste artigo, através da análise do conto "Mary Benedita", da obra "Insubmissas lágrimas de mulheres", de Conceição Evaristo.

2. Literatura de autoria feminina negro-brasileira

Apesar da visibilidade conquistada, a literatura feminina ainda disputa espaços de reconhecimento de sua importância, consumo e difusão em âmbito oficial, de cunho popular e alternativo. Este reconhecimento é ainda mais difícil, para as escritoras negras, as quais são penalizadas por serem mulheres e negras, o que não invalida a luta e resistência, contra o machismo, racismo, sexismo, ao silenciamento político, ideológico, cultural e social com a força de sua escrita.

De acordo com o escritor e pesquisador, Luiz Silva (CUTI), a "censura quando introjetada, torna-se autocensura. O sistema repressor passa a contar com a própria energia do reprimido, que age contra si mesmo". (CUTI, 2010, p.58). Diante de um país que retroalimenta uma estrutura montada nas bases de uma estrutura racista, não é de se estranhar que o/a oprimido/a, também, se sabote.

Essas marcas de censura e autocensura estão presentes na voz feminina,t ão silenciada e por vezes interditada, o que não descaracteriza a potência do processo criativo e do fortalecimento da presença preta no mundo. Assim, "fotografar" o ser negro, denunciar a opressão, ter sensibilidade no olhar e percepção do cotidiano da população negra são traços constitutivos da produção intelectual das mulheres negro-brasileiras, e a sua escrita construtora de pontes entre passado, presente e as projeções para o futuro.

Essa escrita/voz negra e feminina pode ser concebida como uma produção com implicações políticas, pois parte de uma individualidade que se liga a outras em uma teia coletiva que multiplica solidariedades, convergindo em potência de atuação e enunciação negra. É, ainda, uma literatura que não quer se deixar diluir pela literatura "universal".

Desse modo as personagens da literatura negra-feminina brasileira não se limitam a ocuparem espaços sociais intermediários, mas apropriam-se de seus destinos, de seu direito de fala e escuta, em uma postura de insubmissão e empoderamento. Compreende-se empoderamento como manifestação e postura coletiva de "comprometimento com a luta pela equidade" (RIBEIRO, 2017, p. 135), que:

> Não é a causa de um indivíduo de forma isolada, mas como ele promove o fortalecimento de outros com o objetivo de alcançar uma sociedade mais justa para as mulheres. É perceber que uma conquista individual não pode estar descolada da análise política. O empoderamento não pode ser autocentrado, parte de uma visão liberal, ou somente transferência de poder. Vai além. Significa ter consciência dos problemas que nos afligem e criar mecanismos para combatê-los. Quando uma mulher se empodera, tem condições de empoderar outras. (RIBEIRO, 2017, p. 135)

Nesse sentido, essa produção é impregnada pelo enfrentamento contra a naturalização de padrões impostos, a partir da evidenciação de posturas de insubordinação das personagens femininas negras, em um contínuo processo de exposição de suas histórias de vida. Ao serem desmordaçadas, metaforicamente, assemelham-se ao reavivamento e às crescentes chamas de uma fogueira abundantemente azeitada.

No jogo de resistência e representação de vozes femininas, veredas são abertas e caminhos estrategicamente traçados no afã de alterar o placar desse torneio, pois não só a literatura negra está em xeque, mas a decisão entre vida e morte, no campo simbólico da rebelião de ideias, em que pensamento e palavra são as armas utilizadas. Diante disso, refletir sobre a produção literária da mulher negra no contexto da

> Literatura afro-brasileira é percorrer duas vertentes: a primeira, a das próprias mulheres negras que produzem literatura, e ao mesmo tempo reescrevem na história; e, a segunda, a da representação dessas mulheres na literatura. De todo modo, é entender quem são o que produzem e como se comportam mediante as relações de gênero e etnicidade que lhes são impostas no contexto dessas produções. (MONTEIRO, 2016, p. 2)

A escrita/voz das mulheres negras é povoada de temas universais e múltiplas vivências ancestrais, que, em forma de resistência, entrançam-se com as exigências da contemporaneidade. Não é mais concebível, pois, negar a existência de uma literatura feminina negra que é revestida por uma significativa qualidade estética/ literária e anda entrelaçada ao comprometimento social. Alves (2011, p. 185), no que refere ao processo de criação/produção, afirma que

> [...] é de um lugar de alteridade que desponta a escrita da mulher negra. Uma voz que se assume. Interrogando, se interroga. Cobrando, se cobra. Indignada, se indigna. Inscrevendo se para existir e dar significado à existência, e neste ato se opõe. A partir de sua posição de raça e classe, apropria-se de um veículo que pela história social de opressão não lhe seria próprio, e o faz por meio do seu olhar e fala desnudando os conflitos da sociedade brasileira. (ALVES, 2011, p. 185)

A existência dessa literatura, produzida por mulheres negras, exige que os mecanismos e condições estruturais sejam canalizados de forma a dissipar as desigualdades existentes entre a literatura produzida por homens e mulheres, por brancas e negras. Desse modo, a escrita negra, que foi e ainda é reiteradamente marginalizada, mesmo com todos os obstáculos, está se fazendo presente nos espaços de divulgação, venda, disseminação e leitura das obras. Reafirma-se, assim, o processo de consolidação de uma prática que envolve um número significativo de sujeitos, mulheres e homens negros/as, tanto do lado da produção, quanto da recepção.

O universo literário por onde circula essa escrita continua restrito. Mesmo diante de sua consistência discursiva e da robustez literária, ainda assim se fazem necessários constantes intervenções e embates contra o sistema social e político que insiste em invisibilizar tais literaturas transgressoras.

> A luta por um espaço mais digno, pela liberdade, pela valorização da mulher negra é uma marca da escrita dessas mulheres, que através de um conhecimento sobre sua própria condição sociocultural, reflete seus contextos e busca modos de intervenção contra sistemas que a aprisionam. De tal modo, a escrita marginal feminina negra traz relevantes contribuições para os estudos literários, quando lança uma literatura inovadoramente crítica e transgressora. (SOUZA, 2014, p. 10)

A conquista de espaços que propiciem a ressonância da voz literária feminina negra requer passos largos e ações concretas, além do processo de produção; ou seja, faz-se necessária a quebra de barreiras, no que se refere a racismo, machismo e sexismo incrustados nas relações socioculturais que, como erva daninha, perpetuam-se no Brasil, desde o período da colonização.

Ressalta-se que essa não valorização da literatura negra-feminina contemporânea dá-se tanto na poesia quanto na prosa – talvez mais ainda na poesia, porque a prosa utiliza de estratégias discursivas que são mais reconhecidas pelo/a leitor/a, acostumado a ver TV e filmes e ainda ouvir histórias.

Mesmo diante de uma significativa produção, apenas um número reduzido de escritoras consegue furar o cerco editorial. E as que conseguem adentrar instigam as demais mulheres a não desistirem, possibilitando, desse modo, que outras possíveis escritoras também possam dar vazão às suas próprias histórias, porque

> [...] ao assumir sua voz-mulher, as escritoras afro-brasileiras ampliam o significado da escrita feminina brasileira, revelando uma identidade-mulher que não é mais o 'outro' dos discursos (ALVES, 2011, p. 186) (grifo da autora)

Partindo da leitura de obras de escritoras negras, pode-se deparar com algo não encontrado em outras literaturas nacionais escritas por pessoas não negras, o que não significa desqualificar, mas perceber a diversidade social, cultural e de gênero. Portanto, pode-se depreender que, nessa escrita, é possível falar de si e da relação com o mundo de diferentes maneiras, de se desconstruir e, ao mesmo tempo, reconstruir-se dentro desse fazer literário.

Desse modo, a literatura/voz negra não se resume unicamente a abordagem de racismo e de relações afirmativas, pois, apesar da legitimidade desses temas, a literatura negra feminina consegue alargar mais esse leque de possibilidades, visto que fala da existência humana, do amor, da resistência negra – de forma bem variada –, e consegue trazer, também, o lirismo ficcional mais próximo do cotidiano, além de utilizar-se de dispositivos de construção de contranarrativa.

3. Mary Benedita a voz que ecoa

Falar de literatura negra-feminina brasileira desconsiderando a contribuição de Conceição Evaristo, de sua produção, de sua militância social, para a visibilização e projeção dessa escrita no cenário internacional afigura-se negação sobre a capacidade da mulher negra em instituir sua forma própria de produzir e conceber o texto literário.

Maria da Conceição Evaristo de Brito, escritora mineira nasceu em Belo Horizonte (MG), em 29 de novembro de 1946. Radicada no Rio de Janeiro desde o final da década de 1970, é doutora em Letras (Literatura Comparada) pela Universidade Federal Fluminense (UFF), militante do movimento negro e professora convidada da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)[399].

Envolta em palavras, Maria da Conceição sempre fora fascinada pela palavra oral, inicialmente, e, em seguida, pela escrita – palavra essa que, ao seduzir a pequena e ávida leitora, foi construindo uma notável escritora da literatura negro-brasileira. Partiu da modalidade oral para a configuração da palavra escrita, na qual o inóspito lugar de pobreza em que fora criada foi amalgamado em lugar de aprendizagem, dando vazão a uma escrita vigorosa, suturada pelas mãos habilidosas da então escritora Conceição Evaristo.

Conceição Evaristo transforma suas experiências particulares em comunitárias, assim "seu discurso sabota o oficial porque cria um devir mais justo e coerente com o povo que quer representar" (CÔRTES, 2016, p. 56). Essas histórias ficcionais intencionam "sabotar o discurso oficial" ao tentar sobrepujar as dores de uma existência violentamente invisibilizada, somando suas vozes a outros gritos, num contínuo reverberar de luta e resistência.

Stelamaris Coser (2016, p. 25) observa que a escrita evaristiana descreve a experiência contemporânea ao recriar e, ao mesmo tempo, registrar a história e cultura dos afro-brasileiros, num transitar entre gêneros literários prenhe de uma fluidez discursiva e estética, pois, apesar de "todo sofrimento, a esperança e a magia estão presentes na literatura e

[399] Na tentativa de reconstrução da trajetória da escritora Conceição Evaristo, foram utilizadas várias obras e autores, "fontes" que possibilitaram o reconhecimento de, ao menos, parte de sua biografia. Dentre as obras, foram visitadas: *Escrevivências: identidade, gênero e violência na obra de Conceição Evaristo* (2016), *Literatura Afro-brasileira: 100 autores do século XVII ao XXI* (2014), *Antologia de poesia negra brasileira: o negro em versos* (2005) e os *Cadernos Negros*, em suas várias edições.

resistem na força ancestral e no sonho de liberdade que permite voar". Tendo suas obras publicadas tardi+amente, o que outrora parecia ser um carma na vida das escritoras negras, a literatura de Conceição Evaristo é construída "à margem", por trilhar seus próprios modelos, oriundos das experiências vividas, sem fraquejar diante da imposição de padrões canonizados e preestabelecidos.

Por seu consistente trabalho literário, Evaristo torna-se uma das importantes desbravadoras negras, sendo fortalecida e fortalecendo o trabalho de escritoras, contistas, romancistas e poetas tais como: Maria Firmina dos Reis, Carolina Maria de Jesus, Geni Guimarães, Esmeralda Ribeiro, Ana Maria Gonçalves, Lia Veira, Alzira Rufino, Miriam Alves,Cidinha da Silva, Kiusam de Oliveira, Lívia Natália, Cristiane Sobral e tantas outras.

A escrita evaristiana rompe amarras e demarca territórios, fura cercos, no que concerne à transposição de espaços literários e quebra de barreiras de cor e gênero, transfigurando-se em expoente da literatura nacional contemporânea, o que lhe impõe um grau maior de responsabilidade, não apenas com sua escrita, mas com o acirramento da luta das demais mulheres negras, pela conquista de espaços dentro e fora do universo literário.

Na narrativa ficcional a seguir, nota-se a produção de um tear, cujo produto almejado, o tecido literário, constitui-se da expressão criadora e imaginativa da autora, a partir de experiências sociais, culturais e estéticas. No livro de contos "Insubmissas lágrimas de mulheres" (2011), de Conceição Evaristo, é possível perceber o intrínseco processo de reafirmação de uma escrita/voz negrocêntrica, que carrega a força da cultura e da ancestralidade partindo de reafirmação de posicionamentos, de memórias, histórias permeadas por marcas da oralidade.

Assim, na introdução da obra "Olhos d'água", também de sua autoria, Jurema Werneck (2014, p. 14) ressalta que, na escritura de Conceição, as mulheres vão "crescendo em força e poder", e é desse modo que "nós mulheres negras, buscamos formas de ser no mundo. De contar o mundo como forma de apropriarmo-nos dele". Partindo dessa ótica, há possibilidade de o/a leitor/a deparar-se com pistas que poderão auxiliá-lo/a no processo de reconstrução, não apenas do "eu", mas da pluralidade do "nós".

Em outro momento e contexto, Evaristo enuncia:

> [...] caminho por entre vozes. Muitas vezes ouço falas de quem não vejo nem o corpo. Nada me surpreende do invisível que colho. Sei que a vida não pode ser vista só a olho nu. De muitas histórias já sei, pois vieram das entranhas de meu povo. (EVARISTO, 2016, p. 15)

Nesse sentido, é possível constatar, na obra "Insubmissas lágrimas de mulheres", a existência de marcas de distinção na escrita, pois o discurso surge entranhado no tecido literário, ressoando, assim, uma multiplicidade de clamores femininos.

No intuito de reconhecer vozes que ecoam na literatura negra feminina, o conto "Mary Benedita" foi escolhido para ser estudado, mas antes é importante ressaltar que o conto pode representar e estabelecer interlocução entre escritas e vivências. Nesse caso é possível detectar uma relação dialógica entre a o texto em estudo, de Conceição Evaristo, e a estrutura conceitual de conto, como bem ajuíza Cortázar, ao afirmar que todo "conto perdurável é como a semente onde dorme a árvore gigantesca. Essa árvore crescerá em nós, inscreverá seu nome em nossa história" (CORTÁZAR, 2013, p. 155). Essa semente, ao germinar no/a leitor/a, provocará reflexões, mudanças, visto que, ao findar a leitura, esse ser não mais será o mesmo.

Nos textos evaristianos, pelo tratamento literário a eles dispensados, são perceptíveis marcas de uma literatura que se aventura na "abertura do pequeno para o grande, do individual e circunscrito para a essência mesma da condição humana" (CORTÁZAR, 2013, p. 155). De acordo com Evaristo o que se "apresenta como revelação aos nossos olhos, aos nossos ouvidos, guarda insondáveis camadas do não visto e do não dito" (EVARISTO, 2011, p. 98). Assim, o ouvido e visto pela narradora de Evaristo parte de singulares personagens para contar de questões universais da condição feminina negra.

O conto escolhido, "Mary Benedita", é narrado em terceira pessoa por uma narradora/personagem/ observadora[400] que, por ter muito em comum com aprotagonista, constata que, existe muitas afinidades entre a arte que traduz a existência dessa personagem, pintora e poliglota e sua

[400] Na obra, a narradora afirma, explicitamente, já na apresentação do livro, que as histórias são frutos de relatos de diversas mulheres. Assim sendo, antes de tudo, ela se apresenta como uma ouvinte, que, como uma contadora de histórias,reinventa, no seu ofício da escrita, faz uso de uma narradora-personagem-observadora, porque, além de escutar e recontar, na linguagem escrita, as histórias ouvidas, ela mantém direto contato com as protagonistas, participando, ao mesmo tempo em que relata, na narrativa, esses momentos de interação, reflexão e mudanças sofridas por ela, no decorrer desses contatos.

relação com a arte da escrita. Ambas personagem e narradora dão vozes, a outras mulheres, suas iguais que são destituídas do poder de fala e escuta.

A escritora Conceição Evaristo elege linhas discursivas diferentes das hegemônicas, tendo em vista realçar as diversidades culturais, étnico-raciais e vivências de promoção e empoderamento. Possibilita, assim, a recriação de diferentes situações de enunciação feminina, num contexto social, político e cultural em que o poderio masculino ainda reina quase absoluto, apesar do crescente número de obras publicadas por mulheres, nessas últimas décadas.

O texto é costurado de forma enxuta e precisa pelas engenhosas mãos de uma narradora/ouvinte, que assim como um griot[401], pelo hábito de escutar e recontar histórias, por sua conta e risco, mas sem comprometer e/ou extrair a célula *mater*, carrega a essência propulsora das narrativas, ao acrescentar e retirar sobras de fiapos dessas "tessituras-vidas".

O texto estudado traz no título o nome da protagonista, Mary Benedita, que no decorrer da narrativa vai sendo desnudada e sua vida é representada em momentos distintos de um crescente processo de construção de si e empoderamento. O conto é carregado de elementos significativos no processo de construção identitária da personagem principal, formado a partir do deslocamento geográfico que a transporta da pequena cidade (Manhãs Azuis) para a capital (Horizonte Aberto).

Esse movimento de passagem provocado pela própria Mary Benedita a conduz da infância para a maturidade, como num rito de passagem, tornando-a cada vez mais resistente e insubmissa, até porque não nascera pedra para criar limo; ao contrário, a cada dia ela "continuava mais pedra, mais sólida, mais fixa ainda no meu desejo de ganhar o mundo" (EVARISTO, 2011, p. 61-2). Ela, de certa forma, carrega elementos da figura quixotesca com qualidades e desejos do ser feminino, ou me-

[401] É necessário enfatizar que a terminologia griô e/ou griot deve ser "encarada como uma forma de transcriação. A palavra 'griô' não existe em nenhuma língua africana, e foi uma terminologia imposta pelos colonizadores" (SANTOS, 2015b, p. 164, grifo do autor). A palavra griô ou griot é uma "tradução ocidental para contadores de histórias africanos, que se chamam, entre si, de *djeli*" (SANTOS, 2015b, p. 161, grifo do autor).

Mas, quem seriam os djelis e quais suas funções? Conforme "Amadou Hampatê Bâ e Juliana Jardim, o termo "diele" é proveniente da língua bambara (Barboza, 2008, p. 138). Já "*djeli*" vem da língua maninka, segundo Isaac Bernat (Bernat, 2008, p. 67). Os djeliw (plural de *djeli*) têm amplos poderes no que concerne ao uso da palavra e são profissionais contadores de histórias" (SANTOS, 2015b, p. 164) (grifos do autor).

lhor, simboliza uma amazona errante, que atravessa serras e mares numa incontida ânsia de conhecimento e vida.

A menina de "Manhãs Azuis", dona da "presteza em tudo, da ligeireza da fala e do pensamento" (EVARISTO, 2011, p. 61), que, desde sempre, correu por tortuosos caminhos, exala o frescor matutino revestido pela profundidade, infinito nascer do dia azulado. O nome dessa cidade, interiorana, ressalta os sonhos da personagem, pois o "azul", simbolicamente, pode representar um ser puro e frio como a manhã, além de retratar "o caminho da divagação" e/ou "o caminho do sonho" (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2006, p. 107), haja vista que o vocábulo "manhã" remete ao "símbolo de pureza e de promessa: é a hora da vida paradisíaca. É ainda a hora da confiança em si, nos outros e na existência" (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2006, p. 588).

Ainda menina, a única coisa que conseguia frear sua ligeireza era estar diante do "Mapa-Múndi":

Eu gostava de ibudisar sobre o tamanho do mundo. Toda e qualquer lição de geografia, que me trouxesse a possibilidade de pensar a extensão da terra, tinha o efeito de amainar os meus desesperados atos de correria. Então eu traçava roteiros de viagens. E me quedava durante horas inteiras, com um Atlas na mão, imaginando percursos sobre infinitos caminhos (EVARISTO, 2011, p. 61).

Esse fascínio de Mary Benedita pelo mapa-múndi que havia em sua escola e, posteriormente, pelo globo terrestre, encontrado na casa de sua tia Aurora, delineia, com mais nitidez, a sede de conhecimento e os desejos de liberdade dessa personagem. Além da representatividade do mapa, que serve para auxiliar na localização geográfica por ser uma representação gráfica da superfície terrestre, o globo terrestre, através de sua forma esférica, vai além do significado do mapa, pois ele pode possuir um duplo significado:

> A totalidade geográfica do universo e a totalidade jurídica de um poder absoluto [...] quando ele designa o território limitado sobre o qual se exerce o poder de um personagem: esse poder é ilimitado (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2006, p. 472).

Mary Benedita, desde cedo, traçou seu roteiro, pois tinha pressa e, na ânsia de alçar voos cada vez mais altos, ela mapeou rotas e se jogou conscientemente, porque, com a insaciável sede de viver, não poderia esperar as coisas acontecerem – ela tomava a rédea e protagonizava sua trajetória, fazendo as coisas acontecerem. E, assim, desde menina, mos-

trava-se dona e condutora de sua vida. Inclusive, foi através de suas artimanhas que conseguiu enganar a família e muda-se para a capital, "Horizonte Aberto", onde residia a tia Aurora, irmã de seu pai. Foi em "Horizonte Aberto" que a menina tornou-se cidadã do mundo. Assim, a (bem)dita senhora de seu destino, definitivamente, pôde ampliar seus horizontes e transformar-se em uma renomada pintora, poliglota e conhecedora de música.

Ao analisar o conto, de modo geral, é interessante ressaltar que a narrativa é curta, com um número reduzido de personagens, tendo mulheres como protagonistas (Mary Benedita), inclusive a narradora. Outro ponto instigante é o fato de que as personagens masculinas que figuram no texto, não possuem nome próprio, sendo indicado/nomeado por algum grau de parentesco, relação de trabalho, afetiva ou religiosa.

4. Considerações finais

Pensar a Literatura Negra é tentar compreender a luta contra a cristalização de corpos/vidas/vozes pretas em situação de subalternização, no sentido de desestabilizar esses espaços que foram/são historicamente relegados à essa população. Desse modo, a abordagem que fazemos neste estudo busca contribuir com a problematização de discursos acerca da voz e fala de um protagonismo negro.

Tânia Lima afirma que não "podemos modificar o passado, mas é importante mudar o olhar sobre o presente e conseqüentemente sobre o futuro" (LIMA, 2009, p. 5). Nessa perspectiva, a literatura negra feminina é experimentada, construída e, acima de tudo, marcada por uma subjetividade que parte da condição de mulheres negras na sociedade. O que lhes confere legitimidade no processo de representação e criação literária.

No texto analisado encontra-se a forte presença de uma narradora e protagonista que confrontam diferentes histórias de vidas, entrelaçando narrativas que dialogam entre si. Conceição Evaristo, com a legitimidade de uma voz/escrita feminina negra transforma a visão negativada das personagens em traços acerca de um discurso e textualidade positivados.

No (re)contar de histórias a produção literária de Conceição Evaristo, em especial no conto "Mary Benedita", que compõe a obra "Insubmisas lágrimas de mulheres" (2011) é marcada pela resistência, reconstrução do protagonismo e ressoar de vozes mulheres fortalecidas por suas memórias e ancestralidade.

Fomentar a literatura negro-feminina é necessário e urgente, não só no processo de leitura, mas também na prática da escrita, do debate, do estudo e da disseminação dessa literatura negro-brasileira, através do comprometimento da/o profissional, militante e estudiosa/o. Essa atuação termina por culminar no transbordamento de uma prática cotidiana, haja vista que trabalhar e dar visibilidade a essa literatura faz parte do processo de legitimação da escrita dessas mulheres negras. E esse ajuntamento literário possibilita o fortalecimento identitário, e por sua vez da ampliação, desse ecoar de vozes-mulheres.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, M. A Literatura Negra Feminina no Brasil – pensando a existência. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as, v. 1, n. 3, p. 181-190, fev. 2011. Disponível em: http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/280. Acesso em: 30 jan. 2019.

CANDIDO, A. *A literatura e a formação do homem*. São Paulo: Ciência e Cultura, 1972.

CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. *Dicionário de Símbolos*: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. Trad. de V. C. e Silva *et al*. 20. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

CORTÁZAR, J. *Valise de cronópio*. Trad. de D. Arrigucci Jr. e J. A. Barbosa. 2. ed. 256. p. São Paulo: Perspectiva, 2013. (Debates, 104).

CÔRTES, C. Diálogos sobre Escrevivência e silêncio. In: DUARTE, C. L.; CÔRTES, C.; PEREIRA, M. R. A. (Org.). *Escrevivências*: Identidade, gênero e violência na obra de Conceição Evaristo. Belo Horizonte: Idea, 2016. p. 51-60

COSER, Stelamaris. Circuito transnacionais, entrelaçamentos e diáspora. In: DUARTE, C. L.; CÔRTES, C.; PEREIRA, M. R. A. (Org.). *Escrevivências*: Identidade, gênero e violência na obra de Conceição Evaristo. Belo Horizonte: Idea, 2016. p. 15-29

CUTI, L. S. *Literatura negro-brasileira*. São Paulo: Selo Negro, 2010. (Consciência em debate).

DUARTE, Eduardo de Assis. *Literatura afro-brasileira:* 10 autores do século XVIII ao XX. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

_____. Por um conceito de literatura afro-brasileira. In: ____. *Literatura afro-brasileira* – 100 autores do século XVIII ao XXI. 19-45 Rio de Janeiro. Pallas, 2014. p. 19-45

EVARISTO, Conceição. *Insubmissas lágrimas de mulheres*. Belo Horizonte: Nandyala, 2011. (Vozes da Diáspora Negra, 7)

_____. *Olhos d'água*. 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2017.

_____. *Histórias de leves enganos e parecenças*. Rio de Janeiro: Malê, 2016.

LIMA, T. Apresentação. In: LIMA, T.; NASCIMENTO, I.; OLIVEIRA, A. (Org.). *Griots – culturas africanas*: linguagem, memória, imaginário. 1. ed. Natal: Lucgraf, 2009. p. 4-5

MONTEIRO, L. N. Apresentação. In: DUARTE, C. L.; CÔRTES, C.; PEREIRA, M. R. A. (Org.). *Escrevivências*: Identidade, gênero e violência na obra de Conceição Evaristo. Belo Horizonte: Idea, 2016.

RIBEIRO, D. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento, 2017. 112p. (Feminismos Plurais, 1)

RODRIGUES, Ironides. Entrevista de Luisa Lobo. In: ____. Literatura negra contemporânea. *Estudos Afro-asiáticos*, Rio de Janeiro, n. 14, p. 118-119, 1987.

SOUZA, T. C. S. P. de. Escrita feminina negra: contribuições para os estudos literários, feministas e de gênero. *Línguas & Letras* [Dossiê: A Voz Feminina na Literatura], Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, v. 15, n. 30, 2. sem. 2014. Disponível em: http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/10392. Acesso em: 10 mar. 2018.

PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA DE CORDÉIS EM UMA ESCOLA DA ZONA RURAL

Angelita Gomes Fontenele Rodrigues da Cunha (UFT)
angelitafontenele@hotmail.com
Eliane Cristina Testa (UFT)
lialeny@uft.edu.br

RESUMO

Este artigo é fruto da dissertação de mestrado *Práticas de leitura e de escrita: o cordel no Ensino Fundamental* (2020), de Angelita Fontenele Rodrigues da Cunha. O foco é apresentar aspectos pedagógicos que enfatizam como se deu a produção escrita de cordéis no Ensino Fundamental, em uma escola rural de Teresina, Piauí. Metodologicamente, é um trabalho qualitativo e de revisão bibliográfica. Como fundamentação teórica utilizamos Pound (1970), Bakhtin (2011), Candido (2011, 2017), Cosson (2018) e Zumthor (2005). Além disso, foram analisados os seguintes documentos curriculares: BNCC (2018) e Currículo de Teresina (2018). Ademais, as discussões incluem os estudos de Bordini e Aguiar (1993); de Koche, Marinello e Boff (2015); de Pinheiro (2018); de Soares (2017); de Sorrenti (2019) e de Testa (2015). Como resultado, verificamos que a literatura de cordel conseguiu cativar os jovens estudantes, principalmente, em virtude das dimensões da oralidade, da linguagem e das temáticas exploradas (que envolveram também a produção dos cordelistas da região de Teresina, Piauí). Portanto, o cordel é capaz tanto de promover o engajamento dos aprendizes adolescentes com avalorização daquilo que eles têm em sua cultura local, como de efetivar o letramento literário dos discentes.

Palavras-chave:
Letramento literário. Literatura de cordel. Práticas de Leitura e de Escrita.

ABSTRACT

This article is the result of the Master Dissertation *Práticas de leitura e de escrita: o cordel no Ensino Fundamental* (2020) by Angelita Fontenele Rodrigues da Cunha. The focus is to present some pedagogical aspects that emphasize how happened the written production of Cordel Literature in elementary education of a rural school in Teresina, Piauí. Methodologically, it is a qualitative and bibliographic revision inquiry. We used Pound (1970), Bakhtin (2011), Candido (2011, 2017), Cosson (2018) and Zumthor (2005) as theoretical base. Besides that, some curricular documents were analyzed such as BNCC (2018) and Currículo de Teresina (2018). Thus, the discussions include the studies of Bordini and Aguiar (1993); of Koche, Marinello and Boff (2015); of Pinheiro (2018); of Soares (2017); of Sorrenti (2019) and of Testa (2015). As a result, we verified that the Cordel Literature achieved to captivate, mainly, the young students because of the orality dimensions of the language and the explored thematic (that also involved the production of cordel people of Teresina region in Piauí. Hence, the engagement of the teenager's learners with the Cordel Literature generates a valorization of what they have in their local culture as well as it is able to make effective the Literary Literacy of the students.

Keywords:
Cordel Literature. Literary literacy. Reading and written practices.

1. Considerações iniciais

Este trabalho propõe apresentar um recorte da dissertação de mestrado "Práticas de leitura e de escrita: o cordel no ensino fundamental", de Angelita Gomes Fontenele Rodrigues da Cunha, que teve como objetivo principal efetivar o letramento literário dos alunos de uma turma de 8º ano de uma escola da zona rural, da cidade de Teresina (PI). Com esse objetivo, evidenciamos algumas estratégias pedagógicas que nos auxiliaram nas práticas de leitura e de produção textual para efetivação do letramento literário. Ressaltamos, ainda, que trabalhamos com os seguintes escritores cordelistas: José Bezerra de Carvalho, Raimundo Clementino Neto, Joaquim Mendes Sobrinho; e com as cordelistas Maria Luzinete Fontenele e Josefina Gomes Ferreira Lima, da região de Teresina (PI), principalmente, com o intuito de desencadear nos aprendizes a valorização daquilo que eles têm em sua cultura local. Percebemos que, com as visitas dos escritores e das escritoras cordelistas à nossa sala de aula, a literatura acabou por se tornar mais próxima dos alunos, mais dinâmica e viva. Consequentemente, essa proximidade ajudou no nosso trabalho pedagógico, facilitando o processo de ensino e de aprendizagem que envolve professor e aluno, mediante as relações que se dão numa rede de ações estratégicas, efetivas e afetivas.

O trabalho com o cordel foi escolhido por acreditarmos que o letramento literário, enquanto uma prática social, ajuda os jovens estudantes em suas perspectivas sociais e visões de mundo. Para desenvolvê-lo, apoiamo-nos nas orientações do documento Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e do Currículo da Rede Municipal de Teresina (2018) que defendem a necessidade de os estudantes terem contato com diversos gêneros textuais. Além de seguirmos as orientações dos documentos oficiais, pautamo-nos também nos estudos sobre letramento, de Soares (2017), e sobre letramento literário, de Cosson (2018), sobretudo, por suas abordagens teórico-críticas, que corroboraram as práticas de ensino de literatura. A leitura desses autores foi de fundamental importância para conseguirmos desenvolver, com mais profundidade e amplitude, diferentes práticas de leitura e de escrita de textos cordelianos junto aos nossos discentes. Além disso, os cordéis produzidos pelos alunos demonstram que é possível trabalhar com a poesia em sala de aula.

O trabalho com os cordéis foi realizado em duas etapas, a saber: (i) o processo de ensino e de aprendizagem da técnica poética para a produção de sextilhas (estrofes de seis versos); e (ii) uma produção coletiva dos alunos sobre a cena do cordel em Teresina (PI). Essas duas etapas concentram muito das nossas propostas pedagógicas, além de incluírem os direcionamentos na elaboração das atividades.

Afora as Consideração iniciais, as Considerações finais e as Referências, este trabalho está estruturado em cinco seções, a saber: (i) Letramento literário: perspectivas na escola; (ii) O cordel na BNCC e no Currículo Municipal de Teresina; (iii) O cordel na sala de aula; (iv) As produções de cordéis dos estudantes da turma do 8º ano; (v) Das entrevistas com os cordelistas à produção de cordéis; (vi) Uma oficina para produção de sextilhas sobre a cena do cordel em Teresina; (vii) A culminância do projeto: visita de um repentista.

2. Letramento literário: perspectivas na escola

Efetivar o trabalho com a leitura literária na sala de aula é sempre um grande desafio para o professor, que deve ter consciência de que o trabalho com a literatura é um processo contínuo e que pode movimentar, de vários modos, as práticas docentes. Assim, urge sempre sairmos em busca de diferentes metodologias que possam possibilitar aos estudantes a aquisição de habilidades leitoras do modo mais prazeroso possível. Essas mesmas afirmações podem ser feitas para falar da promoção de competências de escrita, pois ler e escrever são habilidades que caminham juntas no letramento dos alunos, sendo, muitas vezes, indissociáveis.

Nessa perspectiva, é importante destacar o que preconiza Magda Soares (2017), para quem o letramento, de modo amplo, é um estado ou uma condição adquirida por um indivíduo ou por um grupo social, em diferentes contextos sociais:

> Letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, [...]; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social. (SOARES, 2017, p. 72)

Desse modo, como afirma a autora, vemos que se faz necessário a escola e/ou o professor buscarem meios de melhor efetivar o letramento dos jovens estudantes. Destacamos, ainda, que Rildo Cosson (2018) trata

do letramento literário defendendo fortemente o trabalho com o texto de literatura na escola. Por isso, buscamos desenvolver o letramento literário mediante a leitura e a escrita de cordéis, visando, principalmente, a ampliar os conhecimentos literários dos aprendizes adolescentes, preparando-os melhor para os possíveis encontros com os diferentes textos que circulam na sociedade.

Quanto às concepções de literatura, adotamos as elaboradas por Ezra Pound (1970), Mikhail Bakhtin (2011) e Antonio Candido (2011), que se estendem também à função social da literatura e da obra literária. E, assim como este último autor, acreditamos no poder humanizador da literatura e que ela possibilita um

> [...] exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. (CANDIDO, 2017, p. 182)

Nesse sentido, vemos que a literatura faz parte da vida, da complexidade do mundo, uma vez que ela implica diferentes valores socioculturais.

Também sobre a literatura, Pound (1970) nos diz que:

> A literatura não existe num vácuo. Os escritores, como tais, têm uma função definida, exatamente proporcional à sua competência como escritores. Essa é a sua principal utilidade. Todas as demais são relativas e temporárias e só podem ser avaliadas de acordo com o ponto de vista particular de cada um. (POUND, 1970, p. 36)

Ao pensarmos no que defende o autor, é importante percebermos que ele situa a literatura no mundo a partir da sua "função", determinada diretamente pela competência daquele que a produz, o escritor. Pound também afirma que a literatura não existe "num vácuo", o que significa dizer que ela está no mundo da cultura; produz cultura e é produzida por ela.

Já para Bakhtin (2011), os estudos literários devem estabelecer vínculos estreitos com a história da cultura, por isso: "A literatura é parte inseparável da cultura, não pode ser entendida fora do contexto pleno de toda a cultura de uma época (...)" (BAKHTIN, 2011, p. 360). Sendo assim, entendemos que a literatura é desenvolvida nas tramas da cultura e que se dá a partir das vivências de uma época, uma vez que contempla as experiências dos escritores e dos leitores.

Então, percebemos que a literatura não surge do nada, pois ela é "parte inseparável da cultura" (BAKHTIN, 2011, p. 360). Apesar de os escritores poderem retratar um mesmo evento ou fenômeno a partir do seu ponto de vista, ou das suas individualidades/singularidades, o que dá origem a concepções que podem ser distintas, mas também podem ser semelhantes. Isso porque os escritores não vivem sozinhos no mundo e, mesmo diante de suas subjetividades, os temas e/ou as problemáticas abordadas em sua produção literária nunca são objetos fechados, mas passíveis de muitas leituras.

Desse modo, a leitura literária oportuniza aos alunos vivenciar diferentes contextos e perspectivas da cultura. Por isso, Bordini e Aguiar (1993, p. 16) asseguram que

> [...] a formação escolar do leitor passa pelo crivo da cultura em que este se enquadra. Se a escola não efetua o vínculo entre a cultura grupal ou de classe e o texto a ser lido, o aluno não se reconhece na obra, porque a realidade representada não lhe diz respeito. (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 16)

Assim, mediante a afirmação dos autores, compreendemos o importante papel da escola como fomentadora das práticas de letramento. Também, conforme defende Cosson (2018): "(...) devemos compreender que **o letramento literário é uma prática social** e, como tal, responsabilidade da escola" (COSSON, 2018, p. 23, grifo nosso).

Foi partindo dessa compreensão que nosso trabalho com a literatura de cordel desenvolveu-se a partir da interação entre aluno, autor e texto. Por essa razão, recebemos na escola os cordelistas José Bezerra de Carvalho, Raimundo Clementino Neto, Joaquim Mendes Sobrinho e as cordelistas Maria Luzinete Fontenele e Josefina Gomes Ferreira Lima, Com exceção do cordelista José Bezerra[402], todos os outros estiveram em nossa sala de aula. Assim, houve uma grande interação entre os escritores cordelistas e os estudantes da escola rural. E esse contato direto dos alunos, no próprio ambiente escolar, ajudou, em grande medida, nossas práticas pedagógicas, que foram voltadas à dinamização das competências de leitura e de escrita dos discentes.

Além disso, a nossa metodologia de trabalho seguiu as orientações da sequência básica proposta por Cosson (2018), que é constituída

[402] Por motivo de saúde, o cordelista não pôde comparecer à escola. Contudo, Bezerra recebeu um grupo de alunos na biblioteca de sua casa, onde foi realizada uma entrevista, que depois foi compartilhada com o restante da turma.

por quatro passos: "(...) motivação, introdução, leitura e interpretação (...)" (COSSON, 2018. p. 51), que se seguiram das produções textuais dos alunos. Ademais, realizamos a aplicação "adaptada" da sequência expandida, que "(...) vem deixar mais evidente as articulações que propomos entre experiência, saber e educação literários inscritos no horizonte desse letramento na escola" (COSSON, 2018, p. 76).

3. O cordel na BNCC (2018) e no Currículo da Rede Municipal de Teresina (2018)

O documento da BNCC (2018) assume que a "(...) educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza" (BRASIL, 2018). Dessa forma, reafirma um compromisso nascido ainda com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em uma concepção de linguagem como forma de ação e de interação no mundo.

> [...] não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem. (BRASIL, 2018, p. 67).

Em consonância com a normativa da BNCC (2018), a SEMEC atualizou suas bases curriculares, inclusive quanto a aspectos locais, visando a um processo de ensino e de aprendizagem voltado para o uso da língua e seu funcionamento em textos orais e escritos, nos diversos contextos. Na sala de aula, isso se traduz na contemplação de campos de atuação das diferentes linguagens, guiados por objetos de conhecimento, com as habilidades a serem desenvolvidas definidas por séries (Currículo de Teresina, 2018).

Assim, ratificamos que nosso trabalho em sala de aula com o texto literário de cordéis seguiu as orientações dos documentos oficiais, observando inclusive, pelos trechos citados, que há, entre os documentos educacionais, os mesmos direcionamentos/orientações em relação às capacidades de uso das linguagens. Desse modo, vemos que existe um mesmo discurso estabelecido para as concepções de texto, de gênero e de linguagem, além da importância dada aos intercâmbios entre linguagens orais e escritas e entre as variações e a norma culta, como princípios constitutivos da linguagem.

4. O cordel na sala de aula

Muitas vezes, o cordel é tomado como uma literatura mais popular, em virtude de diferentes aspectos, e a escola nem sempre o reconhece como uma literatura que pode ser utilizada na formação leitora de crianças, jovens e adultos. Segundo Pinheiro (2018, p. 11), o cordel, "(...) de todos os gêneros literários, provavelmente é o menos prestigiado no fazer pedagógico em sala de aula". Então, levar o cordel para sala de aula é permitir aos alunos o acesso à poesia, e o estudo realizado por nós consegue evidenciar que os textos de cordéis têm seu espaço na escola e podem ajudar na formação de leitores literários.

Também, comumente, os adolescentes costumam ser resistentes à poesia por diferentes fatores e, com as novas tecnologias à mão, às vezes, não se dispõem a conhecer o mundo dos versos, mais ainda porque enfrentam uma fase conflitiva, difícil. Sendo assim, a mediação do professor no ensino de literatura, especialmente do texto poético, é de suma importância. Nesse sentido, Sorrenti (2009, p. 73) diz que: "A boa leitura de um poema em classe pode-se constituir como o primeiro passo para se criar o gosto pelo texto poético". Com esse intuito, a literatura de cordel pode ser trabalhada em sala de aula de diversas formas, a exemplo da leitura em voz alta, dos debates sobre diferentes temas, jogos, xilogravuras, encenações teatrais e produções escritas, o que pode se tornar muito prazeroso para os alunos e, por que não, para o professor também.

Acreditamos que a oportunidade de os jovens alunos conhecerem e vivenciarem os textos da literatura de cordel tenha lhes possibilitado um processo de letramento, de novas descobertas, de conhecimentos e saberes. Por isso, o cordel trabalhado em sala de aula auxiliou o desenvolvimento do gosto da leitura de poesia, e ainda pudemos vivenciar um interesse especial dos alunos, que se manifestaram em todos os momentos do percurso.

Nesse sentido, Eliane Cristina Testa (2015) afirma:

> É importante lembrar que o ato de criar está relacionado também à natureza intuitiva, isto é, a ação de criar potencializa ou faz emergir nosso ser sensível. Contudo, se a criação traz à tona nosso ser sensível, se ela se origina de uma intensa inquietação emocional, nem por isso deixa de envolver o lado intelectual/mental. Portanto, a ação de criar é um ato sensível e intelectual. (TESTA 2015, p. 152)

A criação de textos poéticos acaba por exigir dos jovens discentes o envolvimento emocional e intelectual, pois eles podem ser afetados

pelas suas criações em atos sociais e psíquicos. Por isso, a criação pode desenvolver os seres humanos em diferentes dimensões.

Além disso, quanto à produção escrita dos textos cordelianos, os adolescentes puderam trabalhar com cordelistas de Teresina (PI) e, dessa maneira, conseguiram conhecer e valorizar a cena literária da produção de cordéis que está próxima a eles. Consequentemente, com as nossas ações pedagógicas e mediações, conseguimos despertar nos discentes o reconhecimento do valor cultural do cordel da nossa região.

5. As produções de cordéis dos estudantes da turma do 8º ano

Reiteramos que as experiências dos encontros dos jovens estudantes da escola rural, do ensino fundamental, com os cordelistas José Bezerra de Carvalho, Raimundo Clementino Neto, Joaquim Mendes Sobrinho; e com as cordelistas Maria Luzinete Fontenele e Josefina Gomes Ferreira Lima frutificaram em diferentes leituras e produções textuais. Assim, ressaltamos que esses "encontros" são uma parte importante do processo de ensino e de aprendizagem da poesia de cordel.

Outrossim, o trabalho com a literatura de cordel na turma do 8º ano, no ano de 2019, envolveu uma oficina de cordel, realizada pela Cordelaria Chapada do Corisco[403]. Cientes da importância do evento, lançamos o convite à turma, mas, por se tratar de uma escola rural, muitos estudantes não conseguiram participar, principalmente, pela distância. Assim, apenas duas alunas participaram conosco. Porém, a participação delas foi fundamental, porque elas compartilhavam com a nossa turma de 8º ano, o que empolgou bastante os adolescentes.

Nosso trabalho ainda incluiu uma fase – que chamamos afetuosamente de "namoro com o cordel" –, muito importante na elaboração da aplicação das sequências didáticas, porque a fase do "namoro" tinha o intuito, *a priori*, de "fisgar" os jovens alunos para envolvê-los com o espírito poético do texto de cordel. E, na medida em que os alunos foram se apropriando das técnicas da sextilha (ensinadas por nós), envolvendo-se com as leituras dos versos dos cordéis: "Não ao feminicídio" e "Democracia" (os dois produzidos de modo coletivo na Oficina de Cordel, criada pelo poeta cordelista Raimundo Clementino com o apoio da Cordelaria Chapada do Corisco), os jovens aprendizes da turma de 8º ano

[403] Destacamos que a oficina de cordel foi realizada na livraria Entrelivros, da avenida Dom Severino, em Teresina (PI), e ocorreu em quatro tardes (aos sábados).

foram se engajando cada vez mais em nossas propostas pedagógicas para o trabalho com o cordel na sala de aula.

Além do contato com os autores e do "namoro com o cordel", nosso projeto de intervenção compreendeu basicamente os seguintes passos: leitura, compreensão e produção de cordéis. Destacamos que os trabalhos tiveram início com a aplicação de uma atividade diagnóstica realizada com a turma, para sabermos a relação dos alunos com a leitura literária. As atividades da proposta de intervenção, denominadas de sequências básica e expandida, foram batizadas com os nomes dos cordéis lidos em sala de aula. A seguir, a descrição dessas sequências:

> I – SEQUÊNCIA BÁSICA:
> "O Pequeno Príncipe em Cordel", por Raimundo Clementino (adaptação do clássico de Antoine de Saint-Exupéry/ Teresina-PI, 2016).
>
> II – SEQUÊNCIAS EXPANDIDAS:
> a) "Reabrindo a biblioteca da cultura popular", José Bezerra de Carvalho (Zé Bezerra), (Teresina-PI: Gráfica Rima, 2004);
> b) "O cordel e o repente por caminhos diferentes", Joaquim Mendes Sobrinho (Joames), (Teresina-PI: Gráfica Rima, 1998);
> c) "Mulher: o desafio de ser empreendedora" e "Equidade de gênero: igualdade política e social para a mulher", Maria Luzinete Fontenele (Teresina-PI: Gráfica Rima, 2019);
> d) "Batalha do Jenipapo: a peleja piauiense pela independência do Brasil", de Josefina Ferreira Gomes de Lima (Teresina, CCOM, 2016)

Quanto à adequação à realidade local, às nossas práticas pedagógicas e ao currículo da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), procuramos observar, em cada sequência realizada, as habilidades de leitura orientadas nas matrizes de referência da Prova Teresina – Língua Portuguesa, referentes aos bimestres das aplicações.

As atividades com a poesia de cordel foram desenvolvidas nas manhãs de sexta-feira, nas aulas da disciplina Língua Portuguesa II, por meio de sequências didáticas que envolveram o encontro com os cordelistas – autores dos cordéis a serem lidos em sala de aula –, quando a turma já era orientada por nós para a produção de sextilhas nos textos que iriam produzir. Além disso, tivemos as rodas de compartilhamento de leituras dos cordéis, com atividades voltadas ao desenvolvimento das habilidades de leitura e prática da *performance* oral.

Nesses encontros, os discentes também tiveram a oportunidade de pesquisar rimas, em dicionários de rimas fornecidos por nós ou na internet, fornecida pela escola ou em suas casas. Ademais, houve um trabalho de reescrita dos cordéis, quando necessário. Destacamos também que os

alunos optaram pelas sextilhas e usaram as rimas do tipo "ABCBDB", bem como a métrica de sete silabas, conforme exigência do poema cordeliano mais tradicional e usual.

6. Das entrevistas com os cordelistas à produção de cordéis

Os estudantes, incentivados e orientados por nós, antes de iniciarem suas produções poéticas, receberam, em sala de aula, as cordelistas Maria Luzinete Fontenele e Josefina Gomes Ferreira Lima e os cordelistas Raimundo Clementino Neto e Joaquim Mendes Sobrinho (Joames), para realização de entrevistas. O cordelista José Bezerra de Carvalho (Zé Bezerra) foi entrevistado em casa por um grupo de alunos. Esse momento do trabalho envolveu a leitura de suas biografias, bem como a leitura e interpretação de alguns de seus cordéis, lidos em sala de aula.

Destacamos que esses momentos das entrevistas foram muito bem planejados, organizados e dinamizados, principalmente com o intuito de preparar o terreno para a escrita de cordéis, que se daria posteriormente à visita das/dos poetas, pois, de acordo com Koche, Marinello e Boff (2015, p. 14), é necessário que o professor inicialmente oriente seu aluno "a efetuar o planejamento do texto e a procurar informações que subsidiem sua produção, tendo em mente: o que escrever? para que escrever? a quem escrever? E como escrever?". Desse modo, como afirmam as autoras anteriormente citadas, são as "informações" que podem fornecer subsídios (dados) às produções textuais, para que estas tenham mais consistência de conteúdo e se adequem melhor às propostas para o desenvolvimento do texto. Por isso, os exercícios práticos da escrita de cordéis implicaram todos os conhecimentos adquiridos no desenvolvimento das sequências didáticas.

Além disso, as produções de cordéis também foram desenvolvidas de acordo com as vivências e as experiências de cada aluno com os textos de cordéis estudados. E, após a primeira escrita textual, os jovens aprendizes foram orientados a reescreverem os seus textos, para adequá-los melhor à poética do cordel. Nessa fase de produção dos textos, destacamos os estudantes produziram textos de cordel para cada cordelista participante da pesquisa, e que os cordéis foram desenvolvidos em torno das biografias e memórias de cada um. Por isso, foram realizados em primeira pessoa, como se fossem os próprios cordelistas a narraremsuas memórias/biografias.

7. Uma oficina para produção de sextilhas sobre a cena do cordel em Teresina

A penúltima atividade realizada com a turma do 8º ano foi a produção de um cordel que intitulamos: "Cena do cordel em Teresina". Antes dessa produção, levamos os estudantes à Casa do Cantador, onde os ouviram as palavras de Pedro Mendes Ribeiro, o Dr. Pedro, que respondeu às perguntas feitas pelos alunos (e orientadas por nós), seguindo um roteiro de entrevista sobre a situação do cordel em Teresina.

Também realizamos uma entrevista com o cordelista Francisco Almeida, cujas informações foram utilizadas pelos alunos para produzir suas sextilhas, quando contamos também com exemplares da revista "De repente" e do jornal "Teresrima" como fontes de pesquisa. Depois dessa coleta de informações sobre o cordel em Teresina – PI, organizamos uma oficina de leitura e de produção de textos de cordéis. Além disso, fizemos uma exposição dessa produção em um varal de barbante, tal como o cordel em sua tradição inicial era exposto. Depois, passamos à escolha dos versos para compor um cordel coletivo.

Assim, finalizamos as diferentes ações pedagógicas, conseguindo reunir 32 estrofes — quantidade utilizada no formato de publicação de folhetos de cordéis — e as organizamos no modelo adotado pela Oficina de Cordel de Teresina, formando a produção coletiva. Todo esse processo aconteceu com a participação engajada da professora e dos alunos, e as estrofes selecionadas coletivamente (consideramos as melhores rimas e métricas) compuseram o texto "Cena do cordel em Teresina". A seguir, vejamos o texto que retrata a cena do cordel em Teresina (PI):

O cordel em Teresina
Anda junto com o repente
Ele existe há muito tempo
Sempre foi resplandecente
Esteve em crise algum tempo
Depois, tornou-se eminente. 01

Foi a crise observada
Em conversa com Pangula
Pedro Costa foi importante
Pedro Ribeiro regula
A Casa do Cantador
Que a cultura estimula. 02

O Festival de Violeiro
Ocorre no mês de agosto
É uma festa muito grande
A alegria é pressuposto
Pra fazer versos e rimas
Todo poeta é disposto. 03

Este ano, um fato novo
Cordelistas em ação
Isso não significa
Que houve separação
Porque sempre estarão juntos
Fazendo a animação.04

Fundou-se a Cordelaria
Que ainda tem meninice
Joames é o presidente
E Clementino é o vice
Já conversaram conosco
Cada um, mil coisas, disse. 05

Foram cinco os cordelistas
Que nós aqui conhecemos
Gostamos de ler seus livros
Com eles muito aprendemos
Nós não somos cordelistas
Mas mui bem nos comprazemos. 06

A casa do cantador
É um ponto de cultura
Que, com prazer, visitamos
Vimos sua formosura
Foi quando Pedro Ribeiro
Falou da literatura. 07

O cordel em Teresina
É de grande animação
E faz parte de campanhas
Úteis à educação
É aceito pelo povo
Que gosta de informação. 08

Existem muitos projetos
Que o cordel lhes ajuda
Tem o meio ambiente
Que com o cordel se estuda
E o Educacionildo
Que o transeunte muda. 09

Temos em Teresina
Uma biblioteca pessoal
Pertencente a Zé Bezerra
Um poeta bem racional
Escreve sobre a fé
E também sobre a moral. 10

Conhecemos muitos cordéis
Impressos na Gráfica Rima
Ficamos mui curiosos
Por conhecer a obra-prima
Sabemos que seu dono
O futebol ele estima. 11

Aprendemos que o cordel
É um poema diferente
Não aceita a liberdade
Que ao outro é inerente
É preciso a rima observar
E também ser coerente. 12

Pequeno Príncipe em Cordel
Versa sobre amizade
De uma obra universal
Com a qual há intimidade
Vimos dois filmes legais
Bons pra nossa maturidade. 13

O autor é homem legal
Apaixonado por futebol
Faz sátira e conta história
Até mesmo do lençol
Se duvidar ele rima
Combinando com o sol. 14

A cordelista Luzinete
Que é bibliotecária
Falou muito sobre leitura
Importante pra nossa área
Falou sobre empreender
E sobre mulher empresária. 15

Josefina cordelista
Cativou nossa emoção
Disse:“ser cordelista
Exige dedicação
Tem que aprender as técnicas
Da rima e da metrificação”. 16

A professora nos contou
Que em Teresina há críticos
E que Joames que é um deles
Vai saber que somos autênticos
Pois escrevemos pouco
Porque não somos enclíticos. 17

Joames é homem sábio
Em nossa turma nos ensinou
A métrica de sete sílabas
E sobre a décima ele falou
Escreveu uma sextilha
E o exemplo nos deixou. 18

Gostamos de ler cordéis
Eles falam da cultura
Tem cordel sobre a mulher
E também sobre a leitura
Tem história inventada
Que fala de aventura. 19

Muitas vezes nossa arte
Segue caminhos incertos
No decorrer da história
Problemas são descobertos
Mas Teresina recebe
Cordel de braços abertos. 20

Sempre lendo as produções
Dos poetas escritores
O povo se diverte
Nos mais diversos setores
E aplaudem os repentes
Dos poetas cantadores. 21

Os trabalhos são expostos
Nas feiras e bienais
Vendidos nas livrarias
Nas feiras artesanais
Enquanto os poetas cantam
Nos palcos dos festivais. 22

Surgem mil dificuldades
Mas os poetas enfrentam
Empresários patrocinam
Apologistas comentam
As rádios cedem espaço
As tevês os apresentam. 23

Ficamos sabendo de um fato
Bastante interessante
A paixão de Seu João Claudino
Que achamos muito importante
A cultura popular
É para ele um diamante. 24

Doou a casa do cantador
Coisa linda de se vê
Seu João é homem de bem
Que faz acontecer
É dono do Paraíba
Usa o ter para acolher. 25

Lemos e aprendemos
Sobre o Festival de Violeiros
Nós nunca estivemos lá
Mas como bons brasileiros
No próximo ano
Queremos ser os primeiros. 26

Sobre a COCHACOR
Que ainda não tem endereço
Os cordelistas se reúnem
Com muito apreço
Na Casa do Cantador
É isso o que conheço. 27

O cordel em nossa turma
Começou no mês de junho
A mestra e duas alunas
Nos deram seu testemunho
Da "Oficina de Cordel"
Nos passaram seu rascunho. 28

Pra oficina de Cordel
Fomos todos convidados
A distância nos deixou
Meio impossibilitados
Porém, por duas alunas
Fomos bem representados. 29

Queremos agradecê-las
Dizendo muito obrigado
E lhes dar os parabéns
Por haverem conquistado
O diploma da "Oficina
De Cordel", que lhes foi dado. 30

Parabéns, Flávia Joelma
Parabéns, Maria Luiza
São as nossas cordelistas
E isso nos realiza
Recebam suas bonecas
Que nosso amor simboliza. 31

O nosso encerramento
Se deu com embolada
O incrível Joaquim da Matta
De forma bem camarada
Alegrou nossa manhã
Com uma boa toada. 32

Quadro 1: Participantes e respectivas estrofes da produção "Cena do cordel em Teresina".

Ana Beatriz	1, 2 e 3	Jean Charles e Raquilson	23 e 24
Andressa e Crislane	11,17 e 18	Landerson e Felipe Gabriel	29, 30 e 31
Brenda Mirelly	6 e 19	Maria Eduarda	15 e 16
Carlos Eduardo e Jonas	8, 9 e 10	Maria Jennefer	13 e 14
Flávia Joelma e Maria Luiz	7 e 12	Mikael	26 e 27
Francisco Ailton	20, 21, 22	Sara Fernanda	4 e 5
Yasmim	28 e 32		

8. A culminância do projeto: visita de um repentista

Destacamos como a culminância do projeto a visita de um repentista, pois durante todo o percurso da aplicação das ações interventivas em sala de aula, em diversas oportunidades, os jovens estudantes puderam aprender que o cordel e o repente andam juntos na cena do cordel em Teresina (PI). Assim, nada melhor que vivenciar o repente no encerramento das atividades com o cordel. Convidamos o repentista Joaquim da Matta para um encontro com a turma e foi um dia alegre e dinâmico, pois Matta fez rimas (no repente, em *performance* oral) com os alunos, com a professora e com a diretora adjunta da escola (que adentrou a sala de aula, igualmente com bastante animação). Foi um momento bastante significativo, quiçá, inesquecível para aqueles que se deixaram envolver afetivamente durante o processo.

No mesmo dia da visita do repentista, os alunos socializaram e apresentaram a versão final de seus cordéis. Também gravamos um vídeo, com a participação de seis alunos da nossa turma: uma aluna fez as devidas apresentações dos trabalhos e os outros cinco alunos performaram oralmente seus textos, uma experiência que, para Zumthor (2005, p. 87),é uma realização poética plena na qual as palavras "(...) são tomadas num conjunto gestual, sonoro, circunstancial tão coerente (em princípio) que, mesmo se se distinguem mal palavras e frases, esse conjunto como tal faz sentido".

Com efeito, com esse momento de vivência performática, pudemos confirmar a plenitude da realização poética manifestada na culminância de nosso percurso.

9. Considerações finais

Temos consciência dos diferentes desafios que uma escolarização adequada da poesia apresenta em sala de aula. Por isso, acreditamos que

é sempre importante planejar estratégias pedagógicas que consigam avivar uma nova experiência nos jovens estudantes. Nesse sentido, desenvolver o trabalho com o texto de cordel em uma escola da zona rural nos proporcionou um modo melhor de realizarmos a escolarização da poesia, de maneira mais prazerosa possível, bem como nos fez rever as nossas práticas docentes.

Importante destacar que, antes de realizarmos o trabalho com o cordel em sala de aula, verificamos que os estudantes ainda não tinham tido contato direto com escritores, e isso abriu espaço para planejarmos diferentes ações voltadas à escolarização da poesia. Apostamos muito nos encontros–diálogos e nas interações leitor–autor–texto como estratégias de ensino e de aprendizagem do texto poético. Além disso, os encontros entre cordelistas e alunos serviram, de modo potente, como estímulos para as produções de cordéis em sala de aula.

Nossas sequências didáticas englobaram as orientações de desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita que constam no Currículo Municipal de Teresina (PI) e nos direcionamentos da Matriz de Referência da Prova Teresina. Esses alinhamentos atendem às orientações da SEMEC. Por isso, podemos dizer que os bons frutos do trabalho com o texto literário de cordel seguem alinhados aos objetivos da efetivação do letramento literário preconizado pelas orientações do Currículo Comum do Município de Teresina (PI).

Também a aplicação prática de textos poéticos junto aos alunos conseguiu demonstrar a importância da literatura de cordel e uma possibilidade de efetivar o letramento literário na escola. Apesar de sabermos que desafios no âmbito do processo de ensino do texto poético não se esgotam com a execução de um trabalho ou de uma pesquisa, reafirmamos a importância de o texto literário se fazer presente em sala de aula continuamente, pois esse trabalho pedagógico com o texto de literatura pode nos proporcionar constante reavaliação das nossas práticas docentes. Além disso, o trabalho com o texto de poesia pode significar diferentes experiências na vida dos discentes, capazes de ajudá-los a fortalecer suas práticas sociais e psíquicas.

Por fim, podemos destacar que todas essas experiência do contato com os cordelistas proporcionaram aos jovens estudantes um contato efetivo com a literatura, e, pelo texto poético, enriqueceram a visão sobre literatura desses estudantes, uma vez que a palavra (elemento primário do poeta), em estado de poesia, como afirma Testa (2015, p. 146), pode

agradar o jovem aluno leitor e permitira ele a aquisição de habilidades leitoras sensíveis e reflexivas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura*: a formação do leitor: alternativas metodológicas. 2. ed. Porto alegre: Mercado Aberto, 1993.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC, 2018.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. 12. ed. Rio de Janeiro:Ouro Azul, 2011.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre o Azul; São Paulo: Duas Cidades, 2017. p. 171-193.

COSSON, Rildo. *Letramento literário*: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: contexto, 2018.

KÖCHE, Vanilda Salton; MARINELLO, Adiane Fogali; BOFF, Odete Maria Benetti. *Estudo e produção de texto*: gêneros textuais do narrar, relatar e descrever. 2. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2015.

PINHEIRO, Hélder. *Poesia na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2018.

POUND, Ezra. *ABC da literatura*. Trad. de Augusto de Campos e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1970.

SOARES, Magda Becker. *Letramento*: um tema em três gêneros. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SORRENTI, Neusa. *A poesia vai à escola*: reflexões, comentários e dicas de atividades. 2. ed. Belo Horizonte: autêntica, 2019.

TERESINA (Município). *Currículo da Secretaria Municipal de Educação de Teresina (SEMEC)*. Teresina: SEMEC, 2018.

TESTA, Eliane Cristina. A palavra em estado de poesia. *EntreLetras (On-line)*, v. 6, n. 1, p. 144-54, 2015.

ZUMTHOR, Paul. *Escritura e Nomadismo*: entrevistas e ensaios. Tradução de Jerusa Pires Ferreira; Sonia Queiroz. São Paulo: Ateliê Editorial, 2005.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL BILÍNGUE PARA SURDOS

Zanado Pavão Sousa Mesquita (UEMASUL)
zanado.mesquita@uemasul.edu.br
Dayane Pereira Barroso de Carvalho (UEMASUL)
dayane.carvalho@uemasul.edu.br
Maria da Guia Taveiro Silva (UEMASUL)
maria.silva@uemasul.edu.br

RESUMO

A educação bilíngue para surdos é um direito linguístico adquirido pelo povo surdo, a partir de lutas travadas por décadas no Brasil. No contexto do bilinguismos – duas línguas envolvidas na educação de surdos – LIBRAS e língua portuguesa (normalmente na modalidade escrita) se faz necessário compreender como se dá as práticas pedagógicas no que diz respeito à alfabetização e ao letramento, das línguas envolvidas e como essas práticas contribuem para que a leitura e a escrita desses alunos sejam solidificadas desde a tenra idade. Com isso, esse trabalho tem como objetivo analisar as práticas pedagógicas de alfabetização e letramento de alunos surdos em uma escola municipal bilíngue para surdos da cidade de Imperatriz-MA. Como metodologia, este estudo é qualitativo de abordagem etnográfico. Como instrumento de construção de dados utilizaram-se o diário de bordo e entrevistas semiestruturadas a professores da escola. Para fundamentar o trabalho têm-se autores da alfabetização geral e autores dos estudos surdos, sendo eles Botelho (2013), Fernandes (2006), Koch e Elias (2008), Soares (2003; 2005), e Strobel (2008), entre outros. A relevância deste estudo se dá pela compreensão dos aspectos envolvidos na alfabetização e letramentos de surdos haja vista suas especificidades linguísticas e culturais no que tangue às adaptações curriculares. Assim, ele poderá contribuir para e na educação do povo surdo.

Palavras-chave:
Escrita. Leitura. Adaptações curriculares.

ABSTRACT

Bilingual education for the deaf is a linguistic right acquired by deaf people, after many years of struggle in Brazil. In the context of bilingualism – two languages involved in the education of the deaf – LIBRAS and Portuguese language (usually in written form) it is necessary to understand how pedagogical practices take place considering alphabetization and literacy in the languages involved and how these practices contribute so that reading and writing abilities of these students can be consolidated from an early age. Therefore, this work aims to analyze the pedagogical practices of alphabetization (i.e., teaching writing with phonetic association) and literacy of deaf students in a bilingual public school for the deaf in Imperatriz-MA. With respect to methodology, this study is qualitative with an ethnographic approach. The source of

data collection was the logbook and semi-structured interviews with teachers from the referred school. It was used as reference authors from the literacy field and authors of deaf culture as, Botelho (2013), Fernandes (2006), Koch and Elias (2008), Soares (2003; 2005), and Strobel (2008), among others. The relevance of this study is focused on understanding the aspects in volved in alphabetization and literacy of the deaf from the perspective of their linguistic and cultural specificities in terms of curriculum adaptations and thus he will be able to contribute in the education of the deaf people.

Keywords:
Reading. Writing. Curriculum adaptations.

1. Introdução

A formação docente tem sido um tema corriqueiro nas temáticas referentes à educação devido à urgência em formar indivíduos que sejam críticos, formadores de opinião e conscientes da função individual enquanto cidadãos. A educação, assim, possui um espaço central das discussões dessa formação, uma vez que, a família como base da sociedade tem visto na escola a esperança para um futuro promissor para seus filhos. Com isso, contribuir para a construção de uma sociedade que atenda às demandas modernas, sobretudo, às econômicas. Essa perspectiva inclui os surdos.

Partindo do viés histórico, os surdos foram indivíduos presentes na sociedade brasileira que sofreram de exclusão e invisibilidade imposto pela sociedade, destacando a educação como um espaço de afirmação dessas desigualdades. A partir de muitas lutas e tentativas de equiparação de uma educação de qualidade para os alunos surdos, surge a educação bilíngue, sendo vista como um marco na história de luta e resistência da comunidade surda do Brasil.

Na educação bilíngue, os alunos surdos são incentivados a utilizar a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como língua de instrução de todos os comandos do espaço educacional. A língua portuguesa, por sua vez, deve ser ensinada como segundo língua aos surdos, normalmente na modalidade escrita, mesmo tendo escolas bilíngues que, também, oferecem o ensino da modalidade oral da língua portuguesa para diversificar os meios de comunicação do aluno surdo. Neste caso, sendo opcional aos alunos e condicionada à escolha dos familiares.

Este trabalho tem como objetivo analisar as práticas pedagógicas de alfabetização e letramento de alunos surdos em uma escola municipal bilíngue para surdos da cidade de Imperatriz-MA. Como metodologia,

este estudo é qualitativo de abordagem etnográfica. Como instrumento de construção de dados utilizou-se o diário de bordo e entrevistas semiestruturadas com professores da escola. Vale destacar que os dados foram construídos a partir da realização dos Estágios Supervisionados *in lócus*, para compreender como se davam as práticas de alfabetização e letramento para alunos surdos.

Para o aprofundamento dessa temática foram feitas considerações com autores da área de alfabetização e letramento e com autores da educação de surdos, tendo como foco a educação bilíngue para surdos. Dentre eles pode-se destacar Botelho (2013), Fernandes (2006), Koch e Elias (2008), Soares (2003, 2005), e Strobel (2008), entre outros.

A relevância deste estudo se dá pela compreensão dos aspectos envolvidos na alfabetização e letramentos de surdos haja vista suas especificidades linguísticas e culturais no que tangue às adaptações. Assim, ele poderá contribuir para e na educação do povo surdo.

Portanto, este trabalho mostrou a importância da imersão, da sociedade; de pesquisadores, em ambientes de educação bilíngue, para surdos, com o objetivo de vivenciar as dificuldades enfrentadas pelos alunos e pelos professores. A educação dos surdos, ainda, enfrenta a falta de materiais específicos, as dificuldades linguísticas de aquisição da LIBRAS e da Língua Portuguesa. Problemas que devem ser ressaltados, mas, sobretudo, as possibilidades das práticas pedagógicas em alfabetizar e letrar alunos surdos a partir dos recursos tidos pelo povo surdo como artefatos culturais, partindo da visão dos conhecimentos concretos para se alcançar êxito nos conhecimentos abstratos.

2. Concepções de alfabetizar e letrar

A sociedade moderna tem imposto demandas aos indivíduos para atender às novas mudanças de comunicação e desenvolvimentos exigidas pelos países de primeiro mundo. Com as mudanças na comunicação foram criadas exigências quanto às formas de participação na sociedade, como indivíduos autônomos e críticos.

A implementação do termo alfabetização está, também, relacionada aos aspectos da cultura, da economia, das concepções, dos costumes e crenças, entre outros fatores. A alfabetização e o letramento são termos indissociáveis. “Alfabetização e letramento são interdependentes e indis-

sociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvido no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita." (SOARES, 2017, p. 45).

Se faz necessário apresentar os termos alfabetização e letramento a partir da visão de diferentes autores tentando descrever as nuanças e diferenças em que os autores elencados atribuem para alfabetização e letramento.

Para Cagliari (1989), o processo de alfabetização é o mais importante na vida escolar de uma pessoa. É semelhantemente ao surgimento da escrita, que foi um marco na história da humanidade. O autor ainda comenta que o domínio da escrita está centrado nas classes sociais privilegiadas e, que talvez seja por isso que ocorre a valorização da alfabetização pelos indivíduos, pois "isso representa o compartilhamento do poder e do poder do saber" (CAGLIARI, 1989, p. 10).

Ainda descrevendo sobre os processos de alfabetização o autor aponta o valor da leitura para que se consiga escrever sem dificuldades. Ele menciona, ainda, que muitas atividades passadas na e pela escola em forma de texto são realizadas sem sentido, sem motivação, mas a leitura, por sua vez, precisa ser uma tarefa que tenha propósito e sentido, e que sem esses atributos a escrita não será desenvolvida em sua plenitude. "A leitura é a realização do objetivo da escrita. Quem escreve, escreve para ser lido. O objetivo da escrita (...) é a leitura." (CAGLIARI, 1989, p. 149).

Assim, percebe-se que na concepção do autor ser alfabetizado é mais do que estar preparado para a leitura de textos científico-literários; é fazer leitura dos elementos da sociedade correndo para a perspectiva do letramento, a partir das práticas sociais. Mesmo o autor não utilizando o termo letramento, mas é possível perceber as nuanças dessa ideia presente no texto. Ainda sobre a importância da leitura, para a escrita (e por fim para a alfabetização), é possível situar os sujeitos surdos nesse contexto.

Sua língua de acesso à informação é a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, sendo que de maneira geral eles possuem dificuldade em escrever em português o seu pensamento que se processo em língua de sinais, porém precisam da compreensão da leitura para conseguirem ler nomes de ruas, placas de ônibus nomes de comércios, por exemplo.

> Neste sentido, a alfabetização é um processo que se inicia muito antes da entrada da escola, nas leituras que o sujeito faz do mundo que o rodeia, através das diferentes formas de interação que estabelece. Se a língua escrita constitui-se "objeto" de uso social no seu contexto, os atos da leitura e

> escrita com os quais interage podem levá-lo à elaboração de estruturas de pensamento que permitam compreendê-la e paulatinamente apropriar-se dela. Quando chega à escola, o sujeito vai estar em algum momento desse processo de compreensão. Assim, se vier de um ambiente social alfabetizado, já terá certamente pensado sobre este objeto de conhecimento. Contudo, se vier de um ambiente analfabeto ignora-o e precisa fazer da escola o caminho que o outro vem fazendo desde o nascimento. (MOLL, 1996, p. 70)

O texto da autora mostra que, a alfabetização acontece antes de o indivíduo ir para a escola; a partir do contato com ambientes linguísticos favoráveis. Nos ambientes linguísticos pré-escolares não favoráveis à alfabetização o indivíduo deverá fazer um esforço a mais para acompanhar as demandas de alfabetização impostas pela escola. Dos alunos surdos inseridos nas escolas regulares inclusivas e/ou especializadas, a maioria é de filhos de pais ouvintes, o que dificulta ainda mais o processo de alfabetização e letramento de alunos surdos[404].

Segundo Garcia *et al*. (2012), a alfabetização se concentra na classe dominante e o Brasil é um país que "contribui para a manutenção daqueles que detiveram o poder". Para a autora, os excluídos do poder são também aqueles excluídos do acesso aos bens materiais e também aos bens culturais, mesmo sendo indivíduos que produzem bens materiais e culturais.

Garcia *et al*. (2012), ressaltam que a

> Alfabetização é um processo contínuo, que acompanha o processo mais amplo de busca e construção de conhecimento inerente a todo ser humano que vive em uma sociedade letrada. [...] a alfabetização não tem início a partir da entrada da criança na escola e na primeira série, como querem alguns, mas vem acontecendo desde que a criança nasce, e, segundo as últimas pesquisas, antes mesmo de ela nascer. (GARCIA *et al*., 2012, p.13)

A partir da concepção dos autores se percebe que o termo alfabetização está vinculado às práticas de uso da língua antes mesmo de a criança ir para a escola. Assim, é importante salientar que o termo letramento surge a partir do termo alfabetização, para designar o uso da escrita ortográfica (alfabetização) nas práticas sociais (letramento).

Para Soares (2005),

[404] Assunto a ser abordado no capítulo 3 deste texto em que será apresentado as possibilidades de alfabetização e letramento em uma escola de ensino especializado para surdos. Por hora nos ateremos ao conceito de alfabetização e letramento proposto nesta discussão.

> [...] o termo alfabetização designa o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica. O domínio dessa tecnologia envolve um conjunto de conhecimentos e procedimentos relacionados tanto ao funcionamento desse sistema de representação quanto às capacidades motoras e cognitivas para manipular os instrumentos e equipamentos de escrita (SOARES, 2005, p. 24)

Segundo a autora, a alfabetização se dá a partir da apreensão, compreensão e uso das técnicas de escrita alfabético-ortográfica, e chama a atenção para os "domínios dessa tecnologia". Ela, ainda, aponta a necessidade de os alunos conseguirem manipular os instrumentos da escrita. Esses instrumentos podem ser entendidos como o domínio do sistema alfabético-ortográfico para trazer emancipação social e criticidade nos indivíduos nas interfaces de conhecimento em que se estar inserido.

O letramento pode ser entendido como uma forma a mais do que somente saber ler e escrever; é trazer uma leitura de mundo e levar o indivíduo a ser autônomo e crítico frente às demandas impostas pela sociedade, conforme compreendido por Soares (2005):

> É para essa nova dimensão da entrada no mundo da escrita que se cunhou uma nova palavra, letramento. O conceito designa, então, o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais e necessários para uma participação ativa e competente na cultura escrita. Assim, para corresponder adequadamente às características e demandas da sociedade atual, é necessário que as pessoas sejam alfabetizadas e letradas; no entanto, há alfabetizados não letrados e também é possível haver analfabetos com um certo nível de letramento. (SOARES, 2005, p. 50)

Partindo desse pressuposto se observa que o letramento é um termo que abarca não apenas a escola, mas os diversos ambientes em que o indivíduo está inserido. Com isso, a maioria dos espaços em que o indivíduo está inserido pode ser ambientes de letramento, participação e criticidade nas mais diversas áreas de conhecimento. Os indivíduos surdos, por exemplo, estão em expressiva circulação nas feiras, supermercados, igrejas, política, mercado de trabalho, em passeio pela cidade, lendo nomes de lojas, folhetos e ruas, dentre outros, mesmo a língua portuguesa não sendo a língua natural de comunicação, pelos pares surdos. Estes e outros ambientes são possíveis espaços de formação de leitores letrados, que participam das relações sociais.

Por sua vez, os surdos são detentores de uma língua visuoespacial – a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), de uma cultura própria e bastante diferente da cultura da pessoa ouvinte. Strobel (2008, p. 6) postula

que o povo surdo pode ser definido como um "grupo de sujeitos surdos que tem costumes, história, tradições em comuns e pertencentes às mesmas peculiaridades, ou seja, constrói sua concepção de mundo através da visão".

Neste contexto, Soares (2003) ressalta o progresso que a diferença de concepção do termo alfabetização em relação ao termo letramento no Brasil. Antes, os indivíduos eram considerados alfabetizados pela leitura e escrita de bilhetes curtos; simples para serem considerados letrados a partir não só do domínio de textos mais complexos, com a conexão da leitura e escrita, mas com o uso destas nas práticas sociais.

Ademais, surge a pluralidade do termo passando a ser letramentos, por não haver apenas uma forma de se "fazer letrar", mas diversas formas que podem atender às demandas específicas de diferentes indivíduos heterogenizados na sala de aula. Para Koch e Elias (2008), a leitura não deve ser vista apenas como decodificação de signos, mas como ato de produzir sentido, por meio do qual o aluno/leitor assume papel mais ativo.

Na educação de surdos a leitura e escrita não ocorrem a partir da oralidade e sim da visuoespacialidade e nesse sentido Fernandes (2006) destaca as implicações da alfabetização para o aluno surdo. Dentre elas percebe-se a especificidade do aluno surdo quanto aos processos de alfabetização no que diz respeito à fonologia das palavras, utilizando a oralidade. Para a autora não há conhecimento prévio dos sons das palavras para o aluno surdo. Outro aspecto destacado é a falta de interação do aluno surdo com seus familiares e a impossibilidade de relacionar palavras com iniciais de objetos, pela falta de estímulo linguístico nessa correlação.

Em seu quadro, Fernandes (2006) destaca as implicações da aprendizagem da leitura para os surdos, que muitas vezes ocorre como sem sentido, pela necessidade do contado visual com os significados das palavras. Antes de conhecerem a palavra/os substantivos é necessário eles conhecerem as imagens dessas palavras.

Quadro 01: Implicaçõesdo processo de alfabetização para os alunos surdos.

Procedimentos adotados na alfabetização	**Implicações para a aprendizagem de alunos surdos**
▪ Parte-se do conhecimento prévio da criança sobre a língua portuguesa, explorando-se a oralidade:	▪ Não há conhecimento prévio internalizado; a criança não estrutura narrativas orais e desconhece o universo "folclóri-

narrativas, piadas, parlendas, trava-línguas, rimas, etc..	co" da oralidade.
▪ O alfabeto é introduzido relacionando-se letras a palavras do universo da criança: nomes, objetos da sala de aula, brinquedos, frutas, etc. Ex. A da abelha, B da bola, O do ovo...	▪ Impossibilidade de estabelecer relações letra x som; a criança desconhece o léxico (vocabulário) da língua portuguesa, já que no ambiente familiar sua comunicação restringe-se a gestos naturais ou caseiros (na ausência da língua de sinais).
▪ As sílabas iniciais ou finais das palavras são destacadas para a constituição da consciência fonológica e percepção que a palavra tem uma reorganização interna (letras e sílabas).	▪ A percepção de sílabas não ocorre já que a palavra é percebida por suas propriedades visuais (ortográficas) e não auditivas.
▪ A leitura se processa de forma linear e sintética (da parte para o todo); ao pronunciar seqüências silábicas a criança busca a relação entre as imagens acústicas internalizadas e as unidades de significado (palavras).	▪ A leitura se processa de forma simultânea e analítica (do todo para o todo); a palavra é vista como uma unidade compacta; na ausência de imagens acústicas que lhes confiram significado, as palavras são memorizadas mecanicamente, sem sentido.

Fonte: Fernandes (2006, p. 7 e 8 – grifo da autora).

É possível se observar, no Quadro 01, que o processo de alfabetização dos alunos surdos possui implicações completamente divergentes da alfabetização dos alunos ouvintes (alunos não surdos). Compreender essas especificidades é importante para se oferecer uma educação de qualidade a essa segmentação de alunos, além de se entender que a alfabetização sem adaptações para os alunos surdos poderá prejudicar o processo de letramento que se almeja desenvolver.

Fernandes (2006), ainda, descreve passos para a alfabetização de alunos surdos almejando o letramento a partir da leitura. Sendo, a contextualização visual do texto (primeiro contato do aluno com o texto para percepção dos elementos verbais e não verbais do texto), exploração do conhecimento prévio e dos elementos intertextuais (uma leitura "sem compromisso" na decodificação das palavras, mas para explorar as informações), identificação de elementos textuais e paratextuais (uma percepção mais aguçada e detalhada dos elementos do texto), leitura individual/leitura em grupo (reflexão das informações relevantes do texto) e a (re)elaboração escrita com vista a sistematização (leitura e escrita são indissociáveis, pois para se ter propostas de escrita é necessário que o aluno explore elementos de textos lidos anteriormente. É necessário

conhecimento prévio e da realidade social na qual o conhecimento se insere).

3. Práticas pedagógicas de alfabetização e letramento no contexto da educação bilíngue para surdos

Esse trabalho se desenvolveu em uma escola municipal bilíngue para surdos localizada no município de Imperatriz, Maranhão, que possui cerca de 59 alunos surdos, atendendo-os em turmas do maternal ao quinto ano. A escola possui, ainda, uma turma de Educação de Jovens e Adultos e conta com uma sala de recurso com atendimento no período matutino e vespertino.

As turmas-alvo da pesquisa foram a do II período da Educação Infantil (que possuía em sua constituição quatro alunos surdos, com faixa etária entre cinco e sete anos), e do 4º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais (três alunos surdos de onze a treze anos).

A professora da turma de Educação Infantil é ouvinte, mas fluente em LIBRAS e possui formação em Pedagogia, especialização em Educação Especial e Inclusiva e especialização em LIBRAS, além de estar concluindo mais duas especializações,uma é voltada para o ensino da LIBRAS como língua materna para surdos, e a outra, direcionada aos aspectos tradutórios e interpretativos da LIBRAS para o Português, e docência em LIBRAS. Esta professora é uma militante no processo de alfabetização de crianças surdas no município.

A professora do 4º ano, também, é ouvinte e fluente em LIBRAS, com formação em Pedagogia e pós-graduação na Docência e Tradução/Interpretação da LIBRAS–língua portuguesa. Ela milita na educação de surdos no município, há cerca de oito anos.

Os instrumentos principais da pesquisa foram a observação e entrevista. Esse momento de observação e vivência na sala de aula foi motivado pela busca de respostas para as seguintes questões norteadoras, propostas para o período de Estágio Supervisionado: como se trabalha com alunos surdos em uma escola bilíngue? Quais as principais metodologias do ensino em uma escola com esse perfil, entendendo que a principal língua de acesso à informação não é o português? Em que consiste as práticas e adaptações curriculares bilíngues presentes na escola?

Assim, com as observações pudemos perceber desde a relação das professoras com os alunos, a rotina da sala, a forma de organização dos planos de aula na prática docente, as atividades lúdicas trabalhadas em sala, até o contato com diferentes disciplinas.

Quanto ao primeiro questionamento em como se trabalha com alunos surdos em uma escola bilíngue?As informações que puderam contribuir para sua resposta se evidenciaram logo no início das observações. Percebeu-se que a LIBRAS é usada com os alunos tendo a língua portuguesa como segunda língua, usada somente na modalidade escrita.

Assim, é válido ressaltar que, nas turmas observadas nesta escola, as informações para os alunos surdos ocorrem por meio da LIBRAS, que é a via de comunicação com eles. O ideal seria que todas as escolas, principalmente as que têm alunos surdos, tivessem educadores fluentes em LIBRAS para encaminhar o processo de ensino e aprendizagem, o que é um fato na prática de todas as salas dessa instituição de ensino.

Na escola observada, logo na chegada, os alunos são recepcionados em sua língua de uso. Em seguida, é apresentada a rotina diária consistindo em perpassar pelo mural de "Rotina Diária", o qual possui imagens dos momentos do dia-a-dia, o que inclui desde o momento de acordar, tomar café, ir para à escola até o momento de jantar com os familiares e dormir. Logo após, vem o "Mural do Tempo", o qual sugere que os alunos devem olhar para o céu e verificar se está nublado, chovendo ou ensolarado. Nesse mural, há sinais em LIBRAS para a facilitação da percepção. Os alunos deviam marcar qual estado o tempo estava confirmando, conforme a sua percepção. Continuando a acolhida, há um "Calendário", no qual os alunos sinalizam o dia da semana, a data e mês, a partir das imagens descritas em LIBRAS. Após esse momento, os conteúdos de sala são iniciados e as disciplinas do dia se seguem, como mostra a Imagem 01.

Imagem 01: Mural de "Rotina Diária" (II Período) e Mural do Tempo (4° Ano).

Fonte: pesquisa.

Um dos acordos feitos entre o estagiário e as professoras foi que no dia de estágio seriam trabalhados os componentes curriculares, de forma alternada. Assim, foi possível trabalhar Língua Portuguesa, Matemática, História/Geografia, Ensino Religioso e Arte.

Esta experiência proporcionou o conhecimento das especificidades do trabalho com alunos bilíngues destacando-se a visualidade como principal característica, pois as atividades deveriam ser ilustradas, não apenas com as imagens, mas com os sinais das imagens e explicação em vídeos, em LIBRAS ou ilustrações dos conteúdos. Assim, surge a necessidade de uso de metodologias de ensino que primeiro trabalhem a visualidade a ser descrita, a seguir, entendendo que a principal língua de acesso à informação na escola desses alunos não é o português, mas a LIBRAS.

Nesse contexto, o processo de ensino se desenvolveu da seguinte forma: apresentação de imagens dos conteúdos e, posteriormente seus sinais em LIBRAS. Como se tratava de alunos do II período e do 4º ano, apresentava-se a forma escrita do português, mas dando ênfase, prioritariamente, ao sinal em LIBRAS, por meio da decodificação.

Nas aulas do componente curricular Língua Portuguesa, por exemplo, eram apresentados além da decodificação dos conteúdos, aspectos de ludicidade. A sala de recurso da escola possui jogos de memória e quebra-cabeças para fixação, por exemplo, das vogais, consoantes e junção silábica.A maioria deles sinalizados em LIBRAS, facilitando a compreensão dos temas/dos conteúdos, pelos alunos.

Imagem 02: Jogo de memória utilizado na aula do componente curricular LIBRAS (Turma do 4º ano).

Fonte: pesquisa.

A Imagem 02 mostra o material ilustrativo para uso nas aulas. É válido destacar a importância da ludicidade nas aulas de Matemática do II período. Nessas aulas, os alunos conseguiram assimilar o conteúdo: unidades e dezenas com a utilização do "material dourado". A sequência numérica, também, foi estudada pelos alunos, com ludicidade. Através de um desenho pontilhado e números espalhados no chão os alunos conseguiam sequenciar numerações estudadas em sala, assim como observar seus sinais em LIBRAS para, posteriormente, escrever na numeração arábica.

Vale ressaltar que ao final de cada aula eram dados exercícios de fixação e estes deveriam ser adaptados para a LIBRAS. Essa adaptação ocorria com a interposição de imagens, em LIBRAS, dos principais sinais referentes aos assuntos. Essas imagens deveriam ser selecionadas, ampliadas e coladas às atividades.

Em uma situação de implementação de um simulado em uma das turmas pôde-se extrair a seguinte conversa entre um aluno surdo e a professora regente.

> **Aluno surdo**: Ufa! Que bom que são apenas questões de marcar. Se fosse de escrever seria muito ruim. Eu não gosto não.
>
> **Professora**: Por que você acha melhor as questões objetivas de A, B, C, D?
>
> **Aluno surdo**: Porque não gosto de escrever texto. Marca é melhor.

O aluno diz não gostar de escrever textos, porém a escrita é rejeitada também por uma boa parte dos alunos, que não são surdos, nas avaliações. A preferência pelas opções de múltipla escolha entre os estudantes surdos pode ocorrer devido à dificuldade de abstração da língua portuguesa. A LIBRAS é a língua natural das comunidades surdas do Brasil. Ela exige grau de abstração diferente do da língua portuguesa. Por exemplo, se a avaliação fosse em vídeo, e a compreensão do aluno sobre o assunto fosse requerida, talvez, esse aluno poderia fazer uma avaliação mais significativa, já que estaria em sua língua.

Segundo Botelho (2013), é uma realidade muito comum entre surdos que estudam, passar por situações semelhantes à contida no dado, uma vez que se os surdos não tiveram acesso à língua e à linguagem oralizada desde a tenra idade, fica mais difícil para internalizá-la, depois. Assim, não é possível que o surdo leia e escreva com qualidade semelhante aos usuários que têm situação diferente da deles.

A mesma autora cita, de maneira ilustrativa, a fala de Frederico (nome fictício para um dos seus sujeitos de pesquisa):

> Frederico, o filho surdo de pais surdos, também lidou com a escrita nas provas da pesquisa como se travasse uma verdadeira batalha para escapar do que tomava como incompetência pessoal intrínseca. A todo momento dizia que detestava escrever, e que Português era muito difícil. Tinha problemas especialmente para iniciar, e contou o quanto estava acostumado a perguntas de múltiplas escolhas. Tentou convencer-me de que seu texto era sempre desorganizado e confuso, além de ser evidente a vergonha em relação ao que escrevia. Narrou uma estória sobre uma escola regular onde fora aluno, quando a professora solicitara a leitura de um livro. Era "grosso", contou Frederico, e não entendeu nada; por isso desistira. (BOTELHO, 2013, p. 47-9).

Autora ratifica que as dificuldades dos surdos do Brasil em aprender a língua portuguesa está relacionada aos atrasos históricos na educação e inserção do surdo na sociedade. O congresso de Milão/Itália (1880), por exemplo, proibiu o uso das línguas de sinais em todo o mundo no que diz respeito à educação. Aqui no Brasil o reflexo dessa decisão durou até meados de 1970 e a oralização foi o principal meio de ensino a alunos surdos. Falas como a de Frederico está "carregada" de traumas a partir de suas experiências não favoráveis no contato com a língua portuguesa e de metodologias inadequadas.

Tanto na fala do surdo em que tivemos a oportunidade de traduzir a prova quanto na citação da experiência de Botelho (2013) pode-se constatar que muitos surdos no Brasil lidam com o português como segunda língua, em uma relação desconfortante. Mesmo Frederico tendo o pai e mãe surdos não garante o acesso à língua de sinais e à língua portuguesa efetivamente, uma vez que vai depender das trocas de experiências entre esses pares surdos e do nível intercultural que seus pais têm para lhe transmitir informações referentes aos dois mundos: o mundo surdo e o mundo ouvinte.

Em se tratando da prática de adaptações curriculares bilíngues presentes na escola, apresenta-se um exemplo de atividade, na Imagem 03.

Imagem 03: Atividade adaptada (Turma do II Período).

Fonte: pesquisa.

Nessa atividade, observa-se algumas adaptações feitas para alunos surdos do II período que precisam ser destacadas. A escola não recebe livros adaptados para trabalhar especificamente com o par linguístico LIBRAS/Língua portuguesa. Esta atividade foi retirada de um site de atividades para o II período e escolhida devido à ludicidade das imagens e da vinculação com a temática do dia: conhecendo o "H". Posteriormente, a atividade foi adaptada para a LIBRAS com a colagem dos sinais das imagens. Assim, os alunos surdos puderam conhecer o sinal, a imagem e o nome da palavra.

Em se tratando de adaptação, foi perguntado para duas professoras da escola sobre quais adaptações curriculares elas fizeram, que mais se enquadraram na especificidade do aluno surdo, e foi obtido como resposta:

> **Professora 1**: Literatura surda, adaptei os clássicos para dentro da realidade dos surdos. Além disso evitar "encher quadro", pois o surdo não deve se transformar em copista. Mas compreender o que é proposto no currículo escolar utilizando ao máximo a LIBRAS e lógico, fazendo os registros necessários em português.
>
> **Professora 2**: Desde 2006 quando entrei na educação de surdos eu não tinha muita habilidade e de lá para cá houveram muitas adaptações de currículos, de conteúdo, porque não há materiais, sendo que atualmente já encontramos alguns materiais adaptados, mas até 2009 não havia adaptação, então tínhamos de adaptar todos esses materiais, não havia nessa época educação bilíngue, apenas um ensino de adaptação para surdos (...)

As professoras revelam fazer uso de interessantes estratégias de adaptação. O que elas dizem sobre o trabalho que fazem, mostra que,

embora não haja uma política que, de modo satisfatório, atenda aos alunos surdos no ensino, elas procuram fazer o que é possível para que haja aprendizagem. Elas procuram incluir no processo os alunos surdos, que se encontram na sala de aula que trabalham.

É animador perceber que mudanças estão ocorrendo, nas salas de aula que recebem alunos surdos, mesmo que não seja da forma ideal. Animador porque no cotidiano da sala de aula, as práticas e as adaptações pedagógicas bilíngues presentes na escola devem consistir em trazer para a realidade linguística, da sala, os conteúdos que são imprescindíveis para o desenvolvimento escolar de qualquer aluno. O trabalho com alunos surdos requer um pouco mais de atenção quanto à questão da visualidade de imagens, objetos e materiais que tragam da realidade de suas vivências para os conhecimentos curriculares.

Imagem 03: Imagens utilizadas no componente curricular Língua Portuguesa com o tema de "Conjugação Verbal (Turma do 4° Ano).

Fonte: pesquisa.

Percebe-se que esta atividade mostra ação. A partir dessa atividade pôde-se trabalha os verbos com os alunos desta turma. Ressalta-se a visualidade nas ações das imagens. Elas podem ser úteis não só para os alunos surdos. Nesta atividade ocorreu um diálogo entre os alunos e o professor para que se conseguisse chegar a uma "conclusão" de quais sinais, e posteriormente, quais nomes as imagens representavam. Logo após, os alunos deveriam escrever uma história com um ou mais verbos representados nas ilustrações.

Deve-se apontar que os alunos surdos têm, como qualquer outro aluno, capacidade cognitiva suficiente para trazer assuntos do concreto para o abstrato. Essa capacidade ocorre quando a língua de acesso às informações é respeitada, usada e divulgada.

A escola em que se realizou a pesquisa, quanto às adaptações curriculares possui um ambiente linguístico que consegue incluir os alunos surdos de diferentes faixas etárias aos conhecimentos sistematizados que a sociedade cobra. Diante dessa cobrança, se levanta a seguinte problematização: a sociedade está preparada para receber uma pessoa surda nos seus mais diversos espaços?

Outra questão relevante é a falta de participação dos pais e/ou responsáveis em receber esses alunos surdos em um ambiente linguístico favorável no seio familiar. Na verdade, de pouco adianta se ter um ambiente escolar linguisticamente "confortável" e inclusivo se a própria família não faz uma extensão dessa prática no ambiente familiar. O apoio dos pais de aluno surdos, de escolas bilíngues, se percebe como essencial, mais necessário quando comparado ao requerido pelos outros tipos de escola. É necessário que os próprios profissionais percebam a diferença para a própria práxis.

As professoras entrevistadas destacaram a característica da escola bilíngue em comparação com as escolas de alunos ouvintes. Elas dizem disseram o seguinte:

> **Professora 1**: Pedagogia visual, utilização de dois idiomas ao mesmo tempo, a saber: língua de sinais e a língua falada no país, na modalidade escrita.
>
> **Professora 2**: É o desenvolvimento da comunicação, a criança chega na escola, mas ela não tem conhecimento nenhum da sua língua, a não ser a gestual, quando ela tem um pai surdo que conhece a língua de sinais, já chega na escola sabendo de algum conhecimento, mas como a maioria dos pais da criança surda são ouvintes, percebemos que essa criança já chega tardiamente na escola com um pequeno retardo, mas a principal especificidade da educação desse aluno surdo seria: ter o contato com a língua, aprender a sinalizar e comunicar para que depois eu [como professora] possa trabalhar a escrita da língua do país.

Contudo, não há dúvidas de que a proposta bilíngue de educação para surdos foi um avanço da comunidade surda, pois representou os anseios de uma educação que os surdos queriam. Ainda se tem muito o que melhorar, porém, é importante notar que o surdo tem ganhado muitos avanços quanto à sua inclusão na sociedade. A escola bilíngue para surdos da cidade de Imperatriz-MA é um exemplo disso, e tem como principal característica o uso da LIBRAS na estimulação precoce das crianças surdas até o quinto ano do Ensino Fundamental, tendo o português como segunda língua somente na modalidade escrita. Depois dessa etapa, os alunos devem ser conduzidos à proposta inclusiva, mas, anteriormente,

sua língua precisa ser adquirida e estruturada. Processo que deve ocorrer em um ambiente que tenha uma abordagem bilíngue preparando-os para as outras etapas do ensino.

Diante do exposto, pode-se dizer que na escola campo deste estudo, as adaptações curriculares eram feitas, visando à aprendizagem dos alunos surdos. Nas escolas regulares de alunos ouvintes as adaptações também são corriqueiras, porém, não se tem necessariamente a preocupação de adaptar de uma língua para outra. Na escola bilíngue, que também é uma escola regular de ensino especializado, as adaptações ocorriam para que o direito linguístico dos alunos surdos fossem garantidos e assim os métodos de ensino coincidissem com a cultura surda através dos aspectos visuais.

Portanto, se observou que na escola pesquisada é constante a prática de adaptação de matérias para atender aos direitos linguísticos dos alunos, pois ainda não se tem livros e materiais específicos para essa modalidade de escola. Para se alcançar êxito, de fato, na educação de surdos, ela deve ser pensada e implementada a partir da legislação recentee vigente. Com esse trabalho, percebe-se que a educação bilíngue para surdos não é apenas necessária, mas possível de ser implementada. Nela, os surdos poderão ter seus direitos linguísticos de imersão em sua língua natural para desenvolver a alfabetização e o letramento e, assim, contribuir para a construção da sociedade, como cidadãos críticos e participativos.

4. Considerações finais

Este trabalho, que analisou as práticas pedagógicas de alfabetização e letramento de alunos surdos, mostrou a importância da atenção dada a este tipo de aluno. As práticas pedagógicas, sobretudo, as adaptações curriculares; as adaptações das atividades visando à aprendizagem do aluno surdo é algo que merece ser ressaltado. Tudo feito para que haja coerência no ensino especifico desse público-alvo, os alunos surdos. Na educação, a visualidade tem um valor que não se pode mensurar, principalmente quando se trata do ensino da leitura e da escrita.

Alfabetizar e letrar na educação bilíngue para surdos é mais do que ensinar a ler e a escrever, significa o estabelecimento de uma relação intercultural entre a cultura surda e a cultura ouvinte, para que os surdos,

primeiramente, se apropriem de sua cultura para, depois, interagirem com a cultura do outro, no caso, com a cultura ouvinte.

Como já dito, o objetivo desse trabalho foi analisar as práticas pedagógicas de alfabetização e letramento de alunos surdos em uma escola municipal bilíngue para surdos da cidade de Imperatriz-MA. Constatou-se que a escola desenvolve práticas de alfabetização e letramento adaptadas na cultura surda. Na turma de II período, as práticas eram voltadas para a aquisição linguística, memorização e apreensão dos saberes de leitura e escrita. Na turma de 4° ano, as práticas pedagógicas visavam à estimular os alunos a desenvolverem a capacidade de leitura e escrita da língua portuguesa, a partir do reforço da língua de sinais, utilizando-se da compreensão e produção de textos e, posteriormente, da vinculação dos conteúdos propostos à vida externa escolar.

Portanto, a alfabetização e o letramento são vistos como primordiais na sociedade moderna e a escola bilíngue para surdos se apresenta como um ambiente favorável para a equidade linguística quanto aos processos de alfabetização e letramento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOTELHO, Paula. *Linguagem e letramento na educação de surdos*: ideologias e práticas pedagógicas. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. 160 p.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização & Linguística*. São Paulo, Scipione, 1989.

FERNANDES, Sueli. *Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos*. Curitiba: SEED, 2006. Disponível em: http://www.cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Fernandes_praticas_letramentos-surdos_2006.pdf. Acesso em: 4 mar. 2019.

MOLL, Jaqueline. *Alfabetização possível*: reinventando o ensinar e o aprender. Porto Alegre: Mediação, 1996.

KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Maria V. Ler e compreender os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2008.

SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista brasileira de educação*, p. 5-71, Minas Gerais, outubro, 2003.

_____. *Alfabetização e letramento: caderno do professor*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

STROBEL, Karin Lilian. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. 4. ed., 1. reimp. Florianópolis: UFSC, 2018. 146p.

PRECONCEITO DE MARCA *VERSUS* PRECONCEITO DE ORIGEM: UMA ANÁLISE DO DISCURSO SOBRE O CASO DE RACISMO ENVOLVENDO O JOGADOR NEYMAR JR.

Raquel do Rosario Silva (UENF)
raqueldorsilva@gmail.com
Camila do Rosario Silva Barreto (UENF)
camiladorsbarreto@gmail.com
Gabriela do Rosario Silva (UENF)
gabi.dorsilva@gmail.com
Shirlena Campos de Souza Amaral (UENF)
shirlenacsa@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho intenciona analisar os discursos envolvendo o caso de preconceito étnico-racial vivenciado pelo jogador Neymar Jr. durante o campeonato francês, na partida de futebol disputada pelos times Paris Sant Germanin (PSG) e o Olympique de Marseille (OM). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, em caráter bibliográfico, fundamentada em autores como: Guimarães (2003), Nogueira (2006), Feres Júnior (2006; 2007), Feres Júnior e Daflon (2015), dentre outros. Para o tratamento do *corpus*, adotaram-se alguns pressupostos teóricos do campo da Análise do Discurso (AD) de linha francesa (AMOSSY, 2011; BRANDÃO, 2009; ORLANDI, 2009), em virtude de consistir em um dos instrumentos metodológicos bastante coerentes para interpretação da realidade em questão. A análise realizada permite refletir sobre a importância de Políticas de Ação Afirmativa direcionadas à inclusão social de grupos minoritários, sobretudo as orientadas à promoção de justiça cultural, já que uma das formas de amenizar as desigualdades étnicas existentes em diversas esferas mundiais, é reconhecer que o racismo existe e, por consequência, urge como imprescindível a busca por mecanismos, para que, de fato, os agressores sejam punidos.

Palavras-chave:
Racismo. Neymar Jr. Análise do Discurso.

ABSTRACT

The present work intends to analyze the speeches involving the case of ethnic-racial prejudice experienced by the soccer player Neymar Jr. during the French championship, in the soccer match played by the teams Paris Sant Germanin (PSG) and Olympique de Marseille (OM). It is a qualitative research, in bibliographic character, based on authors such as: Guimarães (2003), Nogueira (2006), Feres Júnior (2006; 2007), Feres Júnior & Daflon (2015), among others. For the treatment of the corpus, some theoretical assumptions were adopted in the French Discourse Analysis (AD) field (AMOSSY, 2011; BRANDÃO, 2009; ORLANDI, 2009), as it consists of one of the methodological instruments coherent enough to interpret the reality in question. The analys is made it possible to reflect on the importance of Affirmative Action Policies aimed at the social inclusion of minority groups, especially those aimed at

promoting cultural justice, since one of the ways to alleviate the existing ethnicin equalities in different world spheres, is to recognize that the racism exists and, consequently, the search for mechanisms is urgent, so that, in fact, aggressors are punished.

Keywords:
Racism. Discourse Analysis. Neymar Jr.

1. Introdução

De acordo com o princípio da isonomia, presente no artigo 5º da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/1988), todos são iguais perante a lei. E por sermos iguais, devemos ser tratados de acordo com o princípio da igualdade. Mas de que forma?

O Brasil é um dos países que apresenta um dos maiores índices de desigualdades em diversas esferas sociais, a saber: econômicas, étnicas, de classes, de gênero, entre outras. De acordo com os dados divulgados pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) referentes ao último Censo, as pessoas que mais sofrem com as mazelas sociais e vivem em condições desumanas, inclusive abaixo da linha de pobreza, são na maioria as de etnia negra.

Nesse sentido, a considerar a falta de oportunidades de acesso a bens e serviços e o acúmulo de desvantagens para esse segmento populacional, temos, no Brasil, a adoção de políticas e programas de cunho afirmativo que objetivam a igualdade de tratamento e oportunidades para grupos que durante anos foram fortemente discriminados na sociedade brasileira, sustenta-se, mediante o fato de que, por muitas vezes, tais grupos tiveram negada sua própria cidadania.

Um dos argumentos que justifica a criação das políticas de ações afirmativas no Brasil se trata da reparação das falhas históricas cometidas contra o grupo negro e seus descentes, que, consonante Feres Junior (2007), emergem desde o período da abolição e pós-abolição da escravidão, as quais têm se perpetuado durante gerações, dificultando a ascensão cultural, intelectual, econômica e, consequentemente, social da população negra.

Assim, o presente trabalho intenciona analisar os discursos envolvendo o caso de preconceito étnico-racial vivenciado pelo jogador Neymar Jr. durante o campeonato francês, na partida de futebol disputada pelos times Paris Sant Germanin (PSG) e o Olympique de Marseille (OM).

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, em caráter bibliográfico, fundamentada em autores como: Guimarães (2003), Nogueira (2006), Feres Júnior (2006; 2007), FERES JÚNIOR e DAFLON (2015), dentre outros. Para o tratamento do corpus, adotaram-se alguns pressupostos teóricos do campo da Análise do Discurso (AD) de linha francesa (AMOSSY, 2011; BRANDÃO, 2009; ORLANDI, 2009), em virtude de consistir em um dos instrumentos metodológicos bastante coerentes para interpretação da realidade em questão.

A análise realizada permite refletir sobre a importância de Políticas de Ação Afirmativa direcionadas à inclusão social de grupos minoritários, sobretudo as orientadas à promoção de justiça cultural, já que uma das formas de amenizar as desigualdades étnicas existentes em diversas esferas mundiais, é reconhecer que o racismo existe e, por consequência, urge como imprescindível a busca por mecanismos, para que, de fato, os agressores sejam punidos.

2. Raça e racismo: apontamentos basilares

Segundo Guimarães (2003), ao longo da história do Brasil a "raça" foi interpretada de muitas formas pelos sociólogos, inclusive sob a perspectiva da "democracia racial". Contudo, a partir de 1978, com o surgimento do Movimento Negro Unificado (MNU)[405] é que a "demo-

[405] Consonante Domingues (2005), os libertos, ex-escravos e seus descendentes fundaram os movimentos de mobilização negra no Brasil, o denominado Movimento Negro Brasileiro, inicialmente composto por dezenas de grupos organizados por meio de grêmios, clubes ou associações em alguns estados brasileiros. Domingues (2005) ressalta três fases de atuação do Movimento Negro Brasileiro. A primeira ocorreu entre os anos de 1889 a 1937, quando foram fundados jornais, que denunciavam as situações em que estes se encontravam, com enfoque nas diversas mazelas que afetavam a população negra no âmbito do trabalho, da habitação, da educação e da saúde, tornando-se uma tribuna privilegiada para se pensar em soluções concretas para o problema do racismo na sociedade brasileira. A segunda fase ocorreu no período em que vigorou o Estado Novo, no lapso de tempo entre os anos de 1937 a 1945, momento em que violentas repressões políticas foram alavancadas com o objetivo de inviabilizar qualquer movimento contestatório ao Governo brasileiro. No entanto, com a queda da ditadura do governo Vargas, teve-se o ressurgimento, na cena política do País, o Movimento Negro Organizado. A terceira fase, por sua vez, tem início com a reorganização política da luta antirracista que aconteceu somente no final da década de 70, no bojo da ascensão dos movimentos populares, sindicais e estudantis, que de modo geral passaram a trazer novas dimensões no que concerne à luta contra as desigualdades de gênero, étnico-raciais, dentre outras. Ressurgindo nesse momento, o Movimento Negro, contudo agora fortalecido e com uma nova roupagem, configurando nos anos de 1980 e 1990, no levantamento de ações

cracia racial" foi abalada. Esse abalo foi decorrente da reintrodução da ideia de "raça" como meio de reivindicar a origem africana para identificar as pessoas negras. Na perspectiva do MNU, um negro, para ser cidadão, precisa, antes de tudo, reinventar sua raça.

Para o movimento negro, a "raça" e, por conseguinte, a identidade étnico-racial é utilizada não só como elemento de mobilização, mas também de mediação das reivindicações políticas. Em outras palavras, para o movimento negro, a "raça" é o fator determinante de organização dos negros em torno de um projeto comum de ação (DOMINGUES, 2007, p. 102).

No campo científico da Sociologia, Carlos Hasenbalg (1979) e Nelson do Valle e Silva (1980) analisaram os dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e demonstraram que as desigualdades econômicas e sociais entre aqueles que se definem como brancos e como pretos e pardos (negros, na definição do IBGE) não podem ser explicadas nem pela herança do passado escravagista e nem pela pertença de negros e brancos a classes sociais distintas, mas que tais desigualdades resultam de diferenças de oportunidades de vida e de formas de tratamento peculiares a esses grupos raciais (GUIMARÃES, 2003). Assim, na perspectiva de Hall (2003, p. 69), a categoria "raça" é um instrumento de poder econômico, político, cultural, social, dentre outros. Nas palavras do autor:

> [...] raça é uma construção política e social. É a categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão – ou seja – o racismo. Todavia, como prática discursiva, o racismo possui uma lógica própria. Tenta justificar as diferenças sociais e culturais que legitimam a exclusão racial em termos de distinções genéticas e biológicas, isto é, na natureza [...]. (HALL, 2003, p.69)

Ao ressignificar e politizar a "raça", o MNU desvela a sua construção no contexto das relações de poder, rompendo com visões distorcidas, negativas e naturalizadas sobre os negros, sua história, sua cultura, suas práticas e seus conhecimentos. Esse movimento retira a população negra do lugar da suposta inferioridade racial pregada pelo racismo e interpreta afirmativamente a "raça" como construção social, como uma construção do imaginário social que, nos dizeres de Fleuri (2006), poten-

e posicionamentos acerca das questões envolvendo a identidade negra, trazendo um cenário de reivindicações por parte dos direitos e obrigações sociais para com as minorias brasileiras, no sentido de uma conscientização negra ou de uma cultura negra como medida de abalizar uma cidadania diferenciada.

cializa a "discriminação racial, ou racismo, sustentando que existem" raças" distinta e que certas raças são inferiores, intelectualmente e tecnicamente, culminando no tratamento desfavorável destinado a uma pessoa ou ao grupo étnico representado por ela. Logo, "(...) discriminação racial significa todo ato destinado a inferiorizar um indivíduo ou um grupo, por ter uma determinada proveniência étnica (FLEURI, 2006, p. 498).

Conforme assevera Silva (2014), esses novos movimentos podem ser compreendidos nos termos de uma "política da identidade" centralizada em afirmar a identidade cultural das pessoas que pertencem a um determinado grupo social oprimido ou marginalizado. Nesse intento, as questões com enfoque na identidade tornaram-se um fator importante de mobilização e organização por parte dos movimentos. Como resultante desse processo de experiências, começaram a ser evidenciadas as discussões atinentes ao negro no Brasil, de modo a inquirir sobre quem são esses sujeitos e como podem ser identificados. Tais questões emanam oposições entre a identidade étnico-racial negra e a identidade mestiça, esta última, na perspectiva de unificadora, sugerida pela ideologia dominante, a fim de legitimar a denominada democracia racial brasileira e a conservação do *status quo*.

Destarte, é imprescindível a apresentação de algumas reflexões acerca da noção de identidade que vem sendo observada pela ótica de diversas concepções nas ciências sociais, da linguagem e da comunicação, à luz de referências como Stuart Hall (2006; 2014), a fim de compreender o conceito de identidade, o qual, na atual conjuntura, apresenta um panorama de crise, em que existe uma busca por identificações e legitimação dos processos sociais, que não estão resolvidos por completo, cujas implicações ainda se fazem presentes, dando significados ao atual contexto brasileiro no processo de redefinição da (s) identidade (s) dos afrodescendentes e a importância da sua discussão e (re) definição no atual cenário.

3. Políticas de Ação Afirmativa com enfoques identitários no Brasil

No Brasil, a adoção de políticas e programas de cunho afirmativo que objetivam a igualdade de tratamento e oportunidades para grupos que durante anos foram fortemente discriminados na sociedade brasileira, sustenta-se, mediante o fato de que, por muitas vezes, tais grupos tiveram negada sua própria cidadania.

Consonante Joaquim Benedito Barbosa Gomes (2007), podem ser definidas como Políticas de Ação Afirmativa, as políticas públicas e privadas orientadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material, bem como neutralizar os efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de aparência física.

Em termos históricos, as políticas de Ação Afirmativa foram aderidas por diversos países, a partir da experiência pioneira da Índia , primeiro país a adotar tais medidas na década de 1950, configurando-se consoante o contexto de cada nação (FERES JÚNIOR; DAFLON, 2015; MOEHLECKE, 2002) e os fundamentos que melhor justifiquem sua aplicação: reparação histórica aos afrodescendentes, diversidade e justiça social (FERES JÚNIOR, 2007).

Ao se analisar o percurso histórico do desenvolvimento e da expansão da Educação Superior no Brasil, até o final do século XIX verificamos que o acesso a esse nível de ensino era compreendido, tradicionalmente, como privilégio de poucos pertencentes a classes de maior poder aquisitivo, haja vista que as condições de ordem econômica e social, politicamente impostas no país naquela época, não proporcionavam igualdade de oportunidades de acesso para integrantes de camadas populares e de grupos historicamente desfavorecidos. Assim, as muitas reinvindicações públicas desses grupos demandaram o desenvolvimento, por parte do Governo Federal, de políticas públicas visando à democratização da distribuição da oferta e equidade de vagas no Ensino Superior.

Segundo Feres Júnior (2007), as universidades brasileiras começaram a adotar as políticas de cotas raciais e para estudantes de baixa renda somente em 2003, quando o Estado do Rio de Janeiro, a partir da Lei Estadual nº 4.151 deu o pontapé inicial na adoção de políticas de ação afirmativa no Brasil ao estabelecer cotas para pretos, pardos e alunos oriundos de escolas públicas nas universidades estaduais do Rio de Janeiro, a saber, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy ribeiro (UENF).

Nas universidades, elencadas, muitos foram os discursos pronunciados tanto contrários quanto favoráveis à adesão de políticas de cotas, bem como da sua eficácia, o que culminou na adoção de novos critérios de seleção e admissão nos cursos de graduação das universidades estaduais do Rio de Janeiro, estabelecidos em decorrência de sucessivas leis estaduais, atualmente em vigência, a Lei nº 5.346 de 2008 decretada pela Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ).

Ao longo dos anos subsequentes leis estaduais e resoluções de conselhos universitários disseminaram medidas similares em universidades estaduais por todo o país, ao passo que programas federais como o REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) proporcionaram incentivos para que as instituições federais de nível superior adotassem tais políticas (FERES Júnior, 2007).

No âmbito federal, a aprovação da Lei nº 12.711, de 2012 implementa a reserva de 50% (cinquenta por cento) das vagas por curso e turno nas universidades federais e nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio de instituições públicas de ensino, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Desse percentual, metade das matrículas deve-se destinar a estudantes cuja renda familiar bruta seja igual ou inferior a um salário-mínimo e meio per capita e metade para integrantes de família com renda superior a um salário-mínimo e meio. A lei estabelece ainda que, conforme proporção ao percentual correspondente por estado no qual se situa a instituição, sejam reservadas matrículas para autodeclarados pretos, pardos e indígenas, bem como para pessoas com deficiência.

Estudos apontam que o ensino superior brasileiro passou por um considerável crescimento quantitativo a partir da década de 90 com a taxa de expansão anual de 7% em média na graduação, segundo Censo da Educação Superior de 2010, divulgado pelo INEP. Simultaneamente, consta-se que as universidades públicas brasileiras se constituíam por um universo branco e rico, predominando o acesso de estudantes oriundos de escolas privadas, de famílias com situação socioeconômica abastada e pais com elevado nível de escolaridade. Contudo, negros, indígenas carentes eram minorias, estavam em cursos pouco valorizados e por isso eram direcionados a espaços menos privilegiados no mercado de trabalho, o que acentuava ainda mais a desigualdade histórica (OLIVEIRA, 2016).

Nesse sentido, a considerar a falta de oportunidades de acesso a bens e serviços, e o acúmulo de desvantagens para esse segmento populacional, foi aprovado como constitucional pelo Supremo Tribunal Federal (STF), em 2012, o estatuto das políticas de ações afirmativas, o que garante a sua legitimidade para adoção em diversos órgãos da esfera pública, quer como sistema de reserva de vagas para acesso às universidades públicas e privadas brasileiras, volvidas à inclusão de estudantes negros no ensino superior, pois esse nível de educação ainda é bem res-

trito à população negra, ou como instrumento de reserva de vagas no mercado de trabalho, em concursos públicos, inclusive para os cargos de magistratura.

Com isso, percebemos que uma das formas de buscar a igualdade e amenizar as diversas desigualdades por meio da desconstrução da discriminação existente no país ocorre mediante a inclusão social e as políticas públicas que têm como objetivo a integração de um grupo na universidade, para que este frequente outros espaços socais de oportunidades e conquistas.

A educação é um dos direitos fundamentais do ser humano previstos na (CF/1988) que visa ao pleno desenvolvimento da pessoa humana, o seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o mercado de trabalho. Com isso, todo ser humano deve ser igualmente respeitado e reconhecido como um todo, pois os direitos fundamentais possuem como base os direitos humanos, que por sinal estabelecem a ideia de dignidade da pessoa humana.

A rede pública de educação básica no Brasil apresenta diversas deficiências em relação ao seu ensino, com isso os estudantes que frequentam o ensino público ficam aquém dos estudantes de escolas particulares. Os alunos negros que são oriundos da rede pública sofrem não apenas com as mazelas existentes na qualidade do ensino nas escolas públicas, mas também lida com o preconceito, com a discriminação e o com rótulo histórico de inferioridade.

Porém, a legalização das cotas étnico-raciais nas universidades públicas, tem gerado grandes polêmicas a ponto de dividir opiniões. Os que são adeptos às cotas étnico-raciais argumentam que devido a todo contexto social que este grupo participa atualmente no cenário nacional já estava mais que na hora de reparar a histórica exclusão vivida pelos negros. Por sua vez, aqueles que não são adeptos à legalização das cotas étnico-raciais, valendo-se do argumento de que a medida adotada pelo STF está dando privilégios a um grupo em detrimento do outro, ampliando assim a discriminação contra esse grupo.

Como aparato político de caráter focal, no sentido de promoção da justiça social, as ações afirmativas buscam romper com mecanismos inerciais de exclusão que permanecem estáticos pelas políticas públicas universais ou quando estas sequer são plenamente implantadas (FERES JUNIOR, 2007). Destarte, as costas étnico-raciais não tratam o negro

com racismo, pois essas não segregam, ao contrário, buscam a inclusão das pessoas negras na universidade e no mercado de trabalho.

4. Análise do discurso sobre o caso de racismo envolvendo o jogador Neymar Jr.

Começamos esse tópico relatando sobre um crime gravíssimo que infelizmente ainda se faz presente na sociedade brasileira e, por isso, vem ganhando espaço e notoriedade nos meios de comunicação, a saber: a discriminação racial. Segundo Oracy Nogueira (2006):

> Considera-se como preconceito racial uma disposição (ou atitude) desfavorável, culturalmente condicionada, em relação aos membros de uma população, aos quais se têm como estigmatizados, seja devido à aparência, seja devido a toda ou parte da ascendência étnica que se lhes atribui ou reconhece. Quando o preconceito de raça se exerce em relação à aparência, isto é, quando toma por pretexto para as suas manifestações os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque, diz-se que é de marca; quando basta a suposição de que o indivíduo descende de certo grupo étnico para que sofra as conseqüências do preconceito, diz-se que é de origem. (NOGUEIRA, 2006, p. 292)

Se podemos apontar como fator positivo em relação à questão da visibilidade na mídia sobre a prática do crime, é que de alguma forma a sociedade está começando a discutir e, talvez, a enxergar e a admitir a prática do racismo, pois é por meio do reconhecimento que iremos conseguir amenizar e erradicar tais práticas socialmente, que por muitos anos têm sido negadas, em virtude de o Brasil ser um país miscigenado, conforme propagado pelo Mito da Democracia Racial. Como fator negativo podemos apontar a existência e a prática do racismo ainda presente na sociedade brasileira, assim como a impunidade dos agressores.

Nesse sentido, podemos perceber que há duas ideologias que surgiram como uma forma de camuflar a existência de um racismo estrutural presente não só na sociedade brasileira, mas também nos países americanos e europeus, a saber: o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento da raça (FREYRE, 1954).

A equidade entre as raças nunca se provou real, é apenas uma forma de encobrir as violências que são praticadas diariamente. Por isso, é preciso reconhecer que o racismo existe e buscar por mecanismos, para que, de fato, os agressores sejam punidos, pois percebemos que mesmo o negro conseguindo se ascender socialmente, a prática do racismo continua acontecendo.

Para confirmar tal afirmativa, analisaremos o caso envolvendo o jogador famoso, Neymar Jr., que no dia 13 de setembro de 2020 foi alvo de racismo durante uma partida de futebol entre Paris Saint Germain (PSG) e Olympique de Marseille (OM).

A análise será embasada por alguns pressupostos teóricos do campo da Análise do Discurso de Linha Francesa (AD). A seleção pela metodologia partiu do princípio de que a AD trabalha com o sentido e que o discurso é heterogêneo, não neutro, é marcado pela história, expressam as posições sociais, culturais, ideológicas dos sujeitos da linguagem, logo a análise do discurso evidencia como o discurso funciona (BRANDÃO, 2009).

Para Orlandi (2009), discurso é um espaço onde saber e poder se articulam, pois quem fala, fala de algum lugar, baseando-se em um direito reconhecido institucionalmente. Assim, para compreender como são processadas as relações de poder entre os sujeitos, é precisa analisar os discursos. Para tal, são necessários pontos de intersecção entre língua e ideologia, e a base das representações ideológicas na conexão entre o homem e o mundo. O discurso é a ponte entre o linguístico e não linguístico, devido às condições histórico-sociais de produção serem constitutivas da produção de sentido.

Durante a partida de futebol entre PSG e OM, o atacante Neymar Jr. declarou ter sido vítima de racismo ao ser chamado de Macaco pelo jogador hespanhol, Álvaro Gonzalez, e, por isso, reagiu aos insultos com um tapa no adversário. O jogador acabou sendo expulso da partida e recebendo cartão vermelho por ter reagido dessa forma.

O Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH) divulgou uma nota, condenando veemente qualquer tipo de violência, além de repudiar episódios de discriminação contra a cor da pele. O Paris Sant Germani (PSG) também divulgou uma nota oficial de apoio ao camisa 10, cobrando uma investigação da Liga de Futebol Profissional, responsável pela organização do Campeonato Francês (LFP), da denúncia feita por Neymar Jr. ainda no campo.

A polêmica envolvendo o jogador dividiu opiniões nas redes sociais. Diversas pessoas demonstraram apoio ao jogador brasileiro, mas muitas também criticaram a atitude do jogador, chegando a mencionar uma frase dita em 2010, durante uma entrevista à jornalista Sonia Racy, do Estadão, quando Neymar Jr. tinha 18 anos e atuava no time Santos. Na pergunta feita pela jornalista se ele já havia sido vítima de racismo, o

jogador respondeu: "Nunca. Nem dentro e nem fora de campo. Até porque eu não sou preto, né".

A resposta do Jogador Neymar em relação à sua cor no ano de 2010 é algo que acontece com muitos negros no Brasil, que ficam receosos ao se autodeclararem como negros, por causa das mazelas a que os negros foram expostos no decurso dos anos de escravidão.

A sua resposta também poderia estar associada ao seu tom de pele e a cor dos seus olhos, pois consonante as categorias de cor/raça adotadas pelo IBGE, a cor negra refere-se à junção das cores preta e parda. Com isso, o jogador não se declarou como negro, porque a sociedade brasileira tende a separar negros de pele retinta de não retintos, sendo que os negros de pele retinta sofrem mais com a discriminação. No movimento negro, não existe a separação de negros por tonalidade de pele, sendo todos considerados negros. De acordo como Oracy Nogueira (2006, p.294): "(...) a concepção de branco e não branco varia, no Brasil, em função do grau de mestiçagem, de indivíduo para indivíduo, de classe para classe, de região para região".

Diante de tudo isso, é importante mencionar que o que deve ser levado em consideração diante do racismo contra o jogador é a prática criminosa e não a autodeclaração do jogador realizada há 10 anos, pois as críticas contrárias que foram feitas a Neymar são práticas que acontecem de forma corriqueira na sociedade brasileira, práticas essas que acabam colocando o jogador como foco e camuflando o problema principal do debate em questão, qual seja: o racismo contra o jogador.

E isso acontece porque vivemos em uma sociedade que defende a não existência de preconceitos de estrutura racial, mas sim uma divisão e discriminação entre as classes devido às questões socioeconômicas. É por isso, que até hoje o racismo não é debatido e tratado de forma mais drásticas, gerando apenas repercussão, indignação na sociedade e impunidade dos agressores que respondem apenas pelo crime de injúria racial.

Vale mencionar que essa não foi a primeira vez que o Neymar Jr. foi vítima de racismo. Em 2011, enquanto a seleção brasileira enfrentava a Escócia em amistoso em Londres, uma banana foi arremessada em sua direção. O jogo foi paralisado, a banana foi retirada e o autor da prática do crime foi punido, horas depois.

No mês de abril de 2014, na final da Copa do Rei, entre Barcelona e Real Madrid, os torcedores também imitaram o som emitido por maca-

cos, enquanto o jogador passava. Neymar manteve o silêncio durante a partida. Além disso, uma banana foi arremessada no gramado em direção ao jogador Daniel Alves, que reagiu ao ato descascando e comendo a banana. Já em 2016, o jogador Neymar foi alvo de racismo jogando pelo Barcelona. Na ocasião, a torcida do Espanyol entoou cantos racistas contra o brasileiro. Durante a partida chegou a fazer sons de macaco quando o craque tocava na bola.

No decorrer dos anos, o jogador Neymar vem reagindo publicamente aos episódios de racismos vivenciados por ele e por pessoas próximas a ele. Atualmente, o jogador tem demonstrado outro posicionamento em relação à sua cor de pele, pois ele tem se autodeclarado publicamente como uma pessoa negra.

Nas redes sociais, Neymar escreveu um texto sobre a agressão ao adversário Álvaro Gonzales durante a partida de futebol. Disse aceitar a sua punição, mas solicitou que o defensor receba uma sanção. Neymar também ressaltou que o "preconceito e a intolerância são inaceitáveis". Logo após, o jogador afirmou: "Eu sou negro, filho de negro, neto e bisneto de negro. Tenho orgulho e não me vejo diferente de ninguém. Ontem eu queria que os responsáveis pelo jogo (árbitro, auxiliares) se posicionassem de modo imparcial e entendessem que não cabe tal atitude preconceituosa.

Assim, ressaltou que, no futebol, as agressões, os palavrões e os insultos fazem parte da disputa, mas também destacou que o "preconceito e a intolerância são inaceitáveis". Logo após, afirmou: "Eu sou negro, filho de negro, neto e bisneto de negro. Tenho orgulho e não me vejo diferente de ninguém. Ontem eu queria que os responsáveis pelo jogo (árbitro, auxiliares) se posicionassem de modo imparcial e entendessem que não cabe tal atitude preconceituosa. Disse aceitar a sua punição, mas solicitou que o defensor receba uma sanção".

O jogador também afirmou a existência do racismo e ressaltou que temos que dar um basta. Asseverou que o jogador Álvaro Gonzáles foi um tolo por ter agido de tal forma, mas que ele também foi por ter se deixado ser atingido.

Relatou, ainda, o privilégio de se manter com a cabeça levantada, mas que precisamos refletir, pois nem todos os pretos e brancos podem estar na mesma condição dele atualmente. Frisou que "o dano do confronto pode ser desastroso para ambos os lados, quer seja preto ou branco".

Disse não querer misturar os assuntos, e para a cor de pele não há escolha. E ao fazer uso do nome de Deus, afirmou que "*Perante Deus somos todos iguais*".

Terminou dizendo que além de perder o jogo, faltou-lhe sabedoria. Disse saber que estar no centro da situação ou ignorar um ato racista, não vai ajudar. Mas pacificar esse movimento "antirracismo" é nossa obrigação, para que o menos privilegiado receba naturalmente sua defesa. Ao final, relatou que quando se encontrar novamente com o jogador no campo será do seu jeito, a saber: jogando futebol. Neymar desejou paz ao jogador hespanhol frisando que o jogador sabe exatamente o que ele falou no campo de futebol. No final do desabafo, solicitou: Mais amor ao mundo!

O jogador Neymar Jr., futebolista brasileiro que atua como atacante no Paris Saint-Germain e na Seleção Brasileira, é um dos negros que conseguiu se ascender socialmente, tornando-se conhecido mundialmente. Iniciou a sua carreira no ano de 2003, com 11 anos de idade no Santos Futebol Clube. Em 2009, fez a sua primeira estreia em um time profissional, tornando-se uma grande revelação do campeonato, quando o Santos conquistou o vice-campeonato. Durante a sua trajetória no Santos, Neymar conquistou diversos títulos. Em 2010, foi convocado pelo técnico Mano Menezes para a equipe da Seleção Brasileira, onde jogou vários amistosos. O jogador também teve destaque no Campeonato Sub 20, realizado no ano 2011, quando o Brasil foi campeão. Em 2013, foi contratado pelo Barcelona e ficou no time até julho de 2017. Em agosto de 2017, foi apresentado aos torcedores do PSG, time que fará parte até o ano de 2022. Atualmente é considerado um dos melhores futebolistas do mundo e, além do futebol, o jogador atua como garoto-propaganda de várias marcas, bem como possui linhas de produtos licenciados. Mas, mesmo assim, foi vítima de racismo, não só no Brasil, mas também em outros países do mundo.

Ante o exposto, notamos a presença de um ethos atinente ao jogador Neymar Jr. Consonante Amossy (2011), os antigos designavam por *ethos* a construção de uma imagem de si, cuja intencionalidade era a garantia do sucesso da ação da argumentação por meio da oratória, em que cabia ao orador enunciar uma determinada informação e simultaneamente dizer: "sou isto, não sou aquilo".

A noção de *ethos* está intimamente relacionada à identidade e à diferença, pois traduzem-se em declarações sobre quem pertence e quem

não pertence a determinada categoria, sobre quem está incluído e quem está excluído, em que afirmar a identidade implica demarcar fronteiras, significa fazer distinções sobre o que e quem fica dentro ou fora do sistema. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre "nós" e "eles", em que os pronomes utilizados não constituem como simples categorias gramaticais, mas evidentes indicadores de posições subjetivas fortemente marcadas por relações de poder (HALL, 2014).

Não há dúvida de que, por um lado, com a ampliação da chamada classe média negra, com um número crescente de profissionais com formação superior, bem como alçando altos postos no mercado de trabalho, fruto da instituição de Políticas de Ações Afirmativas vem contribuindo para a construção de um ambiente favorável a uma presença mais significativa do reconhecimento e do pertencimento étnico dos negros.

Por isso, ressaltamos a importância de Políticas de Ações Afirmativas direcionadas à inclusão social de grupos minoritários, sobretudo as orientadas à promoção de justiça cultural, de forma que os indivíduos passem a reconhecer e a valorizar a identidade negra, de forma que a sua história e sua autoestima venham a ser recuperadas.

5. Conclusão

A análise realizada permite refletir sobre a importância de Políticas de Ação Afirmativa direcionadas à inclusão social de grupos minoritários, sobretudo as orientadas à promoção de justiça cultural, já que uma das formas de amenizar as desigualdades étnicas existentes em diversas esferas mundiais, é reconhecer que o racismo existe e, por consequência, urge como imprescindível a busca por mecanismos, para que, de fato, os agressores sejam punidos.

Já que uma das formas de amenizar as desigualdades étnicas existentes em diversas esferas mundiais, é reconhecer que o racismo existe e, por consequência, urge como imprescindível a busca por mecanismos, para que, de fato, os agressores sejam punidos. Com isso, percebe-se que um dos argumentos existentes nas sociedades, ou seja, não apenas na sociedade brasileira, mas também nas sociedades mundiais é a negação do racismo, que é um fator essencial para a continuidade da prática criminal e a impunidade dos agressores, que não respondem por seus atos de forma drástica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMOSSY, Ruth (Org.). *Imagens de si no Discurso*: a construção do ethos. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. *Analisando o discurso*. São Paulo: Museu da Língua Portuguesa, 2009. Disponível em: Acesso em: Out. 2020.

FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & senzala*: formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal. Rio de Janeiro: José Olympio, 1954.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. A Recepção do Instituto da Ação Afirmativa pelo Direito Constitucional Brasileiro. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2007.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença*: a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem:sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. *Tempo Social, revista de sociologia da USP*, v. 19, n. 1. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ts/v19n1/a15v19n1.pdf. Acesso em: out. 2020.

OLIVEIRA, Amanda de. *Ações Afirmativas nos Programas de Pós-Graduação*: experiências, a nova portaria do MEC e seus desdobramentos. Disponível em: http://www.anped.org.br/news/acoes-afirmativas-nos-programas-de-pos-graduacao-experiencias-nova-portaria-do-mec-e-seus. Acesso em: nov.2020.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de Discurso*: Princípios & amp; Procedimentos. Campinas: Pontes, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença*: a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

Outras fontes

Sites visitados:http://www.unirio.br/cchs/ess/Members/silvana.marinho/disciplina-teorias-dobrasil/unid-iii-bibliografia-basica/texto-0_guerreiro-

ramos_o-problema-do-negro na-sociedade-brasileira_cadernos-de-nosso-tempo_simon-schwartzman.

https://www.campograndenews.com.br/lado-b/comportamento-23-08-2011-08/se-diz-pardo-quem-nao-se-ve-como-negro-e-isso-e-medo-de-ser-ligado-a-escravidao.

https://www.ebiografia.com/neymar/

https://gazetaweb.globo.com/portal/noticia/2020/09/psg-emite-nota-de-apoio-a-neymar-craque-faz-desabafo-em-rede-social_114808.php

https://www.uol.com.br/esporte/futebol/ultimas-noticias/2020/09/15/ministerio-divulga-nota-solidaria-a-neymar-e-lamenta-nao-e-primeira-vez.htm?

https://history.uol.com.br/microsites/history-futebol/biografias/neymar-jr-

PRESENÇA DE TOPÔNIMOS LATINOS NAS ILHAS BRITÂNICAS

João Bittencourt de Oliveira (UERJ e BRATHAIR)
joao.bittencourt@bol.com.br

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo listar e analisar os principais topônimos de origem latina nas Ilhas Britânicas, ainda presentes nos dias atuais, embora muitos irreconhecíveis. Grande parte desses topônimos foram introduzidos por volta de 43 d.C., momento da principal invasão romana da Britânia (latim*: Brettaniai,* através do grego *Prettanike)*. Vale ressaltar que a ilha já havia sido frequente alvo de invasões planejadas e realizadas por forças da República Romanae do Império Romano. Assim como outras regiões nos limites do império, Britânia estabelecera relações diplomáticas e comerciais com os romanos ao longo de um século desde as expedições de Júlio César em 55 a.C. e 54 a.C., e a influência econômica e cultural de Roma era uma parte significativa da tardia pré-romana Idade do Ferrobritânica, especialmente no sul.

Palavras-chave:
Romanos. Toponímia. Ilhas Britânicas

ABSTRACT

The presente work has the aim to list and analize the main toponyms of Latim origin in the British Isles, still presente nowadays, although many of them are unrecognizable. Great part of these toponyms were introduced around A.D. 43, moment of the principal Roman invasion of the Britannia (Latim*: Brettaniai,* through the Greek *Prettanike)*. It is worh emphasizing that the isle had already frequently been the aim of invasions planed and accomplished by forces of the Roman Republic and the Roman Empire. As well as other regions within the limits of the empire, Britannia had established diplomatic and comercial relations with the Romans for a century since Julius Caesar's expeditions in 55 and 54 B. C., and the Roman economical and cultural influence of Rome was a meaningful part of the late British pre-Roman Iron Age, especially in the South.

Keywords:
Romans. Toponimy. British Isles.

1. Considerações iniciais

Toponímia (do grego *τόπος*, "lugar", e *ὄνομα*, "nome", significando, portanto, "nome de lugar") é a divisão da onomástica que estuda os nomes geográficos ou topônimos, ou seja, nomes próprios de lugares, da sua origem e evolução; é considerada uma parte da linguística, com fortes ligações com a história, a arqueologia e a geografia. Na Inglaterra, os

celtas adotaram um grande número de topônimos latinos durante os primeiros séculos da Era Cristã. Alguns foram tomados pelos Anglo-Saxões, em parte por já terem ouvido a palavra no Continente, mas não se pode descartar a evidência física da ocupação romana ainda permanecer. Daí os acampamentos e fortificações militares romanos que ainda sobrevivem em alguns topônimos como: *Rochester*, *Dorchester*, *Gloucester*, *Leicester*. Latim *portus* (inglês moderno: *harbor*, "porto") se tornou *port* no inglês antigo e medieval (HOOK, 1975, p. 66).

A ilha da Britânia (termo antigo para Grã-Bretanha) tinha sido habitada por populações diversas até que, no século IV a.C., chegaram os celtas, que empurraram a ditas populações para as regiões periféricas. Mas ainda era considerada um lugar envolto em mistérios, tanto que alguns escritores ainda negavam sua existência.

Durante a ocupação da Grã-Bretanha, os Romanos construíram uma extensa rede de estradas que continuaram a ser usadas nos séculos posteriores e muitos ainda são seguidas hoje. Os romanos também construíram sistemas de abastecimento de água, saneamento e de águas residuais. Muitas das principais cidades da Grã-Bretanha, como Londres (*Londinium*), Manchester (*Mamucium*) e York (*Eboracum*), foram fundadas, como veremos, pelos romanos, mas os assentamentos romanos originais foram abandonadas não muito tempo depois que os deixaram a área.

Bath (*Aquae Sulis*) Aldboroughé uma aldeia na paróquia civil de Boroughbridge em North Yorkshire, Inglaterra. A cidade se tornou uma estância termal com o nome latino *Aquae Sulis* ("as águas de sulis") por volta do ano 60 d. C., quando os romanos construíram banheiras e um templo junto ao rio Avon, embora fontes termais já fossem conhecidas.

Brough (*Petuaria*) – Originalmente um forte romano situado onde fica a cidade de Brough, no East Riding of Yorkshire. *Petuaria* significa algo como "quarto" ou "quarta parte", incorporando o arcaico Brythonic **petuar*, "quatro". Foi fundada em 70 d.C. e abandonada porvolta de 125.

Buxton (*Aquae Arnemetiae*) – Arnemetia era uma deusa no período britânico-romano. Seu santuário ficava em Aquae Arnemetiae ("Águas de Arnemetia"), onde é hoje Buxton em Derbyshire, Inglaterra.

Caerleon (em galês: Caerllion) é uma vila suburbana e uma comunidade galesa, situada às margens do Rio Usk (em galês: *Afon Wysg*),

ao norte da cidade de Newport, Gales do Sul. É um local de grande importância arqueológica, pois foi durante muitos séculos sítio duma notável fortaleza romana, **Isca Augusta** ou **Isca dos Siluros** (em latim: *Isca Silurum*) e de uma fortificação em morro da idade do ferro. Ali estava estacionada a Segunda legião de Augusto, conhecida em Latim como **Legio secunda *Augusta***. Seu fundador foi Sexto Júlio Frontino. Em 75, foi enviado à Britânia, onde sucedeu Quinto Petílio Cerial como governador da ilha. Ali, Frontino subjugou os siluros e outras tribos hostis de Gales.

Caerleon (*Isca Augusta*) Caerleon (em galês: Caerllion) é uma vila suburbana e uma comunidade galesa, situada às margens do Rio Usk, ao norte da cidade de Newport, Gales do Sul. É um local de grande importância arqueológica, pois foi durante muitos séculos sítio de uma notável fortaleza romana, Isca Augusta ou Isca dos Siluros (em latim: Isca Silurum) e de um fortificação em morro da Idade do Ferro. Ali estava estacionada a II Augusta. Seu fundador foi Sexto Júlio Frontino. Em 75, foi enviado à Grã-Bretanha, onde sucedeu Quinto Petílio Cerial como governador da ilha. Ali, Frontino subjugou os siluros e outras tribos hostis de Gales.

Caernarfon (*Segontium*; antigo galês *Cair Seiont*) localiza-se próximo a Caernarfon no condado de Gwynedd, no norte do País de Gales, no Reino Unido. Constitui-se em um sítio arqueológico, outrora o principal forte romano no norte da Gales Romana.

Caerwent (*Venta Silurum*) – é uma aldeia e comunidade emMonmouthshire, País de Gales. Foi fundada pelos Romanos em 75 d.C. como a cidade mercantil para defesa da tribo dos Silures. O primeiro elemento *Caer* denotava "mercado" e o segundo elemento *went* denotava "acampamento fortificado". **Caister-on-Sea** é um a grande aldeia em Norfolk na Inglaterras ua história remonta aos tempos dos Romanos. Por volta do ano 200 ali se construiu um forte como base para o exército e a marinha romanas.

Canterbury – (*Durovernum Cantiacorum*; port. Cantuária) centro administrativo romano. Com o fim da dominação latina, a cidade foi invadida pelos bárbaros jutos que lá sediaram o Reino de Kent. Em 597,

o missionário Agostinho desembarcou na Cantuária com o objetivo de iniciar a evangelização dos Anglo-Saxões[406].

Carlisle (*Luguvalium*) era uma cidade romana ao norte da Inglaterra na antiguidade. Localizava-se onde atualmente fica Carlisle, Cumbria, e pode ter sido a capital da província era o nome de uma província consular do Império Romano na Britânia de Valentia do século IV.

Carmarthen (*Moridunum*) era uma fortaleza roomnana Britânia datada de ceca de 75 d.C. Atualmente é conhecida como Carmarthen, localizada em Welshcounty of Carmarthenshire (outrora county of Dyfed). Moridunum (literalmente "fortaleza marítima") foi cidade capital de *Demetae* tribo no País de Gales Roman Wales. Esse acontecimento foi registrado por Ptolomeu (90–168 a.D) e no Itinerário de Antonino[407].

Chelmsford (*Cesaromagus*) a combinação do substantivo imperial latino com elemento céltico é sem paralelo.

Chester (*Deva Victrix***;** português "**Deva Vitoriosa**"), também conhecida simplesmente como **Deva**, foi uma fortaleza legionária (castro) e cidade da província romana da Britânia. O assentamento evoluiu para a moderna Céstria (*Chester*), no condado inglês de Cheshire. A fortaleza foi construída inicialmente pela II Legião Auxiliar nos anos 70 à medida que o exército romano avançava contra os brigantes, mas foi concluída nas décadas seguintes pela XX Legião Valeriana Vitoriosa.

Chichester (*Noviomagus Reginorum*) era uma cidade romana que atualmente se denomina Chichester, situada no moderno condado inglês de West Sussex. O nome da cidade é registrado como "Noviomagus" em Ptolemeu e "Navimago" na Ravenna cosmography "***Cosmografia de Ravena***". Trata-se de uma obra compilada por um clérigo anônimo que

[406] ***The Canterbury Tales*** (***Os Contos da Cantuária*** ou ***Os Contos de Canterbury***) é uma coleção de histórias (duas delas em prosa, e outras vinte e duas em verso) escritas a partir de 1387 por Geoffrey Chaucer, considerado um dos consolidadores da língua inglesa. Na obra, cada conto é narrado por um peregrino de um grupo que realiza uma viagem desde Southwark (Londres) à Catedral de Cantuária para visitar o túmulo de São Thomas Becket. A estrutura geral é inspirada no *Decamerão*, de Boccaccio.

[407] O **Itinerário de Antonino** ou **Itinerário Antonino** (em latim: *Antonini Itinerarium*) é um registo das estações e distâncias ao longo de várias das estradas do Império Romano, contendo direcções sobre como deslocar-se entre povoações. O Itinerário de Antonino foi baseado em documentos oficiais, provavelmente do levantamento levado a cabo à época de Júlio César e continuado por Augusto. Devido à escassez de outras obras tão extensas, é considerada uma fonte inestimável.em documentos oficiais, provavelmente do levantamento levado a cabo à época de Júlio César e continuado por Augusto.

viveu em Ravena, na Itália, por volta do ano 700 d.C. Consiste de uma lista de topônimos que abrangem o mundo da Índia à Irlanda. Evidências textuais indicam que o autor frequentemente utilizava mapas como sua fonte. Acredita-se ser uma latinização de topônimo britônico significando "nova planície" ou "novos campos", em outras palavras, "uma clareira na floresta", reconstrução de. Reginorum, **Regnorum**, **Regnentium**, **Regnensium** ou **Regentium** para distingui-la de outroslugares com nomes semelhantes, principalmente Noviomagus em Kent. **Chester-le-Street** (*Concangis*) era um campo fortificado romano da província da Britânia Inferior na Britânia romana criada entre 211 e 220 pelo imperador, filho de Sétimo Severo.

Chester-le-Street (*Concangis*) era um campo fortificado romano da província da Britânia Inferior na Britânia romana criada entre 211 e 220 pelo imperador, filho de Sétimo Severo. Localizada na moderna região do norte da Inglaterra, era governada a partir da cidade de Eboraco (moderna York) por um legado pretoriano que era também o comandante da legião estacionada na cidade. Ela continuou existindo até a reorganização do império liderada por Diocleciano em 296 d C.

Cirencester (*Corinium*) localizada às margens do rio Churn, tributário do Thames. O nome romano da cidade era Corinium, possivelmente associado ao nome da antiga tribo britânica de *Dobunni*, cujo radical é o mesmo do rio Churn. A mais antiga referência que se conhece à cidade é a de Ptolomeu, no ano 150 d. C.

Colchester (*Camulodunum*) era a antiga capital dos catuvelaunos capturada pelo imperador Cláudio durante a conquista romana da Britânia (43) e que depois tornou-se a capital da província da Britânia, onde se situava o Templo de Cláudio. Foi totalmente destruído, junto com o resto da cidade, durante a Revolta de Boadiceia na Batalha de Camuloduno (60-61). Os romanos não se preocuparam em defender a cidade com muros, o que se mostrou fatal na defesa diante da revolta. Mesmo quando foi reconstruída, segundo Tácito, não foi totalmente rodeada de pedra. Atualmente, pode-se encontrar vestígios romanos em Colchester, tendo a cidade este nome desde a Idade Média, em vez de Camuloduno (que supostamente era seu nome céltico, referindo-se a divindade da guerra, Câmalo).

Corbridge (*Coria*) era uma cidade fortificada a 4 km ao sul da Muralha de Hadriano, na província romana da Bretanha. Em inglês é conhecida como **Corchester** ou **Corbridge Roman Site** já que se situa

nas proximidades da aldeia de Corbridge no condadado inglês de Northumberland.

Dorchester (*Durnovaria*) grafia sugerida para a forma latina do nome da cidade romana de Dorchester no condado atual de Dorset, retificada do nome verdadeiramente observado **Durnonovaria**.

Dover (*Portus Dubris*) também conhecida como **Portus Dubris**e **Dubrae**, era um porto na Bretanha Romana, onde atualmente se localiza Dover, Kent, Inglaterra. Por ser o ponto mais próximo da Europa continental e o local do estuário de Dour, na era romana, Dover, desenvolveu-se num importante porto de interação mercantil e – juntamente com Rutupiae – um dois pontos de relevância da estrada posteriormente conhecida como Watling Street. Foi fortificada e guarnecida inicialmente pela Frota Britânica, e mais tarde pelas tropas baseadas num Forte Costeiro Saxônico. O significado do termo em céltico é "corrente de água".

Exeter (*Isca Dumnoniorum*) era uma tribo dos bretões que habitavam a Dumnônia, a região hoje conhecida como Devon e Cornualha (em inglês: *Cornwall*), o extremo oeste do sudoeste da península da Britânia (nas ilhas Britânicas) desde pelo menos a Idade do Ferro até o período saxão. Seus vizinhos a leste eram os durotriges (uma das tribos celtas que viviam na Britânia antes da invasão romana.

Gloucester (*Glevum*) é uma cidade e um distrito do sudoeste da Inglaterra, próximo a fronteira com o País de Gales. É a capital do condado de Gloucestershire. Tem uma população de 110.800 habitantes, e em sua área metropolitana chega a 136.204 habitantes (2001). Gloucester foi fundada em 48 d.C. pelos Romanos com o nome de Glevo Nervense (Glevum Nervensis) ou Colônia Nérvia Glevensia (Colonia Nervia Glevensium).

Leicester (*Ratae Corieltauvorum*; português: Ratas dos Corieltáuvos) foi uma cidade na província romana de Britânia. Hoje é conhecida como Leicester, localizada no condado Inglês de Leicestershire.

Lincoln (*Lindum Colonia*) *Lindum Colonia* era o nome romano da cidade de Lincoln em Lincolnshire. Foi fundada por um legionário romano Fortaleza durante o reinado do imperador Nero (58–68) ou possivelmente mais tarde. Evidências de lápides romanas sugerem que Lincoln foi guarnecida pela primeira vez pela Nona Legião, *Hispana* que provavelmente mudou de Lincoln para fundar a fortaleza em York, em

torno de 71 d.C. Lindum foi então guarnecido pela *Aduitrix*, que então passou a Chesterem 77–78 AD.

London (*Londinium*), por vezes aportuguesado como **Londínio**, foi uma cidade fundada pelos romanos em meados do século I, no território ocupado pela atual Londres, capital da Inglaterra. Rapidamente tornou-se a capital da Britânia romana, servindo como um dos principais centros comerciais imperiais até o seu abandono, durante o século V.A cidade teria sido estabelecida após a invasão de 43 d.C., liderada pelo imperador Cláudio II. Alguns arqueólogos propuseram que a localidade teria sido fundada como um povoado civil (*civitas*) por volta do ano 50. Um ralo de madeira encontrado ao lado da principal estrada romana escavada em No 1 Poultry (nome de um famoso edifício comercial) foi datado, através de dendrocronologia, ao ano de 47, tido também como outra possível data de fundação.

Manchester (*Mamucium*) tem origem num povoado céltico e foi designada de *Mancunium* pelos romanos e, por isso, os habitantes são hoje chamados de *Mancunians* em inglês. Manchester teve um papel primordial na Revolução Industrial: foi aqui aplicada a máquina a vapor à indústria têxtil pela primeira vez em1789. A primeira linha férrea de passageiros foi também construída aqui, ligando a cidade com Liverpoolem 1830. Está ligada desde 1894 por um canal ao mar.

Newcastle upon Tyne, muitas vezes referida apenas como Newcastle, é uma cidade no condado metropolitano de Tyne and Wear. Localizada a 190 quilômetros ao sul de Edimburgo e a 450 quilômetros ao norte de Londres, situa-se na margem ocidental norte da foz do Rio Tyne. Newcastle é a cidade mais populosa no Nordeste de Inglaterra, situando-se no núcleo urbano da Tyneside, a sétima maior conurbação do Reino Unido. Faz parte do Core Cities Group, grupo de defesa colaborativa das grandes cidades regionais na Inglaterra, e juntamente com Gateshead, insere-se na Eurocities, rede de cidades europeias. Newcastle fez parte do condado de Northumberland até 1400, quando se tornou seu próprio condado, estado em que permaneceu até se tornar parte de Tyne and Wear em 1974. O apelido regional e dialeto das pessoas de Newcastle e área circundante é chamado de Geordie. O nome latino significa "Ponte Aelian" em referênciaao Imperador Hadriano cujo clan era Aelius[408].

[408] **Públio Élio Adriano** (em latim: *Publius Aelius Hadrianus*; 24 de janeiro de 76 — 10 de julho de 138) foi mperador romano de 117 a 138. Pertence à dinastia dos Antoninos, sendo considerado um dos "cinco bons imperadores". Adriano passaria mais de metade

Northwich (*Condate*) é uma pequena cidade no Condado de Cheshire, no noroeste da Inglaterra, com uma população de cerca de 20 mil habitantes (censo 2001), situada na planície de Cheshire, na confluência dos rios Weaver e Dane, cuja área tem sido explorada por suas minas de sal desde a época do Império Romano, quando era conhecida como *Condate*. Ainda hoje, vestígios da ocupação de romana na região podem ser vistos em escavações arqueológicas que descobriram um velho forte romano na cidade datado de 70 a.C. O interesse dos romanos pelo sal encontrado na região vem da importância deste condimento na sociedade romana pré-cristã, de onde historiadores acreditam ter vindo a palavra em latim *Salarium*, ligada a sal ("soldado e salário").

St Albans (*Verulamium*) era uma cidade na Bretanha Romana situada ao sudoeste da moderna cidade de St Albansem Hertfordshire, Grã Bretanha. Grande parte da cidade romana permanece intacta. Antes de os Romanos se estabelecerem no local, já havia naquela área um centro tribal que pertencia aos Catuvelaunos (latim: *Catuvellauni*). Os Catuvelaunos foram uma tribo ou reino celta-belgado sudeste da Britânia antes da conquista romana.

Silchester (*Calleva Atrebatum*) originalmente era um aldeamento da Idade do Ferro, capital da tribo de Atrebates, e subsequentemente uma vila na província romana de Britânia. Suas ruínas ficam a oeste e parcialmente abaixo da Igreja de Santa Maria Virgem, Silchester, no condado de Hampshire. Após a conquista romana da Bretanha em 43 d.D o povoamento se desenvolveu na cidade romana denominada Calleva Atrebatum.

Towcester (*Lactodurum*) **Lactodurum** era uma vila na província romana da Britânia. Atualmente é conhecida como Towcester, localizada no condado inglês de Northamptonshire. Towcester reivindica ser a cidade mais antiga em Northamptonshire. Há evidências de que ela foi colonizada por seres humanos desde o período Mesolítico (aproximadamente 13.000 a.C. até 9.000 a.C.).

Whitchurch (*Mediolanum*) Mediolanum foi uma fortaleza e uma pequena cidade na província romana da Britânia. Atualmente é conhecida como Whitchurch, localizada no condado inglês de Shropshire A cidade localizava-se numa rota romana entre Deva Victrix (Chester) e Viroconi-

do tempo de seu reinado em viagens pelas províncias. Salvo quando saíam em campanhas militares, os imperadores anteriores preferiam obter notícias das províncias a partir de relatórios dos seus delegados, permanecendo em Roma.

um Cornoviorum (Wroxeter). Os Romanos primeiramente construíram uma fotaleza que tem sido sugerida como formando parte das fronteiras de defesa estabelecidas por Ostorius Scapula por volta de 52 d. C. Por volta de 100 d. C., entretanto, o exército havia provavelmente avançado e os arredores civis de 'vicus' teria tomado a localização. Em meados do século II, a área foi pelo menos parcialmente coberta por construções industriais de madeira. A cidade atingiu o auge de prosperidade por volta do início do século III e houve muita construção em pedra. Isso continuou durante os próximos cem anos. Casas de alvenaria combinadas com anexos de madeira eram bastante comuns durante esse período The. Artefatos romanos da região estão em exposição no Whitchurch Heritage Centre.

Winchester (*Venta Belgarum*) Venta Belgarum foi uma cidade na província romana da Bretanha Superior, capital da tribo local, os Belgae (ao norte da Gália), e que mais tarde tornou-se a cidade de Winchester. A origem do nome é cética. *Venta*vem de *Uentā*, palavra nativa britânica comum significando "mercado". Os escritores romanos registraram a cidade como *Venta Belgarum* (O mercado dos Belgae) para distingui-la de outros mercados tribais tais como Venta Silurum e Venta Icenorum.

Wroxeter (*Viroconium Cornoviorum*) **Viroconium** ou **Uriconium**, formalmente **Viroconium Cornoviorum**, era uma cidade romana, uma parte da qual está atualmente ocupada por Wroxeter, uma pequena vila em Shropshire, Inglaterra, cerca de 5 milhas (8.0 km) ao sudoeste de Shrewsbury. No seu ponto culminante, Viroconium é estimada como o quarto mais extenso assentamento romano na Bretanha, com uma população de mais de 15.000 habitantes. O assentamento provavelmente durou até o final do século VII ou início do século VIII. Vastas ruínas ainda podem ser vistas. *Viroconium* é uma forma latinizada de um topônimo reconstruído do Britônico *Uiroconion [cidade] de *Uirokū. *Uirokū (literalmente: "lobo-homem"), nome masculino, significando "lobisomen".

York (*Eboracum*) **Eboracum** era uma fortaleza e mais tarde uma cidade na província romana da Britânia. Nos seus primórdios, foi a maior cidade do norte da Grã-Bretanha e capital provincial. A área permaneceu ocupada após o declínio do Império Romana e posteriormente deu origem à cidade atual de York, ocupando a mesma área em North Yorkshire, Inglaterra.

Dois imperadores romanos faleceram em Eboracum: Septimius-Severus em 211 d. C, e Constantius Chlorusem 306 d. C. A primeira menção que se conhece de Eboracum data de 95–104 d. C. Trata-se de um endereço contendo a forma genitiva do nome de assentamento, *Eburaci*, num estilete de madeira da fortaleza romana de Vindolanda, onde hoje encontra-se a moderna Northumberland. Durante o período romano, havia duas grafias para o mesmo nome *Eboracum*e *Eburacum* (na forma genitiva). O nome *Eboracum* vem do britônico comum *Eburākon*, que significa "lugar do teixo". A palavra para designar "teixo" era*ebura* no protocelta.

2. Considerações finais

A Grã-Bretanha foi em tempos dominada pelo Império Romano, conhecida sob o nome de Britânia, tendo sido constituída uma província.

A Britânia não era desconhecida pelo mundo clássico. No início do século IV a.C., quando gregos e cartagineses trocavam estanho com os bretões, as Ilhas Britânicas eram conhecidas pelos gregos como as Cassiteritas ("ilhas de estanho"). O navegador cartaginês Himilco é apontado como tendo visitado a ilha no século V a.C., e o explorador grego Piteas no século IV a.C. Pite as explorou quase todo o litoral da ilha até 325 a.C. e escreveu uma descrição bastante detalhada sobre sua geografia e habitantes.

Depois que os romanos partiram, a construção sistemática de rodovias pavimentadas no Reino Unido não retomou até o início do século XVIII. A rede estradas romanas permaneceu o sistema rodoviário apenas a nível nacional de gestão na Grã-Bretanha até o estabelecimento do Ministério dos Transportes, no início do século XX.

Estradas romanas em Britannia foram inicialmente concebidas para uso militar, criadas pelo exército romano durante os quase quatro séculos (43–410 d.C.) que a Britânia era uma província do Império Romano. Estima-se que cerca de 2.000 milhas (3.200 km) de estradas nacionais pavimentadas foram construídas e mantidas em toda a província. A maior parte da rede conhecida foi concluída por volta de 180 d.C. A principal função da rede era permitir rápido movimento de tropas e suprimentos militares, mas posteriormente disponibilizado infra-estruturas vitais para o comércio, o comércio e o transporte de mercadorias.

Um número considerável de estradas romanas permaneceu no uso diário como estradas núcleo tronco durante séculos após o fim do domínio romano na Grã-Bretanha em 410 d. C. Algumas rotas são agora parte da rede rodoviária nacional do Reino Unido. Outras foram perdidas ou permanecem apenas como foco de interesse arqueológico e histórico.

Depois que os romanos partiram, construção sistemática de rodovias pavimentadas no Reino Unido não retomar até o início do século XVIII. A rede estrada romana permaneceu o sistema rodoviário apenas a nível nacional de gestão na Grã-Bretanha até o estabelecimento do Ministério dos Transportes, no início do século XX.

As últimas incursões dos romanos na Escócia limitaram-se a simples missões de exploração, ao estabelecimento de contratos comerciais, à assinatura de tratados e, finalmente, à propagação do Cristianismo.

Os sucessos e insucessos dos romanos em submeter a Britânia ficam ainda presentes na geografia política das Ilhas Britânicas, na qual a separação entre Escócia e Inglaterra coincide praticamente com a situação da Muralha de Adriano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALCOCK, Joan P. *A Brief History of Roman Britain Conquest and Civilization.* London: Constable & Robinson, 2011.

BARNHART, Robert K. (Ed.); STEINMETZ, Sol (Managing Editor). *Chambers Dictionary of Etymology*. New York: Chambers, 1985.

EKWALL, Eileert. *The Concise Oxford Dictionary of Place-Names*. 4th edition. Oxford: The Claredon Press, 1987.

ESMOND-CLEARY, Simon. *The Endingof Roman Britain*. London: Batsford, 1989.

HARLEY, John Brian; WOODWARD, David. *The History of cartography*. p. 260. Humana Press.

JONES, Barri; MATTINGLY, David. *An Atlas of Roman Britain* (New Ed.). Oxford: Oxbow, 2002

HOOK, J. N. *History of the English Language*. New York: The Ronald Press Company, 1975.

IVAN D. Margary [first published 1967]. *Roman Roads in Britain* (3rd ed.). London: J. Baker, 1973.

JONES, Barri; MATTINGLY, David. *An Atlas of Roman Britain* (New Ed.). Oxford: Oxbow, 2002.

MILLETT, Martin. *The Romanization of Britain*: anessay in archaeologicalinterpretation. Cambridge University Press, 1992.

MILLS, A. D. *A Dictionary of British Place Names*. Oxford: Oxford Paperback Reference, 2003.

MOORHEAD, Sam; STUTTARDt, David. *The Romans who Shaped Britain.* London: Thames & Hudson, 2012.

PERCIVAL, John. *The Roman Villa: A Historical Introduction*. Batsford Studies in Archaeology. London: Batsford, 1976.

RIVET, A. L. F.; SMITH, Colin. *The place-names of Roman Britain*, London, 1979 (reprintedby Book Club Associates, 1981).

SIMON T. Loseby (2000). Power andtowns in Late Roman Britainandearly Anglo-Saxon England. In: Gisela Ripoll; Josep M. Gurt (Eds). *Sedes regiae* (ann. 400–800) (in Latin). Barcelona. p. 326f.

PRODUÇÃO TEXTUAL: GÊNESE E PROCESSOS DE CRIAÇÃO

Edina Regina Pugas Panichi (UEL)
edinapanichi@sercomtel.com.br

RESUMO

Para a educação dos dias de hoje, em que uma intensa discussão toma corpo no sentido de buscar o desenvolvimento de habilidades e competências, as capacidades de ler e expressar-se (por escrito, principalmente) figuram com destaque na lista de prioridades. Toda produção textual, seja ela literária ou acadêmica, exige aplicação, pesquisa, disciplina, atenção e investimento de tempo. Tais exigências comprovam estar o ato de escrever sujeito não só ao trabalho da imaginação, mas ser o resultado de lenta e minuciosa pesquisa, fazendo cair por terra o mito de que escrever é uma dádiva dos deuses, benesse reservada a pessoas especiais. Assim sendo, vamos nos convencendo de que uma obra não nasce pronta. Ela é muito mais produto de transpiração (no sentido de dedicação intensa) do que de inspiração. A partir da Crítica Genética, que toma como objeto de análise os documentos utilizados pelos escritores para a concretização da obra, torna-se possível penetrar no universo criativo de um autor para assistir ao devir do texto, revelar as fases da escritura e desvendar o sistema responsável pela geração da obra.

Palavras-chave:
Crítica Genética. Processo criativo. Produção textual.

ABSTRACT

For education in current days, when an intense discussion takes shape in order to seek the development of skills and competences, the capacities of reading and expressing oneself (in writing, mainly) are prominently in the list of priorities. Every textual production, whether literary or academic, requires application, research, discipline, attention and time investment. Such demands prove that the act of writing underlies not only the work of the imagination, but is the result of slow and meticulous research, bringing down the myth that writing is a gift from the gods, a blessing reserved for special people. Therefore, we are convinced that a work is not born ready. It is much more a product of perspiration (in the sense of intense dedication) than inspiration. From the Genetic Criticism, which takes the documents used by the writers for the completion of the work as an object of analysis, it becomes possible to penetrate the creative universe of an author to assist in the future of the text, reveal the writing phases and unveil the system responsible for generating the work.

Keywords:
Genetic Criticism. Text Production. CreativeProcess.

1. Introdução

Se pudéssemos acompanhar o processo de criação buscando entender os mecanismos que sustentam a produ-

> *ção, ocupando-nos da relação entre texto e gênese. Se também pudéssemos trilhar o caminho percorrido pelo escritor para chegar à obra publicada, analisando os documentos que atestam o percurso da produção textual e que fornecem o suporte material da escritura, o que teríamos como resultado? "Com certeza nos depararíamos com um universo farto de possibilidades, onde habitam dados, informações, apontamentos, frases desconexas, certezas e incertezas". (GOZZO, 2001, p. 182)*

A partir da Crítica Genética, que toma como objeto de análise os documentos de processo de escritores (SALLES, 1998), tornou-se possível penetrar no universo criativo para assistir ao devir do texto, revelar as fases da escritura e desvendar o sistema responsável pela geração da obra. Toda produção textual, seja ela literária ou acadêmica, exige aplicação, pesquisa, disciplina, atenção e investimento de tempo. Tais exigências comprovam estar o ato de escrever sujeito não só ao trabalho da imaginação, mas ser resultado de lenta e minuciosa pesquisa, fazendo cair por terra o mito de que escrever é uma dádiva dos deuses, benesse reservada a pessoas especiais. Assim sendo, vamos nos convencendo de que uma obra não nasce pronta. Ela é muito mais produto de transpiração (no sentido de dedicação intensa) do que de inspiração.

A fundamentação conceitual que deu origem a esse texto foi obtida das postulações da Crítica Genética para a qual o estudo de arquivos deixados tanto por escritores como por outros artistas constitui material adequado para abordagens de natureza cognitiva, dentre outras. Compreende-se melhor, por meio do contato com arquivos de criação, o sentido de deixar de operar apenas com a ideia de produto e passar a adotar, permanentemente, a noção de processo. É nesse ponto que se situa o contato com limitações, bloqueios de natureza emocional que impedem a progressão da escrita, insuficiências perceptivas que lançam obstáculos à expressão, bem como a necessidade de suprir lacunas no conteúdo de informações.

As soluções encontradas deverão pressupor a capacidade de integrar e mais tarde transportar para o devido uso, todos os elementos que o arquivo logrou reunir. Surge então a necessidade de outros balizadores conceituais e instrumentais. Uma vez que o pensamento só ocorre por meio de signos, o conceito de tradução intersemiótica exerce um papel fundamental ao lado da ideia de tradução como (re)criação. Conhecer o processo criativo de um autor pode oferecer diretrizes para o desenvolvimento de competências no que respeita à construção de um texto.

O percurso encontrado na conexão entre os arquivos do memorialista Pedro Nava e as páginas de sua autoria fazendo uso desses registros apresenta um conjunto de etapas, procedimentos, ações em sequência que merecem estudo e são reveladores de princípios, atitudes e modos de pensar que, seguidos, tenderão a desvelar os mecanismos do processo construtivo do texto e os critérios utilizados para que esse processo se concretize e se desenvolva. A análise dos documentos de processo empregados pelo autor revela o nascimento e a evolução da obra, bem como as articulações necessárias para o ato de redigir. Todos os arquivos deixados por Pedro Nava estão sob a guarda da Fundação Casa de Rui Barbosa (FCRB) que abriga o Arquivo-Museu de Literatura Brasileira (A-MLB), no Rio de Janeiro.

2. Desenvolvimento

A elaboração de todo e qualquer texto começa com propósitos, metas e projetos indefinidos que vão se estabelecendo ao longo do processo, dependendo do objetivo que o autor quer alcançar. No caso de Pedro Nava, antes de compor determinada passagem, o autor costumava fazer um levantamento sobre o assunto e arquivava as informações em um caderno, respeitando sempre um lado da página, pois, quando precisava daquele informe, cortava e aquilo se transformava numa ficha. Se fosse descrever alguém, por exemplo, fazia um levantamento das características físicas, psicológicas, e outros informes que achava importantes, naquele momento.

A partir disso, transferia tais informações para o texto e, assim, cada passo dado em relação ao devir e ao caminhar de sua produção se projeta em outro, enquanto as necessidades de expressão vão exigindo novas tomadas de decisão. Para descrever o amigo Mário de Andrade, o memorialista precisava chamar a atenção para o físico avantajado do autor de Macunaíma. Para isso, cria um neologismo para dar a exata dimensão de seu porte e o registra numa ficha para posterior utilização, quando vai retratar o autor numa passagem de Beira-Mar: memórias 4: "Era um moço falante, gargalhante e tamanhoso chamado Mário de Andrade, aliás, Mário Raul de Almeida Leite Moraes de Andrade" (NAVA, 1979, p. 190).

Figura 1: Ficha registrando uma característica de Mário de Andrade.

Fonte: Arquivo-Museu de Literatura Brasileira (AMLB).

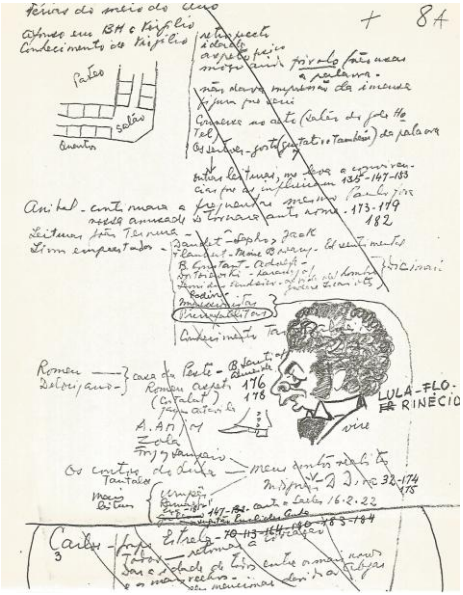
Ao compor os seus personagens, Pedro Nava apresenta-nos retratos admiráveis. Revive e ressuscita, com todas as cores, os inúmeros tipos que desfilam por toda a sua obra. A Crítica Genética permite-nos seguir os rastros da criação, dos primeiros esboços até o texto considerado finalizado pelo autor. Documentos arquivados por Pedro Nava nos fornecem vários exemplos de utilização da linguagem visual em diálogo com a página escrita. A representação da imagem, ou seja, os retratos elaborados pelo autor são baseados em desenhos, pinturas, caricaturas ou fotografias. Ao descrever um personagem, o memorialista terá como ponto de partida um desses elementos.

Na realidade, a sua obra não deixa de ser obra de médico. Percebe-se o médico em cada página, na sua experiência de apreciação do ser humano, na sua capacidade de fixar os traços fisionômicos, as linhas e as formas do corpo de cada um. O autor tornou-se médico reumatologista motivado por sua admiração pela anatomia do corpo. Daí o interesse em fazer certas mediações entre os seus personagens e personagens de telas e esculturas de artistas famosos. A escolha da Reumatologia onde se lida com a forma humana, como especialidade médica, talvez tenha sido pela ideia estética que o autor fazia do corpo, da perfeição, da melhoria, da influência direta do desenhista.

As fichas elaboradas pelo autor correspondiam à primeira etapa da escritura. A segunda etapa constava de um sumário onde esboçava um resumo da passagem sobre a qual iria discorrer e ia intercalando as fichas que haviam sido elaboradas, anteriormente. O "boneco", assim denominado pelo autor, além de trazer os dados mais importantes para o desen-

volvimento das ideias, também trazia caricaturas e alguns detalhes que serviam para suprir as lacunas da memória, como se pode perceber a seguir.

Figura 2: Boneco elaborado por Pedro Nava.



Fonte: Arquivo-Museu de Literatura Brasileira (AMLB)

Os recursos criativos estão também relacionados à capacidade do escritor em manipular determinadas técnicas de expressão. No caso de Pedro Nava, a sua habilidade para a caricatura lhe permitia tal procedimento técnico através do qual materializava a imagem que pretendia descrever, como acontece numa passagem em que descreve alguns moradores da Pensão Moss, onde morava com os tios Antônio e Alice Salles: "Certa D. Alfreda, gioconda esquelética e desidratada, sempre esboçando o mistério de seu meio sorriso pelo braço do marido nacional, pele esverdeada, beiçola branca como num vitiligo e pastinhas de cabelo ruim aberto ao meio" (NAVA, 1986, p. 285). Um outro morador é assim retratado: "O Briggs era vermelho como um tomate, parecia um inglês com seus olhos muito verdes e o nariz imenso, pontudo, retorcido, lustroso, móbil e susceptível como a tromba dum tapir" (NAVA, 1986, p. 286).

Figura 3: Caricaturas de moradores da Pensão Moss.

Fonte: Arquivo-Museu de Literatura Brasileira (AMLB) .

E continua a descriço dos personagens:

> E mais o alfa e o ômega da casa representados pela velha e hedionda D. Quininha e pela moça cheia de graça que tio Salles chamava de Anjo Louro. A primeira era um negócio azeitonado, adunco, dentadura dupla, olho de vidro, óculos pretos, chinó postiço e mantelete – toda manquitola dos joelhos arqueados e dos joanetes. Já a segunda era lirial como as virgens, era rósea, perfumada, vernal como a Vênus de Botticelli. A camomila e a água oxigenada faziam de seus cabelos auréola dourada em torno da cabeça de santa. (NAVA, 1986, p. 288)

A percepção de Pedro Nava levava-o a apreender a realidade com armas singulares, ou seja, ele via o mundo com filtros da materialidade de sua arte. A descrição dos personagens tem como ponto de partida uma ilustração em que o memorialista caricatura um grupo de moradores da pensão onde seu tio Antônio Salles morava, feita com o objetivo de captar as características físicas e psicológicas dos personagens. A partir do desenho, trabalha a linguagem lançando mão de recursos estilísticos que refletem o modo pelo qual percebia a realidade a ser descrita.

Dona Alfreda é caracterizada não apenas física, mas também psicologicamente, pois o seu meio sorriso revela a dissimulação que a distinguia entre os membros do grupo. O "**sorriso ambíguo**", de Dona Alfreda, faz alusão ao sorriso de Gioconda, a *Mona Lisa*, famoso quadro de Leonardo da Vinci. Ao mesmo tempo o autor coloca Dona Alfreda em contraste com a famosa personagem, pois a descreve como esquelética e desidratada. Já o marido "nacional" recebe adjetivos que o caracterizam com o olhar médico (pele esverdeada, beiçola branca como se tivesse vitiligo, distúrbio cutâneo que causa a perda gradativa da pigmentação da pele).

Já as moradoras Dona Quininha e o Anjo Louro eram uma o oposto da outra, ou seja, o alfa e o ômega. Alfa é a primeira letra do alfabeto grego. Ômega é a última letra, representando a enorme distância entre as

duas. Os adjetivos que caracterizam a primeira são todos desairosos e negativos, corroborando a sua aparência horrenda. Já a segunda recebe farta adjetivação positiva, o que concorre para dar à descrição um efeito visual favorável: "era pura como as virgens, rosada, perfumada, primaveril como a Vênus de Botticelli".

Valendo-se do seu conhecimento sobre arte, Pedro Nava aproxima a personagem Anjo Louro à pintura O Nascimento de Vênus, um quadro de Sandro Botticelli que pode ser visto na *Galleria degli Uffizi*, em Florença. Esta obra-prima é muito famosa pela beleza inigualável e extrema sensualidade da deusa Vênus, modelo utilizado por Pedro Nava para capturar com maior precisão a aparência do Anjo Louro. Assim, as imagens reúnem os ícones que mantêm uma correlação qualitativa entre o significante e o significado.

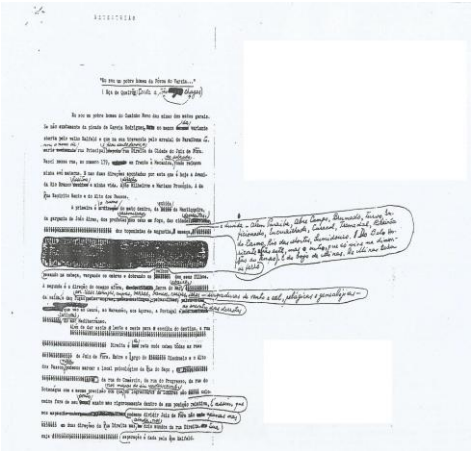
Ao escrever os seus originais, Pedro Nava adotava determinados procedimentos, ou seja, datilografava o texto numa folha de papel almaço sem pauta, dobrada, de forma que datilografava do lado esquerdo, deixando o lado direito em branco. Também corrigia o texto à medida em que escrevia, inutilizando com cifrões ($$$$$) as partes que precisavam de substituição. Após datilografada a página ou a passagem, fazia um "pente fino" corrigindo, à mão, o que fosse necessário. As interferências e acréscimos eram também feitos à mão, na página da direita que havia sido deixada em branco. Este espaço serviria também para algumas ilustrações feitas pelo autor para serem utilizadas como recurso de memória.

Acompanhando o raciocínio de Nava, vamos perceber em sua escritura vários movimentos, ou seja, substituições, acréscimos e eliminação de palavras, ou ainda, substituição de trechos inteiros. Essas atitudes tornam-se, assim, testemunhas de uma tensão entre a gênese e a provável forma final do texto, tensão invisível que só pode ser percebida nos bastidores da criação. Compreender a escritura pressupõe a compreensão dos movimentos da tessitura textual em Pedro Nava. Tais movimentos foram detectados através da observação das mudanças efetuadas durante o processo criativo e documentadas na elaboração da terceira fase da escritura do autor, ou seja, na elaboração dos originais.

Pudemos perceber rasuras, substituições, acréscimos e reelaboração de partes do texto, o que nos indicou caminhos de leitura mais exatos e fiéis ao projeto original do escritor. Um manuscrito ou datiloscrito, no nosso caso, pode conter inúmeras surpresas, além do processo criativo em si, pois conforme Souza (2011, p. 40) "a crítica genética revela o lado

inconcluso e incompleto da criação, permitindo que a abordagem dos documentos não mais se restrinja ao texto publicado e ao seu estatuto de objeto intocável e inerte".

Figura 4: Datiloscrito de Pedro Nava.



Fonte: Arquivo-Museu de Literatura Brasileira (AMLB).

3. Considerações finais

A possibilidade de expressão de um pensamento está diretamente relacionada com as possibilidades da linguagem adotada. A habilidade de efetuar registros e depois transmutá-los para outras formas está presente, também, na construção de recursos de memória, pois obtém-se a vantagem de materializar escolhas, preferências e direcionamentos como documentos para futura utilização. Construir de forma criativa significa combinar aquilo que se conhece com elementos originados de outras áreas de experiência. Não se trata simplesmente de juntar àquelas que já se possui, mas de buscar padrões novos e originais.

Em Pedro Nava, pode-se constatar que o texto não pode ser pensado como um produto acabado, fechado. A análise dos documentos de processo empregados pelo autor nos leva a compreender sua obra através de seu devir e não pelo resultado. O texto em Nava não é fixo, pois sua escritura oscila entre movimentos de avanço e recuo, contração e expansão, auxiliada pela memória em constante atividade. Pode-se perceber retornos ao já escrito, esboços elaborados com antecipação e só depois

aproveitados, além de desenhos utilizados como recurso de memória. A página de Nava está aberta a uma pluralidade de percursos: em alguns momentos a palavra escolhida é fixada em seu uso e, em outros, é anulada, modificada, deslocada. A maneira de elaborar os originais permite ainda que se observe uma dinâmica particular de sua escritura: a página deixada em branco preserva o texto aberto aos acréscimos ou mudanças que poderão ocorrer a cada nova (re)leitura.

O pensamento de Pedro Nava é marcadamente visual, pois em muitas passagens as ideias se desenvolvem tendo como ponto de partida uma imagem. Esta tem a capacidade de condensar informações importantes que sofrerão expansão no decorrer da escritura. Os documentos de processo utilizados pelo autor para compor a sua obra nos permitem compreender a diferença funcional e a relação entre os vários documentos arquivados no desenvolvimento de seu trabalho criativo. Essa diversidade de operações nos mostra, com clareza, não apenas o que se transforma em obra, mas como a transformação aconteceu, ou seja, os percursos da escritura que resultaram na concretização do projeto poético do escritor.

Explorar as ideias de forma clara, coerente e enfática exige de quem produz um texto a busca pela melhor forma de coordená-las, concatená-las e expressá-las de maneira eficaz. O texto é resultado de transformações progressivas. A escritura é um trabalho árduo e exige dedicação, pesquisa, conhecimento e, sobretudo, total controle de ação. Nas mãos do autor o texto adquire uma autonomia que legitima as liberdades inerentes à necessidade de sua produção e permite a quem escreve manipular e transformar os recursos de que dispõe a fim de alcançar os objetivos almejados. Assim, espera-se que o contato com o processo criativo de Pedro Nava possa estimular a descoberta de processos individuais de criação, tendo em vista a percepção da trajetória do esboço da obra ao produto final.

Os manuscritos de um autor permitem ao estudioso da Crítica Genética buscar e recompor os passos da trajetória da obra, tentando recriar a realidade esboçada pelo artista. Essa busca pela gênese engloba descobertas e encontros inusitados e atinge não somente o processo construtivo pelo qual a obra passa, mas também a forma como a mesma será recebida pelo público leitor, uma vez que este desconhece os bastidores da criação. Os registros levantados são recursos que potencializam e materializam a percepção e constituem as reservas de criação em suas diferentes formas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GOZZO, Vera Maria P. Crítica genética e educação: transposições de resultados de estudos da crítica genética para o ensino de redação. *Manuscrítica*. São Paulo: Annablume, n. 9, p. 177-92, mar. 2001.

MELO, Gladstone Chaves de. *Ensaio de estilística da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Padrão, 1976.

NAVA, Pedro. *Balão cativo*: memórias 2. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

NAVA, Pedro. *Beira-mar*: memórias 4. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979.

SALLES, Cecília Almeida. *Gesto inacabado*: processo de criação artística. São Paulo: FAPESP: Annablume, 1998.

SOUZA, Eneida Maria de. *Pedro Nava*: o risco da memória. Juiz de Fora: FUNALFA, 2004.

PROFESSOR-VILÃO? SENTIDOS DE PROFESSOR NA JUSTIFICATIVA DE UM PROJETO DE LEI DO PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO

Danilo Sobral de Souza (UESB)
danilosobraldesouza@gmail.com
Lívia Cristina de Souza Sigliani (UESB[409])
lisigliani@gmail.com
Lavínia Costa Sousa (UESB)
laviniacostasousa2018@gmail.com
Adilson Ventura (UESB)
adilson.ventura@gmail.com

RESUMO

Projetos de lei constituídos a partir de diretrizes indicadas pelo Programa Escola Sem Partido estão em apreciação em diversas casas legislativas Brasil a fora. Estes projetos de lei versam, especialmente, sobre a práxis docente no âmbito educacional. Nesse trabalho, analisamos a minuta do projeto de lei – especificamente a justificativa – com o interesse de entender a constituição enunciativa dos sentidos de professor. Para tanto, lançamos mão da Semântica do Acontecimento (SA), teoria semântica enunciativa histórica, proposta por Eduardo Guimarães (2002; 2018), que entende as relações entre língua, falantes e história como fundamentais para a constituição de sentidos. Assim, mobilizamos procedimentos analíticos teóricos defendidos na AS, reescrituração e articulação, além do Domínio Semântico de Determinação (DSD). Os resultados apontam para sentidos de professor como inimigo da família, um vilão que transforma padrões morais, sexuais e religiosos do aluno, que é vítima das artimanhas do professor-vilão.

Palavras-chave:
Professor. Sentidos. Escola Sem Partido.

ABSTRACT

Draft laws based on guidelines indicated by the Escola Sem Partido Program are under consideration in several legislative houses throughout Brazil. These bills are especially concerned with teaching praxis in the educational field. In this work, we analyze the draft law - specifically the justification - with the interest of understanding the enunciative constitution of the teacher's senses. For that, we used the Semantics of the Event, historical enunciative semantic theory, proposed by Eduardo Guimarães (2002, 2018), who understands the relationships between language, speakers and history as fundamental for the constitution of meanings. Therefore, we mobilize theoretical analytical procedures: rewriting and articulation, in addition to the Semantic

[409] Agradeço à FAPESB – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia – pelo fomento para o desenvolvimento deste trabalho.

Domain of Determination (DSD). The results point to the teacher's senses as an enemy of the family, a villain who transforms the student's moral, sexual and religious standards, who is a victim of the trickery of the teacher-villain.

Keywords:
Senses. Teacher. Escola Sem Partido.

1. Introdução

Iniciativas sociais como o Movimento Escola Sem Partido fomentam discussões sobre os parâmetros que balizam o sistema educacional brasileiro e a práxis docente. A partir dessa ideia, surgem projetos de lei (PL) baseados em um Programa Escola Sem Partido (PESP), proposto a partir de 2014. No *site* da iniciativa, são disponibilizadas minutas de anteprojetos de lei e decretos estaduais. Estes documentos, de modo geral, indicam alterar o artigo terceiro da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), sobretudo dando precedência aos valores de ordem familiar sobre a educação escolar, nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa, o que pressupõe que defendem a ideia de que há doutrinação nas escolas. Em nossa linha de análise, chamamos atenção para os trabalhos de Sigliani; Ventura (2019; 2020) e Sigliani (2020) que discutem a questão de sentidos de professor e de docência. Aqui, observamos a constituição enunciativa de professor, peça nuclear no PESP.

Nesse sentido, propomos uma análise que objetiva compreender de que maneira sentidos de professor são constituídos nas justificativas de anteprojetos de lei do PESP disponibilizados no site da iniciativa e, para tanto, selecionamos um recorte da justificação da minuta de anteprojeto de lei federal disponível no site do Programa Escola Sem Partido[410]. No *site*, é possível baixar modelos de anteprojetos de lei federal, estadual e municipal. Vale ressaltar que a justificativa é a mesma em ambos os documentos. O anteprojeto determina como deve ser a práxis do professor, tanto de escolas públicas e particulares de ensino estrito quanto de escolas confessionais.

Para levarmos a cabo nosso objetivo, mobilizamos os pressupostos teóricos e os procedimentos de análise da Semântica do Acontecimento, teoria semântica enunciativa proposta por Guimarães (2002; 2007; 2009; 2010; 2018), que parte do pressuposto da opacidade da lín-

[410] Disponível em: http://escolasempartido.org/anteprojeto/. Acesso em: 30 de out. de 2020.

gua e do sujeito e da enunciação como acontecimento da linguagem que constitui sentido. Além disso, serão executados os procedimentos de análise da Semântica do Acontecimento, a reescrituração, a articulação, o teste parafrástico e demonstraremos essas relações de sentido produzidas a partir do Domínio Semântico de Determinação (DSD), como veremos a seguir.

2. Semântica do Acontecimento e procedimentos enunciativos

A Semântica do Acontecimento, doravante SA, proposta por Guimarães (2002; 2007; 2009; 2018), inscreve-se no escopo das semânticas enunciativas e parte da premissa da enunciação como acontecimento de linguagem que constitui sentido. Sendo assim, a enunciação, enquanto acontecimento de linguagem, consiste em uma relação do sujeito com a língua, sendo essa relação uma prática política, pois instaura o conflito no cerne do dizer e o sentido é constituído historicamente em uma relação da língua com a própria língua (GUIMARÃES, 2002, p. 8).

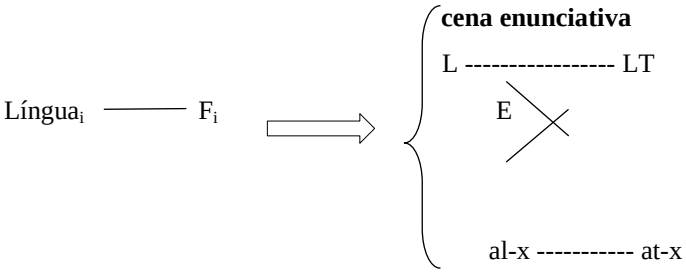
Uma questão importante é que a SA coloca de saída o sujeito que enuncia, visto que parte dos pressupostos da opacidade da língua e do sujeito, isto é, a língua não é transparente e sua relação com o real é histórica. Desta forma, os sentidos não são fixos ou controláveis, pois se dão a cada enunciação e o sujeito falante é agenciado a dizer o que diz em um espaço de enunciação, que consiste em um espaço de relação entre línguas e falantes caracterizado pelo político, que implica uma disputa incessante pela língua numa relação de inclusão/exclusão. Essa divisão política nunca é estanque, pois há uma busca constante pelo direito de falar (GUIMARÃES, 2002, p. 18).

A cena enunciativa, apresentada em Guimarães (2002) sofre certa reconfiguração em Guimarães (2018). Neste trabalho, usamos os conceitos mais recentes, que constam na obra de 2018. Para o autor, o falante, ao ser agenciado em um espaço de enunciação, estabelece uma relação de alocução. Na cena enunciativa, o "(...) falante não é, portanto, uma pessoa física. É uma figura linguística constituída por essa relação de línguas [a relação dos espaços de enunciação] (...)" (GUIMARÃES, 2018. p. 24-25). Ao produzir divisão dos lugares de enunciação, pelo agenciamento do falante, constitui-se uma alocução, um dizer que relaciona o lugar que diz a um lugar ao qual se diz. O agenciamento do falante, ao produzir a relação de alocução, constitui de um lado o Locutor instituindo para ele um Locutário (aquele para quem diz o Locutor); constitui, por

outro lado, o alocutor, instituindo para ele um alocutário (o lugar social para o qual diz o alocutor). Esta constituição de alocução se dá pelo agenciamento, pela língua, do falante em Locutor, e pelo agenciamento do falante em alocutor pela relação histórica com os falantes do espaço de enunciação. (GUIMARÃES, 2018, p. 72)

Além disso, na cena enunciativa, é possível visualizar o enunciador (E), isto é, o modo de dizer. Para elucidar as relações do espaço de enunciação e da cena enunciativa, Guimarães (2018) apresenta o seguinte esquema:

Quadro 1: Esquema Espaço de Enunciação.



Fonte: Guimarães (2018. p. 61).

No esquema, vemos que a cena enunciativa se configura a partir da relação de um falante com uma língua, e da divisão desse falante, agenciado em L e al-x e o resultado da relação destes dois elementos, o enunciador.

Conforme mencionamos, o sentido se dá no acontecimento do dizer e, para tanto, a enunciação instaura uma temporalidade própria, diferente de uma temporalidade cronológica, ou de uma temporalidade instaurada pelo sujeito. O acontecimento instaura sua própria temporalidade. No acontecimento da linguagem a enunciação instaura um presente e, para constituir sentido, a partir das relações de linguagem contidas no enunciado, remete a um memorável que não é formado por lembranças pessoais, mas por enunciações passadas. Essas memórias de sentidos de enunciações passadas são projetadas para o futuro, ou seja, para possíveis interpretações (GUIMARÃES, 2002, p. 12).

Pensando sobre a constituição dos procedimentos que se pode adotar para análise da relação dos enunciados, Guimarães (2018) adota dois modos fundamentais: o da articulação e o da reescrituração. Sendo

assim, a partir de enunciados específicos, ele apresenta como operam as relações de sentido das expressões quando enunciadas.

A articulação se define nas relações de predicação, complementação, caracterização, determinação, etc., dentro do acontecimento de um enunciado. Nesse sentido, a articulação se refere às relações de proximidades linguísticas com os lugares de enunciação agenciados pelo acontecimento. Essas relações atuam na organização dos enunciados.

A reescrituração é o modo de relação sobre o qual se rediz o que foi dito. Podemos depreender que esse modo de relação enunciativa constitui formas diferentes no acontecimento do dizer. Trata-se de uma noção em que o que foi dito, dentro de um acontecimento especifico, reporta a outro acontecimento, por diferentes modos de relações.

O que chamamos de paráfrase enquanto teste é o grupo de enunciados pertinentes que o analista lança mão para seguir na análise. Como dissemos em Souza; Ventura (2019) "(...) a paráfrase é um reagente. X reage bem ou mal ao parafrasear Y (...) em um acontecimento Z" (p. 12). Em outras palavras, não se trata de estabelecer uma "frase-sinônimo". Também não está na ordem da tradução (de ideias, de um termo por outro, etc.). Ao passo que entendemos a relação sujeito–língua–história como não transparente, parafrasear é mostrar as relações de sentido do enunciado em uma determinada cena enunciativa. Paráfrase, neste escopo teórico, é pensada como procedimento, como meio de analisar.

Enfim, a representar as relações de sentido analisadas nos enunciados, realizaremos o DSD (Domínio Semântico de Determinação) que é "(...) uma interpretação do próprio processo de análise e deve ser capaz de explicar o funcionamento do sentido da palavra no corpus especificado" (GUIMARÃES, 2007, p. 81).

Essas relações de sentido são demonstradas por meio de representações gráficas, por sinais específicos: (┤, ┴, ┬, ├,) para a relação de determinação, além de (--------) para a relação de sinonímia e (_____) para a relação de antonímia.

3. Análises

Selecionamos um recorte da justificação da minuta de anteprojeto de lei federal disponível no site do Programa Escola Sem Partido. No site é possível baixar modelos de anteprojetos de lei federal, estadual e muni-

cipal. Vale ressaltar que a justificativa é a mesma em ambos os documentos. O anteprojeto determina como deve ser a práxis do professor, tanto de escolas públicas e particulares de ensino estrito quanto de escolas confessionais

Recorte 1 – Justificativa do PL 019/2014

É fato notório que professores e autores de livros didáticos vêm-se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas; e para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis.

Diante dessa realidade – conhecida por experiência direta de todos os que passaram pelo sistema de ensino nos últimos 20 ou 30 anos –, entendemos que é necessário e urgente adotar medidas eficazes para prevenir a prática da doutrinação política e ideológica nas escolas, e a usurpação do direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

Trata-se, afinal, de práticas ilícitas, violadoras de direitos e liberdades fundamentais dos estudantes e de seus pais ou responsáveis, como se passa a demonstrar (...) (PESP, 2020, p. 4.)

Com vistas à análise, dividiremos o recorte em três partes, (1a), (1b) e (1c). Primeiro, vamos observar as relações de reescritura e de articulação em (1a).

(1a) É fato notório que professores e autores de livros didáticos vêm-se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas; e para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis.

Abrindo a justificativa, o al-legislador argumenta que os professores e autores de livros didáticos fazem uso das aulas e das obras, respectivamente, para obter a adesão dos estudantes a essa ou aquela corrente política e, também, alterar a conduta moral e sexual dos estudantes. Vejamos as relações de sentido no DSD abaixo:

Quadro 2: DSD de Professores e Autores de livros didáticos.

Transformar padrões de julgamento, conduta moral e sexual dos alunos ⊥ **PROFESSORES E AUTORES DE LIVROS DIDÁTICOS**

Fonte: Elaboração própria.

Transformar padrões de julgamento, conduta moral e sexual dos alunos determina por especificação **professores e autores de livros didáticos**. Essa informação é posta como conhecida de todos, como parte da cultura escolar, como **fato notório**. No âmbito do direito, Nelson Palaia (1997) defende que fato notório é todo conhecimento que faz parte da cultura normal própria de pessoas de um determinado grupo social. Dessa forma, o alocutor-legislador sustenta o argumento de que professores e autores do livro didático são ameaças à conduta moral e sexual dos estudantes. Podemos ter as paráfrases

a) Todos sabem que professores e autores de livros didáticos são recrutadores de correntes políticas e ideológicas, logo, são ameaças ao direito dos pais ou responsáveis.

b) Salas de aula e livros didáticos são os instrumentos utilizados para fazer estudantes adotarem padrões de julgamento, de conduta moral e, especialmente, sexual incompatíveis com o de seus pais ou responsáveis.

Já no primeiro parágrafo da justificativa, o alocutor-legislador advoga em defesa dos pais. Logo no início do texto, o professor é determinado como vilão. Está posta a acusação: a de influenciar alunos a condutas sexuais distintas daquelas pregadas ou defendidas pelos pais dos estudantes.

É a partir da certeza do conhecimento geral do status de vilão do professor que o alocutor-legislador enuncia, de modo coletivo: todos sabem, é um fato notório que a sala de aula e os livros didáticos são hostis para os estudantes, e a culpa é do professor e do autor de livro didático.

Podemos dizer que professor e autor de livros didáticos estabelecem uma relação de sinonímia. Em uma primeira leitura, professor é um personagem e autor de livro didático é outro personagem que compõe a sala de aula, tanto que cada um têm seu instrumento para obter a adesão

dos estudantes. Porém, enunciativamente, a relação de sinonímia se dá no entendimento de ambos enquanto recrutadores e vilões.

Seguindo na abertura da justificativa, chegamos em (1b):

(1b) Diante dessa realidade – conhecida por experiência direta de todos os que passaram pelo sistema de ensino nos últimos 20 ou 30 anos –, entendemos que é necessário e urgente adotar medidas eficazes para prevenir a prática da doutrinação política e ideológica nas escolas, e a usurpação do direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

Sustentando o argumento de fato notório defendido em (1a), o alocutor-legislador diz que se trata de uma **realidade conhecida por experiência direta de todos que passaram pelo sistema de ensino nos últimos 20 ou 30 anos**. Esse trecho constitui sentidos sobre a educação a partir do processo de redemocratização do Brasil. Ao dizer que a realidade do sistema de ensino nos últimos 20 a 30 anos é transformar/recrutar estudantes para determinadas condutas morais e sexuais, há uma designação do ensino feito no país a partir do período conhecido como redemocratização do Brasil[411]. É possível assumir isso logo que o texto é proposto em 2020, e posto para apreciação dos alocutários-vereadores no mesmo ano. Vale dizer que em nosso escopo teórico entendemos que o tempo do leitor é outro, pois a relação autor/leitor é constituída por uma disparidade temporal, são temporalidades distintas (GUIMARÃES, 2010), no entanto, o tempo cronológico deste trecho é construído enunciativamente com referências à data do documento. Essa referência dêitica de últimos 20 a 30 anos é ancorada na data da assinatura do texto. A partir dessa *dêixis*, podemos recortar certos memoráveis:

1) Se pensarmos em 30 anos: de que o sistema de ensino brasileiro só foi bom antes da redemocratização, o que sustenta a ideia de que o ensino que ocorreu durante a ditadura civil-militar era seguro em comparação com a realidade vivida;

2) Se pensarmos em 20 anos: de que o sistema de ensino brasileiro começa a piorar a partir dos anos 2000.

[411] Redemocratização é o processo de restauração da democracia e do estado de direito em países ou regiões que passaram por um período de autoritarismo ou ditadura. No Brasil, esse processo ocorreu duas vezes, sendo a última a partir de promulgação da Constituição de 1988, a constituição cidadã.

O texto segue sugerindo o que deve ser feito para mudar a realidade: **é necessário e urgente adotar medidas eficazes para prevenir a prática da doutrinação política e ideológica nas escolas, e a usurpação do direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.** Construímos, então, o DSD de realidade:

Quadro 3: DSD de Estudante.

Prática da doutrinação política e ideológica nas escolas
⊥
REALIDADE
⊤
Usurpação do direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções.

Fonte: Elaboração própria.

A **realidade** do sistema de ensino é definida por **doutrinação política e ideológica** e **usurpação do direito dos pais**. Para resolver o problema desta realidade é necessário e urgente adotar medidas eficazes para prevenir a prática dos professores nas escolas.

Assim, chegamos nas paráfrases:

c) Todos sabem que o sistema de ensino brasileiro é uma ameaça aos estudantes e aos pais.

Na realidade, ocorre na escola a doutrinação política e ideológica dos estudantes por parte dos professores e usurpação do direito dos pais.

Em (1c) a práxis docente é designada como criminosa. Vejamos:

(1c) Trata-se, afinal, de práticas ilícitas, violadoras de direitos e liberdades fundamentais dos estudantes e de seus pais ou responsáveis (...)

O alocutor-legislador chega à conclusão de que a práxis docente é **ilícita, violadora de direitos e liberdades fundamentais dos estudantes e de seus pais ou responsáveis**, visto que **práticas ilícitas, violadoras de direitos e liberdades fundamentais** são reescriturações de **prática da doutrinação política e ideológica nas escolas, e a usurpação do direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções,** como vimos em (1 b).

Essas relações enunciativas nos permitem interpretar que o professor utiliza suas aulas para praticar atos ilícitos e violadores dos direitos. Vejamos no DSD abaixo:

Quadro 4: DSD de Práxis Docente.

PRÁXIS DOCENTE ├ crime

Fonte: Elaboração própria.

Práxis docente é determinada por crime e a partir dessas relações de sentido podemos parafrasear:

d) O professor é um criminoso

Dessa maneira, embora a práxis docente seja regulamentada e norteada por uma série de leis, as relações de linguagem no enunciado analisado sustentam sentidos de professor criminoso.

4. Considerações finais

O professor é um profissional amparado por uma série de leis como a Constituição Federal e Lei de Diretrizes e Bases da Educação (que, entre outros direitos, garantem o direito à liberdade de cátedra[412]) e sua práxis é norteada e regulamentada por uma série de normatizações curriculares como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (de caráter orientador) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (de caráter normativo), que preconizam a pluralidade de ideias e concepções pedagógicas, promovem a defesa dos direitos humanos e a valorização das diversidades dos indivíduos e grupos sociais, entre outas questões.

Por outro lado, em nossas análises observamos que o professor é constituído enunciativamente como alguém que usa de suas aulas e livros didáticos para influenciar os alunos a essa ou aquela corrente política e de fazer estudantes adotarem padrões de julgamento, de conduta moral e, especialmente, sexual incompatíveis com o de seus pais ou responsáveis. Portanto, o espaço escolar está fadado a ser um campo de práticas criminosas, no qual direitos são usurpados e liberdades violadas, pelo profes-

[412] A liberdade de cátedra assegura o professor de comunicar seus conhecimentos no exercício do magistério, é um direito próprio do exercício da atividade docente, garantido pela Constituição Federal (art. 206) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (art. 2º, incisos II, III, IV, XI e XII).

sor-vilão. A ameaça ao estudante e aos seus pais ou responsáveis é séria e a saída é prevenir esta prática na escola, espaço hostil para o aluno e para os pais.

Nesse sentido, conforme discutimos ao longo deste artigo, para a SA o sujeito falante é agenciado a dizer pelo espaço de enunciação que é definido por um espaço de relação e disputa incessante entre línguas e falantes, o político. E, desta forma, o embate se dá na medida em que embora o professor seja amparado por leis e sua práxis regulamentada, o PESP é inconstitucional, visto que se constitui em um grave ataque aos direitos dos professores e dos alunos, pois nega ao aluno o direito de aprender e ao professor é negado o direito de ensinar. É inconstitucional, pois defende a censura e a perseguição dos professores e suas práticas pedagógicas.

Ademais, as propostas do PESP esvaziam os conteúdos escolares deixando a educação escolar nos moldes da educação familiar, fere o princípio de laicidade do Estado, é hostil e excludente ao negar o direito à diversidade e pluralidade. Além disso, trata o estudante como um elemento completamente passivo no processo de ensino–aprendizagem, pois está totalmente à mercê do professor (SIGLIANI, 2020, p. 105-6). Desta maneira, podemos refletir o político na medida em que a justificativa da minuta do projeto de lei sustenta sentidos de professor como um criminoso, um inimigo da família e da sociedade: o professor-vilão, contudo, as propostas de censura e perseguição ao professor e às práticas docentes ferem a Constituição Federal e a democracia no Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GUIMARÃES, Eduardo. *Semântica do Acontecimento*: um estudo enunciativo da designação. Campinas: Pontes, 2017. (Edição original: 2002)

_____. A enumeração funcionamento enunciativo e sentido. *Caderno de Estudos Linguísticos*, 51(1), p. 49-68, Campinas, Jan./Jun. 2009.

_____. *Os limites do sentido*: um estudo histórico e enunciativo da linguagem. 4 ed. Campinas-SP:RG. 2010.

_____. *Semântica, enunciação e sentido*. 1. ed. Campinas-SP: Pontes, 2018.

_____. Domínio Semântico de Determinação. In: MOLLICA, Maria Cecília; GUIMARÃES, Eduardo. (Orgs). *A palavra*: forma e sentido. Campinas-SP: Pontes/RG, 2007. p. 79-96

PALAIA, N. *O fato notório*. São Paulo: Saraiva. 1997.

SIGLIANI, L. C. de S. *Desvalorização ou reconhecimento? A contradição nos sentidos de professor*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020. 146p.

_____; VENTURA, A. O embate de sentidos do termo Professor: uma análise semântica de propagandas veiculadas pelo MEC. *Revista Palimpsesto*, n. 31, Ano 18, p. 87-107, Rio de Janeiro, dez. 2019.

_____; _____. O político nas relações de sentido: uma análise semântica do termo professor na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96. *Revista Investigações*, v. 33, n. 2, p. 1-23, Recife, jun. 2020.

SOUZA, D. S. *Sentidos de impeachment no caso Dilma Rousseff*: um estudo semântico. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGLin, Vitória da Conquista, 2019.

_____; VENTURA, A. Paráfrase: um mecanismo de análise da Semântica do Acontecimento. *Revista Eco*, v. 26, Ano 16, n. 01, p. 349-67, Cáceres-MT. 2019.

PRONOMES ÁTONOS – COMPARAÇÕES DE USO EM GÊNERO TEXTUAL ACADÊMICO

Nelcicleia da Silva Tavares Honda (UERR)
cleia.honda@gmail.com

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo descrever os usos dos pronomes átonos em artigos acadêmicos e compará-los às regras da Gramática Normativa e também aos usos de determinadas áreas de conhecimento. Optou-se pelo método comparativo, utilizando artigos das áreas Humanas, Exatas e Socioaplicadas em comparação ao que estabelece a Gramática Normativa. A análise está ancorada teoricamente em Possenti (1996), Antunes (2007) e Cegalla (2000). Os resultados obtidos na pesquisa foram relevantes, pois, pode-se verificar que, dada a função social do gênero textual acadêmico, há uma conformidade com o que prescreve a Gramática Normativa, quanto à estrutura sintática prescrita para Pronomes Átonos – Ênclise, Mesóclise e Próclise –, embora a Mesóclise não tenha sido encontrada nessas produções textuais, o que pode indicar a obsolescência ou desuso dessa construção.

Palavras-chave:
Sociolinguística. Colocação Pronominal. Norma culta.

ABSTRACT

This work aims to describe the uses of unstressed pronouns in academic articles and compare them to the rules of normative grammar and also to the uses of certain areas of knowledge. We opted for the comparative method, using articles from the human, exact and socio-applied areas in comparison to the normative grammar. The analysis is theoretically anchored in Possenti (1996), Antunes (2007) and Cegalla (2000). The results obtained in the research were relevant, as it can be seen that, given the social function of the academic textual genre, there is a conformity with what the normative grammar prescribes, regarding the syntactic structure prescribed for unstressed pronouns – entlisis, mesoclisis and proclisis –, although mesocisis was not found in these textual productions, which may indicate the obsolescence or disuse of this construction.

Keywords:
Sociolinguistics. Pronominal Placement. Cultured norm.

1. Introdução

Este trabalho descreve o resultado de uma pesquisa que teve objetivo de descrever os usos dos pronomes átonos em artigos acadêmicos das áreas de Letras, Direito e Matemática e compará-los às regras da Gramática Normativa e também entre si. Trata-se de um trabalho que

surge da observação do uso da colocação pronominal em contexto formais e informais da língua. O uso dos pronomes no cotidiano acaba se distanciado do que prevê os compêndios gramaticais e, diante da singularidade da Gramática Normativa – que sustenta os conceitos e definições de "certo" ou "errado" –, está a pluralidade da oralidade, cujo uso permite a verificação do dinamismo da língua.

É um trabalho desenvolvido com base em teorias da Sociolinguística, (LABOV, 2008) área que tem como objetivo estudar a língua em uso em contexto real e tem a variação e a mudança linguística como um campo de interesse de pesquisa. Como metodologia, utilizou-se a pesquisa e análise documental associada ao método descritivo e comparativo, desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de artigos científicos publicados em revista da Universidade Estadual de Roraima – UERR, a fim de observar o uso dos Pronomes Átonos dentro de sua construção.

Para apresentação da discussão proposta, apresenta-se a Sociolinguística como a área que estuda a variação e mudança das línguas. Discute-se o uso oral e escrito da língua em relação aos padrões normativos. Apresentam-se as regras prescritas pela Gramática Normativa para o uso dos Pronomes Átonos. Discute-se o emprego da Norma Culta escrita em artigos acadêmicos e, por fim, é apresentado o resultado da descrição e análise comparativas propostas na pesquisa.

2. Sociolinguística, variação, mudança e uso da língua

A língua é um comportamento social e os estudos linguísticos associados a fatores sociais trazem informações relevantes à sociedade (LABOV, 2008, p. 53), por isso a Sociolinguística é uma importante teoria e área de pesquisa. Segundo Pessoa (2010),

> A sociolinguística é a parte da Linguística que faz seus estudos enfocando a Língua, a Cultura e a Sociedade. Pode-se afirmar que língua e sociedade são duas realidades que se inter-relacionam de tal modo que é impossível conceber-se a existência de uma sem a outra. É no seio da sociedade, com suas particularidades e afinidades, que as falas fluem, que a interação ocorre. O condicionamento social da linguagem está em consonância com traços que se enraizaram, de forma muito profunda, na mente coletiva da comunidade linguística (...) (PESSOA, 2010, p. 137)

A variação linguística é um fato evidente e expansivo, e que a simultaneidade da língua padronizada pela Gramática Normativa e a exis-

tência das diversas formas que o falante usa para a efetivação da comunicação divergem no que se refere à oralidade em relação à escrita. As variações provocadas por fatores como no tempo e o espaço tendem a perpassar pelos falantes sem que estes percebam a ocorrência das mudanças na língua. Isso, a mudança linguística, de fato ocorre devido a ser um processo comum, e tal processo faz surgir um novo padrão de uso e a Gramática Tradicional não acompanha esse processo.

A Língua varia de acordo com suas situações de uso, pois um mesmo grupo social pode se comunicar de maneira diferente, de acordo com a necessidade de adequação linguística. O que prevê como uso formal na escrita culta, na oralidade prevê o uso regional ou histórico. A exemplo de variação, citamos a prescrição pronominal da Gramática Normativa retratada no poema "Pronominais" de Oswald de Andrade. Esse poema expõe o distanciamento entre o que é prescrito pela gramatica normativa e o que é usual no português brasileiro.

> Dê-me um cigarro
> Diz a Gramática
> Do professor e do aluno
> E do mulato sabido
> Mas o bom negro e o bom branco
> Da Nação Brasileira
> Dizem todos os dias
> Deixa disso camarada
> Me dá um cigarro.
> (Oswald de Andrade)

O primeiro verso de "Pronominais": "**Dê-me um cigarro",** exemplifica a língua que a Gramática Normativa considera correta – Norma Culta. O último verso **"Me dá um cigarro"** exemplifica a língua geralmente falada pela maioria das pessoas. Isso mostra que a língua é um elemento em movimento, que existe a variação e essa variação faz parte do processo de mudança.

Bagno (2007) defende que a língua, assim como as demais outras línguas, é como um rio corrente, o movimento sempre existirá, o processo de transformação está em constante variação, considerando vários aspectos como tempo, região e a própria evolução que esta sofre naturalmente (BAGNO, 2007, p. 10).

3. O uso (oral e escrito) da língua e os padrões normativos

Os diversos estudos advindos de pressupostos teóricos da Linguística relacionam a natureza da linguagem e os aspectos cognitivo e social à humanidade e a necessidade de se comunicar. Assim, por ser a língua considerada objeto de uma prática social de linguagem, cabe a Linguística trazer luz sobre esses estudos em relação à língua e suas manifestações. França (2016) acredita que a "Linguística, antes de ser o estudo de línguas específicas, é o estudo da Faculdade de Linguagem, que permite de forma exclusiva à espécie humana", por esse fato, preocupou-se em explicar a linguagem verbal humana (FRANÇA, 2016, p. 17).

Hanks (2008), citando Bourdieu, afirma que a língua e a linguagem se estabelecem como objeto de legitimidade quando impõem formas de uso, a norma-padrão, em favor da comunicação. Estabelecem também uma relação de poder através de instrumentos reguladores da língua, tais como dicionários e gramáticasque se acomodam para manter um padrão normalizador (HANKS, 2008, p. 89).

Em termos gerais, entendemos que norma padrão refere-se às regras e conceitos já determinados. Pode-se dizer que a norma padrão se aproxima do que está fixado nas Gramáticas Normativas, inspirado numa elite letrada conservadora. A concepção de Faraco (2002) sobre norma padrão "envolve um certo artificialismo e abstração, funcionando como "uma referência supra regional e transtemporal" com neutralização de marcas dialetais e um efeito unificador por coações sociais. Dado o caráter idealizado da norma padrão, é a essa noção que se costuma associar a ideia de homogeneidade linguística e certas atitudes puristas dos chamados "guardiões" da língua (FRANCO, 2002, p. 42).

A Norma Culta está amplamente ligada aos usos e valores da classe social de prestígio, ou seja, parcela da população brasileira que é plenamente escolarizada (com curso superior completo) e que está em contato com a cultura escrita historicamente legitimada. Acaba recaindo a um grupo que pressupõe comportamentos linguísticos "cultos".

Possenti (1996) diz que é preciso entender que a Gramática é primordial no aspecto de compreensão dos alunos acerca da construção de textos, estruturas e regras gramaticais que devem ser levadas em consideração, no momento da produção textual. Portanto, espera-se que o falante conheça as normas gramaticais que correspondem às regras exigidas em determinadas produções textuais e saiba aplicá-las (POSSENTI, 1996, p. 32).

O falante deve saber aplicar os conhecimentos linguísticos em contextos formais e não formais de acordo com os padrões reais da língua e as suas adequações de sentido. Exige-se que o falante a de que o uso da língua às necessidades comunicativas. Dessa forma, o foco não está mais no conceito de certo e errado, mas no de adequado e inadequado, porque se entende que a linguagem não é homogênea. Esse pensamento corresponde à concepção de língua como processo de interação (BAKHTIN, 1997) e reforça a ideia de Antunes que diz que

> Convém chamar a atenção para o fato de que não existe um padrão único de fala, como não existe também um padrão único de escrita. Não falamos nem escrevemos todos do mesmo jeito, em qualquer situação ou para quaisquer interlocutores. Falamos e escrevemos, com maior ou menor formalidade, mais ou menos à vontade, com maior ou menor espontaneidade e fluência. (ANTUNES, 2003, p. 52)

A escrita, em diversas situações, pode carregar marcas de oralidade. Osakabe (1982), defende que

> [...] do ponto de vista de sua aprendizagem, a língua escrita e a língua oral apresentam dificuldades de natureza distinta. [...] A escrita atua como complemento da oralidade, cumprindo certas atribuições que situam além das propriedades inerentes a esta. (OSAKABE, 1982, p. 154)

Câmara Jr. (1999) define a Gramática como a arte de escrever e falar 'corretamente' adviria da ilusão do professor que, ao ensinar a escrita formal, estaria também ensinando uma fala satisfatória, que é diferente daquela trazida pelo aluno. Nesse sentido, o autor afirma (1999, p. 19) que "é a escrita que as Gramáticas Normativas escolares focalizam explícita ou implicitamente". A observação do autor foi alvo de críticas no sentido do entendimento de que as Gramáticas Normativas prescreveriam regras para todos os usos da língua não permitindo a uma outra variação de uso (CÂMARA JR., 1999, p. 75).

Assim, as regras contidas nos compêndios gramaticais são pautadas, por vezes, em usos arcaicos, em textos literários, os quais deveriam acompanhar a evolução da língua (BECHARA, 2005, p. 143). O processo de produção escrita que não se fundamenta de acordo com a norma padrão da língua e suas questões pontuais, como por exemplo, o uso da colocação pronominal, cumpre o papel de comunicar, mas desmerece o status de oficial que garante a imposição e continuidade da norma.

Neves (2002) defende o pensamento de que na verdade o que importa é a função, determinada pelo uso das formas linguísticas. Não se pautar somente no que é de fato prescrito pela norma padrão, pelo que

prescrevem os manuais e julgar o que é certo ou errado. A autora usa uma abordagem científica para analisar a gramática viva dentro de seus escritos; evidencia que a regra imposta e a realidade da língua são caminhos diferentes e defende que as palavras dentro de um texto podem assumir diferentes efeitos de sentido, pois o seu uso vai mais além do que ditar normas dentro de um parâmetro rígido. Diz ainda que o caminho para o reconhecimento das características objetivas ou persuasivas de um texto é mais importante do que simplesmente fazer a análise sintática dentro de uma estrutura funcional (NEVES, 2002, p. 55).

Na referência ao uso da colocação pronominal no português brasileiro, os pronomes acabam sendo empregados na oralidade e na escrita de diferentes formas em relação ao que prescreve a Gramática Normativa. No entanto, em gêneros escritos mais formais, de circulação em meios mais letrados, há a necessidade de se recorrer ao que prescreve a Gramática Normativa em relação à próclise, mesóclise e ênclise. Um exemplo são os artigos científicos que, por se tratarem de gênero que exige mais formalidade, devem apresentar um modelo de escrita mais próximo ao que se conceitua como norma padrão.

4. Pronomes átonos: regras da gramática normativa

As regras do uso dos pronomes átonos como ênclise, próclise e mesóclise são apresentadas da seguinte forma na *Novíssima gramática da língua portuguesa*, de Cegala (2000, p. 502).

Conforme sua posição junto ao verbo, os pronomes oblíquos átonos podem ser:

> • Proclíticos (antepostos ao verbo) Isso não se faz.
>
> • Mesoclíticos (intercalados no verbo) Chamar-me-iam de louco.
>
> • Enclíticos (pospostos ao verbo) Quero-lhe muito bem.
>
> Essas três colocações dos pronomes átonos denominam-se, respectivamente, próclise, mesóclise e ênclise.
>
> PRÓCLISE A próclise será de rigor:
>
> • Quando antes do verbo houver, na oração, palavras que possam atrair o pronome átono. Tais palavras são principalmente:
>
> a) As de sentido negativo: Não o maltratei. Nunca se queixa nem se aborrece. Ninguém lhe resiste. Nada a perturba. Nenhum lugar nos agradou. Jamais te importunei.

b) Os pronomes relativos:

Há pessoas que nos querem bem.

Nenhuma que nos odeie.

Conheces o homem por quem te apaixonaste? “Só então Luísa adivinhou o que se teria passado.” (FERNANDO PESSOA)

c) As conjunções subordinativas:

Quando nos viu, afastou-se.

Se me ensinares o caminho, chegarei lá.

Ela não quis os brincos, embora lhe servissem.

Ele é teu pai: é justo que o ampares.

Disse-me que não iria à festa, ainda que a convidassem.

Não sei como se justificaram perante a diretora.

Reagimos porque nos agrediram.

d) Certos advérbios:

Sempre me lembro dele.

Bem se vê que não entendes do riscado.

Aqui se trabalha, lá se fala da vida alheia.

Deixe a pasta onde a encontrou.

Mais se aprende vendo do que ouvindo.

O avô talvez o ajude a comprar a casa.

Ainda se lembra de mim?

e) Os pronomes indefinidos tudo, nada, pouco, muito, quem, todos, alguém, algo, nenhum, ninguém, quanto

MESÓCLISE: A intercalação das variações pronominais átonas ocorre somente no futuro do presente e no futuro do pretérito, desde que antes do verbo não haja palavra que exija a próclise.

Exemplos: Realizar-se-á, em maio, uma reunião de prefeitos.

Falar-lhe-eia teu respeito, na primeira oportunidade.

ÊNCLISE: Os pronomes átonos estarão em ênclise:

a) Nos períodos iniciados pelo verbo (que não seja o futuro), pois, na língua culta, não se abre frase com o pronome oblíquo:

"Vai-se a primeira pomba despertada!" (RAIMUNDO CORREIA\)

"Diga-me isto só, murmurou ele." (MACHADO DE ASSIS)

"Vendo-a entrar, Araquém partiu." (JOSÉ de ALENCAR)

b) Nas orações reduzidas de gerúndio, quando nelas não houver palavras atrativas: "O anão chegara-se a Inocência, tomando-lhe uma das mãos." (VISCONDE DE TAUANY)

Se o gerúndio vier antecedido da preposição expletiva em, ou modificado por um advérbio, usar-se-á a próclise:

Em se tratando de um caso urgente, nada o retinha em casa. Não o achando em casa, voltei desanimado. Custódio era dado ao luxo, pouco se importando com despesas.

c) Nas orações imperativas afirmativas:

Procure suas colegas e convide-as. "Romano, escuta-me!" (OLAVO BILAC)

d) Vindo o infinitivo impessoal regido da preposição para, quase sempre é indiferente a colocação do pronome oblíquo antes ou depois do verbo, mesmo com a presença do advérbio não: Corri para defendê-lo.

Essas regras podem ou não ser aplicadas a depender do contexto de produção, seja ele oral ou escrito. Cada texto, oral ou escrito, apresenta suas normas e particularidades. Essas particularidades podem ser evidenciadas nos usos de alguns pronomes, principalmente o posicionamento deles nas frases – ênclise, mesóclise e próclise. "Dê-me um exemplo?" é a forma prescrita pela Gramática Normativa, com o pronome em ênclise, mas a forma mais usual é "Me dê um exemplo", em próclise.

Diante desse fato, percebe-se que o que a Gramática prescreve nem sempre é usual, mesmo em situações formais de uso. As regras do uso se sobrepõem ao que a Gramática Normativa prescreve em virtude das variações do uso e ela não acompanha essas mudanças.

Mas, como já defendido, há situações de produção que exigem formalidade no uso da língua. O texto científico é um deles. Nos textos científicos não se admite o uso de expressões que contrariem a responsa-

bilidade de enunciação[413] pautada na observação do discurso. O texto acadêmico científico deve fundamentar-se pelos aspectos textuais linguísticos e discursivos inerentes à confecção dos gêneros desse universo. O foco da escrita de tal gênero requer a observação da organização estrutural e técnica em acordo com a variante padrão da língua. Qualquer desvio nesse processo de escrita, pode até ser justificado em detrimento dos pressupostos que apontam para o uso social da Língua, conferindo-lhe a liberdade de comunicação e amparado pela descrição de variações, como geográfica, social, estilística. Entretanto, se não observada a estrutura de escrita padrão, o texto perde caráter de gênero científico.

5. A pesquisa e a análise

O objetivo geral desse trabalho é descrever os usos dos pronomes átonos em artigos acadêmicos e compará-los às regras da Gramática Normativa e também com os usos de determinadas áreas de conhecimento. Como metodologia, utilizou-se a pesquisa e análise documental associado ao método descritivo e comparativo.

Foram selecionados três artigos científicos publicados na Revista *on-line* ***Ambiente: Gestão e Desenvolvimento da Universidade Estadual de Roraima*** **que busca ampliar a visibilidade de pesquisas acadêmicas nas** áreas de Ciências Humanas, Linguagens e Artes, Ciências Biológicas e da Saúde, Ciências Exatas e Agrárias, Ciências Socialmente Aplicadas: um artigo de Letras, um de Direito e um de Matemática com a perspectiva de comparar os usos dos pronomes átonos em cada artigo acadêmico em relação às prescrições gramaticais e também entre si.

Dessa maneira, a escolha desse gênero ocorreu face à grande exigência do uso formal da língua e de sua função social. Trata-se de um gênero cuja produção circula em ambientes científicos como universidades e institutos de pesquisa e, portanto, requer de seus produtores maior aproximação e domínio das regras gramaticais linguísticas e sociais.

Os artigos selecionados são de áreas distintas por considerar-se a hipótese de que sendo de diferentes áreas, o uso e aplicação da próclise, mesóclise e da ênclise poderia acontecer de forma diferente nos textos, considerando-se que os cursos de Letras e Direito utilizam a língua como objeto de pesquisa e de trabalho com foco na persuasão. Isto é, nessas

[4] Enunciação é o ato individual que coloca a língua em funcionamento (BENVENISTE, 1989, p. 59).

áreas, a língua é um instrumento social mais determinante em suas rotinas em relação à área de Matemática e o intuito foi estabelecer comparações entre os textos no que diz respeito à aplicação dos pronomes átonos de acordo com o que prescreve a Gramática Normativa. O quadro a seguir apresenta os pronomes utilizados em cada artigo analisado.

Quadro 1: Descrição dos usos dos pronomes no artigo da área de Letras.

Área – Humanas: Letras	**Prescrição normativa**	**Artigo acadêmico**
Ênclise	Sem palavra atrativa o pronome é colocado após o verbo.	.... ressalta que o papel do docente é manter-**SE** sempre em constate atualização ....
Próclise	A conjunção subordinativa "quando" atrai o pronome para antes do verbo.	.... quando**NOS** referirmos ao termo abordagem, pressuposto teóricos sobre a língua e sua aprendizagem são englobados de forma evidente....
Ênclise	Sem palavra atrativa.	.. sendo assim, se conceito refere-**SE** às normas de aplicação de pressupostos...
Próclise	Advérbio de negação atrai o pronome átono.	.... não **ME** espanto de perceber a variação da língua como ser vivo ativo...
Próclise	Pronome interrogativo atrai o pronome.	... quem **NOS** explicará as regras que prescrevem os conceitos gramaticais?

Fonte: A autora.

A análise dos dados mostra-se clara e objetiva. Identificaram-se 32 usos de ênclise; 22 usos de próclise e nenhum uso de mesóclise. Os dados apresentados no quadro 1 acima apontam para a cautelosa observação das regras gramaticais e do uso adequado dos pronomes oblíquos de acordo com o que prescreve a Gramática Normativa, não apresentando, portanto, variações de uso.

Quadro 2: Descrição dos usos dos pronomes no artigo da área de Direito.

Área – Socioaplicadas: Direito	**Prescrição normativa**	**Artigo acadêmico**
Ênclise	Sem palavra atrativa antes do verbo.	...Por meio dessa prática, o ator social utiliza sua própria razão e emoção para opor-**SE** à opressão na medida em que domina a realidade e age sobre ela com o intuito de modificá-la...
Ênclise	Sem palavra atrativa antes do verbo.	...Assim sendo, considerando que falo do lugar de um professor de Direito e advogado, valho-**ME** de uma passagem de Roberto Kant

		de Lima e Bárbara Batista que esclarece o que pretendo pontuar...
Próclise	Pronome relativo "que" como fator de atração.	...O Brasil conta com experiências e pensadores admiráveis como é o caso de Boal e Paulo Freire, apenas para citar dois grandes nomes, que **NOS** permitem unir arte e educação para fazer desta a realização daquela...
Próclise	Palavra com sentido negativo atrai o pronome.	...os debatedores não **SE** dão conta da importância de esclarecer de onde estão falando e acabam sustentando suas opiniões como se seus lugares de fala fossem pressupostos por todos (ou únicos).
Próclise	Palavra com sentido negativo atrai o pronome.	...precisamente colocou que "os analfabetos não são "pessoas que não **SE** expressam", são pessoas incapazes de se expressarem em uma linguagem determinada...

Fonte: A autora.

Semelhante aos resultados encontrados na análise dos pronomes descritos no quadro 1 (curso de letras), observaram-se 23 usos de ênclise; 18 usos de próclise e nenhum uso de mesóclise. Os resultados do uso dos pronomes no artigo do curso de Direito deixam transparecer também o domínio dos produtores deste gênero quanto às normas prescritas na Gramática Normativa, não apresentando, portanto, desvios gramaticais.

Quadro 3: Descrição dos usos dos pronomes no artigo da área de Exatas.

Área – Exatas: Matemática	**Prescrição normativa**	**Artigo acadêmico**
Ênclise	Começo de sequência sem palavra atrativa e uso da vírgula.	...No processo de escolha, levaram-**SE** em conta três pontos fundamentais: 1) a dificuldade de apreender objetos que possuem múltiplas representações semióticas...
Ênclise	Orações reduzidas de gerúndio.	.... revisar os conceitos matemáticos, lembrando-**SE** de tudo o que se aprendeu em anos a faculdade , faz repensar em nossas práticas...
Próclise	O pronome demonstrativo atrai o pronome para antes do verbo.	... Isto **NOS** leva a compreender que o ensino de matemática utilizando recursos materiais concretos não deve se reduzir a uma transpo-

		sição meramente qualitativa...
Próclise	Palavra com sentido negativo atrai o pronome.	.... Não **SE** trata de nenhuma novidade em relação ao campo matemático, mas a relação da lógica nas resoluções...
Próclise	Palavra com sentido negativo atrai o pronome.	... por essa pesquisa não **SE** tratar de um estudo de caso, mas de uma pesquisa exploratória que visa contribuir para a melhoria da gestão e da contabilidade pública...

Fonte: A autora.

O artigo da área de exatas analisado nesta pesquisa também não apresentou significativas variações da Norma Culta no que se refere às prescrições da Gramática Normativa. Assim, verificaram-se também 21 ocorrências de próclise; 15 ênclises e nenhum registro de mesóclise.

Em perspectiva comparativa, verificamos que uso dos pronomes átonos nos artigos acadêmicos segue a determinação prescrita na Gramática Normativa, haja vista que este tipo de trabalho requer uma preocupação maior em sua construção e difere-se da oralidade.

Quanto ao que propõe a Gramática Normativa, as comparações mostraram que não ocorrem discordâncias significativas em relação às regras da ênclise e da próclise, pois os usos no texto seguem o que orientam as regras gramaticais. Assim, a hipótese de que, sendo de diferentes áreas, o uso e aplicação da próclise, mesóclise e da ênclise, poderia acontecer de formas diferentes nos textos, não se confirma. Apontam ainda que o uso de pronomes átonos em próclise é mais frequente; a ênclise tende a usos restritos e a mesóclise, por fim, está praticamente inutilizada, não sendo encontrada em nenhum dos trabalhos apreciados.

6. Considerações finais

A língua é elemento vivo, que se transforma e não pode ser contida em normas porque está sujeita a transformações que dependem muitas vezes da condição social do falante, da faixa etária, e das diferenças existentes entre uma região e outra. A mesma pessoa muda à sua maneira de falar dependendo do ambiente, podendo ser nesse sentido, um uso formal ou informal.

Diante desse estudo, observa-se que as muitas maneiras de falar não necessariamente interferem diretamente na maneira de escrever. Isso

significa que, mesmo com inúmeras variações da língua, ainda se guarda, ainda que de forma inconsciente, um conjunto de regras e normas que podem ser ativadas no momento de se elaborar um texto acadêmico e que pode naturalmente ser posto em repouso durante a oralidade.

"Nunca inicie uma frase com um pronome oblíquo átono". Essa é uma norma bastante conhecida no meio gramatical. Ocorre que, no cotidiano, o uso dessa construção é algo bastante comum. No lugar de "empreste-me o livro", dizemos "me empreste o livro". Todos esses detalhes são exigências da Gramática Normativa. Entretanto, quando se conversa com amigos, familiares, essas regras não importam muito, ou seja, as deixamos de lado, lançamos mão da informalidade, da linguagem coloquial. Entretanto, embora a língua seja dinâmica, diante da elaboração de um texto acadêmico, o falante deve dispor de conhecimentos linguísticos referentes à Norma Culta e à Gramática Normativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Muito além da Gramática*: por um ensino de línguas em pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.

BAKHTIN, M. M. *Marxismo e filosofia da linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

_____. Problemas da poética de Dostoievski. 2. ed. Trad. de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

BECHARA, Evanildo. *Fundamentos linguísticos*. São Paulo, 2001.

BENVENIST, Émile. *Problemas de Línguística Geral II*. Campinas, São Paulo: Pontes, 1989.

CAMACHO, R. A variação linguística. In: ____. *Subsídios à proposta curricular de Língua Portuguesa para o 1º e 2º graus*. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 1988.

CASTILHO, Ataliba T. de. *A língua falada no ensino de Português*. São Paulo: Contexto, 1998.

CEGALLA, D. P. *Novíssima gramática da língua portuguesa*. 43. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2000.

CHAVES, Adriana Paula. *Manifestações da língua falada em narrativas*

escolares. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras de Araquara, UNESP, Araraquara, 2002.

CHOMSKY, Noam. *Novos horizontes do estudo da linguagem e da mente*. Trad. de Marco Antônio Sant'Anna. São Paulo: Editora Unesp, 2005.

COELHO, Izete, Lehmkuhl *et al*. *Para conhecer Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2015.

DUARTE, Thaís P. P. J; STORTO, Letícia Jovelina; DURANTE, Denise. Características da língua falada e da língua escrita: análise de entrevista com Vik Muniz. *Web revista discursividade*. ed. 14. 2014.

FARACO, C. A. Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, M. (Org.). São Paulo, 2002. p. 12.

FÁVERO, Leonor Lopes, KOCH, Ingedore G. Villaça. *Linguística Textual*: introdução. São Paulo: Cortez, 1983.

FÁVERO, Leonor; ANDRADE, Mário Lúcio; AQUINO, Zilda. *Oralidade e escrita*: perspectiva para o ensino de língua materna. São Paulo: Cortez, 1999.

FRANÇA, Aniela Improta. *A linguística no século XXI*: convergências e divergências no estudo da linguagem. Aniela Improta França; Lilian Ferrari; Marcus Maia (Org.). São Paulo: Contexto, 2016.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: ____. (Org.). *O texto na sala de aula*. 3 ed. São Paulo: Ática, 2002.

HANKS, Willian F. *Língua como prática social*: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin. Org. Anna Christina Bentes, Renato C. Rezende, Marco Antônio Rosa Machado; ver. São Paulo: Cortez, 2008.

LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. Trad. de Marcos Bagno; Maria Marta Pereira Scherre: Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita*: atividade de retextualização. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: ____. *Gêneros*

textuais: constituição e práticas sociodiscursivas. São Paulo: Cortez.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Texto e Gramática*. São Paulo, 2008.

OSWALD DE ANDRADE, O. *Obras completas*. V. 6-7. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972

QUADROS, Elisa Campos de. Língua escrita: alguns aspectos. *Letras (37)*, p. 10-16. Curitiba: UFPR, 1988.

SOBRAL, Adail Ubirajara. As relações entre texto, discurso e gênero: uma análise ilustrativa. *Revista Intercâmbio*, v. XVII, p. 1-14, 2008. São Paulo: LAEL/PUC-SP.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos**. *Gramática e Interação***: uma proposta para o ensino de Gramática. 10. ed. São Paulo. Cortez, 2005.

WEINREICH, Uriel. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Uriel Weinreich, Willian Labov, Marvin I. Herzog. Ver. São Paulo: Parábola, 2015.

PROSÓDIA DE FALA E GESTOS EM DIFERENTES SUBGÊNEROS TELEVISIVOS: ANÁLISE DOS COMPORTAMENTOS VOCAIS E GESTUAIS DE SANDRA ANNENBERG E FÁTIMA BERNARDES

Carmina Borges Rodrigues (UESB)
carmina.borges@gmail.com
Vera Pacheco (UESB)
vera.pacheco@gmail.com

RESUMO

A fala profissional tem características próprias que a caracterizam em comparação à fala espontânea (BARBOSA; MADUREIRA; MAREÜIL, 2017; BARBOSA, 2017; CASTRO *et al*., 2010a; 2010b; 2010c), mas a fala profissional não apresenta um padrão homogêneo e podem haver diferenças até mesmo dentro do estilo jornalístico, de acordo com o tema abordado, o público-alvo e outros fatores (BARBOSA, 2017), o que torna a fala profissional enquanto material para estudos da prosódia da fala e visual. No presente artigo abordamos a fala telejornalística de Sandra Annenberg e Fátima Bernardes em diferentes subgêneros televisivos, sendo um telejornalístico e um não telejornalístico. O objetivo do trabalho é investigar se há variação de fala e gestos entre as diferentes situações profissionais. Com essa finalidade realizamos análise acústica das falas das jornalistas em diferentes programas da Rede Globo, cujos parâmetros avaliados foram velocidade de fala e frequência fundamental. A análise dos gestos foi feita por meio da contagem de Unidades de Ação e gestos de mão. Os resultados demonstram comportamentos diferentes entre a apresentação de telejornais e programas não telejornalísticos. Nossos resultados podem demonstrar que apesar de haverem padrões de fala profissional jornalística, essa fala pode sofrer algumas variações de acordo com o formato televisivo pelo qual a mesma profissional transita.

Palavras-chave:
Prosódia. Fala profissional. Prosódia visual.

ABSTRACT

Professional speech has particular characteristics which distinguish it when compared to spontaneous speech, (BARBOSA; MADUREIRA; MAREÜIL, 2017; BARBOSA, 2017; CASTRO *et al*., 2010a; 2010b; 2010c), however professional speech doesn't show an homogeneous standard and there may be differences even within the journalistic style, according to the approached theme, target audience and other factors(BARBOSA, 2017), which turns professional speech into material for the study of visual and speech prosody. In this article we address Fátima Bernardes and Sandra Annenberg's newscasting speech on different television subgenres, one being newscasting and the other non-newscasting. This article's goal is to investigate if there is variation in speech and gestures among the different professional situations. With this objective we did acoustical analysis of the journalist's speech in different

programs from Rede Globo, in which the assessed parameters where speech speed and fundamental frequency. The gestural analysis was done through counting Unities of Action and hand gestures. The results show different behaviors between the presentation of newscasting and non-newscasting programs. Our results are able to evidence that despite there being standards of journalistic professional speech, this speech can undergo some variation according to the television formats through in which the same professional transits.

Keywords:
Prosody. Professional speech. Visual prosody.

1. Introdução

A apresentação de um programa de televisão perpassa por diversos fatores que implicam em adaptações desde estéticas, discursivas e conteudistas que vão caracterizar aquele programa e fazer com que ele pertença a um gênero ou subgênero específico. A legislação brasileira exige que todos os canais de televisão aberta tenham um mínimo de conteúdo informativo (CURADO, 2002) e o telejornal figura como um formato utilizado por grande parte das emissoras como programação informativa.

No telejornal há normalmente um ou mais apresentadores que introduzem as matérias realizadas por repórteres, realizam entrevistas em estúdio, fazem leitura de notas, iniciam e finalizam o telejornal. É comum na televisão brasileira que os apresentadores de telejornal tenham sido repórteres de rua, produtores ou que ainda tenham realizado outras funções no telejornal, como edição, apresentação de previsão do tempo, entre outras. Por causa da experiência à frente das câmeras e com o "ao vivo" se faz frequente a presença de apresentadores ou ex-apresentadores de telejornais em funções de apresentação de programas de diversidades, *reality-shows*, eventos esportivos, eventos políticos e eventos culturais. Em todos esses contextos, o apresentador ou jornalista se coloca enquanto emissor de fala profissional e foi a partir desse contexto televisivo que se deu a nossa observação e pesquisa.

A primeira fase da nossa pesquisa buscou investigar as características acústicas da fala das jornalistas da Rede Globo Fátima Bernardes e Sandra Annenberg em dois diferentes subgêneros televisivos: programas não telejornalísticos (programa de entrevistas (ou *talk show*) e programa de jornalismo temático e em telejornais, que são duas configurações diferentes de atuação das apresentadoras. Nos telejornais, o padrão de apresentação é geralmente mais formal enquanto há maior flexibilidade à

descontração em programas de diversidades. A fase seguinte de nossa pesquisa, feita em continuidade à primeira, buscou investigar as mesmas jornalistas nos mesmos contextos, mas desta vez observando os gestos corporais realizados por elas.

A compreensão do comportamento prosódico em diversos níveis de fala é importante para a ampliação da compreensão da prosódia da língua e, quando tratamos de fala profissional, se faz relevante para o aprimoramento da fala enquanto ferramenta de trabalho de jornalistas e comunicadores. O presente artigo pode interessar aos jornalistas, comunicadores e apresentadores de diversos meios audiovisuais e aos estudiosos de fonética e fonologia e mais especificamente de prosódia.

2. Pergunta, hipótese e objetivos

Com base no exposto na introdução, elaboramos enquanto pergunta norteadora do nosso trabalho: O jornalista de televisão adapta seu comportamento prosódico da fala e dos gestos de acordo com o gênero televisivo no qual atua? Para responder a essa questão de pesquisa, elaboramos a hipótese de que o jornalista tem diferentes realizações de fala e gestos em diferentes gêneros televisivos. Para investigação da hipótese estabelecemos como nosso objetivo geral investigar se há diferenças entre as realizações prosódicas da fala e de gestos de jornalistas quando permeiam entre diferentes subgêneros televisivos. Nossos objetivos específicos são: a) descrever o fala das jornalistas em telejornais e programas de variedades; b) descrever os gestos das jornalistas em telejornais e programas de variedades; e, c) comparar as diferentes realizações das duas profissionais nos dois subgêneros televisivos.

3. Os gêneros televisivos

Os gêneros televisivos são, segundo Silva (2005), programas de auditório, programas jornalísticos, ficção seriada, publicidade e *reality shows.* O gênero jornalístico, segundo a autora, se subdivide em subgêneros que são os telejornais, programas de jornalismo temático, documentários e programas de entrevista, pois todos esses tipos estão sob as regras do jornalismo.

Martin-Barbero (1977) considera que os gêneros televisivos funcionam na leitura do próprio gênero e servem como estratégia na produ-

ção dos programas jornalísticos, pois o gênero ajuda na construção do formato e da narrativa.

A narrativa construída se relaciona com o telespectador e estão ligados aos gêneros televisivos, que é estabelecida principalmente com base neles. Os gêneros televisivos se apresentam tanto na forma como o telespectador se relaciona com o conteúdo televisivo, o que ele espera daquele produto, quanto na forma como o conteúdo é produzido, o que se pode esperar que aquele produto cumpra como objetivo.

Todos os vídeos utilizados na análise fazem parte do gênero jornalístico, sendo três do gênero telejornal (previsão do tempo do Jornal Nacional, a apresentação do Jornal Nacional (apresentado por Fátima Bernardes) e a apresentação do Jornal Hoje (apresentado por Sandra Annenberg)), o Encontro com Fátima Bernardes (apresentado por Fátima Bernardes), enquadrado no subgênero de programa de entrevista e o Como Será? (apresentado por Sandra Annenberg) que se enquadra de forma mais próxima dos programas de jornalismo temático.

4. A fala como instrumento de trabalho

No jornalismo para televisão enquanto meio audiovisual, em qualquer um dos seus subgêneros, a informação é construída por meio de narrativa sonora e visual, e é a fala do jornalista que é responsável por conduzir a informação textual que, mesmo quando está posta por meio de imagens, gráficos e textos expostos em tela, geralmente contam com a fala em acompanhamento e explicação a estes recursos. Dessa forma se faz necessária a compreensão dessa fala enquanto instrumento de trabalho.

Pesquisas anteriores (BARBOSA; MADUREIRA; MAREÜIL, 2017; BARBOSA, 2017; CASTRO *et al*. 2010a; 2010b; 2010c) mencionam a diferença entre a fala profissional e a fala espontânea, em questões que tangem desde a produção da fala, suas características prosódicas e atingem a percepção da fala. Em estudo de Obin *et al*. (2011), os autores verificaram que os ouvintes conseguiram observar mudanças em diversos fatores prosódicos entre diferentes estilos de elocução avaliados.

As mudanças acústicas entre diferentes estilos de elocução podem acontecer em níveis segmentais ou suprassegmentais. Segundo Eskénazi (1993) e Barbosa (2017), essas diferenças podem se apresentar por causa da qualidade de voz, da taxa de elocução e da situação profissional de

fala. Eskénazi (1993) afirma ainda que diferentes falantes podem realizar um estilo de fala de diferentes maneiras e que existem fatores que podem alterar a realização de um estilo de fala, como a familiaridade do falante com aquele estilo.

5. Expressividade: a prosódia da fala e a prosódia visual

A partir da compreensão da fala enquanto instrumento de trabalho e ferramenta na construção do material jornalístico televisivo, é necessário compreender a fala em si. Para o nosso trabalho em específico, os aspectos da fala levados em consideração são os fatores supressegmentais da fala, dentre estes, aspectos prosódicos específicos e os aspectos da prosódia visual.

Os parâmetros prosódicos utilizados para análise podem ser de acordo com correlatos físicos (frequência fundamental, duração e intensidade), ou na sua percepção, que são correlatos perceptivos (*pitch*, duração percebida e volume (*loudness*)) (BARBOSA, 2019). Em Reis (2005), são consideradas enquanto categorias prosódicas acento, tom, entoação, ritmo, velocidade de fala e pausa, todas passíveis de análise. Alterações nos aspectos suprassegmentais da fala podem otimizar ou prejudicar a comunicação. Rodero *et al*. (2018) consideram que a velocidade de fala quando muito rápida pode comprometer a compreensão, assim como o *pitch*, que segundo as autoras não pode se manter muito constante para que a fala não se torne monótona e sugerem que, para melhor controle das variações do *pitch*, haja uma educação vocal com os estudantes de jornalismo.

Os fatores supressegmentais da fala são inerentes à comunicação e à fala humana, são responsáveis pela distinção de intencionalidade, demarcação de informação de maior ou menor destaque, definição de ritmo, de estilo, entre outros fatores. Os aspectos suprassegmentais da fala estão atrelados à enunciação dos segmentos.

Assim como os aspectos suprassegmentais fazem parte da fala, há também a defesa de que os movimentos corporais estão ligados à enunciação. Câmara Jr. (1980, p. 19) considera que "o gesto, entendido como jogo da fisionomia, dos braços e até de todo corpo, acompanha intelectualmente a enunciação vocal". McNeill (1992) defende a existência de um *growth point*, um ponto de germinação cerebral no qual se dá a formação da ideia mínima do enunciado, que desponta junto aos movimentos cor-

porais, estes que estão em coocorrência com a fala e ligados à enunciação.

Essa coocorrência trata da indissociabilidade entre fala e gestos, que pode ser observada na elaboração da fala. McNeill (1992) compreende que os movimentos corporais ajudam na conceitualização da fala. A coocorrência pode ser observada também durante a fala sem a presença de algum interlocutor no ambiente e ainda assim os falantes realizam movimentos corporais (KENDON, 1997). Os movimentos corporais que coocorrem à fala e fazem parte desta são configurados enquanto prosódia visual. Biau *et al*. (2016) ressaltam a importância de estudar as funções prosódicas dos gestos no discurso, além dos estudos mais comuns em relação ao conteúdo semântico dos gestos.

Os gestos em apresentação de telejornais podem apresentar alguns problemas. De acordo com Cotes (2008), os mais comuns são a repetição do mesmo gesto várias vezes, o excesso de gestos em tentativa de demonstrar expressividade e a ausência de gestos. A autora considera que não deve haver nem falta, nem excesso de gestos e recomenda o uso natural, adaptado ao conteúdo e contexto.

As classificações de gestos utilizadas na pesquisa foram a classificação de gestos de mãos de McNeill (1992), que alia o conteúdo da fala com o movimento realizado nas mãos e categoriza a partir da relação entre os dois e a classificação de Ekman e Friesen (1976) que elaboraram uma classificação de Unidades de Ação (AUs) que correspondem aos movimentos musculares do rosto e movimentos da cabeça. Essas AUs são nomeadas, numeradas e descritas pelos autores.

A prosódia da fala e os gestos corporais fazem parte da expressividade do jornalista. A expressividade, segundo Silva e Penteado (2014), é a reunião harmônica de fatores verbais, vocais e não verbais. Os verbais tratam do texto, das escolhas de palavras. Entre os vocais estão os recursos prosódicos e nos não verbais estão o comportamento gestual e outros recursos visuais como postura, aparência e indumentária.

A partir da compreensão da importância da fala profissional, das possibilidades de mudanças nos padrões dessa fala entre diferentes gêneros e subgêneros jornalísticos e dos fatores de fala e gestos pensamos o presente trabalho, cujos processos metodológicos serão apresentados na próxima seção.

6. Metodologia

Os caminhos metodológicos seguidos na pesquisa incluíram revisão bibliográfica sobre prosódia, gestos, gêneros televisivos, análise acústica e gestual; seleção, *download* e triagem do material de análise; análise acústica de segmentos por segundo, f0 e ênfases; análise gestual; tratamento estatístico e análise dos resultados.

A revisão de bibliografia permeou toda a duração da pesquisa. A primeira fase da análise foi a escolha do material analisado, que foi feita da seguinte forma: foram priorizadas jornalistas do mesmo sexo, que fossem da mesma emissora e que tivessem trabalhos em um telejornal de formato tradicional e em outro programa jornalístico de outro formato. Em cada uma das situações foram selecionados segundos de fala clara e completa, sem música de fundo até somarem 48 segundos de fala de cada um deles. Esse tempo foi estabelecido a partir da situação disponível com menor quantidade de tempo de vídeo, que foi a de previsão do tempo por Sandra Annenberg.

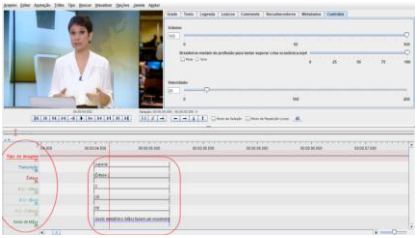
A etapa seguinte foi a análise acústica, que foi feita com auxílio do *software Praat*. As variáveis avaliadas foram a velocidade de fala e a tessitura. A velocidade de fala foi obtida a partir da contagem de segmentos por segundo. No *Praat*, foram selecionados recortes de um segundo da fala e, com auxílio da visualização do espectrograma desse segundo em conjunto com a oitiva, foi feita a contagem de segmentos e assim estabelecida a velocidade de fala de cada situação. A análise acústica de valores de f0 foi realizada nos mesmos recortes de segundos da velocidade de fala. Cada segundo de seleção teve os valores de f0 coletados também no *Praat*. Os valores obtidos na análise acústica foram submetidos à análise estatística com auxílio do *software Bio Estat* e os testes utilizados foram ANOVA: um critério ou de Kruskal-Wallis, são testes que analisam se há diferenças significativa entre as médias, cujo $\alpha = 0,05$ e tem diferença significativa para $p \leq 0,05$ e diferença não significativa para $p \geq 0,05$.

A terceira etapa da análise foi a de análise gestual, que iniciou com adaptação do material de análise. O material utilizado na análise acústica teve que ser adaptado para que houvesse enquadramento de rosto, mãos e clareza na imagem. A atuação de Sandra Annenberg como moça do tempo teve que ser completamente descartada por ter baixa qualidade de imagem e por a jornalista estar grande parte do vídeo de costas para a câmera. Após a adequação do material houve o destaque

das ênfases e os trechos reconhecidos como tendo fala enfatizada foram utilizados para a análise gestual.

A análise gestual foi feita com auxílio do *software Elan*. As funcionalidades do *Elan* que usamos foram as de diminuição da velocidade de exibição de vídeo, o *zoom* e as trilhas de anotação. A utilização do *Elan* está demonstrada na figura 1.

Figura 1: Visualização do Elan e trilhas de anotação.



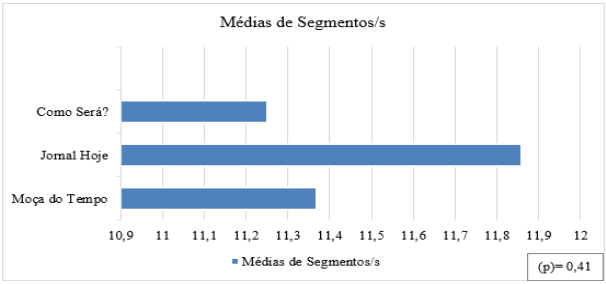
Fonte: Elaboração própria.

A funcionalidade de trilhas foi utilizada para transcrição da fala do trecho selecionado, numeração da ênfase e anotação dos gestos, divididos nas trilhas de área dos olhos, área da boca, movimento de cabeça e de mãos. Os gestos eram avaliados e anotados de acordo com classificação de McNeill (1992) para gestos de mãos e de Ekman e Friesen (1976) para os movimentos faciais. Os dados obtidos em todas as fases de análise foram tabulados no *Microsoft Office Excel* e discutidos na seção seguinte.

7. Resultados e discussão

O primeiro resultado obtido foi em relação às velocidades de fala das duas jornalistas nos diferentes subgêneros televisivos pelos quais transitaram. A primeira jornalista avaliada foi Sandra Annenberg, que apresentou velocidade de fala de 11,37 segmentos/segundo como moça do tempo no Jornal Nacional, 11,86 segmentos/segundo na ancoragem do Jornal Hoje e 11,25 segmentos/segundo na apresentação do programa Como Será?. O teste estatístico apresentou probabilidade de variância de (p)= 0,41, o que demonstra que não há variação significativa entre os valores de velocidade de fala apresentados por Sandra Annenberg nas diferentes situações. As diferenças entre os valores de velocidade de fala podem ser visualizadas na figura 2:

Figura 2: Médias de segmentos por segundo realizados por Sandra Annenberg nas diferentes situações televisivas.

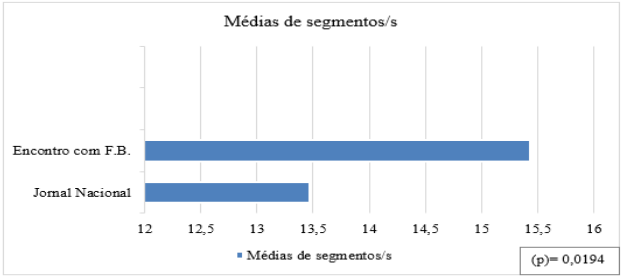


Fonte: Elaboração própria.

Associamos esse resultado de maiores médias de velocidade de fala em programas telejornalísticos, seja como apresentadora ou como moça do tempo, como consequência do formato desses programas, que exige que a jornalista faça rápidas inserções entre as matérias, em introdução ou fechamento àquele assunto tratado pelo repórter.

Para a jornalista Fátima Bernardes, para a qual analisamos a velocidade de fala em duas situações, na qual, a primeira, como âncora do Jornal Nacional, a jornalista realizou 13,47 segmentos por segundo e na apresentação do Encontro com Fátima Bernardes o valor foi de 15,43 segmentos/s. O valor do teste estatístico foi de (p)= 0,0194 o que demonstra diferença significativa entres as médias de segmento/segundo. Esses valores estão demonstrados na figura 3.

Figura 3: Médias de segmentos por segundo realizados por Fátima Bernardes nas diferentes situações televisivas.



Fonte: Elaboração própria.

As duas velocidades de fala de Fátima Bernardes foram superiores à maior velocidade de fala de Sandra Annenberg, fato que pode refletir além de o estilo pessoal de fala da jornalista, o formato do Jornal Nacional ser mais formal do que o Jornal Hoje, apresentado por Sandra Annenberg. Nossos resultados mostram que a velocidade de fala de Fátima Bernardes é diferente a da jornalista Sandra Annenberg quanto à relação de oposição entre os dois subgêneros jornalísticos. Fátima Bernardes apresentou maior velocidade de fala no programa de entrevistas, o que para nós constitui uma estratégia da jornalista para evitar que seja interrompida pelos seus entrevistados e públicos que estão no estúdio.

Borges (2008) avaliou velocidades de fala (em sílabas por segundo) e não encontrou diferença significativa em dois contextos de fala do repórter (*off* e externa) reportagem que fazem parte do mesmo subgênero (telejornal). Dias *et al*. (2015) avaliaram três estilos de reportagem delineados pelas pesquisadoras como sério, neutro e descontraído e encontraram variação em relação à velocidade de fala. As autoras consideraram como "média" a velocidade de fala de 100% das reportagens de estilo neutro e descontraído, enquanto as reportagens de estilo sério tiveram 60% da velocidade média e 40% da velocidade acelerada. Em paralelo com nosso estudo, podemos aproximar os telejornais com o estilo sério e os programas dos outros subgêneros como mais próximos do comportamento neutro ou descontraído. Nesse caso os resultados de Sandra Annenberg se aproximam dos resultados de Dias *et al*. (2015) e os resultados de Fátima Bernardes vão em oposição a esses.

O outro parâmetro acústico observado por nós foi o de frequência fundamental das falas das jornalistas. Para assegurar a precisão dos valores, esses foram coletados em recortes de cada segundo da fala e depois foi retirada a média aritmética de todos os valores para chegar a uma média de f0 de cada situação. As médias dos valores encontrados estão demonstrados na tabela 1:

Tabela 1: Médias de valores de f0 da fala de Sandra Annenberg em cada programa avaliado.

Programa	Moça do tempo (JN)	Jornal Hoje	Como Será?	Probabilidade
Média de valores de f0	158.9572	140.5873	123.8586	p= 0,0012

Fonte: Elaboração própria.

Os valores de f0 médio encontrados por meio da coleta dos *pitch listing* de cada segundo de fala e da média desses valores ao final apresentaram variância significativa. A maior média de f0 realizada por Sandra Annenberg foi enquanto moça do tempo, o vídeo dessa realização data de 1991, enquanto todos os outros vídeos foram exibidos depois de 2009, essa linha temporal na carreira da jornalista pode ser um dos fatores que influencia na realização de maior f0, podemos associar esse resultado à menor maturidade vocal da profissional. Esse resultado está de acordo com os resultados obtidos por Sóstenes e Paula (2017) que compararam as realizações de f0 de dois apresentadores de telejornal em diferentes pontos da carreira (22 anos de intervalo) e ambos apresentam diminuição nos valores de f0 nas apresentações mais recentes.

Os outros dois valores mais atuais de Sandra Annenberg, no Jornal Hoje e no programa temático Como Será? apresentaram variação significativa, cuja menor frequência foi no programa Como Será?, o que coincide com a menor velocidade de fala, esse resultado pode estar associado ao formato de apresentação mais ameno do programa. A tabela 2 apresenta os valores de f0 referentes às apresentações da jornalista Fátima Bernardes.

Tabela 2: Médias de valores de f0 da fala de Fátima Bernardes nos dois programas avaliados.

Programa	Jornal Nacional	Encontro com Fátima Bernardes	Probabilidade
Média de valores de f0	134.5207	166.1766	p= 0,0038

Fonte: Elaboração própria.

As médias de frequência fundamental da jornalista Fátima Bernardes apresentam p= 0,0038, valor considerado como significativo. A maior frequência fundamental realizada por Fátima Bernardes coincide com a maior velocidade de fala e as duas realizações podem ter a mesma causa: a presença de mais pessoas no estúdio, o que pode levar a jornalista a tentar uma imposição por meio de aumento na altura da voz.

Borges (2008) avaliou a fala profissional de repórteres em contexto presencial e não presencial em reportagens de telejornal. No contexto não presencial (em *off*) a fala dos repórteres era mais grave e estável em comparação ao contexto presencial (em externa). Os resultados apresentam semelhança com os resultados apresentados por Fátima Bernardes em nossa pesquisa, a situação de estúdio de telejornal se aproxima mais

ao contexto não presencial, enquanto a gravação em externa se aproxima mais a do estúdio com entrevistados e plateia.

Após a avaliação acústica dos dois parâmetros anteriores, fizemos a contagem de ênfases realizadas por cada jornalista. Para essa análise foi necessário o descarte da situação de Sandra Annenberg como moça do tempo no Jornal Nacional, pois não há a exibição clara de rosto e mãos da jornalista no vídeo. Houve o recorte de um minuto de fala de cada jornalista em cada programa, esse minuto se deu através da junção de vários trechos de alguns segundos de fala em diferentes vídeos de diferentes edições dos programas e telejornais. Nessa avaliação, conseguimos contar a realização de 15 ênfases em um minuto de fala de Sandra Annenberg no Jornal Hoje e 21 ênfases no mesmo recorte temporal do Como Será?. A jornalista Fátima Bernardes apresentou, em um minuto de fala 21 ênfases no Jornal Nacional e 14 ênfases no Encontro com Fátima Bernardes.

As duas apresentadoras apresentaram comportamentos diferentes em relação à quantidade de ênfases por minuto, Sandra Annenberg fez mais ênfases no programa não telejornalístico enquanto Fátima Bernardes fez maior número de ênfases na apresentação do telejornal. Nós associamos esse resultado ao fato de que os trechos de fala de Fátima Bernardes no Jornal Nacional eram bastante curtos e, em cada um deles havia a inserção de uma ou mais palavras enfatizadas, a necessidade de mais trechos de fala para conseguirmos o tempo de um minuto de fala pode ter ocasionado o maior número de ênfases. Batista (2007) indica a existência de ênfases estilísticas na fala telejornalística, que podem muitas vezes não ter finalidade informativa, o que nos nossos resultados pode ser comprovado que não há necessariamente uma relação da quantidade de ênfases realizadas com o conteúdo do subgênero, a variação na quantidade de ênfases pode, nesse caso, estar mais relacionada com o estilo de apresentação.

Os próximos resultados são relacionados à análise gestual. A análise gestual teve como base os trechos percebidos como ênfase. Nessa etapa foram anotadas as Unidades de Ação (*AUs*) segundo Ekman e Friesen (1976) e os gestos de mão segundo McNeill (1992) e a contagem de quantos gestos no total foram realizados em cada ênfase. O valor total de gestos também foi calculado e dividido pela quantidade total de ênfases e pudemos gerar a média de gestos por ênfase. Esses valores estão dispostos na tabela 3:

Tabela 3: Valores de gestos por ênfase das jornalistas nos diferentes programas.

Programa	Total de Gestos	Total de Ênfases	Média de Gesto por Ênfase
Como Será?	89	21	4,23
Jornal Hoje	58	15	3,86
Encontro com F. B.	58	14	4,14
Jornal Nacional	53	21	2,52

Fonte: Elaboração própria.

As duas jornalistas apresentaram médias de realização de gestos por ênfase maiores em programas não telejornalísticos do que em apresentação de telejornais. Em relação às ênfases em que houve mais ocorrências de gestos, podemos observar, nos nossos dados, que a jornalista Sandra Annenberg realizou mais de quatro gestos em sete das ênfases e quatro gestos em 11 ênfases no programa Como Será?, já no telejornal Jornal Hoje houve apenas duas ênfases com mais de quatro gestos e nove com a ocorrência de quatro gestos. Em nenhuma das situações houve realização de ênfases com dois gestos ou menos.

Fátima Bernardes realizou mais de quatro gestos em seis das ênfases do Encontro com Fátima Bernardes (F.B.) e quatro gestos em cinco das ênfases. No programa, a jornalista não realizou nenhuma ênfase com apenas um gesto ou nenhum. Enquanto âncora do Jornal Nacional houve duas ênfases com a ocorrência de mais de quatro gestos e quatro ênfases com a ocorrência de quatro gestos, no Jornal Nacional (J.N.), a jornalista realizou uma ênfase sem nenhum gesto e quatro ênfases com a ocorrência de apenas um gesto em cada. Na contagem de ênfases com maior ocorrência de gestos, observamos também números maiores nos programas que não são telejornais e nos dois resultados, tanto de ênfases com mais gestos quanto de média de gestos por ênfase há números maiores no Jornal Hoje em relação ao Jornal Nacional, o que pode demonstrar uma variação entre o caráter do telejornal, de estilo de apresentação mais ou menos formal.

Avaliamos também o comportamento gestual por tipos de gestos. A categorização de McNeill considera os gestos de mão por tipo de movimento e relação com o que está sendo dito. Em relação aos gestos de mãos há destaque nos resultados da quantidade de gestos dêiticos realizados por Sandra Annenberg no programa Como Será? que foi maior que na outra situação da telejornalista e nas duas situações de Fátima Bernardes. Associamos essa ocorrência ao fato de que esse é um programa no qual a jornalista pode se colocar enquanto sujeito na fala, falar diretamente com o telespectador, deixando claro o direcionamento da fala,

além de haver frequentes demonstrações de coisas, ações e objetos no estúdio do programa. O tipo de gesto dêitico, segundo McNeill (1992,) é utilizado para demonstrar e apontar, o gesto de apontar é um dos gestos dêiticos mais comuns e ele pode ser utilizado para apontar e representar sujeitos, como eu, você, nós.

Os gestos metafóricos foram os gestos de mãos mais utilizados nos telejornais Jornal Hoje (7 vezes) e Jornal Nacional (7 vezes) e também na apresentação do programa Encontro com Fátima Bernardes (10 vezes), esse tipo de gesto, segundo McNeill (1992) é um gesto mais abstrato, representa visualmente algo que está no campo das ideias, é menos chamativo e "visual" do que os outros tipos de gestos de mãos e por isso pode estar mais presente em apresentações de telejornais, que tem padrão de apresentação mais formal e contido.

As unidades de ação propostas por Ekman e Friesen (1976) e observadas nos nossos resultados demonstram que há A.U.s que se repetem no comportamento gestual das duas profissionais e nas duas situações, mas existem A.U.s específicas que se repetem mais em cada profissional, o que pode demonstrar as singularidades gestuais de cada profissional. Para Sandra Annenberg as Unidades de Ação mais comuns foram a 5, a 22, 58 e 83, Fátima Bernardes apresentou maior frequência nas Unidades 5, 22, 83 e 85.

8. Considerações finais

Os nossos resultados conseguiram responder devidamente à pergunta de pesquisa elaborada, que questiona se o jornalista de televisão adapta seu comportamento prosódico de fala e gestos de acordo com o subgênero televisivo no qual atua. Os resultados também confirmaram a nossa hipótese, que apontava que cada subgênero televisivo dentro do gênero jornalístico possibilita diferentes realizações de fala e gestos, dentre o nosso material avaliado. As jornalistas apresentaram diferentes realizações prosódicas tanto na fala quanto nos gestos nas diferentes situações investigadas. Os objetivos de pesquisa foram cumpridos em sua totalidade.

Os resultados encontrados estão em concordância com a fundamentação teórica de Barbosa (2017) que aponta que pode haver mudança dentro do próprio estilo de elocução, dentro da própria fala profissional. A investigação feita por nós neste trabalho buscou encontrar essas parti-

cularidades entre diferentes programas televisivos, mas dentro do estilo fala profissional também podem ser investigadas possíveis mudanças em relação a variáveis que podem influenciar na realização da fala e seus parâmetros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AYRES, M., AYRES JÚNIOR, M., AYRES, D.L.; SANTOS, A.A. 2007. *BIOESTAT – Aplicações estatísticas nas áreas das ciências biomédicas*. Ong Mamiraua. Belém, PA.

BARBOSA, P. Aspectos de produção e percepção de estilos de elocução profissionais e não profissionais em quatro línguas. In: FREITAG, Raquel Meister Ko; LUCENTE, Luciana (Org.). *Prosódia da fala*: pesquisa e ensino. São Paulo: Blucher, 2017. p. 43-59

_____. *Prosódia*. São Paulo: Parábola, 2019.

_____; MADUREIRA, S.; MAREÜIL, P. Cross-Linguistic Distinctions Between Professional and Non-Professional Speaking Styles. *Interspeech* 2017, [s.l.], p. 3921-5, 20 ago. 2017. ISCA.

BATISTA, R. *A ênfase na locução do repórter de telejornal*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007. 173f.

BIAU, E.; FERNÁNDEZ, L.; HOLLE, H.; AVILA, C.; SOTO-FARACO, S. Hand gestures as visual prosody: bold responses to audiovisual alignment are modulated by the communicative nature of the stimuli. *Neuroimage*, [s.l.], v. 132, p. 129-37, maio 2016. Elsevier BV.

BOERSMA, P.; WEENICK; D.. Praat. *Versão 6.1.12*. Disponível em: http://www.fon.hum.uva.nl/praat/. Último Acesso em: 11 de abril de 2020.

BORGES, M. *Estudo prosódico da emissão do repórter na simulação de dois contextos da reportagem*: a passagem e o off. Dissertação (Mestrado) – Curso de Linguística, Faculdade de Letras da UFMG, Belo Horizonte, 2008. 100f.

CÂMARA JR, J.. *Princípios de Linguística Geral*. 6. ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1980.

CASTRO, L.; SERRIDGE, B.; MORAES, J.; FREITAS, M. Characterizing Variation in Fundamental Frequency Contours of Professional Speaking Styles. In: ____. *Proceeding of Speech Prosody*. Chicago: Speech Prosody, 2010a.

_____; _____; _____; _____. Listeners' Ability to identify professional speaking styles based on prosodic cues. In: ____. *Proceeding of Speech Prosody*. Chicago: Speech Prosody, 2010b.

_____; _____; _____; _____. The prosody of the TV news speaking style in Brazilian Portuguese. *Proceedings of the 3rd ISCA Workshop ExLing*, p. 17-20, Athens: Exling, 2010c.

COTES, C. *O estudo dos gestos vocais e corporais no telejornalismo brasileiro*. Tese (Doutorado) – Curso de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo, 2008. 200f.

CURADO, O. *A notícia na TV*: O dia adia de quem faz Telejornalismo. São Paulo: Alegro, 2002.

DIAS, T.; MARTINS, P.; TEIXEIRA, L.; GAMA, A. Análise da variação prosódica em diferentes estilos de reportagens telejornalísticas. *Audiology – Communication Research*, [s.l.], v. 20, n. 3, p. 210-4, FapUNIFESP (SciELO), set. 2015.

EKMAN, P.; FRIESEN, W. Measuring Facial Movement. *Environmental Psychology And Nonverbal Behavior*, v. 1, n. 1, p. 56-75, *New York*, set. 1976). Quadrimestral.

HELLWIG, B.; GEERTS, J. *ELAN – Linguistic Annotator*. Versão 5.0.0. Disponível em: https://tla.mpi.nl/tools/tla-tools/elan/. Último acesso em: 10 de março de 2020.

KENDON, A. Gesture. Annual Review Of Anthropology. *Palo Alto*, v. 1, n. 26, p.109-28, Califórnia, 1997.

MARTIN-BARBERO, J. *Dos meios às mediações*: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: UFRJ, 1977.

McNEILL, D. *Hand and mind*: what gestures reveal about thought. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

OBIN, N.; LANCHANTIN, P.; LACHERET, A.; RODET, X. Discrete/Continuous Modelling of Speaking Style in HMM-based Speech

Synthesis: design and evaluation. *INTERSPEECH*, 12, Proceedings of a meeting held 27-31, p. 2785-8, Florence, Italy: Isca, August 2011.

REIS, C.. Prosódia e telejornalismo. In: Gama, A. C. C.; Kyrillos, L.; Feijó D. (Org.). *Fonoaudiologia e telejornalismo*. Rio de Janeiro: Revinter, 2005. p. 1-18

SÓSTENES, G.; PAULA, A. Recursos prosódicos usados na fala de apresentadores de telejornal: uma análise fonético-acústica comparativa. *Revista Leitura*, v. 2, n. 59, p. 185-203, Maceió, dez. 2017.

PROSÓDIA DO PORTUGUÊS DE TIMOR-LESTE COMPARADA COM AS DEMAIS VARIEDADES: UM ESTUDO INTRODUTÓRIO

Davi Borges de Albuquerque (UFG)
albuquerque07@gmail.com
Marco Barone (UFPE)
marco.barone@ufpe.br

RESUMO

O português em Timor-Leste (PTL) é língua oficial do país, ao lado do Tétum-Praça (TP), língua franca nacional. O PTL é considerado uma variedade não dominante e ainda em construção, por isso apresenta certa instabilidade e aparente influência do contato com as demais línguas locais. O presente trabalho realiza um estudo prosódico introdutório do PTL e aponta algumas semelhanças e diferenças com as variedades do Português Europeu e do Brasil. Utilizamos a metodologia do *Discourse Completion Task*, com a readaptação de questionários anteriores utilizados em português e a produção de outro em Tétum-Praça. Serão analisados os dados dos contornos entoacionais de diferentes modalidades e tipos pragmáticos de sentença. Uma investigação inicial sobre as declarativas de foco amplo e as perguntas polares e parciais informativas aponta em direção à hipótese de certa transferência prosódica do substrato Tétum para o PTL.

Palavras-chave:
Prosódia. Padrão entoacional. Português de Timor-Leste.

ABSTRACT

East Timor Portuguese (ETP, PTL in the Portuguese version) is the country's official language, together with Tetun Prasa (TP), the national lingua franca. ETP is regarded as a non-dominant variety, still undergoing a process of construction; therefore it appears as rather unstable and somewhat influenced by the contact with other local languages. The present study carries out an introductory prosodic survey on ETP and points out its similarities and differences with the European and Brazilian varieties. We use the Discourse Completion Task methodology, with a readaptation of previous Portuguese questionnaires and the preparation of a new one in Tetun Prasa. Data on the intonation contours of several modalities and pragmatic sentence types will be analyzed. A first examination of broad focus statements and information-seeking yes/no and wh-questions contours suggests that prosodic transfer from the Tetun substratum onto ETP has occurred to some extent.

Keywords:
Prosody. Intonational Pattern. East Timor Portuguese

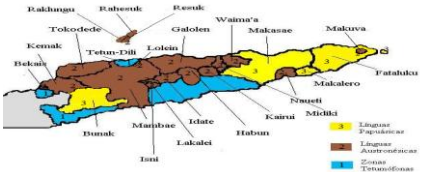
1. Introdução

Timor-Leste é uma nação localizada no Sudeste Asiático, cujo território consiste da parte leste de uma pequena ilha. A língua portuguesa é língua oficial da República Democrática de Timor-Leste desde 2002, ano em que se tornou independente e foi reconhecida internacionalmente como nação. As línguas oficiais do país, reconhecidas na constituição, são o português e o tétum-praça. Ademais, a mesma constituição promulgou o inglês e o indonésio como línguas de trabalho.

O português foi escolhido como língua oficial devido aos laços históricos e culturais com Portugal, antiga metrópole da colônia, conhecida como Timor Português, bem como tornou-se uma língua de resistência, falada pelos mais velhos durante uma dominação indonésia, que durou entre anos de 1975 a 1999. O tétum-praça possui também status oficial, ao lado da língua portuguesa, por ser a língua franca do país. A escolha do indonésio como língua de trabalho se justifica por causa da geração que nasceu e foi alfabetizada nessa língua durante o período da invasão, com o intuito de não excluir esses cidadãos. Por fim, optou-se também pela inclusão do inglês por causa da proximidade com vizinhos anglófonos, como Austrália e Nova Zelândia, e com os demais países da Ásia, que inserem a língua inglesa em suas respectivas políticas linguísticas.

Além do tétum-praça (TP), a língua portuguesa convive com cerca de 16 línguas de origem austronésia ou papuásica, de acordo com o mapa a seguir[414]:

Figura 1. Distribuição das línguas locais de Timor-Leste



Fonte: Albuquerque (2011, p. 66)

[414] Digno de nota é que o tétum-praça é língua materna somente dos indivíduos nascidos na capital de Timor-Leste, Dili, enquanto é L2 dos demais cidadãos. Nas outras zonas em que o tétum é falado como L1, conforme marcado na Figura 1, trata-se de outra variedade da língua, chamada Tetun Fehan, e que possui uma gramática distinta e não funciona como língua franca. Para um estudo mais detalhado da situação do multilinguismo em Timor-Leste, ver Albuquerque (2014a).

Nossa hipótese de trabalho é que o português falado pelos leste-timorenses se constitui em uma variedade específica, que denominamos de Português de Timor-Leste (PTL). Para corroborar a existência de uma variedade e demarcar sua fronteira, precisamos mostrar seus traços coesivos, uniformes na variedade e comuns aos seus falantes, mas que a distinguem das demais variedades. Mais especificamente, é no sistema fonológico da entoação que tencionamos enquadrar um conjunto de características sistemáticas comuns aos falantes timorenses que não é compartilhado com outras variedades. Concordamos com pesquisas mais recentes que vêm se dedicando a esse tema e consideram o PTL como uma variedade não dominante e ainda em construção (ALBUQUERQUE, 2011, 2014b), pensando a língua portuguesa como pluricêntrica (BAXTER, 2012).

As investigações sobre o PTL até o momento destacam três estruturas como típicas dessa variedade (BATORÉO, 2010; 2011; 2016; 2020; ALBUQUERQUE, 2014a, 2014b; AFONSO; GOGLIA, 2015a, 2015b; HOLM; GREKSÁKOVÁ; ALBUQUERQUE, 2015)[415]:

1. Construções com marcadores verbais (tempo, modo e aspecto) do tipo 'já':
   a) Ele já chega muito cedo ('Ele chegou muito cedo');
   b) A língua portuguesa já foi criada no tempo passado ('A língua portuguesa foi criada há muito tempo');
2. Variação (ausência) no emprego da cópula:
   a) Eu também muito contente (...) ('Eu também estou muito contente');
   b) Á língua português é uma língua que mais importante Timor ('A língua portuguesa é a língua mais importante de Timor');
3. O emprego da construção polissêmica 'é que':
   a) Timor Leste é que alguns sabe de falar antes da chegada dos portugueses ('Em Timor-Leste, alguns sabem falar da chegada dos portugueses').

O objetivo deste trabalho é analisar alguns padrões entoacionais de sentenças declarativas neutras (SVO), interrogativas polares neutras,

[415] Os exemplos foram retirados de Albuquerque (2014b) e foi mantida a grafia do original.

parciais e disjuntivas em PTL e em tétum-praça, e comparar os resultados encontrados com os respectivos padrões prosódicos das variedades mais conhecidas e estudadas da língua portuguesa, a saber: o Português Europeu (PE) e o Português Brasileiro (PB).

A partir dos resultados encontrados, procuramos responder as seguintes perguntas de pesquisa:

a) As variedades analisadas de TP são entoacionais: a saber, fazem uso (fonológico pós-lexical) da entoação?

b) Há transferência de padrões entoacionais do TP para o PTL?

c) A prosódia do PTL se aproxima ou se distancia daquela do PE e do PB?

d) As características da prosódia do PTL podem ser usadas como mais um parâmetro para classifica-la como uma variedade não dominante?

Desta maneira, neste artigo, após esta introdução, explicamos a metodologia empregada aqui, em (2); discorremos brevemente sobre os aspectos prosódicos das declarativas neutras, das interrogativas polares e parciais em PE e PB, em (3); para em seguida, em (4), realizarmos nossa análise desses três tipos de sentenças em PTL e em TP; e, por fim, em (5), apresentamos alguns resultados encontrados em nossa conclusão.

2. Metodologia

No presente trabalho, utilizamos a teoria métrica autossegmental, a fonologia entoacional e a fonologia prosódica (BRUCE, 1977; LIBERMAN; PRINCE, 1977; GOLDSMITH, 1979; PIERREHUMBERT, 1980; PIERREHUMBERT; BECKMAN, 1988; BECKMAN; HIRSCHBERG, 1994; LADD, 1996) para analisar os contornos prosódicos dos diferentes tipos de sentenças em PTL e TP.

Empregamos ToBI (*Toneand Break Indices*) (SILVERMAN *et al*. 1992, BECKMAN; AYERS, 1994, FROTA, 2000) como sistema de-transcrição e etiquetagem para as variedades do português (PE, PB e PTL) e, de modo precursor,para o tétum-praça.

A coleta de dados específica para este textoconsistiu em uma readaptação do *Discourse Completion Task* (BLUM-KULKA; HOUSE; KASPER, 1989; KASPER; DAHL, 1991; VANRELL; FELDHAUSEN; ASTRUC, 2018) para elicitação remota mediante redes sociais e aplicati-

vos de chat online (*e.g. whatsapp*), entre os meses de fevereiro e outubro de 2020, contando com quatorze informantes.

Ademais, utilizamos também dados antigos gravados entre os anos de 2008 e 2013, coletados em nosso trabalho de campo.

3. A prosódia no PE e PB

Com o intuito de compararmos o PTL com as demais variedades da língua portuguesa, a fim de verificar se ela pode realmente ser classificada como uma variedade linguística e, caso seja possível, em que medida o PTL se aproxima ou se distancia, optamos pelo PE e PB pelo fato de as pesquisas sobre a prosódia de ambas as variedades apresentarem resultados significativos.

3.1. Prosódia do PE

O PE apresenta diferentes áreas dialetais, as quais possuem estruturas prosódicas distintas, além do *Português Europeu Standard* (PES), o que seria a norma europeia. Baseamo-nos aqui na prosódia do PES (FROTA, 2002; VIGÁRIO; FROTA, 2003). O que se destaca nestes trabalhos citados anteriormente é que no PE o domínio prosódico mais significativo é a fronteira do IP (ing. *Intonational Phrase*), enquanto no PB é o núcleo.

Nas pesquisas atuais sobre o PES é um consenso de que as declarativas neutras apresentam o contorno H+L* L%, as interrogativas polares neutras H+L* LH% e as interrogativas parciais variam entre H+L* ou LH%.

3.2. Prosódia do PB

A constituição fonológica das melodias no PB apresenta predominantemente padrões entoacionais com núcleo complexo (FROTA *et al*., 2015; CASTELO, 2016; FROTA; MORAES, 2016), o qual é marcado por uma uniformidade quanto ao tom nuclear, bem como por variação

fonética (declarativas) e fonológica[416](interrogativas) no tom que o acompanha.

Apesar dessas diferenças, é possível verificar que muitos contornos prosódicos do PB são iguais ou ao menos semelhantes aos do PE, já que as declarativas apresentam o contorno H+L* L%, que é igual ao PE, porém sofre variações fonéticas no alinhamento do tom dianteiro e as interrogativas são apenas semelhantes, pois nas diferentes variedades faladas no Brasil ocorrem contornos distintos com a presença de um tom baixo L* e um tom alto, que sofre as seguintes variações, de acordo com Castelo (2016, p. 140):

- Na região Norte: o tom alto faz parte da fronteira monotonal alta (L* H%);
- Na região Centro: faz parte do acento nuclear bitonal e é seguido por fronteira monotonal baixa (L*+H L%);
- Na região Sul: forma um núcleo bitonal L*(+H) e uma fronteira bitonal HL%.

4. A prosódia do PTL e do TP

Os estudos sobre a prosódia do PTL ou das línguas locais de Timor-Leste ainda são escassos. Sobre o PTL, há somente um estudo de Albuquerque (2010) cujo foco é a sílaba e o acento, com apenas algumas considerações sobre o padrão entoacional, mencionando apenas um contorno H-L% para as declarativas por influência das línguas locais, especificamente do Waima'a.

Até o momento são poucas as pesquisas sobre a prosódia das línguas austronésias, porém o que se constatou sobre o padrão prosódico dessas línguas são as seguintes características (HIMMELMANN; KAUFMAN, no prelo):

[416] No caso, por se tratar de uma variação diatópica da nomenclatura de etiquetagem ToBI associada a um mesmo significante, o conceito de "fonológico" e de "diferença fonológica" (contraposto a "fonética") não assume o sentido clássico intrassistêmico (que "uma variação da forma fônica resulta em uma mudança do significado"), mas o de diferença, ao mudar de variedade, da forma fônica e da ortografia associada ao mesmo significado em um sistema de transcrição único, compartilhado por muitos sistemas fonológicos (muitas variedades), em um plurirrepertório de signos que corresponde à sua união.

- Presença de IP: Tom distintivo de fronteira na fronteira direita do IP;
- Presença de PhP: às vezes terminam com um H;
- Na parte terminal da sentença (penúltima e última sílabas), as declarativas exibem um trecho de contorno H-L% e as polares L-H%;

No caso das declarativas, tal proeminência é associada à percepção de uma proeminência da penúltima sílaba no nível da palavra.

Sobre as línguas locais, há os estudos de Himmelmann (2010, 2018), para o Waima'a, de Heston (2014, 2015) e Stoel (2007a, 2007b, 2008), para o Fataluku, e um estudo recente sobre contato entoacional em Timor-Leste, relacionando o português com o tétum-praça (BARONE; ALBUQUERQUE, 2020).

Himmelmann (2010, 2018) aponta que o Waima'a, língua austronésia, não possui tom, tampouco acento lexical, sendo que ocorre apenas um acento frasal na penúltima sílaba e um tom no final de frase para marcar a fronteira da sentença (H-L%), sendo a fronteira das declarativas H-L%, a das interrogativas polares L-H% e a das interrogativas parciais (com a *wh-word* em posição final) H-H%.

Já para o Fataluku, língua papuásica, não há um consenso, já que Stoel (2007a, 2007b, 2008) afirma que é uma língua tonal, com a presença de um tom alto (H), que ocorre na primeira ou segunda sílaba (a depender da quantidade de sílabas da palavra) ou a ausência de tom (palavras sem tom), enquanto Heston (2015) alega que não há evidências que apontem para a presença de tom, acento lexical ou de altura (*pitchaccent*), apenas um contorno descendente (H-L) no nível da palavra prosódica, assim temos as seguintes propostas de interpretação:

- Declarativas: L% (HESTON, 2014, 2015) ou língua tonal sem marcação de tom nas declarativas (STOEL, 2007a, 2008);
- Interrogativas polares: L+HL% (HESTON, 2014, 2015) ou presença de tom lexical alto (STOEL, 2007a, 2008).

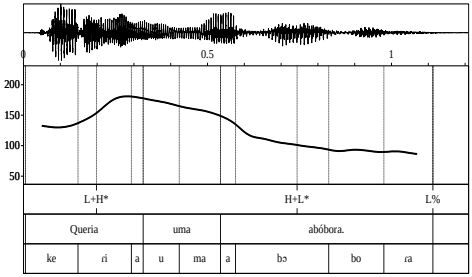
Além do estudo já citado de Barone e Albuquerque (2020), não há publicações sobre a prosódia do TP e das demais línguas locais, com exceção das duas mencionadas anteriormente, bem como um estudo detalhado do PTL.

Desta maneira, procuramos preencher esse hiato com nosso trabalho, que analisa as declarativas neutras, interrogativas polares e interrogativas parciais em PTL e TP.

4.1. As declarativas neutras

Nas declarativas neutras em PTL encontramos o contorno nuclear H+L* L%, o qual é igual ao PE e PB, o que aponta que não há influência ou transferência prosódica das L1 ou do tétum-praça para o português falado em Timor-Leste. Contudo, nos dados as declarativas apresentam certas limitações e variações, o que necessita um estudo mais atento para este tipo de sentença.

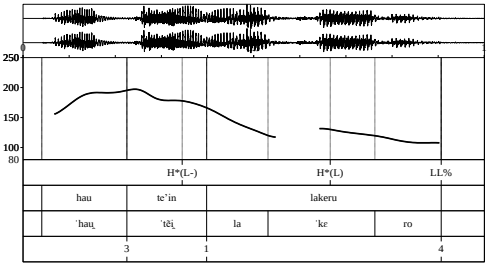
Figura 2. Exemplo de uma declarativa neutra em PTL



Fonte: Dados dos autores

De maneira distinta, em TP as declarativas neutras apresentam o contorno H*L no verbo e H*L no objeto, de acordo com a figura (3) abaixo:

Figura 3: Exemplo de uma declarativa neutra em TP.

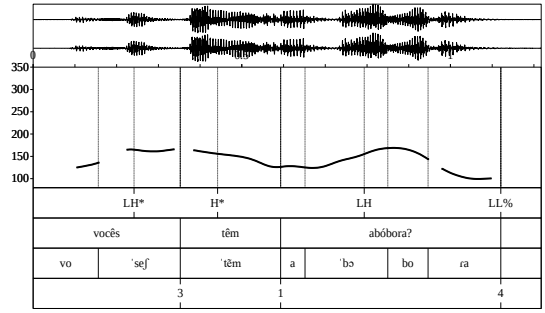


Fonte: Dados dos autores.

4.2. As interrogativas polares

As interrogativas polares em PTL utilizam um contorno LH L% (semelhante ao L*H L%), sendo o alvo baixo no começo e o alto no final da sílaba tônica, segue a figura (4):

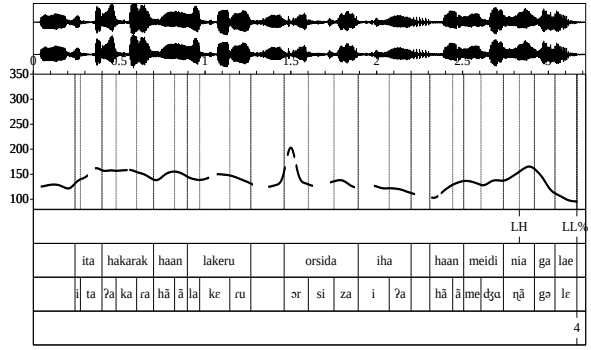
Figura 4: Exemplo de interrogativa polar neutra em PTL.



Fonte: Dados dos autores.

Em TP, encontramos nos dados um movimento LH na sílaba tônica da palavra anterior ao marcador interrogativo e um tom baixo L-L % que vai desse marcador até a fronteira, de acordo com a figura (5):

Figura 5. Exemplo de interrogativa polar neutra em TP



Fonte: Dados dos autores

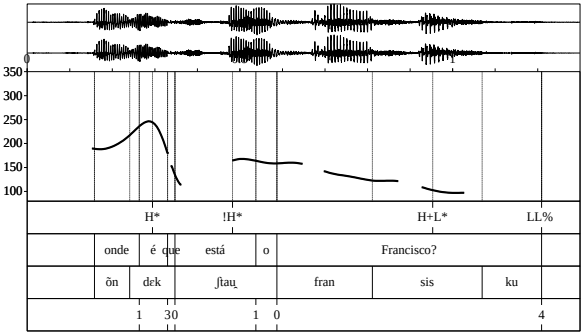
Desta maneira, é possível ver certa semelhança entre os contornos do PTL e do TP, que é indício de uma potencial transferência do contorno na sua totalidade. Nesta transferência, os falantes fariam corresponder à palavra saliente (independentemente de a considerarmos como núcleo)

com o núcleo em português. Ademais, notemos que a declarativa em Tétum-Praça não se realiza com uma entoação de declarativa, mas com uma subida saliente na sua parte terminal, que precede a queda no marcador interrogativo, o qual é totalmente desacentuado.

4.3. As interrogativas parciais

Para as interrogativas parciais o PTL se vale doo contorno nuclear H+L* L% (*wh-word* no começo).Em TPrecolhemos apenas exemplos com a *wh-word in situ*, sendo que o contorno nuclear é H+L* L%. Uma característica que se destacou é que a *wh-word in situ*observada nos dados é desacentuada. Apesar disto, curiosamente, o contorno, globalmente considerado, é muito parecido. Porém, as subidas que são tônicas em português, são pós-tônicas em Tétum[417]. Seguem as figuras (6), para o PTL, e (7), para o TP, a fim de comparação:

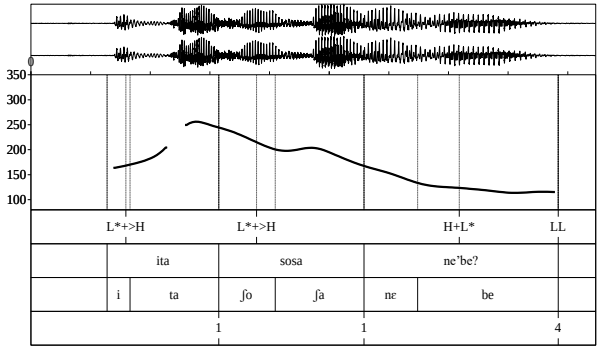
Figura 6. Exemplo de interrogativa parcial em PTL



Fonte: Dados dos autores

[417] Estamos nos baseando na hipótese de Albuquerque (2014c) na qual as raízes do TP são em sua maioria dissilábicas, com a penúltima sílaba apresentando proeminência relativa. De acordo com a análise desse autor, que segue a fonologia métrica, Albuquerque (2014c, p. 88) afirma que o sistema do TP é classificado como troqueu silábico e não é sensível ao peso da sílaba, bem como está organizado em constituintes binários com o núcleoà esquerda, apresentando a unidade lexical como domínio, sendo que o pé não preso é deletado fazendo, assim, que o acento seja fixo na penúltima sílaba.

Figura 7. Exemplo de interrogativa parcial em TP



Fonte: Dados dos autores

5. Conclusões

O presente estudo é considerado introdutório por ser o primeiro a abordar a prosódia do PTL e do TP. Desta maneira, nossos resultados são preliminares, porém pretendemos verificá-los e expandi-los com maior número de dados e de diferentes falantes, com diferentes línguas étnicas como L1, bem como analisar a prosódia de outros tipos de sentenças além das abordadas aqui.

Assim, verificamos que o PTL apresenta nas declarativas neutras um padrão prosódico igual ao do PE e do PB, sendo H+L* L%, e as interrogativas polares apresentam certas semelhanças com essas mesmas variedades, destacando-se a presença do contorno ascendente-descendente LH L%, enquanto as interrogativas parciais apresentam padrões semelhantes como TP, que também são encontrados no PB e no PES.

Já o TP, como uma língua distinta, apresenta um padrão entoacional próprio, porém se destacam as interrogativas parciais (H+L* L%) que são semelhantes ao PTL, e as polares que são iguais ao PB.

Ademais, é possível afirmar, no estágio inicial da pesquisa, que há semelhança fonética do contorno complexo das sentenças interrogativas polares e parciais entre o TP e o PTL, porém, no tétum-praça, não é possível fazer corresponder às unidades carregadoras de tom até um estudo mais aprofundado do acento de palavra nessa língua, já que não sabemos

sequer se essa língua é entoacional. Com efeito, não podemos excluir que o TP venha a ser utilizado como língua entoacional a depender da L1 do falante e do contato com as demais línguas locais. Assim, os fenômenos observados podem refletir uma transferência do TP para o PTL, ou um retorno deste para aquele.

O que se destacou do PTL até o momento é que, apesar de diferenças superficiais com as demais variedades da língua portuguesa, ele apresenta padrões prosódicos semelhantes ao PE e ao PB: as declarativas neutras (H+L* L%) são iguais; as interrogativas polares são semelhantes; e interrogativas parciais são iguais no contorno nuclear. Assim, apesar de nossa hipótese de pesquisa ser a favor da existência do PTL, o presente estudo somente comprovou a aproximação entre o PTL e as variedades do PB e PE em relação ao contorno prosódico de algumas sentenças específicas.

Pesquisas futuras acerca da prosódia do PTL, do TP e das línguas locais de Timor-Leste revelarão mais sobre as estruturas prosódicas dessas línguas, bem como sobre a ocorrência de fenômenos de transferência de L1, contato de línguas e retorno/influência do português como superestrato.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, S.; GOGLIA, F. Portuguese in East Timor as a non-dominant variety in the making. In: MUHR, R.; MARLEY, D. (Eds). *Pluricentric Languages*: New Perspectives in Theory and Description. Viena: Peter Lang, 2015a. p. 193-205.

_____. Linguistic innovations in the immigration context as initial stages of a partially restructured variety: Evidence from SE constructions in the Portuguese of the East Timorese diaspora in Portugal. *Studies in Hispanic and Lusophone Linguistics*, v. 8, n. 1, p. 1-33, 2015b.

ALBUQUERQUE, D. B. Peculiaridades prosódicas do português falado em Timor Leste. *ReVEL*, v. 8, n. 15, p. 270-85, 2010.

_____. O Português de Timor Leste: contribuição para o estudo de uma variedade emergente. *Papia*, v. 21, n. 1, p. 65-82, 2011.

_____. Influências das L1 nativas no português de Timor-Leste: um estudo dos marcadores verbais. *Revista Signótica*, v. 26, p. 111-121, 2014a.

_____. *A língua portuguesa em Timor-Leste*: uma abordagem ecolinguística. 2014b. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade de Brasília, Brasília, 2014b.

_____. Restrições métricas da língua Tetun no português falado em Timor-Leste: o acento e a variação. In: Magalhães, J. (Org.). *Linguística in Focus 10: Fonologia*. Uberlândia: UFU, 2014c.p. 73-90

BARONE, M.; ALBUQUERQUE, D. B. Contato entoacional em Timor-Leste: um estudo preliminar. Comunicação apresentada ao *I Congresso Internacional do PPGLEV – UFRJ*, Rio de Janeiro, 2020.

BATORÉO, H. J. Funções do marcador polissémico 'já' no Português de Timor-Leste: Importância do conhecimento da(s) línguas(s) materna(s) dos aprendentes do Português L2 no processo da aquisição/aprendizagem da língua não materna. In: *Textos seleccionados do XXV Encontro Nacional da APL*. Lisboa: APL, 2010. p. 211-24

_____. Funções da construção 'é que' no Português de Timor: Para conhecimento das características linguísticas da(s) língua(s) materna(s) (L1) dos aprendentes do Português LNM. In: *Textos Seleccionados do XXVI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. CD-ROM. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2011.

_____. The contact induced partial restructuring of the non-dominating variety of Portuguese in East Timor. In: MUHR, R. (Ed.). *Pluricentric Languages and Non-Dominant Varieties Worldwide*: the pluricentricity of Portuguese and Spanish: new concepts and descriptions. Vol. II. Viena/ Frankfurt: Peter Lang Verlag, 2016. p. 137-53

BAXTER, A. Portuguese as a Pluricentric Language. In: CLYNE, M. (Ed.). *Pluricentric languages*: Differing norms in different nations. Berlin/ New York: Walter de Gruyter, 2012.p. 11-44.

BECKMAN, M.; AYERS, G. M. *Guidelines for ToBI labelling* (version 2.0, February 1994). Columbia: Ohio State University, 1994.

BECKMAN, M.; HIRSCHBERG, J. *The ToBI annotation conventions*. Columbia: Ohio State University, 1994.

BLUM-KULKA, S.; HOUSE, J.; KASPER, G. Investigating cross-cultural pragmatics: an introductory overview. In: BLUM-KULKA, S.; HOUSE, J.; KASPER, G. (Orgs) *Cross-Cultural Pragmatics*: Requests and Apologies. Norwood, NJ: Ablex, 1989. p. 1-34

BRUCE, G. *Swedish Word Accents in Sentence Perspective*. Lund: Gleerup, 1977.

FROTA, S. *Focus and prosody in European Portuguese*. Phonological phrase andintonation. New York: Garland Publishing, 2000.

_____. Nuclear falls and rises in European Portuguese: a phonological analysis of declarative and question intonation. *Probus*, v. 14, p. 113-46, 2002.

FROTA, S.; CRUZ, M.; FERNANDES-SVARTMAN, F.; COLLI-SCHONN, G.; FONSECA, A.; SERRA, C.; OLIVEIRA, P.; VIGÁRIO, M. Intonational variation in Portuguese: European and Brazilian varieties. In: FROTA, S.; PRIETO, P. (Eds). *Intonation in Romance*. Oxford: Oxford University Press, 2015.

FROTA, S.; MORAES, J. Intonation of European and Brazilian Portuguese. In:WETZELS, W. L.; MENUZZI, S.; COSTA, J. (Eds). *The Handbook of Portuguese Linguistics*. New Jersey: Wiley, 2016. p. 141-66

GOLDSMITH, J. The aims of autosegmental phonology. Current approaches to phonological theory. In: DINNSEN, D. A. (Eds) *Current approaches to phonological theory*. Bloomington: Indiana University Press, 1979. p. 202-22

HESTON, T. Prosodic differences between declaratives and polar questions in Fataluku. In: *Proceedings of the 28th Pacific Asia Conference on Language, Information and Computing*, 2014. p. 395-403.

_____. *The segmental and suprasegmental phonology of Fataluku*. 2015. Tese (Doutorado em Linguística), University of Hawai'iat Mānoa, Hawai'i, 2015.

HIMMELMANN, N. P. Notes on Waima'a intonation. In: EWING, M.; KLAMER, M. (Eds). *East Nusantara*: Typological and areal analyses. Canberra: Pacific Linguistics, 2010. p. 47-69.

_____. Some preliminary observations on prosody and information structure in Austronesian languages of Indonesia and East Timor.In: RIESBERG, S.; SHIOHARA, A.; UTSUMI, A. (Eds.). *Perspectives on information structure in Austronesian languages*. Berlin: Language Science Press, 2018. p. 347-74

HIMMELMANN, N.; KAUFMAN, D. Prosodic systems: Austronesia. In: *The Oxford Handbook of Language Prosody*. (no prelo)

HOLM, J.; GREKSAKOVA, Z.; ALBUQUERQUE, D. The Partial Restructuring of Timorese Portuguese. Comunicação apresentada ao Workshop *East Timorese Diasporas and Language Contact*. Reed Hall, University of Exeter, 2015.

KASPER, G.; DAHL, M. *Research methods in interlanguage pragmatics*. Hawai'i: University of Hawai'i at Mānoa, 1991.

LADD, R. *Intonational phonology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

LIBERMAN, M.; PRINCE, A. On stress and linguistic rhythm. *Linguistic inquiry*, v. 8, n. 2, p. 249-336, 1977.

PIERREHUMBERT, J. *The phonology and phonetics of English intonation*. MIT PhD Thesis, 1980.

PIERREHUMBERT, J.; BECKMAN, M. *Japanese tone structure*. Linguistic inquiry monographs, n. 15, p. 1-282, 1988.

SILVA, J. C. *A entoação dos enunciados declarativos e interrogativos no português do Brasil*: uma análise fonológica em variedades ao longo da Costa Atlântica. 2016. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade de Lisboa, Lisboa, 2016.

SILVERMAN, K.; BECKMAN, M.; PITRELLI, J.; OSTENDORF, M.; WIGHTMAN, C.; PRICE, P.; PIERREHUMBERT, J.; HIRSCHBERG, J. ToBI: a standard for labeling English prosody. In: OHALA, J. J.; NEAREY, T. M.; DERWING, B. L.; HODGE, M. M.; WIEBE G. E. (Orgs) *Proceedings of the 1992 International Conference on Spoken Language Processing*, v. 2. Department of Linguistics: University of Alberta, 1992. p. 867-70

STOEL, R. The prosody of Fataluku. Comunicação apresentada ao *Workshop on the languages of Papua*, Manokwari, Indonesia, 2007a.

_____. Question intonation in Fataluku. Comunicação apresentada ao *5th East Nusantara Conference*, Kupang, Indonesia, 2007b.

_____. Fataluku as a tone language. In: SIDWELL, P.; TADMOR, U. (Eds.). *SEALS XVI: Papers from the 16th anual meeting of the Southeast Asian Linguistics Society*. Canberra: Pacific Linguistics, 2008. p. 75-84

VANRELL, M.; FELDHAUSEN, I.; ASTRUC, L. The Discourse Completion Task in Romance prosody research: status quo and outlook. In: FELDHAUSEN, I.; J. FLIEßBACH, J.; VANRELL, M. (Orgs) *Methods in prosody*: A Romance language perspective. Berlin: Language Science Press, 2018. p. 191-227

VIGARIO, M.; FROTA, S. The intonation of standard and Northern European Portuguese: a comparative intonational phonology approach. *Journal of Portuguese Linguistics*, v. 2, n. 2, p. 115-37, 2003.

PÚBLICO LGBT – DO AVANÇO DOS DIREITOS EDUCACIONAIS À SALA DE AULA: UM CAMINHO POUCO PERCORRIDO

Deoclesionei Adriano Sanchez da Silva (UDC)
d.asanchez@outlook.com

RESUMO

Esta pesquisa investiga como são tratados os direitos humanos LGBT, por meio de um recorte das discussões de gênero e de direitos sociais. O presente artigo busca analisar quais são os contratempos que a comunidade LGBT enfrenta e como ele deve fazer para alcançar o objetivo idealizado. Assim, após uma síntese histórica da luta LGBT no Brasil, é feita uma análise da legislação brasileira atual, do que as organizações governamentais ou não esperam e estão fazendo para a melhoria da qualidade de vida deste grupo. Da óptica metodológica, acompanha uma pesquisa documental com análises de legislação, livros didáticos e outras referências, a partir de uma abordagem exploratória. A pesquisa demonstrou que o caminho para a justiça social e igualdade buscada pelas minorias, especialmente o grupo LGBT está longe do ideal, demonstrando um freamento nos projetos relacionados a este tema.

Palavras-chave:
Educação. LGBT. Direitos Humanos.

ABSTRACT

This research investigates how LGBT human rights are treated, through an outline of the discussions of gender and social rights. This article seeks to analyze what are the setbacks that the LGBT community faces and how it should do to reach the idealized goal. Thus, after a historical synthesis of the LGBT struggle in Brazil, an analysis is made of the current Brazilian legislation, of what government organizations do or do not expect and are doing to improve the quality of life of this group. From a methodological perspective, it follows a documentary research with analysis of legislation, textbooks and other references, from an exploratory approach. Research has shown that the path to social justice and equality sought by minorities, especially the LGBT group, is far from ideal, demonstrating a brake on projects related to this theme.

Keywords:
Legislation. LGBT. Human rights.

1. Introdução

Historicamente, a sexualidade humana sempre foi um tabu, sendo escondida, questionada, mesmo como um tema de grande relevância. De acordo com Foucault (1984, [s.p.]), "o próprio termo sexualidade surgiu tardiamente, no início do século XIX". As pessoas, quando não se

escondiam, viviam abertamente a sua sexualidade, enfrentando os mais diversos tipos de violência. Porém, essa realidade está se modificando gradativamente.

Muitas dessas conquistas podem ser atribuídas à atuação dos movimentos sociais e das organizações da sociedade civil que pressionam o poder público para que suas reivindicações sejam atendidas. Os avanços também se refletem no contexto econômico, pois este público possui alto potencial de consumo. Apesar disto, a população LGBT ainda enfrenta problemas de diversas ordens. O preconceito e a discriminação perduram até hoje em instâncias como o judiciário, que mesmo com decisões favoráveis e o reconhecimento de diversos direitos, ainda são permeados por valores heteropatriarcais (TERRA; PRADO, 2014, [s.p.]).

E dentro da própria comunidade LGBT, a aqueles ainda mais perseguidos, como os travestis e transexuais, que

> [...] por não se enquadrarem no binarismo de gênero, encontram diversos obstáculos para ingressarem no mercado de trabalho tendo, muitas vezes, a prostituição como única alternativa para o sustento. (VILLANI; RIBEIRO; 2019, p. 130)

Diante de todo este contexto, a escola e, em particular, a sala de aula, é um lugar privilegiado para se promover a cultura de reconhecimento da pluralidade das identidades e dos comportamentos relativos a diferenças. Assim, nesta pesquisa, foi buscado fazer um panorâmico histórico da jornada da comunidade LGBT por seus direitos no Brasil, especialmente no que tange a educação. A partir disto, é analisado como (ou não) esse debate chegou em sala de aula da maneira mais direta que é por meio dos descritores que são a base dos livros didáticos.

À vista disso, são objetivos desse trabalho observar as políticas públicas criadas no período de redemocratização voltada ao público LGBT; Verificar como os descritores da língua portuguesa trabalham a questão LGBT e seus direitos em sala de aula através da literatura e interpretação textual e identificar nas estruturas textuais dos livros didáticos se há construções ideológicas que trabalham a questão a questão do LGBT visando a combater os problemas relacionados ao preconceito e aos estereótipos que podem evoluir para a violência verbal e física.

A importância dos direitos humanos, que tão lentamente vêm evoluindo desde a sua inauguração na obra de Pico de Della Mirandolla, em sua *Carta para o Humanismo* (dignidade pautada num ideário de liber-

dade e igualdade) é inquestionável. Assim, evidencia-se a importância de se trabalhar estes direitos desde a mais tenra idade, para que a sociedade melhore o seu relacionamento com as mulheres e os LGBTs, públicos com significativo poder de influência, nas mais variadas organizações contemporâneas pós-ditadura.

2. Políticas públicas na educação voltadas ao público LGBT

A constituição de 1988 representa um marco na história do Brasil. Isto dado, a mesma traz como eixo os princípios de direitos humanos, a partir dos quais se definem as responsabilidades do Estado. Após as atrocidades que ocorreram no período de ditadura militar no Brasil, os redatores da nova constituição sentiram a preocupação em deixar claro todos os direitos que o cidadão brasileiro possuiria após a homologação da mesma, não havendo espaço para futuras interpretações que não fossem as descritas. Não à toa, a atual constituição brasileira é uma das maiores do mundo.

No que se refere à questão LGBT, os artigos 3º, 4º e 5º da constituição reiteram a igualdade em direitos e a liberdade, independentemente das questões como a do sexo, refutando toda e qualquer forma de discriminação. Ainda que o tema da discriminação, com base na orientação sexual e na identidade de gênero, fora debatido desde a constituinte de 1888 e que a criação do Programa Nacional de Direitos Humanos tenha acontecido em 1996. As primeiras ações efetivas voltadas para esse grupo no Brasil, em âmbito federal, só vieram a partir de 1999, quando a resolução nº 1/99 do Conselho Federal de Psicologia (CFP, 1999) estabelece normas de atuação para os psicólogos em relação à questão da orientação sexual.

No início de 2003, o Brasil já figurava como um dos países que mais estimulava a discussão e a adoção de resoluções a respeito. Ainda em 2002, o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH, 2002) continha uma seção dedicada ao assunto, com dez ações a serem adotadas pelo Governo brasileiro para o combate à discriminação por orientação sexual, e para a sensibilização da sociedade para a garantia do direito à liberdade e à igualdade de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT). Entretanto, o ano de 2003 é um marco na luta pela afirmação dos direitos dessa população porque representantes do movimento LGBT (um de cada segmento – lésbicas, *gays*, travestis e transexuais)

passaram a fazer parte do Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNDC, p. 226).

Em 2007, com a homologação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2007), cujas discussões tinham sido iniciadas em 2003 com a CNEDH e que foi produzido por um comitê composto pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação e Ministério da Justiça, UNESCO e representantes da Sociedade Civil, finalmente a questão de direitos humanos foi introduzida na educação brasileira com a força e o respaldo da lei tendo o objetivo de construir uma sociedade baseada na promoção da igualdade de oportunidades e da equidade, no respeito à diversidade e na consolidação de uma cultura democrática e cidadã.

O PNEDH só foi possível após a I Conferência Nacional LGBT, promovido em Brasília, DF, que foi marcada pelo ineditismo, pois, até então, não havia registro no mundo de evento semelhante, com abrangência nacional, convocado por um chefe de Estado para tratar especificamente sobre o tema LGBT e com a presença fundamental do então presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva. Nesta conferência, estavam presentes, além de mais de mil pessoas, observadores de 16 países, de quatro continentes. (BRASIL, 2008). Após a III Conferência Nacional LGBT em que outros dez ministérios passaram a fazer parte do programa (incluindo o Ministério da Educação), além dos outros oito que já faziam parte, foram elaboradas 22 ações para a promoção e a defesa dos direitos humanos LGBT.

No ano de 2009, não contando aqui as políticas públicas no que se refere à promoção LGBT e de seus direitos, houve o primeiro parecer efetivo, na área da educação desse grupo. O parecer técnico nº 141/2009 – CGDH/DEIDHUC/SECAD/MEC, interessado à Secretária de Educação Básica em resposta à solicitação da Associação de Homossexuais do Acre (AHAC), do Grupo Diversidade pela Cidadania LGBT do Acre-GDAC, e da Entidade Lésbica do Acre pela Cidadania GLBT, para a inclusão do nome social dos travestis e transexuais nos registros escolares (MEC/SECAD, 2009, p. 2).

Como embasamento para essa solicitação, o AHAC argumentou que esta prorrogativa estava prevista em lei e na constituição nos artigos 5º, 205 e 206, da Constituição Federal – CF (1988, p. 9), respectivamente. Em resposta, a Secretária de Educação Básica se posicionou favoravelmente a esta medida de adoção do nome social nos registros escolares

ressaltando pareceres da consultoria jurídica do Ministério da Educação na qual é participante do Programa Brasil Sem Homofobia (2004) por meio do Grupo de Trabalho instituído pela Portaria nº 4.032, de 24/11/2005, cujo objetivo é acompanhar a implantação do mencionado Programa. Cabendo salientar que as Portarias que designam os membros do GT, Portaria nº 928/2006 e Portaria nº 1.267/2007, incluem os nomes sociais dos Travestis e Transexuais participantes (MEC/SECAD, 2009, p. 2).

Em 2011, a partir do decreto de 18 de maio de 2011, foi convocada a II Conferência Nacional de Políticas Públicas e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais – LGBT, realizada sob a coordenação conjunta da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República e do Conselho Nacional de Combate à Discriminação. Todavia, apesar do grande debate, a única ação efetiva e diretamente relacionada à educação brasileira que se teve conhecimento foi à tentativa de implantação do material Escola sem Homofobia, de formação sobre questão de gênero e sexualidade. Esse material fazia parte do Programa Brasil sem Homofobia, de 2004, e uma parte dele enfatizaria a formação de educadores para tratar questões relacionadas ao gênero e à sexualidade (BRASIL, 2004).

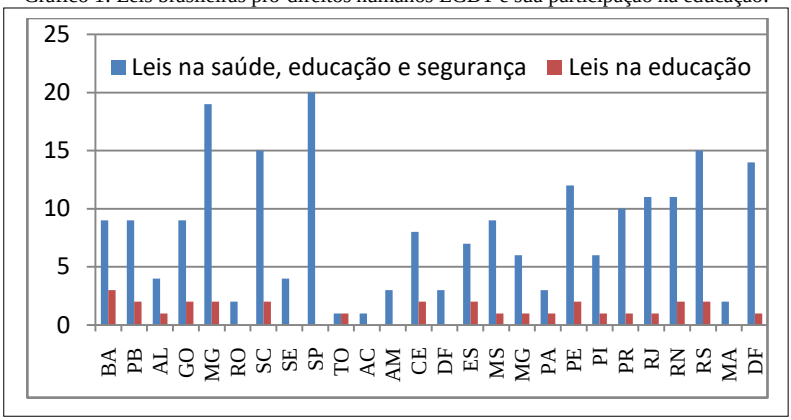
O documento tratava de um conjunto de instrumentos didático-pedagógicos que visavam à desconstrução de imagens estereotipadas sobre bissexuais, *gays*, lésbicas, transexuais e travestis e para a comunhão democrática com a multiplicidade por parte dos alunos, contribuindo para alterar concepções didáticas, pedagógicas e curriculares, rotinas escolares e formas de convívio social que funcionam para manter mecanismos pedagógicos de gênero e sexualidade que favorecem a homofobia (BRASIL, 2004).

Entrementes, uma polêmica estagnou sua circulação. Em 2011, quando estava pronto para ser impresso, setores conservadores da sociedade e do Congresso Nacional iniciaram uma campanha em objeção ao projeto. Nas malsinações feitas, o "kit gay**"** – como ficou pejorativamente conhecido – era responsável por "estimular o homossexualismo e a promiscuidade" (NOVAESCOLA, 2015). A repercussão foi colossal e catastrófica para o programa. Assim sendo, a então presidente do país, Dilma Rousseff, sucumbiu à pressão e vedou o projeto.

Outros estados brasileiros, através de decretos e leis, também contribuíram, mesmo que timidamente, para o avanço dos direitos LGBT no

campo social e na de educação, abaixo seguem os gráficos mostrando esse avanço tanto em âmbitos estaduais como em âmbito federal. No gráfico abaixo é exibido o número de leis voltadas ao público LGBT a partir de 1995. Em azul, todas as leis, incluindo as áreas de educação, saúde e segurança. Em vermelho, as leis relacionadas às questões LGBT na área da educação:

Gráfico 1: Leis brasileiras pró-direitos humanos LGBT e sua participação na educação.



Fonte: Do autor, adaptado do documento oficial da Secretaria Especial de Direitos Humanos, Ministério da Justiça e Cidadania de 2014. Site: http://www.sdh.gov.br/assuntos/lgbt/legislacao.

Alguns estados brasileiros se destacam na área da educação, por exemplo: O Estado da Bahia possui no decreto n.º 12.018, com foco no trabalho de direitos humanos do público LGBT em sua rede estadual de ensino. No Espírito Santo, a lei nº 7.155/2002 prevê matéria sobre orientação sexual no currículo do ensino fundamental da rede pública. No Estado de Minas Gerais, a lei nº 12491/1997 de 16/04/1997 Art. 1º prevê que os estabelecimentos do ensino fundamental da rede estadual incluirão, no programa de ensino da matéria de Ciências, Físicas e Biológicas, integrante da base nacional comum, conteúdo e atividades voltadas para a orientação sexual.

O Estado do Mato Grosso do Sul, publicou no Diário Oficial do dia 21 de julho de 1995, a lei nº 1592 que dispõe sobre a obrigatoriedade de incluir a matéria Orientação Sexual nos currículos de 5ª a 6ª Séries de ensino fundamental das Escolas Estaduais. O Estado do Rio Grande do

Norte altera a Lei nº 8.423, de 28 de dezembro de 1999, instituindo, na rede municipal de ensino público de 1º e 2º graus e demais níveis de ensino, o conteúdo "Educação Anti-racista e Antidiscriminatória", incluindo-se a temática discriminação de orientação sexual. O Estado de Pernambuco dispõe o decreto nº 21.671 de 1999, sendo a mais completa lei de ensino dos direitos humanos da comunidade LGBT do país.

Infelizmente, o Estado de Pernambuco é uma exceção em relação aos outros estados brasileiros. Apesar do programa Brasil sem Homofobia dar o suporte, a questão dos direitos humanos da comunidade LGBT só é trabalhada nas escolas se elas desejarem, estando previsto em seu Projeto-político-pedagógico, e se elas conseguirem uma brecha para isso (não tendo interferência de outros setores da sociedade). Outro ponto interessante nesta pesquisa, é que ela mostra que apenas os estados de Mato Grosso do Sul, Sergipe e Rondônia não possuem leis que prevê o uso do Nome Social pelos alunos travestis e transexuais (SDH, 2014, s/p).

Estas informações, em âmbito geral, sinalizam como o emprego da questão LGBT na educação é um caminho mal percorrido. E que, mesmo que tenham sido realizadas atitudes para acelerar a retomada dessas discussões, por exemplo, o programa Brasil Sem Homofobia – de forma abrangente - elas não foram bem-sucedidas. Embora, na última década, os movimentos LGBT tenham passado a ter uma representatividade parlamentar com agendas junto ao Governo e diálogos entre lideranças políticas que se aproximam com ideologias político-partidárias, não houve uma mudança considerável na forma em que esse grupo é apresentado dentro da educação brasileira. Não se verificou uma influência significativa no rompimento da neutralidade que à educação brasileira afigura-se ter no que tange às questões de gênero.

Entrementes, como retratou a pesquisa acima, a militância LGBT foi bem-sucedida a granjear por meio da lei projetos na educação referentes a disciplinas de educação sexual e trabalhos pedagógicos de combate à homofobia e a discriminação de gênero, uso do nome social e dias de orgulho LGBT em alguns estados brasileiros, mais especificamente, no Estado de Pernambuco. Apesar de ser insuficiente para as necessidades apresentadas, houve um ganho de visibilidade alcançando algumas conquistas.

3. O enfoque que a língua portuguesa pede a partir dos descritores; as competências voltadas para a questão LGBT e suas possibilidades

O estudante, durante o seu percurso pelas séries do Ensino Médio (EM), deve dominar determinado conteúdo. Os descritores são detalhamentos de habilidades cognitivas que estão sempre associadas a algum conteúdo apresentado na grade curricular que este estudante terá acesso. Já as competências do INEP expressam "as possiblidades cognitivas de jovens e adultos para a compreensão e realização de tarefas relacionadas com essas áreas" (INEP, 2011, s/p). Cada tópico da disciplina de Língua Portuguesa reúne grupos de descritores que visam a avaliação de diferentes competências deste aluno [418], e para cada conteúdo apresentado ao estudante, é necessário que ele trabalhe competências específicas para a resolução bem-sucedida do mesmo.

Na Matriz de Referência de Língua Portuguesa – Saeb/Prova Brasil para o EM, há seis tópicos, contendo vinte e um descritores:

> I. Procedimentos de Leitura;
>
> II. Implicações do suporte, do gênero e /ou do enunciador na compreensão do texto;
>
> III. Relação entre textos;
>
> IV. Coerência e coesão no processamento do texto;
>
> V. Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido;
>
> VI. Variação linguística; (INEP 2011).

O tópico I, Procedimentos de Leitura, possui cinco descritores:

> D1 – Localizar informações explícitas em um texto.
>
> D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
>
> D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.
>
> D6 – Identificaro tema de um texto.
>
> D14 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato (INEP, 2011).

O tópico II, Implicações do suporte, do gênero e /ou do enunciador na compreensão do texto, possui dois descritores (INEP, 2011):

[418] Fonte: Adaptado do Material Língua Portuguesa e Matemática – ASEB / Prova Brasil – INEP 2011.

> D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).
>
> D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
>
> O tópico III, Relação entre Textos, possui dois descritores:
>
> D20 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
>
> D21 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema (INEP, 2011).

O tópico IV, Coerência e coesão no processamento do texto, possui sete descritores (INEP, 2011):

> D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
>
> D7 – Identificar a tese de um texto.
>
> D8 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
>
> D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
>
> D10 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
>
> D11 – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
>
> D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc. (INEP, 2011).

O tópico V, Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido, possui quatro descritores (INEP, 2011):

> D16 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
>
> D17 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
>
> D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
>
> D19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfossintáticos (INEP, 2011).

E por último, o tópico seis, Variação Linguística, que possui um descritor (INEP, 2011):

> D13 – I dentificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e ointerlocutor de um texto (INEP, 2011).

As competências são um conjunto de capacidades que implicam uma mobilização dos conhecimentos e esquemas que se possui para desenvolver respostas inéditas, criativas, eficazes para problemas. Segundo a concepção piagetiana, competência é "a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.). Para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações" (PERRENOUD, 1999, p. 30).

Cada competência possui várias habilidades que serão desenvolvidas no estudante no momento em que for necessário. No ensino médio, além dessas competências e habilidades, é trabalhado com os estudantes os valores éticos, como diz o artigo 35, inciso III, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB):

> Art. 35. III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

Sendo assim, muitas habilidades trarão a questão dos direitos humanos. Isso é intensificado nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, onde na sessão "Princípios Pedagógicos" nº 5, está previsto o "respeito à diversidade, valorização da subjetividade e promoção da igualdade" (DCN, 2010) e nº 6, a "ética de identidade, estética da sensibilidade e política da igualdade" onde é reiterado a política da igualdade buscando o reconhecimento dos direitos humanos, equidade no acesso a educação, saúde, emprego e combate ao preconceito e a discriminação (CETEC, 2012, p. 10).

Tendo conhecimento disso, abaixo seguem as competências e suas habilidades onde a questão dos direitos humanos é requerida e, portanto, abre-se espaço para o trabalho do tema LGBT nessas respectivas áreas. Na matriz de referência do INEP para a área de Língua Portuguesa são trazidas 30 habilidades divididas entre nove competências e cinco eixos cognitivos já voltados para os direitos humanos; é um eixo cognitivo dentro de sete competências e habilidades, respectivamente.

Tabela 1 – Competências e habilidades

Eixo cognitivo Competências de Língua Portuguesa, Língua estrangeira moderna e educação artística.	V – Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.
F1 – Reconhecer as linguagens como elementos integradores dos sistemas de comunicação e construir uma consciência crítica sobre os usos que se fazem delas.	H3 – Reconhecer a importância das linguagens e dos sistemas de comunicação nos ambientes sociais e de trabalho.
F2 – Construir um conhecimento sobre a organização de um texto em LEM e aplicá-lo em diferentes situações de comunicação, tendo por base os conhecimentos de língua materna.	H7 – Reconhecer os valores culturais representados por outras línguas na língua portuguesa.
F3 – Compreender a arte e a cultura corporal como fato histórico contextualizado nas diversas culturas, conhecendo e respeitando o patrimônio cultural, com base na identificação de padrões estéticos e cenestésicos de diferentes grupos socioculturais.	H10 – Reconhecer, nas diferentes manifestações da cultura corporal, fatores de construção de identidade e expressões de valores sociais.
F4 – Compreender as relações entre arte e a leitura da realidade, por meio da reflexão e investigação do processo artístico e do reconhecimento dos materiais e procedimentos usados no contexto cultural de produção da arte.	H13 – Reconhecer a obra de arte como fator de promoção dos direitos e valores humanos.
F5 – Compreender as relações entre o texto literário e o contexto histórico, social, político e cultural, valorizando a literatura como patrimônio nacional.	H17 – Reconhecer a importância do patrimônio literário para a preservação da memória e da identidade nacionais.
F6 – Utilizar a língua materna para estruturar a experiência e explicar a realidade.	H20 – Reconhecer a importância do patrimônio linguístico para a preservação da memória e da identidade nacionais.
F8 – Reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social e as diferentes variedades da língua portuguesa, procurando combater o preconceito linguístico.	H27 – Identificar a relação entre preconceitos sociais e usos linguísticos.

Fonte: (INEP, 2011).

É importante ressaltar que, a competência é diferente da habilidade. Segundo Perrenoud (1999, s/p), "não existe uma noção clara e partilhada das competências. Mais do que definir, convém conceituar por diferentes ângulos". Competências são conhecimentos específicos

que habilitam alguém para determinado desempenho na vida. Já a habilidade, são atributos ligados ao conhecimento e também ao saber-fazer, entretanto, determinada habilidade não é exclusiva de uma única competência, ela pode contribuir para áreas diferentes (GARCIA, 2012, [s.p.]).

Vejamos um exemplo a seguir:

Um jovem professor, quando entra em uma sala de aula se vê confuso ao ter que se deparar com mais de 30 alunos em uma turma totalmente heterogênea, tendo que lidar com alunos com os mais variados problemas, com falta de tempo para passar o conteúdo, aliado à falta de experiência e acrescido de nervosismo. Com o tempo, esse professor vai adquirindo experiência para ir tomando controle nessas situações. Porém, em uma sala de aula, todo dia uma coisa nova pode acontecer. A cada momento pode ter que enfrentar situações diferentes e, às vezes, extremamente complicadas. Neste caso, a competência vai entrar como forma de mobilizar os conhecimentos e esquemas que esse professor possui para desenvolver respostas rápidas, criativas e eficazes para esses novos problemas. E quanto mais essas situações acontecerem, mais habilidade ele vai adquirindo para resolvê-las.

Com as competências e as habilidades aliadas aos descritores da Língua Portuguesa, forma-se um campo propício para trabalhar qualquer tema que envolva a temática LBGT indo, então, de acordo com o que prevê a LDB e as DCNs no que tange os direitos humanos. Mas é importante ressaltar que essas oportunidades não bastam para que haja aulas voltadas a este tema. Para que isso aconteça, dependerá, ainda, de outros fatores como, o professor que tomará tal iniciativa. Porém, há um ponto em que não depende da vontade do professor, necessariamente, para começar um debate relacionado à questão LGBT: o livro didático. Se ele apresentar tais temas entre os textos nos mais variados gêneros, criam-se oportunidades para que sejam aprofundados.

O trabalho sobre os direitos humanos através do material didático é importante pelo caráter universal destas obras, já que são gratuitas e oferecidas a todos os alunos do ensino regular da escola pública brasileira. Ademais, considera-se importante, para que haja a construção de uma sociedade justa, igualitária e fraterna, em acordo com os princípios de respeito à dignidade humana, a necessidade do envolvimento de todos os componentes da educação escolar, e por isso, a

análise do conteúdo exposto no livro didático é bastante relevante para esse processo.

No Plano Nacional de Educação de 2008, é considerado como um dos principais norteadores da educação em direitos humanos na educação básica "o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto político pedagógico da escola, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação" (PNE, 2008, p. 29).

Entrementes, os livros são reflexos iminentes de um arranjo complexo de fatores, ele acaba tendo um cunho subjetivo do seu autor que fica demarcado na obra, além de ter um cunho ideológico que pode ser influenciável pelos interesses temporais, os quais incluem o contexto social da época que foi redigido, o contexto financeiro e político. Por isso, também há a necessidade destas obras estarem em constante avaliação.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais - Orientação Sexual – PCNs Orientação sexual (BRASIL, 1996), a sexualidade se expressa de diferentes formas nas escolas: por conceitos e ideias, tabus, preconceitos, estereótipos, comportamentos e atitudes tanto dos alunos como de professores. Em função disto, é extremamente importante que o LD, por ser referência para a prática educativa dos educadores e o mais significativo e presente material de ensino para o aluno, apresente estas questões, para que, paulatinamente, esses assuntos deixem de ser tabus e se transfigurem em algo natural.

Concorrentemente a isso, o fato dos LD apresentarem de forma sistematizada os conhecimentos a serem ensinados (HÖFLING, 2000; FRACALANZA; MEGID NETO, 2006), possibilita que assuntos como a questão LGBT sejam exercidos em vários contextos e formas diferentes, viabilizando uma facilidade maior para o seu debate.

4. Resultados alcançados

Referente às leis, ficou claro que há um longo e difícil caminho a ser percorrido. Quase todos os estados brasileiros não possuem educação sexual, programas de incentivo à permanência de alunos travestis e transexuais – maiores vítimas da intolerância em sala de aula e são escassos os projetos voltados para o combate aos preconceitos a alunos pertencentes ao público LGBT.

Quando o país estava "engatinhando" em direção a uma agenda progressista, com ideias, pelo menos na teoria, muito ampla voltada às minorias, o principal projeto, o Material Brasil sem Homofobia, fracassou, devido a uma guerra de mentiras e ódio propagados. Portanto, atualmente, quando o conservadorismo volta a ficar em primeiro plano e, permanecerá no mínimo até as eleições de 2018, é muito pouco provável que algo do nível do material citado acima seja aprovado.

Já os descritores, não foi uma surpresa não haver nada relacionado diretamente aos direitos humanos, já que eles estão totalmente voltados a questões do processo ensino–aprendizagem. Mas, como os LD são produzidos baseados no que os descritores exigem, seria mais que interessante que eles propusessem o trabalho das questões de direitos humanos.

Assim, após a análise das leis e dos descritores, este trabalho preocupou-se em descobrir como isso chegou aos LD e como o aluno foi influenciado, ou não por isso. Em relação aos livros didáticos, se observa que parece que há uma clara intenção de esconder o tema. Os motivos disso são vários, o forte poder econômico das editoras, as motivações empresariais, a pressão da camada conservadora da sociedade, as morais religiosas, e etc.

Devido a isso, é extremamente importante do professor tomar a iniciativa em apresentar e trabalhar estes assuntos em sala de aula. Também, na fundamentação teórica, foi enfatizada a importância de se enfrentar esse problema propondo desenvolver uma metodologia que subsidie, na classe, projetos que construam uma realidade socialmente fraterna e justa.

Ademais, é de extrema importância que o professor tenha segurança sobre o tema, para que não ocorra o risco de acentuar a concepção do sexo apenas como concepção biológica, de entender a educação sexual apenas como um meio mais adequado de reprodução no que tange o controle, ou não, do planejamento familiar; de centralizar o desempenho sexual na prática do sexo e de, mesmo sem querer, acabar perpetuando a visão patriarcal e do "macho" ou "homem viril" que apenas contribui para o preconceito aos jovens que não se enquadram nesses perfis.

Em vista disso, os resultados dessa pesquisa mostram como é urgente a necessidade de despertar uma consciência crítica de modo que o estudante brasileiro siga o seu caminho escolhido sem receios e com

sabedoria digna nas diversas relações sociais, podendo vivenciar relações sexuais, afetivo-sexuais saudáveis e prazerosas.

De maneira geral, é paupérrima a forma como os governos estão lidando com a questão LGBT e, consequentemente, ficando em déficit a abordagem do mesmo na educação. Nos LD, não há dúvida de que eles poderiam se aprofundar mais aproveitando as discussões atuais acerca do gênero, feminismo, LGBTfobia, direitos igualitários, entre outros, para evidenciar as causas do machismo, sexismo, preconceito a diversidade sexual e desnível de poder feminino para, então, considerar as consequências e trabalhar em conjunto com os alunos maneiras de resolver esses problemas.

5. Considerações finais

A educação é vista como o instrumento fundamental para interromper essa herança negativa passada de gerações, modificando o seu núcleo, ou seja, a sua ideologia. Trabalhando para formar cidadãos que, posteriormente, construam uma sociedade menos intolerante, mais aberta às diferenças e opiniões divergentes.

Esta pesquisa tentou encarar a relação que há entre os direitos humanos e a educação, mostrando as pontes já construídas para alcançarmos os objetivos esperados e o que está acontecendo neste caminho. A ideia de começar mostrando as legislações brasileiras referentes, especialmente, a comunidade LGBT e a postura de órgãos nacionais e internacionais, principalmente as organizações responsáveis pela direção da educação no Brasil, foi porque é pela lei que se pode agir tendo um respaldo jurídico.

Ou seja, se um professor for acusado de "influenciar os alunos a seguir o caminho da sodomia", como é sabido que acontece, ele, por meio das leis, tem condições de se defender e, principalmente, de poder trilhar este caminho, mesmo quando a própria equipe pedagógica da instituição é contra.

As leis são produzidas visando às melhorias na educação e no ambiente escolar, a partir delas as organizações responsáveis pela educação brasileira (MEC) e outras como o INEP produzem, formulam os descritores, competências e habilidades que deverão ser o mapa para a produção do LD. O LD é principal material que ajudará na ligação aluno

/ensino–aprendizagem na escola e, por fim, as consequências geradas na escola influenciarão novas leis que reiniciará o ciclo.

Isto posto, a pesquisa possibilitou uma imersão nos fatores históricos que antecederam a atual realidade do público LGBT no Brasil e dos direitos humanos, em geral. Mormente, na educação em que mostrou os pontos que devem ser aperfeiçoados, corrigidos e criados e como os direitos, tanto do público LGBT, como de outras minorias, devem ser conquistados, por meio de reinvindicações, de lutas e da tomada da consciência, se não pela população como um todo, pelo menos por parte dos jovens, evidenciando o papel transformador que a educação tem neste sentido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Aula de Português*: encontro & interação. São Paulo: Parábola, 2003.

BACHA, Marcia Neder. *Psicanálise e educação*: laços refeitos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

BERGAS, Orivaldo Peres Bergas; TEIXEIRA, Gustavo de Faria Moreira; OLIVEIRA, Priscylla de. Influências do direito humano no currículo escolar como promoção da dignidade da pessoa. *Revista Jurídica da Unic / Emam*, v. 1, n. 2, p. 176-91 de 2014.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livros Didáticos Entre Textos e Imagens. In: ____. *O Saber Histórico na Sala de Aula*. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

BOBBIO, Norberto. *A Era dos* Direitos. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOSI, Alfredo. *História Concisa da Literatura* Brasileira. São Paulo: Saraiva, 2012.

BRAMDT, Maria Elisa Almeida. *Gênero e Diversidade Sexual:* reconhecer diferenças e superar preconceitos. In: Ministério da Educação, Brasília, maio de 2007.

BRASIL, Conselho Nacional de Combate à Discriminação. *Brasil Sem Homofobia:* Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual. Brasília: Ministério da Saúde, p. 1-31, 2004.

BRASIL. Anais da Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais – GLBT. Direitos Humanos E Políticas Públicas: o caminho para garantir a cidadania GLBT. 2008, Brasília-DF.

BRASIL. *Decreto de 18 de maio de 2011*. Convoca a II Conferência Nacional de Políticas Públicas e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais – LGBT.

BRASIL. II Plano Nacional De Direitos Humanos (PNDH) 2002. *Decreto n° 4.229, de 13 de maio de 2002*. Dispõe sobre o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH, instituído pelo Decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996, e dá outras providências. Brasília-DF.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.* Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília-DF.

BRASIL. *Matriz de Referência de Língua Portuguesa* – Saeb / Prova Brasil – Tópicos e Descritores. INEP, Brasília, 2011. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/matrizes-e-escalas. Acesso em: 20 de outubro de 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. *Brasil sem Homofobia*: programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual. Brasília, DF, 2004.

CETEC, Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula E Souza. Atualização da Proposta de Currículo Por Competência Para o Ensino Médio do Centro Paula e Souza. São Paulo, 2012.

DH/SDH/BH. *Lei nº 14.170. Minas Gerais diário do executivo.* Determina a imposição de sanções a pessoa jurídica por ato discriminatório praticado contra pessoa em virtude de sua orientação sexual. 2013, p. 2 (Col. 2.)

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I*: a vontade de saber. 18. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade II:* o uso dos prazeres. 12. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

GARCIA, Lenise Aparecida Martins. *Competências e habilidades:* você sabe lidar com isso? CECIERJ, Rio de Janeiro, 2012.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. *Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo:* em foco o Programa Nacional

do Livro Didático. Educação e Sociedade, n. 70, p. 159-70. Campinas: Unicamp, 2000.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SOARES, Wellington. Kit gay: conheça o material "Escola sem homofobia". *NOVAESCOLA*, fevereiro de 2015. Disponível em: http://novaescola.org.br/formacao/conheca-kit-gay-vetado-pelo-governo-federal-2011-834620.shtml. Acesso em: 28 de agosto de 2016.

TERRA, João; PRADO, André. *Contra-hegemonia:* Direitos humanos da população LGBT diante dos discursos jurídicos heteropatriarcais. In: *Revista Gênero & Direito*, n. 1, p. 158-78, João Pessoa, 2014.

VILLANI, Fabiana. Bacelar; RIBEIRO, Luiz. Paulo. (2019). Binarismo de gênero, identidade, trabalho e prostituição: um estudo qualitativo sobre a população transgênera de Belo Horizonte. *Revista Psicologia*, *Diver sidade e Saúde*, 8(2), 129-143. doi: 10.17267/2317-3394rpds.v8i2.2265.

"QUARTO DE DESPEJO": A ESCREVIVÊNCIA DE CAROLINA MARIA DE JESUS SOB A ÓTICA DA ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA

Nadja Costa Linhares Fontes (UVA)
nadjavr@gmail.com

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo a apreciação da obra "Quarto de despejo: diário de uma favelada", lançado em 1960 e escrita por Carolina Maria de Jesus, de forma a analisar como a autora, uma mulher negra, pobre, com pouca instrução e moradora da favela, retrata e mostra sua identidade, seus anseios e sua visão de mundo através das palavras. Para tanto, serão utilizados os pressupostos da Análise de Discurso Crítica, com a proposta de reviver os escritos de Carolina. O artigo será pautado nas pesquisas de Mirian Santos(2018), Eduardo de Assis Duarte (2005) e Regina Dalcastagnè (2012), acerca da literatura afro-brasileira e negrofeminina brasileira; e nos estudos acerca da Análise de Discurso Crítica, embasado no modelo tridimensional proposto por Fairclough (2016), nos estudos de Resende e Ramalho (2017) e Fernandes (2008), dentre outros. A pesquisa possui caráter qualitativo, com o objetivo de analisar a escrita de Carolina, seu vocabulário, sua gramática e a estrutura textual de seus relatos em seu livro-diário como esperança de visibilidade e voz. A partir da perspectiva feminina, Carolina denuncia em seu livro as injustiças e faz reflexões sobre o dia a dia na favela, utilizando seu diário como uma forma de manifestação de um grupo marginalizado na história.

Palavras-chave:
"Quarto de Despejo". Carolina Maria de Jesus. Análise de Discurso Crítica.

ABSTRACT

This article aims to appreciate the book "Quarto de despejo: diário de uma favelada", launched in 1960 and written by Carolina Maria de Jesus, in order to analyze how the author, a black and poor woman, with few education and resident in favela, shows her identity, desires and her point of view of the world through words. For that, the assumptions of Critical Discourse Analysis will be used, with the proposal to revive Carolina's writings. The article will be based on research by Mirian Santos (2018), Eduardo de Assis Duarte (2005) and Regina Dalcastagnè (2012), about afro-brazilian and female afro-brazilian literature; besides that, based in studies on Critical Discourse Analysis, on the three-dimensional model proposed by Fairclough (2016), and in the studies by Resende and Ramalho (2017) and Fernandes (2008), among others. The research has a qualitative characteristic, in order to analyze Carolina's writing, her vocabulary, her grammar and the textual structure of the reports in her diary as a hope of visibility and voice. From the female perspective, Carolina denounces in her book the injustices and reflects on a day-to-day life in the favela, using her diary as a way of manifesting a marginalized group in history.

Keywords:
"Quarto de Despejo". Carolina Maria de Jesus. Critical Discourse Analysis.

1. Introdução

A literatura negra brasileira sempre sofreu, ao longo dos anos, boicotes quanto à suas publicações ou não foi devidamente reconhecida como uma vertente da literatura nacional. Dentro deste contexto, a presença de autoras negras se faz ainda menor, uma vez que a literatura sempre assumiu uma postura hegemônica masculina e branca. Neste contexto, Carolina Maria de Jesus surge em meados do século XX como uma autora negra, pobre, favelada, mãe solteira e que fez considerável sucesso com o lançamento de seu livro "Quarto de despejo: diário de uma favelada", em 1960, sendo reconhecida internacionalmente por sua obra. Com sua escrita, a autora nos mostra que é possível construir uma identidade através de seu discurso, mesmo fugindo dos padrões normativos da língua portuguesa, contando a vida daqueles que estão à margem da sociedade e relatando seus dias de sobrevivência na favela, a qual denomina como seu "quarto de despejo".

Dito isso, o presente artigo busca aprofundar a pesquisa sobre o livro em questão, dividido em alguns capítulos: o primeiro abordará a literatura negra como instrumento de representatividade, mostrando os principais autores negros e sua busca para figurar-se entre as grandes obras do cânone literário. Consigo, o capítulo trará também uma reflexão sobre as autoras negras que buscam o reconhecimento através da escrita. Dentro desse contexto, será retratada a autora Carolina Maria de Jesus, com seu breve histórico de vida e um resumo de seus anseios pessoais através da escrita. O seguinte capítulo abordará as teorias utilizadas como base para a análise do livro de Carolina, com ênfase nos estudos da Análise de Discurso Crítica proposta por Fairclough (2016), tendo como base seu modelo tridimensional para a análise textual. Para finalizar o presente trabalho, propõe-se uma análise do livro "Quarto de despejo: diário de uma favelada",, abordando os conceitos teóricos da Análise de Discurso Crítica, afim de dissertar sobre as principais características lexicais e contextuais encontradas no discurso de Carolina para comprovar seu lugar de fala, sua forma de entender o mundo e de ser representatividade e inspiração na sociedade atual.

2. Literatura afro-brasileira, negrofeminina e representatividade

A literatura é um importante elemento para a representatividade das minorias. As palavras formam – através da transmissão de ideias, culturas e valores – discursos que possibilitam às minorias e a grupos menos favorecidos a oportunidade de movimento e voz. Já a literatura negra ou afro-brasileira surge, neste sentido, para tratar as tradições, os problemas e as experiências dessa parcela da sociedade esquecida e marginalizada; surge como lugar de fala e representatividade. Por outro lado, segundo Duarte (2005, p. 114), a literatura negra sempre sofreu ao longo do tempo muitas formas de impedimento à publicação ou divulgação de seus materiais produzidos; impedimentos estes que vêm acompanhados de uma carga histórica de marginalização dos negros escravizados e seus descendentes e vai até a estigmatização de elementos provenientes da cultura africana.

Os primeiros textos literários desse movimento começam a ser produzidos no período colonial. Pensar em uma literatura afro-brasileira naquela época significa não incluir os próprios negros como sujeitos do discurso. Os negros africanos ou afrodescendentes não possuíam, de acordo com a legislação vigente, a possibilidade de "escrever, publicar ou mesmo falar de si ou de seu grupo" (SOUZA, 2005, p. 65). Alguns autores, como Domício Proença Filho (2004, p. 161) reconhecem que o percurso do negro na literatura nacional é moldado por duas vertentes: de um lado, textos literários sobre os negros e, de outro, a literatura do negro. Desse modo, o negro é sujeito de seu próprio discurso e também parte de uma defesa em prol de sua identidade cultural.

A literatura afro-brasileira pode ser considerada como uma forma de enunciação da coletividade negra, além de propor uma releitura da história de nosso país que, na maioria das vezes, representa o discurso hegemônico embranquecido. Somado a isso, é capaz de ressignificar a memória do povo negro brasileiro, desmontando estereótipos e sendo uma forma de resistência. Por isso, a falta de representatividade da literatura afro-brasileira como uma forma de expressão ainda é amplamente discutida. Considera-se que a literatura, tratada como una e coesa, não precise possuir diferenciação por cor. Porém, é importante ressaltar que a literatura, ao permitir a construção de uma linguagem e ser parte da visão de uma história – no caso a literatura negra como a história de seus ancestrais – remete à identidade de um povo e seus valores. Logo, a literatura afro-brasileira pode ser considerada como uma forma de expressão,

que busca valorizar uma história marginalizada e de denúncia ao etnocentrismo.

Não acredito, portanto, que a literatura, como alma, não tem cor. É sabido que a literatura, em sua história na tradição ocidental, foi vista sim como arte universal que tratava de temas igualmente universais, leia-se ocidentais ou ocidentalizados. Com a proliferação dos discursos nacionais, aceitou-se que, mantendo o caráter universal, a arte literária abordasse também aspectos da história particular dos povos. (SOUZA, 2005, p. 71)

Dentre os autores que buscaram tratar temas relacionados à afrodescendência e que militaram a favor de movimentos sociais no final do século XIX e início do século XX, temos Luís Gama, Maria Firmina dos Reis e Lima Barreto, com obras que versavam sobre a discriminação racial. Também pode-se citar Machado de Assis; embora Machado sempre tenha retratado em suas obras a grande elite letrada, responsável pela leitura de seus textos, o autor não abordava estereótipos racistas em suas obras, tampouco deixava de apresentar elementos afro-brasileiros. Através do uso da ironia e da crítica em suas narrativas de ficção –utilizada como instrumento de representação –, o autor buscava sempre rebaixar agrande classe senhorial, não sendo capaz de elogiá-la, mas sim, criticá-la.

A partir do século XX, após a abolição, quando houve a propagação através de traduções e versões publicadas na imprensa negra que davam destaque a movimentos literários e políticos ocorridos fora do Brasil, muitas reflexões sobre o tema se intensificaram. De acordo com Florentina Souza (2005, p. 68), pode-se destacar o jornal *Quilombo*, responsável por divulgar manifestações culturais, além de outros periódicos como *Cadernos de Cultura da Associação Cultural do Negro*; *Congressos de Negro*; *Afro Latina América*; *Revista Tição*, em Porto Alegre; *Jornal Abertura*, em São Paulo; *Jornal do Movimento Negro Unificado*; o grupo *Gens*, os *Cadernos Negros*, a antologia *Quilombo de Palavras*, entre outros.Ainda segundo a autora, a partir da segunda metade do século XX, nomes como Carolina Maria de Jesus, Cuti e Conceição Evaristo figuram como responsáveis pela divulgação de uma literatura que destaca aspectos históricos da tradição de origem afrodescendente ou até o cotidiano do afro-brasileiro, suscitando o debate sobre o papel da literatura negra brasileira.

A representatividade dos autores negros é ainda cerne de discussões e estudos, que são importantes para resgatar as vozes esquecidas, fazendo a literatura assumir sua função social. O termo *literatura negra* representa narrativas escritas por negros; mas, o conceito de literatura negra não pode se atrelar apenas à cor da pele do autor nem à sua temática.

> [...] a pesquisa não pode se reduzir a simplesmente verificar a cor da pele do escritor, mas deve investigar, em seus textos, as marcas discursivas que indicam (ou não) o estabelecimento de elos com esse contingente de história e cultura, ou seja, o texto literário negro reivindica um lugar de enunciação. (DUARTE, 2005, p. 124)

Integrada a essa representatividade, também está a representação da mulher negra na literatura brasileira como um discurso de resgate e reafirmação, seja da identidade feminina, dos saberes de suas antepassadas ou de luta para a transformação da sociedade atual, marcada pela resistência. Através dos textos das mulheres negras é possível sentir uma tentativa de compartilhar a violência das experiências do cotidiano através da escrita, como espaço de luta e empoderamento.

Dentro deste contexto de busca identitária, pode-se considerar a escritora Maria Firmina dos Reis como precursora, com a primeira obra reconhecidamente elaborada por uma escritora negrofeminina[419], em 1859, intitulada *Úrsula*. Logo após, pode-se destacar Carolina Maria de Jesus – cerne desta pesquisa – e, depois dela, ainda que timidamente, outras mulheres figuraram como importantes escritoras negras contemporâneas. O fato é que este descrédito à literatura negra feminina – lembrando que da publicação de *Úrsula* até "Quarto de despejo: diário de uma favelada", primeiro livro de Carolina Maria de Jesus, há um hiato de um século – tem-se um conceito de literatura que ratifica o poder da elite cultural masculina, branca e europeia, que pode ser justificado através das relações de poder estabelecidas. E ainda hoje percebe-se esta relação, pois poucas autoras negras são centro de estudos nas aulas de literatura nacional, apesar de, a partir da década de 90, o crescimento e a representatividade destas autoras estarem em destaque.Evidentemente não se pode negar que tenha havido outras escritoras femininas negras antes de

[419] Termo utilizado pela autora Mirian Santos em seu livro Intelectuais negras: prosa negro-brasileira contemporânea. A autora opta pela utilização deste termo ao invés de denominar o movimento como literatura afro-feminina brasileira. Sua opção por esta nomenclatura vai ao encontro do autor negro-brasileiro Cuti (SANTOS, 2018, p. 12-13).

Firmina; porém, no século XIX, não era possível pensar em uma mulher que pudesse figurar entre os principais jornais ou livros.

Segundo Mirian Santos (2018, p. 13), as reflexões sobre a literatura negrofeminina contemporânea abordam a discussão acerca da mulher negra enquanto intelectual. Ainda segundo a autora, as mulheres raramente são concebidas como intelectuais e algumas autoras negras contemporâneas, como Conceição Evaristo, "reinserem, ressignificam e desconstroem os lugares de classe, raça e gênero da mulher negra na sociedade brasileira atual" (SANTOS, 2018, p. 13). São autoras engajadas na luta pela transformação da sociedade em que vivem e trazem a reflexão sobre os processos históricos de marginalização da população negra.

Antes disso, na década de 70-80, outras escritoras negrofemininas brasileiras começaram a figurar através do surgimento dos *Cadernos Negros*[420], veículo responsável pela compilação da produção literária negra; eram marcas de uma escrita que problematizava a violência, o racismo, a estética negra e o espaço ocupado por essas mulheres. Este periódico foi muito importante para a visibilidade de várias escritoras negras, mas, ainda assim, a produção de textos escritos por mulheres era bastante reduzida, o que indicava, segundo Figueiredo (2009, p. 10 *apud* SANTOS, 2018, p. 16), a "dificuldade [da escritora negra] para se dedicar à produção literária, como para publicar, ou seja: um problema de ordem social e financeiro, ou de gênero".

A questão de gênero dentro da literatura negrofeminina é marcada por uma série de violências racial e social. Segundo a autora bell hooks[421] (1995 *apud* SANTOS, 2018, p. 33), a mulher negra intelectual tem seus trabalhos raramente reconhecidos, ainda tendo que competir em questão de visibilidade e alcance com os autores negros. A autora ainda afirma que, tratando-se especificamente da mulher intelectual negra, seus trabalhos raramente são reconhecidos como intelectuais, apesar de desempenharem papeis importantes em suas comunidades enquanto professoras, críticas, entre outros: na luta por esta igualdade, a mulher negra ainda não conseguiu se equiparar com outras mulheres.

[420] Os Cadernos Negros surgiram em 1978, na cidade de São Paulo, no Festival Comunitário Negro Zumbi, idealizado pelo escritor Luiz Silva, o Cuti. Com mais de 30 anos de publicação contínua, era um periódico que contemplava textos de diversos escritores negros de várias regiões do país (SANTOS, 2018, p. 16).

[421] Grafia em letras minúsculas, utilizada pela autora estadunidense.

No caso de Carolina Maria de Jesus, que lançou em 1960 o "Quarto de despejo: diário de uma favelada", não foi muito diferente. Carolina, apesar do sucesso repentino após ter sido revelada ao Brasil por um jornalista e ter em seu primeiro livro um sucesso de vendas e de publicação em várias línguas, também enfrentou resistência. À época, o jornalista tentou transfigurar a imagem de Carolina como a que atenderia ao público consumidor de produtos culturais nos idos dos anos 60: a imagem de uma mulher negra, pobre e vítima da fome e da miséria, que encontrara na escrita sua forma de identidade. Era o interesse pelas vozes subalternas nas mãos do jornalista que queria mostrar a realidade, mas nem tanto: o jornalista também foi o responsável por suprimir e/ou modificar algumas palavras/frases de Carolina no livro, tornando-o mais palatável aos leitores da época.

E a história de Carolina como grande autora começa justamente com o lançamento desse livro. Nascida em 1914, na cidade mineira de Sacramento, Carolina Maria de Jesus – também carinhosamente apelidada de Bitita – trabalhara na roça, onde aprendera a ler forçada por sua mãe. Carolina se mudou de Minas para Franca - interior do estado de São Paulo - muito cedo, trabalhando como empregada doméstica ao lado de sua mãe. Lá, mãe e filha trabalharam como empregadas domésticas, e Carolina começou a escrever seus primeiros versos (FARIAS, 2017, p. 101-7). Aos 33 anos, após a morte de sua mãe, Carolina muda-se para a cidade de São Paulo, no momento em que surgem as primeiras favelas na cidade, trabalhando ainda como empregada doméstica e morando em cortiços pelo centro. A partir das reformas urbanas na década de 40, vê-se obrigada a se mudar para a favela do Canindé, onde constrói sua casa usando madeira, lata, papelão e outros materiais. Na capital paulista, Carolina vira catadora de papel e faz desta forma o seu sustento e o de seus filhos. Dentre os papéis que catava, sempre encontrava revistas e cadernos antigos, que guardava para escrever em suas folhas, começando assim a escrever sobre o seu dia-a-dia de moradora da favela.

Já na década de 60, Carolina surge como um improvável nome no cenário da literatura brasileira. O jornalista Audálio Dantas, repórter da Folha da Noite – responsável por sua "descoberta" – reúne seus diários e os publica em versões organizadas, dando origem a sua primeira obra, intitulada "Quarto de despejo: diário de uma favelada", que vendeu mais de cem mil exemplares: só na primeira semana vendeu dez mil exemplares e ganhou sucessivas tiragens, chegando a cem mil exemplares em seis meses (FARIAS, 2017, p. 198-218). Este livro daria origem a vários

outros livros que comporiam sua obra de relatos da vida na favela, como, por exemplo, "Casa de Alvenaria" e "Diário de Bitita" – este último escrito primeiramente em francês e depois traduzido e publicado aqui no Brasil. Domício Proença Filho (2004, p. 184) classifica os livros de Carolina Maria como "literatura-testemunho", capazes de retratar sua vida de mãe solteira, a qual afirmava ser uma vida independente e sem a necessidade de passar por casos de violência familiar entre "homem e mulher".

Além do preconceito racial e de gênero sofrido pela autora, Carolina também sofreu muito preconceito devido a sua posição social; seus escritos fugiam do padrão normativo e da lógica dos modelos editatoriais, chocando a elite literária masculina e branca da época.

> Ler Carolina Maria de Jesus como literatura, colocá-la ao lado de nomes consagrados, como Guimarães Rosa e Clarice Lispector, em vez de relegá-la ao limbo do "testemunho" e do "documento", significa aceitar como legítima sua dicção, que é capaz de criar envolvimento e beleza, por mais que se afaste do padrão estabelecido pelos escritores da elite. (DALCASTAGNÈ, 2012, p. 21)

Sua autobiografia é baseada em memórias e testemunhos, que revivem momentos de seu passado e contrastam com sua vivência na favela. Carolina pratica o exercício da voz através do papel, atestando sua representatividade através de linguagem própria. Retrata a fome, sua condição social e sua vida de forma simples e direta através de seu livro-diário.

3. Análise do Discurso

Para analisar o livro de Carolina Maria de Jesus – "Quarto de despejo: diário de uma favelada" – e o discurso da autora através deste livro, será utilizado o embasamento teórico da Análise de Discurso Crítica (doravante denominada ADC), com base nas teorias de Norman Fairclough (2016). Para esta análise linguística, é importante mencionar a abordagem histórica do papel da Análise do Discurso (doravante denominada AD) e dos estudos de Michel Pêcheux (1997), que, na década de 1960, introduziu os conceitos de língua, ideologia, discurso e sujeito, na chamada escola francesa de Análise do Discurso.

Para entender sobre o que se trata a AD e os estudos de Pêcheux (1997), primeiramente é necessário compreender sobre discurso. Segundo Orlandi (2005, p. 15), do ponto de vista etimológico, discurso tem em

si "a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando". Para compreender este sentido, os estudos linguísticos estruturalistas de Sausurre – publicados em 1916 e que predominaram até a década de 60 – não são suficientes, já que o autor acreditava que a língua funcionasse como um sistema e que obedecesse a certos princípios de funcionamento, sendo ela um estudo de seu próprio sistema – *langue* – e não de seu uso.

Embora não haja consenso entre os linguistas para a noção de discurso, há algo em comum dentre todos os estudiosos da área, no que concerne a análise do discurso: ela não é focada apenas no funcionamento da língua, mas na relação estabelecida entre ela e o sujeito; seja nas relações de poder, nas ideologias, ou até mesmo nos discursos internalizados. E apesar de Pêcheux (1997) e sua abordagem ser considerada como crítica, uma vez que traz em seu estudo a teoria marxista do discurso para uma análise linguístico-textual, ainda assim não é suficiente para se figurar dentro da ADC. Dessa forma, a partir dos estudos provenientes da teoria estruturalista Saussureana, somada as ideias de ideologia, sujeito e discurso, Michel Pêcheux (1997) conseguiu desenvolver seu estudo teórico-metodológico acerca da AD. Destes estudos, uma nova abordagem surgiu com a necessidade de envolver neste processo a prática social como objeto de estudo, resultando nos estudos da denominada Análise de Discurso Crítica (ADC).

A ADC surge com o despontamento da Linguística Crítica[422] (doravante denominada LC), através dos modelos formalista e funcionalista: o modelo formalista da língua predominou até a década de 60 com os estudos estruturalistas de Sausurre – e que também incorporou um pouco das ideias gerativistas de Noam Chomsky, que dissertava sobre a capacidade inata dos seres humanos em desenvolver a linguagem. Já o modelo funcionalista aparece a partir da década de 70 e tinha a ideia de que a linguagem deveria estar associada ao seu uso, permitindo assim o estudo de relação entre linguagem e sociedade. Segundo Fernandes (2008, p. 32), embora a LC tenha contribuído para o surgimento da ADC, esta não é uma simples continuação daquela, uma vez que a ADC se aproxima da

[422] É uma linguística instrumental proposta por Halliday, que busca desenvolver uma análise do discurso público no contexto das formações sociais. (FAIRCLOUGH, 2016, p. 109).

Ciência Social Crítica[423] e busca investigar o papel que o discurso estabelece nas transformações sociais. Com base nessas afirmações, ainda segundo Fernandes, a ADC busca conceitos de *hegemonia* encontrados em Gramsci; de *prática social*, nos estudos de Harvey; de *mundo social estratificado*, de Bhaskar; e de *ideologia* de Marx. Neste escopo transdisciplinar, a ADC surge como uma investigação a fim de relacionar discurso e sociedade, para debater sobre o papel do discurso na manutenção ou na transformação das relações de dominação.

Para suporte às análises discursivas que serão propostas no próximo capítulo, será utilizado o modelo teórico-metodológico chamado, por Fairclough (2016, p. 105), de tridimensional, que relaciona prática social e texto; essas duas dimensões acontecem por intermédio de uma terceira, denominada prática discursiva. No modelo tridimensional, o texto é um importante elemento da análise do discurso, que pode legitimar práticas de dominação. Segundo o autor, os textos são capazes de trazer pistas que levam ao processo de interpretação e com isso são acionados conhecimentos linguísticos, representações e interações sociais.

Figura 1: Modelo tridimensional de Fairclough.

Fonte: Fairclough (2016, p. 105).

Portanto, para o autor, o discurso como um texto é uma prática social e não pode ser analisado individualmente ou simplesmente ser um reflexo de variáveis situacionais, uma vez que pode indicar uma forma das pessoas de agir sobre o mundo e sobre os outros e/ou ser uma forma de representação. Para Fairclough (2016), o discurso pode figurar-se de várias formas, sendo: uma produção de sentido ou elemento do processo

[423] Segundo Resende & Ramalho (2009, p. 1077), é a ciência que provê à ADC um arcabouço para a compreensão da vida social como constituída de práticas e redes de práticas.

social; uma prática social específica; ou até uma forma de construir aspectos do mundo, podendo ser usado de maneira abstrata ou de maneira específica (FERNANDES 2008, p. 40).

Figura 2: Categorização do modelo tridimensional de Fairclough.

TEXTO	PRÁTICA DISCURSIVA	PRÁTICA SOCIAL
vocabulário gramática coesão estrutura textual	produção distribuição consumo contexto força coerência intertextualidade	ideologia sentidos pressuposições metáforas hegemonia orientações econômicas políticas, culturais, ideológicas

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de Resende e Ramalho (2017, S/N)

Para a composição do presente artigo, são utilizados os estudos da ADC, no sentido de identificar as leituras críticas e reflexivas no discurso de Carolina Maria de Jesus em seu livro: seu lugar de fala, seu contexto histórico-social, valores e outros assuntos abordados em seu livro-diário. Esta análise será realizada no próximo capítulo, a fim de apresentar tais conceitos nas linhas e nas falas do livro de Carolina Maria de Jesus.

4. Análise de Discurso Crítica como ferramenta: Carolina e seu quarto de despejo

Este artigo busca resgatar Carolina Maria de Jesus como dona de uma consciência periférica que procurava espaço para sua voz. Assim, o presente trabalho realiza uma análise qualitativa e descritiva e tem o objetivo de identificar ideologias e marcas presentes no discurso da autora.Centrado nos pressupostos da ADC, realiza-se uma investigação crítica dos diferentes usos da linguagem e das práticas sociais envolvidas, assim como aborda-se as representações e identificações construídas em "Quarto de despejo: diário de uma favelada". Para o estudo de trechos do livro, será analisado o uso do vocabulário, da gramática e da estrutura textual, além das práticas discursivas e representações de mundo adotadas por Carolina.

O modelo tridimensional, adotado como pressuposto metodológico neste artigo e apresentado no capítulo anterior, propõe "integrar uma variedade de perspectivas teóricas e métodos para o que é (...) um pode-

roso recurso para estudar as dimensões discursivas da mudança social e cultural" (FAIRCLOUGH, 2016, p. 105). Neste modelo, também é possível realizar a dinâmica da prática discursiva e sua relação com a prática social. Com isso, o modelo tridimensional de Fairclough (2016), ao ser esmiuçado de forma concreta, relaciona duas dimensões do evento discursivo: o da prática social e o do texto. E essas duas dimensões acontecem por intermédio de uma terceira, denominada prática discursiva.

Carolina foi capaz de escrever alguns poemas e também de compor e interpretar algumas músicas. Porém, é através da escrita de seus livros e anotações em forma de diário que ela pode revelar a forma mais factível de sua história, já que o diário é uma maneira de relatar acontecimentos cotidianos: são textos que retratam o ficcional e/ou o real. Ao falar da obra "Quarto de despejo: diário de uma favelada", é possível perceber como Carolina age e interage no mundo, fazendo suas próprias representações e construindo seu modo de ser e o modo de ser dos outros (seus vizinhos). O seu discurso é uma forma de representação de diferentes aspectos do mundo e o diário é sua forma de interação: por meio dele, Carolina consegue se representar e se identificar com este mundo.

Portanto, Carolina recorre a memória como um recurso discursivo para o registro de seu livro e relata sua concepção de mundo, suas impressões e testemunho de vida, quando diz,

> [...] quando estou na cidade tenho a impressão que estou na sala de visita com seus lustres de cristais, seus tapetes de viludos, almofadas de sitim. E quando estou na favela tenho a impressão que sou um objeto fora de uso, digno de estar num quarto de despejo. (JESUS, 2019, p. 37)

O quarto de despejo é uma metáfora utilizada pela autora para mostrar a favela como um lugar excluso da sociedade, o resto: é evidente o descaso do poder público num lugar que, por ela, é sempre retratado como de miséria e fome:

> 15 de maio de 1955 – Tem noite que eles improvisam uma batucada e não deixa ninguém dormir. Os visinhos de alvenaria já tentaram com abaixo assinado retirar os favelados. Mas não conseguiram. Os visinhos das casas de tijolos diz:
>
> – Os políticos protegem os favelados.
>
> Quem nos protege é o povo e os Vicentinos. Os políticos só aparecem aqui nas epocas eleitoraes. O senhor Cantidio Sampaio quando era vereador em 1953 passava os domingos aqui na favela. Ele era tão agradavel. Tomava nosso café, bebia nas nossas xicaras. Ele nos dirigia as suas frases de viludo. Brincava com nossas crianças. Deixou boas impressões por aqui e quando candidatou-se a deputado venceu. Mas na Câmara dos De-

> putados não criou um progeto para beneficiar o favelado. Não nos visitou mais. Eu classifico São Paulo assim: O Palacio, é a sala de visita. A Prefeitura é a sala de jantar e a cidade é o jardim. E a favela é o quintal onde jogam os lixos. (JESUS, 2019, p. 32)

> 10 de maio de 1956 – ... O Brasil precisa ser dirigido por uma pessoa que já passou fome. A fome também é professora. (JESUS, 2019, p. 29)

Dentre as categorias de análise textual propostas pela ADC, mais especificamente será retratado o tema vocabulário e gramática, buscando compreender as escolhas lexicais feitas por Carolina em seu diário e com quais sentidos elas foram empregadas, além de demonstrar as condições socioeconômicas em que Carolina vive e da importância da leitura e escrita em sua vida. De acordo com Fairclough (2016, p. 95), o discurso como um texto é uma prática social e não pode ser analisado individualmente ou simplesmente ser um reflexo de variáveis situacionais, uma vez que pode indicar uma forma das pessoas de agir sobre o mundo e sobre os outros e/ou ser uma forma de representação. Ainda segundo o autor, "o discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado" (FAIRCLOUGH, 2016, p. 95).

Analisando a partir da função textual, o discurso de Carolina - recorrente em sua obra - já demonstra sua consciência e certeza de participação neste lugar histórico. Ao inserir alguns relatos diários de sua obra dentro do modelo tridimensional proposto por Fairclough – denominado textual – é possível perceber que a escolha dos signos linguísticos pela autora também possui um significado afetivo. O ambiente da favela, embora Carolina o relate como desumano, remete a lembranças de seus filhos e sua família, além de seus anseios de um dia sair deste espaço.

> 1 de junho 1956 - Eu nada tenho dizer da minha saudosa mãe. Ela era muito boa. Queria que eu estudasse para professora. Foi as contingencias da vida que lhe impossibilitou concretizar seu sonho. Mas ela formou meu carater, ensinando-me a gostar dos humildes e fracos. É porisso que tenho dó dos favelados [*sic*]. (JESUS, 2019, p. 48-49)

Carolina utilizava em seus manuscritos uma linguagem que, muitas vezes, não era compatível com seu pouco acesso à leitura e estudo. Para Lejeune (2014, p. 305), a escrita em forma de diário permite que qualquer pessoa utilize a língua como quiser e escreva sem medo de cometer erros. Pode-se perceber nos excertos selecionados que a autora emprega construções textuais fora do considerado correto pelas regras da gramática normativa, como no trecho abaixo em que utiliza a palavra "horrorisada", em grafia com a letra "S", quando a norma estabelece o

uso da letra "Z". Também percebe-se a grafia de "ponhe" ao invés de "põe".

> 28 de julho de 1955 – ... Fiquei horrorisada! Haviam queimado meus cinco sacos de papel. A neta de D. Elvira, a que tem duas meninas e que não quer mais ter filhos porque o marido ganha pouco, disse:
>
> – Nós vimos a fumaça. Tambem a senhora ponhe lá no mato onde ninguem os vê. Eu ouvi dizer que vocês lá da favela vivem uns roubando os outros. (JESUS, 2019, p. 27)

Como Carolina tinha sua escrita baseada em sua forma de falar, para ela nenhuma diferença faria caso a grafia seguisse os padrões da norma culta da língua. Pode-se inferir que, mesmo que a autora se utilize em certos momentos do fenômeno da hipercorreção[424], não há, em momento algum, o medo de escrever algo fora dos padrões normativos. Esta é mais uma marca de Carolina, que procura construir seu próprio *ethos* através de suas palavras. E para a construção desse "eu", Carolina expressa-se através de sua subjetividade. Para este tipo de discurso, Fairclough (2016) cita o conceito de *ethos* de Maingueneau (1987), dizendo que esta ausência de polidez pode "estar associada ao conceito mais geral de *ethos*– como o comportamento total de um(a) participante, do qual seu estilo verbal (...) expressa o tipo de pessoa que ele(a) é; sinaliza sua identidade social (...)" (FAIRCLOUGH, 2016, p. 188).Desse modo, a prática da escrita do modelo diário, graças às marcas temporais em que a escrita acontece (inclui-se o tempo da narração e os fatos narrados), pode carregar uma série de representações e identificações, assim como reflexões sobre vida pessoal do autor e o momento histórico que ele está vivendo. Por isso, devido a sua dimensão social, os diários registram não apenas um "eu" particular; como um gênero confessional.

A segunda categoria do modelo de análise tridimensional de Fairclough – denominada prática discursiva – analisa a relação entre linguagem e sociedade. Desta forma, Carolina retrata em seus diários a forma como se enxerga e entende que não deve pertencer ao mundo em que vive: morando na favela, sem comida e sem dinheiro. A autora utiliza, em seus discursos, recursos como a retomada de discurso (mudando o sentido de seus relatos) ou apela para o uso do discurso geral (como por exemplo, nos excertos abaixo "nós que não gostamos da favela", ou em "atualmente somos escravos do custo de vida") para transparecer suas insatisfações cotidianas.

[424] De acordo com Mattoso Câmara (2002, p. 237), esse termo se define como "equivocação no desejo de falar bem".

> 23 de maio de 1956 – ... Levantei de manhã triste porque estava chovendo. O barraco está numa desordem horrível. É que eu não tenho sabão para lavar louças. Digo louça por hábito. Mas é as latas. Se eu tivesse sabão eu ia lavar roupas. Eu não sou desmazelada. Se ando suja é devido a reviravolta de um favelado. Cheguei a conclusão que quem não tem de ir pro céu, não adianta olhar pra cima. É igual a nós que não gostamos da favela, mas somos obrigados a residir na favela. (JESUS, 2019, p. 42-3)

Outro recurso utilizado pela autora é a ironia, como parte de sua prática discursiva. De acordo com Fairclough (2016, p. 165), "a ironia depende de os intérpretes serem capazes de reconhecer que o significado de um texto ecoado não é o significado do produtor do texto". Carolina sabia utilizar estes recursos, mesmo sem envolver os aspectos formais relacionados a esta pratica discursiva. A autora com certeza sabia que as palavras tinham a força que ela precisava alcançar, o que, segundo Fairclough, (2016, p. 108), mostra "'a força' dos enunciados, isto é, os tipos de atos de fala (promessas, pedidos, ameaças, etc.) por eles constituídos; a 'coerência' dos textos; e a 'intertextualidade' dos textos".

> 23 de maio de 1956 – [...] antigamente era a macarronada o prato mais caro. Agora é o arroz e feijão que suplanta a macarronada. São os novos ricos. Passou para o lado dos fidalgos. Até vocês, feijão e arroz, nos abandona! Vejam só. Até o feijão nos esqueceu [...]. (JESUS, 2019, p. 43)

Sendo assim, analisando a terceira categoria analítica de Fairclough – a prática social – percebe-se que, para Carolina, essas relações de discurso e poder são evidenciadas quando a autora retrata sua vida na favela e assume que a favela é o quarto de despejo, determinando seu lugar de aceitação, porém de uma forma desconfortável, sem aceitar esse discurso. Para ela, o mundo fora da favela não a pertencia de fato, mas era onde se sentia bem e sabia que poderia "alcançá-lo":

> 19 de maio de 1956 – Deixei o leito as 5 horas. Os pardais já estão iniciando a sua sinfonia matinal. As aves deve ser mais feliz que nós... Deixei de meditar quando ouvi a voz do padeiro: – olha o pão doce, que está na hora do café! Mal sabe ele que na favela é a minoria quem toma café. Os favelados come quando arranjam o que comer. [...] Havia pessoas que nos visitava e dizia: – Credo, para viver num lugar assim só os porcos. Isto aqui é o chiqueiro de São Paulo. ... Eu estou começando a perder o interesse pela existência. Começo a revoltar-me. E a minha revolta é justa. ... As oito e meia da noite eu estava na favela respirando o dor dos excrementos que mescla com o barro podre. Quando estamos na cidade tenho a impressão que estou na sala de visita com seus lustres de cristais, seus tapetes de viludos, almofadas de sitim. E quando estou na favela tenho a impressão que sou um objeto fora de uso, digno de estar num quarto de despejo. (JESUS, 2019, p. 35-7)

Carolina aparece em seus manuscritos como um sujeito ideológico, com uma fala que valoriza seus valores e crenças, sendo capaz, ainda, de dar voz a outras vozes dentro da favela. Entender sua escrita e as condições de produção de seu diário é entender seu contexto histórico-social; entendimento que só é possível graças ao seu lugar de fala, o que faz Carolina ter certeza de que é uma escritora e que seus escritos devem ser públicos e coletivos. Pode-se dizer que é "a 'literatura em estado bruto', resultado contundente da ação de viver. É a experiência da vida transformada em mensagem literária" (FONSECA; SOUZA, 2006, p. 146 *apud* SANTOS, 2018, p. 18). Carolina foi, assim, capaz de influenciar vários escritores e escritoras negras através de sua autenticidade e do seu processo de escrita, que se assemelhava à realidade e se afastava dos padrões estabelecidos pelos escritores da elite.

5. Considerações finais

Carolina Maria de Jesus foi escritora até o final de sua vida, aos 62 anos de idade. A autora é uma importante figura de representatividade para muitas mulheres negras, que superou os modelos impostos à sociedade nos idos dos anos 60 para propor o lançamento de seu livro e tornou-se um modelo a ser seguido e admirada por sua coragem.

Apesar de a sociedade da época ser considerada conservadora e preconceituosa, Carolina escolheu a escrita como sua forma de representação de mundo e identidade e fez daquela sua forma de visibilidade. Com a pesquisa, as reflexões analisadas apresentaram Carolina como dona de si e de sua identidade social, de seu *ethos*, com sua própria forma de escrita mesmo tendo terminado apenas a quarta série, o que mostra ainda mais a força que suas palavras têm. Carolina também se mostra como um importante destaque para as mulheres negras brasileiras, pois retrata sua vivência diária pessoal e se posiciona em seu lugar de fala.

Por isto, esta análise é de grande contribuição, já que procura enaltecer e dar voz à Carolina e a seus discursos periféricos. A autora surge como precursora da literatura negrofeminina, mostrando que as vozes marginalizadas não podem ser silenciadas. A partir do lançamento do livro de Carolina, muitas outras autoras negras surgiram como denúncia à grande elite branca e ganharam voz e visibilidade ao longo dos anos, enxergando em Carolina um grande incentivo para seus trabalhos. É preciso, ainda, que autoras como Carolina estejam cada vez

mais presentes nas escolas e na mídia, reforçando um espaço de reflexão através de atos políticos capazes de transformar a realidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CÂMARA JR., Mattoso. *Manual de expressão oral e escrita*. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

DALCASTAGNÈ, Regina. *Literatura brasileira contemporânea: um território contestado*. Vinhedo: Belo Horizonte, 2012.

DUARTE, Eduardo. Literatura e Afro-descendência. In: DUARTE, Eduardo. *Literatura, Política, Identidades*: Ensaios. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2005, p. 113-31. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/site/e-livros/Literatura,%20Pol%C3%ADtica,%20Identidades%20-%20Ensaios.pdf>. Acesso em: Acesso em: 31 ago 2019.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e Mudança Social*. Brasília: Universidade de Brasília, 2016.

FARIAS, Tom. *Carolina: uma biografia*. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

FERNANDES, Alessandra. *Análise de discurso crítica*: para leitura de textos da contemporaneidade. Curitiba: Intersaberes, 2008.

JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de despejo*: diário de uma Favelada. 10 ed. São Paulo: Ática, 2019.

LEJEUNE, P. *O pacto autobiográfico*: de Rosseau à Internet. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

ORLANDI, Eni P. *Análise de Discurso*: Princípios e Procedimentos. 5 ed. Campinas: Pontes, 2005.

PÊCHEUX, Michel. Discurso e ideologia (s). In: ____. *Semântica e discurso*: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Unicamp, 1997. p. 141-85

PROENÇA FILHO, Domício. A trajetória do negro na literatura brasileira. *Estudos Avançados*. 2004, v. 18, n. 50, p. 161-193. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9980>. Acesso em: 30 nov. 2019.

RAMALHO, Viviane; RESENDE, Viviane. *Análise dediscurso crítica*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SANTOS, Mirian. *Intelectuais negras*: prosa negro-brasileira contemporânea. Rio de Janeiro: Malê, 2018.

SOUZA, Florentina. Literatura afro-brasileira: algumas reflexões. *Revista Palmares: Cultura Afro-Brasileira,* 2005, n. 2, p. 64-72. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/wpcontent/uploads/2011/02/revista02.pdf. Acesso em: 05 Set 2019.

REAL FORTE PRÍNCIPE DA BEIRA: TRANSCRIÇÃO COMENTADA DE UM MANUSCRITO DE 1793

Camila Viais Leite (UFMT)
camilaviais@hotmail.com
Carolina Akie Ochiai Seixas Lima (UFMT)
carolakie@yahoo.com.br

RESUMO

A temática deste trabalho é uma carta do século XVIII, pertencente ao Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso (IGHMT), referente ao Real Forte Príncipe da Beira, construído com a finalidade de garantir, fixar, defender, explorar e expandir o domínio da coroa portuguesa no processo de colonização da fronteira Oeste de Mato Grosso. A partir desse documento fizemos a transcrição, edição e analisamos os aspectos históricos e linguísticos sobre algumas peculiaridades ortográficas da língua portuguesa. Para isso, foram realizadas as edições fac-similar e semidiplomática, conforme Spina (1977) e Cambraia (2005), utilizando, assim, do estudo filológico, da abordagem científico-metodológica da crítica textual na recuperação, restauração, transmissão e preservação da memória de uma dada cultura e língua. Segundo Bassetto (2001), "o trabalho filológico tem por objetivo a reconstituição de um texto, total ou parcial, ou a determinação e o esclarecimento de algum aspecto relevante a ele relacionado".

Palavras-chave:
Filologia. Manuscrito. Forte Príncipe da Beira.

ABSTRACT

The theme of this work is a letter of the XVIII century, belongs to Geographical and Historical Institute of Mato Grosso (IGHMT), concerning about the Real Forte Príncipe da Beira, built to secure, fix, protect, explore and extend the Portuguese Crown area on the colonization process of the West Mato Grosso border. From this document we made the transcription, edition and we've analyzed the historical and linguistic aspects about some Portuguese orthographical particularities. For that we carried out the fac-similar and semi-diplomatic editions according to Spina (1977) and Cambraia (2005). We used the philologic study and method of textual criticism for recovery, restoration, transmition and preservation of the specific culture and language memory. According Bassetto (2001) "the philologic work has as objective the reconstitution of the text, total or partial, or the determination and explanation about some important aspect".

Keywords:
Manuscript. Philology. Forte Príncipe da Beira.

1. O Real Forte Príncipe da Beira (RFPB) e a colonizaçãono território de Mato Grosso

Simultâneas ao processo de formação do território brasileiro, ocorreram as construções das fortificações pelos espanhóis, holandeses, franceses, portugueses, brasileiros, desde pequenos fortes até grandiosas engenharias, com o intuito de delimitar, fixar, assegurar, defender, preservar as riquezas minerais e vegetais, evitar contrabando e invasões, garantir, pois, o povoamento do espaço fronteiriço. Dentre as grandes faixas de terra, formou-se a Capitania de Mato Grosso, conquista da colônia portuguesa na América do Sul através da imigração de portugueses e o adentramento dos bandeirantes paulistas, no desbravamento de novas terras, na captura de índios para venda e mão-de-obra mais barata, na busca por pedras preciosas e metais, enfim, na procura de mercadorias que eram abundantes nos sertões brasileiros. Isso, graças ao avanço dos espanhóis para o Leste (SIQUEIRA, 2017). Com a descoberta de minas no rio Coxipó, nas margens do córrego Mutuca e Prainha, foram se formando arraiais, vilas, destacamentos militares, aldeias, ao longo do tempo de administração dos governantes. Devido a essa movimentação dos homens no território, em busca de seus direitos de posse, ultrapassaram o Tratado de Tordesilhas. Então,

> Como resultado, as fronteiras portuguesa e espanhola terminaram por encostar na região do rio Guaporé, que se avizinhava com o Vice-reino do Peru, próximo a Santa Cruz de la Sierra, Capital de Chiquitos. A Coroa Portuguesa, considerando a distância das minas descobertas no extremo Oeste da Capitania de São Paulo, resolveu criar uma nova: a de Mato Grosso, através da Carta Régia de 9 de maio de 1748, nomeando, para governá-la, um nobre lusitano, D. Antônio Rolim de Moura. (SIQUEIRA, 2017, p. 40)

E, conforme Barroso (2015):

> Para que a conquista do oeste da Capitania de Mato Grosso fosse definitiva, coube a Antônio Rolim de Moura, tornar Vila Bela da Santíssima Trindade em 19 de março de 1752 como capital da Capitania, a margem direita do rio Guaporé demonstrando o interesse de Portugal na preservação do território e proteção das minas. (BARROSO, 2015, p. 29)

Para também consolidar esse processo, houve, no total, a construção de três fortificações na capitania de Mato Grosso, de acordo com Fernandes (2005): o Forte Nossa Senhora da Conceição, construído em 1760 a partir das estruturas da Missão espanhola de Santa Rosa, no governo de Antônio Rolim de Moura Tavares, sendo em 1769, denominado de Bragança por Luís Pinto de Souza Coutinho; o Forte Coimbra (MS),

construído em 1775 no governo de Luís de Albuquerque de Melo Pereira e Cáceres e modificado em vários momentos devido aos ataques, dentre eles o da Guerra do Paraguai, sendo tombado, em 1974, como patrimônio histórico e artístico nacional, restaurado em 2008 pelo Instituto Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) e o Exército (BARRETO, 2011), mantendo-se como ponto turístico e atualmente, de acordo com o site do Ministério de Turismo (publicado em 14 de Julho de 2020), dentre o prazo de dez meses deverão ser entregues os projetos interventivos "de melhorias visando manter o bom funcionamento do patrimônio"; e como explica Siqueira (2017):

> Outra construção estrategicamente erguida ao longo da fronteira ocidental foi o Forte Príncipe da Beira (20 de junho de 1776), ainda por ordem de Luís de Albuquerque de Melo Pereira e Cáceres. A posição geográfica dessa fortificação era estratégica: à margem direita do rio Guaporé, acima da capital, Vila Bela da Santíssima Trindade. Esse monumento arquitetônico serviu como mais um ponto de fixação da fronteira. A construção dessa suntuosa edificação ficou a cargo de Domingos Sambuceti, engenheiro responsável pela obra. (SIQUEIRA, 2017, p. 56)

A história do RFPB inicia-se durante uma viagem em 1773, do governador na inspeção do local almejado, já que os destacamentos das missões anteriores tinham sido destruídos com o tempo, restando apenas ruínas do Forte de Bragança até a atualidade. Intitulado dessa forma por ter facilitado em sua aceitação oficial, em honra ao primogênito da futura Rainha D. Maria, que ostentava o título de Príncipe da Beira (NUNES, 1985). É erguido de 1775 até 1783, restando partes internas para ser concluído, segundo Nunes (1985). Barcelos (2018) apresenta dois mapas, dos anos de 1789 e 1798, evidenciando o inacabamento da obra. Na execução, conforme Barroso (2015), há mão de obra especializada de brancos e escravos, qualificação e instrução da mão-de-obra indígena e a participação de trabalhadores livres, em meio às limitações enfrentadas no transporte de materiais, escassez de matéria-prima e doenças tropicais como a malária, a qual assolou a maioria dos trabalhadores, inclusive Sambuceti. Além das constantes picadas de mosquitos dia e noite, o que gerava prejuízos no andamento das atividades. Entretanto, como relata Nunes (1985), não faltava determinação, nem coragem:

> Desde os primeiros dias da construção, expedia o capitão-general detalhados relatos ao governo português sobre o desenvolvimento dos trabalhos. Manifestava a firme expectativa de concluí-los, malgrado as dificuldades que lhe advinham da carência de mão-de-obra e da deficiência de ferramentas adequadas. A persistência, que era a constante de suas realizações, infundia ânimo aos que atemorizava a grandiosidade da empresa. (NUNES, 1985, p. 286)

Barroso (2015), nesse sentido, faz uma observação:

> Percebemos que durante toda a construção da fortaleza, se tem anotações de tudo que era necessário, como registro do cotidiano, dos comandantes daquela obra, cartas, ofícios, diários e bilhetes. Algumas informações eram enviadas com certa urgência para Vila Bela, sede do governo da Capitania de MT, na expectativa de deixar o governo informado. Dessa maneira, o processo de construção do Real Forte Príncipe da Beira será acompanhando pela coroa até a sua fase de conclusão e inauguração. (BARROSO, 2015, p.103)

Contudo, os registros vão além do seu processo construtivo, sendo possível observar as notícias do Forte, questões constantes entre as cartas e ofícios, como: as dificuldades para conseguir alimentos; a suspensão de atividades pela ausência de materiais; a realização de pagamentos; as punições; as denúncias de má conduta; solicitação de remédios e de médicos; suspensão dos trabalhadores acometidos por doenças; o descontentamento do povo diante das impropriedades de padres; a contagem de escravos e dos postos de povoação; o levantamento de empréstimos, objetos recebidos e dívida de serviço; relato de viagem no domínio espanhol; envio de medidas para a confecção de fardamentos militares, dentre inúmeros assuntos de ordem social, política e econômica.

Dessa forma, podemos observar que os manuscritos constituem uma memória viva da história, mas não só desta, como também do nosso principal mecanismo de comunicação, inseparável dos aspectos históricos e socioculturais: a língua. É através da escrita que conseguimos analisar os aspectos linguísticos e culturais de um povo, as características de um determinado tempo e espaço.

Assim, poderemos ter uma melhor compreensão da nossa identidade linguística, dado que, "é observando o passado que se podem recuperar surpresas que o presente, com frequência, nos faz", segundo Rosa Virgínia Mattos e Silva (2019), a qual afirma que: "Sem dúvida, para quem hoje usa e tem a oportunidade de refletir sobre a língua que usa, alguma informação histórica passada é um instrumento útil para abrir caminhos para o conhecimento de sua língua". Logo, compreender o percurso histórico da nossa língua é imprescindível, principalmente para os professores de Língua Portuguesa – responsáveis pela construção de conhecimentos linguísticos. Todavia, como discute Mattos e Silva (2019), há outros centros de interesses dominantes entre os pesquisadores linguistas, porque há outros objetivos no ensino de línguas e da língua portuguesa, outros problemas da história presente mais urgentes a serem explicados em relação aos do século passado. Do contrário estaríamos, na

visão dela, propensos à alienação da nossa própria realidade. Por outro lado, beber dessa fonte inesgotável de informações que marcam as peculiaridades de cada *folium* dos documentos manuscritos, tentar desvendá-los, é fundamental para aproximação de qualquer tipo de conhecimento, serve para estudiosos de diversas ciências, devido à sua relevância existencial de patrimônio cultural escrito de uma dada época.

O estado atual das edificações do RFPB (localizado no município de Costa Marques, em Rondônia, na fronteira com a Bolívia), como descreve Barcelos (2018), é de ruínas, uma imagem de abandono, travando unicamente sua batalha contra a Floresta Amazônica. Assim como há inúmeras fortificações em estado avançado de degradação, restando evidências de muralhas e canhões enterrados. Enquanto outras nem vestígios restaram, seja pelo abandono, seja por sua duração efêmera. Todavia, há aquelas mais conservadas que abrigam museus, como exemplo o museu histórico do Forte Defensor (RJ); a praça pública no Fortim do Arraial Novo do Bom Jesus (PE); o centro cultural no Forte de São Diogo (BA); a realização de ações sociais no Forte ou Fortaleza de Santo Antônio Além do Carmo (BA); abertura de visitações turísticas, como, por exemplo, o Forte de Orange, Fortaleza de Santa Cruz ou Fortaleza de Itamaracá (PE); as instalações do exército na Fortaleza de Nossa Senhora da Assunção (CE); escolas militares no Forte Marechal Hermes e Fortaleza da Praia Vermelha e Fortaleza de São João (RJ); a guarnição do Corpo de Bombeiros em parte do Forte de Santo Antônio da Barra ou Ponta da Areia (MA); construção de igreja, como o caso do Fortim de São Jorge Velho (PE), (BARRETO, 2011), dentre outras numerosas fortificações das unidades federativas, as quais evidenciam de maneira particular seu retrato para fatos importantes da história do Brasil, em sua ocupação, apropriação, defesa e expansão de território.

O RFPB foi abandonado e esquecido desde 1815, de acordo com Barroso (2015), até o redescobrimento pelo marechal Cândido Mariano da Silva Rondon e sua comissão pela preservação em 1911, como descrito por Nunes (1985):

> Andarilho infatigável das sendas do oeste, na patriótica faina de pacificar índios, de resgatar ao convívio nacional as distantes comunidades pelos fios telegráficos e de abrir novos rumos para a integração das esquecidas lindes, defrontou-se Rondon com as derruídas muralhas do velho Forte. (NUNES, 1985, p. 310)

Ação que foi consolidada em 1930 com a ocupação do exército brasileiro para conservação até os dias atuais. O entorno é habitado, hoje,

pelo Pelotão Especial da Fronteira (PEF) e a comunidade Quilombola com sua associação: ASQUIFORTE, responsáveis por guardar materiais encontrados no Forte e receber os visitantes, além de proteger os valores de seus povos, que simbolizam e transmitem a história dos brasileiros, através da memória de seus antepassados, desde a formação de seu povoamento no Forte de Conceição, quando a comunidade já enfrentava opressão e dizimação, como podemos observar nos relatos de alguns moradores quilombolas em uma entrevista para um projeto de mapeamento social (FARIAS JÚNIOR, Emmanuel de Almeida; ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de, 2014, p. 4-6) e até pouco persistiam os conflitos de convivência entre essas famílias tradicionais e os militares, no uso da área e no desenvolvimento de atividades. Todavia, no ano de 2019, a justiça homologou um acordo histórico entre as partes, que regulamenta o convívio e reconhece as funções de ambos, como registrado no site do Ministério Público Federal (MPF).

Tombado como patrimônio cultural do Brasil em 1950, passou por análises para projetos, desde aqueles de menor intervenção - limpeza, pesquisa arqueológica, levantamento dos problemas, restauração, como a utilização das pedras soltas para recomposição das partes faltantes dos prédios - até aqueles de maior impacto, como a proposta de um parque nacional com hospedagem e uma outra proposta realizada por empresários, para a construção de um cassino. Na prática foi realizado, ao longo dos anos, ações de menor impacto, como o trabalho de recuperação feito por arqueólogos e limpezas. Por fim, no ano de 2017 foi executado, pelo Batalhão de Engenharia e Construção de Rondônia, escoramentos com madeira para conseguir estabilizar as estruturas, estendendo a restauração para os dias atuais, em prol da candidatura do RFPB a Patrimônio da Humanidade no conjunto de Fortificações Brasileiras do Período Colonial que participaram da definição das fronteiras brasileiras (BARCELOS, 2018).

Por tais razões, é indispensável o valor que cada obra de defesa militar representou para a história regional, política, econômica, cultural, social nos diversos pontos estratégicos guarnecidos, nas diferentes épocas, e representa na contemporaneidade, seja através das marcas do tempo com suas ruínas, seja por sua atração turística ou função comunitária para a contribuição nas pesquisas científicas, ações de conservação e valoração. Some-se a isso, a importância da atuação do exército e das comunidades tradicionais na contribuição para um desenvolvimento sustentável, utilizando seus saberes ambientais no cotidiano, a fim de

respeitar e preservar o patrimônio, que reflete também as origens e os antepassados da sociedade, provocando um modo de ver e vivenciar com o passar das gerações.

Ademais, a relevância do arquivamento e manutenção nos arquivos públicos, tornando possível preservar valorosos documentos para a história da humanidade. Consequentemente, o significativo trabalho de estudar manuscritos no atual século. A partir desses registros escritos podemos analisar os aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais e linguísticos, como contribuição para os variados campos de estudo, como a História, Linguística, Geografia, Sociologia, Antropologia, Direito, dentre outros, sendo a Paleografia, um auxílio para o conhecimento da escrita antiga, evidenciando, por sua vez, a importância da edição de tais documentos, como também a contribuição de todo trabalho desenvolvido para a História do Português Brasileiro através da pesquisa filológica em manuscritos.

Por fim, não é preciso, como ressalta Barcelos (2018), identificarnos com o patrimônio para compreendermos sua importância, respeitar e preservá-lo, pois é primordial estabelecermos a alteridade na relação entre patrimônio e sociedade. Dessa forma,

> O Forte Príncipe da Beira não precisa, necessariamente, para seu reconhecimento haver uma identificação com ele, mas ao conhecê-lo e respeitá-lo, pessoas de outras regiões podem promover ações para sua preservação. Sua valoração transcende a identidade e a proximidade geográfica, mas está relacionada ao respeito à sua história, monumentalidade, relação com a floresta amazônica, relação com a Comissão Rondon e a sua importância para preservação das fronteiras portuguesas, hoje brasileiras, além da relação simbólica com a comunidade local. (BARCELOS, 2018, p.100)

2. Comentário sob a luz da filologia: Manuscrito de 1793

É com o intuito de salvaguardar os manuscritos que exige um rigor no trabalho do filólogo, pois ele tenta aproximar o mais perto possível da originalidade, da genuinidade na edição do texto e, assim, prepará-lo para a publicação, em seus procedimentos técnicos, o que identifica sua atividade como crítico textual.

Como discorre Basseto (2001):

> O trabalho filológico tem por objetivo a reconstituição de um texto, total ou parcial, ou a determinação e o esclarecimento de algum aspecto relevante a ele relacionado. Estende-se desde a crítica textual, cujo objeto é o próprio texto, até as questões histórico-literárias, como autoria, a autenti-

> cidade, a datação etc., e o estudo e a exegese do pormenor. (BASSETO, 2001, p. 45)

Através da edição, sustentada teoricamente pelas etapas da crítica textual, por seus critérios não mais subjetivos, como eram utilizados antes de Karl Lachmann, que sistematizou o estudo filológico, é possível prolongar existência do texto. Como é descrito por Cambraia (2005):

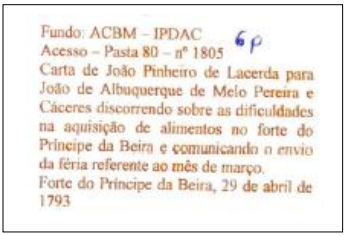
> Com certeza a contribuição mais evidente e importante da crítica textual é a *recuperação do patrimônio cultural escrito* de uma dada cultura. Assim como se restauram pinturas, esculturas, igrejas e diversos outros bens culturais da humanidade, a fim de que mantenham a forma dada por seu autor intelectual, igualmente restauram-se os livros em termos tanto físicos (recuperação da folha, da encadernação, da capa, etc.) quanto de seu conteúdo (recuperação dos textos).
>
> Considerando que, após se ter restituído a forma genuína de um texto escrito, ele é, via de regra, publicado novamente, contribui-se também, assim, para a *transmissão e preservação desse patrimônio*: colabora-se para a transmissão dos textos, porque, ao se publicar um texto, este torna-se novamente acessível para a sua preservação, porque se assegura sua subsistência através de registros em novos e modernos suportes materiais, que aumentarão sua longevidade. (CAMBRAIA, 2005, p. 19-20)

Dentre os tipos de edição, conforme Spina (1977) e Cambraia (2005), temos: a edição fac-similar ou mecânica; a diplomática, a semidiplomática ou paleográfica; a modernizada e a edição crítica. Para a finalidade deste trabalho, serão utilizadas as edições fac-similar e semidiplomática. A primeira consiste na fotografia do texto, reproduz com fidelidade as características do original e possui um grau tendendo mais para o zero quanto à intervenção do editor. A segunda consiste em uma forma de melhoramento do texto com a separação de palavras e o desdobramento das abreviaturas, seguindo com algumas adaptações na digitação, mas sem tentar modificar o formato original. A escolha por ambas é pelo fato de trabalharem o mais próximo possível do texto original, possuindo uma maior fidedignidade, como também tornando a leitura acessível ao público-leitor, especializado ou não.

Para a formatação da transcrição, nos apoiamos nas Normas de Transcrição de Documentos Manuscritos e Impressos/Edição Semidiplomática, do PHPB (Projeto para a História do Português Brasileiro).

O documento selecionado para este artigo é uma carta, composta por três fólios, do Capitão e Diretor de Obras, José Pinheiro de Lacerda ao Governador e Capitão General João de Albuquerque de Melo Pereira e Cáceres, escrito em 29 de abril de 1793, no Forte Príncipe da Beira.

Encontra-se no Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso (IHGMT), na pasta 80, nº 1805 – Fundo: ACBM – IPDAC, conforme ficha catalográfica:


Fundo: ACBM – IPDAC 6 p
Acesso – Pasta 80 – nº 1805
Carta de João Pinheiro de Lacerda para João de Albuquerque de Melo Pereira e Cáceres discorrendo sobre as dificuldades na aquisição de alimentos no forte do Príncipe da Beira e comunicando o envio da féria referente ao mês de março.
Forte do Príncipe da Beira, 29 de abril de 1793

A referida carta relata não somente as dificuldades na aquisição de alimentos para continuidade nos serviços ou comunica o envio de pagamento, mas também a necessidade de materiais para a conclusão de partes da obra e para o conserto das armas de fogo, faz solicitação de remédios, concessão de um cirurgião e suspensão de alguns trabalhadores.

Com esta transcrição comentada, pudemos ter uma visão, ainda que em recorte, do processo de colonização no território brasileiro com a construção de fortificações e a história do RFPB na capitania de Mato Grosso até o atual Estado de Rondônia. Por fim, observamos também, a partir de um recorte no tempo, o estado da língua portuguesa no século XVIII, período que ainda não possuía um sistema ortográfico oficial, não havia uma uniformização na escrita, nem na acentuação gráfica, de tal modo que é possível observarmos uma grafia própria de cada autor, copista, equiparando-se, no caso do manuscrito de 1793, às heranças latinas predominantes no período pseudo-etimológico da história ortográfica.

O uso das consoantes geminadas seria um exemplo de influência do latim e do exagero elitista da época, conforme Andrade, Lima, Oliveira (2012). Segundo Coutinho (1976), a duplicação do <l> no final do vocábulo visava provavelmente distinguir o velar do alveolar, já, no meio da palavra, decorria da influência do latim. Há também o uso do <h> no início das palavras, de conformidade com a origem latina ou não, podendo indicar vogal aberta ou monossílabo tônico (COUTINHO, 1976). Nesse manuscrito há o uso do <he> como vogal aberta. Já o restante das ocorrências das vogais aproximam-se do português moderno e as consoantes como o uso de <z> pelo <s> ou vice-versa, <c> por <ss>, <g> por <j> divergem da grafia atual; no entanto, até hoje, há confusão de colocação, pois em alguns vocábulos assumem o mesmo som.

O levantamento dessas ocorrências são as seguintes:

- Duplicação das consoantes L, T, F,M e N, como em: <Illustríssimo> (L.01, 1r) ; <attentidos> (L.20, 1r); <ffeitos> (L.12, 1v) <effetivamente> (L.19, 2v); <Commandante> (L.01, 2v); <annos> (L.02, 3v), além do R e do S.
- Uso da letra Y em substituição ao I: <Boys> (L.11, 1r); <mandey> (L.08, 2v); <darey> (L.07, 3r)
- Uso do H no início de palavra: <hum> (L. 06, 1r);<huns> (L.21, 1v); <hua> (L.02, 1v);he (L.19, 1r); <hira> (L.13, 3r)
- Uso da letra ramista I no lugar de J: <Iozé> (L.08; 3v)
- Uso de Z por S: <Mezes> (L.16, 1r); <aprezenta> (L.09, 2r); <prizóes> (L.14, 3r)
- S por Z: <introdusirem> (L.19, 1v)
- C por SS: <pecimamente> (L.03, 1v)
- G por J: <sugeite> (L.04, 3r)
- O por U: <servio> (L.03, 2r); <vio> (L.15, 1v)
- I por E: <piquenos> (L.21, 1v); <quasi> (L.26, 1r)
- I por U: <oiro> (L.11, 1r)
- Uso de OENS: <informacoens> (L.25, 1v)
- Uso do U indicando I ou O: <dous> (L.26, 2r); <cuberto> (L.21,2v)
- Uso de AÓ por ÃO: <ocaziaó> (L.24, 2v)
- Uso de E indicando A: <Reçaó> (L.14, 1R)
- Perda de um fonema final da palavra: <passage> (L.7, 2v)

Para padronizar o sistema, surge o período simplificado para regularizar a acentuação, reduzir as consoantes geminadas, eliminar símbolos da etimologia grega, enfim, contribuir para um acordo gráfico que se manifesta até os dias atuais.

> Mas muitas foram a confusões feitas nessa época, pois faltavam conhecimentos acerca da evolução da língua portuguesa, complicando ainda mais o problema ortográfico do português. A solução seria retomar o espírito da primitiva ortografia, trabalho que poderia ser realizado apenas por um especialista na história interna da língua portuguesa. (ANDRADE; LIMA; OLIVEIRA, 2012, p. 160)

Assim, surgem os princípios básicos em 1904, que nortearam a reforma lusa em 1911, estabelecidos por Gonçalves Viana, o qual optou por manter as consoantes geminadas como elemento indicador de boa

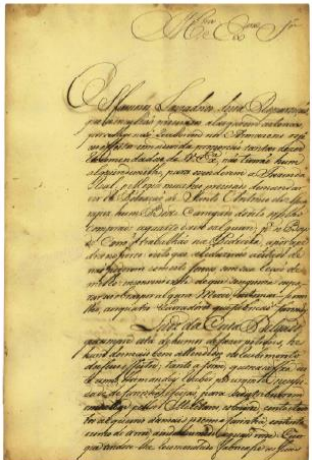
pronúncia e a proposta de Medeiros e Albuquerque pela Academia Brasileira de Letras, em 1907, para extingui-las, que segundo Andrade, Lima, Oliveira (2012) foi fruto da busca de uniformização das regras e normas regulando o português escrito da época, já em debate há algumas décadas em Portugal:

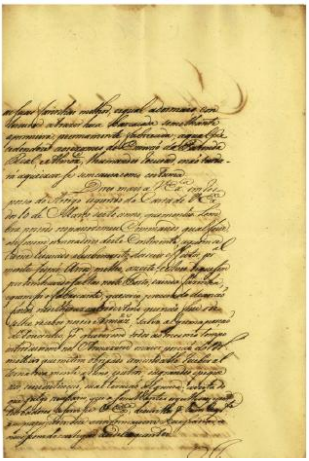
> Para Cavaliere (2000, p. 224), a simplificação das consoantes era um dos pontos imperativos da proposta fonêmica de Medeiros e Albuquerque, sobretudo porque aqui no Brasil as geminadas resumiram-se num capricho etimológico na maioria dos casos. Somente no caso de *cç*, em que a primeira letra representa /k/, caberia a grafia das geminadas, já que sua supressão interferiria na pronúncia da palavra. (ANDRADE; LIMA; OLIVEIRA, 2012, p. 163)

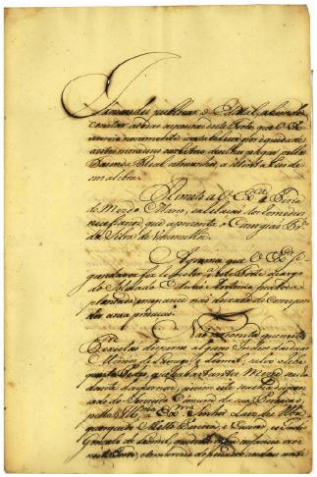
Como descrito por Andrade, Lima, Oliveira (2012), o debate sobre a ortografia continuou por muito tempo até transformar em lei, pois havia uma divergência gráfica entre o português de Portugal e do Brasil, além da não aceitação por parte dos intelectuais e do povo, sendo a partir de 1931 o estabelecimento dos acordos ortográficos oficiais entre os países e passa a ser adotado pelo Decreto-lei de 1943 em todo território brasileiro e o de 1945 em Portugal. Por fim,

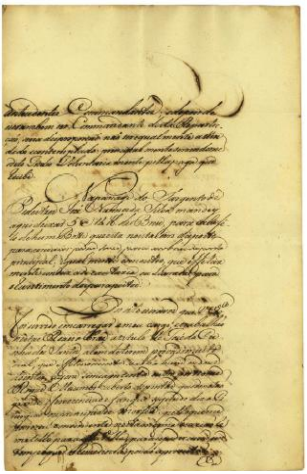
> Para Cavaliere (2000, p. 196-97), o uso das consoantes geminadas vem da indisciplina reinanteno período fonético da história ortográfica do português que legou exemplos concretos da falta de controle e fiscalização que tal sistema representa. As consoantes geminadas, que supõe ser um grafismo de cunho meramente etimológico surgido no Renascimento, trata-se de um recurso já utilizado no português arcaico só que com valor puramente fonético. Para o autor citado, o uso de *ff* intervocálico nos primeiros séculos do vernáculo não tinha o valor de som longo como na tradição latina, porém o de *f* simples: as letras geminadas reforçavam a pronúncia da labial surda, já que em outras palavras o *f* latino, transformado em *v* no português, continuava a ser representado pela letra *f*. (ANDRADE; LIMA; OLIVEIRA, 2012, p. 164)

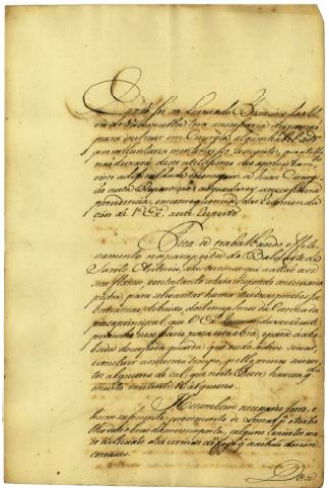
A seguir, apresentamos a edição fac-similar do manuscrito selecionado para esse artigo, e, na sequência, a edição semidiplomática.

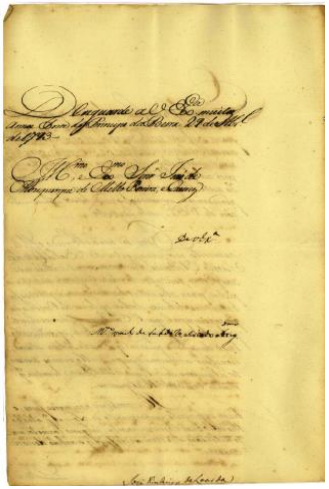












Edição Semidiplomática:

[fol.1r]

Ill*ustríssi*mo, e Ex*celentíssi*mo S*enho*r

Os famosos Lavradores desta Repartiçaó
que se inculcaó precisados alargarem as terras,
por se lhes não receberem nos Armazéns os se
us effeitos com a devida proporção tantas vezes
recomendadas de V*ossa* Ex*celência*, não tiveráo hum
alqueire de milho, para o venderem a Fazenda
Real; pello que me achei precisado de mandar
vir da Povoação de Santo Antonio dez Gua
rajuz hum Botte Carregado do dito milho
comprado a quarto de oiro o alqueire; p*ara* os Boys:
De Carro q*ue* trabalhão na Pedreira, a pôr a pe
dra no porto: visto que se reduziraó a estado de
não poderem com este serviço, sem sua Reçaó de
milho: inconveniente de que se seguiria ou pa-
rar as obras por alguns Mezes, ou tomar-se o mi
lho, aos quatro Lavradores que fabricaó farinhas.

Luiz da Costa Delgado
que sempre está de humor de fazer petiçóes, he
hum dos mais bem attendidos no recebimento
dos seus ffeitos; tanto assim, que na saffra des

te anno, lhe mandey receber por urgente necessi-
dade de farinha, e feijão, para se distribuírem
em dando se pellos Militares, e obreiros, cento e tan
L.25 tos alqueires da mais pecima farinha, e oitenta
e cinco de arroz, ainda humedo e quase verde: E por
que tendo se-lhe recomendado fabricasse as suas
[fol.1v]
L.01 as suas farinhas milhos, e igual a dos mais, com
tinuava a trazer hua barca cada semelhante
a primeira, pecimamente fabricada; a qual pre
cedendo se aos exames do Escrivão da fazenda
L.05 Real, e Almoxarife, lha mandei recusas, e não tarda-
rá a queixar se sem causa como costuma.
Direi mais a Vossa Excelência em res
posta do Artigo segundo da Carta de Vossa Excelência
dos 10 de Março deste anno, que me náo. Lem
L.10 bra por todo o espasso do meu Comando, qual fosse,
ou fossem os moradores deste Continente, a quem se
tivesse recusado o Recebimento dos seus ffeitos principal
mente feijaó, arroz, milho, azeite, e Aves de que sem
Pré tem havido faltas neste Forte, e ainda farinha;
L. e quem foi o fabricante, que se vio precisado de a náo
15
fazer, ou de lhe dar outro destino que não fosse o de

se lhe receber nestes Armazens; salvo alguma porçaó
de Toucinho, por quererem todos ao mesmo tempo
Introdusirem nos Armazéns maior porção do Necessario:
L.20 Mottivo que me tem obrigado a manda llo receber al
Ternativamente a huns, e outros; e a grandes e pique
nos, sem distinçaó, ou alteração alguma; a vista do
que julgo necessario, que a semelhantes orgulhosos, e per
turbadores se servisse Vossa Excelência, de servi llos por humRespeito
L.25 em que precedendo se a informacoens Necessarias, se
ouvessem de castigar aos del[i]quentes.
Já

[fol.2r]
L.01 Já mandei publicar o Edittal, a bem de
constar a todas as pessoas deste Forte, que Vossa Excelência
se servio novamente a restabelecer por equidade
a estes moradores o arbítrio de se lhes pagar pella
L.05 Fazenda Real os toucinhos, a setenta e Seis de
oiro a libra.

Remeto a Vossa Excelência a Féria
do Mez de Março, e a relação dos remédios;
necessarios, que aprezenta o Cirurgiaó Francisco
L.10 da Silva de Vasconcelloz.

A grama que Vossa Excelência Segunda vez fez remeter para este Forte a cargo do Soldado Estevão Antonio, fica toda
L.15 plantada, e me parece não deixara de Correspon der a suaproduçáo.

Não me consta que neste Forte existaó dispersos alguns Índios das duas Missões de Lamego, e Leomil; salvo o rebe-
L.20 quisto Pedro, que ha bastantes Mezes se acha doente das pernas; porém este se acha dispen sado do Serviço do Comum da sua Povoaçáo, Pello Illustríssimo, e Excelentíssimo Senhor Luiz de Albu-
L.25 querque de Mello Pereira, e Caceres; e o Indio Gonçalo de Leomil, que des[de] a sua infancia vive neste Forte, e tem servido de pescador aos dous ante
[fol.2v]
L.01 Antecedentes Commandantes; e depois de eu também ser Commandante desta Reparticçáo, seria desproporção não ser igualmente atten dido e contemplado: principalmente servindo me
L.05 o dito Índio Voluntariamente pella paga que recebe.

Na passage do Sargento de Pedestres Iozé Nunnes da Silva mandey aqui deixar 5 arrobas 14 librasde Breu, para calafê
L.10 To de hum Botte que esta no estaleiro disposto para conduzir pedra tosca, para as obras da porta principal; igualmente com outro, que effetiva mente conduz a de cantaria ou Lavrada, para o Revestimento dos parapeitos.
L.15 Dos oitoescravos queVossa Excelência foi servido em carregar a meu cargo, e trabalhão nestas Reaes obras a titulo de Iozé da Cunhá dos Santos, além de terem provado muito mal, que effetivamente se acha hum ou dous
L.20 doentes, agora se me aprezenta outro por nome Roque Muumbi cuberto de pintas que denotas grande efervecencias e sangue segundo diz o Ci rurgiao, ou principia de morfeo; pello que me pareceu conveniente nesta mesma ocaziáo re
L.25 mete llo para esta Villa, para se poder curar com tempo que os remédios lhe possáo aproveitar.
Eu
[fol.3r]
L.01 Eu naó sei se o Licenciado Francisco da Silva de Vasconcellos terá a necessária disposição, para instruir em Cirurgia algum hábil soldado que Volluntariamente a isso se sugeite; que a te lla
L.05 não deixará de ser utilíssimo esse aproveitamento,

visto a dificuldade de conseguir-se hum Cirurgi-
ao nesta Repartição: ao que darey a necessária
providencia, em conseqüência das Recomenda-
coes de Vossa Excelência a este respeito.

Fica-se trabalhando effeti-
mente nos parapeitos do Baluarte de
Santo Antonio, e das cortinas que se attaó aos
seus flancos; e entretanto se hira dispondo a necessaria
pedra, para se levantar huma das duas prizões su-
bterraneas, debaixo dos terra plenos da Cortina da
porta principal, que Vossa Excelência recomenda se exêcute;
porem he necessário para esta obra, e para á abo-
bada do corpo da guarda que tudo se deve serrar
e concluir ao mesmo tempo, pello menos seiscen-
tos alqueires de cal: que neste Forte haverá quando
muito existente 16 alqueires.
He também necessário ferro, e
hum suficiente provimento de Limas, para o traba
lho das obras da mesma porta, e alguns concertos ma-
is delicados das armas de fogo que se acháo descon-
certadas.
Deos
[fol.3v]
Deoz guarde a Vossa Excelência muitos
annos Forte do Príncipe da Beira 29 de Abril
de 1793 -

Illustríssimo, e Excelentíssimo Senhor João de
Albuquerque de Mello Pereira, e Caceres
De Vossa Excelência

Muito omilde subdito, e obrigandomo
Iozé Pinheiro de Lacerda

3. Agradecimentos e considerações finais

Consideramos que o trabalho filológico, envolvendo a busca de documentação manuscrita ou impressa, tem o objetivo de estudar, analisar e compreender características linguísticas sincrônica ou diacronicamente, um trabalho relevante para a história do português brasileiro.

Neste artigo, apresentamos algumas características ortográficas do português oitocentista que demonstram o movimento histórico pelo qual nenhuma língua viva há de se furtar. Uma língua viva, como a língua portuguesa, oferece muitos caminhos a serem trilhados quando o assunto é a pesquisa linguística.

No nosso caso, nos concentramos na pesquisa filológica que busca através do texto escrito, não só a história da língua, como também a história de um povo, de um lugar em uma determinada época.

Falar do Forte Príncipe da Beira e da importância de tudo que envolveu sua construção e seu entorno, por meio da transcrição comentada, aqui apresentada, é falar da história de Mato Grosso e da História do Brasil e sua fronteira.

Como agradecimento para a execução deste trabalho, destacamos a importância do fomento à pesquisa, através da Bolsa Capes/DS e ao Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem, onde esta pesquisa de mestrado está sendo desenvolvida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Elias Alves de; LIMA, Carolina A. O. S.; OLIVEIRA, G. G. M; As consoantes geminadas latinas no Português do século XVII: uma análise filológica de manuscritos. *Revista Philologus*, Ano 18, n. 53, p. 110-66. Suplemento. Rio de Janeiro: CiFEFiL, maio/ago. 2012,

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). *Real Forte Príncipe da Beira, em Rondônia, está em obras.* 2018. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/ro/noticias/detalhes/4950/real-forte-principe-da-beira-em-rondonia-esta-em-obras-de-revitalizacao. Acesso em: 27/10/2020.

BARRETO, Aníbal. *Fortificações no Brasil: (resumo histórico).* 2. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 2011.

BASSETO, Bruno Fregni. *Elementos da filologia românica*: história externa das línguas. São Paulo: Edusp, 2001.

BARCELOS, Giovani da Silva. *Forte Príncipe da Beira: conhecimento, valoração e preservação*. (Mestrado em Preservação do Patrimônio Cultural) – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional Rio de Janeiro, 2018.

BARROSO, Lourismar da Silva. *Real Forte Príncipe da Beira: ocupação oeste da Capitania do Mato Grosso e seu processo construtivo (1775–1783)*. (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS, 2015.

BARROSO, Lourismar da Silva. *Real Forte Príncipe da Beira: ocupação oeste da Capitania de Mato Grosso e seu processo construtivo (1775–1783)*. Porto Alegre: Versos Serenos, 2015.

CAMBRAIA, César Nardelli. *Introdução à crítica textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

COUTINHO, Ismael Lima. *Pontos de gramática histórica*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1976.

FARIAS JÚNIOR, Emmanuel de Almeida; ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. *Mapeamento social como instrumento de gestão territorial contra o desmatamento e a devastação*: processo de capacitação de povos e comunidades tradicionais: quilombolas do Forte Príncipe da Beira, Vale do Guaporé, Costa Marques-RO, 10**.** Manaus: UEA, 2014.

FERNANDES, Suelme Evangelista. *De um Império a outro: a construção e os conflitos no Real Forte do Príncipe da Beira (1776–1792)*. In: Simpósio Nacional de História, 23, 2005, Londrina. Anais do XXIII Simpósio Nacional de História – História: guerra e paz. Londrina: ANPUH, 2005.

FLEXOR, Maria Helena Ochi. *Abreviaturas: manuscritos e documentos luso-brasileiros, séculos XVI ao XX*. 5. ed. revisada e aumentada. Curitiba: CRV, 2019.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *O português arcaico: fonologia, morfologia e sintaxe*. São Paulo: Contexto, 2019.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL (MPF). *Justiça homologa acordo histórico que regulamenta convívio entre Exército e comunidade quilombola em Rondônia*. 2019**.** Disponível em: http://www.mpf.mp.br/ro/sala-de-imprensa/noticias-ro/justica-homologa-acordo-historico-queregulamenta-convivio-entre-exercito-e-comunidade-quilombola-em-rondonia. Acesso em: 27/10/2020.

NUNES, José Maria de Souza. *Real Forte Príncipe da Beira*. Rio de Janeiro: Spala / Fundação Emílio Odebrecht, 1985.

SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. *História de Mato Grosso: da ancestralidade aos dias atuais*. 2. ed. atual. e ampl. Cuiabá-MT: Entrelinhas, 2017.

SPINA, Segismundo. *Introdução à ecdótica: crítica textual*. São Paulo: Cultrix, 1977.

REFLETINDO ACERCA DA PESQUISA-AÇÃO COMO MÉTODOS DE CONHECIMENTO, APRENDIZAGEM E TRANSFORMAÇÃO

Elda Hipólito Simiema Gouvêa (UFT)
eldahipolito@yahoo.com.br
Francisca Veronica Feitosa Andrade (UFT)
franciscaveronicafeitosa@gmail.com

RESUMO

O presente ensaio tem como objetivo promover uma reflexão sobre a pesquisa qualitativa enquanto pesquisa-ação, assim sendo, discutir a importância da relação do pesquisador com os participantes no trabalho investigado, com intuito de conhecer e adentrar a realidade observada, problematizando questões e estabelecendo relações com o objeto de pesquisa ao atuar por meio da mediação/interação, visando observar e contribuir na resolução de possíveis problemas observados. Neste contexto, o presente trabalho constitui-se de uma reflexão a fim de construirmos um percurso teórico-metodológico por meio de estudos desenvolvidos acerca da pesquisa-ação visando compreender como se dá a interação entre pesquisadores e sujeitos envolvidos em busca do sucesso na resolução de possíveis problemas no campo investigado.

Palavras-chave:
Participação. Reflexão. Pesquisa-ação.

ABSTRACT

The purpose of this essay is to promote a reflection on qualitative research as action research, therefore, discussing the importance of the researcher's relationship with the participants in the investigated work, with the intention of knowing and entering the observed reality, problematizing questions and establishing relationships with the research object when acting through mediation / interaction, aiming to observe and contribute to the resolution of possible problems observed. In this context, the present work is a reflection in order to build a theoretical-methodological path through studies developed about action research aiming to understand how the interaction between researchers and subjects involved in the search for success in solving possible problems in the investigated field.

Keywords:
Participation. Reflection. Action research.

1. Introdução

O processo de ensino e de aprendizagem sempre esteve presente, seja de forma direta ou indireta nos relacionamentos entre os humanos. Neste mundo de troca de experiências e de contágios culturais, faz-se

necessário pensar em práticas que levem os participantes a visões cada vez mais crítico-reflexivas.

No cenário atual é imprescindível pensar em estratégias de ensino–aprendizagem que além de produzir conhecimento possibilitem uma formação que contribua para a construção de uma sociedade pensante, atuando por meio da mediação, visando uma formação crítica e social dos sujeitos.

Nesse viés, pretende-se investigar, por meio da pesquisa qualitativa/pesquisa-ação, estratégias de intervenção social, com intuito de conduzir os participantes a discutirem e a refletirem sobre seus próprios problemas em busca de soluções possíveis, uma vez que a pesquisa-ação é uma estratégia metodológica voltada para a pesquisa social. O propósito deste manuscrito, *a priori*, é refletir como a pesquisa-ação amplia a visão do pesquisador possibilitando a sua participação na resolução de problemas cotidianos, na construção de melhorias, no desenvolvimento e na contribuição do conhecimento e seus usos nos contextos sociais.

A pesquisa-ação busca a utilização da teoria atuando com prática, pesquisa (teoria) e ação (prática). Assim a ação é essencial para a realização da pesquisa. Neste contexto, o pesquisador, torna-se colaborador e ao mesmo tempo em que investiga processos complexos, propõe mudanças e reflexões acerca dos efeitos obtidos nas ações. O foco do pesquisador nesta proposta envolve a compreensão de problemas visando solucioná-lo, percorrendo um percurso gerado pelo conhecimento científico associado às teorias que apoiam a pesquisa.

Pensando-se na perspectiva da pesquisa-ação como uma proposta metodológica que mobiliza a interação, propõe-se construir um percurso teórico-metodológico a partir de referenciais de alguns autores como: Thiollent (1986), Tripp (2005), Lewin (1946), Mcniff (2002), Baldissera (2001), Pitano (2014), dentre outros que abordam o referido tema.

Diante deste pressuposto, há a necessidade de conhecer melhor a pesquisa-ação, tendo em vista que é uma pesquisa voltada para o social e suas contribuições transforma os participantes visando proporcionar-lhes saberes e reflexões para atender as necessidades atuais nos contextos sociais.

2. Considerações teóricas acerca da pesquisa-ação

A ciência é vista no senso comum como um conhecimento provado, não cabe discussão. As pessoas têm uma representação social da ciência, como algo que tem respostas inquestionáveis.

Para Chalmers (1993) conhecimento científico é conhecimento provado. As teorias científicas são derivadas de maneiras rigorosas de obtenção de dados da experiência adquirida por observação e experimento. A ciência é baseada no que podemos ver, ouvir, tocar, etc., pois conforme destaca o autor "na medida em que se trata da percepção, a única coisa com a qual um observador tem contato direto e imediato são as suas experiências." p. 43. Assim, opiniões ou preferências pessoais e suposições especulativas não tem lugar na ciência. A ciência é objetiva, o conhecimento científico é confiável, uma vez que é comprovado objetivamente, "A ciência é uma estrutura construída sobre fatos". (CHALMERS, 1993, p. 18.)

Assim, o conhecimento é um conjunto de informações adquiridas através da experiência ou da introspecção. Pode ser organizado sobre a estrutura de fatos, objetivos acessíveis a vários observadores através de um conjunto de técnicas e de métodos conhecidos sob o nome de ciência.

Nesse sentido, há de se considerar que afirmações semelhantes às anteriores, presumem o que nos tempos modernos é uma concepção popular de conhecimento cientifico. Podemos pensar na ciência contemporânea, principalmente por uma característica dada a nova concepção desta, na idade moderna.

O método da observação e experimentação dos fenômenos das ciências naturais, remetendo principalmente ao uso da indução, método de investigação em que consiste formular conclusões gerais a partir de observações particulares. Sendo seu principal precursor o filósofo Francis Bacon, que criticava o método dedutivo, pois afirmava que ao priorizarem a dedução, os cientistas se perdiam em divagações longas e inúteis.

O método indutivo e dedutivo tem semelhanças, pois partem de premissas verdadeiras para atingirem conclusões. A diferença, no entanto, é que no método indutivo, essa conclusão pode ser ou não verdadeiro, isso porque ele extrapola os limites das premissas.

Por outro lado, a pesquisa-ação sendo pensada e defendida por muitos estudiosos como um tipo de pesquisa com base empírica, tem como especial característica o fato de estar em estreita associação com a

ação, as tomadas de atitudes, os posicionamentos diante de um problema coletivo no qual as pesquisas estão sujeitas a vivenciarem. Como nos afirmam as palavras de Thiollent (1985):

> A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou uma resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo. (THIOLLENT, 1985, p. 14)

Desse modo, compreendemos que a pesquisa-ação é uma proposta metodológica que busca, de forma engajada e participativa, colaborar para intervir e para transformar uma determinada realidade, com base em decisões que agem e refletem sobre essa realidade, no sentido de produzir conhecimento e encarar os problemas na busca de soluções.

Revisitando um pouco os contextos históricos, vemos que o surgimento da metodologia de pesquisa participativa está vinculado a uma certa insatisfação com os métodos de pesquisa clássicos. Além dessa insatisfação como ponto de partida para o emergir da pesquisa-ação, a necessidade de promover articulação entre a teoria e a prática na construção de novos conhecimentos e saberes é considerada uma inquietação fundamental nesse processo.

Nessa perspectiva, podemos enfatizar que a pesquisa-ação tem caráter reflexivo, modalizador e de soluções coletivas, gerador de conhecimento, interdisciplinares, e que sua contribuição aplicada à educação pode transformar tanto as práticas das instituições, como também o desenvolvimento da cidadania e pode, ainda, melhorar o comprometimento dos participantes que são elementos importantes para analisar situações ou problemas da vida real.

Neste sentido, por ser um procedimento reflexivo, sistemático, controlado e crítico, orientado para resolução de problemas, almejando o desejo de mudança, transformação na realidade educacional e/ou social, a pesquisa-ação traz novos elementos e perspectivas para a prática cotidiana escolar e social. Como destaca Thiollent (1996, p. 19), na pesquisa-ação "é possível estudar dinamicamente os problemas, decisões, ações, negociações, conflitos e tomadas de consciência que ocorrem entre os agentes durante o processo de transformação da situação.".

A pesquisa-ação dialoga com a pesquisa de campo de caráter qualitativa, sendo esta criada pelo psicólogo alemão Kurt Lewin que teve papel importante na ciência social como um pioneiro da psicologia apli-

cada e social. O foco de Kurt era a coletividade entre os indivíduos, daí vem a ideia da pesquisa-ação, que tem caráter qualitativo e proporciona a participação e o compartilhamento de poder com as pessoas do campo de atuação, com a finalidade de identificar problemas e definir estratégias para solucioná-los com participação direta das pessoas envolvidas na pesquisa.

Nesse processo, existe um caráter político, empoderador e emancipador das pessoas que estão vivendo ao lado colaborativamente com o pesquisador. Desse modo, fica evidente esse caráter da pesquisa-ação de se envolver e resolver problemas específicos e produzir resultados/conclusões – o pesquisador que está imerso no campo com o objetivo de conhecer os modos operantes, a cultura, os modos viventes daquele grupo social, para ver como vivem e atuam. Outra característica é o ato de construir conhecimentos relevantes sobre o objeto de estudos (problema), naquele contexto vivido.

Assim, compreendemos que na pesquisa-ação há compartilhamento de saberes e de poder com os colaboradores e com a comunidade no campo de estudo, podendo ser na escola ou em outras instituições. No âmbito da pesquisa não se deve usar o termo "sujeito de pesquisa", o que há, são parceiros, colaboradores, pessoas que de uma forma ou de outra são essenciais no processo.

Quando partimos da Pesquisa Participativa à Pesquisa-ação, notamos que o poder das pessoas que estão no campo de pesquisa aumenta. Podemos dizer que na pesquisa participativa e na pesquisa-ação a neutralidade do pesquisador vai se diluindo no contexto do dia a dia da pesquisa. Mesmo que não haja necessidade de o pesquisador ficar no campo de pesquisa por um período muito longo, é importante e necessário que o pesquisador permaneça no campo o suficiente que lhe permita desenvolver o trabalho de modo satisfatório, para poder identificar os problemas junto com os participantes da pesquisa, criar estratégias para modificar e superar possíveis problemas, e promover emancipação, mudanças e transformações.

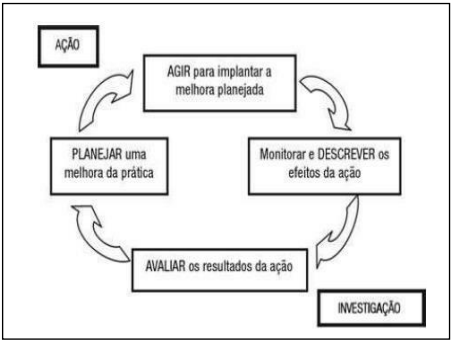
Estudos e referências sobre esses dois tipos de pesquisas apontam que a pesquisa participante e pesquisa-ação caminham juntas. Enquanto a pesquisa-ação busca um problema e propõe soluções, a pesquisa participante se volta para um grupo social. Em suma, enquanto a pesquisa participativa centra-se no sujeito e sua preocupação é com a realidade em que a ação está inserida, a pesquisa-ação volta-se para mudar deter-

minada realidade e observar a resposta desse ou daquele método. A pesquisa-ação é uma forma prática de investigação para indicar ações que promovam melhorias que contribuam para o desenvolvimento dos envolvidos na pesquisa.

Analogicamente, Mcniff (2002) diz que a pesquisa-ação implica em tomar consciência dos princípios que nos conduzem em nosso trabalho: temos de ter clareza a respeito, tanto do que estamos fazendo, quanto do porquê de estarmos fazendo.

A pesquisa-ação se distingue claramente da prática e, embora seja pesquisa, também se distingue da pesquisa tradicional de forma muito clara, principalmente porque a pesquisa-ação ao mesmo tempo altera o que está sendo pesquisado, limita-se pelo contexto e ética da prática. Para explicar melhor, Tripp (2005) elabora o seguinte diagrama:

Diagrama: Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação.



Fonte: Tripp (2005).

A partir das leituras realizadas fica evidente que para a melhoria e solução de problemas são utilizados os processos do ciclo básico da investigação-ação e que, para tanto, primeiro se identifica o problema, em seguida planeja-se estratégias para solução, sua implementação, seu monitoramento e avaliação dos resultados. Entre os diversos desenvolvimentos elementares de investigação-ação, está "A pesquisa-ação, que é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisas consagradas para informar a ação que se decide tomar para a melhoria da prática" (TRIPP, 2005, p. 444).

3. Características da pesquisa-ação

Conforme indica Baldissera (2001), na esteira teórica de Egg (1990), as características da pesquisa-ação são as seguintes:

- trata-se de uma ferramenta intelectual a serviço da população para ter um conhecimento mais verdadeiro e completo possível da realidade que desejam transformar;
- trata-se ainda, de uma proposta metodológica cuja perspectiva é a de compartilhar conhecimentos e habilidades. A socialização do conhecer e do saber metodológico é absolutamente necessária para que as pessoas participem de forma ativa;
- o objetivo do estudo é decidido a partir do interesse de um grupo de pessoas ou de um coletivo, uma vez que a investigação só se aplica a situações ou problemas de vida real;
- a finalidade da investigação é transformar a realidade que afeta as pessoas envolvidas;
- a interação/combinação entre a investigação e a prática é estreita no processo de investigação e da ação interativa. Ambas com embasamento teórico e realizadas junto à participação dos envolvidos;
- a relação entre o pesquisador, que tem um suporte teórico e metodológico, e as pessoas envolvidas, que contribuem com suas experiências, vivências e conhecimentos de sua própria realidade, não deve ser de distanciamento, mas de aproximação;
- as formas de comunicação devem ser realizadas entre iguais com o propósito de realizar um trabalho em conjunto.

A associação dessas características é necessária e importante para que a pesquisa-ação seja realizada com eficácia. Além disso, para que a pesquisa-ação seja participativa, e de modo efetivo, é fundamental que as pessoas envolvidas estejam em condições e capacitadas; que sejam criados espaços de participação; e que sejam proporcionados às pessoas instrumentos e orientação necessária para participar.

1. Conhecer: muitos são os pesquisadores que utilizaram a pesquisa-ação como método para a aquisição/ampliação de conhecimento e, através do conhecimento, estabelecer mudanças na sociedade, cooperar na solução de problemas. Na resenha de Pitano *et al*. (2014), encontramos uma exemplificação desse trabalho:

> Dewk, ao propor a pesquisa-ação como uma possibilidade de formação crítica, ética e cidadã de engenheiros, aborda o uso da metodologia como um viés pedagógico indispensável para a formação de profissionais "críticos e reflexivos" dentro do campo de atuação analisado. A partir da perspectiva da antropopedagogia, o autor busca aproximar a educação técnico científica dos preceitos da pesquisa-ação, acreditando que essa união contribuirá para a formação de profissionais mais engajados e socialmente responsáveis. (PITANO *et al*., 2014, p. 490)

2. Aprender: o método da pesquisa qualitativa, proporcionadora da pesquisa-ação, traz as contribuições e colaborações para o desenvolvimento de cidadãos críticos, criativos e solidários através da superação dos problemas superados a partir do aprendizado adquirido. Aprender é crescer, é superar.

> É importante não encarar a pesquisa-ação como uma estratégia totalmente nova para fazer algo inteiramente diferente, mas como mais um recurso para turbinar, acelerar nosso modo habitual de aprender com a experiência. Gosto dessa metáfora porque todos nós aprendemos com a experiência, de modo que se trata de fazer algo que vem naturalmente [...] mas a pesquisa-ação é um modo de fazê-lo melhor. (TRIPP, 2005, p. 462)

3. Transformar: partindo do pressuposto de que toda ação é passível de resultar em alguma transformação, ancoramos nas palavras de Tripp (2005) quando nos diz que "a pesquisa-ação requer ação tanto nas áreas da prática quanto da pesquisa, de modo que, em maior ou menor medida, terá características tanto da prática rotineira quanto da pesquisa científica" (TRIPP, 2005, p. 447), assim sendo, as possibilidades de compreensão/transformação social através da pesquisa-ação são explícitas.

4. Considerações finais

As pesquisas, as leituras, as reflexões realizadas para composição deste trabalho resultaram, em primeiro lugar, numa importante observação: o quanto a pesquisa qualitativa - enquanto pesquisa-ação – apresenta explicitamente as confluências da diversidade e da transdisciplinaridade, além da responsabilidade social.

Pensar a pesquisa-ação é pensar a tomada de atitude enquanto pesquisador, é pensar a mudança de postura, a colaboração, o auxílio por onde passar e estiver envolvido no mundo da pesquisa. A pesquisa qualitativa, que possibilita a ação do pesquisador, é o método do cientista engajado, ávido, preocupado com as necessidades sociais.

A pesquisa-ação conta com a participação ativa dos envolvidos, e o pesquisador além de ser um observador neutro, atua, modifica e aprende, e isso contribui significativamente para a solução de problemas, ideias e a abertura a novos conhecimentos.

Nessa vertente, os resultados esperados são melhorias nas ações, tomadas de decisões conscientes, resoluções de problemas que promovam uma melhoria aos sujeitos colaborativos, comunidade e sociedade em geral.

Assim, a partir deste estudo e com base nas reflexões realizadas, a metodologia da pesquisa-ação contribui significativamente e tem grande relevância para o desenvolvimento de estudos no campo da aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALDISSERA, Adelina. Pesquisa-ação: uma metodologia do "conhecer" e do "agir" coletivo. *Revista Sociedade em Debate*, v. 7, n. 2, p. 5-25, Pelotas, ago. 2001.

CHALMERS, A. F. *O que é ciência afinal?*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

EGG, Ezequiel Ander. *Repensando lainvestigación-Ación-Participativa*. México: El ateneo, 1990.

LEWIN, Kurt. Action research and minority problems. *Journal of Social*, v. 2, n. 2, p. 34-36. Malden, 1946.

MCNIFF, Jean. *Action research*. Action research for professional development or professional development: or professional development concise advice for new action researchers. 2002. Disponível em: www.jean mcniff.com. Acesso em: 27 abr. 2020.

PITANO, Sandro de Castro; ROSA, Carolina Schenatto da; DAUDT, Paloma de Freitas. Conhecer e transformar: pesquisa-ação e pesquisa participante em diálogo internacional. *Reflexão & Ação*, v. 22, n. 2 p. 483-92, Santa Cruz do Sul, 2014.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1986.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, v. 31, n. 3, p. 443-66, São Paulo, set./dez. 2005.

REFLEXÕES ACERCA DOS NEOLOGISMOS PRESENTES NA REVISTA VEJA E O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LEXICAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Wilian Sousa dos Reis (UEMASUL)
wiliandosreis@outlook.com
Beatriz Cabral Farias (UEMASUL)
beatrizcabralf@gmail.com
Márcia Suany Dias Cavalcante (UEMASUL)
marciasuany@uemasul.edu.br

RESUMO

Este trabalho investiga a produtividade lexical dos textos constituintes da Revista Veja e, como objetivo central, busca abordar a relevância dos neologismos para o desenvolvimento da competência lexical na Educação Básica. Trata-se de um estudo de natureza descritiva, com uso de pesquisa bibliográfica e documental, sendo que foram exploradas três edições do periódico referentes ao ano de 2019. Os resultados foram obtidos a partir de uma análise quantitativa – norteada pelos tipos de neologia e de processos de formação de palavras –, seguida da análise qualitativa. Para tal, houve etapas de seleção, categorização e sistematização dos neologismos identificados no *corpus*, além da discussão dos dados. Como resultado, foi possível observar a relevância dos textos jornalísticos para o estudo do léxico e, também, da neologia enquanto fatores determinantes para o desenvolvimento da competência lexical. Constatou-se, ainda, uma relação de complementaridade entre o que é disposto nos documentos oficiais e o que é apresentado por algumas teorias direcionadas ao estudo/ensino da língua portuguesa.

Palavras-chave:
Neologismos. Competência lexical. Formação de palavras.

ABSTRACT

This work investigates the lexical productivity of the texts of Revista Veja and, as a central objective, it seeks to address the relevance of neologisms for the development of lexical competence in Basic Education. This is a descriptive study, using bibliographic and documentary research, and three editions of the journal referring to the year 2019 were explored. The results were obtained from a quantitative analysis – guided by the types of neology and word formation processes –, followed by a qualitative analysis. For this, there were stages of selection, categorization and systematization of the neologisms identified in the corpus, in addition to the discussion of data. As a result, it was possible to observe the relevance of journalistic texts for the study of the lexicon and, also, of neology as determining factors for the development of lexical competence. There was also a complementary relationship between what is presented in official documents and what is presented by some theories aimed at the study/teaching of the Portuguese language.

Keywords:
Neologisms. Lexical competence. Word formation.

1. Introdução

As novas situações sociais estimulam o surgimento de necessidades de expressão na língua, também novas. O léxico, nesse sentido, apresenta-se como o espaço da língua em que pode ser observada maior abertura às mudanças.

É denominado de neologia o processo de renovação do léxico, no qual novos termos que não faziam parte da língua são criados, ou a termos já existentes são atribuídos novos significados. O processo neológico é evidenciado, principalmente, nos meios de comunicação, espaço em que a língua é disseminada em seu contexto atual, com objetivos comunicativos diversificados e, por isso, em que podem ser encontrados o resultado de tal processo: os neologismos.

Sabe-se que refletir sobre o ensino da Língua Portuguesa também pressupõe uma reflexão acerca das competências que esse ensino visa desenvolver. Assim, tem-se que a relevância desta pesquisa está na possibilidade de contribuir, de modo efetivo, para o ensino de Língua Portuguesa mediante uma investigação e reflexão sobre a competência lexical e sua relação com a expansão do léxico da língua, especialmente no que diz respeito à neologia.

No que tange à produtividade lexical, o *corpus* selecionado para a realização deste estudo contou com três edições do periódico semanal Revista Veja, correspondentes ao início do segundo semestre do ano de 2019: edição 2642, nº 28 (10/07/2019) – Justiça com as próprias mãos; edição 2643, nº 29 (17/07/2019) – Livrai-nos do mal; e edição 2644, nº 30 (24/07/2019) – A ameaça é real.

A escolha do *corpus* levou em conta alguns critérios fundamentais, como a relevância social e a adequação dos textos (gêneros textuais da esfera jornalística) para o ensino de Língua Portuguesa. Além disso, foram valorizadas a capacidade de refletir o estado atual da língua na sociedade em que está inserida, bem como a propriedade de divulgação de informações novas.

Esta pesquisa foi desenvolvida, também, com base nos seguintes objetivos específicos: a) selecionar os neologismos presentes no corpo da Revista Veja; b) realizar a análise morfológica/mórfica/semântica dos neologismos selecionados; c) avaliar a produtividade lexical decorrente da seleção dos neologismos; d) relacionar o processo neológico e a competência lexical, discutindo o valor da produtividade lexical.

Para o alcance de tais objetivos, o presente trabalho baseou-se, sobretudo, na utilização das pesquisas de caráter descritivo, bibliográfico e documental, assim como na análise qualitativa e quantitativa dos dados levantados. Quanto à fundamentação teórica, este trabalho de pesquisa foi realizado a partir dos pressupostos defendidos por autores como Alves (1984, 2007), Kehdi (1992), Basilio (2004, 2017), Carvalho (2000), Ferraz (2008), Henriques (2008), Souza-e-Silva e Koch (2011), Correia e Almeida (2012), Ribeiro (2012) e outros.

2. O léxico da língua

Por léxico, em geral, entende-se o "conjunto virtual de todas as palavras de uma língua, isto é, o conjunto de todas as palavras da língua, as neológicas e as que caíram em desuso, as atestadas e aquelas que são possíveis tendo em conta os processos de construção de palavras disponíveis na língua" (CORREIA; ALMEIDA, 2012, p. 15). Assim, tem-se que o léxico engloba a totalidade de palavras que constituem a língua, sendo, assim, um elemento extremamente vasto, imensurável e complexo.

Outra característica relacionada ao léxico é seu condicionamento às realidades sociais, históricas e culturais que envolvem dada comunidade linguística. Essa abordagem do léxico da língua permite considerá-lo, necessariamente, em seu caráter de coletividade, em oposição ao que seria *o léxico de cada um*. Portanto, o léxico

> [...] é constituído de unidades criadas a partir da necessidade, expressa pelos grupos sociais, de interação com o universo sociocultural, e por isso mesmo essas unidades, emanadas desses grupos, carreiam informações diretamente relacionadas às experiências humanas. (FERRAZ, 2008, p. 147)

Em conformidade, Silva (2000, p. 142) elege o léxico como um ponto fundamental na relação do usuário da língua "com a realidade do mundo bio-social que o acolhe: o homem e o mundo encontram-se no signo". Destarte, o léxico funciona como um conjunto de elementos (os signos) em qual o homem se embasa para representar e compreender o mundo, situando-se em determinada realidade. Oliveira (2012, p. 78) aponta o fato de esse nível da língua ser o mais passível de influências ligadas a fatores externos, acrescentando que, por esse motivo, o léxico funciona como reflexo da sociedade e se desenvolve trazendo consigo traços das transformações sociais.

3. Considerações sobre o ensino de língua portuguesa: a competência lexical

A partir da década de 1980, passou-se a pensar o ensino de Língua Portuguesa sob uma perspectiva pautada nas práticas sociais que envolvam os alunos (RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATTI, 2011, p. 77). Nas últimas décadas, essa tendência, que também visa à reflexão sobre os usos da língua, evidencia-se nos documentos que regulam e orientam o ensino no Brasil, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (PCN, 1998)[425], das Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2002) e, mais recentemente, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)[426], publicada no ano de 2018.

Nesse sentido, o ensino de Língua Portuguesa, de modo geral, está voltado para o desenvolvimento de competências essenciais relacionadas ao uso da língua, bem como das múltiplas linguagens que lhe servem de meio. As Orientações Educacionais Complementares aos PCN do Ensino Médio entendem por competência "a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações" (NOVA ESCOLA, 2000 *apud* BRASIL, 2002, p. 30).

Sobre as competências e habilidades em língua portuguesa, as citadas Orientações Educacionais Complementares aos PCN do Ensino Médio afirmam que "o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara (...)" (BRASIL, 2002, p. 53). Esse objetivo geral converge com as concepções de língua e linguagem apresentadas pelo documento, que se voltam para as práticas sociais ou contextos nos quais a língua está inserida.

Nos estudos gramaticais com ênfase no léxico, são traduzidas, em parte das competências, duas vertentes relativas ao ensino de Língua

[425] BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf. Acesso em: 14 out. 2019.

[426] BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília: MEC/SEB/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 14 out. 2019.

Portuguesa. Henriques (2008, p. 106) diz que "a perspectiva interna [da língua] nos leva a considerar que só é possível escolher os elementos com que se constroem as sentenças a partir do léxico. E a (...) externa nos obriga a examinar como se podem combinar essas proposições no discurso". Dessa forma, tem-se que o estudo/ensino do léxico se dá por meio de fatores internos ou externos.

Com base em levantamento das competências previstas nos documentos citados, é possível fazer uma breve consideração a respeito do lugar ocupado pelo estudo do léxico nas competências e habilidades apresentadas. Inicialmente, verifica-se que é abordado em poucos pontos, de maneira direta. Assim, o ensino desse elemento da língua não é tratado de forma explícita nos textos oficiais, estando, frequentemente, subjacente a outros conteúdos.

Quanto ao desenvolvimento da competência lexical, os documentos reiteram, notadamente, a relevância dos aspectos semânticos e dos contextos de produção e recepção dos textos. Pouco tratam, portanto, de outros pontos essenciais como o estudo dos padrões morfossintáticos que incidem sobre as palavras, isto é, sobre o léxico. Por essa razão, a compreensão do estudo do léxico, por parte do professor, pode seguir um viés de superficialidade e inadequação, percepção essa que pode gerar implicações no desenvolvimento da competência lexical.

Para Basílio (2017, p. 90), a competência lexical diz respeito ao "conhecimento internalizado do falante nativo sobre o léxico de sua língua, abrangendo itens lexicais, relações lexicais e processos de formação". Sandmann (1991, p. 23), por sua vez, aponta para uma divisão da competência lexical em dois momentos específicos. O primeiro corresponde à "análise e interpretação das unidades estabelecidas no léxico, isto é, já formadas". O segundo momento está relacionado à "formação ou entendimento de novas palavras de acordo com modelos ou regras que a gramática da língua põe à disposição".

Os apontamentos feitos por Basilio (2017) e Sandmann (1991) destacam, de modo específico, os fatores propriamente linguísticos. A referência a "relações lexicais", "processos de formação" e "modelos ou regras que a gramática da língua põe à disposição" evidencia que o estudo das propriedades internas da língua possui papel fundamental para o desenvolvimento da competência lexical.

Essa abordagem deve ser vista como complementação indispensável às orientações previstas nos documentos voltados para o ensino, já

discutidos, visto que eles, ao darem maior espaço para outras questões, tratam com vagueza as propriamente relacionadas ao léxico. Além disso, Sandmann (1991) assume que a criação e compreensão de novos elementos que compõem o léxico dependem dos fatores internos da língua, ou seja, sua gramática.

Além do já citado, a competência lexical se realiza, também, pela "capacidade de formar novas palavras e de reconhecer neologismos lexicais" (FERRAZ, 2008, p. 150-1). Esse entendimento traduz a concepção de que o processo de renovação da língua deve fazer parte dos estudos concernentes à competência lexical. Dentro do contexto maior do ensino, com base nos pensamentos apresentados, pode-se notar a relevância dessa competência como eixo fundamental, com vistas a que os indivíduos sejam capazes de lidar com as situações comunicativas de modo satisfatório, objetivo central do ensino de língua portuguesa.

4. Produtividade e inovação lexical

É corrente, na sociedade, a visão de que a língua sempre funciona como expressão do mundo atual, além de operar como um registro dos fatos e ideias passados. Acerca desse posicionamento, Coseriu (1980, p. 125 *apud* SILVA, 2000, p. 142) observa que ela "não é apenas aquilo que está feito por meio da sua técnica, mas também é aquilo que, mediante essa mesma técnica, se pode fazer; não é só passado e presente, mas possui uma dimensão de futuro".

Nesse sentido, o estudioso traz à baila uma nova margem de alcance da língua, que destaca a possibilidade de se explorar os recursos de que ela dispõe, visando a uma construção futura. A língua, pois, deve ser entendida como receptiva à inovação.

Por inovação, Ribeiro (2012, p. 330) entende "tudo aquilo que se afasta dos modelos existentes na língua", ou seja, um desvio frente aos paradigmas linguísticos, especialmente os gramaticais. Em conformidade, Correia e Almeida (2012, p. 15) explicitam que "a mudança afeta todos os componentes do conhecimento linguístico (fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático), [e] (...) essa mudança [também] é fundamentalmente visível ao nível do léxico". Diante disso, torna-se a evidenciar a ideia já apresentada sobre o universo lexical como espaço mais aberto da língua, no qual, portanto, o fator inovação possui maior amplitude em relação aos demais níveis.

Para a inovação lexical, os usuários da língua se valem, principalmente, da "reciclagem (...) do material lexical já existente, isto é, a formação de palavras novas (...) resulta do aproveitamento de fragmentos de material lexical, reconhecido por padrões gerais de estruturação, em novas construções" (FERRAZ, 2008, p. 146).

Esse mecanismo de expansão do léxico utiliza-se de "processos interiorizados, aplicados normalmente de modo inconsciente e sistemático" (CORREIA; ALMEIDA, 2012, p. 19), para a criação de palavras. Correia e Almeida (2012) assinalam, ainda, que a essa faculdade de "autoalimentação", intrínseca ao sistema linguístico e executada naturalmente pelos falantes, atribui-se a denominação de produtividade lexical.

5. A neologia

Há, na língua, uma dinâmica permanente que se orienta em favor da renovação lexical. Esse processo é denominado de neologia, "forma de modificação constante e regular, 'prevista' pelo sistema linguístico", que consiste, basicamente, na "criação de novos termos" (CARVALHO, 2000, p. 192, grifo da autora).

Além da ideia propriamente de criação formal, a neologia abrange, também, a atribuição de novos significados para formas pré-existentes na língua (RIBEIRO, 2012, p. 331). Os itens que resultam desse processo de criação, seja pela formação de uma nova palavra ou pela atribuição de um novo significado, recebem o nome de neologismos.

A criação dos neologismos está relacionada às demandas socioeconômicas e culturais da língua, lançando mão de mecanismos próprios – processos autóctones ou empréstimos – para a formação da palavra nova (RIBEIRO, 2012, p. 331). Assim, além da criação lexical a partir de processos e elementos de formação da própria língua, observa-se que a neologia também se dá por meio do empréstimo linguístico.

Com base em finalidades de criação lexical, Correia *et al*. (2004, p. 472) classificam a neologia em dois tipos: **neologia denominativa** e **neologia estilística**. A primeira corresponde à ideia de representação objetiva das novas realidades que passam a compor a sociedade, incluindo-se as necessidades gerais de comunicação que emergem das situações cotidianas vivenciadas pelos falantes da língua. A outra, por seu turno, nasce a partir de demandas mais específicas, ligadas a contextos com

propósitos discursivos delineados por esferas mais restritas da comunicação, como o jornalismo e a literatura.

Sob outro ângulo de análise, ao se levar em consideração critérios baseados em aspectos formais e semânticos, a neologia pode seguir um parâmetro de classificação diferente. Essa proposta de estudo dos neologismos centra-se em fatores internos da língua, apresentando, além disso, um quadro de análise mais segmentado e mais voltado para a estrutura da língua:

> *Formal*: neologismos criados por meio de derivação, composição, siglas, redução de palavras ou pela articulação de uma ou diversas sílabas que possuem um valor significante inédito; *semântica*: neologismos criados pela atribuição de um novo significado a um mesmo segmento fonológico; *por empréstimo*: neologismos que resultam da adoção de um lexema estrangeiro. (ALVES, 1984, p. 119) (grifos da autora)

No caso da neologia por empréstimo, Biderman (2001, p. 208, 210) classifica os neologismos resultantes em três tipos distintos: **decalque** – "uma versão literal do lexema modelo na língua originária", isto é, uma tradução para a língua receptora; **adaptação parcial** – pequeno ajuste "da forma estrangeira à fonética e à ortografia brasileira"; e, por último, a "incorporação do vocábulo com a sua grafia e fonética originais". A esta terceira classe de neologismo por empréstimo Biderman (2001) não oferece uma denominação específica, ao passo que Carvalho (2000, p. 196) utiliza o termo **xenismo**.

Acrescenta-se, ainda, a influência direta do nível fonológico da língua na definição de mais uma classe de neologia. Inicialmente, aponta-se a criação neológica *ex nihilo*, a qual, "(...) com base em radicais inéditos, é extremamente rara (...), por dificultar a compreensão do significado da unidade lexical[427] assim criada" (ALVES, 2007, p. 80). Esse caso de **neologiafonológica** se realiza arbitrariamente, visto que não toma nenhum referente para a criação lexical. Além disso, a entrada de "onomatopéias [no léxico] (...) revela também as relações entre a criação neológica e o nível fonológico" (ALVES, 2007, p. 80).

[427] Correia e Almeida (2012, p. 12) definem *unidade lexical* como "uma forma, um **significante** [...], ao qual associamos, de forma estável, um **padrão flexional**, uma **categoria morfossintática** e um **significado** ou conjunto de significados relacionados". Para as autoras, há "unidades lexicais de dimensão superior à palavra gráfica – **compostos sintáticos** e **locuções**, que podem ser preposicionais, conjuncionais, pronominais e adverbais" (grifos das autoras).

Acerca do processo em que se desenvolvem as etapas até a consolidação do neologismo na língua, Ferraz (2008, p. 154) observa que há: "a) a fase inicial (...), quando o neologismo está sendo criado; b) a fase que (...) se refere à recepção ou ao julgamento de sua aceitabilidade (...); c) a fase em que começa o processo de desneologização". A criação neológica é a inovação que inicia o processo de mudança linguística. A adoção, por sua vez, depende de como a comunidade linguística irá lidar com o neologismo criado, sendo possível ocorrer justamente o oposto: uma rejeição. Por fim, a mudança linguística se dará, ou não, com a entrada da palavra nova no léxico da língua, o que é chamado de desneologização.

6. Processos de formação de palavras

Os processos de formação de palavras são intrínsecos à constituição e desenvolvimento de todas as línguas. A formação de palavras na língua portuguesa, como mencionado anteriormente, realiza-se por meio da utilização de processos autóctones. Tais processos são vistos como paradigmáticos, uma vez que funcionam como modelos estabelecidos e bem delineados na formação da língua.

No português, a formação de palavras ocorre, basicamente, por meio de dois processos gerais: a **derivação** e a **composição**. De acordo com Basilio (2004, p. 27), trata-se de processos profundamente diferentes entre si, mas que se tornam complementares no que se refere à função de formar palavras para suprir as necessidades comunicativas dos indivíduos.

Por derivação, entende-se o processo em que há um vocábulo, constituído por apenas um radical, ao qual juntam-se os afixos – prefixos e sufixos (KEHDI, 1992, p. 7). Desse modo, é possível verificar que a estrutura das formas derivadas possui um padrão em que se organizam: base + afixo, podendo realizar-se em prefixo + base ou em base + sufixo (BASILIO, 2004, p. 26). A partir dessas definições, tem-se a ideia de derivação **prefixal** e **sufixal** que, de acordo com a disposição dos afixos em relação à base, classifica-se da seguinte forma:

a) *prefixal*: acréscimo de sufixos ao morfema lexical: *re*ter, *i*legal, *sub*tenente, *com*por;

b) *sufixal*: acréscimo de sufixos ao morfema lexical: sabor*oso*, pont*eira*, grand*alhão*, barb*aça*, voz*inha*, toqu*inho*;

c) *prefixal e sufixal*: acréscimo tanto de prefixos como de sufixos ao morfema lexical: *des*leal*dade*, *in*feliz*mente*;

d) *parassintética*: acréscimo simultâneo de um prefixo e um sufixo ao morfema lexical: *en*tard*ecer*, *es*farel*ar* (SOUZA-E-SILVA; KOCH, 2011, p. 52, grifos das autoras).

Há, no entanto, além dessa formação configurada por meio da adição de afixos, o que Correia e Almeida (2012, p. 38) apresentam como derivação não afixal. Essa classificação compreende mais dois tipos distintos de derivação: **regressiva** e **imprópria**.

O primeiro caso "caracteriza-se pelo fato de, em vez de se juntar um afixo a uma base, se retira um segmento de uma base", o que leva a "um processo de nominalização deverbal, isto é, as bases de derivação regressiva são sempre verbos e os seus produtos são sempre nomes de ação (...)" (CORREIA; ALMEIDA, 2012, p. 44). Quanto à derivação imprópria, comumente denominada de conversão, Kehdi (1992, p. 29) explica que "um vocábulo também pode ser formado quando passa de uma classe gramatical a outra, aparentemente, sem alterações formais".

Quanto à composição, entende-se que há "a junção de uma base a outra base; não há elementos fixos, não há funções predeterminadas no nível dos elementos" (BASILIO, 2004, p. 29). A formação das unidades lexicais, nesse processo, ocorre **por justaposição** ou **por aglutinação**.

A primeira categoria implica a junção dos termos, havendo a preservação integral de suas formas e a utilização, ou não, do hífen (KEHDI, 1992, p. 36). Já na composição por aglutinação, a fusão resulta em um "todo fonético", com um único acento tônico e, necessariamente, alteração de elementos fonéticos de uma ou outra palavra (SOUZA-E-SILVA; KOCH, 2011, p. 54).

Além da derivação e da composição, fazem parte da formação de palavras na língua portuguesa outros processos menos produtivos. São eles: a siglagem e a acronímia, o truncamento, o cruzamento vocabular, a reduplicação, o hibridismo e a formação sintagmática.

A **siglagem**, para Kehdi (1992, p. 51), "trata-se de um processo moderno e generalizado, em que longos títulos ficam reduzidos às letras iniciais das palavras que os constituem: IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (...)". Já a **acronímia** consiste na formação de um acrônimo, "unidade lexical formada de letras ou grupos de letras (...) que tem a estrutura silábica própria da língua onde se forma. Ex.: (...) *Abralin*

(*Associação Brasileira de Linguística*)" (CORREIA; ALMEIDA, 2012, p. 58-59, grifos das autoras).

O **truncamento**, truncação ou abreviação vocabularrealiza-se pela redução de uma palavra, tornando-a mais acessível para fins de utilização e memorização, como é possível verificar em *metrô – metropolitano* e em *otorrino – otorrinolaringologista* (CORREIA; ALMEIDA, 2012, p. 57, grifos das autoras).

Outro processo de formação de palavras é o **cruzamento vocabular**, que ocorre pela combinação de partes de dois termos para a formação de outra unidade lexical: *português + espanhol*, que resulta em *portunhol*; *aborrecimento + adolescente*, que implica em *aborrescente* (CORREIA; ALMEIDA, 2012, p. 57, grifos das autoras).

A **reduplicação**, também conhecida como duplicação silábica ou redobro, "consiste na repetição da sílaba radical de um vocábulo" (KEHDI, 1992, p. 50). O **hibridismo**, por sua vez, é um processo que se caracteriza pela junção de elementos provenientes de línguas diferentes como *autoclave* (grego + latim) e *sociologia* (latim + grego) (SOUZA-E-SILVA; KOCH, 2011, p. 57, grifos das autoras).

Há, além dos processos mencionados, a **formação sintagmática**, que "é produzida por uma sequência lexical, cuja união dos membros é de natureza sintática e semântica, de forma a constituírem, com certo grau de fixidez, uma única unidade lexical" (FERRAZ, 2008, p. 159). De acordo com a autora, as formações sintagmáticas encontram-se em processo de lexicalização e, por esse motivo, não apresentam hífen em sua composição, mantendo uma ordem fixa na organização de seus elementos: "determinado seguido de determinante"; a exemplo disso, tem-se "vidro elétrico" (FERRAZ, 2008, p. 159).

O conhecimento acerca dos processos de formação de palavras serviu à etapa final deste trabalho de pesquisa, que é a análise de dados. Antes, porém, é imprescindível explicitar quais os meios metodológicos que nortearam o estudo com relação especificamente à análise.

7. Procedimentos para análise de dados

Para a análise dos neologismos presentes em dado *corpus*, é necessário estabelecer e executar alguns procedimentos: a) leitura dos textos que constituem o *corpus* e extração manual dos candidatos a neolo-

gismo; b) consulta ao *corpus* de exclusão, a fim de confirmar que os itens selecionados não são registrados em dicionário; c) registro dos neologismos confirmados em um quadro descritivo; d) análise morfológica/mórfica e semântica dos neologismos; e) sistematização dos dados; f) discussão dos dados.

No primeiro passo, importa considerar o **critério psicológico**, que leva em conta o "sentimento de novidade" do usuário da língua para com os neologismos (GUILBERT, 1975 *apud* CORREIA; ALMEIDA, 2012, p. 22) e "(...) implica em o falante perceber (...) se a unidade lexical é realmente nova (...)" (SANTOS, 2017, p. 51). Portanto, identificar o que dada comunidade linguística percebe como novo significa reconhecer os neologismos presentes nos textos que medeiam sua comunicação.

Santos (2017, p. 52) problematiza o critério psicológico, dada a sua subjetividade inerente. No presente trabalho de pesquisa, não obstante o entrave apontado pelo autor, este foi o procedimento orientador para a extração manual dos candidatos a neologismo.

Pelas razões apontadas, "(...) um critério dessa natureza [psicológica] não é suficiente para sustentar um trabalho crível do ponto de vista científico" (CORREIA; ALMEIDA, 2012, p. 22). Dessa forma, deve ser empreendida a inclusão de um critério de "correção" ao primeiro: o **critério de exclusão lexicográfico**.

Esse segundo critério tem sido "o parâmetro mais adotado para a consideração do caráter inovador dessas palavras, (...) constituído por um conjunto de dicionários que atua como filtro para a determinação, ou não, do caráter neológico (...)" (ALVES, 2007, p. 78). Assim sendo, foi considerada neologismo a unidade lexical não registrada em nenhum dos dicionários *corpus* de exclusão. Validada a pertinência desse critério, as unidades selecionadas puderam inclusive ser descartadas, caso se procedesse a sua identificação como "falso" neologismo.

Neste trabalho, foram utilizados como *corpus* de exclusão: o *Dicionário da Língua Portuguesa*[428] (em versão de aplicativo para celular, da Porto Editora), o *Michaelis On-line*[429] (Editora Melhoramentos) e o *Dicionário On-line Caldas Aulete*[430] (Lexikon Editora Digital). Os três dicionários eletrônicos constituem-se como ferramentas relevantes, ao

[428] Disponível em: https://www.portoeditora.pt/apps/app-dpl.
[429] Disponível em: https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/.
[430] Disponível em: http://www.aulete.com.br/.

passo que são atualizados com mais frequência do que os dicionários impressos, o que interessa muito aos objetivos desta pesquisa.

Conforme Alves (2007, p. 77), no estudo do léxico, o objeto de análise deve ser a unidade lexical[431]. Assim, em acordo com Correia e Almeida (2012, p. 12), o estudo da neologia não pode se reduzir à palavra gráfica, mas deve incluir compostos sintáticos e locuções. Dessa forma, eventualmente, foram selecionados compostos sintagmáticos que se caracterizem como unidade lexical.

Por fim, informa-se que este trabalho de pesquisa não incluirá o estudo analítico da neologia semântica. Ainda que seja objeto de estudo de inegável relevância, a pesquisa sobre essa espécie de neologia apresenta certo obstáculo metodológico. Carvalho (2000, p. 195) explica que, muitas vezes, a detecção do neologismo conceitual não é uma tarefa fácil. Dessa forma, como não se tem o aprofundamento dos fenômenos semânticos incluídos entre os objetivos do presente trabalho de pesquisa, a alternativa mais adequada é excluir a neologia conceitual, para que não se caia em um estudo demasiadamente superficial.

8. Análise e discussão dos dados

Sob a orientação do critério psicológico, seguido do critério lexicográfico, foram selecionados e analisados **115 neologismos** dispostos nas 308 páginas que formam as três edições da Revista Veja, *corpus* desta pesquisa. Esse grande número de formas neológicas permite atestar que o veículo de comunicação, por meio de seus textos, é, notadamente, **muito produtivo** no que diz respeito à criação lexical – seja essa criação protagonizada pelos jornalistas, seja tomada de empréstimo de outros indivíduos da sociedade.

Quanto à classificação dos neologismos encontrados, de acordo com a tipificação neológica sugerida por Guilbert (1975 *apud* FERRAZ, 2008, p. 153), voltada para a finalidade da criação lexical, a **neologia denominativa** se destaca de maneira muito expressiva em relação à estilística (88,7% e 11,3%, respectivamente). Isso se dá ainda que os textos analisados pertençam ao domínio jornalístico, campo no qual a liberdade criativa permite utilizar largamente neologismos estilísticos.

[431] Ver nota de rodapé 3.

Em outra perspectiva, quanto à categorização dos neologismos com base em seu aspecto formal, conforme Alves (1984, 2007) e Biderman (2001), sobressaem-se as **neologias formal** (56,3%) e **por empréstimo** do tipo **xenismo** (38,7%). A análise não identificou nenhum neologismo por empréstimo do tipo decalque. O destaque conferido à neologia formal permite inferir a grande quantidade de unidades lexicais criadas a partir de processos autóctones da língua portuguesa – foram 68 neologismos (59,1%) que se utilizaram de algum processo de formação.

A partir dos resultados apontados, no que respeita aos tipos de processos de formação requeridos pelas formas neológicas selecionadas, predomina a **composição por justaposição** (43%), seguida da **derivação prefixal** (16,7%) e da **sufixal**(15,3%). Os processos de derivação prefixal e sufixal, derivação parassintética, derivação regressiva, composição por aglutinação, acronímia, reduplicação e hibridismo não produziram nenhum neologismo nesta pesquisa.

Além disso, há, ainda, algumas questões sobre os neologismos selecionados, neste trabalho, que devem ser sublinhadas. Primeiramente, essas criações lexicais tendem a abranger determinadas temáticas, portanto, **campos semânticos**. Destaca-se a **política**, especialmente a nacional, por ser uma das matérias de trabalho principais da Revista Veja, como também um campo de mudanças muito rápidas e que interessam à população como um todo. Alguns dos neologismos que se relacionam com esse assunto são: pai-presidente, "eprocar", prestigiômetro, "direita-raiz", "isentões", "zelite", operador de propinas, *kolotumba*, chavista, pró-regime, bolsonarista, candidato-comédia e "primeira-mãe".

Outro tema central percebido nos neologismos é a **tecnologia**, principalmente relacionada à *internet*. Por ser uma das áreas em que as inovações ocorrem com maior velocidade, naturalmente também é uma das áreas que mais produzem neologismos, contribuindo, efetivamente, para mudanças no léxico. Entre os neologismos selecionados que se vinculam ao mundo da tecnologia/*internet*, pode-se enumerar: autodirigíveis, *fake news*, dar *match*, *pendrive*, "*cam girl*", ultravelocidade, rede social, *trending topics*, *frames*, youtuber, *haters*, depressão digital, *likes*, *machine learning*, data center, tuítee *spoofing*.

Por fim, em relação aos assuntos mais recorrentes, cita-se o **meio empresarial**. O grande número de formas neológicas originadas desse ramo é explicado pela natureza dos anúncios publicitários que a revista veicula, bem como a partir da menção a determinados termos, bem espe-

cíficos da área, em textos de outros temas de algum modo relacionados. Os neologismos *soft skills*, *Lifelong learning*, intraempreendedor, *startups*, *compliance*, *data center*, *cases*, COO e *Mindset* se encaixam no tema.

Quanto aos fatores linguísticos, pode-se apontar a presença de muitos **neologismos por empréstimo** (40,4% dos neologismos selecionados), principalmente os que são empregados sem nenhuma alteração em relação à língua original (**xenismos**).Salienta-se o emprego de unidades lexicais que apresentam correspondentes na língua portuguesa, mas que, ainda assim, foram as escolhidas na produção dos textos. A formação sintagmática *digital influencer*, por exemplo, poderia ser substituída por "influenciador digital", mas, por algum motivo, a forma original da expressão foi preservada. O mesmo acontece com *tartare*, do francês, cuja forma aportuguesada é tartar.

Outra marca linguística recorrente entre as unidades lexicais analisadas é a **grande produtividade apontada por determinados formantes** (GUILBERT, 1975 *apud* FERRAZ, 2008, p. 154). As palavras autodirigíveis, ex-galã, auto-diagnóstico, autointitulei, ex-mandachuva, pós-briga, pró-regime, ecoextremista, ecorradicais, ecoterroristas e anti-bullying, por exemplo, são formadas pelo acréscimo de elementos que, atualmente, qualificam-se como potenciais geradores de neologismos: os prefixos "ex", "pós", "pró" e "eco"; e os elementos de composição "auto" e "anti". Isso significa que o conhecimento acerca do funcionamento desses elementos tem grande relevância para a compreensão do processo de renovação lexical.

9. Considerações finais

Este trabalho de pesquisa descreveu de que modo os documentos reguladores da educação básica abordam o ensino/estudo do léxico. Também, buscou compreender o que os pesquisadores do assunto têm a dizer sobre o que se espera do professor e do aluno para que haja um desenvolvimento satisfatório da competência lexical, uma entre as várias competências da língua.

Nesse sentido, entende-se que o estudo da neologia, processo central do mecanismo de renovação lexical, é relevante, visto que incide sobre o nível mais vulnerável a mudanças linguísticas de ordem externa, que é o léxico – o qual, por seu turno, é o principal objeto de estudo para

a competência lexical. Não obstante a importância dos contextos de criação lexical no estudo do neologismo, às características propriamente linguísticas não se deve atribuir menor valor, pois as pesquisas acerca da competência lexical defendem a análise de elementos linguísticos como processos de formação de palavras e relações sintáticas, o que não pode ficar apenas como conteúdo subjacente a outros.

Em acréscimo, esta pesquisa permitiu atestar a relevância que textos jornalísticos têm quanto ao estudo do léxico da língua, notadamente no aspecto da criação lexical, a partir das variadas formas de neologia. Confirmada a alta produtividade que essa esfera textual inscreve na sociedade, cabe a reflexão acerca da inclusão de periódicos similares ou mesmo outros suportes que também mereçam atenção nesse sentido.

Por fim, traz-se a reflexão sobre as possibilidades de estudos que possam ser complementares a este, como: investigação acerca de outros fatores ligados à competência lexical; exploração da neologia semântica, aqui pouco aprofundada por razões metodológicas; e análise de outros materiais relevantes ao estudo do neologismo e da competência lexical.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, I. M. A integração dos neologismos por empréstimo ao léxico português. In: BIDERMAN, M. T. C. (ed.). *Alfa*: Revista de Linguística, v. 28. p. 119-126. Araraquara: Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", 1984. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3681. Acesso em: 4 out. 2019.

_____. Neologia e níveis de análise lingüística. In: ISQUERDO, A. N.; ALVES, I. M. (Org.). *As ciências do léxico*: lexicologia, lexicografia, terminologia. v. 3. Campo Grande: UFMS; São Paulo: Humanitas, 2007. p. 77-91

BASILIO, M. *Formação e classes de palavras no português do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2017.

_____. *Teoria lexical*. 7. ed. 7. Impr. São Paulo: Ática, 2004. (Princípios, 88)

BIDERMAN, M. T. C. *Teoria linguística*: teoria lexical e linguística computacional. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BRASIL, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCN+ Ensino Médio*: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC, SEMTEC, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf. Acesso em: 14 out. 2019.

CARVALHO, N. Neologismos, informação e criatividade. In: AZEREDO, J. C. (Org.). *Língua portuguesa em debate*: conhecimento e ensino. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 192-202

CORREIA, M.; ALMEIDA, G. M. B. *Neologia em português*. São Paulo: Parábola, 2012.

CORREIA, M.; MINEIRO, A.; ANTUNES, M.; DORIA, M.; CABRÉ, M. T. O Observatório de Neologia do Português – ONP: criação e apresentação. *Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*, 20,2004, Lisboa. *Actas* [...]. Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística, 2004. p. 471-82. Disponível em: http://www.iltec.pt/pdf/w papers/2005-mcorreia-onp.pdf. Acesso em: 04 set. 2019.

FERRAZ, A. P. Os neologismos no desenvolvimento da competência lexical. In: HENRIQUES, C.C.; SIMÕES, D. (Org.). *Língua portuguesa, educação e mudança*. Rio de Janeiro: Europa, 2008. p. 146-62

HENRIQUES, C. C. O estudo do léxico e da sintaxe a serviço das aulas de português. In: HENRIQUES, C.C.; SIMÕES, D. (Org.). *Língua portuguesa, educação e mudança*. Rio de Janeiro: Europa, 2008. p. 106-15

KEHDI, V. *Formação de palavras em português*. São Paulo: Ática, 1992. (Princípios, 215)

OLIVEIRA, G. Alguns possíveis neologismos do vocabulário dos têxteis e similares das Minas setecentistas. In: SILVA, J. P. (Org.). *Neologia e neologismos no Brasil*: século XXI. 2. ed. Curitiba: Prismas, 2012. p. 78-103

RIBEIRO, S. N. O léxico em movimento: comentários sobre neologia e neologismos. In: SILVA, J. P. (Org.). *Neologia e neologismos no Brasil*: século XXI. 2. ed. Curitiba: Prismas, 2012. p. 329-36

RODRIGUES, R. H.; CERUTTI-RIZZATTI, M. E. *Linguística aplicada*: ensino de língua materna. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

SANDMANN, A. J. *Morfologia lexical*. São Paulo: Contexto, 1991.

SANTOS, R. G. *Quando os neologismos criam laços sociolinguísticos*: investigação sobre o uso do neologismo pelos blogueiros políticos maranhenses. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017. 115f. Disponível em: https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/2088. Acesso em: 22 out. 2019.

SILVA, M. E. B. O dinamismo lexical: o dizer nosso de cada dia. *In*: AZEREDO, J. C. (Org.). *Língua portuguesa em debate*: conhecimento e ensino. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 142-6

SOUZA-E-SILVA, M. C. P.; KOCH, I. V. *Linguística aplicada ao português*: morfologia. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Outras fontes

VEJA. A ameaça é real. ed. 2644, ano 52, n. 30 [versão digital]. São Paulo: Abril, 24 jul. 2019.

VEJA. Justiça com as próprias mãos. ed. 2642, ano 52, n. 28 [versão digital]. São Paulo: Abril, 10 jul. 2019.

VEJA. Livrai-nos do mal. ed. 2643, ano 52, n. 29 [versão digital]. São Paulo: Abril, 17 jul. 2019.

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE DE DOIS LIVROS DIDÁTICOS À LUZ DOS PCN

Letícia Guedes Pimentel (UVA)
leticiapimentel@outlook.com.br
Graziela Borguignon Mota (UVA)
borguignon.graziela@gmail.com

RESUMO

A escola possui o papel de formar cidadãos capacitados para o atual cenário de competitividade e anseio por excelência. Por isso, em 1996, o Ministério da Educação divulgou os Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante PCN, que são diretrizes à prática escolar e pedagógica. Trata-se de um produto de estudos e experiências de muitos educadores brasileiros; portanto, contém bastantes discussões, relevantes até hoje. O presente trabalho tem como objetivo analisar dois livros didáticos do Ensino Fundamental, *Singular & Plural* e *Tecendo Linguagens*, mais especificamente do 9º ano, à luz dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados em 1996. Como os documentos são uma ótima referência para o ensino de Língua Portuguesa, buscou-se verificar a existência de quatro critérios nos materiais, a saber: a articulação das práticas de linguagem, a não utilização da gramática normativa como referência, a não utilização do texto como pretexto para a metalinguagem e o conhecimento do significado de análise linguística, sua realização e predominância. De acordo com os autores referenciados, é possível entender como deve ser a atuação do professor, para que sua prática nas aulas de língua portuguesa seja efetiva e produtiva. Franchi (2006), Travaglia (2008), Perini (2014), Antunes (2009; 2014), Santos (2005; 2012), Teixeira (2012) entre outros teóricos renomados, dialogam com os PCN e acrescentam aos documentos. São observadas diversas problemáticas na disciplina, como a consideração apenas de aspectos gramaticais, excluindo aspectos linguísticos e extralinguísticos. Ao final da pesquisa, porém, concluiu-se que houve uma evolução quanto à escolha do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Palavras-chave:
PCN. PNLD. Linguística Aplicada.

ABSTRACT

The school has the role of training qualified citizens for the current scenario of competitiveness and longing for excellence. For this reason, in 1996, the Ministry of Education released the National Curriculum Parameters, here in after PCN, which are guide lines for school and pedagogical practice. It is a product of studies and experiences of many Brazilian educators; therefore, it contains many discussions, relevant to this day. The present work goals to analyze two didactic books of High School, *Singular & Plural* and *Tecendo Linguagens*, more specifically from the 9th grade, in the light of the National Curriculum Parameters (PCN), published in 1996. As the documents are a great reference for the Portuguese language teaching, we sought to verify the existence of four aspects in the materials, namely: the articulation of language practices, the non-use of normative grammar as a reference, the non-use

of text as a pretext for metalinguage and knowledge of meaning of linguistic analysis, its realization and predominance. According to the referenced authors, it is possible to understand how the teacher's performance should be, so that his practice in Portuguese language classes is effective and productive. Franchi (2006), Travaglia (2008), Perini (2014), Antunes (2009, 2014), Santos (2005, 2012), Teixeira (2012) among other renowned theorists, dialogue with the PCN and add to the documents. Several problems are observed in the discipline, such as considering only grammatical aspects, excluding linguistic and extralinguistic aspects. At the end of the research, however, it was concluded that there was an evolution in the choice of the National Textbook Program (PNLD).

Keywords:
PCN. PNLD. Applied Linguistics.

1. Introdução

O Brasil enfrenta grandes problemas no quesito educação, seja no ensino de história, matemática, biologia ou português. Historicamente, o país sofre com duas características estruturais: o escasso investimento destinado à educação e a sequência interminável de reformas, as quais acarretam na descontinuidade das políticas públicas (SAVIANI, 2008). Cientes do percurso histórico atinente a esse tema, daremos um salto para as duas últimas décadas do século XX, com vistas a elaborar um recorte sincrônico da discussão proposta neste estudo.

Com a abertura política, nos meados de 1980, os estudos linguísticos se intensificaram nas universidades. A discussão, à época, era sobre qual concepção de língua adotar na prática pedagógica. Novas teorias começaram a alcançar algumas escolas; por exemplo, a Sociolinguística, a Gramática Descritiva, a Análise do Discurso, a Linguística Textual, a Pragmática e a Teoria da Enunciação. Assim, a noção de língua se vinculou à interação, o que possibilitou ao aluno ser ativo no processo de ensino–aprendizagem. Em 1986, o Ministério da Educação (MEC), divulgou as Diretrizes para o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Portuguesa, cujo objetivo era a valorização do sujeito enquanto interlocutor. Dez anos após, foram lançados, também oficialmente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que buscavam orientar os professores e abarcar essas discussões teóricas. Atualmente, criou-se a Base Nacional Comum Curricular, a qual se difere dos PCN pelo caráter normativo.

Hoje, contudo, percebe-se que ainda há um distanciamento muito grande entre as pesquisas acadêmicas e a prática docente. Independente do motivo, seja pela falta de atualização profissional ou pela desvaloriza-

ção salarial, as mudanças ocorreram de forma isolada. Tal fato é explorado por Irandé Antunes (2009), quando narra a história de uma professora que se afastou do magistério por dez anos e, ao voltar, se deparou com a mesma realidade do ensino de língua portuguesa. A linguista afirma que

> [...] é lamentável que o trabalho da escola ainda obscureça esses aspectos contidos na complexidade dos fatos linguísticos. De fato, o trabalho da escola, à volta com as nomenclaturas, ou fechado na análise apenas sintática de frases soltas (...) (ANTUNES, 2009, p. 30)

Pode-se concluir que o ensino da gramática tradicional (normativa) está relacionado à transmissão, não à observação dos usos linguísticos, e – por isso – apresenta dúvidas quanto à sua natureza científica. Também, é bastante divulgada a informação de que tal prática escolar não estimula o senso crítico dos alunos. Essas e outras discussões são encontradas em diversos teóricos especializados no ensino, assim como nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o qual será o assunto central neste presente artigo. Para refletir a respeito da articulação: ensino de língua portuguesa, PCN e livros didáticos, abordaremos, neste breve estudo, uma comparação entre dois conteúdos evidenciados nos seguintes livros para o 9º ano: *Tecendo linguagens* e *Singular & Plural*.

2. Eixo teórico-metodológico

Os PCN buscam constituir referências nacionais comuns ao processo educativo e promover o respeito à diversidade, seja cultural, regional ou política. Ademais, os documentos auxiliam no desenvolvimento de projetos educativos, na prática docente, no planejamento das aulas, na análise e seleção de materiais didáticos e recursos tecnológicos, sendo – então – essenciais para a formação e atualização profissional.

Inicialmente, apresentam-se as capacidades gerais que os alunos devem desenvolver ao longo do Ensino Fundamental, mais especificamente, do 6º ao 9º ano (3º e 4º ciclos). São estas: adquirir uma postura consciente de seus deveres e direitos enquanto cidadãos; posicionar-se de forma crítica; conhecer e valorizar o país, considerando também o patrimônio cultural brasileiro; refutar atitudes discriminatórias; prezar pelo meio ambiente; cuidar de sua saúde e da saúde coletiva; produzir por meio de diferentes linguagens (verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal); utilizar diversas fontes e recursos tecnológicos; questionar a realidade e propor soluções aos problemas encontrados.

De forma pragmática, são expostos seis "temas transversais", que perpassam todas as áreas do conhecimento e devem estar presentes nas discussões em salas de aula. Para enfatizar, são os seguintes: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo. Em seguida, os documentos se dividem em duas seções: Apresentação da área de Língua Portuguesa e Língua Portuguesa no 3º e 4º ciclos.

Na primeira parte, apontam-se – primeiramente – as problemáticas do ensino de Língua Portuguesa, a saber:

> A desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos; a excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto; o uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais; a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o consequente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não padrão; o ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas e a apresentação de uma teoria gramatical inconsistente – uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada. (BRASIL, 1996, p. 18)

É função da escola proporcionar o acesso aos "saberes linguísticos" necessários ao exercício da cidadania. Assim, como propostas, os PCN admitem a necessidade da ressignificação da noção de erro, a admissão das variedades linguísticas e o uso de textos reais no ensino. Segundo os documentos,

> [...] as práticas devem partir do uso possível aos alunos para permitir a conquista de novas habilidades linguísticas, particularmente daquelas associadas aos padrões da escrita, sempre considerando que: a razão de ser das propostas de leitura e escuta é a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio; a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a interlocução efetiva, e não a produção de textos para serem objetos de correção; as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos. (BRASIL, 1996, p. 18-19)

Além disso, os PCN baseiam-se, primordialmente, nas teorias da Linguística Textual, Sociolinguística e Análise do Discurso. Afirmam que a unidade básica do ensino não deve ser a "análise de estratos" (letras, fonemas, sílabas, palavras, sintagmas e frases), mas o texto, seguindo a perspectiva dos gêneros textuais. Isto é, considerando ser preciso "abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social" (BRASIL, 1996, p. 24).

Sobre os textos a serem selecionados, busca-se favorecer "a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem" (BRASIL, 1996, p. 24), considerando os gêneros que aparecem com mais frequência no ambiente escolar. Mas também, é preciso evidenciar que sua fragmentação pode romper com a unidade semântica, sendo ideal a leitura na íntegra.

Contudo, quando se referem aos textos, os PCN não se restringem à escrita. A modalidade oral da linguagem também deve ter espaço na escola, para que os alunos dominem a fala pública demandada por determinadas situações. Os professores, então, devem ensiná-los o planejamento e desenvolvimento de exposições orais, a fim de que saibam adequar sua fala às circunstâncias de produção. De modo semelhante, os discentes também devem ser capacitados a adequar sua linguagem na escrita. Por exemplo, saber que o uso de "vc", "pq" e "tb" se restringe ao ambiente virtual.

Ainda, alega-se que o objetivo maior do ensino de língua portuguesa é estimular o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos. Segundo os PCN, "deve-se ter em mente que tal ampliação não pode ficar reduzida apenas ao trabalho sistemático com a matéria gramatical" (BRASIL, 1996, p. 27). Em outras palavras, a prática docente deve proporcionar atividades de natureza reflexiva, seja sobre os recursos expressivos utilizados ou as condições de confecção do texto. Como objeto de reflexão, podem-se considerar também os procedimentos de planejamento, de elaboração e de refacção[432] dos textos. A atividade metalinguística (descritiva) deve ocorrer após a epilinguagem. Ou seja, primeiro os discentes devem observar e, depois, – quando viável – sistematizar. Assim, "a atividade metalinguística deve ser instrumento de apoio para a discussão dos aspectos da língua que o professor seleciona e ordena no curso do ensino–aprendizagem" (BRASIL, 1996, p. 28).

Os Parâmetros criticam negativamente a desarticulação das práticas de linguagem e, como exemplo, mencionam a gramática descontextualizada, que consiste na exemplificação utilizando frases e palavras soltas, nos exercícios de reconhecimento e memorização de terminologias. Entretanto, não é afirmado para negligenciar o ensino gramatical, apenas que a referência não deve ser a gramática tradicional (normativa).

[432] Refacção é o processo de reescrita de um texto, sempre realizado de forma crítica. Não basta apenas copiar, o procedimento exige a reflexão.

As grandes questões são "para que" e "como" ensinar. Em suma, deve-se fazê-lo em função das necessidades dos alunos e de suas possibilidades de aprendizagem, mesclando os procedimentos metodológicos e partindo sempre da reflexão sobre os aspectos gramaticais.

Nitidamente, percebe-se que o ensino de língua portuguesa está baseado nos eixos do uso e da reflexão: ou seja, a leitura, a produção textual e a análise linguística. O primeiro eixo se refere ao processo de interlocução, já o segundo eixo se relaciona a aspectos linguísticos, em resumo: a variação linguística, a organização estrutural dos enunciados, o léxico e as redes semânticas, os processos de construção de significação e modos de organização dos discursos.

Na segunda parte, são apresentados outros assuntos relevantes para a docência; por exemplo, considerações da Psicologia sobre a adolescência. O fato de os alunos passarem por transformações corporais, afetivas, cognitivas e socioculturais nessa fase da vida é uma informação relevante ao professor. Além disso, abordam-se os seguintes temas, que aqui não serão detalhados: a elaboração de projetos, os módulos didáticos, a tecnologia como recurso didático, o processo de avaliação e seus critérios.

Nessa seção, as práticas de linguagem são pormenorizadas. Enfatizam-se a necessidade de valorização da fala do outro, mesmo que exista divergência de opiniões, e a importância de conhecer os recursos discursivos e linguísticos (implícitos, intenções e valores) na leitura/escuta de um texto. Também, é mencionado que o docente deve criar contextos efetivos, para que se desenvolva a competência discursiva e o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem. Espera-se que o aluno controle cada vez mais seu desempenho, isto é, saiba adequar a variação ao contexto de uso. No ensino de língua, é importante considerar os aspectos pragmáticos, semânticos e gramaticais:

> Quando se toma o texto como unidade de ensino, os aspectos a serem tematizados não se referem somente à dimensão gramatical. Há conteúdos relacionados às dimensões pragmática e semântica da linguagem, que por serem inerentes à própria atividade discursiva, precisam, na escola, ser tratados de maneira articulada e simultânea no desenvolvimento das práticas de produção e recepção de textos. (BRASIL, 1996, p. 78)

Afirma-se que ensino de gramática é diferente de análise linguística, sendo a última uma prioridade. Não obstante à crítica ao excesso de metalinguagem, os documentos alegam que – no terceiro e quarto ciclos

– as atividades gramaticais devem existir em equilíbrio, conforme a metodologia USO → REFLEXÃO → USO. Ademais, o professor deve ser um exemplo de pessoa que gosta de ler e escrever, e o corpo docente necessita agir em conjunto no estímulo à leitura e escrita. O discente, ao final do ciclo, deverá conhecer as diferentes dimensões da leitura (o dever, a necessidade e o prazer); por isso, o professor possui a função de proporcionar experiências aprazíveis para atingir tal objetivo, tendo consciência de que "não é preciso que a cada texto lido se siga um conjunto de tarefas a serem realizadas" (BRASIL, 1996, p. 72).

Além de detalhar as práticas de linguagem, os PCN sugerem potenciais atividades a serem realizadas em sala de aula. Por exemplo, para desenvolver a oralidade, pode-se realizar uma discussão improvisada ou planejada sobre um tema polêmico. Já para a análise linguística, é viável a comparação dos fenômenos linguísticos da fala e escrita.

Em suma, o aluno deve reconhecer as marcas linguísticas específicas, identificar qual tipologia predomina no texto e saber diferenciar os gêneros textuais, por meio de suas características. Também, é essencial que se depare com a intertextualidade e a produza. No processo de refacção, reestrutura-se o trabalho, não apenas se corrige erros de ortografia. Na leitura, o reconhecimento da progressão temática e dos recursos figurativos é um dos objetivos finais. Além disso, é válido evidenciar a necessidade de apresentar não só textos verbais, mas também não verbais, e que a autoria dos alunos é um ponto primordial no ensino; pois, permite ao professor verificar a coerência e a coesão.

Para finalizar este resumo sobre os PCN, é legítimo expor algumas considerações sobre os conteúdos que são mais aprofundados: a variação linguística, o léxico e a ortografia. Novamente, aponta-se que a escola deve combater quaisquer preconceitos, sendo o linguístico um deles. A perspectiva de que não existe uma unidade na língua é enfatizada, bem como a ideia de que desconsiderar as variedades linguísticas configura uma ação discriminatória e anticientífica. Para exemplificar, uma das propostas de atividades é a "transcrição de textos orais gravados em vídeo ou cassete, para permitir identificação dos recursos linguísticos próprios da fala" (BRASIL, 1996, p. 82).

Em relação ao ensino lexical, não se deve restringi-lo à apresentação de sinônimos, pois as palavras são índices para a construção de sentido. É necessário tematizar também os operadores argumentativos (conjunções), que auxiliam na produção textual, e as menores unidades de

significado (os morfemas). Para os Parâmetros, todos os procedimentos devem ser relacionados, posteriormente, à produção textual. Não basta entender o que uma palavra significa, é preciso também saber empregá-la em suas produções. Assim, o objetivo final é adquirir um domínio amplo do vocabulário.

Quanto à ortografia, faz-se uma crítica negativa ao ensino: "Infelizmente, a ortografia ainda vem sendo tratada, na maioria das escolas do ensino fundamental, por meio de atividades de identificação, correção de palavra errada, seguidas de cópia e de enfadonhos exercícios de preenchimento de lacunas" (BRASIL, 1996, p. 85). Essa prática, exaustiva aos alunos, deve ser modificada. Em vez da excessiva metalinguagem, deve-se desenvolver um trabalho de análise linguística, a fim de que, por meio da reflexão, o discente note o funcionamento do sistema grafo-fonêmico da língua e as convenções ortográficas. Em resumo, as estratégicas devem ser ensinar as regularidades e tratar os casos mais frequentes e relevantes de ocorrências irregulares. No ensino de ortografia, é possível e necessário descolar-se do texto para construir um inventário significativo de palavras, o que não desconsidera a importância da produção textual escrita e da leitura.

Considerando algumas críticas aos PCN, Santos e Teixeira (2005, p. 3), afirmam que os documentos reúnem "resultados e pressupostos teóricos de pesquisas desenvolvidas no Brasil desde a década de 1970, englobando perspectivas linguísticas, que vão da Sociolinguística à Análise do Discurso". Por tal motivo, sua leitura é fundamental a quaisquer professores. Apesar disso, Leonor dos Santos (2005) julga inquestionáveis a falta de clareza na linguagem e a má estruturação do texto. A autora alega que as ideias defendidas nos PCN podem gerar conclusões erradas em profissionais que não conhecem as teorias que embasam os documentos, devido à linguagem utilizada. Em relação ao segundo item, ela afirma que a estrutura nem sempre é uniforme e se priorizam alguns aspectos em detrimento de outros; por exemplo, a pontuação, conteúdo tão relevante, não é tão explorada no texto.

De qualquer modo, verifica-se – nas proposições acima – a importância dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os quais buscam inovações coerentes para o ensino. Além disso, muitos teóricos renomados na área de Letras dialogam e acrescentam às discussões dos PCN.

No senso comum, encontra-se a definição de gramática como o conjunto de regras da língua, para bem falar e escrever. De acordo com o

arcabouço teórico, essa definição não está errada, porém limita-se a uma concepção que, pelas pesquisas linguísticas contemporâneas, é insuficiente e ultrapassada. Isso porque valoriza apenas uma das variedades linguísticas e o faz de modo injuntivo. Como mencionado nesta seção, os Parâmetros Curriculares Nacionais, que contém discussões atuais, buscam uma ruptura com essa gramática.

Partindo da ideia de que toda palavra possui uma parte mutável e, por isso, também é dinâmica, deve-se mencionar que a expressão "gramática" é essencialmente polissêmica, ou seja, apresenta mais de um significado possível. Potencialmente, há relação da palavra gramática com as ideias de conjunto, regras, sistema, categorização, organização, lógica e memória. Acredita-se, porém, que toda gramática está vinculada a algum conjunto. Nas proposições de Travaglia (2008), isto é comprovado: mantém-se tal ideia para gramática internalizada, associando-a à lógica e à memória. Assim, essa gramática é um conjunto maleável, pois, segundo Antunes, depende do amadurecimento comunicativo:

> A aprendizagem que, poupo a pouco, uma criança faz da língua de seu grupo, é na verdade, a apreensão das particularidades gramaticais e lexicais dessa língua. Pelo convívio com falantes de seus grupos, a criança vai identificando que padrões morfossintáticos são adotados e vai, naturalmente, incorporando esses padrões e estendendo-os a contextos similares, quase sempre na suposição de que a língua é inteiramente regular. (ANTUNES, 2014, p. 31)

Percebe-se, na verdade, que "conjunto" é demasiado abrangente e pode representar tudo aquilo que se constitui pelo agrupamento de mais de uma unidade. Por tal motivo, é necessário entender os três significados basilares que envolvem a palavra gramática, reconhecendo, também, que o contexto influencia em seu sentido. Por exemplo, quando alguém enuncia "Pegue para mim aquela gramática?", está se referindo à materialização de um dos conceitos (abstratos). Nesse caso, a palavra livro pode ser utilizada como substituto, funcionando como hiperônimo. Pela pragmática, esse conceito tem sentindo de objeto, material. Para enfatizar e elucidar: existem três principais – não únicos – conceitos de gramática, os quais se referem a conjuntos abstratos; há também suas materializações, que podem ser baseadas puramente nesses conceitos ou não.

Nos livros didáticos, pelas atividades propostas e enunciados, encontram-se referências aos principais sentidos da palavra, que podem ser: gramática normativa, gramática descritiva e gramática internalizada. Por uma questão de recorte, não abordaremos minuciosamente cada conceito

de gramática, no entanto, reconhecemos a importância de um aprofundamento maior nesse debate.

Nesse sentido, de acordo com Carlos Franchi (2006), o ensino de gramática deve proporcionar o fazer criativo do aluno, ou seja, evidenciar que existem diversas possibilidades de estruturação dos enunciados. Há como ser criativo, mesmo quando há regras fixas. Por exemplo, pode-se enunciar: "Farei o exercício quando chegar *em* casa." ou "Em casa, farei o exercício". Assim, a criatividade também está relacionada ao modo como o sujeito se expressa, considerando suas escolhas no ato comunicativo. Ao sugerir tal prática, o autor concorda com a realização de atividades epilinguísticas (reflexivas) no ensino em consonância com os PCN.

Para finalizar o percurso teórico empreendido neste artigo, é válido mencionar ainda um breve histórico sobre a Linguística Textual, apresentando seus pressupostos teóricos e sua relação com o ensino de língua materna. Importa dissertar a respeito desse ramo da ciência da linguagem, pois os Parâmetros Curriculares Nacionais apresentam os conceitos de intertextualidade e gêneros textuais, assim como enfatizam outras noções da Linguística Textual.

Fávero e Koch (1998) introduzem temáticas da Linguística Textual (doravante LT), cujo início ocorreu em 1960, na Europa, principalmente na Alemanha. No livro, *Linguística Textual: Introdução*, apresentam-se inúmeros autores, tais como Halliday, Ducrot, Dijk e Dressler, os quais contribuíram efetivamente para os estudos linguísticos. De forma resumida, pode-se concluir que a proposta da LT é considerar o texto como a unidade básica, o "eixo". Para Irandé Antunes (2009), usar a linguagem é uma forma de agir socialmente, de interagir com os outros, o que só ocorre por meio de textos. Sobre tal conceito, os PCN afirmam:

> O discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos. O produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja sua extensão, é o texto, uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Em outras palavras, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados. (BRASIL, 1996, p. 21)

Percebe-se, também nos Parâmetros, a definição de gênero textual como "determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura" (BRASIL, 1996, p. 21). A LT e os PCN demandam o ensino de língua portuguesa baseado na

perspectiva dos gêneros, isto é, ensinar a identificação e produção textos de acordo com suas especificidades.

Além disso, a Linguística Textual tem como objetivo "estudar os tipos de relação que se podem estabelecer entre os diversos enunciados que compõem uma sequência significativa" (FÁVERO; KOCH, 1998, p. 13). Em obra de Fávero e Koch, apresentam-se os precursores *lactu sensu* da LT, que são: a retórica, a estilística e o formalismo russo.

Considerando que as autoras alcançam muitas questões mais específicas para outros trabalhos acadêmicos, é importante apresentar fragmentos que se relacionam a este presente estudo. Primeiramente, verifica-se a relevância de mencionar que o conceito de texto é extremamente similar ao dos PCN.

Também, é necessário indicar fatores relacionados à coesão textual, a saber: a referência, a substituição, a elipse, a conjunção (conexão) e a coesão lexical. Esse aspecto da textualidade, as autoras (FÁVERO; KOCH, 1998, p. 38) definem como "conceito semântico que se refere às relações de sentido que se estabelecem entre os enunciados que compõem um texto, fazendo com que a interpretação de um elemento qualquer seja dependente da de outros(s)". Segundo Irandé Antunes,

> Por textualidade, então, se pretende considerar a condição que tem as línguas de somente sob a forma de texto e as propriedades que um conjunto de palavras deve apresentar para poder funcionar comunicativamente (ANTUNES, 2009, p. 50)

A coesão e a coerência são os dois principais fatores da textualidade, a qual se entende como o conjunto de condições do que é textual. Citando, novamente, Fávero (2009), a "textura", conexão das ideias do texto, é criada pelos itens linguísticos e a relação de coesão existente entre eles. De modo mais simples, a coesão é um aspecto microtextual e a coerência, macrotextual. Esses conceitos estão relacionados, entretanto "pode haver textos destituídos de coesão, mas cuja textualidade se dá ao nível da coerência". (FÁVERO, 2009, p. 11). Seguem as definições da autora,

> A coesão, manifestada no nível microtextual, refere-se aos modos como os componentes do universo textual, isto é, as palavras que ouvimos ou vemos, estão ligados entre si dentro de uma sequência. A coerência, por sua vez, manifestada em grande parte macrotextualmente, refere-se aos modos como os componentes do universo textual, isto é, os conceitos e as relações subjacentes ao texto de superfície, se unem numa configuração, de maneira reciprocamente acessível e relevante. (FÁVERO, 2009, p. 11)

Pode-se concluir que a falta de conjunções em determinado texto (explicitação da conexão) não necessariamente prejudica seu entendimento ou caracterização. Há casos em que isso ocorre, porém a coesão relacionada aos aspectos gramaticais não é, de fato, o que deve ser priorizado no ensino de língua portuguesa. A coerência do texto, que é uma unidade, carece ser privilegiada. É fundamental que os alunos saibam organizar suas ideias, entendendo a relação de lógica existente entre elas. Também, devem entender os operadores argumentativos (conjunções) enquanto itens responsáveis pela construção dos sentidos, não meros conectivos.

Para evidenciar um resumo sobre as fases da Linguística Textual, optou-se por utilizar como referência Rita do Carmo (2012). Os estudos focados no texto se iniciam com as análises transfrásticas, ou seja, que ultrapassam os limites das frases. Comparavam-se dois períodos simples e buscavam perceber a relação de coesão estabelecida. Isso, entretanto, focalizava apenas a conexão de sentenças.

Posteriormente, conceberam o texto como unidade de estudo, buscando categorizar diferentes produções e, consequentemente, evidenciar a competência comunicativa (textual) do falante. Entretanto, consideravam apenas a escrita e transformavam os textos em unidades rígidas, o que "aprisionava" o sujeito a certos moldes. Buscava-se conceituar texto, definir seu tamanho e tipo. Porém, não obtiveram êxito e as chamadas gramáticas de textos se demonstraram insuficientes.

Surgiram, então, diversas teorias que dialogavam com outras áreas da Linguística, a saber: a Análise do Discurso, a Sociolinguística, a Pragmática, etc. As pesquisas mais avançadas levam em conta o contexto. Autores como Van Dijk também consideram o aspecto cognitivo. Para Beaugrande e Dressler, contexto e cognição mostram-se fundamentais no entendimento textual.

No Brasil, segundo Rita do Carmo (2012), a Linguística Textual se inicia no final da década de 1970, em duas fases. A primeira é marcada pela divulgação dos livros *Semiótica narrativa e textual*, *Linguística e teoria do texto* e *Pragmática linguística e o ensino de português*. Em seguida, deu-se início às pesquisas na LT, as quais ocorreram na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Destaca-se, posteriormente, o artigo *Por uma gramática textual*, de Ignácio Antonio Reis, que provocou a expansão desse ramo da Linguística. Porém, conforme afirma a autora, "não é possível que se fale em uma linguística textual brasileira.

Os estudos feitos até o momento são considerados pela crítica como apropriações e adaptações" (CARMO, 2012, p. 27).

Para encerrar esta seção, é válido citar Irandé Antunes (2009), a qual afirma que há duas problemáticas no ensino de língua portuguesa. A primeira consiste em uma restrição, isto é, a consideração de apenas uma parte da língua – a norma padrão; já a segunda é o ensino sob o ponto de vista apenas da gramática, o qual desconsidera fatores linguísticos e extralinguísticos. O léxico e o contexto também são fundamentais nas aulas de português. Assim, considerando o texto enquanto objeto de ensino, não estratos desconexos, podem-se abordar diversos aspectos linguísticos, por meio de atividades que estimulem a reflexão e crítica sobre as produções textuais – os usos, os recursos coesivos e demais aspectos.

3. Análise do corpus

Este trabalho tem como escopo analisar dois materiais didáticos de língua portuguesa do Ensino Fundamental, mais especificamente, do 9° ano. No entanto, o *corpus* da pesquisa não se trata de todo o livro didático. Focalizam-se, aqui, questões relacionadas ao aprendizado da língua, em particular, ao que se refere à análise linguística. Assim, o *corpus* se define como: atividades de análise e as propostas apresentadas em *Tecendo Linguagens* e *Singular & Plural*, ambos selecionados devido à grande quantidade de escolas que alcançam. Essa pesquisa integra um estudo mais amplo sobre tais livros didáticos, no entanto, para a confecção deste artigo, selecionamos um breve excerto da análise, o qual foi apresentado no CONELP 2018.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram escolhidos para basear a análise, pois contêm questões relevantes para o ensino de língua portuguesa, uma vez que reúnem pressupostos teóricos da Linguística Textual, Sociolinguística e Análise do Discurso. Em outras palavras, os PCN é um compilado de estudos linguísticos fundamentais ao professor, sendo mais detalhados que Base Nacional Comum Curricular.

Após leitura atenta dos PCN, observamos os livros didáticos novamente e selecionamos quatro critérios de análise, evidenciados na listagem abaixo. Posteriormente, encontra-se a análise, iniciando pelo material mais antigo.

1. A articulação entre as práticas de linguagem

2. A não utilização da gramática normativa (ou tradicional) como referência

3. A não utilização do texto como pretexto para ensino metalingüístico

4. O conhecimento do significado de análise linguística, sua realização e predominância.

A expressão "texto como pretexto" é bastante divulgada no meio acadêmico atual; porém, é necessário detalhá-la. Entende-se como pretexto uma justificativa que disfarça os reais motivos. Utilizar o texto como pretexto para ensino metalinguístico é descaracterizá-lo enquanto conjunto de informações entrelaçadas de determinado contexto. O único objetivo dos exercícios, neste caso, é a descrição gramatical – a metalinguagem. Embora o livro didático afirme trabalhar com textos e estimular a leitura, negligencia a prática de interpretação e análise linguística. Percebe-se, então, a incoerência da atividade com as propostas e que as teorias aprendidas na graduação ainda estão longe da escola, seja – no geral – pela atuação docente ou pelo livro didático. No fragmento a seguir, de *Singular & Plural*, esses comentários são comprovados:

1. Leia este trecho da letra de uma canção.

Quero
Quero ver o sol atrás do muro
Quero um refúgio que seja seguro
Uma nuvem branca sem pó, nem fumaça
Quero um mundo feito sem porta ou vidraça
Quero uma estrada que leve à verdade
Quero uma floresta em lugar da cidade
Uma estrela pura de ar respirável
Quero um lado limpo de água potável
Quero voar de mãos dadas com você
Ganhar o espaço em bolhar de sabão
Escorregar pelas cachoeiras
Pintar o mundo de arco-íris
[...]
ROTH, Thomas. *Quero*. Intérprete. Elis Regina.
In: Elis Regina. Falso brilhante.
São Paulo: Trama 2001 CD Faixa 7
2.Releia este verso:
Quero um lado limpo de água potável
a) Quantos verbos há nesse verso? Quais são?
b) Esse verso é formado por um período simples ou composto?
c) Classifique o verbo querer quanto à transitividade.
d) Qual o complemento desse verbo? Como se chama esse tipo de complemento?
e) Esse complemento é uma oração? Por quê?
f) Qual é o núcleo do complemento?

g) A que classe de palavras esse núcleo pertence?

O texto "Quero", de Thomas Roth, é utilizado como pretexto. Após o enunciado da primeira questão propor a leitura, encontram-se, na segunda questão, exercícios de metalinguagem. Os alunos respondem a perguntas como "Quantos verbos há nesse verso?", as quais não propõem a reflexão sobre a língua. Pior do que isso: não há interpretação de texto.

Já em *Tecendo Linguagens*, esse critério não é negligenciado. Após a atividade de leitura, há sempre intepretação e questões de análise linguística na seção titulada "Por dentro do texto", veja:

> POR DENTRO DO TEXTO
> 1. Releia o seguinte trecho:
> – Querido Mário, vamos ver se você desenreda um pouco, porque eu não posso passar toda a manhã desfrutando o papo.
>
> a) Explique o sentido da palavra "desenreda", considerando o contexto, isto é, a situação em que foi empregada.
>
> b) Procure a palavra "desenredar" no dicionário. Depois de conferir sua resposta anterior, responda: O autor usou esse termo no sentido conotativo ou denotativo?
>
> 2. Qual significado o carteiro dá para "O céu está chorando?"
>
> Essa expressão foi usada no sentido conotativo ou denotativo? Justifique sua resposta.
>
> 3. Que argumentos Neruda dá ao carteiro para que ele não se torne um poeta?

Na segunda imagem, há atividades eficazes para compreensão das informações do texto e que geram reflexões sobre os usos; consequentemente, faz-se a análise linguística. Comparando à primeira imagem, pode-se verificar, portanto, a ausência de exercícios de interpretação.

Pode-se concluir que há um equívoco sobre o significado de análise linguística. As partes intituladas "Reflexão sobre o uso da língua" contêm, na verdade, exercícios metalinguísticos, ou seja, nomenclaturas e classificação de termos. Porém, embora isso ocorra, o livro possui bastantes questões epilinguísticas, que se localizam nos subcapítulos "Por dentro do texto" e "De olho no vocabulário". Confunde-se análise linguística com ensino de descrição gramatical, mas acaba-se realizando ambas. No entanto, há predomínio da segunda no que se refere à sintaxe textual e parte da morfologia (classe de palavras). A gramática descritiva deve estar inserida na análise linguística como aparato para entendimento

do funcionamento e estrutura, não deve, portanto, existir em exclusividade ou predominância.

Enquanto o livro *Tecendo Linguagens* (2015) comete equívoco quanto ao significado de análise linguística, *Singular & Plural* (2012) também o faz. O livro mais antigo não apresenta atividades epilinguísticas em toda a unidade 2, sobre sintaxe textual. Porém, no tratamento da formação de palavras, das figuras de linguagem, da ortografia e pontuação, há também exercícios de reflexão, e não se descaracteriza o texto, pois também se realiza interpretação. Para finalizar esta seção, apresenta-se abaixo a comparação entre os dois livros didáticos, considerando os critérios selecionados.

Singular & plural:

- Desarticula as práticas de linguagens.
- Utiliza a gramática normativa como referência e a valoriza.
- Utiliza o texto como pretexto para ensino metalinguístico.
- Confunde análise linguística e ensino gramatical de caráter metalinguístico. Há atividades reflexivas, porém quanto à sintaxe textual, predomina a metalinguagem.

Tecendo linguagens

- Articula as práticas de linguagens.
- Não se pode determinar com assertividade, porém há referências à norma padrão.
- Não se utiliza o texto como pretexto para ensino, pois há sempre atividades de interpretação.
- Confunde análise linguística e ensino gramatical de caráter metalinguístico, porém realiza ambas em todos os capítulos. Quanto à sintaxe textual, também predomina a metalinguagem.

4. Considerações finais

Após um atento percurso teórico sobre as diretrizes para o ensino de língua portuguesa, levando em conta às proposições dos Parâmetros Curriculares Nacionais, foi possível realizar a análise de dois livros didáticos; posteriormente, em uma perspectiva comparativista. Entre as afirmações expostas, encontram-se: a necessidade de uma abordagem gramatical oposta à normativa, a contextualização do ensino, a consideração da modalidade oral da língua bem como da variação linguística, o entendimento da leitura também enquanto atividade prazerosa e a importância das atividades de interpretação e da análise linguística, a qual se difere do ensino metalinguístico.

Como resultado, é possível observar a não concordância dos livros em relação aos PCN. Verifica-se, também, que houve uma melhoria quanto à escolha do material pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), mesmo que os estudos sobre análise linguística ainda sejam incipientes no país. Embora os livros estimulem a leitura e produção textual, são insuficientes nas práticas relacionadas ao eixo REFLEXÃO. Isso, de certo modo, também prejudica a leitura, uma vez que ser letrado é entender a construção de sentidos, de forma crítica e observadora, relacionando o texto à realidade. De modo semelhante, a prática da refacção textual, contida no conceito de análise linguística, auxilia a produção e estimula a autonomia. Assim, não se devem desarticular as práticas de linguagem.

Tendo em vista que os materiais analisados possuem divergências em relação aos PCN, preocupa-nos e elaboramos a seguinte questão: Os professores estão preparados para reformular essas atividades incoerentes? A resposta demonstra impossibilidade de ser aqui detalhada, porém – ao que parece – mudanças no âmbito da educação no Brasil demoram muito tempo para, finalmente, entrarem em vigor. A legislação é ótima, enquanto sua execução: defeituosa. Muitos educadores sequer leram os documentos que orientam a prática docente, assim como não conhecem outras concepções de gramática e insistem na normatização.

Não obstante, tem-se a expectativa de que, daqui a algumas décadas, a alfabetização mecânica, ou seja, a simples decodificação das palavras, deixará de existir no cenário brasileiro. Também, é válido expor que, neste artigo, detalhou-se mais sobre a Linguística Textual. Entretanto, isso não desvaloriza a Sociolinguística e a Análise do Discurso. Os estudos desses ramos da Linguística são, frequentemente, tidos como a razão de uma prática docente mais adequada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. A gramática na atividade discursiva. In: ANTUNES, Irandé. *Gramática Contextualizada*: limpando o pó das ideias simples. São Paulo: Parábola, 2014.

_____. *Língua, texto e ensino*: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais* (Ensino Fundamental II): Língua Portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

CARMO, Rita do. *A Linguística Textual na sala de aula*. Curitiba: InterSaberes, 2012.

FÁVERO, Leonor. *Coesão e coerência textuais*. 11. ed. São Paulo: Ática, 2009.

FÁVERO, Leonor; KOCH, Ingedore. *Linguística Textual*: Introdução. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

FIGUEIREDO, Laura de; BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. *Singular & Plural*: Leitura, produção e estudos de linguagem. São Paulo: Moderna, 2012.

FRANCHI, Carlos. *Mas o que é mesmo "gramática"?*. São Paulo: Parábola, 2006.

OLIVEIRA, Tânia. et al. *Tecendo Linguagens*: Língua Portuguesa. 4. ed. São Paulo: IBEP, 2015.

PERINI, Mário. Defino minha obra gramatical como a tentativa de encontrar resposta às perguntas: por que ensinar gramática? Que gramática ensinar? In: NEVES, M. H.; CASSEB-GALVAO, V. C. (Org.). *Gramáticas contemporâneas do português*: com a palavra, os autores. São Paulo: Parábola, 2014.

_____. *Sofrendo a Gramática*: ensaios sobre a linguagem. 3. ed. São Paulo: Ática, 2009.

SANTOS, Leonor dos. O ensino da língua portuguesa e os PCN. In: PAULIUKONIS, M. A. L.; GAVAZZI, Sigrid (Orgs). *Da língua ao discurso*: Reflexões para o ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

SANTOS, Leonor dos; TEIXEIRA, Claudia. Ensino de gramática: abordagens, problemas, propostas. In: IX Congresso Nacional de Linguística e Filologia, 2005, Rio de Janeiro. *Livro de Minicursos do IX CNLF*. Rio de Janeiro: CIFEFIL, 2005. v. 5. p. 134-45. Disponível em: www.filologia.org.br/ixcnlf/5/09.htm. Acesso em: abril/2018.

_____; _____; RICHE, Rosa. *Análise e produção de textos*. São Paulo: Contexto, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, n. 24, p. 7-16. 2008.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação*: uma proposta para ensino de gramática no 1ª e 2ª graus. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO SOB A ÓTICA DA INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM RORAIMA

Távine Cristina Ferreira Santos (UERR)
tavine.cristina8@gmail.com
Cora Elena Gonzalo Zambrano (UERR)
cora.gonzalo@uerr.edu.br

RESUMO

O objetivo geral desse artigo foi refletir sobre o ensino de português como língua de acolhimento através da interculturalidade; preocupado com os alunos imigrantes que fazem parte da Educação Básica do Estado de Roraima. Para isso, foi realizado um questionário com professores que lecionam português no Ensino Médio, na Rede Pública Estadual. O problema de pesquisa foi um aspecto dentro da sala de aula de língua portuguesa que se configurava em ensino de português como primeira língua e tinha como integrante o aluno imigrante não falante de português. Com a fundamentação teórica baseada em Amado (2013), São Bernardo (2016), Cuche (1999), Fleuri (2003; 2014), Coppete (2014), dentre outros; com a metodologia de pesquisa baseada em Moita Lopes (2006) e Miller (2013), através da descrição de um relato de experiência juntamente com o resultado da aplicação de um questionário; os resultados apresentaram que há uma notável necessidade de reflexão sobre o ensino de português, usando como base a articulação na educação intercultural, uma vez que é urgente incluir o aluno que vem de um processo de deslocamento forçado.

Palavras chaves:
Interculturalidade. Ensino de Português. Língua de acolhimento.

ABSTRACT

The general objective of this article was to reflect on Portuguese teaching as a Welcoming Language through interculturality. The paper was geared towards immigrant students who were part of the basic education network in the state of Roraima. For this, a questionnaire was carried out with teachers who teached Portuguese in high school, in the state public school system. The research problem was problem was an aspect within the classroom of Portuguese language which is configured in teaching Portuguese as a first language, that has as a member the immigrant student who does not speak Portuguese. With theoretical foundation based on Amado (2013), São Bernardo (2016), Cuche (1999) Fleuri (2003; 2014) Coppete (2014) and others; and research methodology based on Moita Lopes (2003) and Miller (2013), through description of an experience report added to the result showed that there is a remarkable need for reflection on the teaching of Portuguese, using articulation in intercultural education as a basis, since it is necessary to include the student from a forced displacement process.

Keywords:
Interculturality. Portuguese teaching. Portuguese as a welcoming language.

1. Introdução

Nos últimos anos, o estado de Roraima recebeu um grande fluxo de imigrantes. Pessoas estas que, em busca de melhores condições de viver, foram forçadas a deixar seus países. Os imigrantes advindos da Venezuela, país de origem da maioria dos que chegaram a Boa Vista, já representam cerca de 10% dos habitantes da capita[433]. Esse fato acarretou mudanças no panorama social e atingiu todas as esferas da sociedade no estado.

Em decorrência desse fluxo migratório, o Ministério da Educação, através de uma ação para regularizar a documentação escolar dos alunos de origem venezuelana, apresentou que 6.460 alunos foram matriculados para o ano letivo de 2019, nas redes estadual e municipais de ensino. Segundo dados coletados no portal do Governo Estadual de Roraima, 4.123 alunos imigrantes venezuelanos foram matriculados na rede estadual de ensino em 2019 (KHATAB, 2020), representando assim um percentual de 5,41% do total de matrículas do referido ano. Zambrano (2020), através de informações disponibilizadas pela Secretaria Municipal de Educação de Boa vista, destaca que as escolas municipais da capital atendem cerca de 14% dos alunos estrangeiros, em sua maioria venezuelanos, percentual esse relacionado ao ano letivo de 2020. Em relação às escolas estaduais, a Secretaria de Educação de Roraima estimou que o número de alunos matriculados ultrapasse a marca de seis mil (ZAMBRANO, 2020).

No ano de 2018, durante o período de estágio obrigatório para a conclusão do curso de Licenciatura em Letras, a pesquisadora teve a oportunidade de vivenciar a sala de aula com alunos imigrantes não falantes de português em uma escola da rede pública de Educação Básica do estado de Roraima. Nesse período, ouviu os relatos dos professores a respeito de suas experiências com esses alunos nas salas de aula. Em virtude desses fatos, uma problemática tornava-se cada vez mais evidente: a aula de língua portuguesa, que se configurava em ensino de português como primeira língua e tinha como integrante o aluno oriundo de

[433] Ver https://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/2019/06/28/ocupacoes-crescem-e-mais-de-13-mil-venezuelanos-vivem-em-predios-abandonados-em-roraima.ghtml.

processos de deslocamentos forçados (LOPEZ, 2016) e que não falava português.

Tendo como base teórica o que Caldeira (2012), Grosso (2010), Pereira (2017), São Bernardo (2016) argumentam como língua de acolhimento, bem como o conceito de cultura baseado em Cuche (1999), Brown (2007) e Santos (1996), a relação de língua e cultura de Dalpian, (1996), Kramsch (1988), e interculturalidade com Fleuri (2003; 2014) e Coppete (2014); esse trabalho teve como objetivo refletir sobre o ensino de português como língua de acolhimento através da interculturalidade, com ênfase nos alunos imigrantes que compõe a rede pública de Educação Básica. Objetivando também discutir os conceitos de interculturalidade e discorrer sobre a necessidade de uma formação continuada aos profissionais nas áreas de português como língua estrangeira e língua de acolhimento.

Inserido no campo da Linguística Aplicada de Moita Lopes (2006), que situa a pesquisa como uma maneira de entender a sociedade em que vivemos e, alinhando-se com o que é proposto por Miller (2013), quando o professor busca entender sua própria postura crítica, reflexiva e ética, na qual é vital uma metarreflexão constante a respeito da formação inicial e continuada, realizando assim a articulação entre a teoria e a prática para o campo educacional, este trabalho tem sua relevância social pautada na realidade da sala de aula, em um contexto de imigração, no qual é necessário refletir sobre o ensino de português sob o viés do acolhimento.

Para a análise de dados, foi aplicado um questionário de acordo com o definido por Gil (2008), contando com a participação de sete professores que lecionam português na rede pública do Estado de Roraima. Houve a descrição de um relato de experiência, com base na vivência da pesquisadora, durante o estágio obrigatório para a conclusão da graduação em Letras no ano de 2018.

A apresentação teórica do trabalho é dividida em português como língua de acolhimento e a formação profissional em português como língua estrangeira, doravante PLE, no Brasil; seguido do subitem língua e cultura: conceitos; finalizando a teoria com interculturalidade: conceitos e percepções para uma educação intercultural. Após essa parte, é descrita a metodologia, para, posteriormente, apresentar as discussões, as análises e a conclusão acerca dos resultados finais.

2. Português como língua de acolhimento e a formação profissional em PLE

O português como língua de acolhimento (doravante PLAc) é uma vertente de estudos da área de Português como Língua Estrangeira – PLE e/ou Português como língua Adicional (doravante PLA). O termo "Português como língua de acolhimento" surgiu em um contexto europeu, mais especificamente em Portugal, quando no referido país, a partir dos anos 2000, ocorreu um expressivo aumento em seus movimentos migratórios de pessoas oriundas do leste europeu e de países do continente africano e asiático (PERREIRA, 2017). O ensino de uma língua de acolhimento também está relacionado ao público alvo e aos objetivos da aprendizagem. Neste caso, também devem ser considerados para o ensino os processos de imigração que aconteceram com o aprendiz e a vulnerabilidade social em que ele se encontra. O imigrante ocupará esta posição de vulnerabilidade quando não possuir conhecimentos sobre a língua alvo, pois este fato poderá dificultar sua comunicação, e também desconhecer os seus direitos e deveres enquanto ator social (CABETE, 2010). Grosso (2010) faz o apontamento que a língua de acolhimento é essencial para a integração do imigrante na sociedade acolhedora.

São Bernardo (2016) apresenta uma definição de língua de acolhimento:

> O conceito de língua de acolhimento, ao nosso entender, transcende a perspectiva linguística e cultural e refere-se também ao prisma emocional e subjetivo da língua e à relação conflituosa presente no contato inicial do imigrante com a sociedade de acolhimento, a julgar pela situação de vulnerabilidade que essas pessoas enfrentam ao chegarem a um país estrangeiro, com intenção de permanecer nesse lugar. (SÃO BERNARDO, 2016, p. 66)

Em seu trabalho, Grosso (2010) argumenta que língua de acolhimento (LAc) ultrapassa o conceito de língua estrangeira (LE) como também o de segunda língua (L2), por integrar os aspectos de domínio profissional, dos direitos sociais e da integração, de maneira temporária ou permanente no país que está acolhendo.

Assim, os imigrantes oriundos desse contexto de deslocamentos forçados (LOPEZ, 2016) precisam lidar com as pressões de aprender um novo idioma, para conseguirem se comunicar e se inserir na nova sociedade, como também as preocupações em conseguir lugar para morar, emprego e comida como subsistência (ZAMBRANO, 2019).

Diante das considerações apresentadas, é notável que novas posturas precisem ser adotadas para o ensino de Língua Portuguesa a este público. A respeito disso, Pereira (2017) apresenta que:

> [...] O Brasil passa a ser chamado de acolhimento e os "acolhidos" precisam desenvolver competências para atenderem às expectativas sociais próprias e da sociedade que os acolheu. Nesse sentido, o processo de ensino-aprendizagem da língua deve ser pautado por conteúdos que possibilitem o desenvolvimento de competências de modo a fomentar a integração desses recém-chegados, nutrindo o objetivo de torná-los cidadãos desse novo país. (PEREIRA, 2017, p. 120)

Além do desenvolvimento das habilidades linguísticas, a língua de acolhimento privilegia as áreas que incentivam o conhecimento sociocultural, profissional, que estimulam a consciência intercultural, as relações interpessoais, dividem os saberes e ultrapassam estereótipos pelo diálogo intercultural (CALDEIRA, 2012).

Embora o ensino de português como língua estrangeira nos últimos anos tenha apresentado um expressivo crescimento no país, por causa da criação de cursos de extensão acadêmica nas universidades federais e em escolas de idiomas, a formação em PLE ainda se configura de maneira insuficiente, principalmente quando estamos considerando o público alvo de imigrantes deslocados forçados.

Devido à formação em PLE/PLAc ser recente no Brasil, "a maioria dos cursos de Letras ainda não tem em seus currículos disciplinas ou conteúdo específico sobre o ensino de português como língua estrangeira, língua adicional, ou ainda, língua de acolhimento" (ZAMBRANO, 2019, p. 20). Com isso, tanto uma formação adequada ao professor para trabalhar com esse perfil de aluno e a implementação de políticas públicas que integrem a sociedade civil e o aluno imigrante adquirem caráter de urgência, principalmente no estado de Roraima, que faz fronteira com o país de onde, segundo a ACNUR (2019), mais de 4 milhões de pessoas emigraram, tornando-se então um dos maiores grupos de pessoas no mundo atual em processo de imigração.

2.1. Cultura e língua: conceitos e relações

"O homem é essencialmente um ser de cultura" (CUCHE, 1999, p. 9). Entretanto, o que é cultura? Que definição estamos considerando a respeito de cultura? Uma palavra e vários significados podem ser associados a ela. Eagleton (2005) comenta que esta é uma das palavras mais

difíceis de definir, pois além de ser um conceito que deriva da natureza, também define parâmetros sociais, políticos filosóficos e religiosos.

Os debates sobre o conceito moderno de cultura sempre foram acirrados, desde o seu aparecimento no século XVIII (CUCHE, 1999). A partir desse período, aos poucos, o sentido da palavra cultura foi se desvinculando das significações originais que eram "lavoura", "preparo da terra", "criação de gado" para apresentar-se seguida de um complemento: a "cultura das artes, da "cultura das letras" da "cultura das ciências", necessitando sempre explicitar aquilo que está sendo cultivado (CUCHE, 1999). Nesse mesmo século, "cultura" passou a desprender de seus complementos e adquiriu designação de "formação", "educação".

Cuche (1999), em sua obra, também apresenta que a palavra cultura ficou muito próxima de outra que começou a ser mais empregada no século XVIII, que foi civilização. Principalmente por "cultura" evocar os progressos individuais e "civilização" os progressos coletivos. Há também considerações importantes sobre os estudos culturais para outras áreas do conhecimento, além das Ciências Sociais, como Antropologia, História, Sociologia e Educação.

Edward Tylor foi um dos primeiros a se dedicar ao estudo do conceito de cultura. Embora muito criticado em sua época, deve-se a ele a primeira delimitação do conceito cultura de um ponto de vista etnográfico, válido não apenas para o campo dos estudos culturais. Assim, ele delimitou:

> Cultura e civilização tomadas em seu amplo sentido etnográfico é este todo com plexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade. (TYLOR, 1871 *apud* LARAIA, 2001, p. 25)

Santos (1996) utiliza de duas concepções para delimitar o conceito de cultura: a primeira deles é a realidade social vivida por seus integrantes e a segunda é como o conhecimento que esses grupos sociais possuem, suas crenças e a maneira de viver então na realidade social citada anteriormente. Com isso, o supracitado autor argumenta que a cultura diz respeito à humanidade como um todo e ao mesmo o tempo a cada um dos povos, nações, sociedades e grupos humanos.

Para Brown (2007, p. 170), "a cultura é um modo de vida. É o contexto dentro do qual existimos, pensamos, sentimos e nos relacionamos com os outros. É a "cola" que une um grupo de pessoas (tradução

minha)"[434]. O mesmo autor já ressaltava que, para a pessoa aprender uma nova língua, ela precisa ter noções culturais a respeito da mesma.

Kramsch (1988) nos apresenta um conceito mais completo de cultura, definida como:

> Estrutura de significados estabelecidos pelo social, além de entendê-la como compreensão dos sinais ou signos por meio dos quais os falantes de uma determinada língua dão sentido ao mundo ao seu redor. A cultura não trata de fatos e comportamentos isolados estabelecidos por algum princípio absoluto, não é um poder, é um conjunto de concepções e expectativas inserido em um determinado contexto que se torna normal em um grupo social. (KRAMSCH, 1988 *apud* ÁLVAREZ; SANTOS, 2010, p. 197)

É possível observar que tanto Brown (2007) como Kramsch (1988) passaram a relacionar a cultura com a língua, apresentando que esta última é uma das formas de expressão e identificação da primeira. Brown também salienta que uma das maiores dificuldades em entender uma mensagem gerada em outra língua é a falta de conhecimento sobre a cultura.

O conhecimento da cultura também é relacionado ao processo de ensino e aprendizagem de uma língua, assim como afirma Dalpian (1996), argumentando que:

> A língua dá acesso à cultura, e por outro lado, para aprender uma língua é preciso um mergulho cultural, a aquisição das habilidades orais e escritas, isto é, a competência comunicativa não fica assegurada apenas como conhecimento das estruturas linguísticas... [...] saudar uma pessoa, fazer um convite, pedir um favor, servir um cafezinho, pedir desculpas [...] são todas situações que se inserem profundamente em um contexto cultural. (DALPIAN. 1996 *apud* ALVAREZ; SANTOS, 2010, p. 200)

É evidente que o conceito de cultura está ligado aos costumes e crenças de um determinado grupo de indivíduos e que a linguagem irá expressar todos esses significados, com também irá facilitar a comunicação e identificação dos membros integrantes e sua diferenciação entre os outros grupos.

[434] Do original: Culture is a way of life. It is the context within which we exist, think, feel, and relate to others. It is the "glue" that binds a group of people together.

2.2. Interculturalidade: conceitos e percepções para uma educação intercultural

Visando melhor organização de ideias a respeito do que seja interculturalidade e a educação intercultural, é importante primeiro saber a respeito da expressão *intercultura* e o contexto do qual ela surgiu.

Segundo Coppette (2012), apoiada em Paola Falteri (1998), o termo *Intercultura* vem sendo usado desde os anos de 1980, de início pelo Conselho Europeu, para tratar da questão da entrada de alunos estrangeiros nas escolas; em outro significado, serve para assinalar a adoção de uma perspectiva unificadora pelas "educações", visando à importância da convivência. A supracitada autora argumenta que para um plano educacional, a interculturalidade sinaliza um projeto que objetiva a intervenção de mudanças induzidas a partir da interação entre sujeitos e sua diversidade, para que promova atitudes abertas ao confronto e conduza processos de integração entre culturas. Enquanto perspectiva, intercultura apresenta-se como um objeto de estudos interdisciplinares e transversais, teorizando e tematizando para além de uma diversidade ou pluralidade a ambivalência ou hibridismo "dos processos de elaboração de significados nas relações intergrupais e intersubjetivas, constitutivos de campos identitários em termos de etnias, de gerações, de gênero e de ação social" (FLEURI, 2003, p. 22).

Em Fleuri (2003), a interculturalidade é definida como uma das maneiras de superar as barreiras culturais que separam o eu do outro". Ou seja, supera-se as atitudes de medo e intolerância e constrói-se uma disponibilidade positiva para a pluralidade social e cultural e reconstrução do sujeito. Dessa forma, o destaque da interculturalidade está em reconhecer as diferenças dos grupos sociais e na interação entre eles de maneira que seja positiva a todos. O mesmo autor também acrescenta que esta é "a da possibilidade de se respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule, mas que ative o potencial criativo e vital da conexão entre diferentes agentes e entre seus respectivos contextos" (FLEURI, 2014, p. 90).

Fleuri (2003) também ressalta a importância do papel do educador em saber articular indivíduos e suas culturas em um mundo tão globalizado. O mundo globalizado e suas tecnologias intensificam as diferenças e fazem interferências nos grupos sociais e na sociedade, e o espaço escolar será um dos lugares de visualização dessa ação. Em um mundo

cada vez mais globalizado, a educação intercultural visará a favorecer a integração dialética das diferenças.

A respeito da educação intercultural, Fleuri (2000), depois de ter contato com os estudos de Nanni (1998), apresenta que esse é um caminho aberto, complexo e com muitos fatores dimensionais a serem considerados como o gênero, cultura, grupo social e língua. Não podendo ser reduzida a uma simples relação de conhecimento, pois se trata de uma interação entre os sujeitos, muito além das dimensões individuais e envolvendo suas respectivas identidades culturais diferentes. Em seu percurso, pode ser definida como um "processo multidimensional, de interação entre sujeitos de identidades culturais diferentes. Estes, através do encontro intercultural, vivem uma experiência profunda e complexa de conflito/acolhimento. É uma oportunidade de crescimento da cultura pessoal de cada um, na perspectiva de mudar estruturas e relações que impedem a construção de uma nova convivência civil" (NANNI, 1998, apud FLEURI, 2000, p. 77).

A prática intercultural irá requerer transformações na maneira de educar, fazendo com que a prática educativa se torne cada vez mais interdisciplinar e dinâmica. Sendo ela capaz de promover:

> [...] a mudança do sistema escolar: defende a igualdade de oportunidades educacionais para todos, requer a formação dos educadores, estimula a re-elaboração dos livros didáticos, assim como a adoção de técnicas e deinstrumentos multimediais" (NANNI, 1998 *apud* FLEURI, 2000, p. 78).

É notável a preocupação da educação intercultural em favorecer a integração das diferenças culturais. Ela também se ocupa "da construção de uma sociedade mais plural, democrática e eminentemente humana, capaz de articular políticas de igualdade com as então políticas e igualdade" (COPPETE, 2012, p. 251). Quando aplicada, é capaz de ampliar o olhar sobre o fazer pedagógico, partindo de experiências realizadas em espaços distintos.

Para que a educação intercultural se torne uma realidade, seja a mudança no sistema escolar aquela que integra os sujeitos. É necessário que o professor vivencie e reflita sobre a diversidade cultural, e que esta seja visualizada como parte integrante do ambiente escolar, visando a partir desse ponto, a elaboração de práticas educacionais adequadas para a realidade vivenciada na escola. Coppete (2012) propõe que haja uma articulação entre propostas de ensino e experiências no âmbito da educação básica, assim também no processo de formação dos professores.

Dessa maneira, pressupõe-se buscar maneiras de estabelecer novos relacionamentos e ultrapassar os limites das culturas locais.

3. Metodologia

Este trabalho está inserido no campo da linguística aplicada, visto que a pesquisa é considerada uma maneira de entender o contexto social.

> [...] isso é essencial para que o linguista aplicado possa situar seu trabalho no mundo, em vez de ser tragado por ele ao produzir conhecimentos que não responda às questões contemporâneas em um mundo que não entende ou que vê como separado de si como pesquisador: a separação entre a teoria e a prática é o nó da questão. (MOITA LOPES, 2006, p. 90)

Em consonância com a preocupação em transformar o ambiente social educacional e a urgência na produção de conhecimento do século XXI, me alinho com Miller (2013, p. 103), quando a autora afirma que há a necessidade de "(...) formar um professor crítico reflexivo e ético, bem como investigar sua formação". Seguindo esse mesmo raciocínio, a autora completa que "tornam-se vitais questões como o cuidado, o respeito, a inclusão, a responsabilidade e a metarreflexão constante sobre as experiências de formação inicial e continuada (MILLER, 2013, p. 103)". Essas considerações mostram que o pesquisador na área da Linguística Aplicada deve tentar compreender o contexto social através da junção dos conceitos de teoria e prática, reinventando assim a vida social, e com isso realizando a inclusão de novos conhecimentos. Desse modo, a pesquisa foi de natureza qualitativa interpretativista. Segundo Bortoni-Ricardo, (2008, p. 34), "a pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto".

Para este trabalho, houve a elaboração de um relato de experiência e a aplicação de um questionário. De acordo com Gil (2008), o questionário é

> [...] a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (GIL, 2008, p. 122)

Para o desenvolvimento do trabalho, foi aplicado um questionário *on-line* entre os dias 24 de agosto de 2020 e 5 de setembro de 2020, via *google forms*, pertencente à plataforma do *Google*, a sete professores de língua portuguesa, que trabalharam na rede estadual de ensino do estado

de Roraima, lecionando na etapa do Ensino Médio, para obter informações a respeito da qualificação dos profissionais, sobre o tempo em que trabalharam com alunos imigrantes e suas sugestões a respeito de melhoria no atendimento a esses mesmos alunos. As perguntas que contavam no questionário foram as seguintes: 1) Qual a sua formação acadêmica? 2) Há quanto tempo é professor de Língua Portuguesa? 3) Há quanto tempo trabalha na rede estadual de ensino do Estado de Roraima? 4) Há quanto tempo trabalha com alunos imigrantes em sala de aula? 5) Relacionando com a pergunta anterior, para o atendimento desses alunos, houve um processo de formação? 6) Você possui conhecimentos sobre o ensino de português para estrangeiros (PLE), e sobre o ensino de português como língua de acolhimento (PLAc)? 7) Você possui conhecimentos a respeito da interculturalidade? 8) Quais as principais dificuldades no ensino do português com alunos imigrantes? 9) No seu ponto de vista, quais ações poderiam ser realizadas para melhorar o ensino de Língua Portuguesa com os alunos imigrantes?

O relato de experiência teve como base a vivência da pesquisadora durante seu período de estágio obrigatório, ocorrido no ano de 2018, em docência no ensino médio, requisito essencial para a conclusão do curso de graduação em Letras.

4. Discussão e análise

Durante o período de estágio obrigatório para a conclusão da graduação em Letras, a pesquisadora teve a oportunidade de vivenciar a sala de aula de português, na qual alunos imigrantes, em grande parte de origem venezuelana, faziam parte dos discentes matriculados. Uma situação de interação com esse perfil de aluno em especial foi marcante, tanto que foi incluída nesse trabalho. Em uma das aulas que a pesquisadora participou naquele período era sobre interpretação textual. A professora de sala,supervisora de estágio, estava trabalhando uma das escolas literárias que, no momento da escrita desse relato, não é possível recordar. Então um aluno se aproximou da mesa, onde a pesquisadora e a professora estavam para tirar uma dúvida. A princípio, a pesquisadora não se atentou para a conversa, mas depois a professora disse - *viu esse aluno!? Ele é venezuelano. Ele veio tirar uma dúvida.* A pesquisadora quis saber qual era a dúvida do aluno, ao que a professora responde: *– Eu não sei, minha filha. Eu não entendo o que ele diz pra mim. E também acho que ele não entende direito o que eu passo para ele fazer.* A partir dessa

afirmação, a pesquisadora indagou como ela avaliava o aluno em relação às atividades escolares. Ela respondeu: – *Ele* (o aluno) *pega as respostas* (no sentido de escrevê-las no caderno*) com os colegas. Ou vai com eles pedir ajuda para fazer. É muito difícil trabalhar com esse tipo de aluno porque eu não o entendo.*

Após essa breve conversa, vários questionamentos passaram pela mente da pesquisadora a respeito dessa problemática que envolve o professor de português, que leciona na rede estadual de ensino, e esse aluno imigrante não falante de português que foi inserido nas salas de falantes maternos sem, na maioria dos casos, nenhum conhecimento prévio a respeito da língua. E com a intenção de saber mais sobre a vivência e percepção do professor nesse contexto, foi elaborado um questionário com sete questões que englobavam desde a formação acadêmica até sugestões para uma melhoria no ensino.

Sete professores que lecionaram no ensino médio na rede básica responderam ao questionário aplicado. Todos os participantes eram graduados na área de letras, diferindo enquanto habilitação de cada curso. 85,7% dos participantes lecionavam língua portuguesa há pelo menos 11 anos, isso mostra que a parcela mais significativa possuía experiência enquanto docentes. Semelhante a esta porcentagem, está a da quantidade de tempo que o professor era integrante efetivo na rede estadual.

Quando perguntados sobre há quanto tempo trabalhavam com alunos imigrantes em sala de aula, a estatística apresentou uma maior variação, como o gráfico a seguir mostra:

Gráfico 1: Tempo de trabalho com imigrantes.

Fonte: elaborado pela autora.

Esse maior número de professores, 57,1%, que começaram a trabalhar com esse novo perfil de aluno nos últimos 5 anos é coincidente com o início dos processos de imigração da Venezuela para o estado de

Roraima. Aliado a tal fato, foi questionado aos professores sobre a ocorrência de algum processo de formação continuada e 85,7% dos participantes negaram a existência de capacitação ao professor para o atendimento desse aluno imigrante deslocado forçado. Esse fato reforça o argumento da supervisora de estágio que acompanhei sobre a dificuldade em executar a docência, tendo em vista a nova realidade da sala de aula. Isso faz com que o aluno imigrante seja posto em uma situação de marginalização em relação aos demais alunos na sala, dificultando assim seu processo de aprendizagem. Entende-se como marginalização em sala de aula o sujeito excluído e não detentor dos padrões institucionalizados pela comunidade de fala (RIBEIRO, 2017).

A respeito do conhecimento sobre o ensino de PLE e PLAc, 57, 1% dos participantes afirmam não possuir conhecimento teórico sobre a área de ensino. Essa afirmação também reforça a premissa apresentada no relato de experiência, a da professora que não sabia como trabalhar com o aluno imigrante deslocado forçado. Esses dados também se alinham com o apresentado em Zambrano (2019), já citada nesse trabalho, sobre a formação em PLE/PLAc ser recente no nosso país. Aliado a esse fato, outro indicador que pode ser considerado na formação dos professores de línguas e também pedagogos é o apontado por Cavalcanti (2013) sobre a formação dos profissionais ser em base de uma tradição fortemente de cunho monolíngue.

As duas próximas perguntas têm suas respostas relacionadas. A primeira delas foi sobre a interculturalidade, se os participantes tinham conhecimento a respeito do assunto; 71,4% responderam que sim. A segunda perguntava aos participantes quais eram as dificuldades no ensino de português com os alunos imigrantes. Analisando as respostas, foi possível constatar que as dificuldades que os professores mencionaram estavam na relação entre língua e cultura, como no exemplo do participante a seguir.

Resposta de um participante.

> *As principais dificuldades são em conhecer a cultura, a história e a literatura brasileira e o processo de adaptação à cultura de um modo geral.*

Analisando as respostas, é possível observar inconsistência nas informações apresentadas nas respostas das duas perguntas anteriores. Nesse caso, o participante que afirma ter conhecimentos a respeito da interculturalidade tem dificuldades em trabalhar a relação entre cultura,

língua e história com seus alunos, quando interculturalidade é pautada na articulação desses elementos. O professor que é conhecedor tanto da interculturalidade como também da educação intercultural sabe que esta última, além de reconhecer as diferenças dos grupos sociais na interação entre eles de maneira que seja positiva a todos (FLEURI, 2003), terá como finalidade maior "auxiliar as pessoas a se apropriarem do código que possibilita acessar o universo do outro, ou seja, os valores, a história, a maneira de pensar, de viver, entre outros" (COPPETE, 2012, p. 207). A articulação para a prática pedagógica em sala seria, trabalhando a cultura, de modo geral, história e literatura, sensível a essas diferenças apresentadas, dialogando com o aluno, incluindo-o no processo de ensino–aprendizagem. Nesse caso, cita-se Candau (2011, p. 250.) quando a autora fala sobre as "estratégias pedagógicas enfatizadas: trabalhar com diferentes linguagens, apostar no estudo/trabalho em grupos, dar visibilidade às produções dos/as alunos/as, empoderá-los/as, entre outras".

Como último questionamento, foi pedida a opinião do participante a respeito de quais ações poderiam ser realizadas para um melhor ensino de Língua Portuguesa e 71,4% responderam que era necessária a formação continuada para os profissionais da educação. Isso mostra que os profissionais visualizam a necessidade de uma formação continuada. Em relação à formação inicial, Zambrano (2019) baseada em Júdice (2016), comenta que apenas três[435] universidades oferecerem formação específica em PLE/PL2; em Roraima, a mesma autora comenta que a Universidade Federal de Roraima (UFRR) oferta uma disciplina em PLE de maneira optativa. Na Universidade Estadual de Roraima (UERR) foi incluída uma disciplina obrigatória em PLA. O Instituto Federal de Roraima (IFRR) possui apenas Licenciatura em Espanhol, por tal motivo não oferta disciplinas nas áreas de português, todavia, em 2017 passou a oferecer cursos de extensão em PLE para atender a demanda dos imigrantes.

Além de apontar para a necessidade de uma formação continuada aos profissionais para trabalharem nesse novo contexto, é possível visualizar a necessidade urgente de políticas linguísticas voltadas para a Educação Básica. Nesse sentindo, Diniz e Neves (2018) apontam que a controversa Base Nacional Comum Curricular (BNCC) faz um processo chamado de "(in)visibilização da heterogeneidade linguística", que admi-

[435] Em trabalho mais recente a autora fala de mais uma Licenciatura em Português Língua Estrangeira/Segunda Língua, a da Unicamp, ofertada a partir de 2017. Portanto, são 4 licenciaturas em todo o Brasil.

te a diversidade linguística nos âmbitos nacional e internacional, porém, não reconhece as diversidades linguísticas locais.

5. Conclusão

Ao longo do percurso desse artigo, após discorrer sobre os conceitos de PLAc, cultura e interculturalidade, sempre relacionando com o aluno oriundo de um processo de deslocamento forçado, inserido na sala de aula de Educação Básica, constatou-se a necessidade de reflexão a respeito do ensinar o português a esse perfil de aluno. Nesse sentido, a educação intercultural é uma das maneiras de garantir a interação entre as identidades de todos os envolvidos e, como afirma Coppete (2012), a articulação entre a prática pedagógica, contexto social e aluno.

Além da necessidade de uma educação intercultural, necessária para dialogar com o encontro de culturas e a complexa relação entre o conflito/acolhimento, a formação do professor é outra urgência a ser discutida. Considerando serem recentes os estudos na área de PLAc, é essencial a atualização do professor a respeito dessa vertente do ensino de português, principalmente considerando o contexto do estado de Roraima, onde cada vez mais a presença do aluno imigrante é evidenciada. Uma educação monolíngue que não considera os indivíduos, suas culturas e seus contextos de ensino, pode se tornar ineficiente em garantir que esse aluno tenha sucesso no processo de ensino/aprendizagem.

Diante de um mundo mais globalizado, tanto a interculturalidade quanto o papel do professor ocupam lugares de protagonismo no ambiente escolar. É importante que a educação busque maneiras de favorecer as diferenças sociais através do diálogo aberto entre os sujeitos. Tão importante quanto, é fazer com que as práticas pedagógicas sejam mais interdisciplinares e dinâmicas, adequadas e projetadas para a realidade das escolas, procurando sempre maneiras de desenvolvimento que resultem em uma sociedade mais democrática e plural a todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACNUR BRASIL. *Número de refugiados e migrantes da Venezuela ultrapassa 4 milhões, segundo o ACNUR e a OIM*. Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/2019/06/07/numero-de-refugiados-e-

migrantes-da-venezuela-ultrapassa-4-milhoes-segundo-o-acnur-e-a-oim/. Acesso em: 21 de out. 2020.

AMADO, R. S. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. *Revista da SIPLE*, Brasília, ano 4, nº. 2, outubro de 2013. Disponível em: http://www.siple.org.br/index.php?option=com_con tent&view=article&id=309:oensino-deportugues-como-lingua-de-acolhimento-para-refugiados&catid=70:edicao-7&Itemid=113. Acesso em: set. 2020.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação**.** *Mec atua para resolver a situação das crianças vezuelanas para que possam estudar no país.* Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=73191. Acesso em: out. 2020.

BROWN, H. D. *Principles of language and teaching*, 5th ed. White Plains, NY: Pearson Longman, 2007.

CABETE, M. A. C. S. da S. *O processo de ensino-aprendizagem do Português enquanto Língua de Acolhimento*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa. 2010.

CALDEIRA, P. A. M. *A imigração em Portugal*: o português, língua de acolhimento e as problemáticas da identidade linguística e cultural. Tese (mestrado em Letras). Faculdade de Letras. Universidade de Lisboa, 2012.

CANDAU, V. M. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo sem Fronteiras*, v. 11, n. 2, p. 240-55, 2011.

CAVALCANTI, M. C. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: MOITA LOPES, L. P. da. *Linguística Aplicada na modernidade recente.* São Paulo: Parábola, 2013. p. 211-26

COPPETE, M. C. *Educação intercultural e sensibilidade: possibilidades para a docência*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

CUCHE, D. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Trad. de Viviane Ribeiro. Bauru-SP: EDUSC. 1999.

DINIZ, L. R. A.; NEVES, A. O. Políticas linguísticas de(in)visibilização de estudantes imigrantes e refugiados no Ensino Básico brasileiro. *REVISTA X*, v. 13, p. 87-110, 2018.

EAGLETON, T. *A ideia de cultura*. Trad. Sandra Castello Branco; revisão técnica Cezar Mortari. São Paulo: Editora UNESP. 2005.

FLEURI, R. M. Multiculturalismo e interculturalismo nos processos educativos.In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DEENSINO – ENDIPE. Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa. 2000. Rio de Janeiro: DP&A, p. 67-81.

FLEURI, R. M. Intercultura e educação. In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, maio/ago., p. 16-35 2003.

_____. Interculturalidade, identidade e decolonialidade: desafios políticos e educacionais. *Revista Série-Estudos*. Campo Grande-MS, n. 37, p. 89-106, jan./jul. 2014.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social***.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GROSSO, M. J. R. Língua de acolhimento, língua de integração**.** *Horizontes de Linguística Aplicada*, 2010. v. 9, n. 2, p. 61- 7, Brasília, Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/886/771. Acesso em: set. de 2020.

KHATAB, M. A. *Censo escolar, Secretários de escolas da Capital participam de capacitação para a segunda etapa de coleta de dados*. Disponível em: http://portal.rr.gov.br/index.php/component/k2/item/1353-censo-escolar-secretarios-de-escolas-da-capital-participam-de-capacitacao-para-a-segunda-etapa-de-coleta-de-dados>. Acesso em: out. 2020.

LARAIA, R. *Cultura: um conceito antropológico*. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LOPEZ, A. P. de A. Subsídios para o planejamento de cursos de português como língua de acolhimento para imigrantes deslocados forçados no Brasil. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, 2016.

MILLER, I. K. Formação de professores de Línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, L.P. *Linguística aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 99-121

MOITA LOPES, L. P. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

SÃO BERNARDO, M. A. *Português como língua de acolhimento: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil.* Tese de doutorado Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

PEREIRA, G. F. O português como língua de acolhimento e interação: a busca pela autonomia por pessoas em situação de refúgio no Brasil. *Cadernos de Pós-Graduação em Letras.* jan./jun. 2017, v. 17, n. 1, p. 118-34, São Paulo.

RIBEIRO, S. B. C. A marginalidade em detrimento da interculturalidade em regiões de fronteira geográfica enunciativa. *RELACult – Revista Latino Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*, v. 3. Edição Especial, outubro de 2017, p. xx-xx, 2017b. (no prelo)

SANTOS, J. L. dos. *O que é cultura?*. 16. ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.

SANTOS, P.; ÁLVAREZ, M. L. O. Aspectos culturais relevantes no ensino de português para falantes de espanhol: as expressões idiomáticas e a carga Cultural compartilhada. In: SANTOS, Percilia; ÁLVAREZ, Maria Luisa Ortíz. *Língua e cultura no contexto de português-língua estrangeira*. São Paulo: Pontes, 2010. p. 191-224

ZAMBRANO, C. E. G. Português como língua de acolhimento em Roraima: da falta de formação específica à necessidade social. *Revista X*, v. 14, n. 3, p. 16-32, Curitiba, 2019.

_____. Español como lengua de migraciónen Roraima y las nuevas políticas lingüísticas horizontales y verticales. *Anais do XI Congresso Brasileiro de Hispanistas*, 2020.

REFLEXÕES SOBRE O USO DE REGRAS NÃO PADRÃO, DECORRENTE DA DIFERENÇA DIALETAL, NA ESCRITA DE ALUNOS DO 8º ANO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO FUNDAMENTAL

Matheus Carvalho Lima (UEMASUL)
mc420089@gmail.com
Maria da Guia Taveiro Silva (UEMASUL)
maria.silva@uemasul.edu.br

RESUMO

Esta pesquisa se insere na área dos estudos linguísticos, especificamente na Sociolinguística. Busca-se refletir o uso de regras não padrão, decorrente da diferença dialetal, na escrita dos alunos. Nesse contexto, é feita a análise de produção textual de alunos do oitavo ano de uma escola pública da rede municipal da cidade de Açailândia-MA, com o propósito de identificar se há uso de regra linguística não padrão, pelos educandos. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de cunho etnográfico. A partir disso, discutem-se questões sobre variação linguística no ambiente escolar; a fala e escrita: o uso de regras não padrão e as diferenças dialetais; o ensino de Língua Portuguesa, a fim de trazer essas reflexões para o âmbito escolar. Para formar o arcabouço teórico desta pesquisa, utilizou-se autores como Bagno (2015), Bortoni-Ricardo (2019; 2005; 2004), Coelho *et al.* (2015), Erickson (1987), Marcuschi (2010), Neves (2003), Soares (2017), bem como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O uso de regras não padrão, observado na escrita dos alunos, decorre do contexto social no qual eles estão inseridos, uma vez que grande parte dos educandos é de áreas periféricas do município. A relevância desta pesquisa se dá por ela poder contribuir para o ensino de língua materna, pois se acredita que, quanto mais os professores estiverem cientes da variação linguística e empenhados em entender os porquês de os alunos apresentarem desvios da norma-padrão, poderão mediar o ensino de tal forma que o educando apresente melhores resultados de aprendizagem e questões de preconceito linguístico, em sala de aula, serão mais facilmente combatidas.

Palavras-chave:
Escrita. Diferenças Dialetais. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This research is inserted in the area of linguistic studies, specifically in Sociolinguistics. It seeks to reflect the use of non-standard rules, due to the dialect difference, in the students' writing. In this context, the textual production analysis of eighth grade students from a public school in the municipal network of the city of Açailândia-MA is made, with the purpose of identifying whether there is use of non-standard linguistic rules, by students. This is a research with a qualitative approach, of an ethnographic nature. From this, questions about linguistic variation in the school environment are discussed; speech and writing: the use of non-standard rules and dialectal differences; teaching Portuguese, in order to bring these reflections to the school environment. To

form the theoretical framework of this research, authors such as Bagno (2015), Bortoni-Ricardo (2019; 2005; 2004), Coelho *et al*. (2015), Erickson (1987), Marcuschi (2010), Neves (2003), Soares (2017), as well as the National Common Curricular Base (BNCC). The use of non-standard rules, observed in the writing of the students, results from the social context in which they are inserted, since most of the students are from peripheral areas of the municipality. The relevance of this research is because it can contribute to the teaching of the mother tongue, as it is believed that the more teachers are aware of linguistic variation and are committed to understanding why students have deviations from the standard norm, they can mediate the teaching in such a way that the student presents better learning results and issues of linguistic prejudice in the classroom will be more easily combated.

Keywords:
Writing. Dialectal Differences. Elementary School.

1. Introdução

A partir da inserção do indivíduo na escola, nota-se a cobrança para que tanto a escrita como a fala seja de acordo com as prescrições gramaticais. Na tentativa de corrigir os "erros" de português, o professor, muitas vezes, por desconhecer ou julgar desnecessárias reflexões sobre o uso de regra linguística não padrão, não contribui, suficientemente, para que o aluno tenha um conhecimento mais vasto acerca da linguagem.

A forma como o docente trabalha a correção gramatical em sala de aula, quando a sua metodologia é enveredada para a cultura do acerto e erro, segundo o ensino tradicional normativo, pode dificultar o processo de ensino e aprendizagem. A dificuldade se dá, uma vez que o aluno ao chegar na escola pode apresentar na fala e na escrita desvios da norma-padrão. Na fala, eles devem ser vistos como diferença e não como deficiência linguística, e na escrita, quando identificados, devem ser apontados e corrigidos respeitosamente, pelo professor. Diante disso, no ambiente escolar, não deve ser praticado ou tolerado preconceitos de nenhuma natureza, tampouco o preconceito linguístico (BAGNO, 2015).

Este estudo discutiu como se dá o ensino de Língua Portuguesa e o tratamento dado à escrita do aluno, quando há diferenças dialetais. A abordagem foi sistêmica e embasada pelos autores: Bagno (2015), Bortoni-Ricardo (2019; 2005; 2004), Coelho *et al*. (2015), Marcuschi (2010), Neves (2003), Soares (2017), bem como as contribuições dadas para o ensino de Língua Portuguesa, pela Base Nacional Comum Curricular.

Esta pesquisa envolve uma escola da rede municipal de Açailândia-MA, tendo como colaboradores alunos e a professora da turma do

oitavo da referida instituição de ensino. Objetiva-se com este estudo verificar como é feita a identificação dos "erros" de português, pelo professor, e como se dá a mediação pedagógica quando há realização de regra linguística não padrão, especialmente na escrita dos alunos. Ademais, investiga se o ensino está em consonância com as características culturais e linguísticas dos discentes, visando à valorização e integração do educando na cultura escolar.

2. Da fala à escrita: norma e usos da linguagem

As discussões acerca da oralidade e letramento são alvos de muitas pesquisas na área dos estudos linguísticos, sociolinguísticos, antropológicos e outros. Algumas das motivações partem da abordagem de uma relação direta ou indireta entre modalidade oral e escrita da língua; se são ou não dicotômicas; se a modalidade escrita é a representação da fala e/ou, até que ponto, têm-se a influência de uma sobre a outra. Além do mais, cabem também reflexões sobre a relação entre língua e *status*. Desse modo, vale mencionar os estudos empreendidos por Street (2014), no qual ele discute a concepção dos países desenvolvidos acerca da supremacia da linguagem escrita em detrimento da tradição oral.

Conforme Marcuschi (2010), a fala antecede a escrita, esta afirmação pauta-se na observação de que a criança primeiramente recebe estímulos de fala, no domínio do lar e, por conseguinte, na educação formal, espaço em que se privilegia a cultura letrada, são requeridas do aluno habilidades de leitura e escrita, especialmente concernentes às regras que ditam o uso considerado correto da língua.

Vale ressaltar que desde a implantação do sistema de ensino no Brasil, por meio da educação jesuítica, vem-se praticando, nas escolas brasileiras, praticamente somente o ensino tradicional da gramática, com a responsabilidade de propagação da língua portuguesa padrão, trazida pelos portugueses no processo de colonização e imposta como língua oficial do Brasil. Portanto, é esta língua padrão que os nativos precisam ter o domínio, para que não sofram estigmas sociais, e a escola tem o papel de ensiná-la.

Entretanto, apesar de o contato com a linguagem oral ser mais predominante no cotidiano dos indivíduos, percebe-se que desde o surgimento da tecnologia da escrita até os dias atuais, vem-se atribuindo

maior relevância social à escrita, uma vez que esta modalidade da línguaé a tida como padrão.

Segundo Neves (2003),

> Foi à escola, como espaço institucional privilegiada de parametrização social, que tradicionalmente se confiou o papel de guardiã da norma regrada e valorizada, daquele bom uso que tem poder de qualificar o usuário para a obtenção de passaportes sociais, e, portanto, para o trânsito ascendente nos diversos estratos [...] (NEVES, 2003, p. 44)

De acordo com a autora, a escola foi e continua sendo a principal referência no tocante à propagação e perpetuação do ensino tradicional da gramática, tomando como parâmetro para o "bom uso" da língua a norma-padrão. Além do mais, o acesso à norma culta é posto como oportunidade de mobilidade social, assim sendo, tais associações vão ao encontro da discussão de Street (2014), no que concerne aos graus de letramentos. Em consequência disso, quanto maior o grau de letramento, nos países desenvolvidos, juntamente com o uso e apropriação da norma de referência, como mencionado por Neves (2003), mais o sujeito conseguirá ascender socialmente.

Por uma questão sociopolítica da língua portuguesa, concebeu-se a ideia de que a modalidade escrita fosse mais privilegiada que à oralidade, em razão de a oralidade ser mais flexível e tolerável à variação. Além do mais, por meio do uso da língua, podem-se evidenciar os usos privilegiados e desprivilegiados da linguagem, que provocam reflexões sobre a relação entre língua e *status*.

No tocante à relação entre língua e *status*, Bortoni-Ricardo (2005, p. 26) afirma que "a língua padrão relacionada à classe ou a *status* é definida como a variedade de fala que tem maior prestígio, independentemente do contexto e que caracteriza um grupo social, geralmente o de *status* socioeconômico e cultural mais alto". Conforme a autora, há uma relação estruturada entre língua padrão e *status*, isto é, ela é estratificada e restrita a grupos sociais mais privilegiados.

Em face do que foi exposto, depreende-se que os alunos oriundos das camadas populares têm acesso mais restrito aos bem culturais, evidenciando uma disparidade quanto ao acesso aos bens culturais e, consequentemente, à língua padrão. Portanto, no exercício das práticas sociais de leitura e escrita, principalmente os alunos em vulnerabilidade socioeconômica, tendem a apresentar mais dificuldades de aprendizagem, que precisam ser solucionadas para amenizar as assimetrias relativas ao ensi-

no, que privilegia o ensino e uso tradicional da gramática, porém, na prática docente, nem sempre são consideradas as diferenças de acesso e de aprendizagem desses alunos.

2.1. Sociolinguística Educacional: contribuições para uma didática eficiente

Tendo por base as contribuições da Sociolinguística Educacional, difundida no Brasil pela sociolinguista Bortoni-Ricardo (2004), o papel da escola é oferecer a educação linguística de tal modo que o aluno consiga adequar a fala e a escrita aos diferentes contextos, para além do ensino restritamente gramatical e apartado da vivência da linguagem em funcionamento.

Para melhor compreensão acerca da relação entre oralidade e escrita, ambas importantes para os estudos sociolinguísticos, devem-se considerar a fala e a escrita como práticas sociais que se complementam. Assim sendo, não dicotômicas, tampouco a escrita é a representação da fala, porquanto, o termo mais apropriado para a relação entre oralidade e escrita, segundo Marcuschi (2010), é de um contínuo entre ambas. Dessa maneira, uma modalidade da língua não é superior à outra, e elas desempenham funções específicas na vida social. Isso posto, as duas modalidades devem receber atenção nas aulas de língua materna e serem trabalhadas com o mesmo interesse nas aulas de Português.

Nesse contexto, há de se reconhecer, ainda, que os sujeitos estão inseridos em grupos sociais que constituem comunidade de fala. Sendo assim, as influências, que podem ser intralinguísticas (de dentro da língua): variação fonológica, lexical, morfológica, morfofonológica, morfossintática, sintática e variação discursiva, como também as variações extralinguísticas (de fora da língua): variação regional ou geográfica, social, estilística e variação na fala ou na escrita, isto é, os diferentes níveis linguísticos em que ocorrem à variação. Nesse sentido, os níveis de variação inerentes à linguagem em funcionamento, consequentemente, influenciam no processo de formação do repertório linguístico do aluno, inserido em um grupo de referência, como lembra Coelho *et al*. (2015).

Nesse cenário, as variantes não padrão, que decorrem da diferença dialetal, na perspectiva da *pedagogia culturalmente sensível*, postulada por Erickson (1987), instrui que a escola deve consideraras diferenças culturais do aluno no processo educacional. A consideração se deve ao fato de ele estar inserido em uma comunidade cuja cultura e vivência da linguagem influenciam na produção linguística, e contribuem para a

identificação social do sujeito.Dessa maneira, a partir da percepção do educador acerca do uso de regras não padrão, precisa receber respeitosamente tratamento adequado.

Contudo, nota-se que o repertório linguístico do aluno nem sempre é levado em consideração, suficientemente, nas aulas de Língua Portuguesa. Quase sempre, há um negligenciamento quanto ao levantamento do perfil sociolinguístico dos aprendizes, que sem um diagnóstico preciso em relação às dificuldades e às diferenças culturais e linguísticas no espaço da sala de aula, tendem a focar privilegiadamente na abordagem prescritiva da língua. Geralmente, esta percepção é baseada na ideologia de uma língua homogênea e, além do mais, enveredada para a dicotomia do "acerto" e "erro" na fala. Diante da pouca importância dada ao contexto social nas práticas de letramentos, a discussão de Street (2014), alerta para o perigo da escolarização do letramento, dissociada do contexto da comunidade na qual o indivíduo está inserido.

Em consonância com as características culturais e linguísticas, faz-se necessário uma política educacional que visa à integração e valorização dos discentes. Em face do que foi exposto, para que haja uma política educacional eficiente, espera-se que:

> (i) respeitem-se as peculiaridades culturais do aluno, poupando-o do perverso conflito entre valores e insegurança linguística;
>
> (ii) garanta-lhe o acesso à língua padrão, permitindo-lhe mobilidade social;
>
> (iii) seja facilmente operacionalizável. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 28)

Com base na Sociolinguística Educacional, que fornece instrumentos para uma didática de integração e valorização da produção linguística do aluno, ao conferir atenção às peculiaridades e diferenças no contexto escolar e, ao mesmo tempo, fornece subsídios para que ele faça uso da língua com competência. Dessa forma, nota-se a relevância das contribuições da Sociolinguística aplicadas ao ensino de língua materna nas escolas brasileiras.

Contudo, por vezes, a Sociolinguística Educacional não é interpretada corretamente pela escola. Sobre isso, para Bortoni-Ricardo (2019):

> O Brasil, além dos problemas seculares de deficiência na educação, desenvolveu novos problemas decorrentes de falácias construídas por leituras aligeiradas dos próprios textos técnicos da área da Socioliguística. A

> principal delas é a crença de que não deveriam os professores intervir na correção dos erros gramaticais (cf. Bortoni-Ricardo e Oliveira, 2013: 45-62). Os linguistas diziam: as variantes não padrão presentes na língua não são erros, mas, sim, diferenças, mais produtivas na modalidade oral da língua e em estilos não monitorados. A escola concluiu erroneamente que, não sendo essas variantes erros, não deveriam ser corrigidas sob pena de se criar insegurança linguística nos alunos [...] (BORTONI-RICARDO, 2019, p. 158)

Segundo a autora, não se pode negligenciar ou tratar com indiferença o ensino da norma-padrão nas escolas, uma vez que se espera da educação linguística que o aluno consiga escrever e falar de forma adequada. Nesse sentido, a proposta da Sociolinguística Educacional não é de extinguir o ensino da língua padrão nas escolas, pelo contrário, pretende-se, com o aparato sociolinguístico, promover uma educação mais sensível às diferenças e peculiaridades nos variados contextos das salas de aula. Com esta ação, instrumentalizando os alunos com a variedade padrão, a fim de que sejam competentes em seu idioma, como também possibilitar espaços para reflexão sobre os fenômenos de variação sem julgamentos ou estereótipos negativos.

Portanto, quando a Sociolinguística Educacional for melhor interpretada pela escola e professores, sua colaboração para campo da educação será fecunda, pois possibilitará um ensino mais humanizado.Esse ensino deve ser realizado sem afrouxar no estudo da variedade de prestígio, uma vez que na sociedade brasileira, e em outros países, desempenhar bem nas práticas sociais de leitura e escrita é um dos caminhos possíveis para a mobilidade social. Dessa forma, negar ao aluno o ensino da norma-padrão é deixá-lo sujeito a críticas e estigmas sociais.

3. Uso de regras não padrão e as diferenças dialetais

A inserção do aluno na escola e sua introdução na cultura letrada vão exigir dele o domínio das regras de escrita, que se inicia com a aquisição do sistema convencional da escrita, no processo de alfabetização e, posteriormente, nas práticas sociais de leitura e produção textual: letramentos. Assim, o aluno vai gradualmente diferenciando o que é próprio da fala e o que é particular da escrita. Porém, nota-se que a influência da fala continua a permear a escrita dos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental.

Toda comunidade de fala tem o seu dialeto e estão suscetíveis ao dinamismo linguístico. Segundo Soares (2017, p. 132), “o dialeto é o

termo que designa um determinado tipo de variedade linguística: o modo de falar a língua em determinado lugar geográfico (região, estado, zona rural, zona urbana e etc.)". É diante da possibilidade de variação, dentro de um grupo social, que, também, pode-se observar o uso de regras não padrão, decorrente das diferenças dialetais.

O uso de regras não padrão, decorrente da diferença dialetal, pode ser transposto para a escrita do aluno. Em vez de o professor refutar essa ocorrência, o educador precisa, antes, conhecer o dialeto do grupo social no qual os seus alunos estão inseridos, para que, assim, possa intervir de maneira mais eficiente e pedagógica, a fim de não incorrer no erro de estigmatizar a variação dialetal da comunidade de fala dos aprendizes.

A fim de que a linguagem receba tratamento pedagógico adequado, precisa-se levar em conta o dialeto do grupo social no qual o aluno está inserido e considerar o seu perfil sociolinguístico, que pode ser rural ou urbano. Para Bortoni-Ricardo:

> Quando lidamos com alunos que têm acesso muito limitado à norma culta em seu ambiente social, temos de levar em conta a interferência das regras fonológicas e morfossintáticas de seu dialeto na aprendizagem do português padrão. Os "erros" que cometem são sistemáticos e previsíveis quando são conhecidas as características do dialeto em questão. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 53)

Dessa maneira, o docente precisa ter atenção e sensibilidade para perceber as diferenças dialetais inerentes ao grupo social no qual os seus alunos estão inseridos. As interferências podem ser fonológicas de regras variáveis, apresentando traços graduais e descontínuos e, interferência de regras morfossintáticas. Esses "erros decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita" (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 54), podem ser observados na fala e nas produções textuais de alunos.

Como orienta (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 37), "é no momento em que o aluno usa flagrantemente uma regra não padrão e professor intervém, fornecendo a variante padrão, que as duas variedades se justapõem em sala de aula." Desse modo, o educador pode valer-se da oportunidade em que o aluno, em sala de aula, faz uso de uma variedade não padrão do português, muitas vezes, decorrente do seu dialeto (como interage em seu grupo social) e, em seguida, apontar a variante padrão para que as duas variedades sejam discutidas com o mesmo interesse e importância.

A habilidade de *identificação* e *conscientização*, segundo Bortoni-Ricardo (2005) é uma forma de intervenção para uma pedagogia culturalmente sensível. Essa mediação pedagógica faz com que o aluno perceba as diferenças entre a norma-padrão e não padrão; a influência da oralidade na escrita; como e quando usar com segurança a língua nos mais diversos contextos sociais, que ora exige o uso da língua considerado padrão, por exemplo, nas produções textuais e, ora possibilita o uso do português não padrão, que podem ser as variedades da língua com que o indivíduo interage no seu grupo social.

4. Resultados e discussão

A primeira parte do estudo dividiu-se na leitura dos autores que fundamentam a pesquisa e fichamentos das obras de referência para este estudo. Nesse ínterim, também foi feita a escolha do campo da pesquisa.

Com a inserção do pesquisador na escola pesquisada e a observação da rotina da sala de aula, podem-se apresentar informações acerca dos colaboradores, do contexto e da escola campo da pesquisa. Os colaboradores da pesquisa foram uma professora de Língua Portuguesa e os alunos da turma do oitavo ano de uma escola municipal da cidade de Açailândia-MA.

A escola situa-se em um bairro periférico da cidade de Açailândia (bairro do Jacu), no qual grande parte dos moradores do bairro é considerada de baixa renda. Além disso, o bairro apresenta um alto índice de violência e criminalidade. A instituição funciona nos três turnos: matutino, vespertino e noturno. Pela manhã, a escola conta com quinze turmas; à tarde são quatorze turmas e à noite seis turmas, todas do Ensino Fundamental maior e, além do bairro do Jacu, atende a regiões próximas. Atualmente, ela é considerada a maior instituição de ensino da rede municipal de Açailândia.

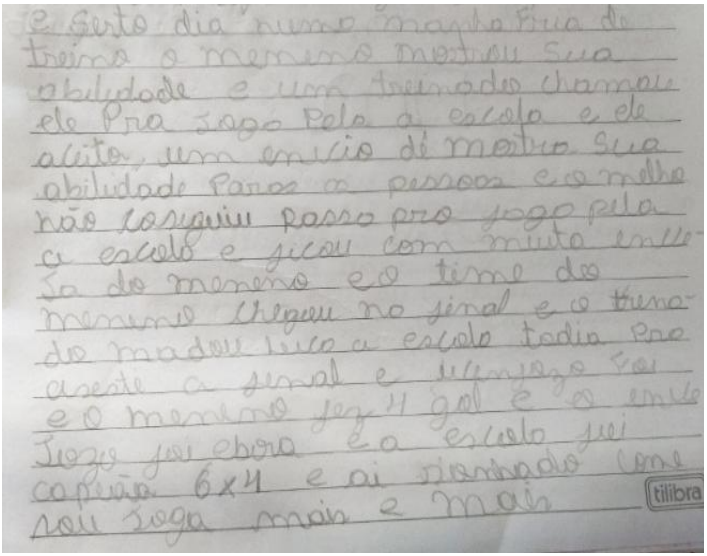
4.1. Diferenças dialetais e ocorrência de regras não padrão na escrita dos alunos

Nesta categoria, é analisada a ocorrência de regra linguística não padrão e diferenças dialetais na escrita dos alunos. A análise é feita a partir de textos produzidos por eles, pretende-se averiguar os desvios decorrentes da transposição da fala para a escrita, com foco nas diferen-

ças dialetais.

Para averiguar as marcas de oralidade em textos escritos pelos alunos, seguem alguns fragmentos da produção textual dos alunos.

Figura 01: Texto escrito por um aluno do oitavo ano.



Transcrição do fragmento do texto do aluno do 8° ano.

(1) [...] Serto dia numa manhã Fria de
(2) treino o menino mostrou Sua
(3) abilidade e um treinado chamou
(4) ele Pra joga Pela a escola e ele
(5) aceito, um o enicio de mostra Sua
(6) abilidade para as pessoas e o melho
(7) não conseguiu passa pro jogo pela
(8) a escola e ficou com muita enve
(9) ja do menino e o time do
(10) menino chegou na final e trena-
(11) do mandou leva a escola todia pra
(12) aseste a final e evenjozo foi
(13) e o menino fez 4 gol e o enve
(14) jogo foi eborae a escola foi
(15) campeão 6X4 e ai sonhado come
(16) sou joga mais e mais

Percebe-se diferença dialetal e ocorrência de regra não padrão no texto escrito, pelo aluno, como também erros concernentes à ausência de pontuação e troca de consoantes com sons semelhantes, por exemplo, na linha 1 serto (ao invés de certo) e na linha 15 comesou (ao invés de começou). Em relação às marcas da oralidade, notam-se, neste texto, palavras que fazem parte do dialeto do aluno e são comumente transpostas para a escrita.

Na linha 3, no substantivo treinado (ao invés de treinador) houve a supressão do "r" pós-vocálico na última sílaba. Esse fenômeno pode ser associado à forma como o aluno articula essa palavra no dia a dia, pronunciando-a "treinadô". A mesma situação acontece na linha 6, com o advérbio melho (ao invés de melhor), pronunciando-o "melhó" e o escreve da mesma forma como fala (BORTONI-RICARDO, 2004).

Nas linhas6 e 7, verifica-se a perda de morfemas marcadores de infinitivo dos verbos mostrá (ao invés de mostrar), passá (ao invés de passar) e no adjetivo sonhadô (ao invés de sonhador), linha 15. Esse fenômeno é muito recorrente na articulação dos verbos no infinito, ou seja, a supressão do "r" pós-vocálico, sendo assim, acabam transpostos para a escrita. Quando suprimimos, alongamos a vogal final e damos mais intensidade a ela, por isso, com frequência pronuncia-se "mostrá" e "passá", e as escrevem da mesma forma como fala (BORTONI-RICARDO, 2004).

Na linha 5, o aluno confunde-se em relação ao uso da vogal média "e" no começo da palavra enício (ao invés de início). O processo fonológico de alçamento das vogais médias é comum na oralidade, porém o abaixamento da vogal "i" para "e" é incomum, o mesmo acontece na linha 8, na grafia da palavra envejozo (ao invés de invejoso). Na palavra "envejozo", verifica-se que o aluno permuta a vogal alta "i" pela vogal média "e", observa-se, ainda, dificuldades para com o uso do "s" e "z", na questão ortográfica, tendo em vista que o som "s", entre vogais, tem som de "z", por isso escreve com "z" e comete erro ortográfico (COELHO *et al.,* 2015).

Outra observação é feita na grafia da palavra abilidade (ao invés de habilidade) nas linhas 3 e 6, neste caso, o uso da letra "h", na formação da palavra, obedece a sua origem etimológica (do latim *habilitate*). A letra "h", por se tratar de uma letra "muda", o aluno a escreve como articula, por exemplo, omem (homem), ospital (hospital), e, na passagem da oralidade para a escrita, permanecem tal qual pronunciadas.

Na linha 11, o aluno faz uso do vocábulo "todinha" no diminutivo. Porém, ele o escreve "todia", ou seja, a despalatalização da nasal palatal "nh", ocorrendo variação fonológica. Em contrapartida, entre os interagentes da comunidade de fala do aluno, a palavra não perde o seu significado na comunicação entre eles, apesar de ela não estar de acordo com a regra padrão. Provavelmente, sem o conhecimento do dialeto em questão ou sem a contextualização da palavra empregada no texto, o seu significado poderia ficar comprometido ou obscurecido. Por isso, percebe-se dependência contextual no uso dessa palavra (BORTONI-RICARDO, 2005).

Na linha 7, verifica-se o uso da preposição para + artigo o = pro. A contração da preposição "para" com artigos definidos deve ser evitada na modalidade escrita da língua, entretanto, o uso é recorrente na oralidade e, facilmente, passa-se para a escrita. Na linha 12, o aluno escreveu asiste (ao invés de assistir). Neste caso, o aluno não usou o dígrafo "ss" corretamente, utilizou-se apenas a consoante "s" na construção da palavra, também foi feito o alçamento da vogal média "e" por "i", bem como a ausência do "r" pós-vocálico como marcador de infinitivo (BORTONI-RICARDO, 2004).

Na linha 14, o aluno escreve ebora (ao invés de embora), neste caso, houve a redução do morfema "m", unidade significativa fundamental para a construção do radical do vocábulo. No contexto, é possível inferir que ele pretendeu escrever a palavra "embora", todavia, sem o auxílio do contexto, essa palavra poderia, também, permanecer desconhecida.

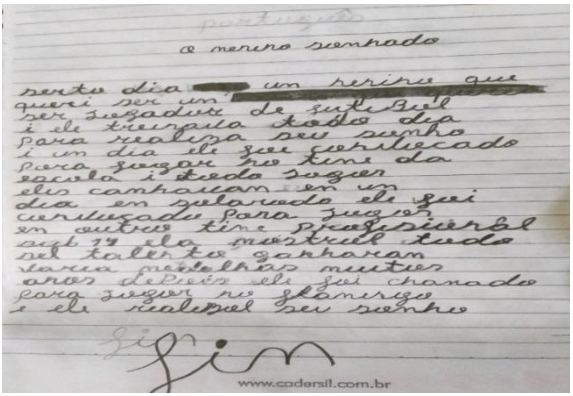
Além do mais, é possível identificar as dificuldades do aluno em relação ao emprego das iniciais maiúsculas e minúsculas, os quais podem ser observados nas linhas: 1 "Fria", linha 2 e 5: "Sua", e linha 4: "Pra". Nesse caso, o aluno não conseguiu usar corretamente o emprego das inicias minúsculas que deviam ser usadas no início desses vocábulos.

Nesse texto produzido pelo aluno, é possível averiguar muitas dificuldades em relação à escrita monitorada. Essas dificuldades são de pontuação, acentuação gráfica, paragrafação, hábitos da fala transpostos para a escrita, entre outros. Segundo o documento usado como referência para o ensino de língua materna (BNCC), espera-se que no último ciclo do ensino fundamental os alunos consigam usar, com domínio, as normas que regem a escrita. Entretanto, é possível perceber muitas dificuldades no tocante às práticas de produção textual em consonância com as normas da escrita monitorada.

Na amostra a seguir, será analisada mais uma produção textual de um aluno. Nela, podem-se verificar as marcas da oralidade e o uso de regra linguística não padrão, decorrente da variação dialetal, na escrita do discente.

A seguir, há mais um texto para análise:

Figura 02: Texto escrito por um aluno do 8° ano.



Transcrição do texto do aluno do 8º ano.

(1) O nenino sonhado
(2) serto dia um menino que
(3) queri ser um
(4) ser jogador de futebol
(5) i ele treinava todo dia
(6) para realiza seu sonho
(7) i un dia ele foi convocado
(8) para jogar no tine da
(9) escola e toda jogar
(10) eles caminhavam em um
(11) dia em solarado ele foi
(12) em outro tine de profesional
(13) sub 14 ela mostrol todo...
(14) sel talento ganharan
(15) varia medalhas muitos
(16) anos depois ele foi chamado
(17) para jogar no flamengo
(18) e ele realizol seu sonho

Verifica-se diferença dialetal e ocorrência de regra não padrão no texto escrito, pelo aluno, a partir do título. O aluno escreveu "sonhador", como ele fala: "sonhadô", linha 1, e fez o mesmo com "realizá" (ao invés de realizar), na linha 6. Nesses casos, ele não conseguiu colocar o "r" do infinitivo (BORTONI-RICARDO, 2004). Ele também escreveu "varia-medalhas", linha 15 (ao invés de "várias medalhas), deixando de usar a concordância, o plural corretamente, como se deve fazer na escrita, ou seja, variação morfológica (COELHO *et al*., 2015).

Quanto ao domínio das regras da escrita, é possível identificar alguns desvios no que se refere ao uso da escrita monitorada. Por exemplo, nota-se a ausência de inicial maiúscula no título. Verifica-se, também, a substituição da consoante "m" por "n", inclusive, quando ele faz uso da preposição "em", formando o vocábulo "en" com a letra "n". Essa substituição da consoante "m" por "n" permeia todo o texto, desde o título até as últimas linhas.

Quando se usa a vogal "l" para substituir a consoante "u", essa ocorrência é classificada como neutralização, que ocorre, com frequência, na escrita do texto analisado. Por exemplo, nas linhas 13, 14 e 18, a neutralização entre as letras "u" e "l" fará com que o aluno, facilmente, faça a troca do "u" pelo "l" na palavra "mostrol", "realizol" e "sel" (BORTONI-RICARDO, 2004).

Por conseguinte, no título, linha 1, e na linha 5, observa-se a supressão do "r" pós-vocálico nos verbos dormi (ao invés de dormir) e realizá (ao invés de realizar). Na linha 2 do texto, o aluno substitui a consoante 'c" por "s", na palavra "serto". Neste caso, devido à pronúncia do "c",por vezes, ser de "s", o aluno não consegue diferir, na escrita, qual consoante usar (BORTONI-RICARDO, 2004).

Na linha 3, nota-se a supressão da vogal "a", na palavra "queri". Adiante, na linha 5 e 7, no uso da conjunção aditiva "e", o aluno faz uso da vogal "i", na função de "e", para adição de elementos. A troca da vogal "e" pela "i", neste texto, é recorrente, porque ambas se aproximam na pronúncia. Na oralidade, as vogais médias "e" e "i", comumente são permutadas no interior de uma sílaba, tendo em vista que na pronúncia têm sons semelhantes (COELHO *et al*., 2015).

Nos textos analisados, evidenciam-se as dificuldades dos alunos em relação aos "erros decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita" (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 54). Dessa maneira, na passagem da oralidade à escrita, alguns hábitos da fala

são transpostos para a escrita, como observados nas produções textuais analisadas. A descrição dos erros é importante para que o professor conheça as dificuldades dos alunos em relação ao uso da língua monitorada e, a partir disso, elaborar estratégias pedagógicas e material didático adequado para que essas dificuldades sejam amenizadas.

4.2. A percepção do professor quanto à diversidade linguística em sala de aula, especialmente na escrita, decorrente da fala dos alunos

Para melhor compreensão da percepção do professor sobre a diversidade linguística em sala de aula, foi realizada uma entrevista, na qual a professora, da turma do oitavo ano, comenta sobre a influência da variação linguística na escrita dos alunos, resultando no uso frequente de regras não padrão, observados na fala e na escrita.

Para o pesquisador será usada a letra **P**, e para a entrevistada, a letra **E**. Segue a transcrição da entrevista dividida em duas partes.

Fragmento 1: entrevista com a professora do oitavo ano.

P. – *É possível perceber o uso de regras não padrão e/ou marcas de oralidade na escrita dos alunos?*

E. – *Com certeza, eu quase não consigo perceber é a norma culta sendo usada. Isso é reflexo, inclusive, do meio em que eles vivem. Em algumas situações, eles chegam a bater de frente com a gente, dizendo que nós estamos errados, enquanto professores, e eles estão certos, porque a mãe e o pai deles falam assim.*

A partir da entrevista com a professora, observa-se a diversidade linguística, muitas vezes, confrontada com a norma-padrão do português. A professora consegue identificar o uso de regras não padrão na escrita e na fala dos alunos, mas também considera os fatores socioeconômicos, que podem influenciar nesse processo.

O aluno tem acesso à norma culta, muitas vezes, apenas no ambiente escolar. Observando, por comparação, o tempo em que o educando fica em sala de aula; e o tempo em que ele está fora dela, em contato com a linguagem informal, verifica-se que no seu cotidiano a maior parte do tempo é marcado pela cultura predominantemente oral, no qual se pode justificar o porquê de os hábitos da fala serem comumente transpostos para escrita.

Ademais, é possível perceber a dificuldade da professora para ensinar a variante padrão do Português, para os alunos. Alguns deles chegam a questionar a variedade padrão, quando afirmam: "os meus pais falam assim!", isto é, a comunidade de fala do aluno tem esse comportamento linguístico e ele o reproduz naturalmente, pois faz parte do uso real da linguagem em sua comunidade. Nesse sentido, faz-se necessário que o professor consiga mediar esses conflitos linguísticos entre norma-padrão e não padrão, numa abordagem que esteja em consonância com as características culturais e sociais do aluno.

4.3. O tratamento dado, pelo professor, aos textos dos alunos que contêm regras não padrão e/ou marcas da oralidade

Como visto anteriormente, "diante da realização de uma regra não padrão pelo aluno, o professor deve incluir dois componentes: identificação e a conscientização da diferença" (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 196). Assim, cabe ao professor realizar a tarefa de tal forma que o aluno identifique e seja conscientizado do uso de regras não padrão, adequadamente, pois é imprescindível para o ensino de língua materna. Foi perguntado à professora entrevistada como ela faz a mediação pedagógica de situações onde há uso de regras não padrão na fala, mas sobretudo na escrita. A seguir, o outro fragmento da entrevista:

Fragmento 02: Entrevista com a professora do oitavo ano

P. – *Como é feita a mediação quando há uso de regras não padrão e/ou marcas de oralidade na escrita dos alunos?*

E. – *Eu, particularmente, converso muito com eles sobre variação linguística. Eu sempre procuro levantar discussões sobre isso. Mas tomo cuidado na forma como vou fazer as correções. As correções devem existir, sobretudo na escrita, mas, tem que ter aquele cuidado para não constranger, até porque os alunos são bem tímidos.*

Baseado na fala da professora, ela medeia os conflitos linguísticos existentes no ambiente escolar com responsabilidade e atenção às ocorrências de regras não padrão, portanto, sua estratégica pedagógica procura evitar ações que fazem com que o aluno se sinta desconfortável ou constrangido quando erra. Postura como esta diante do uso de variedades não padrão é positiva, pois o que ela se propõe é discutir a diversidade linguística, apontar os desvios, sem negligenciar na correção, sobretudo na escrita.

5. Considerações finais

A diversidade linguística existe, pois a língua é um organismo vivo e, sendo assim, estão arrolados nesse processo: a cultura de vida dos indivíduos e questões socioeconômicas. No ambiente escolar, a gama de variação também é percebida e deve receber tratamento e medição pedagógica adequada, por isso a tarefa do professor é identificar e conscientizar os alunos a respeito das diferenças linguísticas.

Nesse sentido, deve ser enfatizada a importância da língua como identidade social do sujeito, afastando-se dos preconceitos que podem ser desencadeados pela máxima do "bom uso" e "mau uso" da linguagem. Nessa perspectiva, na sociedade e na escola, diferença não pode ser vista como deficiência linguística e o aluno deve ser integrado e valorizado.

É importante destacar que, embora exista um padrão a ser seguido na escrita, não se pode diminuir ou tratar com indiferença os desvios da norma culta, decorrente da diferença dialetal. Assim, o mais apropriado é que o aluno consiga usar com segurança a norma-padrão em situações em que for requerida a ele, ou seja, na escrita e fala monitorada. Mas também consiga transitar por entre as variedades não padrão e continue usando-as e sendo compreendido no seu grupo social, sem danos à comunicação entre os interagentes.

Espera-se que esta pesquisa contribua para o ensino de língua materna, pois acredita-se que, quanto mais os professores estiverem cientes da variação linguística e empenhados em entender os porquês de os alunos apresentarem desvios da norma-padrão, eles apresentarão melhores resultados de aprendizagem e questões de preconceito linguístico em sala de aula serão mais facilmente combatidas.

Assim, é válido ressaltar que este tema não se esgota com esta pesquisa, por isso ele deve ser dado continuidade. Os resultados vão chegar aos envolvidos, especialmente aos professores, com oferecimento de oportunidade de discussão e suporte visando à obtenção de mais sucesso educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, M. *Preconceito linguístico*. São Paulo: Parábola, 2015.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Manual de Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2019.

_____. *Nós cheguemu na escola, e agora?*: Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, 2005.

_____. *Educação em língua materna*: a Sociolinguística na sala de aula.

São Paulo: Parábola, 2004.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC).* Brasília: MEC, 2017.

COELHO, I. L.; GÖRSKI, E. M.; SOUZA, C. M. N.; MAY, G. E. *Para conhecer a Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2015.

ERICKSON, F. Transformation and school success: the Politics and Culture of Educational Achievement: *Anthropology e Education Quarterly*, United States, v. 18, 1987.

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

NEVES, M. H. de M. *Que gramática estudar na escola?*. Norma e uso na Língua Portuguesa. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, M. *Linguagem e escola*: uma perspectiva social. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

STREET, B. *Letramentos sociais*: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014.

RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O CURSO *PERCEPÇÕES, RIZOMAS E AFECTOS: AS FLUÊNCIAS DA EXPERIMENTAÇÃO GRAMATICAL EM LÍNGUA PORTUGUESA*[436]

Layssa de Jesus Alves Duarte (UFT)
layssajaduarte@gmail.com
Priscila Venâncio Costa (UFT)
priscilavenncio@gmail.com
Rosélia Sousa Silva (UFT)
roseliasousasilva09@uft.mail.br

RESUMO

Este texto consiste em um relato de experiência sobre o curso *Percepções, rizomas e afectos: as fluências da experimentação gramatical em língua portuguesa*, desenvolvido com um grupo de alunos e professores dos cursos de Pedagogia e de Letras, na Universidade Federal do Tocantins. O objetivo principal do curso consistiu em discutir sobre possíveis caminhos para a criação de metodologia inovadora para a experimentação linguístico-gramatical em Língua Portuguesa. Os principais aportes teóricos corroborados foram Deleuze, Guattari, Iafelice e Bergson, para se pensar sobre rizoma, afeto e percepção; e, também, Roberta Pires de Oliveira, Sandra Quarezemin e Evanildo Bechara, para realizar redirecionamentos e diálogos com as questões do ensino e da aprendizagem da língua(gem). A experiência permitiu perceber que as principais questões levantadas pelos professores e acadêmicos giraram em torno do desequilíbrio evidenciado entre a urgência de se colocar em prática as novas metodologias propostas para o ensino de língua(gem) e as limitações encontradas no campo político da escola para realizar tal tarefa.

Palavras-chave:
Ensino. Metodologia. Língua portuguesa.

ABSTRACT

This text is based on an experience report on the course *Perceptions, rhizomes and affections: the fluences of grammatical experimentation in the study of the Portuguese language*, developed with a group of students and teachers from the Pedagogy and Literature courses, at the Federal University of Tocantins. The main objective of the course was to discuss possible ways to create an innovative methodology for linguistic-grammatical experimentation in the study of the Portuguese language. The main theoretical sources were Deleuze, Guattari, Iafelice and Bergson, to think about rhizome, affection and perception; and, also, Roberta Pires de Oliveira, Sandra Quarezemin and Evanildo Bechara, for the dialogue on issues of language teaching and learning. The experience allowed us to realize that the main issues raised by teachers and academics were related to the imbalance evidenced between the urgency

[436] O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

of putting into practice the new methodologies proposed for language teaching and the limitations found in the school's political field, which hindered these innovations.

Keywords:
Teaching. Methodology. Portuguese language.

1. Considerações iniciais

O curso *Percepções, rizomas e afectos: as fluências da experimentação gramatical em língua portuguesa* foi realizado no segundo semestre do ano de 2019, na Universidade Federal do Tocantins, *campus* Cimba, na cidade de Araguaína, tendo como objetivo inicial instigar reflexões e tomadas de decisões sobre possíveis caminhos para se criar uma metodologia inovadora para a experimentação gramatical em língua portuguesa. Para tanto, foram reunidos professores e acadêmicos das áreas de Pedagogia e Letras, com a intenção de realizar leituras e debates, partilhar saberes teóricos, buscar aprofundar conhecimentos, expor inquietações acerca da formação profissional e das práticas pedagógicas, bem como compartilhar dicas, opiniões e experiências.

As sessões foram realizadas uma vez por semana, sendo ministradas pelo prof. Dr. Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira, pela profª Mª Layssa de Jesus Alves Duarte, pela profª Mª Priscila Venâncio Costa e pela profª Mª Rosélia Sousa da Silva.

Tais professores selecionaram para os debates as teorias de Gilles Deleuze, Félix Guattari, Baruch Espinosa e Michel Foucault, como alguns dos principais aportes para se pensar em linguagem e subjetividade à guisa filosófica; junto a esses aportes, também foram levadas as contribuições de autores como Roberta Pires de Oliveira, Sandra Quarezemin e Evanildo Bechara, para realizar redirecionamento e diálogos com as questões de ensino e aprendizagem linguístico-gramatical da língua portuguesa.

O curso foi finalizado com o total de 10 participantes, sendo todas mulheres, dentre estas, oito eram alunas do curso de Letras da Universidade Federal do Tocantins, e duas eram professoras pedagogas. Também participaram uma diretora de uma escola da região e mais duas professoras, contudo, não puderam dar continuidade ao curso em virtude de outras demandas de suas atividades profissionais.

Os encontros foram conduzidos pela exposição de conceitos oriundos dos aportes teóricos supracitados e ministrados pelos professores

do curso; houve momentos de debates e discussões sobre questões pertinentes aos assuntos propostos; atividades de leitura acompanhada de participação oral; e, para a conclusão do curso, propusemos a elaboração de planos de aula que se aproximassem das propostas mobilizadas, configurando, assim, a possibilidade de concretude dessas novas metodologias esperadas para o ensino de língua(gem).

Contudo, neste relato de experiência, nosso objetivo é apresentar os principais temas discutidos no decorrer do curso, algumas reflexões desenvolvidas nos debates e discussões e fragmentos de um pequeno diário de bordo elaborado durante os encontros ministrados. Foi a partir desses movimentos que conseguimos evidenciar uma situação conflituosa entre a teoria e a prática.

2. Atividades realizadas e principais temáticas discutidas no decorrer do curso

As principais temáticas desenvolvidas no curso corroboraram sobre os conceitos de afeto, percepção e rizoma; e sobre construção de gramáticas, com a leitura acompanhada e comentada do livro *Gramáticas na escola* de Oliveira e Quarezemin (2016).

Explanaremos, doravante, algumas dessas noções e a importância de associá-las às questões do ensino e da aprendizagem linguístico-gramatical; a necessidade de levá-las ao debate e discussão; e ainda, o modo como foram trabalhadas e quais efeitos elas provocaram nos participantes do curso, a partir de um pequena série de trechos retirados de um diário de bordo elaborado elaborado por um dos professores regentes do curso.

2.1. Percepção, rizoma e afecto

A noção de percepção diz respeito à captação da realidade exterior por meio dos sentidos. Para Bergson (1999), nossas captações apreendem apenas parte da realidade, o que vai ao encontro do pensamento de Deleuze (2009, p. 104), quando afirma que "percepcionamos a coisa menos aquilo que não nos interessa em função das nossas necessidades".

A percepção é aguçada não só por meio do desenvolvimento das vias físicas, mas também por meio das interações, das experimentações e das experiências, sejam elas sociais, físicas ou cognitivas. Tal movimento tem estreita relação com o funcionamento da atenção. A respeito disso,

Bergson (1999) realiza uma distinção entre o reconhecimento automático e o reconhecimento atento, sendo o primeiro voltado para uma ação mais funcional e utilitária, realizado com menos atenção e menos proximidade do objeto; já o segundo reconhecimento é mais voltado para uma ação de redirecionamento, destacando os contornos singulares do objeto.

A partir dessas reflexões de Bergson (1999) e de Deleuze (2009), cotejamos o quão relevante é o desenvolvimento da percepção para o processo de ensino e aprendizagem e, assim, consideramos que o trabalho que configura a atenção – somada ao afeto – numa via possível para apurar a percepção relacionada a um determinado objeto é a criação de afeto direcionado a esse objeto: quanto mais afeto envolvido, mais partes do objeto podem ser acessadas.

Nesse sentido, a relevância em abordar a noção de percepção reside na necessidade de levar o educador a refletir sobre a realização de um trabalho em que ele consiga desabilitar a atenção do aprendiz do modo de reconhecimento automático e lançar sua percepção para uma ação futura, no sentido de realizar movimentos transformativos a cada experiência e, portanto, expandir sua cognição.

Relacionando tal noção ao ensino da língua(gem), a premissa maior levada ao debate no curso foi a de que tal ensino deveria ser mobilizado no sentido de ultrapassar os limites impostos pelas abordagens tradicionais e buscar caminhos para que os aprendizes pudessem vislumbrar novos modos de percepção em torno desse estudo.

A noção de rizoma, desenvolvida pelos filósofos Deleuze e Guattari (2011), diz respeito ao conceito de redes e se contrapõe ao sistema de hierarquização e categorização do conhecimento.

Contrário a isso, é sabido que os sistemas educacionais, envolvidos por políticas públicas, diretrizes e currículos nacionais, tendem a atribuir ao processo educacional uma dinâmica padronizada e calcada num regime de controle que verticaliza e centraliza o ensino. Dentro desse sistema, o educador acaba mobilizando o conhecimento, seja por limitações pessoais ou influenciadas pelo regime de controle educacional, de forma isolada, mecânica, reforçando a verticalidade do ensino.

Diante disso, a noção de rizoma foi levada a debate no sentido de fomentar o interesse de lidar com esse paradigma, não no sentido de romper com ele e adotar uma postura antagônica – ora, não se pode ignorar os códigos e diretrizes voltados para ordenar o processo educacional –,

mas de modo a realizar, aí nesse sistema, possíveis e necessários movimentos de fuga, transgressões e experimentações transversais.

Relacionando tal noção ao ensino da linguagem, a premissa maior levada ao debate foi a de que uma postura rizomática é perfeitamente considerável para as práticas pedagógicas em virtude de ser o ensino e a aprendizagem justamente um sistema composto por seres humanos (professores e alunos), e estes constituídos por suas multiplicidades, que podem e devem ser consideradas e não anuladas. As diferenças humanas – assim como as disciplinas, os conteúdos – precisam ser tratadas de modo transversal, isso é possível através de um ensino rizomático que considera as linhas de fuga, o meio, as potências, as conexões.

Passando, agora, para a noção de afeto, destacamos que ela é direcionada especialmente pelas proposições de Gilles Deleuze e Iafelice (2015), versa sobre o processo de troca de estados e variações de potência, no qual o sujeito é deslocado por afetos num devir de si mesmo. Em outras palavras, trata-se de um processo em que ocorre uma manutenção de ações, sentimentos e estados, que, associado à rede transversal professor–aluno–disciplina–abordagem, desemboca na transformação desses agentes no acontecimento do encontro.

A necessidade de abordar tal conceito, refletir sobre ele e tentar aplicá-lo na prática pedagógica encontra eco na preocupação evidenciada por Iafelice (2015), no seguinte excerto:

> Todo educador sabe das dificuldades de se criar um campo de afecto em seus alunos para que estes possam se sentir verdadeiramente estimulados, apaixonados ou afetados por aquilo que lhes será transmitido. Isso talvez seja o maior desafio da educação. Como diz Deleuze: por que escrever (estudar, investigar) algo que, para nós, não apresenta nenhuma afinidade, nenhuma apreciação, nenhum valor? (IAFELICE, 2015, p. 11)

Esse desafio anunciado pelo autor, apoiado na interlocução com o questionamento de Deleuze, não é novidade no campo escolar e ficou explícito nos desabafos dos professores ao longo dos encontros do curso. É de conhecimento partilhado que a escola – embora esteja inserida em um contexto secular marcado por debates que apontam para a inclusão da diferença, para a arte do fazer e do aprender livres, para o ensino democrático, dentre outros temas importantes – ainda se configura, em muitos casos, como lugar de opressão, imposição, injustiças, desprezos, currículos normatizantes, políticas que manipulam, castram e, frequentemente, escamoteiam os recursos educacionais. Temos, com isso, uma rede de

afetos negativos que alimentam muitas das dificuldades encontradas no processo de ensino e de aprendizagem escolar.

Nessa rede, obviamente, estão envolvidos muitos autores e muitos outros fatores que ultrapassam o teor deste texto. Não obstante, no curso, o carro chefe para a apresentação de propostas pedagógicas direcionadas ao sujeito docente foi a esperança de alcançar resultados significativos, colocando-o diante daquelas questões e levando-o, assim, a tomar uma posição de mudança e a reconfigurar sua prática pedagógica para superar os obstáculos encontrados no seu campo de atuação, especialmente no que se refere ao ensino de língua(gem).

Relacionando esse contexto ao ensino e à aprendizagem dos aspectos gramaticais da língua portuguesa, percebemos que há muito esse processo vem sendo colocado na esteira de debates em prol de mudanças quanto ao paradigma tradicional calcado na taxonomia exaustiva e descontextualizada. A disciplina gramatical é envolvida por um conjunto de afetos negativos: a historicidade marcada por preconceitos e imposições, a insistência de uma visão que a toma como um marcador de poder e uma ferramenta de exclusão e, ainda, o fato de não termos conseguido fazer ainda uma avaliação propícia de sua natureza disciplinar. Tais afetos têm provocado maus encontros, distanciando tanto professores quanto alunos de uma experiência fértil com a gramática.

Diante dessas problemáticas, a abordagem da noção de afeto, além de contribuir para fomentar a reflexão em torno do modo como o educador poderia mobilizar uma relação professor–aluno–disciplina saudável de afeto em sala, também se fez relevante para colocar no debate os seguintes questionamentos: como criar afetos positivos em torno dos aspectos gramaticais? Como ressignificar o ensino de língua(gem)?

Tais questionamentos eram sempre apresentados, durante o curso, a partir de um diálogo entre as noções já expostas e a leitura do livro *Gramáticas na escola*, de Oliveira e Quarezemin (2016). Nessa obra, as autoras abordam a língua(gem) a partir de uma perspectiva naturalista, entendendo que nós, humanos, fomos programados para falar, que uma língua é uma gramática e que existem distintos conceitos de gramática. A proposta dessas autoras é que as aulas de línguas sejam investigativas e que o aluno se aventure a construir suas próprias gramáticas, adentrando numa empreitada científica real por meio das formas de raciocínio indutivo, dedutivo e abdutivo.

A obra foi abordada de modo significativo durante 7 encontros e, posteriormente, dialogou com os contrapontos mobilizados na obra *Ensino de Gramática*, de Evanildo Bechara (2002), cujas reflexões giravam em torno da ideia de que é preciso, no âmbito do ensino formal da língua, respeitar o saber linguístico prévio do aluno; no entanto, é necessário também enriquecer esse saber prévio, de modo que o aluno seja capaz de transitar por várias esferas sociais que demandam usos distintos de modalidades linguísticas. A valorização do tradicionalismo que impõe um padrão da língua, bem como o enaltecimento exclusivo das variedades, podem significar opressão, à medida que se impõe ao aprendiz o conhecimento de apenas uma vertente da língua.

Tais aproximações teóricas serviram como base para reflexão e debate sobre o ensino de gramática na escola. Dentre essas reflexões, a que mais nos inquietou durante o curso foi a situação de conflito entre a teoria e a prática, apresentada a seguir a partir de fragmentos de um diário de bordo[437] produzido por um dos professores regentes do curso.

> *Diário de bordo – um excerto do relato produzido por um dos professores regentes do curso durante as conversações*
>
> 5º encontro: iniciamos a sessão com a discussão de um capítulo do livro *Gramáticas na escola*, e após realizar uma breve análise de definições relacionadas à função sintática do sujeito, algumas participantes começaram a relatar problemas relacionados ao sistema da escola e ao perfil do alunado com o qual lidavam, tais como a indisciplina, o desinteresse e a bagagem cultural precária do aluno e, também, a sobrecarga de trabalho.
> [...]
> 13º encontro: iniciamos uma leitura comentada do livro *Ensino de gramática*, de Evanildo Bechara, e após mencionarmos sobre as crises no ensino, algumas participantes, mais uma vez, começaram a relembrar os desafios na educação. Professoras e alunas de estágio passaram a trazer a realidade da escola para a universidade, relatando inúmeros problemas, tais como:
> - problemas com a realidade familiar e cultural do aluno;
> - baixa auto-estima escolar do aluno;
> - problemas relacionados à ocorrência de conflitos e violência na escola;
> - rigidez na política normatizante das diretrizes escolares;
> - sobrecarga de trabalhos para o professor;
> - problemas psíquicos e físicos vivenciados pelo professor;
> - preocupação em atingir "metas" de forma quantitativa, e não qualitativa: o aluno tem que passar!;
> - baixa auto-estima na prática do professor;

[437] Consideramos diário de bordo uma espécie de relatório sobre determinada atividade, onde ficam registrados – de modo mais informal – os acontecimentos mais importantes e os detalhes pessoais observados durante o trajeto.

> - desvalorização social da profissão;
> - realização de aulas em disciplinas que não condizem com a área de formação do professor;
> - falta de tempo para criatividade e para realizar cursos de extensão;
> - falta de apoio da escola para realizar extensão;
> - formação insuficiente;
> - a sensação de abismo entre a universidade e a escola;
> - dificuldade em lidar com os avanços tecnológicos.
>
> Nesse momento, diante de tudo o que já vem sendo discutido e proposto no curso, parece-me que as participantes assumem uma voz replicante em defesa de si mesmas. Noto que a visão é um tanto pessimista em relação à aplicação das noções apresentadas. Por mais que as participantes concordem com as noções mobilizadas, a sensação que demonstram é a de que não vão conseguir concretizá-las, uma vez que há muitos obstáculos no caminho. Duas alunas de estágio relatam que encontram alunos sem ler no 6º ano. Vemos uma situação alarmante. Talvez o mais urgente, agora, seja resgatar o otimismo na educação.
>
> [...]
>
> Embora tenhamos percebido um sentimento de pessimismo por parte de alguns participantes do curso, consideramos que em todos os encontros foi possível, ao menos, fomentar neles o interesse de realizar mudanças, de serem agentes de transformação. Também foi possível considerar que nós, que estamos mais implicados no universo das pesquisas acadêmicas, precisamos mobilizar vias de encontro mais aproximadas do âmbito escolar. Deparamo-nos com o velho confronto entre a teoria e a prática, tão compartilhado sob forma de denúncia por muitos professores e alunos.

No tocante às teorias e às ideias apresentadas, algumas participantes do curso envolveram-se de modo ativo nas discussões. Um dos questionamentos levantados por uma delas foi sobre o padrão de língua fixado com base no modo de falar de uma classe social privilegiada, o que fortaleceu a discussão sobre o que se deve ensinar na escola, considerando que todas as variedades linguísticas (padrão ou não padrão) são importantes para a formação do educando. A ideia sobre a construção de gramáticas, trazida por meio dos estudos de Quarezemin e Oliveira (2016) foi recebida com interesse pelas participantes, que a julgaram como algo muito profícuo para o desenvolvimento do aprendizado linguístico do aluno, embora existam muitas dificuldades para a implementação dessa abordagem nas escolas.

*3. **Considerações finais***

É certo que a experiência permitiu pôr em debate muitas questões do cotidiano levantadas pelos professores e acadêmicos; ao ouvi-los, percebemos nas suas falas o clamor, uma urgência de se colocar em prática novas metodologias que correspondam às atuais demandas da socie-

dade contemporânea e das propostas para o ensino de língua(gem), ainda rodeada por entraves políticos, estruturais, pedagógicos etc. Por outro lado, ainda como umas das principais considerações que podemos relatar acerca dessa experiência, evidenciamos o "encontro". Nos encontros construímos os agenciamentos; agenciando-nos, potencializamos nossos conhecimentos, vivemos a multiplicidade, o devir, a riqueza do aprender e do querer aprender.

Os encontros, as atividades propostas, as discussões que emergiram, os depoimentos, as contribuições de cada colaborador-professor foram de fundamental importância para os aprendizados obtidos, mas, de modo mais especial, destacamos também a importância que tiveram na construção de uma vontade de querer aprender mais. Os momentos de estudo produziram essa riqueza de acontecimentos: a postura de observarmo-nos como eternos aprendizes, eternos capazes; a postura de estarmos sempre ávidos na busca pelos encontros, pelos aprendizados, pelos agenciamentos, pelos devires.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECHARA, Evanildo. *Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?*. São Paulo: Ática, 2002.

BERGSON, Henri. *Matéria e memória*: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. Trad. de Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

DELEUZE, Gilles. *A imagem-movimento*. Cinema 1. Lisboa: Assírio & Alvim, 2009.

_____; GUATTARI, F. *Mil platôs*: Capitalismo e esquizofrenia. V. 1. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

IAFELICE, H. *Deleuze devorador de Spinoza*: teoria dos afectos e educação. São Paulo: FAPESP, 2015.

QUAREZEMIN, Sandra; OLIVEIRA, Roberta Pires de. *Gramáticas na escola*. Petropólis-RJ: Vozes, 2016.

RELIGIÃO, FÉ E CULTURA POPULAR EM "OS SERTÕES" E OUTRAS ESCRITAS

Gildeci de Oliveira Leite (UNEB)
gildeci.leite@gmail.com

RESUMO

Neste estudo, são apresentados costumes e práticas religiosas que integram a narrativa "Os sertões" para, a partir de um breve mapeamento em obras literárias e realidades não ficcionais baianas, discutir a permanência, quase inalterada, dos costumes ditos por Euclides da Cunha como avoengos. Considerando-se a dinâmica da cultura, comprova-se que ainda hoje, na Bahia não ficcional, práticas religiosas narradas há mais de cem anos em "Os sertões" mantêm-se vivas na cultura popular.

Palavras-chave:
Religião. Cultura popular. Literatura e fé.

ABSTRACT

This paper presents religious habits and practices, which integrate the narrative "Os sertões" (The Hills) in order to, from a brief mapping in Bahian literary works and non-fictional realities, discuss the permanence, almost unchanged ancestral habits, related by Euclides da Cunha. Considering the dynamics of culture, it proves that, even today, in non-fictional Bahia, religious practices narrated more than a century ago in "Os sertões" remain alive in popular culture.

Keywords:
Religion. Popular culture. Literature and faith.

1. Introdução

O presente artigo pretende, a partir da leitura de "Os sertões", detectar, em outros textos literários e em outros não ficcionais, assim como em observações de práticas culturais da Bahia e do nordeste brasileiro, alguns costumes e práticas religiosas descritas por Euclides da Cunha na referida obra. Neste texto, o cerne da questão será mostrar a continuidade de hábitos, que há mais de cem anos já eram chamados de "avoengos". O importante é notar a permanência de elementos da cultura dos degolados de Canudos em outras narrativas artísticas e na realidade não ficcional.

Realizar-se-ão comparações, discutindo atitudes de homens-de-fé, como Conselheiro e seus jagunços, chamando para o diálogo beatos como o Frei Damião e o crente ficcional Zé-do-Burro, protagonista do drama de Dias Gomes (1996), "O Pagador de promessas". Para tais com-

parações e buscas, serão utilizados depoimentos recolhidos por pesquisadores de Canudos, como José Calasans (1997) e Odorico Tavares (1993), também a literatura de cordel.

A partir dos conceitos de *Similitude e Semelhança*, de Foucault (1996), serão apresentadas pistas de práticas do sacerdote ascético Antônio Conselheiro e do povo canudense. Entre as pistas, as práticas religiosas e o jejum podem ser encontrados como realizações de católicos e evangélicos da Bahia dos séculos XX e XXI. As procissões, as maneiras de pagar promessas com autoflagelação, expressando também o sentimento de culpa cristão, serão mostradas na "realidade" e na literatura, que é sempre uma expressão da realidade, conforme Barthes (1996).

De maneira breve, será discutido o código de honra dos jagunços, norma tão parecida com o sistema das entidades caboclas, abrigadas em religiões afro-brasileiras. Comporão a pauta as acusações de loucura e heresias ao beato de Quixeramobim[438], características que, novamente, colocam lado a lado Conselheiro, Frei Damião e Zé-do-burro. Não menos importante, abordar-se-á a força da religião como forma de organização para a luta e alimento da coragem, através de seus líderes e amuletos. Desta forma, encaminha-se uma de leitura de "Os sertões", observando, com um olhar quase etnográfico, que costumes avoengos, descritos por Euclides da Cunha, ainda estão presentes, quase inalterados.

Da fé, alimento para a vida; dos jejuns penitentes; algumas pistas sobre o exagero da fé conselheirista; o código de honra; olhares: da imprensa, do Estado, e um olhar sobre Zé-do-Burro e Conselheiro

> Andá com fé eu vou, que a fé não costuma faiá. (GILBERTO GIL, 2020)
>
> Fora longo traçar-lhes a evolução do caráter. Caldeadas a índole aventureira do colono e a impulsividade do indígena, tiveram, ulteriormente, o cultivo do próprio meio que lhes propiciou, pelo insulamento, a conservação dos atributos e hábitos avoengos, ligeiramente modificados apenas consoante as novas exigências da vida. E ali estão com as suas vestes características, os seus hábitos antigos, o seu estranho aferro às tradições mais remotas, o seu sentimento religioso levado até o fanatismo, e o seu exagerado ponto de honra, e o seu folclore belíssimo de rimas de três séculos... (CUNHA, 2003, p. 168)

Passados mais de cem anos do advento de Canudos, algumas observações feitas por Euclides da Cunha ainda podem ser vistas nas primeiras décadas do século XXI. Em certos lugares do sertão baiano, o

[438] Cidade natal de Antônio Vicente Mendes do Maciel.

insulamento continua favorecendo a preservação de costumes de canudenses euclidianos. Evidente, que novas exigências da vida, como já relatadas pelo autor de "Os sertões", em sua época, modificaram a cultura do forte sertanejo, mas a fé, esta "não costuma faiá"[439]. Ter fé em Deus e nos Santos Católicos, eis um lema de homens e mulheres, atores e atrizes dos territórios nordestinos castigados pela seca. Sabe-se que a fé como alimento não é exclusividade de católicos ou cristãos de outras denominações religiosas, mas é útil recordar que, para sertanejos e litorâneos brasileiros, a fé é o remédio preventivo e curativo da dor, o alimento da vida.

A exacerbação da crença religiosa pode levar o ser humano a explicar todos os fenômenos através dos mitos[440], tal como a história era explicada antes de Heródoto (MANACORDA, 1989) e nas sociedades pré-coloniais africanas, nas quais os mitos respondiam a todos os questionamentos (LUZ, 2000). Mesmo nas primeiras décadas do século XXI, algumas instituições religiosas insistem em privilegiar a explicação dos acontecimentos somente através dos escritos e/ou ditos sagrados. No Brasil, "os bíblias", como nomeou Lima Barreto (1996), cristãos protestantes têm sido os principais responsáveis por tal limitação interpretativa.

Imbuídos de um olhar nietzscheano, chamar-se-ia Antônio Conselheiro de sacerdote do ideal ascético, inibidor da vida, da felicidade, adepto do sentimento de culpa, como um cristão intolerante, etnocêntrico. A culpa do Conselheiro e de seus seguidores era atenuada pela expropriação de si mesmos, no abdicar das vestes, no eterno jejum pois, de acordo com "Os sertões" (p. 239), o religioso "Pregava, então, os jejuns prolongados, as agonias da fome, a lenta exaustão da vida. Dava o exemplo fazendo constar, pelos fiéis mais íntimos, que atravessava os dias alimentando-se com um pires de farinha". Os limites entre o ficcional e não ficcional de "Os sertões" não serão aprofundados aqui, e contenta-se em ter as narrativas como documentos da memória cultural.

Alimentar-se pouco, no sertão nordestino, era e infelizmente ainda é, algo não tão difícil, conforme notícias jornalísticas e dos programas de transferência de renda, instituídos e implementados pelo Governo Fede-

[439] Trecho de música cantada por Gilberto Gil.

[440] Não se trata mito como sinônimo de mentira, mas como narrativa primordial.

ral nos períodos Lula e Dilma[441]. Os mencionados programas resolveram, parcialmente, o flagelo da fome. Neste sentido, parece haver atitudes semelhantes em Canudos ou Belo Monte[442]. "Os sertões" conta que Antônio Conselheiro exigia doações de quase todos os pertences daqueles que adentravam Canudos, informe que pode ser complementado pelas palavras do Frei João Evangelista, anunciadas por Calasans (1997, p. 57) os "(...) adeptos do Conselheiro deviam dispor dos seus bens, entregando o produto ao 'Messias de Quixeramobim' não reservando para si mais de um vintém em cada cem mil réis". Contudo, o próprio Calasans (1997) diz que o "(...) informe carece de fundamento", pois

> Lélis Piedade observou, baseado em informações de oficiais, que a maioria dos papéis encontrados em Canudos eram escrituras de compra e venda de casa e terras, revelando a situação da economia de famílias jagunças". Seja por causa de doações compulsórias ou por doações voluntárias, Canudos ou Belo Monte era assistido e recebia mantimentos. (CALASANS, 1997, p. 57-8)

A abastança de Canudos não justificaria um jejum forçado do Líder, o qual poderia declarar-se isento de pecado e, por isso, livre dos sacrifícios. Como todo sacerdote ascético (NIETZSCHE, 1999), Conselheiro constrangia a vida alheia, mas não se furtava ao bom exemplo. Levando em consideração os conceitos de *Similitude e Semelhança*, expressados por Michel Foucault (1966), e entendidos como aquilo que não é o diferente, e sim o semelhante, o símile, pode-se chegar a algumas pistas do exagero de fé conselheirista em outros eventos sociais fora das linhas de "Os sertões". Entre as pistas – marcas visíveis das analogias invisíveis, sinais claros de similitude e semelhança (FOUCAULT, 1966) – as romarias nordestinas realizadas em situações bastante adversas são bons exemplos. Fiéis andam quilômetros, jejuando, seja em louvor do Padre Cícero ou de Nosso Senhor Jesus Cristo.

Em Salvador, presenciam-se sacrifícios parecidos, em louvor ao Senhor do Bonfim. Nas sextas-feiras, devotos sobem de joelhos as escadarias da igreja. Os jejuns feitos por Conselheiro podem ser lembrados, na Bahia contemporânea, em ações católicas e evangélicas. É comum ouvir de pessoas de determinadas igrejas protestantes, que vão jejuar para alcançar determinada graça, ou até para abater determinado inimigo, em nome de Jesus. Entre católicos mais fervorosos, a semana santa deve ser

[441] Luiz Inácio Lula da Silva foi presidente do Brasil entre 01 de janeiro de 2003 e 01 de janeiro de 2011, quando entregou a faixa presidencial a Dilma Vana Rousseff, que presidiu o Brasil até 31 de agosto de 2016.

[442] Nome dado por Antônio Conselheiro a Canudos.

respeitada com abstinência sexual – popularmente conhecida como fechar o balaio – o jejum de 24 horas a partir de zero hora da sexta-feira santa e o total desprezo por qualquer manifestação de alegria, em respeito a Cristo. Luto parecido com a vida de Conselheiro, chegando à beira da indigência voluntária "(...) magro, de cabelos compridos e maltratados, onde pululavam os piolhos" (CALASANS, 1997, p. 18)[443]. Quem sabe, uma expressão do sentimento de culpa cristão, alimentado pelo padecer nazareno.

Continuando as comparações, chama-se ao texto o teimoso Zé-do-Burro, protagonista do drama "O Pagador de promessas" (GOMES, 1996). Com o pretexto de pagar uma graça alcançada a Santa Bárbara ou Iansan[444], que para ele eram a mesma entidade, o penitente carregou uma cruz de madeira por sete léguas até Salvador, até a igreja com o nome da santa, onde é barrado pelo padre intolerante. A obstinação de Zé assemelha-se à resistência de Conselheiro e ao código de honra do jagunço, descrito por Euclides da Cunha. Levar a promessa até o fim, cumpri-la na íntegra, pois a escadaria não era a igreja, conforme diálogo do protagonista com sua companheira.

Este código de honra do jagunço, do homem do sertão, do boiadeiro tangedor de gado é o mesmo visto nos Caboclos, entidades brasileiras[445]. Abrigado em religiões afro-brasileiras, como o candomblé e a umbanda, o Caboclo é um índio aportuguesado, cristianizado e, ao mesmo tempo, detentor de poderes espirituais. Uma das principais características desta entidade, muitas vezes, em vida, oriunda do sertão, como é o caso de alguns Caboclos Boiadeiros, é o apurado senso de honra e a rigidez nos princípios. Vestindo as mesmas roupas de couro que os guerreiros conselheiristas, entoam seus aboiados[446], seguidos de orações sempre respondidas pelos assistentes. O hábito de entoar e ter as orações respondidas pelos demais também encontra correspondente no sertão

[443] O professor José Calasans comenta, em *Cartografia de Canudos* (1997), partes da carta do juiz de direito de Monte Santo. Na missiva, o magistrado relata seu encontro com o Conselheiro, quando ainda era estudante, em 1879 e 1881, descrevendo o líder e religioso.

[444] No drama o nome da deusa do rio Níger é escrito com o *n* no final, ao invés do til, como em outros autores.

[445] Vale lembrar que, assim como os Exus umbandistas tiveram vida terrena (PRANDI, 2003) e aproveitam suas experiências terrenas para os trabalhos espirituais, os Caboclos tiveram vida terrena aqui no Brasil.

[446] Chamado para atrair o gado entoados pelos boiadeiros vivos, e que é o brado do caboclo Boiadeiro.

belomontense, conforme descrição de Calasans (1997), em prédicas do Bom Jesus. "Todos cantavam as seguintes estrofes: 'Louvado seja nosso Senhor Jesus Cristo' ao que as mulheres e meninos respondiam: para sempre seja louvado o Santo nome de Maria", assim informa Calasans (1997, p. 83).

Outra semelhança entre "Os sertões" e o "Pagador de Promessas" refere-se ao fato de as autoridades constituídas e o "quarto poder fora da esfera da constituição", a imprensa (BARRETO, 1997), exagerarem. O repórter, personagem do texto dramático, acreditava ou apenas fez com que os leitores de seu jornal acreditassem que Zé-do-Burro era a favor da reforma agrária. Afinal, caso seu burro obtivesse a cura, além de carregar a cruz, prometera dividir seu minifúndio. Mal-entendido, como os conselheiristas, Zé-do-Burro ganhou adeptos e, em contrapartida, o Estado como inimigo, tal qual o Conselheiro de Canudos. No entanto, tratando-se do Conselheiro, em

> [...] alguns lugares, os padres [o] combatiam [...], enquanto, os delegados o amparavam e vice-versa. Tais procedimentos, com efeito, estariam condicionados às próprias discordâncias locais muitas vezes determinadas pelas posições políticas adversas. (CALASANS, 1997, p. 37)

Voltando ao agricultor, a igreja julgava que as intenções de Zé-do-Burro eram aparecer ou tornar-se um novo Cristo. A mesma acusação foi imputada a Conselheiro por parte da igreja, de republicanos e por uma crença dos sertanejos, rebatida pelo religioso, segundo depoimento do Jagunço Pedrão. "Pedrão ouviu de sua própria boca [de conselheiro], quando um dos adeptos ajoelhou-se diante dele: Levante-se que deus é outra pessoa", lê-se assim em Calasans (1997, p. 21).

Contradizendo o depoimento do jagunço, o próprio Calasans (1997) relata o comentário atribuído a Conselheiro, recolhido por Honório Vila Nova, que o transmitiu a Nertan Macedo:

> Quando Jesus Cristo andou pela terra foi acompanhado de cinco mil pessoas. No meio delas havia mais gente detestada do que boa. Ao lado do Bom Jesus já tem o mesmo número de pessoas. (CALASANS, 1997, p. 55)

Por mais que atribuam humildade e despretensão a Antônio dos Mares[447], o fato de comparar-se a Jesus Cristo, conforme a citação anterior, permite uma leitura contrária. Buscar o exemplo de Cristo pode,

[447] Outro nome como era chamado Antônio Conselheiro.

muitas vezes, parecer presunção. Não se julga qual depoimento expressa a luz da verdade, pois a verdade é e sempre será uma interpretação.

A frase conselheirista "Levante-se que Deus é outra pessoa" também pode ser lida como uma falsa modéstia, com a intenção de parecer cada vez mais santo, mais Cristo. Os comentários de Conselheiro registram o fascismo da língua, ela a língua "(...) não é nem reacionária, nem progressista; ela é simplesmente: fascista; pois o fascismo não é impedir de dizer é obrigar a dizer" (BARTHES, 1996, p. 14). Na língua, ainda segundo Barthes (1996), servidão e poder se confundem, havendo liberdade somente fora da linguagem, no trapacear com a língua e no trapacear a língua: a literatura. Entretanto, concernente aos discursos atribuídos a Conselheiro, prefere-se retirar do lugar da ficção, tratando-se de depoimentos do mundo real. As citadas falas do beato revelam sujeição e o exercício da língua "(...) a serviço de um poder" (BARTHES, 1996, p. 14), ao mesmo tempo submete os ouvintes fiéis ao poder do falante.

O fascismo linguístico conselheirista está no obrigar a comparação com Jesus. A comparação pode ter acontecido diretamente por Conselheiro, ou não aceitando a comparação. Ao não aceitar a dádiva de ser como Cristo, torna-se mais merecedor da dádiva humildemente negada. Abrem-se parênteses importantes a respeito das interlocuções entre mundo ficcional e não ficcional. Toda literatura é alicerçada no real, demonstra o real (BARTHES, 1996), portanto, fazer o caminho inverso através das pistas (FOUCAULT, 1996) é uma construção plausível. Contudo, entende-se que "Os sertões" se encontra muito mais próximo do real, do documento, do que literaturas menos compromissadas com a história. Daí o vai-e-vem analisando depoimentos colhidos por historiadores, e histórias ficcionalizadas.

Retornando aos discursos conselheiristas, e com base neles, o que provavelmente não há é ingenuidade por parte de Antônio dos Mares, uma dessemelhança com o protagonista do drama de Dias Gomes. O lavrador de "O Pagador de promessas" (1996) era desprovido da habilidade retórica, por isso não soube se defender das acusações de querer ser um novo Cristo, repetindo a *Via Crucis*. Certamente, Conselheiro teria uma explicação para a existência de 12 apóstolos em sua "Guarda Católica" ou "Santa Companhia" ou, ainda, "Companhia do Bom Jesus", responsável pela segurança do arraial (CALASANS, 1997).

2. Santificação e diabolização: Conselheiro, Zé-do-Burro e Frei Damião; loucura e intolerância; o coletivismo e o "ópio do povo" na seara canudense; exemplos de fé e belicismo

Santificação e diabolização são colocadas às mesmas pessoas no mercado da fé. Observa-se Zé-do-Burro, acusado de ter parte com o demônio, por ter feito sua promessa em um candomblé, pois para o padre a "(...) igreja é casa de Deus. Candomblé é o culto do diabo!" (GOMES, 1996, p. 40). Conselheiro e Frei Damião, o missionário do nordeste, segundo o famoso trovador Rodolfo Coelho Cavalcante (1976), também foram acusados de ter parte com o tinhoso. Com certeza, outra importante similitude entre Zé-do-Burro e Antônio dos Mares, encontra-se na acusação de loucura sofrida pelos dois homens-de-fé. No entanto, qual o conceito de loucura? Quais seriam, de fato, os loucos, os fanáticos? Loucos seriam o Estado e o Exército, que matavam os conselheiristas degolando-os, a imprensa republicana, que transformou os esfarrapados canudenses em inimigos da pátria? Conselheiro e seus seguidores insistentes, sem uma pausa para o diálogo, seriam loucos? Vale lembrar que, segundo depoimento da sobrevivente Francisca Guilheirmina (TAVARES, 1993, p. 41), Conselheiro teria dado ordem para rendição, comando desobedecido pelo chefe de armas João Abade. Quem seriam os loucos de "O Pagador de promessas"? O padre reacionário, o repórter sensacionalista ou Zé-do-Burro um ingênuo crente de Iansan-Santa Bárbara[448]?

Difícil responder a estes questionamentos. Mesmo sendo de realidade e contexto distantes de "Os sertões", importa apropriar-se dos eventos de Itaguaí, cidade cenário de "O Alienista" (ASSIS, 2003), obra machadiana, para um breve panorama de o quanto é discutível o conceito de loucura. Nessa obra, a personagem Simão Bacamarte, após abrir uma casa para tratar doentes mentais, começa a questionar o comportamento das pessoas, encarcerando-as. No desenrolar dos acontecimentos, alguns inicialmente considerados loucos e transformados em internos, são, depois, declarados sãos, e aqueles, antes tidos como normais, são considerados loucos.

Então, buscando-se estes exemplos da literatura, resta perguntar onde estaria a loucura: na resistência do Conselheiro com seus jagunços armados de espingardas simples ou no Exército bem armado a dizimar civis? Seria um exercício da loucura e do fanatismo os cordéis enaltecendo os feitos de Antônio Conselheiro ou seria tal exercício da imprensa

[448] Coloca-se o hífen, pois, para Zé-do-Burro, trata-se apenas de uma divindade.

republicana transformar os sertanejos em monstros? A resposta pode ser encontrada nos discursos de aversão ao outro e de intolerância. A única solução seria a existência de um elemento neutro, um observador imparcial. Mas, quem "(...) observa o faz de um certo ponto de vista" (FREIRE, 1996, p. 14), e a honestidade da observação só pode ser garantida com o exercício da ética ou da autocrítica, como proposta por Simão Bacamarte, que "(...) entregou-se ao estudo e à cura de si mesmo" (MACHADO, 2003, p. 30).

As atitudes do Bom Conselheiro assemelham-se àqueles que colocam a religião como resolução de todos os problemas, como única via possível para a humanidade. Dentro da temática do sertão e das lutas do sertanejo, Jorge Amado apresenta "Seara Vermelha" (1987). A obra amadiana discute três possibilidades de contestações feitas pelo homem do sertão: o messianismo, o cangaceirismo e por último a luta de classes através do Partido Comunista, única apontada como correta e viável. Ao contrário de "Seara Vermelha", o Partido Comunista não foi e não poderia ter sido citado por Euclides ou pelos sobreviventes de Canudos, pois a fundação do Partido Comunista Brasileiro (PCB) data de 1922, vinte anos após o lançamento da primeira edição de "Os sertões" e vinte e cinco anos após o final da Guerra de Canudos (1896–1897). O que havia em Canudos era uma espécie de coletivismo tribal (CUNHA, 2003), baseado na premissa de que nada queriam desta vida. Algo parecido com Zé-do-Burro, distribuindo seu minifúndio sem apelo marxista ou sem conhecer o conceito de reforma agrária.

Em linhas anteriores, afirmou-se que foram encontrados papéis comprovando as posses individuais de imóveis em Canudos. Entende-se, que isso não desfez a possibilidade da posse coletiva e do desapego às coisas materiais. O registro cartorial dos bens não eliminaria o sentimento cristão, metaforizado pelo episódio sagrado da multiplicação e divisão de pães. A referida passagem mítica representa, popularmente, a caridade cristã que, em Canudos, pode ser lida através da aceitação das ovelhas desgarradas, de novos integrantes ao rebanho divino, ao Belo Monte. Atraídas pelo discurso de Conselheiro, famílias abastadas vendiam seus bens, a preços ínfimos, a fim de morar na "cidade santa" (CALASANS, 1997) e comungar do ideário de uma vida melhor após a morte: o paraíso. O desapego deveria estar contido no desfazimento dos bens localizados fora da cidade santa, o que não impediria o registro cartorial de posses em território sagrado. E, mesmo sem o partido e com todas as limita-

ções religiosas, há como negar a existência de uma organização, de uma grei, de uma seara em canudos[449]? Ou até em o "Pagador de promessas"?

Nem Jorge Amado, melhor, muito menos Jorge Amado negaria o poder das organizações religiosas na defesa dos oprimidos. O escritor declarou que o conceito marxista de religião, ópio do povo, é um equívoco (RAILLARD, 1992). Complementou dizendo que viu muitos Candomblés terem importante participação na defesa do povo. Este sentimento foi bastante enfatizado no romance tese "Tenda dos Milagres" (2000), no qual a personagem Pedro Archanjo se faz líder do povo negro, a partir de seu cargo no candomblé: Ojuobá: os Olhos de Xangô. Antônio Vicente Mendes Maciel liderou parte do sertão baiano com o título de Conselheiro, talvez uma espécie de ministro terreno de Cristo, como Archanjo, Olho e Conselheiro do Orixá da Justiça. O Bom Jesus[450] possuía seus 12 ministros, como o Cordeiro de Deus e a divindade nagô. Similitudes entre o litoral e o sertão, unidos pela "pista" fé, suprimindo a lacuna de mais de meio século entre a publicação de "Os sertões" e a obra amadiana. Essa analogia, terceira forma de similitude, segundo Foucault (1966), confirma as vozes avoengas euclidianas entoadas em tradições populares brasileiras.

A literatura e a vida não ficcional, como a de Conselheiro, estão cheias de exemplos de o quanto a religião pode interferir e questionar em favor do povo. O certo é que a fé tem sido alimento mais convincente que quaisquer outros argumentos, seja para revolucionar ou para alienar as massas. Conselheiro também conseguia ampliar seu raio de ação, ou seu território (RAFESTIN, 1992), através de discursos. As narrativas sobre o líder religioso já faziam parte da infância de alguns soldados, fortalecendo o mito a ponto de fazer militares acreditarem que os jagunços ressuscitavam. Em contrapartida, o mito de que o coronel Moreira César, líder da 2ª expedição, seria o anticristo, fez com que muitos canudenses abandonassem as trincheiras. Contudo, a fé como alimento para a luta fortalecia mais o jagunço, homem-de-fé, ao contrário do soldado crente, mas abalado pela racionalidade do braço armado estatal, o exército. A cada batalha vencida, o sertanejo via um milagre e se alimentava com a fé, punindo os infiéis à maneira da inquisição, decapitando e até empalando o corpo, como no caso do coronel Tamarindo, substituto imediato de Moreira César.

[449] Grei e seara como sinônimos de partido ou organização.

[450] Outro nome-título atribuído a Conselheiro.

A partir da fé e do sentimento de luta dos cavaleiros do sertão baiano, católicos a sua maneira, vê-se no imaginário popular práticas religiosas imbuídas de sentimentos bélicos. O melhor e mais conhecido exemplo é São Jorge, santo guerreiro, que ocupa lugar prestigioso entre crentes católicos da Bahia, pelo seu poder contra todos os tipos de inimigo, façanha entoada em sua oração: "Para que meus inimigos tenham pés e não me alcancem (...) Armas de fogo meu corpo não alcançarão". Muitas pessoas costumam levar a oração de São Jorge copiada em um papel e dobrada na carteira de cédulas, servindo como amuleto, uma proteção contra os prováveis inimigos. Outras proteções são utilizadas pelo homem do sertão, consciente dos perigos espirituais, da vegetação e do cangaço. A roupa de couro do boiadeiro ou do vaqueiro garante o transitar por entre a caatinga, "(...) doutro modo não romperiam, incólumes, as caatingas e os pedregais cortantes" (CUNHA, 2003, p. 69), levando vantagem sobre os soldados republicanos e sobre todos aqueles estranhos ao território sertanejo.

Por outro lado, incrustado no chapéu de homens do sertão há mais um sinal de sua fé: o Signo-Salomão, a popular estrela de seis pontas, bordado a couro ou nylon. Sertanejos de Serra Preta[451], cidade próxima a Feira de Santana, no Estado da Bahia, fazem muitas referências ao Signo-Salomão. O desenho dessa figura geométrica de seis pontas, segundo sertanejos e adeptos de religiões afro-brasileiras como o Candomblé e a Umbanda, pode evitar malogros ou, conforme rezadeiras católicas serra-pretenses, levar um inimigo à morte. Devido às pronúncias equivocadas, alguns informantes denominam de "cinco Salomão" o Signo-Salomão, a estrela que possui seis e não cinco pontas.

Euclides da Cunha não fez referências ao Signo-Salomão, entre os jagunços de Conselheiro. Lembra a fé para a luta e a confiança nos signos religiosos para seguir em frente com "(...) a roupa de couro do vaqueiro [que] se fez a armadura flexível do jagunço" (CUNHA, 2003, p. 58) e nela, ao menos hoje, e em reproduções de sertanejos famosos, como Lampião, o Signo-Salomão é algo presente. Também nos patuás da religião afro-baiana, uma figura geométrica aparece bordada no lado oposto ao que se encontra escrito o nome do orixá ao qual o amuleto pertence: encontra-se uma estrela com seis pontas, como a Estrela de Davi. Alguns depoimentos de moradores da cidade de Serra Preta fortalecem o ideal da fé como elemento bélico. Concentrando-se na figura do

[451] Os depoimentos sobre Serra Preta foram ouvidos entre os anos 2000 e 2003, confirmados em 2020.

poderoso Signo-Salomão, informantes revelam seu poder fatal. Acredita-se que, ao desenhá-lo no decalque feito no chão pela pegada de um ser humano descalço ou de um animal irracional e virar a pegada ritualmente, a morte do perseguido será certa.

O engenheiro e jornalista relata alguns costumes religiosos, como a reza de animais, existente ainda hoje em bairros periféricos de Salvador; as velas a São Campeiro para achar objetos ou o simples costume de, no dia de Santa Luzia, fazer montes de sal no intuito de adivinhar os meses chuvosos. Esse último ritual é acompanhado do velho hábito de esperar o dia 19 de março, dia de São José, para prever as chuvas. Caso chova durante o dia de São José, o resto do ano será chuvoso.

A partir de informantes de Serra Preta, consegue-se a confirmação da atualidade destas e outras práticas descritas por Euclides da Cunha, com algumas variações. A busca da previsão do tempo é feita no dia 31 de dezembro com doze montes de sal. O dia 19 de março, além de servir como previsão meteorológica, é o dia indicado para plantar, principalmente o milho, garantindo uma boa colheita em junho. Em outras localidades, a exemplo da Ilha de Itaparica e em Salvador, recomenda-se que o plantador não seja "banguelo", que possua todos os dentes, evitando a germinação de espigas de milho falhadas. Correlato aos poderes de São Campeiro, na busca de objetos desaparecidos, mesmo na capital baiana, apela-se para São Longuinho, com os seguintes versos: "São Longuinho, São Longuinho, se eu achar (diz o que se pretende achar) dou três pulinhos". A promessa deve ser imediatamente paga para evitar novas perdas, como castigo.

Tal o depoimento centenário de Euclides, o final do dia é indicado com o sinal da cruz e a oração Ave Maria, antes com a ajuda radiofônica. Também em Salvador, alguns lares ainda conservam a imposição do silêncio e a concentração ao ouvirem a oração da Mãe de Cristo. Fora do campo bélico, merecem destaque as orações destinadas a atrair chuvas, culminando com a troca dos santos de suas capelas originais até chover. Novamente Serra Preta é chamada para analogia e comprovação do depoimento euclidiano. Após o dia de São José – 19 de março – espera-se as chuvas por algumas semanas. Caso a seca continue, são acionadas N. Sª do Perpétuo Socorro e N. Sª do Bom Conselho, também os santos São José e São Benedito. De acordo com os depoimentos, os santos são trocados de lugar e as imagens permanecem em vigília, de castigo, até os primeiros pingos de chuva.

Não se trata de uma identidade inalterada, mas de costumes preservados e benquistos ao longo do tempo. O território das crenças, ditas avoengas por Euclides da Cunha, venceu a degola de Canudos. Não se afirma que Canudos espalhou esses costumes para toda a nação. A presente escrita consiste num modesto mapeamento de velhos costumes, práticas culturais existentes em "Os sertões" e vivos na Bahia ficcional e na Bahia e no Nordeste não ficcionais dos séculos XX e XXI.

Mais uma vez, tratando do bélico e da fé, lê-se a matéria intitulada "O Satanás de Juazeiro do Norte", na qual Lira Neto (2002) comenta a parceria entre o Padre Cícero e o Coronel Floro Bartolomeu. Entre tantos acordos, o que chama atenção é a proteção dada pelo religioso aos jagunços, certamente aumentando suas disposições para a luta como os homens de Conselheiro (TAVARES, 1993), pois, caso "(...) morressem em combate, o 'Padim' prometia aos guerreiros de Floro Bartolomeu a garantia de um lugar reservado no paraíso celeste" (LIRA NETO, 2002, p. 5).

Entre os conselheiristas havia "(...) o supremo pavor (...) morrer a ferro frio (...) porque acreditavam que por tal forma, não se lhes salvariam a alma" (CUNHA, 2003, p.385). Quem sabe uma forma de incentivar a luta com o exército, visto que suas armas eram quase todas de fogo. A benção do Conselheiro, como a do Padim, era suficiente para os soldados-da-fé, que lutavam sem nada temer, ficassem a serviço do divino. O que temia Zé-do-Burro enfrentando a polícia? Nada, pois estava a serviço de Santa Bárbara: "Zé: Agora eu decidi: só morto me levam daqui. Juro por Santa Bárbara, só morto" (GOMES, p. 96).

Mesmo sendo um homem pacato e destoante do temido jagunço, Zé-do-Burro luta para cumprir sua palavra. A fé o faz forte como os jagunços e cangaceiros eternizados no imaginário popular como homens tementes a Deus e matadores. No sertão e no litoral percebe-se esta ambiguidade de sentimentos, uma certa falta de maniqueísmo, o bem e o mal lastreando as ações dos homens de armas. Numa leitura conservadora, a falta de maniqueísmo poderia significar que o diabo ainda estava por estas bandas, como os pensamentos dos Padres Nóbrega e Anchieta, além do Frei Vicente do Salvador (VASCONCELOS, 1996). Várias façanhas são atribuídas a desconstrutores da ordem estabelecida, todas tendo como responsável a fé. Não se procurou, aqui, possibilidades de verdade ou ficção das narrativas orais e populares próximas à narrativa euclidiana. O que vale é a memória e uma breve garimpagem em busca de costumes avoengos já há mais de cem anos.

3. Conclusão

Desta forma, conclui-se que, a partir da leitura de "Os sertões" (2003), podem-se conhecer diversos hábitos de segmentos da religiosidade popular sertaneja, baiana, mais especificamente do catolicismo popular, que são reinterpretados em outras obras literárias e no mundo ficcional após a escrita de Euclides da Cunha (2003). Os costumes, como qualquer elemento das culturas, sofreram alterações, apesar de quase inalterados, e permanecem vivos em meio a camadas populares da Bahia. Com isso, contribui-se, também, para uma leitura da obra euclidiana como um documento da memória cultural, sem, contudo, esquecer-se de que se trata de uma obra literária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMADO, Jorge. *Tenda dos Milagres*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

_____. *Seara Vermelha.* Rio de Janeiro: Record, 1987.

ASSIS, Machado de. *O Alienista.* Disponível em: http://www.biblioteca virtual.org.br. Acesso em: 30-08-2003.

BARRETO, Afonso Henriquea de Lima. *Recordações do Escrivão Isaías Caminha.* Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.

BARTHES, Roland. *Aula.* Trad. de Leyla Perrone-Moisés. 7. ed. São Paulo: Cultrix, 1996.

CALASANS, José. *Cartografia de Canudos*. Salvador: Secretaria da Cultura e Turismo. Conselho Estadual de Cultura, EGBA, 1997.

CAVALCANTE, Rodolfo Coelho. *Frei Damião*: o Missionário do Nordeste. Salvador: Agência de Folhetos de Rodolfo Coelho Cavalcante, 1976.

CUNHA, Euclides. *Os sertões.* Disponível em: http://www.bibliotecavir tual.org.br. Acesso em: 30-08-2003.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*: Aula Inaugural do Collège de France pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 8. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

FOUCAULT, Michel. A*s palavras e as coisas: uma Arqueologia das Ciências Humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 1966.

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

GIL, Gilberto. Andar com fé. Disponível em: Acesso em https://gilbertogil.com.br/conteudo/musicas/pagina/2/. Acesso em: 10-08-2020.

GOMES, Alfredo Dias. *O Pagador de promessas*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.

LIRA NETO. O Satanás de Juazeiro do Norte. *Jornal Correio da Bahia* 18 de maio de 2002.

LUZ, Marco Aurélio. *Agadá*: dinâmica da civilização africano-brasileira. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2000.

MANCORDA, Mario Alighiero. *História da Educação.* São Paulo: Cortez, 1989.

NIETZSCHE, Friedrich. *Genealogia da moral*: uma polêmica. Trad. de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
RAFFESTIN, Claude. *Por uma geografia do poder*. São Paulo: Ática, 1993.

RAILLARD, Alice. *Conversando com Jorge Amado*. Rio de Janeiro: Record, 1992.

TAVARES, Odorico. *Canudos*: cinquenta anos depois. Salvador: Conselho Estadual de Cultura, Academia de Letras da Bahia, Fundação Cultural do Estado, 1993.

VASCONCELOS, Pedro Lima. Legião de Demônios ou novos crucificados? Elementos religiosos e teológicos nos olhares de Euclides da Cunha sobre Belo Monte e Antônio Conselheiro. *Revista Canudos/UNEB*, v. 1 Salvador: UNEB, 1996.

REPRESENTAÇÕES DE LAMPIÃO NA LITERATURA DE CORDEL SOB UMA PERSPECTIVA DISCURSIVA

Angelita Gomes Fontenele Rodrigues da Cunha (UFT)
angelitafontenele@hotmail.com
João de Deus Leite (UFT)
joaodedeus@mail.uft.edu.br

RESUMO

Neste trabalho, apresentamos uma análise discursiva sobre as representações de Lampião na Literatura de Cordel, enfocando as seguintes imagens que essas representações deixam flagrar nessa literatura: imagem de justiceiro/herói versus imagem de cangaceiro/bandido. As materialidades particularizadas para a análise são os cordéis: "A chegada de Lampião no inferno", de José Pachêco, e "A chegada de Lampião no céu", de Guaipuan Vieira. O dispositivo teórico-analítico empreendido, neste trabalho, está ancorado em teorizações de Foucault (1986), de Pêcheux e Fuchs (1975), de Orlandi (1996; 1999; 2001) e de Leite (2010). Além disso, com o intuito de construir uma circunscrição histórica sobre Lampião, recorremos aos apontamentos de Jasmin (2016), de Sarmento (2016), de Silva (2017) e de Vieira (2012). As análises são produzidas com base em recortes discursivos das referidas materialidades, de modo a trabalhar as discursividades sobre Lampião como justiceiro/herói e como cangaceiro/bandido. As análises apontam para o seguinte funcionamento discursivo: um Lampião bem aceito em seu contexto nordestino, mas rejeitado tanto no céu quanto no inferno graças às suas ações de bandido, embora numa construção justificada frente às injustiças que lhe tornaram forte, fizeram-no herói.

Palavras-chave:
Cordel. Discursividade. Lampião.

ABSTRACT

In this work, we present a discursive analysis about the representations of Lampião in the Cordel Literature, focusing the following images that these representations let to seize in this literature: image of punisher/hero versus image of cangaceiro/bandit. The materialities particularized for the analysis are the cordéis: "Lampião's arrival in hell", by José Pachêco, and "Lampião's arrival in heaven", by Guaipuan Vieira. The used analitic-theoretical device, in this work, is anchored in the theorizing of Foucault (1986), of Pêcheux and Fuchs (1975), of Orlandi (1996; 1999; 2001) and of Leite (2010). Besides that, aiming to build a historic circumscription about Lampião, we resort to the notes of Jasmin (2016), of Sarmento (2016), of Silva (2017) and of Vieira (2012). The analyses are produced based on discursive cuts of the referred materialities, so that working the discursivities about Lampião as punisher/hero and as cangaceiro/bandit. The analyses point out for the following discursive operation: a Lampião well accepted in his northeastern context, but rejected both in heaven as well as in hell thanks to his bandit actions, although in a justified construction because of the injustices that made him strong, making a hero.

Keywords:
Cordel. Discourse. Lampião.

1. Introdução

Este estudo consta de uma análise discursiva sobre as representações de Lampião como dual, a partir das obras cordelianas "A chegada de Lampião no inferno", de José Pachêco, e "A chegada de Lampião no céu", de Guaipuan Vieira. Para a análise, traçamos o caminho metodológico da pesquisa bibliográfica para o levantamento das obras e dos autores de referência sobre o assunto, assim, buscamos fazer a análise discursiva acerca das representações de Lampião nos efeitos do cangaço, no direcionamento dos sentidos que o constituem sujeito, ora com **imagem de justiceiro/herói** com **imagem de cangaceiro/bandido**.

Nesse sentido, fazemos incursão na dualidade de Lampião apresentada na literatura de cordel, especificamente nos cordéis referidos, avaliando os elementos reveladores dessa dualidade na perspectiva da análise de discurso (AD) que trabalha o sujeito, a língua, a história e as condições de produção no interior das concepções teóricas e metodológicas adotadas por Foucault (1986), Pêcheux e Fuchs (1975), Orlandi (1996; 1999; 2001), Leite (2010), entre outros.

Julgamos importante destacar que uma das características do cordel é fortalecer as identidades regionais e que, nos cordéis que separamos para análise das representações de Lampião, esta é uma característica bem marcante, pois sua discursividade gira em torno de aspectos históricos que se fazem importantes para a construção do sujeito Lampião e de sua dualidade.

Após esta primeira seção introdutória, abordamos a metodologia da análise; em seguida, apresentamos a seção teórica, com recorte da biografia de Lampião, para que, adiante, as representações analisadas nas obras de cordel tenham mais sentido; e tratamos, ainda, sobre os efeitos do cangaço para a construção da dualidade representativa desse sujeito, com discussão amparada pelos referidos teóricos e por outros, nos quais também nos ancoramos. Na seção posterior, fazemos a análise discursiva de trechos dos cordéis, no intuito de comparar as representatividades.

2. Metodologia

A AD, como prática de estudo linguístico, extrapola a interpretação de texto, focaliza o discurso, ligado ao contexto social e às ideologias, por meio do contexto político-sociocultural em que o autor está inserido. Assim, tal prática linguística visa à análise contextual, abrangendo estrutura discursiva, espaço e momento cronológico.

Dessa forma, este estudo traça o caminho metodológico da pesquisa bibliográfica para o levantamento das obras e dos autores de referência sobre o assunto, assim, buscamos fazer a análise discursiva acerca das representações de Lampião nos efeitos do cangaço, no direcionamento dos sentidos que lhe constituem sujeito ora bandido ora justiceiro. Para tal, traçamos uma incursão sobre a dualidade de Lampião, apresentada na literatura de cordel, especificamente nos cordéis "A chegada de Lampião no céu", de Guaipuan Vieira, e "A chegada de Lampião no inferno", de José Pachêco. Dessa forma, analisamos os elementos reveladores dessa dualidade na perspectiva da AD, que trabalha o sujeito, a língua, a história e as condições de produção no interior das concepções teóricas adotadas metodologicamente pela AD.

Há uma descrição breve e objetiva da trajetória de Lampião, que visa instruir o leitor sobre os constituintes colaborativos da construção de sua dualidade, uma vez que, conhecendo um pouco de sua trajetória, é possível perceber diversas justificativas e vários encaminhamentos para os desdobramentos dos principais episódios de sua vida, como sua entrada para o cangaço, a união com sua esposa, Maria Bonita, e sua morte, além da possibilidade de compreensão de suas razões como sujeito contextual de sua construção dual, o que se constitui na perspectiva aqui proposta, em textos cordelianos, portanto, também um discurso poético.

3. O entrelaçamento das representações de Lampião: dos efeitos do cangaço ao sentido do sujeito dual

Virgulino Ferreira da Silva, o Lampião, que tem data de nascimento incerta, segundo estudos de Jasmin (2016), nasceu no sertão de Pernambuco, região de Pajeú, "(...) de onde saíram os maiores e mais célebres cangaceiros" (JASMIN, 2016, p. 45), em Serra Telhada, que adquiriu certa legitimidade, como tendo sido o local preciso de seu nascimento. Segunda a referida pesquisadora, a região de nascimento de Lampião é percebida ora como espaço de identificação ora como de

rejeição. Virgulino foi o segundo filho de José Ferreira da Silva (proprietário de terras e comerciante) e de Maria Selena da Purificação, os quais tinham mais cinco filhos. Para fins de contextualização, vamos considerar como data de seu nascimento o dia 4 de julho de 1898, que, segundo a nota 19 dos apontamentos de Jasmin (2016), é a que consta em seu certificado de batismo.

Lampião nasceu e cresceu na época do cangaço, que foi um movimento social ocorrido no sertão nordestino durante o fim do século XIX e início do século XX e que era relacionado à disputa da terra, ao coronelismo, à vingança, à revolta diante da situação de miséria no Nordeste e ao descaso do poder público. Ele se tornou cangaceiro motivado pela situação econômica, perda da propriedade da família, além do assassinato do pai, e, segundo Jasmin (2016):

> [...] é nesse momento que "a história de Lampião se confunde com a história política e policial do sertão, e também de todo o Brasil. Desde que suas primeiras façanhas armadas são conhecidas**, Lampião torna-se objeto de interrogação** e de reflexão para os diferente testemunhos, autores, jornalistas, **poetas de cordel**, forças policiais. A partir daí, sua vida privada confunde-se coma vida pública do Nordeste [...]. (JASMIN, 2016, p. 49) (grifo nosso)

Grifamos **Lampião torna-se objeto de interrogação** e **poetas de cordel**, porque é sobre a indagação de ele ser considerado ora justiceiro/herói, ora cangaceiro/bandido pelos cordelistas a proposta de análise deste estudo. Para tanto, recortamos, dentre tantos outros cordéis que tematizam as ações de Lampião, os poemas "A chegada de Lampião no céu", de Guaipuan Vieira, e "A chegada de Lampião no inferno", de José Pachêco.

Para melhor entendermos essa dualidade de Lampião, vamos compreender um pouco mais de seu ser como sujeito contextual, a começar pela alcunha dada a Virgulino, que surgiu em um dos seus primeiros embates, quando, na escuridão da noite, Antônio (um dos irmãos Ferreira), espantado com o poder de fogo do rifle de Virgulino, que expelia balas sem parar e mais parecia uma tocha acesa, exclamou que aquela arma havia virado um lampião. A partir desse dia, a alcunha do famoso cangaceiro passou essa.

Lampião atuava com seu bando de cidade em cidade, pedindo ajuda aonde chegavam, mas, quando não eram acudidos, agiam com violência. Inúmeros intentos da polícia para capturá-lo foram fracassados, assim, admirado pela sua valentia e ousadia, acabou convertido em herói.

Nesse contexto surgiu o Lampião, que subverteu a ordem imposta, mesmo que não fosse esse seu objetivo.

Em algumas ocasiões, seus gestos eram generosos, chegava até a se confraternizar com algumas pessoas, organizava festas, distribuía dinheiro e pagava bebida para todos. Certa feita, em uma de suas paradas para descansar, perto da Cachoeira de Paulo Afonso, conheceu Maria Gomes de Oliveira (Maria Bonita, com quem ele se casou), filha de um fazendeiro de Jeremoabo, na Bahia. A morte de Virgulino Ferreira da Silva ocorreu no dia 27 de julho de 1938, na fazenda Angicos, no sertão de Sergipe.

Essa breve trajetória de Lampião nos direciona ao entendimento da construção desse sujeito dual nos reflexos dos efeitos do cangaço, assim, tomamos o conceito da expressão "cangaço" por Macêdo (2014):

> [...] a terminologia "cangaço" surgiu do hábito de os antigos bandoleiros se sobrecarregarem de armas, trazendo o bacamarte passado sobre os ombros, à feição de uma canga de jungir bois, por isso dizer que estes indivíduos andavam debaixo do cangaço, isto é, de uma canga metálica, feita de aço. Daí a expressão usada por Euclides, em "Os sertões", ao dizer que alguns indivíduos: "vinham debaixo do cangaço" (MACÊDO, 2014)

Entendemos também que a constituição do cangaço está estritamente ligada à construção da identidade do nordeste brasileiro, como afirma Sarmento:

> O cangaço caracteriza-se, na história do Nordeste brasileiro, como um dos fenômenos que passou a simbolizar a região e seu povo, deixando profundas marcas na gestada cultura nordestina, no imaginário popular e na memória histórica da região. (SARMENTO, 2016, p. 12)

Na construção dos sentidos do sujeito Lampião, encontramos controvérsias, uma vez que se constrói, ao longo da trajetória de sua vida, um herói e um vilão. São relações simbólicas, aqui analisadas à luz da análise de discurso:

> [...] que se consolidou a França, na década de 60, a partir de trabalhos propostos por Michel Pêcheux e por colaboradores como Françoise Gadet, Francine Mazière, Michel Plon, Jean-Jaques Courtine, dentre outros. E, no Brasil, esse campo teórico foi divulgado e desenvolvido a partir de estudos encabeçados por pesquisadoras como Eni Pulcinelli Orlandi, Maria do Rosário Gregolin, para citar alguns nomes. (LEITE, 2010, p. 22)

As representações aqui abordadas são cunhadas por Serge Moscovici (2004, p. 35), ao afirmar que "(...) nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores que lhe são impostos por suas

representações, linguagem ou cultura (...)", reconhecendo o poder de criação das representações sociais e a dupla face de estruturas estruturadas e estruturas estruturantes.

Para melhor esclarecer a ideia de representação, recorremos à noção de brasilidade na discussão que João de Deus Leite (2010, p. 34, grifos do autor) apresenta acerca dos elementos produzidos pelo movimento de (re)elaboração da cultura nacional brasileira, "(...) que são focalizados por meio da ilusão referencial da *rede de sentido*". A discussão apresentada pelo autor se faz importante no presente trabalho, porque remete ao conceito de identidade, afeta ao sujeito Lampião sobre o qual pretendemos avaliar suas representações na literatura de cordel.

Segundo Leite (2010, p. 36):

> A expressão *identidade* foi usada, pela filosofia moderna, para se referir à aparência de unidade e de estabilidade sob a qual se apresentaria a realidade ontológica do ser (percepção de se constituir sujeito por si mesmo, possibilitando a exterioridade e a preexistência em relação à linguagem) ou sob a qual se atribui um conjunto de predicativos a alguém. (LEITE, 2010, p. 36) (grifos do autor)

Do exposto, por ser Lampião um sujeito nordestino, transportamos a noção de brasilidade para noção de nordestilidade, compreendida como a cultura de um povo que se faz regionalizada e que reflete modos de agir e de pensar metaforizados na literatura de cordel, ora em análise, que revela uma marca na e pela história das representações sociais de um sujeito contextual.

Acerca do conceito de representação social, recorremos, ainda, a Patrick Charaudeau e Dominique Maingueneau (2020, p. 431), para os quais "(...) ela trata da questão da relação entre a significação, a realidade e sua imagem". Segundo eles (2020, p. 432 – grifos dos autores), trata-se de uma questão que, nas ciências humanas, "(...) remete a situações bastante complexas da distinção entre *sistema de pensamento, sistema de valões, doutrinas e ideologias, sua definição e sua estruturação*". Por sua vez, para a AD, com inspiração no filósofo e semiólogo Marin (1993), é possível ligar à noção de interdiscursividade e de dialogismo de Bakhtin, e, dessa forma, as representações têm três funções sociais:

> [...] de "representação coletiva", que organiza os esquemas de classificação, de ações e de julgamentos; de "exibição" de ser social por meio dos rituais, estilizações de vidas e signos simbólicos que os torna visíveis; de "presentificação", que é uma forma de encarnação, em um representante de uma identidade coletiva. (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2020, p. 433)

Orlandi (2001) contribui, sobremaneira, nos direcionando a entender que os sentidos analisados nos discursos se moldam na relação linguagem–pensamento–mundo, em uma espécie de transfiguração:

> Sofrer um deslizamento, um processo de transferência que faz com que apareçam como deslocados. A isto é que chamamos transfiguração. Sem ponto original, mas jogando o jogo da diferença, da cópia, da simulação. Depende da história de construção dos sentidos a configuração de lugares para "as ideias", na trama da relação linguagem/pensamento/mundo, isto é, no efeito de realidade do pensamento, da ilusão referencial, que eles produzem. (ORLANDI, 2001, p. 7)

Assim, percebemos que os efeitos do cangaço contribuíram para a construção de sentido dual sobre a figura de Lampião, uma vez que a relação de sentidos em torno da sua trajetória confere-lhe tal sentido, uma vez que, em determinada ocasiões, congregava com alguns, ajudava outros, e, em outras situações, atuava de forma violenta. Isso contribui para a construção referencial aqui posta. A atuação no cangaço, considerando a conceituação abordada acima, configurada como "grupo de bandoleiros armados", soa, por vezes pejorativa, no entanto, Lampião também se inscreve como herói em dadas situações, como ilustrado nos trechos a seguir de cordéis que serão analisados na sequência.

Lampião tirou o chapéu
Descalço também ficou
Avistando o seu padrinho
Aos seus pés se ajoelhou
O encontro foi marcante
De emoção Pedro chorou

Ao ver Pedro transformado
Levantou-se e foi dizendo:
Sou um homem injustiçado
E por isso estou sofrendo
Circula em torno de mim
Só mesmo o lado ruim
Como herói não estão me vendo.
(A CHEGADA DE LAMPIÃO NO CÉU)

Lampião disse: – Vá logo,
Quem conversa perde hora
Vá depressa e volte já
Eu quero pouca demora
Se não me derem ingresso
Eu viro tudo "asavesso"
Toco fogo e vou embora.
(A CHEGADA DE LAMPIÃO NO INFERNO)

A título de reforço e de suporte desta seção, destacamos que a AD é uma das instâncias em que a materialidade ideológica se concretiza, isto é, um dos aspectos materiais da existência das ideologias. Para Pêcheux (1975), a região do materialismo histórico que interessa à teoria do discurso é a da superestrutura ideológica ligada ao modo de produção dominante na formação social considerada. Para Foucault (1986), analisar o discurso é fazer desaparecer e reaparecer as contradições: é mostrar

o jogo que jogam entre si, é manifestar como se pode exprimi-las, dar-lhes corpos ou emprestar-lhes fugidia aparência.

O discurso remete em si a ideia de curso, ou seja, movimento. De acordo com Orlandi (1996), o discurso é, assim, palavra em movimento, prática da linguagem: com o estudo do discurso, observa-se o homem falando. Para Orlandi (1996), considerados os seus usos a linguagem pode apresentar-se sob três modalidades, a saber: autoritária, polêmica e lúdica, segundo critérios que se resumem na dimensão histórica e no fundamento social dos discursos. Ou seja, devem-se considerar as condições em que são produzidos. O discurso lúdico apresenta polissemia aberta, a linguagem é jogo, produtora de prazer; no polêmico, há tensão entre os interlocutores, a polissemia é controlada, observa-se disputa pela verdade; e no discurso autoritário, a polissemia é contida, há um só agente.

4. Análise da dualidade de Lampião na literatura de cordel

Não raro encontramos na literatura referente a estudos sobre o cangaço proposições que oscilam entre a configuração de heróis e a de bandidos. Neste estudo, propomos a análise de dois textos de cordel, "A chegada de Lampião no céu" e "A chegada de Lampião no inferno", a fim de analisarmos discursivamente a dualidade dessa figura nos folhetos em tela.

As representações sobre o cangaço, na literatura de cordel, são marcadas por ambiguidades, uma vez que as palavras e os discursos utilizados para descrever e narrar as ações dos cangaceiros estão marcados de sentidos positivos e negativos. É importante destacar, ainda, que a literatura de cordel "cresceu" em paralelo ao movimento do cangaço, alimentou-se dele e o propaga. Várias representações vão surgindo ao longo dos anos e a prática de escrever sobre o cangaço continua até os dias atuais, sendo possível afirmar que se trata de um tema quase obrigatório para os poetas da literatura de cordel no Brasil.

Portanto, a partir das palavras de Francisco Jacson Martins Vieira. é possível afirmar que:

> Essa multiplicidade interpretativa, seja como herói, seja como bandido se formou em torno da figura do cangaceiro um conjunto de atributos, tais como a valentia e a bravura, constituindo-se um verdadeiro mito tão celebrado pelos cantadores e poetas populares. (VIEIRA, 2012, p. 135)

Sobre as representações de Lampião na literatura, inicialmente reportamo-nos à análise de Laís Carolina Machado e Silva (2017, p. 236), para quem a imagem de Lampião na Literatura de Cordel é um tema que desperta bastante curiosidade, pois envolve toda a construção em torno de uma figura que se tornou pública, devido a seus atos. Silva (2017) destaca que:

> Na pesquisa intitulada "Lampião: representações na literatura de cordel em folhetos de Franklin Maxado" (Cruz e Veiga) a presença de Lampião se vincula ao jogo que se estabelece entre história, realidade e ficção como elementos constituintes do gênero Literatura de Cordel. Aborda ainda a vida de Lampião como influência na construção das identidades relacionadas ao período do cangaço. (SILVA, 2017, p. 236)

Do exposto evidenciamos que Lampião foi tematizado em outros cordéis e, segundo a autora citada, é uma das figuras mais biografadas na Literatura de Cordel, sendo que o cordel mais famoso a seu respeito é "A chegada de Lampião no inferno", de José Pacheco. Convém dizer que tanto um quanto o outro cordel referido como o mais famoso apresentam a dualidade que historicamente caracteriza Lampião em suas posturas de brutalidade do banditismo e de delicadeza, da boa educação, de forma que chega a ser dualizado nas seguintes categorias: anjo e diabo, bom e cruel, vítima do destino e assassino sádico, amante apaixonado e criminoso implacável, dentre outros.

Veremos, no cordel de Pachêco, a lógica discursiva que caracteriza Lampião como um bandido vingativo, mas que a vingança é social, justificada pela luta contra as injustiças sofridas por ele e pelo povo nordestino. Será que esse fato é o que justifica a chegada dele ao céu?

Na obra "A chegada de Lampião no inferno, temos a narrativa da chegada, já conturbada, de Lampião ao inferno, quando, logo na entrada, percebemos o primeiro embate com os que o recepcionam. Nesse cordel, o cangaceiro é tido como cabra valente, corajoso, é visto a partir de então como assombração. O inferno, com sua chegada, é descrito como tamanha confusão, bagunça e até incêndio. Lampião ganha, então, uma nova visão, o cangaço começa a ser descrito com novos termos. O valentão do nordeste, representado como aterrorizador dos sertões, é impedido de adentrar ao inferno.

O vigia disse assim:
Fique fora que eu entro
Vou conversar com o chefe
No gabinete do centro
Por certo ele não lhe quer
Mas conforme o que disser
Eu levo o senhor pra dentro.

Lampião disse: – Vá logo,
Quem conversa perde hora
Vá depressa e volte já
Eu quero pouca demora
Se não me derem ingresso
Eu viro tudo "asavesso"
Toco fogo e vou embora.

O vigia foi e disse
A Satanás, no salão:
– Saiba vossa senhoria
Que aí chegou Lampião,
Dizendo que quer entrar
E eu vim lhe perguntar
Se dou ingresso ou não?

– Não senhor, Satanás disse,
Vá dizer que vá embora
Só me chega gente ruim?
Eu ando muito caipora
Estou até com vontade
De botar mais da metade
Dos que têm aqui pra fora!

Nos versos em tela, percebemos a impressão do "sentido único e verdadeiro" (ORLANDI, 2001, p. 65) de um sujeito a ser repelido, como nos versos: "– Não senhor, Satanás disse/Vá dizer que vá embora/Só me chega gente ruim?"

O discurso é cheio de significância para e por sujeitos. Assim, vemos que as expressões estão carregadas de sentido, o que, conforme Orlandi (2001, p. 26) "(...) procura a explicitação dos processos de significação presentes no texto e permite que possam 'escutar' outros sentidos que ali estão, compreendendo como eles se constituem".

Percebemos também o discurso lúdico, ou seja, há um jogo de palavras e rica polissemia nos versos, como nas expressões: "asavesso" e "caipora" – a primeira fazendo referência ao ato de bagunçar, desarrumar, e a segunda referindo-se a personagem do folclore brasileiro cuja fama também é de fúria. O discurso lúdico consiste na prática da linguagem por prazer, que rompe com seu uso utilitário, "(...) que contrasta fortemente com o uso eficiente da linguagem voltado para fins imediatos, práticos, etc., como acontece nos discursos autoritário e polêmico" (ORLANDI, 1996, p.154-155). Segundo a autora, nesse tipo de discurso prevalecem as funções poética e fática.

Já na obra "A chegada de Lampião ao céu", aparentemente, nos primeiros versos, percebemos discurso mais pacífico, que logo é revelado também com certo embate nas estrofes que seguem:

A chegada de Lampião no Céu
Foi numa Semana Santa
Tava o céu em oração
São Pedro estava na porta
Refazendo anotação
Daqueles santos faltosos

Quando chegou Lampião.
Pedro pulou da cadeira
Do susto que recebeu
Puxou as cordas do sino
Bem forte nele bateu
Uma legião de santos
Ao seu lado apareceu.
São Jorge chegou na frente
Com sua lança afiada
Lampião baixou os óculos
Vendo aquilo deu risada
Pedro disse: Jorge expulse
Ele da santa morada.

No trecho a seguir, percebemos que a chegada de Lampião ao inferno gerou, além da confusão, o prejuízo material, o que remete à associação dessa figura com a balbúrdia e o saqueamento. Isso significa que os acontecimentos que envolvem o sujeito afetam sua história e funcionam "(...) em uma zona intermediária de processos discursivos (derivados do jurídico, do administrativo e das convenções sociais da vida cotidiana), que oscilam em torno dela", de acordo com Pêcheux (1997, p. 52). No caso de Lampião, sua trajetória no cangaço reverbera nesses versos constituindo um sujeito mau.

Lampião pegou um checho
E o rebolou num cão
A pedrada arrebentou
A vidraça do oitão
Saiu um fogo azulado
Incendiou-se o mercado
E o armazém de algodão.

Satanás com esse incêndio
Tocou num búzio chamando
Correram todos os negros
(Os que estavam brigando)
Lampião pegou a olhar
Não viu mais com quem brigar
Também foi se retirando.
Houve grande prejuízo
No inferno, nesse dia
Queimou-se todo o dinheiro
Que Satanás possuía
Queimou-se o livro dos pontos
Perderam seiscentos contos
Somente em mercadoria.

Na análise do recorte que segue, da obra "A chegada de Lampião no céu", percebemos novamente o discurso lúdico, carregado de sentidos polissêmicos:

O pilotão apressado
Ligeiro marcou presença
Pedro disse a Lampião:
Eu lhe peço com licença
Saia já da porta santa
Ou haverá desavença.

Lampião lhe respondeu:
Mas que santo é o senhor?
Não aprendeu com Jesus
Excluir ódio e rancor?...
Trago paz nesta missão
Não precisa ter temor.

Disse Pedro isso é blasfêmia
É bastante astucioso
Pistoleiro e cangaceiro
Esse povo é impiedoso
Não ganharão o perdão
Do santo Pai Poderoso.

Inda mais tem sua má fama
Vez por outra comentada
Quando há um julgamento
Duma alma tão penada
Porque fora violenta
Em sua vida é baseada.

Ao se ver diante das "tropas celestiais", Lampião repreende São Pedro diante do tratamento que lhe é dispensado, arguindo-o se não havia aprendido com Jesus que não se deve ter rancor e ódio, acrescentando, ainda, que estava em missão de paz. Assim, constrói-se um sujeito diferente do anterior, analisado em "A chegada de Lampião no inferno", quando ele é representado não como este que está em missão de paz, mas como aquele que gerou toda a confusão e destruição no inferno.

Porém, a chegada ao céu, mesmo com o discurso de paz proferido por Lampião, não foi de todo pacífica, uma vez que a representatividade do sujeito bandido estava configurada no ideário de São Pedro:

> Disse Pedro isso é blasfêmia
> É bastante astucioso
> Pistoleiro e cangaceiro
> Esse povo é impiedoso
> Não ganharão o perdão
> Do santo Pai Poderoso.
>
> Inda mais tem sua má fama
> Vez por outra comentada
> Quando há um julgamento
> Duma alma tão penada
> Porque fora violenta
> Em sua vida é baseada.

Aqui, percebemos que o santo considera que a vida de Lampião foi baseada na violência, assim, a ludicidade do discurso sugere que aquele não acredita nas palavras de Lampião, uma vez que sua fama se consolidou como sujeito mau, mas, fazendo-se de rogado, Lampião lança um discurso resignado que traz tônica social. Ele alega ser injustiçado e, ao mesmo tempo, pede um julgamento para sanar as injustiças que cometeu. Percebemos um sujeito reconhecedor de seus erros e sedento por

justiça, em um discurso polêmico, ou seja, um discurso em que há tensão entre os interlocutores.

– Sei que sou um pecador
O meu erro reconheço
Mas eu vivo injustiçado
Um julgamento eu mereço
Pra sanar as injustiças
Que só me causam tropeço.

Não se demorou muito a pacificação de Lampião nessa chegada ao céu. São Pedro, irredutível diante do cangaceiro, não cedeu e logo se formou a confusão:

Lampião vendo o afronto
Naquela santa morada
Disse: Deus não está sabendo
Do que há na santarada
Bateu mão no velho rifle
Deu pra cima uma rajada.

O pipocado de bala
Vomitado pelo cano
Clareou toda a fachada
Do reino do Soberano
A guarnição assombrada
Fez Pedro mudar de plano.

Em um quarto bem acústico
Nosso Senhor repousava
O silêncio era profundo
Que nada estranho notava
Sem dúvida o Pai Celeste
Um cansaço demonstrava.

Pedro já desesperado
Ligeiro chamou São João
Lhe disse sobressaltado:
Vá chamar Cícero Romão
Pra acalmar seu afilhado
Que só causa confusão.

O discurso polêmico entre Lampião e São Pedro culminou em batalha e confusão. Mais uma vez, o cangaceiro usa a violência para resolver o conflito. O Santo, por seu turno, parte para o pedido de ajuda e recorre à conhecida figura nordestina de Padre Cícero Romão, que supostamente era padrinho de Lampião e por quem o cangaceiro nutria grande devoção e respeito. Entendemos, na fala de são Pedro, que ele lança mão da sua última cartada para impedir que Lampião adentre as portas do céu, no entanto, outros Santos contestam a santificação do Padre:

Resmungando bem baixinho
Pra raiva poder conter
Falou para Santo Antônio:
Não posso compreender
Este padre não é santo
O que aqui veio fazer?!

Disse Antônio: fale baixo
De José é convidado
Ele aqui ganhou adeptos
Por ser um padre adorado
No Nordeste brasileiro
Onde é “santificado”.

Diante do padrinho, mais uma vez, Lampião se resigna:

Lampião tirou o chapéu
Descalço também ficou
Avistando o seu padrinho
Aos seus pés se ajoelhou
O encontro foi marcante
De emoção Pedro chorou
Ao ver Pedro transformado
Levantou-se e foi dizendo:
Sou um homem injustiçado
E por isso estou sofrendo
Circula em torno de mim
Só mesmo o lado ruim
Como herói não estão me vendo.

De acordo com Lira Neto (2019), Cícero Romão Batista foi um padre que viveu sob o signo da controvérsia e morreu proscrito, condenado pelo Santo Ofício, em decorrência das acusações de que era um rebelde, um desobediente à hierarquia católica e um semeador de fanatismos, o que o levou a ser alvo de um inquérito eclesiástico que terminou por o proibir de rezar missas, de confessar fiéis e de ministrar sacramentos, como o batismo e o matrimônio. Quando não pôde mais celebrar batismos, ele próprio aceitou apadrinhar inúmeras crianças, vindo daí o título de Padrinho Padre Cícero, que na corruptela da linguagem popular resultou "Padim Pade Ciço".

Hoje, segundo Lira Neto, devido aos testemunhos de graças alcançadas pelos romeiros, tais com: cegos que teriam voltado a ver, aleijados que andaram novamente e loucos que teriam recuperado o juízo, há um processo que "ainda pode evoluir da simples beatificação para a efetiva canonização, quando, então, ele seria elevado à honra dos altares de toda a Igreja. (...)". (NETO, 2019, p. 1).

Importante observar que Lampião se emociona ao encontrar seu padrinho, quando, além de tirar o chapéu, fica descalço e ajoelha-se, reclamando que apenas seu lado ruim está sendo levado em conta sem considerar seu lado herói, o que emociona Pedro.

Lampião, aparentemente, consegue dissuadir o coração de São Pedro, não só mais argumentando, mas através da linguagem corporal, ajoelhando-se descalço diante do seu padrinho. A linguagem do corpo aqui complementa a linguagem verbal e forma um conjunto comunicativo de certo grau persuasivo.

Sou o Capitão Virgulino
Guerrilheiro do sertão
Defendi o nordestino
Da mais terrível aflição
Por culpa duma polícia
Que promovia malícia
Extorquindo o cidadão.
Mas o que devo a visita.
Pedro fez indagação
Lampião sem bater vista:
Vê padim Ciço Romão
Pra antes do ano novo
Mandar chuva pro meu povo
Você só manda trovão.

Por um cruel fazendeiro
Foi meu pai assassinado
Tomaram dele o dinheiro
De duro serviço honrado
Ao vingar a sua morte
O destino em má sorte
Da "lei" me fez um soldado.

Em um discurso autobiográfico, Lampião resume sua história e aponta nas entrelinhas as justificativas para seu comportamento e atitudes no cangaço. No entanto, ele também se coloca na figura de um defensor do povo nordestino, defensor desse povo contra a extorsão sofrida. Aqui se constrói um sujeito dual, ora bandido, ora herói; ora furioso, ora resignado e até orante, quando remete ao fato de pedir ao Padre Cícero para mandar chuva para o sertão.

Pode-se afirmar que Lampião tem suas representações na literatura de cordel baseadas em suas vivências, portanto, configurando-se como sujeito contextual, o que justifica a dualidade de suas imagens: ora com imagem de justiceiro/herói com imagem de cangaceiro/bandido.

Nos dois cordéis, que remetem Lampião também às representações de céu e de inferno, percebemos um desfecho similar, Lampião não consegue entrada nem no céu e nem no inferno:

A chegada de Lampião no inferno

Leitores vou terminar
Tratando de Lampião
Muito embora que não possa
Vos dar a resolução
No inferno não ficou
No céu também não chegou
Por certo está no sertão.

Quem duvidar dessa estória
Pensar que não foi assim
Querer zombar do meu sério
Não acreditando em mim
Vá comprar papel moderno
Escreva para o inferno

Mande saber de Caim.

A chegada de Lampião no céu

Pedro disse: é malcriado
Nem o diabo lhe aceitou
Saia já seu excomungado
Sua hora já esgotou
Volte lá pro seu Nordeste
Que só o cabra da peste
Com você se acostumou.

Os dois finais sugerem que o cangaceiro ficou vagando pelo sertão sem ter lugar de repouso. Os discursos finais remetem ao sujeito irreparável, que, mesmo diante das alegações de injustiças sofridas, que lhe empurraram para a vida no cangaço, não obteve perdão ou mesmo

lugar de amparo após a sua morte. O dual sujeito, percebido nos cordéis em análise, permutam-se nas obras, no entanto ele é mais evidente em "A chegada de Lampião no céu", quando, em vários versos, ele se desarma da violência que lhe característica, na tentativa de resignação.

Pode-se, pois, observar que, nas estrofes finais do cordel "A chegada de Lampião no céu", além de Lampião manifestar seu descontentamento com a polícia, fica evidenciado que ele foi ao céu apenas para visitar seu Padim Ciço Romão e rogar chuva para o povo nordestino antes do ano novo, quando reclama de Pedro, acusando-o de só mandar trovão ao invés de chuva, o que desagrada Pedro, que lhe chama de malcriado e, fazendo uma alusão ao cordel "A chegada de Lampião no inferno", que diz que nem o diabo o aceitou, novamente o excomunga, mandando-o de volta para o Nordeste, visto que somente "cabra da peste" com ele se acostumou. Cabra da peste é uma expressão nordestina que quer dizer homem bravo, que sobrevive à seca e às dificuldades do sertão. De acordo com "Dicionário Piauiês" (versão *on-line*), cabra da peste significa "Homem valente, intrépido, afoito. Refere-se principalmente ao sertanejo destemido e forte".

Sobre o fato das injustiças que justificariam suas reações, Lampião acusa a polícia: "Por culpa duma polícia" / "Que promovia malícia". Merece destaque a reclamação que Lampião faz contra Pedro, pois, nesse momento, o cangaceiro reafirma sua característica de busca por justiça: São "Pedro fez indagação/ Lampião sem bater vista:/ Vê Padim Ciço Romão/ Pra antes do ano novo / Mandar chuva pro meu povo/ Você só manda trovão".

Merece destaque, ainda, a opção de vida de Lampião e de seus irmãos, que segundo Elise Jasmin (2016):

> Obedeceu à necessidade de vingar a morte do pai, isto é, de lavar o sangue com o sangue, de fazer justiça com as próprias mãos, uma vez que a justiça pública não o faz, de defender não só a sua própria honra, mas também a de seus ancestrais. Entrar para o cangaço, nesse sentido, seria submeter-se a certas concepções de heroísmo, a uma obrigação moral, mas também ao método de se fazer respeitar [...]. (JASMIN, 2016, p. 79)

Tal vingança constitui-se marca do discurso de Lampião na literatura de cordel, outro aspecto relevante nos cordéis em análise. Nesse sentido, na perspectiva de compreender esse discurso para além do preconceito consensual a respeito do cangaço, invocamos Orlandi (1999, p. 58), para quem "A formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada (isto é, a partir de uma posição dada em uma

conjuntura sócio-histórica dada) determina o que pode e deve ser dito (...)" e "A formação discursiva é, enfim, o lugar da constituição do sentido e da identificação do sujeito (...)".

5. Considerações finais

Ao final do estudo dos cordéis "A chegada de Lampião no céu" e "A chegada de Lampião no inferno", sob a ótica da análise discursiva de conteúdo, percebemos que a construção do sujeito Lampião nas obras se dá numa dualidade de concepções. Ora temos a representação de um cangaceiro sanguinário e impiedoso, que onde chega incita ira, confusão e desordem; ora temos uma vítima do sistema, que se põe em resignação, configurando não mais o outro, o sujeito do mal. No que se observa um sujeito contraditoriamente constituído, o que Pêcheux e Fuchs (1997, p, 170) chamam de assujeitamento.

O estudo sob a luz de autores como Orlandi, Pêcheux, Leite e outros esclareceu que os sentidos adquiridos surgem de diversos fatores que envolvem o processo discursivo contextual e ideológico, inclusive a escolha da linguagem utilizada.

Percebemos a concretização da construção do sujeito dual, no entanto, admitimos que se faz necessária a fomentação de mais estudos dessa constituição, principalmente na configuração de figuras emblemáticas da cultura nordestina, cantadas nos cordéis e que configuram parte do ideário do povo do sertão. Assim, fechamos este texto chamando a atenção para o fato de ele ser ele sinóptico, estando aberto para aprofundamentos e contribuições.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso*. 3. Ed. São Paulo, 2020.

DICIONÁRIO PIAUIÊS. Disponível em: https://umondicoisa.wordpress.com/dicionario-piauies/. Acesso em: 19 mai. 2020.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

JASMIN, Elise. *Lampião*: Senhor do Sertão: vida e morte de um cangaceiro. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2016.

LEITE, João de Deus. *Discursivizações sobre Ayrton Sena e certa representação de brasilidade*. UFU, 2010. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/15383/1/Diss%20joao.pdf. Acesso em: 16. out. 2020.

MACÊDO, Heitor Feitosa. *Origem da Palavra Cangaço*. dez. 2014. Disponível em: https://core.ac.uk/download/pdf/187765891.pdf. Acesso em: 16. out. 2020.

MOSCOVICI, Serge. *Representações Sociais*: investigações em psicologia social. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.

Lira NETO, João de. *Padre Cícero*: De maldito a Santo. Disponível em: https://aventurasnahistoria.uol.com.br/ (2019). Acesso em: 28 abr. 2020.

ORLANDI, Eni P. Vão surgindo sentidos. In: ORLANDI, Eni P. (Org.) *Discurso fundador*. A formação do país e a construção da identidade nacional. Campinas-SP: Pontes. 2. ed. 2001. p. 11-25

_____. *A Linguagem e seu Funcionamento*. São Paulo: Brasiliense, 1996.

_____. *Discurso e leitura.* Campinas-SP: Universidade Federal de São Paulo, 1999.

PACHÊCO, José. *A chegada de Lampião no inferno*. Bezerros: [s.n.], 1997.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, Françoise; HAK, Tony. (Org.). *Por uma análise automática do discurso*: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. de Bethânia Mariani *et al*., Campinas-SP: Unicamp, 1997. p.163-252.

_____. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, Eni *et al*. (Org.). *Gestos de leitura*. Da história no discurso. Homenagem à Denise Maldidier. 2. ed. Campinas-SP: Unicamp, 1997. p. 55-64.

SARMENTO, Guerhansberger Tayllow Augusto. *Nas redes das memórias*: as múltiplas faces do cangaceiro Chico Pereira. Monografia (Curso de Graduação em História) – Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, 2016. 120f.

SILVA, Lais Carolina Machado e. História e representação: a imagem de lampião na literatura de cordel. *Revista Labirinto,* ano XVII, v. 26, p. 232-48, jan./mar. 2017.

VIEIRA, Francisco Jacson Martins. *A mitificação das figuras emblemáticas de Padre Cícero e Lampião, através da Literatura de Cordel*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Ceará, 2012. 177f.

VIEIRA, Guaipuan. *A chegada de Lampião no céu*. Centro Cultural Digital. 1997. Disponível m: https://centrocultural.com.br/items/show/13. Acesso em: 18 out. 2020.

REPRESENTAÇÕES DA MITOLOGIA AFRO-BRASILEIRA EM "LÍDIA DE OXUM"[452]

Ediane dos Santos Novaes (UNEB)
edianedossantosnovaes2017@gmail.com
Gildeci de Oliveira Leite (UNEB)
gildeci.leite@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho é um dos resultados do subprojeto de Iniciação Científica "O Obá de Xangô Ildásio Tavares e sua Lídia de Oxum". O citado subprojeto compõe o projeto "Xangô, a corte de orixás, inquices e vodus: experiências poéticas e narrativas", aprovado pelo CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), coordenado pelo Prof. Dr. Gildeci de Oliveira Leite, antes nomeado "Xangô, conhecimento nagô na Bahia: uma experiência Afonjá". Objetiva-se apresentar representações da mitologia afro-brasileira no texto dramático *Lídia de Oxum* (2004), levando em consideração os significados de mitos presentes, bem como de palavras específicas da afro-brasilidade. Espera-se contribuir para a percepção da mitologia afro-brasileira na construção do enredo e para o entendimento de aspectos da cultura afro-brasileira.

Palavras-chave:
Ildásio Tavares. Mitologia Afro-Brasileira. Lídia de Oxum.

ABSTRACT

This work results from the Scientific Initiation subproject "O Obá de Xangô Ildásio Tavares and his Lídia de Oxum" "Xangô's Obá Ildásio Tavares and his Lidia of Oxum". This subproject is part of the project "Xangô, the court of orixás, inquices and voodoo: poetic and narrative experiences", linked to CNPq (National Council for Scientific and Technological Development), coordinated by Prof. Dr. Gildeci de Oliveira Leite, formerly named "Xangô, Nagô knowledge in Bahia: an Afonjá experience". The objective is to present representations of Afro-Brazilian mythology in the dramatic text Lídia de Oxum (2004), considering the meanings of these myths, as well as specific words of Afro-Brazilianity. It is expected to contribute to the perception of Afro-Brazilian mythology in the construction of the plot and to the understanding of aspects of Afro-Brazilian culture.

Keywords:
Lídia de Oxum, Ildásio Tavares, Afro-Brazilian Mythology

[452] Agradeço à CNPq pelo fomento para a bolsa de pesquisa.

1. Introdução

O artigo a seguir traz informações a respeito da primeira ópera negra do Brasil e seu surgimento. O texto de "Lídia do Oxum" surge das mãos de um autor de axé devidamente iniciado no candomblé e conhecedor da cultura afro-brasileira, no caso em questão mais especificamente da cultura afro-baiana.

Na análise crítica da letra da ópera, a preocupação investigativa predominante foi a percepção de aspectos da mitologia afro-brasileira como responsável pela composição de personagens, portanto do enredo. Certamente o leitor deste artigo poderá entender aspectos da trama da ópera que ficarão melhor fruídos a partir da compreensão de parte da mitologia afro-brasileira.

2. A obra: ópera baiana "lídia de oxum"

A primeira montagem da ópera "Lídia de Oxum" foi em 1995 executada pela OSBA (Orquestra Sinfônica da Bahia) com regência de Júlio Medaglia e direção do escritor Ildásio Tavares, teve sua estreia no TCA (Teatro Castro Alves). Foi a primeira ópera negra, afro-brasileira, concebida como uma das obras de maior relevância da trajetória de Ildásio Tavares. No que se refere à formação do elenco, este contou com a participação de Elizeth Gomes, representando Lídia; Amim Feres como o Barão Teodoro; Inácio de Nono, o personagem Lourenço de Aragão; Mazzei como Tomás de Ogum; Marcos Tadeu, representando Romão; Darcy de Andrade, como a Mãe de Lourenço; Ana Paula Barreiro, Gracinha irmã de Lourenço e Geraldo Cunha como Bonfim. Na segunda montagem descrita no texto, ocorrida entre os dias 11 e 12 de maio de 1997 o espetáculo foi aberto ao público no Parque Metropolitano do Abaeté, que contou com duas alterações no elenco, a atuação de Margareth Menezes, representando Lídia de Oxum e Luciano Fiúza como Teodoro de Aragão. A parte musical da ópera deve-se ao talento de Lindembergue Cardoso.

A ideia de construção da primeira ópera negra do Brasil surgiu quase como um desafio ao escritor Ildásio Tavares proposto por uma das celebridades da dramaturgia de nosso país. Tudo começou a partir de um diálogo com Grande Otelo, conforme conta Ildásio Tavares.

> Certa vez, Grande Otelo queixou-se a mim de total carência de textos para negros no teatro brasileiro e me desafiou a escrever uma peça para ele en-

> cenar. Nasceu aí em mim a ideia de um musical negro, algo como "Porgy & Bess", porém mais engajado, mais voltado para a luta do negro pela liberdade do Brasil. Final da década de 70, eu levaria um tempo para escrever o que imaginei, uma peça neorromântica, com os ingredientes todos do cardápio: peripécias, reconhecimento, amor, tragédia. A peça "O Barão de Santo Amaro", estava pronta no final de 86. As tentativas de encená-las, paradoxalmente, frustraram-se. Até o Instituto de Pesquisa da Cultura Negra do Rio interferiu e nada. (TAVARES, 2004, p. 85)

No excerto anterior, Tavares (2004) descreve a inconformidade de Grande Otelo em relação a não inserção de personagens negros em textos teatrais. A provocação do ator fez com que o escritor escrevesse um texto dramático, inspirado no desejo de representar a resistência negra, não se distanciando do romantismo, da musicalidade. Posteriormente, Ildásio Tavares destaca como ocorreu a parceria com o maestro Lindembergue Cardoso e o desejo de ambos em concretizá-la, vinculando-a com o período comemorativo da abolição da escravatura, na época já havia a reformulação da ideia de "musical" para "ópera".

> Em 87, encontro Lindemberg Cardoso no saguão de meu prédio. A ideia do musical convertera-se numa ópera. Falei com ele que queria fazer uma ópera. Ele disse que, coincidentemente, também queria. Uma ópera negra eu disse. Minha ideia era essa, também, ele disse, para as comemorações da abolição para o ano. Exatamente, ele disse. Marcamos um encontro na Escola de Música. Li a para ele. Ele se empolgou: – Librete, poeta, ele disse, e deixe o resto comigo. Assim nasceu "Lídia de Oxum". (TAVARES, 2004, p. 85)

Tavares (2004, p. 85) relata que colaborou com Lindembergue Cardoso orientando sobre questões de candomblé. O Obá de Xangô Ildásio Tavares e o maestro queriam inaugurar uma genuína ópera cantada em português e em iorubá. Não tivesse ocorrido o falecimento de Grande Otelo em 1993, talvez fosse ele a encenar o personagem Romão, "(...) inspirado por Grande Otelo e ele, na peça, é que o faria" (TAVARES, 2004, p. 85).

O escritor, que também era um dos ministros de Xangô do Ilê Axé Opô Afonjá, dedicou a peça a Zumbi dos Palmares ao "(...) eterno migo Grande Otelo e a todas as mães negras da Bahia (...) sintetizadas na grande mãe Stella de Oxóssi" (TAVARES, 2004, p. 85). No livro em que se encontra o texto da referida ópera, Tavares faz referência à sua Iya Kekerê[453] Mãe Georgette, a Maria Bibiana do Espírito Santo, a famosa Mãe Senhora e a Maria escolástica Conceição Nazaré, a também famosa

[453] Iya kekerê é o mesmo que mãe pequena, a segunda pessoa responsável pela iniciação no candomblé, hierarquicamente logo após o Pai ou Mãe de Santo.

Mãe Menininha do Gantois. Todas as sacerdotisas citadas são filhas do orixá feminino Oxum, orixá do qual o escritor era Ogan[454], portanto uma espécie de pai, protetor e protegido, a relação vida e obra fica bastante explícita.

3. Aspectos da mitologia afro-brasileira na ópera

Em "Lídia de Oxum", a descendência mítica de personagens negros é identificada: Tomás é de Ogum, Lídia é de Oxum e assim por diante. Com isso, fica fácil entender que os personagens, que também são filhos de orixás, agem e possuem comportamentos relacionados aos arquétipos dos orixás aos quais estão filiados. Tomás de Ogum é um grande guerreiro como Ogum é o grande general. "Lídia de Oxum" é a própria beleza e sedução, seguindo os arquétipos de sua mãe Oxum. Detalhes como esses não poderiam faltar ao drama, visto que Ildásio Tavares é alguém de dentro de candomblé, além de professor universitário e pesquisador da cultura afro-brasileira.

Com embasamento no estudo de Leite (2007) *Literatura e Mitologia Afro-baiana: encantos e percalços* é indispensável comentar a sua percepção em relação a "mito", que é depreendido como narrativa primordial. Nesse sentido, Leite (2007) insere ainda uma crítica sobre o estigma atrelado ao conceito ou preconceito do que vem a ser mito, que pode ser interpretado como "sinônimo de mentira".

> [...] o conceito de mito aqui utilizado é de verdade, narrativa verdadeira, pois se há alguém que acredita na narrativa e ela serve como modelo para determinada ou determinadas sociedades, grupos, comunidades, não cabe chamá-la de mentira. (LEITE, 2007, p. 96)

Isto é, considerando a mitologia como um mecanismo pelo qual, determinados indivíduos explicam suas particularidades, seja para com a religião ou costumes, esta retrata e transmite os legados culturais, históricos e religiosos de um povo, a mesma não se enquadra como irreal. Nesse sentido, a relação de Ildásio Tavares com a Mitologia afro-baiana pode ser fundamentada por intermédio do estudo do texto *Autores e autoras de Axé*, neste, Leite (2018) explica que

> [...] autoras e autores de Axé possuem algum grau de iniciação-proximidade em religiões afro e por isso, por terem acesso ao segredo em

[454] Cargo litúrgico e honorífico ocupado por homens que não recebem orixás.

> níveis determinados pelo Axé e saberem, sentirem o segredo, que permeia seus corpos possuem uma produção diferenciada. (LEITE, 2018, p. 95)

Portanto, Ildásio Tavares é também um autor de axé. Visto isto, torna-se factível a análise de componentes trabalhados por Tavares na Ópera "Lídia de Oxum", oriundos da mitologia afro-baiana. Afinal, respeitando o segredo Tavares utilizou o conhecimento adquirido não apenas como pesquisador, mas também como homem de candomblé para construir o texto de "Lídia de Oxum". Os limites entre utilizar aspectos de tradições afro-brasileiras e respeitar o awò, portanto segredo, conforme Leite (2014) são muito tênues e dificilmente percebidos por alguém que não seja uma autora, autor de axé.

Com efeito, Ildásio Tavares (2000) em sua produção teórica denominada *Candomblés na Bahia* apresenta descrições mais aprofundadas sobre os Orixás. Entretanto, também no texto ficcional, ora em análise, é possível perceber a representação de arquétipos dos orixás através de ações de personagens negros. Constata-se a manifestação da saudação do orixá general na passagem em que Tomás de Ogum, mediante a escolha de sua amada, Lídia, adentra a mata exaltando o seu *eledá* ou orixá regente. Segue trecho de fala de Tomás:

> Pra mim continua a guerra
> Uma guerra sem quartel,
> Meu caminho é pelo mato,
> Os brancos têm que saber
> Sempre haverá um de mim
> Até o negro vencer. Ogunhê!
> (TAVARES, 2004, p. 137)

Os termos pronunciados pela personagem representam símbolos das características da divindade Ogum. Analisemos os termos do trecho anterior. Ogum é o orixá que vive sete meses na guerra e sete meses se preparando para a guerra, portanto para Tomás, que é filho do orixá Ogum "(...) continua a guerra / Uma guerra sem quartel". Além de guerreiro, Ogum é o orixá caçador, característica pouco explorada em narrativas afro-baianas, mas foi Ogum quem ensinou seu irmão caçula, Oxóssi, a caçar, este reconhecido como o caçador e provedor do alimento por excelência. Sendo assim, o mato é o caminho dos caçadores, Tomás novamente demonstra possuir características do orixá seu pai. Ao declarar que os "(...) brancos têm que saber / Sempre haverá um de mim / Até o negro vencer", cumpre a previsão do legado ancestral, determina-se que o fim dele, Tomás, não será o fim de tudo, visto que sempre haverá um filho de Ogum, justo, valente e determinado.

Na passagem que antecede o início da ópera, titulada de "Dramatis Personae", latim que significa personagens do drama, Tavares aponta, sucintamente, as características comportamentais dos personagens atrelando-os aos orixás. Nesta, a protagonista Lídia de Oxum, a qual só surge na obra do meio para o fim, é esboçada da seguinte forma:

> **Lídia de Oxum –** Bela mestiça, filha de ***Bonfim*** do Engenho Esperança, Quartel General do movimento negro. Envolve-se com o branco Lourenço, enquanto é amada pelo negro Tomás de Ogum. ***Núcleo simbólico do conflito e do dilema de identidade. Vetor central***. (TAVARES, 2004, p. 97)

A ligação paterna de Bonfim para com Lídia e aquele com Senhor do Bonfim no sincretismo religioso e Oxalá em religiões afro-brasileiras, revela, novamente, conhecimento do autor da obra em relação à mitologia afro-brasileira. Em diversas narrativas, Oxum aparece como filha dileta de Oxalá, tal Lídia filha de Bonfim. Algo bastante relevante é que a liderança é exercida por quem miticamente é apresentado como Bonfim, sincretizado com Oxalá, que é reconhecidamente o grande pai, o pai de todos os orixás.

Ainda sobre a personificação das personagens, atenta-se para a representação de Romão em sincronia com as particularidades do orixá Exu, denotando a existência e o engendramento estrutural da obra que consequentemente, resulta da relação mútua entre a fidelidade aos constituintes afro-baianos e as singularidades representativas dos personagens.

> **Romão -** Escravo do Engenho Corrente, criado junto com Lourenço. Tem livre trânsito; é veículo entre os dois mundos, o branco e o negro, catalizador, agenciador dos encontros e descobertas, mensageiro, abridor de caminhos, revelador do Destino, intermediário, e como tal uma manifestação ou personificação de Exu – catálise. (TAVARES, 2004, p. 97-8)

Em *Candomblés na Bahia* (2000), o referido escritor, diz sobre Exu ser:

> [...] uma figura dominante em todo o candomblé do Brasil, do Oiapoque ao Chuí. Exu é tão universal no Candomblé que podemos até dizer que sem ele não existe candomblé. (TAVARES, 2000, p. 113)

A função principal de Exu é de

> [...] mensageiro dos orixás para os homens, completando-se com seu papel de mensageiros dos homens para os orixás. [...] fala no jogo dos búzios, respondendo as consultas; [...] viabiliza os pedidos e desejos dos fiéis. (TAVARES, 2000, p. 113)

Percebe-se, facilmente, que a construção do personagem Romão é

a própria personificação de Exu e graças as articulações promovidas por Romão, boa parte do enredo se desenrola em favor do povo negro.

Tavares relata duas esferas inter-relacionadas: rituais aos orixás, e os dias destinados aos orixás. No quesito ritual, "as saudações de praxe" são indispensáveis no Candomblé, que consiste no ato de se demonstrar respeito, saudando e/ou reverenciando tanto o local adentrado, quanto o pai ou mãe de santo, respectivamente babalorixá e a Ialorixá. Contudo o acesso aos espaços sagrados no período escravocrata do enredo, se interliga com o segredo, o *awó*. "Verdes campos deste Engenho /Tão misterioso e escondido" (TAVARES, 2004, p.123) o segredo era necessário por conta do período do enredo, ainda hoje preservado a determinados rituais.

Romão, como filho de Exu, um dos patronos do conhecimento com Orunmilá[455] partilha parte do segredo de sua religião como forma de ensinar ao outro e ao mesmo tempo de autoafirmação.

> **Lourenço –** O que é esse Olubajé
> Na sua religião?
> **Romão** – É a festa de Omolu
> Um Orixá poderoso,
> Comanda todas as doenças
> De seu trono glorioso.
> **Lourenço –** Você acredita mesmo
> Nessas coisas de Orixás?
> **Romão** – Não fale mal dos meus santos
> Os seus também são iguais. (TAVARES, 2004, p. 111)

Omolu é o próprio médico dos orixás e do povo pobre da Bahia (LEITE, 2019). Sem alguma coincidência, percebe-se nessa presença de Omolu no enredo outro traço autobiográfico do autor, pois Omolu é o orixá regente do escritor Ildásio Tavares. Durante o Olubajé são encontrados aspectos artísticos e culinários, descritos na obra artística.

> A dança prossegue ainda um pouco e em seguida as iaôs entram na cabana de palha e recebem a comida que embrulham nas folhas de mamona e vai distribuindo pelos presentes, dançando. (TAVARES, 2004, p. 113)

A passagem extraída retrata ritualisticamente a junção da dança e da culinária, nestas, as iaôs ou filhas e filhos de santo exercem importante função, responsáveis pela distribuição da comida de forma rítmica. A "comida" citada refere-se ao *deburú*, faz parte do ritual ao Orixá Obaluaiyê/Omolu, é o milho de pipoca estourado em uma panela e enfeitado

[455] Orixá patrono do conhecimento.

com pedacinhos de coco. Pode-se forrar o alguidar, recipiente de barro, com uma folha de mamona. A dança está presente em quase todos os rituais do candomblé.

4. Considerações finais

Entendemos que a importância do adequado aproveito de aspectos da mitologia afro-brasileira para a construção de "Lídia de Oxum" (2004) foi também preocupação exitosa de Ildásio Tavares. Brevemente conseguimos demonstrar o compromisso do autor de axé ao mesmo tempo preocupado com o devido tratamento da cultura afro-brasileira, afro-baiana e a elaboração estética. Em "Lídia de Oxum" (2004). Ildásio Tavares consegue unir compromisso política e refinamento estético, algo sempre muito difícil de ser conseguido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CÂNDIDO, Antonio; ROSENFELD, Anatol; PRADO, Decio de Almeida; GOMES, Paulo Emílio Sales. *A personagem de ficção*. 2. ed. São Paulo. Perspectiva.

LEITE, Gildeci de Oliveira. Literatura e Mitologia Afro-baiana: encantos e percalços. In: Recôncavo da Bahia Educação, Cultura e Sociedade (Org.). Amargosa-BA: UFRB, 2007.

LEITE, Gildeci de Oliveira. *Jorge Amado*: da ancestralidade a representação dos orixás. Salvador: EDUNEB, 2014.

_____. *Pensamento Insurgente*: direito à alteridade, comunicação e educação. Salvador: EUFBA. 2018.

_____; RAMOS, Ricardo Tupiniquim (Orgs). *Leituras de Letras e Cultura*. V. I. Salvador: Quarteto, 2018.

_____. Omolu, Obaluaê, São Lázaro, São Roque, a fé a medicina do pobre. *Fragmentos de Cultura*, Goiânia, v. 29, n. 4, p. 672-83, 2019. Disponível em: http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/view/7748. Acesso em: 02.11.2020.

LUZ, Marco Aurélio. *Agadá*: dinâmica da civilização africano-brasileira. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2000.

PRANDI, Reginaldo. Deuses africanos no Brasil. In: ____. *Herdeiras do axé*. São Paulo: Hucitec, 1997. p. 1-50

PRANDI, Reginaldo. *Mitologia dos Orixás.* São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

TAVARES, Ildásio. *Candomblés na Bahia*. Salvador: Palmares. 2000.

_____. *Homem/Mulher, Caramuru, Lídia de Oxum, Mulher de Roxo, O vendedor de joias*. Secretária de Cultura e Turismo. Salvador-Bahia. 2004.

RESISTÊNCIA HÁ QUASE UM SÉCULO: A ASSOCIAÇÃO DE IMPRENSA CAMPISTA E SUA INFLUÊNCIA AO LONGO TEMPO NA CONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO *ETHOS* JORNALÍSTICO LOCAL

Letícia Nunes Pessanha (UENF)
lnunespessanha@yahoo.com.br

RESUMO

O jornalismo é uma atividade humana muito antiga. Com o advento da Revolução Industrial, houve a expansão da atividade de imprensa. Contudo, o jornalismo ainda era pouco prestigiado e passou por um longo processo de profissionalização. A categoria precisou se unir para a criação da identidade, para o estabelecimento de comunidade e cultura norteadora, além da elaboração de códigos de ética e a construção de entidades representativas. Nesse contexto, surgiu a Associação de Imprensa Campista, criada em Campos dos Goytacazes, no dia 17 de junho de 1929. Baseado na hipótese de que a AIC em sua trajetória de quase um século prima pela contribuição na formação acadêmica e profissional dos indivíduos interessados, a partir da discussão de temas importantes para os contextos político, histórico e social, o trabalho tem como objetivo principal compreender a intenção da entidade ao longo de suas diretorias na constituição do *ethos* jornalístico. Nas primeiras percepções, pode-se observar que a associação é um símbolo de representatividade e sua força está bem presente na história do município, onde há um cenário de produção jornalística resistente.

Palavras-chave:
Associação. *Ethos*. Jornalismo.

ABSTRACT

Journalism is a very old human activity. With the advent of the Industrial Revolution, there was an expansion of the press activity. However, journalism was still little prestigious and went through a long process of professionalization. The category needed to unite for the creation of identity, for the establishment of community and guiding culture, in addition to the elaboration of codes of ethics and the construction of representative entities. In this context, the Associação de Imprensa Campista was created, created in Campos dos Goytacazes, on June 17, 1929. Based on the hypothesis that AIC in its trajectory of almost a century excels in contributing to the academic and professional training of interested individuals, Based on the discussion of important themes for the political, historical and social contexts, the main objective of this paper is to understand the entity's intention throughout its boards in the constitution of the journalistic *ethos*. In the first perceptions, it can be observed that the association is a symbol of representativeness and its strength is very present in the history of the municipality, where there is a scenario of resistant journalistic production.

Keywords:
Association. *Ethos*. Journalism.

1. Introdução

Por mais controverso que possa parecer, a simples troca de mensagens, seja verbal ou escrita, evoluiu tanto ao longo do tempo que se transformou em uma profissão. Sim, o jornalismo – lá em seus primórdios – nasce desse processo de comunicação, que é espontâneo e rápido ao ponto de não ser preciso decorar cada etapa dessa interação, tendo um único objetivo: reportar os fatos. O ser humano se comunica de forma automática, está dentro do seu manual de existência ter esse tipo de interação com outro e com a sociedade.

Embora classificado como um ofício entre os mais recentes em consolidação, o jornalismo é uma atividade humana muito antiga (BELTRÃO, 2006). Os primeiros indícios na história ocorreram aos 59 a.C, as chamadas *actas diurnas*[456], publicações oficiais do governo (SOUSA, 2008). Com o advento da Revolução Industrial, na Inglaterra, houve um crescimento na produção de materiais impressos e uma das consequências foi a expansão do jornal e a atividade de imprensa. Este ganhou condições de circular diariamente com tiragem aumentada e custo reduzido, assim permitindo que a população burguesa pudesse se informar sobre assuntos do cotidiano (ZILBERMAN, 2001, p. 31).

Após o jornal, surgiram as revistas, o rádio e a televisão, que também são meios midiáticos para a disseminação da informação para o grande público. Então, o jornalismo ganhou força e sustentação, se tornando uma profissão consolidada, onde os seus atuantes deveriam passar por uma instituição de ensino, aprender as regras que regem o campo, conhecer os códigos deontológicos e se formar para o mundo, adquirindo conhecimentos científicos e, principalmente, entendendo o seu papel fundamental no meio social (TRAQUINA, 2005).

José Marques de Melo[457] (2003) define a atividade jornalística como um fenômeno universal. Com sua modernização, ela começa a ter uma relação com o capitalismo, na qual as organizações serão criadas para o desenvolvimento e o exercício da profissão. "As primeiras empresas jornalísticas surgiram, no Brasil, no início do século XX, por ocasião

[456] Tratava-se de um boletim oficial exposto para leitura pública por ordem do líder Júlio César. Seu conteúdo abordava os acontecimentos locais, além de fatos políticos, como decretos, leis e ordenações. Fatos ocorridos em outras províncias e países também eram mencionados.

[457] (MARQUES DE MELO, 2003, p. 15). Disponível em: http://www.portcom.intercom.org.br/revistas/index.php/revistaintercom/article/viewFile/97/90. Acesso: 10/10/2019.

da urbanização, escolarização e industrialização porque passa o país nesse período" (DEOLINDO, 2013).

Apesar disto, o jornalismo enquanto profissão consolidada nos dias atuais passou por um longo processo de desenvolvimento e profissionalização. A atividade pouco prestigiada e valorizada era selecionada por muitos indivíduos como trampolim para os que desejavam cursar direito ou medicina (MARÔPO, 2008). Assim, para se estabelecer como tal, a categoria precisou se unir para a criação e sustentação de pontos importantes.

Portanto, inicia-se uma trajetória de desenvolvimento de fatores imprescindíveis no estabelecimento de uma profissão. A identidade profissional, a criação de uma comunidade, ou tribo (TRAQUINA, 2005), que possui uma cultura norteadora, a elaboração de códigos de regimento, de acordo com a ética, e a construção de entidades representativas são as etapas fundamentais para se estabelecer como jornalista.

No Brasil, a primeira organização criada nesses moldes – de representatividade e proteção do exercício da atividade de classe – foi a Associação Brasileira de Imprensa, em 1908, enquanto o primeiro sindicato da categoria surgiu em 1919, na cidade de Juiz de Fora, em Minas Gerais. As duas instituições congregam os jornalistas, mas possuem finalidades diferentes. Enquanto o sindicato tem o papel de lutar pelos valores materiais ligados à classe, como melhores condições de salário e cumprimento dos direitos trabalhistas, as associações cumprem uma função simbólica importante na defesa de valores que constroem o *ethos* jornalístico.

Nesse contexto, surgiu a Associação de Imprensa Campista (AIC), uma das entidades representativas mais antigas do Brasil, fundada em Campos dos Goytacazes, no dia 17 de junho de 1929. Ao longo desses 90 anos de história, a Casa do Jornalista desempenhou um papel importante no alicerce da identidade profissional local. Portanto, baseado na hipótese de que a AIC em sua trajetória de quase um século prima pela contribuição na formação acadêmica e profissional dos indivíduos interessados a partir da discussão de temas importantes para os contextos político, social e local, este trabalho levanta as seguintes questões: o que motiva a entidade a resistir ao longo dos anos – além do viés histórico? E qual seria a sua influência na construção e no desenvolvimento do *ethos* jornalístico local?

2. Justificativa e objetivo

O tema escolhido é de extrema relevância no âmbito acadêmico, justamente por ser um assunto inédito e original sobre a principal atividade de uma instituição com mais de 90 anos de existência. É também interdisciplinar, pois faz a interação com os estudos relacionados ao jornalismo, ao *ethos* retórico, relacionando-se também com o campo da Linguística e também da Análise do Discurso (AD). Ainda atende ao viés histórico, trazendo a importância de tecer e contar parte da trajetória do jornalismo regional e campista.

No contexto local, o objeto se destaca pela importância da entidade, enquanto uma das mais antigas do país, situada na cidade de Campos dos Goytacazes, no Norte Fluminense. Também é preciso ressaltar a representatividade ainda da Casa do Jornalista transcendente, ecoando no percurso da memória do município e de todas as regiões fluminenses mais próximas, onde há um cenário de produção jornalística efervescente e resistente. Ao mesmo tempo, esta pesquisa não tem o objetivo de ser a palavra final sobre o tema abordado. Pelo contrário, que seja apenas a porta de entrada para que novos pesquisadores possam contar mais sobre a história da AIC.

O trabalho tem por objetivo traçar a trajetória de estabelecimento da Associação de Imprensa Campista, visto sua consolidação histórica e resistência ao longo dos anos e dos percalços. Também visa analisar a construção e o desenvolvimento do *ethos* jornalístico local, a partir de seus posicionamentos, assumidos primeiramente pelos seus presidentes e posteriormente pelas ações realizadas, aliadas aos efeitos esperados e os produzidos por tais atos.

Baseado na hipótese de que a AIC em sua trajetória de quase um século prima pela contribuição na formação acadêmica e profissional dos indivíduos interessados, a partir da discussão de temas importantes para os contextos político, histórico e social, local e regional, o trabalho tem como objetivo principal compreender a intenção da entidade ao longo de suas diretorias na constituição do *ethos* jornalístico local.

Além do objetivo principal, a pesquisadora possui objetivos específicos: compreender a relação da Associação de Imprensa Campista com os jornalistas associados e não associados e conhecer os eventos e a trajetória da Casa do Jornalista, única entidade representativa dos jornalistas da cidade de Campos dos Goytacazes, para entender sua dinâmica. Neste artigo, haverá um levantamento bibliográfico a respeito do tema.

3. Desenvolvimento

Nelson Traquina (2005) avalia o jornalismo como uma das profissões mais complicadas "e com maiores responsabilidades sociais" (p. 22) e determina o jornalista como "participante ativo na definição e na construção das notícias e, por consequência, na construção da realidade" (p. 26), sendo responsável ainda por reportá-las. Estas serão produzidas e disseminadas ao público, de acordo com critérios importantes, como relevância, proximidade, temporalidade, entre outros.

O estilo romanceado presente até os dias de hoje, a sensibilidade dos relatos e a forma de apuração das informações transformou o jornalismo em uma ferramenta de influência sobre a sociedade, tornando a atividade de interesse público. No Brasil, o ofício da imprensa vem acontecer, de forma consolidada, no século XIX.[458] Tal a demora está relacionada a alguns fatores como o analfabetismo, os efeitos da colonização e, mais fortemente, a censura.

Acessar as mais diferentes ideias e propostas, bem como acompanhar os acontecimentos em uma sociedade cada vez mais ampla e difusa, só se tornaria possível através da imprensa. Exprimir ideias e opiniões, e acessar as informações e saber o que se passa, transformaram-se, desde essa época, nos direitos mais preciosos da humanidade e condição *sine qua non* para o progresso do Homem (DEOLINDO, 2014, p. 12).

Porém, para ser considerada de fato uma profissão, o jornalismo teve que atravessar um processo marcado por significativas mudanças, que permitiram a legitimação da atividade e o seu consequente desenvolvimento. Por um bom tempo, o exercício não era valorizado como tal e não gozava de prestígio como os demais. A exclusão da categoria do meio profissional e a péssima remuneração foram fatores que também colaboraram para um descontentamento de classe.

3.1. O desenvolvimento do jornalismo enquanto profissão

A desvalorização do campo refletiu em muitos aspectos da formação intelectual da categoria e principalmente em sua profissionalização.

[458] Período marca o início do debate sobre tal processo com a fundação da Associação Brasileira de Imprensa em 1908. Dez anos depois, a entidade organizou o 1º Congresso Brasileiro de Jornalistas, onde sugeriu medidas, como a fundação de uma escola de jornalismo, a liberdade de imprensa e a ética jornalística, entre outros. (MARÔPO, 2008, p. 415)

Esse processo começa a ganhar força após o ano de 1820 (DEOLINDO, 2014). Só a partir de então, a atividade jornalística vai se consolidando e amadurecendo.

Um dos motivos para tal demora foi a passagem pelo período considerado por Nilson Lage (2001) de fase do publicismo, onde o campo ainda era artesanal e qualquer pessoa podia ser jornalista, somente por ter boa escrita e acessar às tipografias para tornar público textos literários e artigos noticiosos e opinativos. Além disso, tal processo "não exigia um período de preparação longo e dispendioso" (MARÔPO, 2008, p. 416).

Portanto, inicialmente, o jornalismo era algo relacionado às questões de dom e instinto. Quem escrevia o fazia porque gostava e não se preocupava em ter uma qualificação nesta área, já que segundo Nelson Traquina (2005), a atividade era considerada o primeiro degrau para subir as escadas de outras profissões.

> [...] a história do jornalismo tem sido também um processo de profissionalização, lento e difícil, onde a procura de estatuto social e de legitimidade por parte dos jornalistas constitui objetivo essencial, tendo como modelo de referência as profissões liberais, como médicos e advogados (TRAQUINA, 2005, p. 105)

A falta de uma identidade, de uma cultura jornalística e a escassez de organizações que defendessem o indivíduo enquanto profissional e responsável pela disseminação de notícias sobre a sociedade, e que legitimassem o papel da atividade desenvolvida pela categoria, fizeram com que a consolidação da profissão acontecesse de forma tardia e descontínua (NEVEU, 2006). Logo, o ciclo de profissionalização do jornalismo vai desde a criação de um *ethos* próprio até o surgimento de associações, clubes, sindicatos e instituições que legitimassem e protegessem o papel da atividade.

> O jornalismo é uma atividade social, que revela dados da realidade e interliga fatos desconexos para uma maior compreensão humana. É uma prática que orienta, instrui e denuncia desmandos e desvios. É uma profissão que lida com pessoas, interesses, honras e reputações. É um campo de dissemina afirmações, reforça preconceitos, forma opiniões e organiza (ou tenta organizar) o cotidiano das pessoas (CHRISTOFOLETTI, 2008, p.18)

Estas composições foram fundamentais para a estruturação da profissão. A partir do momento que o indivíduo que atuava com o jornalismo passou a ser um profissional da categoria, ele já era parte de uma atmosfera mediada por um discurso de identidade, com o seguimento de regras, instituídas de uma deontologia própria, fazendo com que os jorna-

listas tenham papel fundamental no desenvolvimento da sociedade, como formadores de opinião pública e construtores de uma narrativa sobre a realidade.

Logo, o que se vê como jornalismo hoje é fruto de um longo e difícil processo que durou muitos anos, de uma realidade praticamente comum ao mundo inteiro. Através da força de pessoas que queriam se legitimar como profissionais que realmente eram, o campo ganhou força para se firmar como essencial na disseminação de notícias, através da apuração e divulgação de fatos que são relevantes no cotidiano das civilizações. O jornalismo tem um poder nas mãos: influenciar, de todas as formas e de maneira constante, a rotina do grande público mundial.

3.2. A construção do ethos

Criada pelo ser humano, a identidade pertence a uma única personalidade e isso se reflete no estabelecimento do seu *ethos* próprio, afirma Hughes (1963). Ela também sofre transformações de forma constante e está ligada diretamente à memória, sendo um fenômeno construído (POLLAK, 1992).

> Em primeiro lugar, são os acontecimentos vividos pessoalmente. Em segundo lugar, são os acontecimentos que eu chamaria de "vividos por tabela", ou seja, acontecimentos vividos pelo grupo ou pela coletividade à qual a pessoa se sente pertencer. São acontecimentos dos quais a pessoa nem sempre participou, mas que, no imaginário, tomaram tamanho relevo que, no fim das contas, é quase impossível que ela consiga saber se participou ou não. (POLLAK, 1992, p. 201)

No campo da formação de um grupo profissional, a criação de uma identidade se dá a partir da união de "caracteres próprios" de várias pessoas, que nesse aspecto, vão além de nome, sexo e impressões digitais. São características exclusivas de cada indivíduo, que quando ligadas configuram aquilo que se chama identidade. São contradições e ideologias que só serão adquiridas a partir do momento em que se vive.

No caso de uma categoria, a construção da identidade será feita durante o exercício diário dos profissionais em conjunto. Pollak (1992) ainda acredita que "a construção da identidade é um fenômeno que se produz em referência aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade" (p.204), por meio da negociação direta com outras pessoas.

De origem na Retórica grega, em que o termo "ethé" ditava as características que os oradores apresentava em suas condutas de expressão, visando persuadir o ouvinte a criar uma imagem favorável de sua persona, o conceito *ethos* foi retomado contemporaneamente por Dominique Maingueneau (2008). O autor o relaciona com a Análise do Discurso e está ligado, portanto, o que os modos de dizer no discurso relevam como imagem de si.

> Seu laço crucial com a reflexividade enunciativa e a relação entre corpo e discurso que ela implica. É insuficiente ver a instância subjetiva que se manifesta por meio do discurso apenas como estatuto ou papel. Ela se manifesta também como uma 'voz' e, além disso, como 'corpo enunciante', historicamente especificado e inscrito em uma situação, que sua enunciação ao mesmo tempo pressupõe e valida progressivamente (MAINGUENEAU, 2005, p. 70)

O *ethos* determina as características e traços comportamentais de um grupo, comunidade ou nação. No jornalismo, é que algo que a comunidade deseja construir. Ruth Amossy ainda reforça "ao mesmo tempo, o *ethos* está ligado ao estatuto do locutor e à questão de sua legitimidade, ou melhor, ao processo de sua legitimação pela fala" (2005, p. 17). A autora ainda que define o conceito como um caráter dinâmico, que sofre interferência pelo contexto em que a comunicação se estabelece e manifesta a necessidade de quem fala de se enquadrar sempre à audiência ou a maioria (AMOSSY, 2005)

> [...] o foco das ações de um profissional ajuda a delinear uma ética específica, um perfil de conduta, um conjunto de parâmetros e de padrões de comportamento. Há um *ethos* profissional, um espírito próprio de como se colocar nas situações e de como se relacionar com as pessoas, seguindo certos valores (NEVEU, 2006, p. 22)

A adoção de uma identidade profissional tem um impacto significativo nas formas de se pensar, comportar e opinar do indivíduo, por meio do desenvolvimento de ideologias profissionais distintas. No caso do jornalista, ele "deve se pautar pelos interesses e preocupações comuns e não em valores específicos" (TRAQUINA, 2005).

> O que é ser jornalista parte de toda uma cultura constituída por uma constelação de crenças, mitos, valores, símbolos e representações que constituem o ar que marca a produção das notícias. A identidade profissional, isto é, um *ethos*, é definida por uma maneira de como se deve ser (jornalista)/estar (no jornalismo). (TRAQUINA, 2005, p. 37)

3.3. O surgimento das associações e sindicatos

Dentro do processo de profissionalização do jornalismo, um fator muito importante para sua legitimação enquanto atividade foi o surgimento de associações, clubes, sindicatos e instituições que protegessem o papel da atividade. Estas entidades nasceram para definir um lugar para as reuniões de determinada categoria e construir uma fortaleza que buscava lutar pelos direitos do profissional (LENE E LOPES, 2015).

Eram organizações criadas pelos membros daquele campo, que possuíam um caráter de preocupação com os demais indivíduos que desempenhavam àquela atividade. (BALDESSAR, 2003 *apud* WILENSKI, 1964)[459]. Elas visavam lutar pela liberdade de imprensa e melhores condições de trabalho, além de também proteger o profissional, oferecendo uma atmosfera adequada para exercício da atividade. Algumas instituições, inclusive, pretendiam ajudar os jornalistas que passavam por dificuldades.

No Brasil, a profissionalização do campo se deu mais tardiamente e ocorre justamente no período em que começaram surgir estas entidades de classe no país, de acordo com Mendes (1999) e Baldessar (2003). Esses espaços sociais tinham como proposta "reunir os jornalistas" e também "defendiam o estabelecimento critérios formais para exercer a profissão" (PETRARCA, p. 84).

Apesar de todas as entidades terem em sua base o mesmo propósito, elas se diferem em alguns aspectos. Os sindicatos estavam ligados na representação de um determinado grupo ou comunidade, sendo criados para dissolver conflitos entre capital e trabalho, além de ser um instrumento que buscava banir o sistema de trabalho assalariado (BORGES, 2006). O primeiro sindicato ligado ao jornalismo surgiu com um atraso de mais de vinte anos do cenário europeu. Foi fundado em 1919, na cidade de Juiz de Fora, em Minas Gerais. Porém, antes disso nascia a mais tradicional organização de representatividade dos profissionais da imprensa do país, a Associação Brasileira de Imprensa. Esta foi criada no dia 7 de abril de 1908[460], um ano após o Congresso Operário Brasileiro,

[459] Wilensky, Howard L. (1964). The professionalization of everyone?. *American Journal of Sociology*, v. LXX. n. 2.

[460] "A entidade teve muitas dificuldades de se manter em funcionamento nos primeiros anos e tinha propósitos assistencialistas, como ter uma caixa de pensões, proporcionar assistência médica e construir um retiro para reformados" (MARÔPO, 2008, p. 418).

visando ser uma entidade de caráter neutro, que pudesse acolher todos os profissionais do ramo, tendo como principal objetivo proteger os direitos dos trabalhadores[461]. Hoje, com 111 anos de fundação, a ABI mantém papel fundamental na construção e fortalecimento da identidade profissional.

Já em 1946, nasceu a Federação Nacional dos Jornalistas (FENAJ)[462] pretendendo "defender a qualidade do jornalismo, a dignidade dos jornalistas, lutar pela igualdade de expressão e de imprensa, pela consolidação da democracia e por uma sociedade justa e igualitária" (MARÔPO, 2008, p. 420).

Além da Fenaj e da ABI, atualmente, o Brasil possui algumas entidades que foram fundadas durante o período da profissionalização da categoria e que surgiram no século XXI. Estas instituições se unem as antigas, como um espaço para ajuntamento da categoria. E entre as associações as pioneiras está a Associação de Imprensa Campista.

2.3.1. Associação de Imprensa Campista

Criada em 17 de julho de 1929, a partir da iniciativa de trabalhadores, a Associação de Imprensa Campista foi fundada em uma reunião da filial do jornal O Estado, em Campos dos Goytacazes, visando a defesa dos direitos e da liberdade imprensa, sem desenvolver atividades sindicais (ARUEIRA, 2005; RODRIGUES, 1988). A AIC é a única entidade da região Norte e Norte Fluminense e como instituição da categoria, continua até os dias de hoje mantendo o seu forte papel em defesa do jornalista.

Atualmente, ocupa o lugar de quatro associações ligadas à área mais antiga do país, sendo fundada depois somente da precursora Associação Brasileira de Imprensa, da Associação Mineira de Imprensa (18 de setembro de 1921) e da Associação Cearense de Imprensa (14 de julho de 1925). Mas, apesar da importância histórica, a entidade ao longo do tempo sofreu um esvaziamento de sócios e frequentadores. Para tentar aumentar estimular a classe, as presidências realizaram uma série de ações de aproximação categoria.

[461] Disponível em: http://www.abi.org.br/institucional/historia/. Acesso em: 07/10/2019.

[462] Criada 20 de setembro de 1946. Disponível em: http://www.fenaj.org.br/federacao/texto_fenaj.htm. Acesso em: 09/10/2019.

O valor histórico da Associação de Imprensa Campista pode ser medido pela resolução 002/2011 do Conselho de Preservação do Patrimônio Histórico e Cultural (Coppam), que tornou a entidade um patrimônio cultural do município de Campos dos Goytacazes, no dia 27 de dezembro de 2011. Seu prédio sede fica localizado na Rua Tenente Coronel Cardoso, 460, Centro.

A AIC se destacou por ser uma instituição tradicional e influente que recebeu inúmeras figuras importantes na história do país e até hoje mantém atividades de destaque na cidade, realizando eventos acadêmicos e participando de ações culturais. A entidade é peça fundamental na história do jornalismo regional e ao longo de 95 anos desempenhou um papel importante no alicerce da identidade profissional local.

4. Considerações finais

Neste contexto, admite-se que estes são os primeiros desenhos e contornos da pesquisa que até em andamento. Inicialmente, o que se percebe é a resistência da entidade campista, que é uma das mais antigas e tradicionais do país e continua lutando pelos aspectos morais e identitários da comunidade jornalística.

Mesmo com os altos e baixos enfrentados durante esses mais de noventa anos, a Associação de Imprensa Campista segue mantendo eventos e atividades sociais ligadas ao âmbito acadêmico, como a Semana de Imprensa Campista, que já possui trinta edições no currículo e é realizada em parceria com a única faculdade de jornalismo da cidade, e também culturais, como o Festival Doces Palavras, pensado para ser promovido em anos paralelos à bienal, de cunho literário, aberto a todo público.

E justamente estes eventos contribuem para aproximação e também fixam a comunidade, principalmente jornalística, perto da história da entidade. Essa trajetória também permite que o passado se perpetue, à medida que as diretorias se renovam e espalham o valor da associação entre os novos colegas e estudantes. A história da AIC é extensa, muito rica e ainda está constante construção e mudanças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMOSSY, Ruth. Da noção retórica de *ethos* à análise do discurso. In: ____. *A imagem de si no discurso*: a constituição do *ethos*. São Paulo: Contexto, 2005.

ARUEIRA, Jorge. *Viver é ter amigos* – Latour Arueira. São João da Barra-RJ: Edição do autor, 2005.

BALDESSAR, Maria José. *A mudança anunciada*: o cotidiano dos jornalistas com o computador na redação. Florianópolis: Insular, 2003.

BELTRÃO, Luiz. *Teoria e prática do jornalismo*. Adamantina: FAI/ Cátedra Unesco Metodista de Comunicação para o Desenvolvimento Regional/Edições Omnia, 2006.

BORGES, Altamiro. *Origem e papel dos sindicatos*. Confederação Nacional dos Trabalhadores, 2006.

CHRISTOFOLETTI, Rogério. *Ética no jornalismo*. São Paulo: Contexto, 2008. 121p.

DEOLINDO, Jacqueline. *Jornalismo como serviço público* – fundamentos históricos. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/encontros-regionais/sudeste/3o-encontro-2014/gt-1-2013-historia-do-jornalismo/jornalismo-como-servico-publico-2013-fundamentos-historicos/view>. Acesso em: 10/10/2019.

LAGE, Nilson. *Teoria e técnica de reportagem, entrevista e pesquisa jornalística*. 2001.

LENE, Hérica; LOPES, Rafael. *Memórias do jornalismo na Bahia*: censura, conflitos e o surgimento da associação bahiana de imprensa na década de 1930. *Revista Brasileira de História da Mídia*, v. 4, n. 2, 2015.

MARÔPO, Lidia. *Construções identitárias dos jornalistas*: uma análise comparada entre Brasil e Portugal. *Comunicação e Cidadania*. Actas do 5º Congresso da SOPCOM. 2008. p. 414-27

MAINGUENEAU, Dominique. *A gênese dos discursos*. Curitiba: Criar, 2005.

MENDES, Ricardo Fontes. A profissionalização do jornalismo no Brasil. *Sala de Prensa–web para prefesionales de la comunicación iberoamericanos*, p. 1-10, 1999.

NEVEU, Érik. *Sociologia do jornalismo*. São Paulo: Loyola, 2006.

PEDRO, Ana Paula. *Ética, moral, axiologia e valores*: confusões e ambiguidades em torno de um conceito comum. *Kriterion*: Revista de Filosofia, v. 55, n. 130, p. 483-98, 2014.

PETRARCA, Fernanda Rios. *Construção do Estado, esfera política e profissionalização do jornalismo no Brasil*. *Revista de Sociologia e Política*, v. 18, n. 35, 2010.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. *Revista Estudos Históricos*, v. 5, n. 10, p. 200-15, 1992.

RENAUD, I. A noção de dever na ética contemporânea. In: BRITO, J. (Coord.). *Temas fundamentais de ética*. Braga: Universidade Católica Portuguesa, 2001. p. 31-44

RODRIGUES, Hervé Salgado. *Campos – Na taba dos Goytacazes*. Niterói-RJ: Imprensa Oficial, 1988.

SOUSA, Jorge Pedro. *Uma história breve do jornalismo no Ocidente*. Jornalismo: história, teoria e metodologia da pesquisa. Porto: Universidade Fernando Pessoa, 2008. p. 12-93

TRAQUINA, Nelson. *Teorias do Jornalismo*: Porque as notícias são como são. V. 1. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2005. 244p.

TRAQUINA, Nelson. *Teorias do Jornalismo*: A tribo jornalística – uma comunidade interpretativa transnacional. V. 2. Florianópolis: Insular, 2005. 216p.

ZILBERMAN, Regina. *Fim do livro, fim dos leitores?*. Coordenação Benjamin Abdala, Isabel Maria M. Alexandre. São Paulo: SENAC São Paulo, 2001.

RESSIGNIFICAÇÃO DO ENSINO DA LÍNGUA MATERNA: O ENSINO DA NORMATIVIDADE GRAMATICAL A PARTIR DOS TEXTOS DO LIVRO DIDÁTICO DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO

Eliane Miranda Machado (UFT)
eliane0907@hotmail.com

RESUMO

Diante da instabilidade vivenciada pelo ensino da língua materna, tanto no que se refere "ao que ensinar nas aulas de língua portuguesa", quanto no "como ensinar" é que justificou a realização desta pesquisa que busca o aprimoramento do ensino da língua materna. Esta tem como objetivo analisar as contribuições dos livros didáticos para a ressignificação do ensino da língua materna, com o ensino da normatividade gramatical (variante padrão), a partir de textos. Para sustentação teórica optou-se por Carlos Alberto Faraco (2006), (2009), Oliveira (2017); Travaglia (1996), entre outros. Para o desenvolvimento da pesquisa, usou o método bibliográfico visando analisar as contribuições dos livros didáticos do primeiro ano do ensino médio para a ressignificação do ensino da língua, partindo da análise dos textos dispostos neste material que são categorizados em diferentes gêneros, adequados aos níveis de aprendizagem dos educandos. Encerradas as análises, foi possível constatar que várias mudanças ainda devem ocorrer no que tange ao ensino da língua materna, levando em consideração os fatores externos que influenciam no desempenho dos educandos durante as aulas, além da estrutura do material didático usado pelos alunos, como fonte de pesquisa que trazem "recortes" de textos que prejudicam os educandos na compreensão do todo.

Palavras-chave:
Livro didático. Normatividade Gramatical. Ressignificação do ensino.

ABSTRACT

In the face of the instability experienced by the teaching of the mother tongue, both in what refers to "what to teach in the Portuguese language classes", and in "how to teach" is what justified the realization of this research, considering that it aims to ease distancing existing between linguistics and normative grammar, seeking to improve the teaching of the mother tongue. The research also aims to analyze the contributions of textbooks for the resignification of the teaching of the mother tongue, with the teaching of grammatical normativity (standard variant), from texts. For theoretical support was used as reference Carlos Alberto Faraco (2006), (2009), Oliveira (2017); Travaglia (1996), among others. To carry out this work, a bibliographical research was developed to analyze the contributions of textbooks from the first year of high school to the re-signification of language teaching, starting from the analysis of the texts arranged in this material that are categorized in different genres, of learners. Once the analyzes were concluded, it was possible to observe that several changes still have to be made regarding the teaching of the mother tongue, taking into account the external factors that influence the students' performance during the classes, as well as the structure of the didactic material used by the students, such as a source of

research that brings "clippings" of texts that undermine learners in the comprehension of the whole.

Keywords:
Didactic book. Grammatical Normativity. Teaching resignation.

1. Introdução

Cabe salientar que na contemporaneidade o ensino da língua materna tem vivenciado uma instabilidade em decorrência do distanciamento existente entre a linguística e a normatividade gramatical, o que tem corroborado para uma formação superficial dos profissionais de Letras, que atuarão junto aos educandos na Educação Básica, assim, como também tem desestruturado os cursos de Graduação em Letras, abrindo cada vez mais lacunas no processo de ensino aprendizagem dos educandos.

Visando tentar entender e até minimizar esta problemática, vários estudiosos da língua já têm percebido a necessidade de repensar o ensino da língua materna, com vistas a assegurar a plena aprendizagem dos educandos. Diante disso, já tem se percebido a necessidade de conceber a norma padrão como mais uma variante linguística que deve ser apresentada e analisada na escola, pelos alunos, por intermédio dos professores, visando garantir a aprendizagem da mesma, enquanto variante da língua que é utilizada nas situações formais de comunicação.

Diante disso, verifica-se também a necessidade de rever o ensino desta variante, partindo de situações concretas de usos, neste caso o texto. Para isso, tomamos como recorte de análise para esta pesquisa o Livro Didático de Língua Portuguesa do primeiro ano do Ensino Médio usado nas escolas de Ensino Médio de Xinguara – Pará, no intuito de conhecer as contribuições do mesmo para o ensino da língua materna, nesse procedimento de ressignificação, partindo dos textos disponíveis no mesmo, já que é a principal fonte de pesquisa dos alunos nesta região.

Dessa forma, para a realização da pesquisa optou-se pelo método bibliográfico, com apoio de teóricos que debatem sobre esta proposta, no intuito de subsidiar as concepções apresentadas acerca do ensino da língua materna e, de forma dedutiva, analisar as contribuições dos textos disponibilizados no livro didático para o ensino da língua materna, haja vista que serão a partir dos mesmos, o princípio para o ensino da língua de modo geral – morfologia, sintaxe e semântica – buscando sempre a compreensão geral do texto, para, em seguida realizar análise dos elementos linguísticos que o constitui.

2. A Ressignificação do ensino de língua materna

Diante das inconstâncias vivenciadas pelo ensino da língua materna, em decorrência dos distanciamentos preestabelecidos entre a linguística e a Normatividade gramatical, urge a necessidade de reformulação do ensino, no sentido de reorientar a praxe pedagógica dos docentes desta área, com vistas a garantir plena aprendizagem aos educandos.

Nesta perspectiva, discute-se o ensino da língua materna a partir do uso de textos, levando em consideração todos os elementos linguísticos intrínsecos nele, partindo da semântica, no que se refere à construção do sentido, dos elementos sintáticos que agrupados contribuíram para a construção textual, tendo em vista que todo texto tem uma gramática interna, que conduz os elementos aos espaços adequados. Como corrobora Nascimento (2009, p. 65), o que torna possível "espojá-lo da fixidez a ele tradicionalmente atribuída, passando a encará-lo como provisório". Assim, o texto é o princípio para o ensino da língua materna, explorando todos os recursos contidos neles sejam extrínsecos ou intrínsecos.

Assim, a nova propositura é que se parta da situação concreta de comunicação, para a partir dela realizar a análise acerca dos elementos comunicativos que estão inseridos na mesma. Dessa forma, é necessário, em primeiro momento conhecer o texto e o sentido do mesmo, para a partir disso, realizar as análises linguísticas do mesmo. Pois, como explana Magda Soares (2002),

> A influência que vem sendo exercida sobre a disciplina português concomitantemente pela pragmática, pela teoria da enunciação, pela análise do discurso; influência fundamental, porque, traz uma nova concepção de língua: uma concepção que vê a língua como enunciação, não apenas como comunicação, que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, como o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas da sua utilização. (SOARES, 2002, p. 173)

Diante disso, busca-se uma análise minuciosa do sentido atribuído pelo texto, analisando os elementos como o contexto de uso, a situação comunicativa para a qual o texto fora produzido, as escolhas lexicais realizadas em detrimento do objetivo da mensagem apresentada. Assim como os demais recursos usados na produção do mesmo, que sempre levam em consideração a finalidade da escrita do texto. Assim, a nova perspectiva para o ensino de língua materna concentra-se na compreensão do texto em uso, que deve dialogar com os mais diversos gêneros

textuais, desde os cânones literários até os textos digitais, que contemplam a realidade dos educandos da contemporaneidade.

Nesta nova tessitura, busca-se o envolvimento do aluno com o texto e, acima de tudo, com a língua, que é o elemento em análise, dentro de perspectivas concretas de usos, com vistas a fazer com que o aluno perceba as múltiplas possibilidades de usos da mesma, e a partir dessa compreensão, passe a perceber a maneira como a mesma é disposta em cada situação comunicativa. Pois, como acrescenta Travaglia (2003), a língua é "um conjunto de conhecimentos lingüísticos que o usuário tem internalizado para uso efetivo em situações concretas de interação comunicativa" (p. 17), para isso, é necessário que o aluno apreenda as funcionalidades dos múltiplos saberes que já detém da língua, para apropriar-se de novos conhecimentos, neste caso a normatividade, a variante padrão que é tão necessária quanto às demais variantes, para determinados contextos de usos.

Dessa maneira, o que se propõe a partir desta pesquisa é a ressignificação do ensino da língua materna, a partir do texto, mas que levem em consideração todos os elementos que o constitui, inclusive a presença das variantes nos diferentes textos analisados, com vistas a demonstrar como normatividade gramatical ou a variante padrão também é importante para a reconstrução de textos. Levando em consideração a necessidade do uso da mesma em diversas situações de usos. Pois, como acrescenta Franchi (1991),

> [...] Mas interessa, e muito, levar os alunos a operar sobre a linguagem, rever e transformar seus textos, perceber nesse trabalho a riqueza das formas linguísticas disponíveis para suas mais diversas opções. Sobretudo quando, no texto escrito, ele necessita tornar muitas vezes conscientes os procedimentos expressivos de que se serve. (FRANCHI, 1991, p. 20)

Neste contexto, na análise que vem sendo feita, o contexto comunicativo, no que tange à sala de aula, os textos, devem ser o princípio para o estudo da língua, da linguagem e da comunicação, uma vez que através destes será possível averiguar a funcionalidade de todos os elementos gramaticais, semânticos, fonológicos e outros mais que constituem a língua, em uma situação concreta de uso. Tal fator facilita a aprendizagem e chama a atenção dos alunos, uma vez que os mesmos passam a perceber a verdadeira função dos elementos estudados na escola, o que pode tornar o ensino mais significativo e a aprendizagem mais dinâmica e fácil.

No entanto, o que se percebe ainda na contemporaneidade é o uso mais específico do livro didático, por ser o recurso disponibilizado nas escolas públicas que, na maioria das vezes não tem estrutura física e pedagógica para proporcionar outras leituras aos alunos. Este fator limita, desmotiva e leva os alunos a perceberem na língua um problema de aprendizagem, dado o contexto isolado no qual as aulas vêm se desenvolvendo. Como explana Antunes (2003):

> Uma gramática descontextualizada, amorfa, da língua como potencialidade; gramática que é muito mais "sobre a língua", desvinculada, portanto, dos usos reais da língua escrita e falada na comunicação do dia a dia. Uma gramática fragmentada, sem sujeitos, interlocutores, sem contexto. (ANTUNES, 2003, p. 31)

Nesta perspectiva, ao longo dos tempos este ensino de língua materna vem se distanciando cada vez mais de seus objetivos, desqualificando tanto o ensino quanto a aprendizagem, uma vez que se percebe, por meio dos resultados avaliativos realizados por provas aplicadas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, como a provinha Brasil, que aponta o declínio no rendimento da aprendizagem dos alunos. Para isso, tomamos como parâmetro as escolas estaduais, haja vista que levo em consideração nesta pesquisa as escolas da rede pública (estaduais), do município de Xinguara-Pará.

Figura 1.

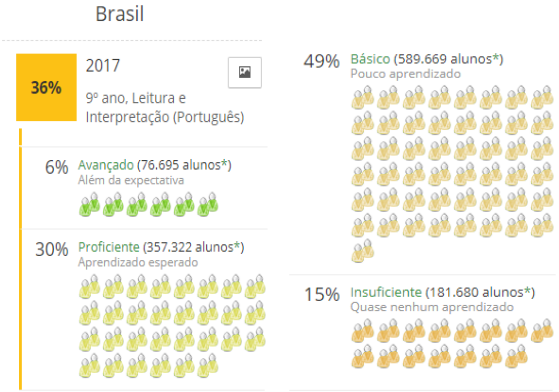
Fonte: Qdu.org.br.

Tendo como base para a análise a avaliação do ano de 2017. Aqui nos detendo à última série do Ensino Fundamental (nono ano), haja vista que é a finalização de um ciclo, para inserção no ensino médio.

Assim, como se verifica, no ano mencionado, apresentou-se como coeficiente apenas o percentual de 36%, considerando que entre estes, apenas 6% obtiveram conceito além das expectativas, pois estão em um

patamar avançado e 30% encontram-se em estágio Proficiente, com aprendizagem esperada e a grande parcela 64% dos alunos que realizaram a avaliação estão entre o básico e o insuficiente, entre pouco aprendizado e quase nenhum aprendizado. Como demonstram os dados abaixo:

Figura 2.



Fonte: Qdu.org.br.

Tal fator vem ratificando a necessidade de redimensionamento no ensino de língua materna e da necessidade eminente de rever os métodos e os objetivos do ensino, colocando os alunos frente a situações concretas de usos, indo além do livro didático, uma vez que este recurso deve ser apenas um apoio e/ou um suporte de pesquisa para que outras, ocorram de forma mais intensa e mais completa. E, mais recentemente, a BNCC – Base Nacional Comum Curricular também vem acentuando estas perspectivas de mudança, quando

> Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (BRASIL, 2018, p. 67-8)

Nesta perspectiva, faz-se necessário verificar condições de aprendizagens que conduzam os alunos aos múltiplos letramentos e, no atual contexto, até o letramento digital perfazendo análises e estudos nos mais diversos textos digitais, o que já era uma necessidade, dada a sociedade globalizada e alunos nativos digitais que constituem o *corpus* dos alunos da contemporaneidade e, que foi acentuado, pela situação pandêmica que

vivencia a sociedade de modo geral, forçando ainda mais o uso das ferramentas tecnológicas na continuidade do processo de ensino e aprendizagem.

4. Livro Didático e Ensino da Língua Materna

Para realização desta discussão, tomamos para análise o Livro Didático do primeiro ano do Ensino Médio da rede pública de ensino do Município de Xinguara-PA "Português Contemporâneo: Diálogo, Reflexão e Uso", tendo em vista que é o principal recurso metodológico para o ensino da língua materna, em detrimento da falta de estrutura física nas escolas que possibilitem uma diversificação na didática desenvolvida pelo professor.

Figura 3.

Fonte: Livro Didático

Assim, nos delimitamos ao livro do primeiro ano, levando em consideração a complexidade de análise dos mesmos.

Para iniciar as discussões cabe salientar que o livro é bom, o que justifica a sua escolha pelos professores da rede pública para uso com os alunos; tem autores bem conceituados que realizam ou tentam contemplar o mesmo com textos importantes e de grande potencial de crescimento para os alunos.

Insere na obra, inclusive tópicos de natureza tecnológica, fazendo abordagens sobre textos veiculados de forma virtual, como *email*, *blog* e *chats*.

Dessa forma, buscamos conhecer a estrutura do livro, bem como a disposição dos conteúdos trabalhados, no intuito de averiguar o posicionamento dos organizadores da obra, no que se refere ao uso dos textos na apresentação dos conteúdos propostos. Pois, como afirma Antunes (2010),

> [...] "o texto é que deve ser o centro, objeto de estudo, das análises, das descrições. A gramática, evidentemente, está presente como componente funcionalmente essencial e insubstituível. O que se tem que descobrir é, exatamente, essa funcionalidade de cada recurso gramatical", (ANNES, 2010, p 55)

Logo, é necessário analisar como o livro didático vem abordando esta questão, já que na educação básica, é a principal fonte de pesquisa e de manuseio dos professores e alunos nas aulas de língua materna.

Visando analisar este aspecto, verificou-se, através do Livro Didático selecionado que os autores buscam abordar diferentes tipos textuais, com vistas a garantir maior aprendizagem dos educandos, inserindo inclusive, textos contemporâneos, de origem digital, que na atualidade também são necessários à aprendizagem da língua, já que fazem parte do contexto social, ao qual os educandos estão inseridos. Ainda assim, percebeu-se a necessidade de reformulações nos materiais de suporte do professor para o ensino da língua, tendo em vista que o presente livro trabalha com três eixos: Literatura, Linguagem e Produção Textual, porém, os textos apresentados são recortes que impossibilitam ao educando o conhecimento da totalidade do mesmo, assim, o ensino desenvolvido pelo professor, por vezes fica desconexo, tendo em vista que não consegue estabelecer relações diretas com o texto, em virtude dos recortes realizados no decorrer dos mesmos.

Figura 4.

Fonte: Livro Didático.

Figura 5: Texto original.

A Flor e a Náusea

Preso à minha classe e a algumas roupas.
vou de branco pela rua cinzenta.
Melancolias, mercadorias espreitam-me.
Devo seguir até o enjoo?
Posso, sem armas, revoltar-me?

Olhos sujos no relógio da torre:
Não, o tempo não chegou de completa justiça.
O tempo é ainda de fezes, maus poemas, alucinações e espera.
O tempo pobre, o poeta pobre fundem-se no mesmo impasse.

Em vão me tento explicar, os muros são surdos.
Sob a pele das palavras há cifras e códigos.
O sol consola os doentes e não os renova.
As coisas. Que tristes são as coisas, consideradas sem ênfase.

Vomitar esse tédio sobre a cidade.
Quarenta anos e nenhum problema
resolvido, sequer colocado.
Nenhuma carta escrita nem recebida.
Todos os homens voltam para casa.
Estão menos livres mas levam jornais
e soletram o mundo, sabendo que o perdem.

Crimes da terra, como perdoá-los?
Tomei parte em muitos, outros escondi.

Continuação...

Alguns achei belos, foram publicados.
Crimes suaves, que ajudam a viver.
Ração diária de erro, distribuída em casa.
Os ferozes padeiros do mal.
Os ferozes leiteiros do mal.

Pôr fogo em tudo, inclusive em mim.
Ao menino de 1918 chamavam anarquista.
Porém meu ódio é o melhor de mim.
Com ele me salvo
e dou a poucos uma esperança mínima.

Uma flor nasceu na rua!
Passem de longe, bondes, ônibus, rio de aço do tráfego.
Uma flor ainda desbotada
ilude a polícia, rompe o asfalto.
Façam completo silêncio, paralisem os negócios,
garanto que uma flor nasceu.

Sua cor não se percebe.
Suas pétalas não se abrem.
Seu nome não está nos livros.
É feia. Mas é realmente uma flor.

Sento-me no chão da capital do país às cinco horas da tarde
e lentamente passo a mão nessa forma insegura.
Do lado das montanhas, nuvens maciças avolumam-se.
Pequenos pontos brancos movem-se no mar, galinhas em pânico.
É feia. Mas é uma flor. Furou o asfalto, o tédio, o nojo e o ódio.

(Carlos Drummond de Andrade)

Fonte: https://wp.ufpel.edu.br/aulusmm/2016/10/04/a-flor-e-a-nausea-carlos-drummond-de-andrade.

Conforme demonstrado, o livro didático apresenta um pequeno trecho da obra, que pode se justificar também pelo excesso de conteúdos a serem inseridos no volume, para o tamanho do livro (estrutura física com quantitativo de páginas). Tomamos como parâmetro este poema, para demonstração, mas acontece também nos conteúdos de literatura,

que são outros gêneros que podem e devem ser explorados no ensino da língua, em sua completude. Logo, as obras apresentadas também são apenas recortes que limita a construção da concepção do educando acerca da proposta do texto.

Dessa forma, verifica-se que o livro tem boa qualidade, boa seleção de textos, boa diagramação, contudo não deve ser a única ferramenta de uso dos professores, levando em consideração as suas limitações estruturais e também pedagógicas, em decorrência dos recortes feitos e das limitações impostas na intenção de acoplar maior quantidade de conteúdos.

Neste sentido, constata-se que o processo de ressignificação do ensino da língua pautado nos textos devem ter como princípio, os materiais didáticos de manuseio dos alunos e professores, neste caso, o Livro Didático que é o principal material explorado nas aulas de língua materna, contudo, o professor deve também buscar alternativas para aprofundamento das leituras sugeridas pelos livros, dada a sua importância, por meio de textos completos e/ou até mesmo links que possibilitem o acesso ao texto na íntegra, para que o ensino parta da totalidade do texto e, a partir daí se possa explorar os recursos linguísticos imbricados no mesmo.

E, partindo dos textos analisados, realizar direcionamentos pedagógicos que proporcionem o crescimento dos alunos no que tange às múltiplas gramáticas, se aproximando gradativamente da normatividade gramatical, enquanto mais uma variante da língua.

5. Considerações finais

Diante das discussões apresentadas acerca da necessidade de ressignificação do ensino da língua materna, tendo como princípio a análise do material didático, em especial o Manual usado na Educação Básica, aqui delimitado para o Primeiro ano do Ensino Médio, levando em consideração a proposta do ensino da língua a partir dos textos, fazendo com que o aluno perpasse pelas situações concretas de comunicação para, a partir daí realizar análises acerca dos componentes linguísticos que o constitui.

Verificou-se a necessidade de reformulações no ensino, mas também a necessidade de reformulação dos materiais didáticos, com vistas a garantir a apropriação do educando de forma efetiva e completa

acerca dos textos estudados e/ou apontados no decorrer das aulas, não limitando assim, apenas nos recortes com os quais nos deparamos no manual didático analisado.

Dessa forma, são necessárias reformulações diversas, desde a reestruturação dos Cursos de Graduação em Letras que habilitam os profissionais docentes para atuarem na Educação Básica, à formação continuada dos professores que já atuam na rede de ensino, de modo a levá-los a refletir sobre sua praxe e, ao mesmo tempo, rever metodologias e didáticas desenvolvidas junto aos alunos, até os materiais didáticos que são de manuseio de professores e alunos.

Nesta perspectiva de reformulações que serão inseridas as possibilidades de desenvolvimento do ensino pautado prioritariamente no texto, partindo da gramática internalizada do aluno e, a partir disso, averiguar a presença ou não da norma padrão nos textos analisados, fazendo com que os educandos percebam também a importância da norma padrão em determinadas situações comunicativas, como nos textos formais e, que é tão necessária, quanto as demais variantes, levando em consideração que o aluno deverá fazer uso da mesma em situações formais de comunicação, na produção de textos argumentativos que são exigidos nos processos seletivos, seja para ingresso à universidade, seja para seleção de concursos públicos.

Desse modo, conclui-se que a ressignificação do ensino da língua materna, partindo dos textos é necessária, uma vez que faz com que o aluno reflita acerca dos usos dos elementos linguísticos a partir de situações concretas. Além disso, é necessário também repensar em elementos que possam contribuir com o Livro Didático, uma vez que o mesmo, embora tragam diferentes tipos de textos, inclusive textos digitais que, na contemporaneidade fazem parte do cotidiano do educando, ainda apresentam falhas no tocante a apresentação de recortes de textos que, por vezes dificultam a compreensão da totalidade textual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Aula de Português*: Encontro & Interação. 2. ed. Parábola, 2003.

_____. *Análise de textos*: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola, 2010.

BRASIL. *Base nacional comum curricular*. Versão homologada. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

CEREJA, Willian Roberto; VIANNA, Carolina Dias, DAMIEN, Christiane. *Português contemporâneo*: diálogo, reflexão e uso. 1. ed. São Paulo-SP: Atual, 2003. (Volume Único – Ensino Médio. Livro do Professor)

FRANCHI, Carlos. *Criatividade e gramática*. 1. ed. 3. reimp. São Paulo: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 1991.

NASCIMENTO, Cecília Eller Rodrigues. Os bilhetes orientadores da reescrita e a aprendizagem do gênero relatório de experiência. In: GONÇALVES, Adair Vieira; BAZARIM, Milene. *Interação, gêneros e letramento*. A (re)escrita em foco. São Carlos: Claraluz, 2009.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos. *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática*: ensino plural. São Paulo: Cortez, 2003.

ROMENO E PORTUGUÊS: BREVE ABORDAGEM COMPARATIVA

Juan Rodrigues da Cruz (UFF)
juanrodrigues@id.uff.br

RESUMO

O presente trabalho propõe uma breve abordagem comparativa entre características da morfologia de duas línguas românicas, ambas faladas por milhões de pessoas atualmente: o romeno e o português. Infelizmente, nota-se certo apagamento por parte dos estudiosos da área de Linguística Românica, ao menos no Brasil, quando tratamos do primeiro, o que pode ser corroborado com a controversa ideia de que o romeno não poderia ser considerado língua românica. Essa irmã da nossa língua vernácula difere dela em vários modos, a começar em seu alfabeto, como nos mostra a gramática de Gönczöl-Davies (2008), o qual conta com 31 letras, por exemplo. Nossa análise, de cunho principalmente morfológico, será baseada numa comparação entre essa obra e outro manual dessa língua, de Fernando Fonseca (1944). Essas características próprias são justamente o que faz o romeno ser digno de estudo comparativo, considerando que através dele podemos entender melhor tanto a evolução do latim quanto a formação da nossa própria língua. Para isso, traçaremos comentários sobre a história interna e externa do romeno, propondo sempre que possível comparação com o português. Haverá também um breve comentário sobre a formação da literatura romena, visto que tem algumas articulações com o uso inicial dessa língua.

Palavras-chave:
Romanística. Comparação morfológica. Romeno e português.

ABSTRACT

This paper shows a brief comparison between morphologic characteristics of two Romance languages, currently spoken by millions of people: Romanian and Portuguese. The former, as a starting point, is often not approached, at least in Brazil, when we start studying said language family, which can be associated with controversial, to say the least, thoughts that Romanian is not to be considered part of it. This sister of Portuguese differs from it in several aspects, starting with its alphabet, which has a total of 31 characters, for a start, as shown by Gönczöl-Davies (2008). Our analysis will be based on a comparison between this and Fernando Fonseca's (1944) treaty on Romanian language, focusing only on Morphology. A few unique characteristics are what makes Romanian be deserving of a comparative study, considering that by means of one we may be able to understand better both the evolution of Latin into its daughter languages and the development of our own native language. For that purpose, we will make a few comments regarding the internal and external history of Romanian, proposing, whenever possible, a comparison between it and Portuguese. There's also a brief explanation on the basis of Romanian literature, given its relation to early usage of said language.

Keywords:
Romanistics. Morphological comparison. Romanian and Portuguese.

1. Por que interessar-sepelo romeno?

O presente artigo se vincula ao campo da Linguística e da Filologia Românicas, tendo como objetivo principal propor uma breve comparação entre a história e a gramática de duas línguas românicas: o português e o romeno[463]. Ambas, apesar de serem irmãs, possuem grandes diferenças entre si, o que pode ser o principal motivo pelo romeno ser pouco discutido e abordado nos estudos romanísticos, ao menos no Brasil, considerando a pouca oferta de cursos dessa língua em Instituições de Ensino Superior, o que é revelado por Silvio Elia em seu prefácio à *História Breve da Língua Romena* de Alexandru Niculescu (1983).

Inclusive, um fato que deve ser mencionado é que, no Brasil, ao menos, há pouca disponibilidade de referencial teórico somente sobre o romeno. Há, claro, menções e capítulos dedicados a ele em manuais famosos de Linguística e Filologia Românica, como os de Ilari (2018), Bassetto (2001)[464] e Elia (1974), porém não há manuais mais recentes com foco somente nessa língua. Por isso, destacamos a *História Breve* de Niculescu, dá década de 1980 o qual ainda pode ser encontrado em lojas online, como a Estante Virtual, ainda que por preços que possam não ser acessíveis ao consumidor. A título de informação, podemos mencionar outras obras que achamos ao longo da pesquisa que constituiu o nosso trabalho: a *Gramática da Língua Romena*, de Dobrinescu (1978) e o *Método Prático da Língua Romena*, de Fernando Venâncio Peixoto da Fonseca (1944). Respectivamente, o primeiro está disponível para venda *on-line*, ainda que por preços possivelmente inalcançáveis ao grande público, enquanto o segundo está disponível *on-line*: mencionamos nas referências do trabalho o endereço em que é possível acessá-lo.

O interesse do autor pelo assunto aqui discutido surgiu durante seus estudos em um curso de especialização, cujo trabalho de conclusão

[463] Nota: Em obras mais antigas, encontra-se a nomenclatura *valáquio*, que caiu em desuso. No trabalho, usaremos somente a denominação contemporânea e mais popular.

[464] Recomendamos a leitura do artigo que o professor Bruno Bassetto escreveu, para o CIFEFIL. Esse pode ser acessado nos anais do VIII CNFL, no endereço http://www.filologia. org.br/viiicnlf/anais/caderno06-11.html.

desenvolveu uma análise comparativa das principais[465] línguas românicas, focado na expressão gramatical de gênero, momento no qual houve o primeiro contato com o romeno e suas características. Durante o processo de desenvolvimento desse trabalho, consultou-se o manual de Ismael Coutinho sobre filologia românica (1970), em que há uma frase que despertou, ainda mais, a vontade de se aprofundar sobre o assunto: Coutinho, renomado pesquisador brasileiro, afirma que a rigor o romeno não seria uma língua românica, considerando que grande parte de seu léxico não teria origem latina. Nosso trabalho tem, por último, como objetivo, formar uma base de informações devidamente sistematizadas para o público interessado na área tenha uma fonte de estudo e possa tirar suas próprias conclusões sobre o tema a partir da leitura e interpretação de nosso trabalho.

Esse interesse se intensificou com a posterior leitura de Crystal (2000), autor britânico que, ao discutir a questão da morte e extinção linguísticas, propõe alguns pontos para embasar seu argumento de que línguas devem ser estudadas e preservadas. Um desses é justamente a questão de que as línguas, por conta própria, são interessantes, o que se percebe quando notamos que algumas têm características únicas que as diferem de outras. No caso específico do romeno, essas serão abordadas e desenvolvidas adiante, em seções próprias.

Antes de começarmos nossa análise, precisamos mencionar que o autor do trabalho não é fluente ainda em romeno, apenas é um curioso estudioso do idioma e um entusiasta em pesquisas na área de linguística comparativa e histórica, com foco nos romances. Por isso, demos prioridade a exemplos com traduções disponíveis ao menos para o inglês, a partir das quais fizemos uma para o português. As fontes originais são sempre mencionadas ao longo do trabalho. Convém destacar que também há uma sessão para referências bibliográficas, na qual as obras que foram mencionadas ao longo do texto são dispostas por ordem alfabética do sobrenome do autor, para que interessados possam procurá-las caso interessados, sempre respeitando as regras estabelecidas por órgãos oficiais brasileiros.

[465] Usamos esse termo e seus sinônimos sem intenção de menosprezo às demais línguas da família. Porém, há de se mencionar que há escassez de material sobre as gramáticas do occitano e do dalmático, por exemplo, em português, o que impossibilita, ao menos no presente momento, uma análise comparativa do romeno com outras de suas irmãs.

2. Língua romena: história interna e externa

> *Deșteaptă-te, române, din somnul cel de moarte,*
> *În care te-adânciră barbarii de tirani!*
> *Acum ori niciodată, croiește-ți altă soarte,*
> *La care să se-nchine și cruzii tăi dușmani.*

Esses são os primeiros quatro versos do Hino Nacional da Romênia[466], um país na Europa Ocidental casa de cerca de 19 milhões de habitantes, cuja capital é Bucareste. Esse nome, convém dizer, a nível de informação, conforme Donato (1951), é uma evocação aos tempos históricos romanos. À primeira vista, o público leitor pode ter uma enorme dificuldade para entender o que o texto quer dizer, visto que inicialmente não percebemos nenhuma palavra parecida com as que usamos no português contemporâneo e, aparentemente, não há cognatos. Porém, o romeno e o nosso português são irmãs: desenvolveram-se a partir de um mesmo ancestral comum. Ambas são descendentes do latim, usado no Império Romano e através de sua expansão difundido por grande parte do mundo. Esse parentesco é explicitado por Niculescu, que define romeno como a *língua latina falada, sem interrupções, na parte oriental do Império Romano.* Uma leitura mais atenta permite que deduzamos algumas correspondências entre algumas palavras no texto e as que usamos atualmente. Essas incluem *române* (romenos), *Deșteaptă-te* (forma de 'despertar' no imperativo: despertai), *barbarii* (bárbaros) e *tirani* (tiranos). Não é curioso que essas línguas, apesar de terem as mesmas origens, sejam tão diferentes uma da outra? Por que isso acontece? É o que abordaremos nessa seção.

As diferenças entre o romeno e o português têm, sobretudo, uma dimensão histórica que remonta a tempos antigos, ainda no Império Romano. Resumindo o que Bassetto (2001) nos propõe, as legiões romanas se expandiram por várias frentes, incorporando territórios ao longo de cerca de 200 anos, inclusive antes do início da era cristã. Por exemplo, a região que hoje corresponde ao Norte da Itália, a Gália Cisalpina, foi conquistada em 191 a.C. A última dessas conquistas foi, justamente, a Dácia, cujo território hoje envolve partes da atual Romênia, onde houve presença romana, segundo Salles (1993), até 271: nesse momento, a administração retirou-se do local, mas a população originada do contato entre nativos e latinos, os daco-romanos, permaneceu. Essa distância temporal entre as assimilações de colônias é um dos motivos pelos quais

[466] O texto completo, junto de uma tradução para o português e um vídeo legendado, pode ser encontrado em: http://www.romenos.com.br/novo/index.php/hino-da-romenia.

as línguas que se desenvolveram em cada uma das colônias romanas sejam tão diferentes umas das outras, como desenvolveremos adiante, a nível linguístico.

Logicamente, os habitantes nativos de cada uma dessas regiões tinham uma língua própria, a qual foi assimilada pelos romanos, os quais incluíam soldados de todas as partes do Império, transformando o seu latim (o qual, à época da chegada às regiões almejadas, já era bastante diferente daquele falado na *Caput Mundi*), caracterizando o que Donato chama de concessões: essa língua continuou sendo usada como base da comunicação, mas teve que acomodar-se à maneira própria de manejo e pronúncia de cada povo, imprimindo nele características próprias de suas línguas originárias. Esse foi, segundo Fonseca (1959), um dos motivos pelos quais o latim vulgar se diferenciou. Essa diferenciação deu origem, para o autor português, a dois *latins vulgares*, com uma variante ocidental (envolvendo as regiões a Oeste da Itália) e outra oriental (que originou, posteriormente, línguas como o romeno e o dálmata, já extinto). O fato de o romeno ser a única língua românica a se desenvolver na Europa Ocidental já o faz ser digno de destaque, considerando que ter características únicas é um dos pontos defendidos por Crystal (2000) para justificar o estudo de línguas.

Imagem 1: As línguas românicas: Sua extensão na Europa.

Fonte: COUTINHO, Ismael de Lima. Gramática Histórica. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1970. (Biblioteca Brasileira de Filologia).

Há de se destacar, por último, que a Romênia atual encontra-se distante das demais regiões que, originalmente foram colônias romanas, hoje são países independentes, o que pode ser comprovado a partir da interpretação da figura 1, tirada de Coutinho (1970), a qual reflete também o relativo isolamento da língua que lá e usada atualmente. Isso tam-

bém se reflete nos seus tímidos números de seus falantes, em comparação com os de suas irmãs: conforme dados da plataforma Ethnologue o romeno tem cerca de 24 milhões de falantes, presentes principalmente em dois países distintos, Romênia e Moldávia, além de gozar de limitada presença em regiões de diáspora, como Armênia, Israel e Estados Unidos. Um total relativamente baixo comparado aos cerca de 500 milhões de falantes do espanhol, por exemplo. A nível de curiosidade, já que o trabalho analisa com minúcia os pontos de convergência e divergência entre duas línguas da mesma família, podemos destacar que, na Moldávia, o romeno assume o nome moldávio e pode ser escrito tanto em cirílico (na região da Transnístria) quanto no alfabeto latino.

As causas desse isolamento se dão, para Dauzat (1953), por causa das invasões eslavas que ocorreram no século XIX. As últimas ligações intermediárias entre as partes Ocidental e Oriental do Império Romano, para o autor francês, mantiveram-se por mais algum tempo. O dálmata, uma delas, foi extinto em 1898 com a morte do seu último falante, Tuone Udaina. Houve também a relativa presença do italiano, trazido de Veneza desde a Idade Média, o qual acabou sendo posteriormente substituído por outras línguas pelas as populações que se encontravam próximas ao litoral da região.

A figura 1 também nos mostra a situação específica do romeno, a qual contribui para que este seja diferente do português. Por isso, é necessário também traçar um comentário sobre o estrato linguístico do romeno. Sendo cercado por regiões que falam línguas não românicas, de base eslava (caso do búlgaro) e urálica (húngaro), por exemplo, não há como negar que o romeno sofreu influências totalmente diferentes das suas irmãs no Ocidente do Império Romano. Esse superstrato, para Ricardo Salles (1993), envolve bases de três ordens: além das eslavas e húngaras que já mencionamos, há também a presença de elementos turcos. Dessa forma, pode-se dizer que outra contribuição latina foi o desenvolvimento de feições românicas para os elementos ‘de fora’. Baseando-nos no autor, faremos uma breve exposição das contribuições externas ao latim para o romeno. Para isso, também será necessário entender um pouco de história.

Entre os séculos VI e VII, os eslavos, então usuários de uma protolíngua, o eslavônio, conquistaram a região da Península Balcânica até o Mar Egeu, realizando então um processo de ‘eslavização’ sobre os primeiros búlgaros, que se desenvolveram no século VII no local que hoje corresponde à Bulgária. Quando as línguas eslavas modernas já tinham

consolidado suas formações, houve a influência ativa sobre o romeno de outras línguas da região: russo, ucraniano, búlgaro e servo-croata. Merece destaque a contribuição russa, que por sua vez se acentuou tempos à frente, já no século XX, com o desdobramento da Segunda Guerra Mundial. Durante o conflito, a região dos Bálcãs foi ocupada pelas forças soviéticas e, por isso, o russo deixou, diretamente, suas contribuições. Essas incluem, por exemplo, sufixos para indicar o feminino. Esse contexto talvez seja o motivo pelo qual, para o autor, aproximadamente 15% do léxico romeno contemporâneo tenha origem eslava, em estimativas de Salles.

Outra matriz foi o turco, cuja contribuição é de aproximadamente 3%, e datam do século XV, em concomitância à queda de Constantinopla (1453). Essa língua deixou termos que, de forma bastante interessante, não são totalmente desconhecidos e ininteligíveis para nós, falantes de português, caso de *şerbet* (sorvete) e *caiac* (canoa, caiaque). Além dessas duas, houve também certa presença do grego, originados tanto no latim clássico quanto no latim bizantino, com termos ligados à religião, espiritualidade, comércio e navegação. O grego moderno, além disso, também contribuiu para as demais línguas eslavas, e não engloba as românicas.

Foi somente a partir do século XVIII, mais de 1000 anos após as primeiras contribuições eslavas, portanto, que houve um movimento de 'relatinização' romena, o que ocorreu no mesmo momento em que na Europa ocorria o Romantismo. Nesse contexto, houve inúmeros empréstimos, vindo principalmente do francês e do italiano, assimilados pelo romeno. Essas contribuições incluem, por exemplo, *speranță* (do italiano *speranza* > esperança), *admirație* (do francês *admiration* > admiração) e *sculptură* (do francês *sculpture* > escultura). Visivelmente, o significado desses termos pode ser facilmente depreendido pelos lusófonos, mesmo os que nunca estudaram romeno, visto que são bastante próximos aos seus correspondentes em nossa língua.

3. A relação língua x literatura romenas

Apesar de não ser o foco do nosso trabalho, achamos de bom tom mencionar o surgimento da literatura romena, considerando que esse está associado, também, à fixação dessa língua. Fizemos isso para destacar em que momento, aproximadamente, ela passou a ser uma entidade independente e assumir próprias suas feições particulares, a diferindo, portanto, das demais usadas nas redondezas.

Em primeiro lugar, Silvio Elia, sobre a literatura romena, menciona que essa tem base no daco-romeno[467], uma das variedades dessa língua. Outra dessas é o mácedo-romeno, também chamado arromeno, que não teria desenvolvido literatura, de domínio estendido fora do território da Romênia, por estar presente também em países como Grécia e Albânia. Há também o istrorromeno, com forte viés eslavo. Por último, há o meglesita (chamado por Elia de *meglenita*). À exceção do daco-romeno, todas as demais variantes são consideras como ameaçadas de extinção, considerando que têm números de falantes cada vez menores e pouca documentação, mas esse assunto poderá ser desenvolvido em outro momento.

Pode se destacar que o isolamento geográfico romenófono, que mencionamos anteriormente, também deixou marcas na produção escrita nessa língua, conforme Tagliavini (1952) propõe. O autor italiano nos propõe que a literatura romena compartilha seus fundamentos com a eslava, e para entender isso também é necessário retomar aos conhecimentos históricos. Por exemplo, em 1204, um dos fundadores do Império Búlgaro, Joanitzes da Bulgária, recebeu sua coroa uniata, isto é, de cristão grego que reconhece e aceita a autoridade papal, como *Rei dos Búlgaros e dos Valáquios*. Esse fato, um dos primeiros relativos à história romena, corrobora a visão de que a influência de matrizes não latinas se estendeu para além do campo linguístico.

Nesse contexto, o primeiro texto escrito totalmente em romeno que resistiu à passagem do tempo e chegou à contemporaneidade data de 1521. Este se trata de uma carta particular de Neacșu Lupu[468], um comerciante da região que hoje corresponde à Valáquia, para informar a Johannes Benkner, prefeito de Brașov (nome latino *Corona*), à época parte do Reino da Hungria, sobre o iminente ataque dos otomanos na Transilvânia. Tagliavini, sobre o assunto, menciona que há chances de que houve textos anteriores em que se usou o romeno como língua escrita, como um juramento datado de 1482, mas estes não foram conservados. Posteriormente, a literatura inicial nessa língua desenvolveu-se com textos de cunho religioso, devido à Reforma Protestante, também ocorrida no século XVI, momento em que se começou a usá-la para escrever, deixando de

[467] Esta acabou sendo a variação que, posteriormente, acabou sendo adotada como a padrão.

[468] Há um portal destinado a uma análise da Carta, em inglês, disponível em: http://www.cimec.ro/Istorie/neacsu/eng/default.htm. Esse inclui, além do texto, uma apresentação sobre pessoas e eventos nele mencionados, além de considerações sobre a língua usada para escrevê-lo.

lado o latim e o grego. No que tange ao catolicismo, a Bíblia, por sua parte, só teve sua primeira edição inteiramente em romeno em 1688, ainda que traduções parciais tenham sido realizadas anos antes.

Através desses fatos podemos concluir que a literatura romena teve um desenvolvimento tardio em comparação à escrita em português, considerando que se supõe[469] que o texto mais antigo na nossa língua date do século XII. Portanto, diferentemente do que ocorreu com a nossa, não é possível dizer que existiu uma literatura medieval romena.

5. Convergências e divergências

Haja vista a enorme dimensão que o trabalho poderia alcançar se a análise feita fosse de todos os níveis linguísticos, e por restrições devido às regras para editoração estabelecidas pela publicação,a nossa análise será destinada somente às maiores diferenças e semelhanças entre o romeno e o português somente na área da Morfologia e não na Sintaxe, por exemplo. Isto também se dá por causa da indisponibilidade, para o autor, como já mencionamos, de um material mais completo em português sobre a gramática romena.

Retomando o Hino Nacional, também é possível perceber outros recursos que o português não tem. Estes incluem a presença de *ş*, *ă*, *î* e *ţ*, letras que foram inclusive assimiladas ao alfabeto romeno, fazendo-o ter 31 letras, situação diferente das nossas 26, conforme nos mostra a gramática de Gönczöl-Davies (2008, p. 3). Em termos fonéticos, podemos propor que estas letras equivalem aos sons/ʃ/, /ə/, /ɨ/ e /t͡s/ do português. Sobram 27, correto? A letra extra, no caso, é *â*, que também representa o som /ɨ/.

Fora essas exceções, o alfabeto romeno contemporâneo tem as mesmas 26 letras que o nosso. Um ponto de convergência entre os dois é a questão das letras que só devem ser empregadas em situações especiais: caso de Q, W e Y no romeno (enquanto no português, isto se dá com K e não Q). Essas três só ocorrem em palavras estrangeiras e suas adaptações para o romeno (exemplos: *Quintillian*, *watt* e *yoga*). No caso de K, este

[469] Usamos o verbo 'supor' e não outro que indique mais certeza considerando que ainda não foi alcançado um consenso sobre o texto mais antigo em português. Há vários textos medievais, de épocas diferentes, como a Notícia de Fiadores (1175), a cantiga da Garvaia de Paio Soares de Taveirós (ca. 1198) e o testamento de Afonso II, terceiro rei de Portugal, que data de 1214, os quais já foram considerados como tal.

só se usa em neologismos e estrangeirismos. Consideradas essas exceções, nos é possível traçar um paralelo entre a língua romena e o português pós-Acordo Ortográfico de 2009.

Outro fato que difere, bastante, o romeno do português é que o primeiro manteve, em sua gramática, a expressão do gênero neutro, nessa língua também chamado ambíguo. Diferentemente do latim, em que havia uma forma própria dos substantivos nesse gênero, o romeno faz essa inclusão englobando o masculino quando em termos no singular e o feminino quando no plural. O português, como sabemos, não tem essa expressão, ainda que tenhamos vestígios dela em alguns limitados pontos de nossa gramática, como os pronomes demonstrativos e indefinidos, além de sujeitos indeterminados em construções como *Limonada é bom*. No romeno, Gönczöl-Davies nos mostra que o neutro emprega-se, principalmente, tanto para nos referirmos a seres inanimados[470] quanto em neologismos. Alguns exemplos dessa regra são: *stilou* (caneta), *ferăstrău* (serra), *dulap* (armário) e *ghiveci* (vaso de flores). Há exceções, porém, pois há seres animados que também se encaixam no neutro, caso de: *personaj* (personagem) e *mamifer* (mamífero). Provavelmente, a existência do neutro em romeno contemporâneo pode ser mais uma contribuição de estrato, mas não nos aprofundaremos nisso no momento, havendo a possibilidade de um estudo nesse sentido em outra ocasião, com mais aprofundamento.

Outra diferença no campo da morfologia é que o romeno manteve alguns dos casos latinos, algo que as demais línguas românicas não têm atualmente. Esses são: nominativo, acusativo, dativo, genitivo e vocativo. Junto a isso, há também a presença de declinações próprias a cada caso. O português, atualmente, tem somente dois casos: reto (outra nomenclatura para o nominativo) e oblíquo.

Há também a presença de uma terceira forma de artigos, chamados demonstrativos ou adjetivais, por virem usados antes de adjetivos. Esses podem ser usados não só, mas também, antes de orações relativas (*Cea care a intrat e Raluca* > A que entrou é Raluca) e para enfatizar um substantivo ao qual o adjetivo se une (*Mircea cel Bătrân* > Mircea, o Velho).

[470] A autora menciona que esses incluem substantivos dos seguintes campos: objetos em geral, alguns materiais e matérias, a maior parte dos esportes, substantivos abstratos, nomes de cores e termos derivados de verbos no supino.

Os adjetivos romenos, conforme Fonseca (1944) incluem as seguintes categorias: possessivos, demonstrativos, interrogativos e indefinidos. No português, não há uma classificação totalmente aceita desses, considerando as inúmeras características que um adjetivo pode assumir dependendo do contexto em que é empregado. Porém, um fato curioso o qual podemos mencionar é que essas categorias têm equivalências no português, ainda que em classes gramaticais diferentes. Na tabela 1 faremos um pequeno resumo dessas, com exemplos em ambas as línguas. Novamente por questões de regras de editoração e diagramação da pesquisa, optamos por mencionar somente algumas formas, evitando várias flexões. Os interessados em aprender as demais podem consultar as obras de Fernando Venâncio (capítulo VII) e Ramona Gönczöl-Davies (capítulo 4) para se aprofundarem. É interessante destacar que algumas das formas se parecem e é possível depreender o que elas indicam mesmo sem conhecimento prévio de romeno.

Tabela 1: Categorias dos adjetivos no romeno, alguns exemplos e suas possíveis equivalências no português.

Romeno	Português
Adjetivos possessivos (*meu, tău, său, nostru, ...*)	Pronomes possessivos (meu, teu, seu, nosso, ...)
Adjetivos demonstrativos (*acest, acel, celălalt, ...*)	Pronomes demonstrativos (este, aquele, o outro, ...)
Adjetivos interrogativos (*care, ce, cât*)	Pronomes interrogativos (qual, quais, que)
Adjetivos indefinidos (*niciun/nicio, mult, ambii/ambele, ...*)	Pronomes indefinidos (nenhum/nenhuma, muito, ambos/ambas, ...)

Fonte: elaboração do autor, a partir da leitura de Fonseca (1944).

A presença dos casos latinos tem impactos também quando vamos analisar os pronomes romenos. Eles possuem formas em quase todos os casos, à exceção do vocativo, e também podem ser classificados como pessoais, possessivos, demonstrativos, relativos, interrogativos e indefinidos, mesmas categorias que encontramos no português, o qual ainda conta com pronomes adjetivos e substantivos. A única grande diferença nesse sentido é que os pronomes pessoais romenos têm duas subclassificações, podendo ser tanto absolutos quanto conjuntos. Os primeiros podem ser empregados isoladamente, enquanto os outros só assumem valor quando vêm ao lado de verbos.

Quanto aos numerais, não se nota tantas diferenças. As duas línguas escolhidas para comparação têm duas classificações idênticas para essa classe: cardinais (*unu* > um, *doi* > dois, *trei* > três, ...), ordinais

(*întâiul* > o primeiro, *al doilea* > o segundo, ...). Há também outras ordens de numerais: fracionários, multiplicativos, entre outras, que não iremos desenvolver aqui por questões de espaço.

Quando partimos para analisar o sistema de conjugação verbal romeno, a primeira observação que fazemos é que lá esse sistema é bem mais aprofundado do que o do português, considerando que temos somente três conjugações, enquanto o romeno tem onze, cada uma com sua particularidade e paradigma próprio. Há de se mencionar, porém, que normal e tradicionalmente, nesse idioma havia somente quatro. O romeno também tem mais tempos e modos do que nossa língua. Considerando a extensão que um comentário sobre os verbos poderia tomar, não detalharemos esse sistema, recomendando novamente que os interessados consultem os capítulos 7 da obra de Ramona Gönczöl-Davies e 10, 11 e 12 de Fernando da Fonseca. Aliás, como se trata de uma obra mais antiga, o manual do autor português ainda aborda somente as quatro declinações tradicionais que mencionamos, enquanto a da romena já desenvolve as onze, mais contemporâneas e fixadas pelo órgão regulador do idioma romeno.

As três últimas classes de palavras que mencionaremos serão as conjunções, interjeições e preposições. Aqui nos basearemos somente no manual de Ramona Gönczöl-Davies, visto que o de Fernando da Fonseca propõe ao seu leitor somente uma lista de termos que se encaixam nessas classes, além de suas respectivas traduções para o português.

No que tange às preposições, em primeiro lugar, não se notam tantas divergências, haja vista que elas têm tanto no romeno quanto no português, as mesmas circunstâncias (lugar, tempo, causa, etc.), podendo ser, igualmente ao que ocorre em nosso idioma, simples (*asupra* > sobre, *fără* > sem, *prin* > através, etc.). Porém, há também preposições compostas, as quais são formadas pela união de duas preposições ou a de uma preposição com um substantivo ou adjetivo. Essas incluem, por exemplo: *de după* > depois, *împrejurul* > ao redor de, *dinăuntrul* > de dentro/dentro, entre outras. Há também sintagmas preposicionais, ocorrentes em ambas as línguas: *din cauza* > por causa de, *în afară de* > além de, *o dată cu* > ao mesmo tempo em que, entre outras construções. Ramona propõe ao leitor uma lista de verbos que devem ser seguidos por preposições específicas. Isso nos possibilita pensar numa comparação dessas com as regras portuguesas de regência verbal.

As conjunções, em ambas as línguas abordadas no nosso trabalho, são usadas para unir orações em períodos compostos ou palavras, tanto subordinativa quanto coordenadamente. Tanto o romeno quanto o português têm conjunções coordenativas e subordinativas, além das mesmas classificações para tais partículas. Não há motivo para, então, traçar um comentário mais longo e aprofundado.

Por último, temos as interjeições. Essas palavras invariáveis são usadas para expressar, verbalmente, sensações físicas e/ou mentais, além de impressões. Ramona Gönczöl-Davies apresenta a seu leitor 14 classificações para as interjeições, as quais incluem aquelas para indicar surpresa (ex.: *Doamne!* > Senhor!), desgosto (*Pfu!* > Pff!, quase o som de um sopro) e até mesmo xingamentos os quais, por decoro e respeito ao público leitor, não proporemos aqui. Não há, percebe-se, grande diferença nesse aspecto entre romeno e português. Convém lembrar, porém, que as classificações para interjeições podem crescer e incluir outras, não sendo possível determinar uma quantidade finita dessas, até mesmo porque uma mesma interjeição pode se incluir em várias categorias, como *Poftim!* no romeno, numa situação que equivale ao do nosso *Oi* usado quando pedimos mais clareza sobre algo.

Por último, faremos um breve comentário sobre os processos de formação de palavras do romeno. Ramona nos mostra que uma palavra nova pode ser formada a partir do emprego de prefixos e sufixos, além do processo de composição, quando um novo termo é originado a partir de dois ou mais radicais. Esses são, então, parecidos com o que ocorre na gramática do português.

6. Olhando para o futuro: Considerações finais

Como pudemos perceber, de fato, há várias diferenças entre o romeno e o português, as quais vêm desde a origem de ambas as línguas. Porém, como também destacamos, ainda que sejam diferentes, pudemos encontrar várias semelhanças, ao menos na morfologia, nas duas, além de termos que podem ser entendidos por não falantes de romeno sem maiores problemas, o que revela como a percepção, ainda que básica, de termos cognatos, pode contribuir para que conheçamos e entendamos mais a respeito de uma língua em que ainda não temos conhecimentos avançados.

Esses mesmos encontros vocabulares revelam que o romeno, de fato, é uma língua românica e, portanto, deve ser respeitada como tal. Se o fato deter tido influências eslavas, por exemplo, tira do romeno esse caráter, então poderíamos pensar que o português e o espanhol também poderiam perde-lo, considerando que o léxico dessas línguas teve certa influência pelos povos muçulmanos, falantes de árabe, que estiveram presentes na península Ibérica, e obviamente seria errado dizer que só por isso o português e o espanhol não são línguas irmãs, partes da mesma família linguística.

A leitura comprova o que David Crystal afirmava a respeito de características únicas revelarem como as línguas são dignas de interesse, fascínio, etc. Como explicar que nenhuma das outras grandes línguas neolatinas tem a expressão do gênero neutro, por exemplo, e que somente o romeno a conservou? Essa pergunta apenas pode despertar a curiosidade para que mais estudos sejam feitos e que novos interessados nos estudos de língua, cultura e literatura romena surjam. Esse pode ser o primeiro passo para que o romeno, finalmente e de fato, assuma seu lugar nos estudos de Linguística e Filologia Românicas no Brasil, sendo portanto reconhecido como nosso irmão e respeitado, além de analisado, mesmo que superficialmente. Espera-se, por fim, que a pesquisa tenha despertado motivação para novas análises e estudos, os quais somente contribuirão para expandirmos nossos conhecimentos e horizontes, tanto quanto alunos quanto como professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASSETTO, Bruno Fregni. *Elementos de Filologia Românica*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2001.

COUTINHO, Ismael de Lima. *Gramática Histórica*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1970. (Biblioteca Brasileira de Filologia).

CRYSTAL, David. *Language death*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

DAUZAT, Albert. *L'Europe Linguistique*. Nova edição, reformulada e atualizada, com dezesseis mapas linguísticos. Paris: Payot, 1953.

DONATO, Hernâni. *A palavra escrita e sua história*. 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1951.

EBERHARD, David M.; SIMONS, Gary F.; FENNIG, Charles D. (Eds). *Ethnologue*: Languages of the World. 23a ed. Dallas, Texas: SIL International, 2020. Disponível em: https://www.ethnologue.com/language/ron. Acesso em: 02 de novembro de 2020.

ELIA, Sílvio. *Preparação à Linguística Românica*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1974.

FONSECA, Fernando Venâncio Peixoto da. *Método Prático da Língua Romena*. Lisboa: Gleba, 1944. Disponível em: https://archive.org/details/ MetodoPraticoDeLinguaRomenaPorFernandoV.PeixotoDaFonseca1944. Acesso em: 19 de novembro de 2020.

GÖNCZÖL-DAVIES, Ramona. *Romanian*: An elemental grammar. Nova York: Routledge, 2008.

ILARI, Rodolfo. *Linguística românica*. São Paulo: Contexto, 2018.

NICULESCU, Alexandru. *História breve da língua romena*. Trad. de Olmar Guterres da Silveira. Rio de Janeiro: Presença, 1983. (Coleção Linguagem)

SALLES, Ricardo C. *O Legado de Babel*: as línguas e seus falantes. Volume I – Dicionário descritivo das línguas indo-europeias. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1993.

TAGLIAVINI, Carlo. *Le origini dele lingue neolatine*. 2. ed., revista e reelaborada. Bolonha: Casa Editrice Prof. Riccardo Patron, 1952.

Créditos das imagens

Imagem 1: COUTINHO, Ismael de Lima. *Gramática Histórica*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1970. (Biblioteca Brasileira de Filologia)

ROTA BIOCEÂNICA – BRASIL E PARAGUAI – NUMA PROPOSTA TEXTUAL: HISTÓRIAS EM QUADRINHOS (HQs) NAS POSSIBILIDADES DA TRANSLINGUAGEM

Antônia Aparecida da Silva Lemes (UEMS)
antonia.le@hotmail.com
Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)
natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

O trabalho visa traçar uma rota bioceânica entre o Brasil e o Paraguai, numa proposta de gêneros textuais, com a ênfase nas Histórias em Quadrinhos (HQs). Elas representam uma linguagem que apresenta múltiplas facetas acerca de elementos verbais e não verbais e possibilidades de aplicações que podem ser exploradas no âmbito das instituições de ensino de base e consegue levar subsídios para desenvolver a competência de ler/interpretar/criar no meio social pedagógico que transgridem as fronteiras linguísticas no corredor bioceânico – Brasil e Paraguai. Ao proporcionar um repertório linguístico diversificado de interação cultural e faz ressignificar o que está chegando: novos tempos, novos espaços: na heterogeneidade dos falantes dos dois países na rota. A proposta é uma tentativa de contribuir por meio de uma abordagem no aspecto da translinguagem.

Palavras-chave:
Corredor. Translinguagem. Histórias em quadrinhos.

ABSTRACT

The work aims trace a bioceanic route between Brazil and Paraguay, in a proposal of textual genres, with the emphasis on Comics. They represent a language that has multiple facets about verbal and non-verbal elements and possibilities of applications that can be explored within the scope of basic education institutions and manages to bring subsidies to develop the competence of reading/interpreting/creating in the pedagogical social environment that transgress linguistic boundaries in the bioceanic corridor – Brazil and Paraguay. By providing a diverse linguistic repertoire of cultural interaction, it gives new meaning to what is coming: new times, new spaces: in the heterogeneity of the speakers of the two countries on the route. The proposal is an attempt to contribute through an approach to the aspect of translinguage.

Keywords:
Comics. Hall. Translingua.

1. Introdução

O texto propõe uma atenção cuidadosa no sentido de transpor uma realidade intercultural que envolve os territórios do Brasil e do Paraguai.

Trata-se da Rota da Integração Latino-Americana – RILA. No contexto deste corredor geográfico, o repertório linguístico se amplia em relação às diversas comunidades de falas: língua portuguesa, espanhol, guarani e línguas indígenas. Como não mudar os conceitos de ensino e aprendizagem diante de novos tempos e novos espaços? As ferramentas translíngues podem contribuir na prática pedagógica dos estudantes fronteiriços. É um desafio aceitar a novidade nesta interação social múltipla, por isso a sugestão do gênero textual das Histórias em Quadrinhos (HQs). As possibilidades linguísticas que as HQs apresentam dentro da linguagem verbal e não verbal proporcionam um recurso a mais e que envolve o cognitivo, o emocional e o psicológico para o público estudantil. As informações que se interpelam do gênero proposto permitem potencializar habilidades nas competências de ler/interpretar/criar no espaço que compreendem os conhecimentos científicos e os saberes do mundo.

2. Histórias em Quadrinhos (HQs)

As Histórias em Quadrinhos, também chamadas de HQs, sigla que se tornou popular e na qual economiza a fala; estabelece um tipo de gênero textual dentro da classificação de gêneros textuais. Porém, estudos revelam que as linguagens da narrativa proporcionam múltiplas facetas para serem exploradas e podem ter vários gêneros. Pessoa confirma:

> As histórias em quadrinhos possuem diversos gêneros que podem ser encontrados nas obras de grandes artistas e em diferentes escolas de criação dessa arte. (PESSOA, 2016, p. 58)

Na inferência do estudioso, os diversos gêneros implicam na criação da obra, ou seja, depende de como o artista vai produzir o texto porque envolve o estilo da linguagem verbal e o desenho. Além da sequência narrativa do quadrinista.

O leitor de HQ compreende a criança, o adolescente e o adulto. Pois as Histórias em Quadrinhos são tidas como um veículo comunicativo massivo com relevância infantojuvenil, confirma o autor:

> As histórias em quadrinhos são consideradas um meio de comunicação de massa, cujo público alvo é, na sua predominância, crianças e adolescentes. Este perfil de receptor leva-nos a refletir sobre questões relacionadas com a formação desse leitor e com a produção de conteúdo em histórias em quadrinhos. As histórias em quadrinhos são, em muitos casos, a primeira mídia de leitura que a criança tem contato e constrói a base para o futuro leitor de outras linguagens como a literatura, o cinema, o teatro, dentre outras. (PESSOA, 2016, p. 8)

Há um público que acredita que as Histórias em Quadrinhos sejam uma leitura fácil, rápida e/ou apenas para entretenimento. Além do valor de compra bem acessível no material impresso simples. Também de acesso gratuito na internet e por isso a facilidade de se obter uma HQ. As Histórias em Quadrinhos pode será primeira leitura lúdica infantil e que remete esta criança a se tornar um jovem e até adulto a ser um excelente leitor e talvez, escritor. E venha a conhecer outras leituras de outros gêneros e canais de comunicação. Contudo as HQs proporcionam essas características em plena contemporaneidade. Mas, não devemos ignorar suas múltiplas interfaces que se tornaram uma ascensão séria no contexto científico das universidades.

Ao pensar nas instituições de ensino de base, que já existem nas proximidades do corredor bioceânico, e que, provavelmente, o aumento da demanda será um fato. O universo complexo das Histórias de Quadrinhos poderá proporcionar aplicações de elementos lingüísticos como suporte ou guia para novas metodologias e novos ambientes escolares. Estudantes esses oriundos de diversas regiões e línguas. A língua portuguesa prevalecendo do lado brasileiro e o guarani ou espanhol, paraguaio. Diante disso, o gênero textual Histórias em Quadrinhos, com sua plasticidade de detalhes consegue que

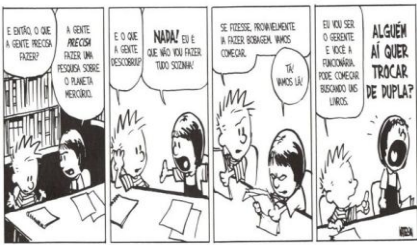
> [...] o indivíduo lê um texto, a intenção é que ele seja capaz de converter texto em imagem, sequência, sons, cheiros e estabeleça uma narrativa em seu imaginário. Os quadrinhos, ao oferecer as imagens e o texto ao leitor, por um lado aceleram a percepção do receptor acerca da conversão do texto em imagem, por outro, estimulam a criação de novas sequências, de sons pensados para aquele determinado personagem descrito pelo artista por meio de onomatopeias. Pode-se criar, a partir daí, um julgamento estético em relação à forma como foi interpretado o texto e uma avaliação sobre se a narrativa corresponde à intensidade dos elementos verbais e visuais e se pode ser considerada um veículo de ideias e informação e não apenas mídia de entretenimento. (PESSOA, 2016, p. 18-19)

A leitura estimula o cognitivo do receptor a partir da visualização da imagem que agrega o emocional, o psicológico e que independe da idade. Através da inserção do texto escrito, num discurso narrativo que traz um determinado tema, além de contextos emblemáticos, há comicidade seja explícita ou implícita; levarão o leitor a desenvolver certas habilidades e consequentemente, as competências de interpretar as sequências de cenas, fazer referências, inferências, alusões, etc. Até criar seu próprio texto verbal e não verbal de acordo com o conhecimento emocional e cultural. Isso pode modular as fronteiras.

A linguagem verbal e não verbal das Histórias em Quadrinhos são vinculadas, ou seja, não há possibilidade de ler apenas o texto escrito, pois ocorre ausência de mecanismos importantes na estrutura deste gênero e que compromete o entendimento do contexto. Observa Pessoa (2016):

> As histórias em quadrinhos têm o seu nome completamente vinculado à imagem, no entanto, no processo de comunicação estão presentes o texto e o balão. Na construção das histórias em quadrinhos, promove-se a intersecção entre as duas formas de expressão: a verbal e a não verbal. Quando separamos os elementos integrantes dos quadrinhos, temos uma interpretação diferente daquela em que a leitura é feita na conjunção dos elementos verbais e não verbais. Para ilustrar este nosso pensamento, apresentamos uma tira de histórias em quadrinhos produzida para o livro. Ela será fragmentada em texto verbal e não verbal**. – Nenê, não aguento mais essa história de perder as coisas! Relógios, blusas, dinheiro... Só não perde a cabeça porque tá colada no corpo! – Não é bem assim mamãe!** O texto apresenta um diálogo direto, sem começo ou fim. Parece uma reclamação perdida entre uma conversa que começou pela mania que Nenê tem em perder suas coisas. Não se sabe se a resposta é de Nenê para Mamãe. Poderia ser um amigo, marido, uma vizinha e o próprio nenê. Não se sabe se é um nome próprio ou apelido, se a mulher em questão é realmente mãe de Nenê ou se a frase é caráter irônico, ao chamá-la de "mamãe", a personagem pode estar criticando a postura da personagem que está reclamando com ele. A entonação também fica descaracterizada no texto isolado. (PESSOA, 2016, p. 15-16)

Já, a tirinha com os personagens Calvin e Susie, *graphic novel*, "Calvin e Haroldo: o livro do décimo aniversário", de Bill Watterson, por exemplo, traz os elementos fundamentais que estrutura as Histórias em Quadrinhos e intencionam o leitor a ter a percepção do código de linguagem.



(WALTTERSON, 2014, p. 71)

Na figura da HQ acima, temos diversas possibilidades diante da leitura para trabalhar no sentido pedagógico, além do entretenimento. O texto é constituído de linguagem mista. Têm-se os detalhes gráficos para

despertar a curiosidade, cenas que mostram reações psicológicas, emocionais e afetivas dos personagens. Ação e reação, discurso, início, meio e fim. A narrativa traz tema, comicidade, elementos gramaticais, também variações de linguagem. O leitor pode sentir que vive ou viveu experiência semelhante descrita nas cenas. E ainda, há inúmeras oportunidades de fazer análises no campo científico. As HQs podem ser contextualizadas e interdisciplinares. Não para por aí. O que não falta são características que enreda neste suporte para abordagens múltiplas. Logo, não é só leitura fácil ou rápida e interpretativa. As HQs possuem o poder de agradar o público em geral. A chance de inspiração que leitor possa vir a ser um criador de texto é muito grande. Com metodologias assertivas e orientações adequadas, o educador tem um viés de alcançar resultados mais concretos em relação aos seus estudantes e ressignificar o contexto das Histórias em Quadrinhos (HQs). Ela é a nona arte e oferece material suficiente para outras artes como, teatro, cinema, televisão, etc. Os pesquisadores:

> Os textos (do latim *textum*, "tecido", "tessitura", "teia") se concretizam por meio da fala, da visão, da audição, com um sentido e trazem uma certa intenção comunicativa, indo além da concepção apontada pelo senso comum, que entende que é apenas aquele material composto por tipografias e colocado em algum suporte físico, como o papel, a tela do computador e outros. (GOMES; BARBOSA; SILVA, 2020, p. 125)

e

> Logo o texto é também uma exposição, uma narração, uma entidade física, com função: exprimir um enunciado para se fazer entender pelo interlocutor. Ao mesmo tempo, ele está diretamente ligado ao contexto e à intenção comunicativa. A definição acima inicia os entendimentos relacionados aos textos multimodais para o alargamento do pensamento crítico e reflexivo, diante dos discursos sociais difundidos em diferentes suportes, impressos ou digitais. Tais textos são construídos por linguagens verbais e não verbais, com facetas multiculturais, repletos de sentidos. (GOMES; BARBOSA; SILVA, 2020, p. 126)

Sob o respaldo das afirmativas dos estudiosos, os gêneros textuais mesmo sendo as HQs, aqui descritas, permeiam e moldam as comunicações humanas em diversos lugares que se encontram, sejam nas grandes metrópoles, interiores e podem chegar às fronteiras para difundir muitas concepções de mundo. A tentativa é positiva diante das possibilidades linguísticas que os gêneros carregam no emaranhado que é o texto.

Os elementos das Histórias em Quadrinhos: **texto verbal**, Pessoa (2016, p. 19), explica: "*Storyline* é usado pelos roteiristas quando a escrita de uma história em quadrinho ou a criação de uma personagem está

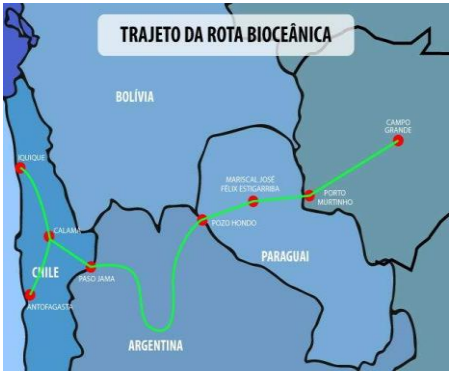
em seu estágio embrionário.", **narrativa**, Pessoa (2016, p. 20): "Os discursos são considerados uma forma de narrar uma história, e dentro das histórias em quadrinhos temos diversas formas de narração.", Pessoa (2016, p. 21), **balão de texto**, "A intersecção do texto verbal e não verbal se dá por conta do balão de texto.", **o texto não verbal**, Pessoa (2016, p. 24): "Nos quadrinhos, as imagens são, geralmente, impressionistas, ou seja, utiliza-se da simplificação para auxiliar a leitura de determinada imagem ou sequência, diferentemente da literatura que, por ter ausência destas, necessita um texto descritivo que crie a ambientação para que o leitor, por sua vez, recrie a imagem.", **criação dos personagens**, Pessoa (2016, p. 27) explica: "Um dos maiores desafios do autor em início de carreira é o da criação de personagens, pois a maioria não possui orientação de pesquisa que os auxiliem a criar um desenvolvimento artístico e psicológico das personagens.", **anatomia expressiva**, Pessoa (2016, p. 41): "Para que o autor possa criar personagens convincentes em suas intenções e características é necessário a compreensão da linguagem corporal. Seus gestos possuem significados e uma mensagem, muitas vezes de cunho universal.", **cenários**, Pessoa (2016, p. 45), "A criação e ambientação do personagem em cenários são essenciais para a compreensão da história que o autor pretende contar ao seu leitor.", **cor**, Pessoa (2016, p. 49): "A cor é um elemento essencial à leitura não verbal por ser um meio de distinção da personagem, do evento ou linha temporal na qual a história se passa.", **tipografia**, Pessoa (2016, p. 52), explica: "Um dos elementos primordiais para compreensão do texto verbal nas histórias em quadrinhos é o uso adequado da tipografia. Cabe à tipografia dar forma ao conteúdo, sendo importante na transmissão de uma mensagem, pois se trata de mensagens específicas de personagens para o leitor." e **publicação**, Pessoa (2016, p. 54): "Por fim, no estudo das histórias em quadrinhos, é interessante que se insira também o tópico de publicação, para que o autor compreenda como uma história pode ser publicada e a importância disso. As histórias em quadrinhos são uma linguagem, um meio de comunicação.". Portanto são subsídios que faz das Histórias em Quadrinhos ser gênero textual de relevância, na qual, diversos artistas se extravasam por meio da criação, do uso das técnicas e dos temas que pretendem propiciar leitura, interpretação e diálogo. Isso faz sentido na construção do conhecimento e ocupa o espaço da nona arte.

A linguagem das HQs por serem verbal e não verbal pode transcender no aspecto de ir além das fronteiras no sentido de ampliar o olhar para a questão do ensino aprendizagem, onde o contexto das línguas

permeia a relação cultural, social, linguística, econômica e política que norteiam o corredor bioceânico.

3. Corredor

Os projetos do corredor bioceânico, ou seja, Rota de Integração Latino-Americana – RILA liga os litorais do Oceano Atlântico e o Oceano Pacífico. Isto é, o Cone Sul da América do Sul que valida a infraestrutura regional Sul-Americana e fomenta a conexão dos países latinos: Brasil, Paraguai, Argentina e Chile. Pois, irão perpassar no corredor (em construção) para levar por meio do transporte multimodal o escoamento de grãos e produtos no cenário das exportações e importações. Isso, num custo econômico palpável e com muito menos tempo físico e geográfico, especificamente, para o Brasil, acerca de oito mil quilômetros, no que tange Mato Grosso do Sul ao Paraguai, aproximadamente. O mapa a seguir ilustra e propicia a visualização de como será o trajeto:



Fonte: https://f088b146830a59b5.cdn.gocache.net/uploads/noticias/2020/ 03/10/yf887qha1orm.jpg

Os vizinhos fronteiriços Brasil e Paraguai, no que procede das informações recentes (10/04/2020) pelo jornalista Rodrigo Almeida, publicada no site Correio do Estado MS, no sentido de atualizar em como está o andamento do projeto de pavimentação do corredor que liga Porto Murtinho-MS com a região central de Assunção, trazem expectativas quanto à implantação do acesso para Rota Bioceânica. O projeto vem ganhando espaço notório e movimenta as instituições públicas e privadas no processo de vários interesses nos setores do agronegócio do respecti-

vo empreendimento. Pois, há um anseio instigante dos sujeitos envolvidos pela a extensão de novos projetos com ideias para a progressão de vários setores, não só agronegócio como também o turismo, a pesca, o meio ambiente, transporte e outros. Mas, e o tráfego de línguas (?), protagonistas heterogêneas deste cenário que é responsável por todas as formas de comunicações. Elas que são inerentes a todas as inquietações humanas na perspectiva de transgredir as fronteiras.

As autoras Ferreira, Castilho e Oliveira (2019), afirmam que "(...) é importante analisar e situar a presença de seus primeiros habitantes, aspecto fundamental para o traçado cultural do espaço (...)" e acrescentam:

> [...] a problemática da identidade e o patrimônio histórico cultural resultam as exigências para que possam acontecer a rotatividade, a mobilidade e a certificação do que se quer eleger como herança do passado que molda as formas de representação do presente. (FERREIRA; CASTILHO; OLIVEIRA (2019)

O evento desta magnitude causará grande impacto cultural. As mudanças nas demais esferas, prematuramente, já vêm sendo dialogadas nos âmbitos acadêmicos e outras instituições de interesses comuns nas logísticas dos países que se descreve no corredor.

A movimentação intercultural infere uma provocação. Segundo as autoras Ferreira, Castilho e Oliveira (2019),

> [...] com a implementação do projeto do Corredor, os sinais de desenvolvimento da identidade desses locais. Estes podem ser avaliados com mais ênfase pelo viés geográfico, pelas instituições produtivas e reprodutivas e pelos aparatos de poder. Foram estes os aspectos que engendraram a história comum, a memória coletiva, as fantasias pessoais e a vivência religiosa, presentes nos locais por onde passará o Corredor Bioceânico. (FERREIRA; CASTILHO; OLIVEIRA (2019)

Apesar, de elas focarem a questão mais patrimonial e econômica que conectam os países latinos, todavia, não deixam de remeter a curiosidade no que tange o comportamento dos diferentes falantes que vivem nos arredores e os que se chegarão neste caminho.

No contexto dos usuários, brasileiros e paraguaios, as línguas: português, guarani, espanhol e línguas indígenas que já cerceiam e, também, outros falares que poderão vir a trafegar no corredor; induz uma reflexão de como será o pertencimento desses sujeitos. Isso remete a questão do deslocamento, ou seja, num contexto linguístico do enunciado e da enunciação, do crítico Bhabha sobre hibridismo, ou seja, remete

linguagem híbrida no corredor bioceânico. O tema hibridismo não foi o foco aqui, porém é pertinente observar:

> Assim, para Bhabha, pensar o hibridismo é inseparável de pensar o deslocamento existente entre o enunciado e a enunciação. Enquanto a enunciação se refere ao contexto sócio-histórico e ideológico dentro do qual um determinado locutor ou usuário da linguagem está sempre localizado, o enunciado se refere à fala ou ao texto produzidos por esse locutor nesse contexto. Nesse sentido Bhabha compartilha de uma visão sócio-discursiva da linguagem, onde, em vez de sistemas e falantes abstratos e idealizados, existem usuários e interlocutores sempre sócio-historicamente situados e contextualizados. (SOUZA, 2004, p. 118)

Portanto, a teoria do enunciado e da enunciação pode ser aplicável em vários aspectos de comunidades de falantes, especificamente, os usuários do corredor bioceânico. Porque o locutor da linguagem que chega ao destino, no caso o corredor, traz consigo sua enunciação (sócio-histórico): cultura, valores, história, crenças e experiências de mundo e está localizado. O mesmo também traz fala, o enunciado (usuário sócio-discursivo). Esse falante se socializará de imediato com outro, distinto do seu **locus de enunciação**? É primordial compreender o espaço intersticial, chamado de terceiro espaço, no qual o sujeito fica entre o significante e o significado saussuriano e necessita de intérprete (SOUZA, 2004).

4. Translinguagem

O que é? O estudo das ferramentas para aplicabilidade na educação, por exemplo, vem sendo discutido desde década de 90, quando havia surgido o termo. Contudo na atualidade ramificou as pesquisas. Há contribuições de várias definições. Uma delas, de Ana Paula Scholl (2020):

> O conceito de translinguagem tem como base os estudos sobre *languaging*, que postulam que a linguagem humana é heterogênea e envolve processos distintos. A ideia é que a linguagem seja repensada e não mais considerada uma entidade formal, mas uma organização múltipla de processos que permitem interações que transcendem dinâmicas e práticas históricas e culturais. Através dessa perspectiva, não há divisões entre o que é linguístico, extralinguístico ou paralinguístico na comunicação humana. (SCHOLL, 2020, p. 3)

A translinguagem vem sendo discorrida na intertextualidade reflexiva e de relevância no sentido de (des)construir o monolinguismo no repertório linguístico. As autoras Reis e Grande (2017):

> Desafiando a perspectiva monolíngue, a translinguagem adota a noção de repertório linguístico que pode conter duas ou mais línguas. (REIS; GRANDE, 2017, p. 133)

Não é fácil a aceitação de a linguagem humana ser heterogenia, porque ainda, há num viés de que as línguas, por exemplo, português ou inglês, sendo nomeadas como única língua de um país, língua oficial. Essa ideologia de acordo com os desdobramentos históricos, no caso, a invenção dos estados-nação, determinou conceituar e por questões políticas e culturais o monolíngue.

> Um ponto de partida importante para a invenção das línguas se inscreve no contexto mais amplo da invenção colonial. Nosso posicionamento de que as línguas são invenções é consistente com as observações de que muitas estruturas, sistemas e construções, tais como tradição, história ou etnicidade, que geralmente são vistas como partes naturais da sociedade, são invenções de um aparato ideológico muito específico. Reivindicar a autenticidade de tais construções, portanto significa ficar sujeito a muitos discursos particulares de identidade. Em outros termos, enquanto práticas contemporâneas podem criar uma autenticidade de ser e identificação com certas tradições, línguas e etnicidade, a história por trás da construção e manutenção dessas práticas precisa ser compreendida em termos de construção contingente. (MAKONI; PENNYCOOK; SEVERO, 2016, p. 16)

Conforme os desdobramentos históricos, a invenção das línguas na construção de identidade para o período colonial e de acordo com as convenções sociais da época, provavelmente, foram convenientes em prol a organização das línguas dominantes duma minoria. Inventou a língua materna e desconsiderou as demais. Agora, pós-colonial, são outras circunstâncias, outro ideário. Também, outras indagações que não pode negligenciar o fato de que há pluralidade línguas. Aceitar sem rejeição ou preconceito porque ainda existe, e se apoderar desse instrumento que tem a finalidade do processo da comunicação.

O repertório linguístico, que está eminente em transitar o novo caminho na rota bioceânica, das comunidades fronteiriças trará mudanças no processo de comunicação. As práticas pedagógicas do ensino de base, na perspectiva da linguagem verbal e não verbal das HQs pode mediar os recursos semióticos para tornar a linguagem mais dinâmica e ressignificar os novos tempos vindouros.

Maciel e Pereira (2020) concordam que

> Os processos de comunicação e construção de sentidos envolvem diferentes recursos transemióticos. Nessa lógica, os recursos não verbais medei-

> am e moldam a linguagem e, portanto, não são apenas recursos complementares à fala ou ao pensamento. (MACIEL; PEREIRA, 2020, p. 47)

Ainda na tentativa de sugestão de ferramenta translígue, os autores Maciel e Pereira (2020, p. 48), "como alternativa, a translinguagem representa uma possibilidade de considerar a dinamicidade e fluidez nos estudos de linguagem". Não é fácil transgredir fronteiras, porém mudanças são necessárias para se obter experiências nos desafios das linguagens.

Trazer os recortes de conceitos da translinguagem como pressupostos para a prática pedagógica da educação de base para as fronteiras com sujeitos de comportamento diversos de línguas, não é desfazer das políticas públicas, instaladas nos bancos educativos:

> Sem desconsiderar o papel fundamental de políticas públicas no sentido de ampliar o acesso à educação e a capitais linguísticos e culturais por grupos menos favorecidos, entendemos que enfoques teóricos e pedagógicos mais amplos e favoráveis à validação da diversidade e da pluralidade de formas de produção de sentidos e conhecimentos possam também ser relevantes para a realização de uma educação linguística mais sensível aos dramas humanos, mais perceptivelmente crítica e mais profundamente transformadora na sociedade contemporânea. A educação, de natureza política e transformadora, demanda abordarmos a linguagem também a partir de um enfoque transgressivo, que possibilite rupturas com visões de língua/linguagem de bases predominantemente estruturalistas. (ROCHA; MACIEL, 2019)

As políticas públicas têm seu sentido na ênfase teórica e pedagógica, porém impera em seus conceitos estruturalistas um chamado visionário mais aberto e dinâmico e que abra as fronteiras para o que está acontecendo nas premissas científicas.

A inter-relação que o vocábulo **trans** proporciona, representa a intensificação do rompimento estrutural das línguas nomeadas, segundo Maciel e Pereira (2020, p. 50):

> O prefixo **Trans** pode indexicalizar a fusão entre a dicotomia língua/linguagem. Ele busca, ainda, transcender a forma pela qual olharmos para a língua como estrutura autônoma. (MACIEL; PEREIRA, 2020, p. 50)

Confirmam esse entendimento. A possibilidade de a translinguagem emergir nesta junção das línguas envolvidas nas fronteiras, Maciel e Pereira (2020, p. 50) "o prefixo *trans* busca validar perspectivas mais fluídas, expandidas, situadas e holísticas de se considerar a linguagem em movimento.", no corredor bioceânico.

O usuário de qualquer língua oferece perspectivas e cabe ao linguista aplicado transpor as fronteiras, pensar diferente e com simplicidade e conhecimento indisciplinar, se expor, ou seja, correr o risco para não ficar só numa teoria e deixar um espaço aberto para múltiplos centros de reivindicação (LOPES, 2009):

> É necessário reteorizar o sujeito social em sua heterogeneidade, fluidez e mutações, atrelando a esse processo os imbricamentos de poder e desigualdade inerentes. Tradicionalmente, o sujeito da la tem sido um ser sem gênero, raça e sexualidade. Ou, no máximo, tem sido construído com um gênero, raça e sexualidade fixos do qual não consegue escapar; com a linguagem refletindo o que ele é, ao invés de ser compreendida como um lugar de construção da vida social e, portanto, dele mesmo. (LOPES, 2009, p. 21)

A Rota Bioceânica com seus sujeitos e processos de translinguagem constrói a contemporaneidade bem mais desafiadora. É de responsabilidade do campo de pesquisa, na pessoa do observador tentar desvendar os fenômenos na língua/linguagem sem julgar seu objeto de questionamento.

5. Considerações finais

Os temas propostos no texto são no mínimo instigantes e merecem ser mais explorados, pois são recursos inspiradores, curiosos e bem atuais. Nietzsche diz que,

> A ciência dá muita satisfação àquele que a ela consagra seu trabalho e suas pesquisas, muito pouco àquele que *aprende* seus resultados. Mas como pouco a pouco todas as verdades importantes da ciência se tornam cotidianas e comuns, também esse pouco de satisfação desaparece: da mesma forma como nós há muito deixamos de sentir prazer ao aprender a tão admirável tabuada. (NIETZSCHE, 2018, p. 180)

O autor nos convida a ter curiosidade e questionar o porquê tal coisa ou situação acontece ou pode vir acontecer. A tentativa no texto foi mostrar que um caminho, novo, arquitetado no passado se tornou um presente, que requer conhecimento para desbravar as novidades para obter resultados satisfatórios no futuro bem próximo, no caso, a Rota Bioceânica. Brasil e Paraguai "irmãos", vizinhos, fronteiras essas que nos levam a ter ideias, olhares, reflexões sobre a realidade de várias comunidades de fala. Sujeitos esses que são situados e localizados no uso de suas atribuições linguísticas no processo de comunicação e que merecem respeito de todos.

O corredor pode ser iluminado pelo trabalho consciente das Histórias em Quadrinhos (HQs) e por meio das ferramentas da translinguagem como aparato para desenvolver o senso crítico, cognitivo, libertário e humano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MOITA LOPES, L. P. da aplicação da linguística a linguística Aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Orgs). *Linguística aplicada*: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009.

NIETZSCHE, W. F.; BRAGA, A. C. *Humano, demasiado humano*. São Paulo: Lafonte, 2018.

OLIVEIRA, Rosemary Rodrigues de; BRANCALEONI, Ana Paula Leivar; D'AGUA, Solange Vera Nunes Lima (Orgs). *Inquietações no campo do ensino*: sujeitos e temas de pesquisa [recurso eletrônico]. Porto Alegre-RS: Fi, 2020.

PESSOA, Alberto Ricardo. *A linguagem das histórias em quadrinhos*: definições, elementos e gêneros. João Pessoa: UFPB, 2016. *Ebook*: http://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/book/72.

SCHOLL, A. P. O conceito de translinguagem e suas implicações para os estudos sobre bilinguismo e multilinguismo. *Revista da ABRALIN*, v. 19, n. 2, p. 1-5, 27 ago. 2020.

SOUZA, Lynn Mario T. de Menezes. Hibridismo e tradução cultural em Bhabha. *Margens da cultura*: mestiçagem, hibridismo & outras misturas. São Paulo: Boitempo, 2004.

WATTERSON, Bill. *Calvin e Haroldo*: o livro do décimo aniversário. BOIDE, Alexandre. 1. reimpr. São Paulo: Conrad Editora Brasil, 2014.

Sites consultados

In: Santos, L.I.S.; Maciel, R.F. (Orgs). *Formação e prática docente em Língua Portuguesa e Literatura*. p. 117-44. Campinas: Pontes, 2019.

https://correiodoestado.com.br/economia/rota-bioceanica-ponte-e-pavimentacao-portuaria/377817. Acesso em: 27/10/2020.

https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/1984-8420.2015v16n2p9. Acesso em: 27/10/2020.

https://interacoesucdb.emnuvens.com.br/interacoes/article/view/2299. Acesso em: 27/10/2020.

http://www.dialogarts.uerj.br/arquivos/olhares_sobre_os_textos_verbal_e_nao_verbal_jornada4.pdf#page=32. Acesso em: 27/10/2020.

Imagens utilizadas

Figura 1: Calvin, Susie e o trabalho em grupo – p. 71.

SABERES EM LEITURA A PARTIR DO DESCRITORES DO "AVALIAÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO SisAPTO"

Juliane Pereira Sales (UFT)
juliane.sales@hotmail.com

RESUMO

Este artigo tem como referência a dissertação de mestrado que relata uma experiência de pesquisa-ação desenvolvida em colaboração com uma professora de Língua Portuguesa da última série do ensino fundamental de uma escola tocantinense e que objetivou à construção de 'saberes docentes em leitura a partir do estudo dos descritores da Avaliação de Língua Portuguesa do SisAPTO'. Apresentamos algumas das reflexões realizadas neste percurso de construção de conhecimentos fundamentais à prática docente no âmbito das diretrizes do SisAPTO e da avaliação em Língua portuguesa para o 9º ano. Informações referenciais sobre esta avaliação veiculadas pelo *Guia Pedagógico do professor de Língua Portuguesa* (GPPLP), bem como concepções teóricas sobre letramento e letramento do professor para ensinar leitura no contexto atual das avaliações em larga escala, foram algumas das principais referências .

Palavras-chave:
Letramento docente. Saberes docentes em leitura.
Sistema de Avaliação Permanente do Tocantins (SisAPTO).

ABSTRACT

This article has as reference the Master thesis that reports an experience of action research developed in collaboration with a Portuguese language teacher from the last grade of Elemantary School of a Tocantins school. This investigtion aimed at the construction of teaching knowledge in reading from the study of the SisAPTO Portuguese Language Evaluation descriptors. We present some of the reflections made in this path of construction of fundamental knowledge to teaching practice within the scope of the SisAPTO guidelines and the Portuguese language assessment for the 9th year. Referential informations conveyed by the *Pedagogical Guide of the Portuguese Language Teacher* (GPPLP) about this assessment, as well as theoretical conceptions about literacy and teacher literacy to teach reading in the current context of large scale assessments, were some of the main references.

Keywords:
Teaching literacy. Teacher knowledges in reading.
Tocantins Permanent Evaluation System (SisAPTO).

1. Introdução

Este texto tem como referência a dissertação de mestrado que relata uma experiência de pesquisa-ação (THIOLLENT, 2008) sobre 'prática docente em Língua Portuguesa no contexto do Sistema de Avaliação Permanente do Tocantins, vulgo SisAPTO'. Essa pesquisa-ação foi desenvolvida de forma colaborativa com uma professora do 9º ano A de

uma escola tocantinense situada no município de Ananás-TO, no segundo semestre de 2016, em atenção às dificuldades da docente em elaborar atividades de leitura eficazes à aprendizagem dos alunos sob o enfoque do sistema de avaliação em questão.

Sob este enfoque, a investigação objetivou a construção de saberes em leitura a partir dos pressupostos teóricos e metodológicos do SisAPTO, tomando os descritores padrões em leitura da 'Avaliação de desempenho em Língua Portuguesa do SisAPTO', aplicada aos alunos da última série do Ensino Fundamental, como fundamentos para a elaboração de atividades de leitura.

Apresentamos algumas das reflexões realizadas neste percurso de construção de conhecimentos fundamentais à prática docente no âmbito das diretrizes do SisAPTO e da avaliação em Língua portuguesa para o 9º ano. Informações referenciais sobre esta avaliação veiculadas pelo 'Guia Pedagógico do professor de Língua Portuguesa' (GPPLP), bem como concepções teóricas sobre letramento e letramento do professor para ensinar leitura no contexto atual das avaliações em larga escala, foram algumas das principais referências.

Essas reflexões serviram de aporte teórico e metodológico tanto para a professora do 9º ano, sujeito de pesquisa, quanto para a professora-pesquisadora autora deste texto. Ambas envolvidas colaborativamente na produção de atividades de leitura informadas em descritores da avaliação de Língua Portuguesa do SisAPTO para o 9º ano, ao final da pesquisa-ação, propuseram uma Unidade Didática voltada à prática de leitura com o gênero notícia como alternativa aos exames-simulados aplicados até então como única proposta didática de preparação dos alunos para as avaliações diagnósticas em leitura.

2. Situando o leitor

O SisAPTO é um sistema de avaliação da aprendizagem em larga escala, criado pela Secretaria de educação do Tocantins em 2011, a partir do seu projeto piloto denominado 'Sistema de Avaliação do Tocantins (SALTO)'. Em 2012, com a alteração do SALTO para o SisAPTO, a Secretaria de Educação do Tocantins (SEDUC/TO) ofertou aos professores de Língua Portuguesa o *Guia Pedagógico do Professor* (GPP) ou *Guia Pedagógico de Língua Portuguesa* (GPPLP). O intuito do material seria o de auxiliar os docentes na preparação dos alunos para as avalia-

ções diagnósticas bimestrais, tendo em vista os resultados de desempenho não satisfatórios demonstrados em exames nacionais e, também, nas primeiras edições do SisAPTO em 2011.

No início de sua implementação, a 'Avaliação de Língua Portuguesa do SisAPTO' para o 9º ano era aplicada bimestralmente em três diferentes fases anuais: as avaliações de entrada (1º bimestre); as avaliações de acompanhamento (2º e 3º bimestres) e as avaliações de saída (4º bimestre). Atualmente, os testes acontecem duas vezes ao ano. De qualquer forma, semelhantemente às avaliações do Saeb (2008), o SisAPTO de Língua Portuguesa objetiva medir o desempenho dos alunos do 9º ano em Língua Portuguesa com foco em leitura, dimensionando o mesmo desempenho a partir de descritores padrões de leitura propostos numa 'Matriz de Referência' de conteúdos para as séries finais do Ensino Fundamental, apresentada aos professores da área por meio do *Guia Pedagógico do Professor de Língua Portuguesa* (GPPLP) elaborado pela SEDUC-TO e ofertado às escolas a partir de 2012.

De acordo com o Relatório de Desempenho da escola-campo no ano de 2016 (Sistema de Gerenciamento Escolar (SGE) http://sge.seduc.to.gov.br/sgeseduc/sge/indexrelatorio.php?url=938AD29319384B1518D10EF363), período de realização da referida pesquisa-ação, os resultados das turmas de 9º ano da escola-campo eram preocupantes, uma vez que demonstravam dificuldades importantes por parte dos alunos em todas as disciplinas avaliadas. No caso de Língua Portuguesa, a baixa competência dos alunos para a compreensão de textos em diferentes gêneros, usando de habilidades individuais de leitura, em específico: identificação, inferência, relação e análise.

Em decorrência desses baixos resultados, naquele momento foi cobrada dos professores a proposição de novos planos e projetos de intervenção para a melhoria das competências e habilidades em leitura dos alunos, conforme proposta metodológica já prevista no projeto inicial do SisAPTO, seção de *Metodologia* (SEDUC/TO, 2015, [s.p.]). Entretanto, muitos professores demonstraram dificuldades em elaborar essas ações de intervenção. Em especial, porque essas intervenções teriam que fundamentar-se nos descritores padrões de leitura para os quais, nas avaliações diagnósticas bimestrais aferidas, os alunos do 9º ano não tinham apresentado domínio das habilidades de leitura. A partir disso, esses descritores passaram a ser propostos como orientadores da prática pedagógica do professor de língua materna no planejamento de atividades de leitura como intervenção.

O acesso dos professores de 9º ano à Matriz de Referência dos descritores da Avaliação de Língua Portuguesa do SisAPTO para esta série/ano se deu por meio do GPPLP que já estava em mãos dos docentes desde 2012 e, agora, deveria ser retomado pelas escolas e professores como documento de referência das informações necessárias para a elaboração das ações e projetos de intervenção.

Além da Matriz de Referência (MR) da avaliação, o 'GPPLP' apresenta ao professor o 'Detalhamento dos Descritores de Leitura' com 'Sugestões de atividades' a serem trabalhadas em sala com os alunos. Essas atividades seguem o modelo dos instrumentos das avaliações diagnósticas e de acompanhamento bimestrais aplicadas aos alunos: são questões-item com excertos de textos de diferentes gêneros e com indicações sobre o descritor de leitura enfocado na questão.

Mas a problemática a que se dedicou o trabalho de investigação que baseia este texto estava exatamente no fato de que boa parte dos docentes não reconhecia os fundamentos ou pressupostos teóricos implicados nesses descritores para então propor as ações/atividades didáticas que atendessem às exigências e aos propósitos de aprendizagem dos alunos mediante os resultados aferidos na avaliação nas 1ª e 2ª etapas de 2016, ou mesmo para aplicar as sugestões de atividades propostas no guia. Como resultado, os professores conseguiam apenas implementar atividades orientadas por exames-simulados das avaliações diagnósticas sem nenhuma reflexão. Dentro desta realidade, encontrava-se a professora-sujeito de pesquisa-ação.

Embora munidos do GPPLP e das informações veiculadas também por ele como referenciais da avaliação, as tensões dos professores em planejar as ações de intervenção junto aos alunos em resposta aos resultados insatisfatórios nos testes de desempenho não diminuíram. A exemplo da professora do 9º ano, sujeito da pesquisa-ação desenvolvida, essas dificuldades estariam relacionadas a muitas horas/atividades gastas somente com a elaboração dessas atividades que demandavam períodos longos em frente ao computador pesquisando questões já prontas com foco nos descritores; muitas horas/aulas dedicadas em sala de aulas apenas com as atividades do SisAPTO, em maioria, exames-simulados, reproduzidos dos próprios testes das avaliações, e que eram aplicados e depois corrigidos s com os estudantes por meio da demonstração dos desvios a partir de um gabarito, sem nenhuma abordagem acerca de quais conhecimentos aplicar para resolução das questões propostas. Tudo isso porque os professores não compreendiam as proposições teórico-

metodológicas que detalham cada descritor, conforme sugeria o GPPLP. O próprio documento também fora usado em sala com os alunos, quando em 2012 foi editada uma versão para o aluno.

Segundo a professora do 9º ano em entrevista contemplada no contexto da pesquisa-ação, reconhece que "o GPPLP facilitou esse trabalho", porém, as dúvidas sobre o que "querem dizer" os descritores ainda eram pertinentes para os professores de modo geral. E mesmo com auxílio do GPPLP, conforme a docente, até então, ainda "não se tinham surtido os resultados esperados pela equipe gestora da escola e pelos professores também".

De fato, embora a escola-campo de pesquisa apresentasse um indicativo maior entre todas as escolas do município, e até mesmo em relação ao estado, conforme demonstrado nos relatórios de desempenho de 2016 (ano anterior ao desenvolvimento desta pesquisa-ação), os alunos da escola-campo não dominavam todas as habilidades propostas nos descritores padrões de leitura. Isso seria resultante do fato de os professores não conseguirem ainda interpretar os propósitos de aprendizagem contidos nesses descritores que fundamentam a avaliação para Língua Portuguesa. E não interpretando o que esses propõem, não conseguiam propor atividades de leitura de textos que desenvolvam de fato as demandas dos alunos por competências e habilidades de leitura indicadas pelas avaliações do SisAPTO.

Diante dessa problemática é que se propôs à professora do 9º ano e à escola-campo o desenvolvimento da referida pesquisa-ação. Tomando a prática da professora-sujeito de pesquisa como recorte de uma realidade desafiador e que era comum a boa parte das escolas e professores tocantinenses no contexto do Sistema de Avaliação Permanente do Tocantins.

Ao longo do artigo, apresentamos algumas das reflexões teórico-metodológicas que embasaram o percurso de construção de saberes docentes em leitura a partir dos pressupostos teóricos e metodológicos do SisAPTO para Língua Portuguesa, compreendidos nos descritores padrões em leitura da avaliação de desempenho aplicada ao 9º ano'. Essas reflexões pautaram-se em informações referenciais sobre o SisAPTO e avaliação de desempenho para língua portuguesa aplicada na última série do Ensino Fundamental veiculadas pelo GPPLP (SEDUC-TO, 2012; 2011) e em concepções teóricas sobre letramento (KLEIMAN, 1995; 2007; 2006; STREET, 2014) e saberes docentes (TARDIF, 2004; GA-

AUTHIER *et al*., 2006) letramento do professor (KLEIMAN, 2008; COLAÇO, 2012), abordagem pedagógica da leitura como atividade sócio-interacionista (KLEIMAN, 2002; 2013a; 2007; 2006; DANTAS; RODRIGUES, 2013; PRESTES, 2001; SPINILLO, 2008) no contexto atual das avaliações em larga escala, foram algumas das principais referências. Teoricamente representam parte de um caminho de ampliação de conhecimentos em docência que, no aporte metodológico de pesquisa-ação, foi percorrido pela professora do 9º ano daquela escola-campo com a colaboração da professora-pesquisadora e autora deste texto.

3. Saberes docentes constituintes do 'letramento do professor'

Como o objetivo principal da pesquisa-ação, relatada em parte neste texto, era o de contribuir com a construção de saberes em leitura por professor das séries finais do Ensino Fundamental de escola tocantinense, propondo a produção de unidade didática (UD), a partir de descritores padrões da Avaliação de Língua Portuguesa do SisAPTO, importou ao propósito fundamentar a investigação em dois conceitos principais: o de saberes docentes e letramento do professor.

A concepção de letramento apresentada em Kleiman (1995), de ser o letramento "um conjunto de práticas sociais de escrita, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nestas práticas constroem relações de identidade e poder" (KLEIMAN, 1995, p. 11), designa uma ideia ampla e coerente sobre o termo e o fenômeno que denomina. Antes de ser uma capacidade ou condição para usar a língua(gem) socialmente, segundo a definição, o letramento comporta-se como um fenômeno sócio-histórico-cultural próprio de diferentes povos, grupos, sociedades, em que a escrita, de um modo ou de outro, articula as relações e as interações entre os sujeitos em diferentes contextos de atividade. Na esfera de educação formal os sujeitos, professores e alunos, estão envolvidos em atividades próprias do contexto escolar de interação. Em relação aos professores, sua principal atividade é a de ensinar, o que envolverá outras, tais como: planejar as aulas, aplicá-las com os alunos, avaliar a aprendizagem, fazer relatórios e registros dessas ações. Mas, o professor não faz isso intuitivamente. Ao contrário, há conhecimentos que subjazem à docência e devem ser identificados a partir da natureza da atividade humana desempenhada, o ensino. Há portanto, um 'letramento do professor' ou 'letramento docente' que seria assim, constituído de um

conjunto de saberes focados na docência, específicos da esfera escolar de ensino, formado por diferentes conhecimentos próprios do 'saber docente'.

Segundo Maurice Tardif (2004), o 'saber docente' é um "saber plural" (TARDIF, 2004, p. 54). Está formado de diversos outros saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana. Portanto, não há um único 'saber do professor' que condicione um 'letramento para ensinar' e sim, a união de distintos "saberes" que constituem esse letramento específico. No que é referente ao professor de língua materna, esse 'letramento docente' compreende, dentre outros, o conjunto de saberes e conhecimentos docentes especializados, conhecimentos linguísticos e literários, saberes que condicionam fundamentos de leitura e escrita.

Sob essa visão, Tardif (2004) propõe diferentes gêneses dos conhecimentos do professor e, a partir delas, classifica os diferentes tipos de saberes docentes: saberes profissionais, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais.

Clermont Gauthier (GAUTHIER *et al*., 2006), ao abordarem sobre a formação profissional docente, também admitirão a pluralidade do 'saber docente' como sua característica fundamental. Apresentando uma classificação dos saberes docentes semelhante à apresentada em Tardif (2004), os autores esclarecem que o 'saber do professor' trata-se de um "reservatório de saberes", no qual ele vai buscar o necessário para atuar em relação a cada situação dada em sala de aula. Portanto, não há uma linha divisória entre um grupo de saberes e outro. Os diferentes tipos estão implicados um ao outro se sobressaindo na prática docente conforme a necessidade do professor. A esse respeito, Gauthier dirá que

> [...] é muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização desses vários saberes que formam uma espécie de reservatório, no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino. (GAUTHIER *et al*., 2006, p. 28)

Em trabalho recente sobre os saberes docentes de professoras em início de carreira, Guerra; Pinho (2014) afirmam que há atualmente um paradigma educacional emergente que demanda para a docência um conjunto de conhecimentos que precisam ir além dos saberes específicos da área de formação do professor ('saberes profissionais de tipo pedagógicos (TARDIF, 2004). As autoras concordam que o 'saber docente' envolverá uma gama de conhecimentos que vão além da capacidade técnico-pedagógico do professor, o que já é esperado na sua formação

para tal. Compreendem que o professor precisa, além de 'saber ensinar', compreender que realiza um trabalho que está relacionado diretamente ao seu objeto de trabalho, o aluno, e todos os aspectos que se relacionam a esses alunos e ao próprio 'saber-fazer docente'. Para desempenhar bem o seu fazer pedagógico, o professor precisa compreender que ensinar é agir na classe ou instituição educacional em função da aprendizagem e da socialização dos alunos, atuando sobre sua capacidade de aprender, para educá-los e instruí-los com a ajuda de programas, métodos, livros, exercícios, normas, etc.

O 'letramento do professor' ou 'letramento docente', conforme entendido aqui a partir do cruzamento das concepções de letramento (KLEIMAN, 1995; 2007; 2006; STREET, 2014) e saber docente (TARDIF, 2004; 2002; GAUTHIER *et al*., 2006; e outros) ora apresentadas nesta discussão, seria, assim, um letramento próprio da atividade docente, constituído por essa rede complexa de saberes (GUERRA; PINHO, 2014) que fundamentam o 'saber-fazer' do professor. É também um letramento que ocorre dentro de um contexto mais amplo, o do letramento escolar/acadêmico (HAMILTON, 2001 *apud* COLAÇO, 2012), cujas práticas e eventos são próprios da esfera escolar de ensino e que se orientam a partir das identidades que ali o constituem, entre elas, a do professor. Esse mesmo letramento também pode transformar-se e ou (re)construir-se mediante as demandas, de ordem social e pedagógica, que se vão apresentando ao professor ao longo de sua experiência docente.

3.1. Abordagem pedagógica da leitura: atividade sociocognitivo e interacionista

Para ensinar a ler, precisamos ter paixão pela leitura (KLEIMAN, 2013a). Entretanto, é importante ter domínio das capacidades que condicionam nosso ato de ler como um processo de compreensão. Em outras palavras, o professor-leitor experiente orientará o aluno nesse processo de aprendizagem por meio da sua experiência como leitor de textos e do domínio das diferentes estratégias para se ler, mediará as possibilidades de inserção do leitor-aprendiz no mundo do texto. O desenvolvimento das estratégias necessárias para a leitura será possível por meio das atividades que o professor propor ao seu grupo de alunos, a partir do reconhecimento das ações necessárias à leitura que seu grupo ainda não do-

mina para aquele texto, ou aquele conjunto de textos a serem lidos, entendidos, interpretados e, por fim, compreendidos.

Do ponto de vista da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, alguns estudos, tais como os apresentados por Spinillo (2008); Hodges (2012 *apud* DANTAS; RODRIGUES, 2013), atestam que muitas das dificuldades de leitura dos alunos concentram-se no fato de que raro o aluno tem domínio das ações envolvidas no processo de compreensão de um texto, por exemplo. Considerando os aspectos da metacognição no processo de aprendizagem da leitura em classes de Ensino Fundamental, esses autores afirmam que o desconhecimento ou a não experimentação de ações estratégicas de leitura sobre o texto (sobretudo as metacognitivas, tais como avaliação, regulação e controle) são os principais fatores que dificultam o desenvolvimento da leitura pelos discentes. Como resultado, leem, mas não compreendem o que leem porque não sabem como fazer para chegar a essa compreensão e desconhecem a própria capacidade para fazê-lo. Principalmente para a leitura de textos escritos, boa parte dos estudantes em processo escolar de desenvolvimento e aprendizagem chegam ao final das etapas escolares sem as habilidades necessárias à leitura enquanto produção de sentidos. Habilidades relacionadas a estratégias de ordem intelectual superior que desencadeiam mecanismos diversos de ação e de controle/regulação inerentes ao processo da leitura e compreensão de textos.

Atribuímos a razão do fato à forma como, desde sempre, vem-se trabalhando a leitura na escola de ensino fundamental, principalmente. A prevalência do método sobre o texto, este enquanto um detonador ou pretexto para atividades puramente mecânicas acerca de aspectos ortográficos e prosódicos básicos como ortografia, entonação, aspecto gramatical da pontuação e outros (KLEIMAN, 2013a, p.26). Estes e outros aspectos que configuram um modelo autoritário de ensino da leitura baseado na avaliação e no controle.

Como superação dessa realidade, propostas de ensino tais como as apresentadas em Kleiman (2013a) e Prestes (2001) defendem a interação como ferramenta pedagógica para o ensino da leitura na escola e na sala de aula sob a abordagem de estratégias de leitura cognitivas e metacognitivas. Essa interação está entendida como a relação que se pode estabelecer entre aluno-leitor e textos num trabalho de leitura significativo desencadeado por meio de um processo pedagógico de mediação. Professor e aluno descobrindo juntos na própria atividade de leitura os caminhos que possibilitam a leitura desse ou daquele texto. Isso porque não é ape-

nas o aluno que precisa conhecer suas capacidades e as limitações da sua leitura, mas o professor deve procurar reconhecer por meio de atividades voltadas a esse objetivo, quais as habilidades ainda deficientes na leitura do seu aluno, para então definir as estratégias a serem orientadas no sentido do seu desenvolvimento.

Richgels; McGee; Slaton (1989 *apud* PRESTES, 2001), apontam para a ideia de conscientização do ato de ler. Esses autores atestam que a instrução em leitura como uma atividade de "troca" entre um leitor experiente e um leitor em aprendizagem, pode contribuir para que o aprendente em leitura desenvolva habilidades que lhe assegurem compreender um texto mais efetivamente e a ter consciência dessa sua capacidade. Como ferramenta de instrução sobre a própria atividade de ler, a leitura em sala de aula pressupõe exatamente que ocorra esse processo de conscientização por parte do aluno. Que o aluno aprenda a reconhecer as ações que pode operar sobre determinado texto para assim compreendê-lo, avaliando o mesmo processo e assim definindo novos cursos de ação. É o que se denomina em outros termos de metacognição (FLAVELL; JOLY; VIEIRA *apud* DANTAS; RODRIGUES, 2013).

Essa proposta pedagógica da leitura encontra ressoo no que Vygotsky (1989; 1991 *apud* PRESTES, 2001) pensou acerca do desenvolvimento da linguagem. Segundo o psicólogo russo, há uma relação estreita entre o desenvolvimento mental e o aprendizado da leitura e da escritura (VYGOTSKY, 1989; 1991 *apud* PRESTES, 2001, p. 7). A teoria da Zona Proximal do Desenvolvimento (ZPD) busca teoricamente explicar esse processo de desenvolvimento das capacidades da criança, em especial, no processo de aprendizagem escolar. Seria no processo de mediar o contato do aluno-leitor em potencial (sujeito *cognoscente*) com texto (objeto *cognoscível*) que o professor colaborará então para que mais rapidamente o aluno ganhe consciência da leitura daquele texto em específico, tomando assim também consciência de habilidades/estratégias de leitura que poderá utilizar na compreensão de outros textos, em outras ocasiões sem grande intermediação do professor.

"É durante a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta. Mas durante a conversa sobre aspectos relevantes do texto" (KLEIMAN, 2002, p. 24). Nem sempre o aluno identifica os mesmos aspectos que o professor na leitura de um mesmo texto. Isso é próprio da atividade de leitura. Ninguém lê um texto com os mesmos objetivos de outrem. A leitura enquanto interação pressupõe, portanto, que aluno e professor

conversem sobre o texto que estão lendo, trocando informações relevantes sobre o texto. Nesse sentido, o ato de ler torna-se também ferramenta de interação entre professor-alunos e alunos-alunos. Sendo que sua instrução sob o ensino de habilidades/estratégias possibilitará a aprendizagem da leitura não apenas para textos relacionados aos conteúdos linguísticos e literários próprios do currículo de Língua Portuguesa. Se assim o for, então do que se valerá toda essa discussão.

Se o objetivo do trabalho com a leitura em sala é que os alunos desenvolvam a consciência da leitura, propondo com isso o ensino/instrução de habilidades/estratégias através da leitura de diferentes textos, dentre estes textos escritos, a conversa que se realize sobre o texto deve centrar-se na prática dessas habilidades/estratégias. Atribuir à leitura o caráter de atividade de interação entre professor e alunos e alunos e alunos corresponderia a assumir um trabalho pedagógico de instrução em leitura que possibilite ao grupo de alunos não apenas ler vários textos que tratem de um único tema, isto é, decodifiquem-nos e extraiam dos mesmos uma mensagem e pronto. Isso também. Porém, mais que isso, a leitura nessa perspectiva pressupõe que professor e alunos leiam textos para que, antes mesmo de se chegar a uma mensagem ou mensagens, reconheçam no texto as diferentes formas de organização da linguagem, as diversas maneiras pelas quais os textos ganham forma, usam de palavras e outros sinais, expressões para dizer o que dizem e como dizem, a que atividades e/ou setores da vida cotidiana estão associados e os papéis sociais desempenhados por aqueles que interagem por meio dos textos (produtor e leitor).

Todos esses aspectos, que são quase sempre invisíveis a uma primeira leitura despercebida, colaboram para os sentidos do texto e precisam ser identificados, inferidos, localizados, previstos pelo leitor. O desenvolvimento de habilidades/estratégias pelo aluno para tais tarefas pode ser possível quando a leitura se realiza em sala de aula enquanto um processo de construção/reconstrução colaborativa dos sentidos texto. Ou seja, quando ler é ler "com", "por quê", "como" e "para que", como processo sociocognitivo e interacional de construção de sentidos.

3.2. Avaliações em larga escala e seus instrumentos como 'novos eventos de letramento'

Fundamentada na perspectiva ideológica de letramento (STREET, 1984), Kleiman (2008) aponta que atualmente, frente as demandas soci-

ais de linguagem, ao professor é exigido um letramento que vá além dos saberes específicos da área de formação do professor, isto é, dos seus saberes profissionais (TARDIF, 2004). Um 'letramento docente' muito mais amplo, que condicione ao professor não apenas ensinar leitura e escrita, mas lidar com as diferentes manifestações da linguagem num contexto maior que o do texto escrito, além do conhecimento do que é a docência e os saberes implicados nesse processo.

A exigência desse 'novo letramento do professor' é demandada, segundo Kleiman (2008), pela multiplicidade de 'novos eventos de letramento' que vem ocorrendo no interior das escolas. Esses 'novos eventos de letramento' são traduzidos nas variadas situações resultantes das políticas públicas de melhoria da educação desde o final da década de 90 do século XX: programas ou sistemas de avaliação institucionais, de professores, de alunos e do próprio ensino; inserção de metodologias e programas didáticos de monitoramento da aprendizagem, formação do professor (KLEIMAN, 2008). Esses eventos incorporam-se à prática escolar de ensino, em especial, aquelas relacionados à alfabetização e ao ensino de língua materna, resguardados normalmente em preceitos, leis e normas veiculadas em documentos governamentais.

Principalmente sob a forma de sistemas ou propostas de avaliação em larga escala, esses 'novos eventos de letramento', como tais, "criam uma situação de incerteza que desestabiliza o professor alfabetizador e o professor de língua materna" (KLEIMAN, 2008, p.488), pois desencadeiam novas exigências acerca da qualidade do ensino para o professor, para os alunos, para as escolas, e ainda, para os sistemas de ensino. Diante disso, o professor percebe a necessidade de mudança, ao mesmo tempo em que se vê imerso numa diversidade de situações que lhe são impostas e lhe parecem "novas", ou no mínimo desconhecidas. Essa instabilidade pode ser compreendida a partir do entendimento de que hoje há, de fato, um outro paradigma da educação e do ensino (GUERRA; PINHO, 2014) que impõe, principalmente ao docente, um conjunto de conhecimentos que precisam ir além dos saberes específicos da área de formação do professor, isto é, dos seus saberes profissionais (TARDIF, 2004).

Mediante o grande contingente de propostas de avaliação da qualidade da educação, a exemplos do SisAPTO e de outras propostas de letramento que estão envolvidas nas iniciativas governamentais para a melhoria da qualidade da educação, as habilidades linguísticas, principalmente aquelas aplicadas nas atividades de leitura cotidianas, passam a ser o foco principal para assegurar os indicadores de qualidade acerca da

aprendizagem dos alunos no final de determinada etapa escolar. Nesse sentido, a preocupação imediata para a formação do professor de língua nos diferentes níveis de ensino (Ensino Fundamental, Médio e/ou Superior) é a de como direcionar sua formação docente para além dos conhecimentos específicos para o ensino de língua materna, possibilitando ao professor competências para saber atuar também no contexto das avaliações em larga escala, por exemplo (KLEIMAN, 2008).

A esse profissional não caberá mais apenas ensinar o que é específico do seu ofício. Atrelada a essa competência, será necessário capacidades para a interpretação de resultados educacionais, tomar decisões, definir cursos de ação que signifiquem melhoria da própria prática, participar ativamente dos resultados educacionais como (co)agente da aprendizagem, com enfoque específico sobre determinada necessidade do seu grupo de alunos.

Novas situações didáticas trazidas ao contexto escolar de ensino (KLEIMAN, 2008) demandam, portanto, a emergência de uma formação docente, seja ela inicial ou continuada, para o ensino de língua materna que dê conta da multiplicidade de linguagens da nossa época.

Na concepção que define o SisAPTO, o professor aparece como o primeiro articulador de um processo de autocompreensão da prática educacional e que, em conjunto com alunos e o próprio sistema de ensino, é capaz de diagnosticar deficiências e capacidades, e de ações corretivas e/ou preventivas" (SEDUC-TO, 2015, [s.p.]).

Sob esse propósito, poder-se-ia afirmar que os sistemas de avaliação em larga escala como o SisAPTO determinam, portanto, práticas letradas específicas aos professores, nas quais a leitura e a escrita assumem papéis específicos nas situações de interação e nos contextos de comunicação na escola.

Os 'novos eventos de letramento' exigem assim, um 'novo letramento docente'. Como tal, esse letramento seria o resultado de um processo de apropriação/construção de conhecimentos pelo professor a serem aplicados conforme as possibilidades e necessidades de inovação da própria prática. Esses conhecimentos estariam relacionados tanto aos saberes especializados do professor de língua materna (conhecimentos linguísticos e literários), assim como aqueles resultantes da interação em sala de aula com avaliações institucionais, de docentes, discentes, do sistema de ensino.

Dentro deste complexo contexto, é possível identificar um novo significado do letramento no contexto da docência em língua materna: um conjunto de práticas sociais de uso da linguagem para ensinar leitura e escrita em contexto escolar que, conforme demandas atuais, também levarão em consideração outros saberes que condicionam o docente para o exercício da prática voltada à formação integral de seu aluno, respondendo assim, as demandas dos atuais indicadores de qualidade da educação.

Se de fato ocorresse aos professores uma formação inicial ou continuada, que permitisse a esses os conhecimentos teóricos e práticos para atuarem de forma produtiva no contexto de sala de aula, mediante os propósitos de aprendizagem das avaliações em larga escala, poder-se-ia pensar num processo duplo de incorporação das práticas letradas aí implicadas. A escola tomaria para si os objetivos do sistema de avaliação por meio de seu método de aplicação de provas e aferição de resultados, e o próprio sistema tenderia a incorporar-se na cultura escolar por meio de um processo que se traduzisse em situações de interação que exigirão dos atores envolvidos um letramento específico que, conforme Kleiman (2008), definir-se-ia como um "letramento para o trabalho" (KLEIMAN, 2008, p. 492).

5. Considerações finais

Conforme a contextualização da temática da pesquisa-ação tomada como referência deste texto, desde 2012, as diretrizes e propósitos avaliativos e de aprendizagem do SisAPTO para as escolas tocantinenses têm dimensionado o trabalho de professores de Língua Portuguesa nas escolas estaduais e conveniadas da rede de ensino estadual do Tocantins. A partir da oferta o 'Guia Pedagógico do Professor de Língua Portuguesa (GPPLP)' para o 9º ano, a SEDUC-TO tem recobrado das escolas e, principalmente dos professores de Língua Portuguesa, que se trabalhem em sala de aula situações didáticas voltadas ao desenvolvimento das competências e habilidades para a leitura de textos pelos alunos, tendo em vista os resultados das avaliações bimestrais desde 2011.

O trabalho com os descritores da Matriz de Referência do SisAPTO para Língua Portuguesa, enfatizados em atividades de leitura, são a principal orientação para as escolas e professores nesse sentido, embora, esse processo de planejar e aplicar situações didáticas para intervir sobre as dificuldades dos alunos vem sempre esbarrando na ausência de

(re)conhecimento dos professores sobre as concepções teóricas e metodológicas de prática de leitura e ensino–aprendizagem, implícitas nos descritores da 'Avaliação de Língua Portuguesa do SisAPTO'.

Com base em textos de referência, propomos que há um letramento específico do professor e se constitui de diferentes grupos de saberes focados na docência, saberes docentes e que precisam estar em constante transformação para atender as demandas de aprendizagem dos alunos cada vez mais diversas e complexas, próprias da inserção no mundo capitalista, como das do professor inserido num "novo paradigma educacional" (GUERRA; PINHO, 2014; AZEVEDO, 2012; BRASIL, 2012). No contexto brasileiro, as avaliações em larga-escala desde a criação do Saeb (BRASIL, 2008) vêm demandando das escolas brasileiras e dos professores "saber lidar" com instrumentos de orientação dessas avaliações e de aferição de resultados dos testes de desempenho de alunos, implicados à sua prática de sala de aula. São assim, "novos eventos de letramento" (2008) que exigem da escola e do professor, mobilizar conhecimentos advindos desta nova situação educacional inserida no contexto escolar do ensino de língua materna-leitura.

No contexto da escola-campo de pesquisa, as dificuldades de alunos do 9º ano em leitura demonstradas pelos testes de desempenho em Língua Portuguesa do SisAPTO representaram localmente essas demandas. Exigiram da professora do 9º ano a construção de 'novos saberes' para atuar em sala de aula. Diante disso, foi proposto a ela um que realizássemos colaborativamente um percurso teórico e metodológico de construção de conhecimentos que condicionassem a ela atuar em sala de aula a partir da demanda imposta pela avaliação e que garantisse uma alternativa ao trabalho com leitura que vinha desenvolvendo até então com os alunos, em reposta aos resultados dos testes de desempenho. As reflexões sobre os fundamentos teóricos e metodológicos realizadas com a professora-colaboradora durante a elaboração de uma unidade didática voltada á prática de leitura de noticias e, em parte, apresentadas neste artigo, corresponderam a esse processo de construção.

Esses conceitos teóricos e metodológicos, portanto, identificados aqui como 'novos' saberes profissionais especializados (TARDIF, 2004; GAUTHIER *et al*., 2006), sustentaram todo o processo de ampliação do letramento docente das professoras envolvidas em pesquisa-ação. Entre esses saberes, destacam: *i*. Saberes profissionais especializados (TARDIF, 2004; GAUTHIER *et al*, 2006) que subsidiaram a produção de unidade didática; *ii*. saberes curriculares (TARDIF, 2004; GAUTHIER *et*

al, 2006), construídos a partir da análise interpretativa sobre os descritores da MR/SisAPTO; *iii*. saberes de experiência (TARDIF, 2004; GAUTHIER *et al*., 2006), adquiridos na experiência partilhada com a professora-pesquisadora durante a produção das atividades da UD: entender a leitura como processo sociocognitivo e interacional de construção/produção de sentidos do texto pelo leitor e, com isso, propor situações didáticas condizentes com essa perspectiva.

Por fim, os fundamentos e concepções de prática de leitura do SisAPTO, estudados em parceria com a professora do 9º ano a partir do GPPLP, permitiram também a construção de saberes disciplinares (TARDIF, 2004; GAUTHIER *et al*., 2006) acerca da base curricular que informa a avaliação do SisAPTO para as escolas e professores tocantinenses na área de Língua Portuguesa. Esse processo de análise interpretativa sobre os descritores da MR/SisAPTO, complementado pelas referências e concepções teóricas fundamentais da pesquisa-ação, possibilitou o reconhecimento das teorias linguísticas e de linguagem implícitas nos descritores padrões da 'Avaliação de Língua Portuguesa do SisAPTO' para as séries finais do Ensino Fundamental pela professora do 9º ano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEF, 2012.

_____. Ministério da Educação. PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: SAEB: ensino médio matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008. 127 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb_matriz2.pdf. Acesso em: 22abr2016

COLAÇO, Silvania Faccin. Práticas pedagógicas de letramento: uma visão ideológica. *IX ANPEDSUL*. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 2012.

DANTAS, Cláudia; RODRIGUES, Camila Cruz. Estratégias metacognitivas como intervenção psicopedagógica para o desenvolvimento do auto

monitoramento. *Revista Psicopedagógica*, v. 30, n. 93, p. 226-35, São Paulo, 2013.

GAUTHIER, Clermont *et al*. *Por uma teoria da pedagogia*: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

GUERRA, Míriam Martinez; PINHO, Maria José de. Saberes docentes: teia em construção no dia a dia da sala de aula de professoras de línguas em fase inicial na docência. *Revista Inter-Ação*, v. 39, n. 1, Goiânia, jan./abr. 2014.

KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61

_____. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. *Revista Linguagem em (Dis)curso – LemD*, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.

_____. *Oficina de leitura*: teoria e prática. São Paulo-SP: Pontes, 2013a.

_____. *Aspectos cognitivos da leitura*. São Paulo-SP: Pontes, 2013b.

PRESTES, Maria Lúcia de Mesquita. *Leitura e (Re)escritura de textos*: subsídios teóricos e práticos para o seu ensino. 4. ed. rev. e corr. Catanduva-SP: Rêspel, 2001.

SALES, Juliane P. *Saberes em leitura a partir do estudo dos descritores do 'sistema de avaliação de língua portuguesa do SisAPTO'*: percurso de professora da educação básica do Tocantins na construção de unidades didáticas. Dissertação (Mestrado em Letras – eixo temático em Linguagens e Letramentos, linha de pesquisa em Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes) – Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) – Universidade Federal do Tocanitns, Araguaína-TO, 2017. 274 f. Disponível em: https://ww2.uft.edu.br/index.php/profletras/links/documentos_dissetaces_defendidas. Acesso em: 20nov2020

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO (Palmas-TO). Sistema de avaliação, monitoramento e valorização da educação do Tocantins – SALTO. Governo do Estado do Tocantins – Secretaria da Educação. Palmas-TO, 2011.

_____. (Palmas-TO). *Guia pedagógico do professor de língua portuguesa – 9º ano (SisAPTO)*. Governo do Estado do Tocantins – Secretaria da Educação. Palmas/TO, 2012.

_____. (Palmas-TO). *Sistema de avaliação permanente do Tocantins – SisAPTO*. Governo do Estado do Tocantins – Secretaria da Educação. Palmas-TO, 2015.

SPINILLO, Alina Galvão. O leitor e o texto: desenvolvendo a compreensão de textos na sala de aula. *Revista Interamericana de Psicologia/Interamericana*. Journal of Psychology, v. 42, n. 1, p. 29-40, 2008.

STREET, B. V. *Social Literacies*. Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education. Harow: Pearson, 1995.

_____. *letramentos sociais*: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. de Marcos Bagno. 1. ed., São Paulo: Parábola, 2014 [1984].

THIOLLENT. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2008.

SENTIDOS DE *LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS* NA MÍDIA: UMA ANÁLISE SEMÂNTICO-ENUNCIATIVA DE UMA MATÉRIA DA FOLHA DE S. PAULO

Marcelle Bittencourt Xavier (UESB)
bittencourt.marcelle@gmail.com
Adilson Ventura (UESB)
adilson.ventura@gmail.com
Érica Costa Rêgo (UESB)[471]
erikajoicerego3@gmail.com
Daniela Ribeiro de Jesus (UESB)[472]
danielaribeiro.jesus@hotmail.com

RESUMO

Neste trabalho, objetivamos analisar os sentidos de *Língua Brasileira de Sinais* em uma matéria do jornal Folha de S. Paulo, de 22 de maio de 2002, publicada um mês após a promulgação da Lei nº 10.436/02 – a qual dispõe sobre o reconhecimento da LIBRAS como língua oficial neste país. Para isso, embasamo-nos na Semântica do Acontecimento, teoria proposta pelo pesquisador Guimarães (2002; 2007; 2009; 2018), o qual considera a constituição dos sentidos na enunciação, no acontecimento do dizer. Utilizamos os procedimentos da constituição enunciativa dos sentidos no acontecimento, a saber: reescrituração e articulação; e para representar as relações de sentido, elaboramos o Domínio Semântico de Determinação (DSD). Assim, os resultados das análises apontam para sentidos de Língua Brasileira de Sinais como parte de um projeto "de inclusão" que envolve as pessoas surdas, todavia, excludente, pois além de serem englobadas nas categorias de "excluídos digitais" e "deficientes físicos", elas têm o acesso relacionado à língua dos ouvintes e ao acatamento de suas normas.

Palavras-chave:
LIBRAS. Sentidos. Semântica Enunciativa do Acontecimento.

ABSTRACT

In this paper, we aim to analyze the meanings of the Brazilian Sign Language in an article in the Folha de S. Paulo newspaper, of May 22, 2002, published one month after the enactment of Law no. 10,436/02 – which provides for the recognition of LIBRAS as the official language in this country. For this, we are based on the Semantics of the Event, a theory proposed by the researcher Guimarães (2002; 2007; 2009; 2018), which considers the constitution of the senses in the enunciation, in the event of saying. We use the procedures of the enunciative constitution of the senses in the

[471] Agradecemos à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB) pelo apoio à pesquisa (Número do processo: 072419420200016900-62).

[472] Agradecemos ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo apoio à pesquisa (Número do processo: 072107820200022439-89).

event, namely: rewriting and articulation; and to represent the relations of meaning, we elaborate the Semantic Domain of Determination (DSD). Thus, the results of the analyzes point to meanings of the Brazilian Sign Language as part of a "inclusion" project that involves deaf people, however, excluding, since in addition to being included in the categories of "digitally excluded" and "physically disabled" , they have access related to the listeners' language and compliance with their norms.

Keywords:
Senses. Brazilian Sign Language. Enunciative Semantics of the Event.

1. Palavras iniciais

Em 24 de abril de 2002 entrou em vigor a Lei nº 10.436, a qual dispõe sobre o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais como língua oficial no Brasil. A LIBRAS é a língua materna (L1) da comunidade surda, e a língua portuguesa, por sua vez, é uma segunda língua (L2) para as pessoas surdas.

Ao tratarmos sobre a LIBRAS – uma marca identitária e cultural da comunidade surda –, faz-se necessário trazer à tona que, prioritariamente, por repetidas vezes foi sustentada a oralização[473] a essa comunidade, e, consequentemente, tal atribuição esteve atrelada à apropriação da língua portuguesa, como se fosse uma obrigatoriedade.

Com isso, foram criados e propagados alguns sistemas "reabilitadores" que condicionam e ajustam as pessoas surdas a um modelo de comunicação ouvinte, dentre os quais, Lulkin (2016) destaca: i) *a priori* a retirada da língua de sinais do espaço escolar; ii) a imposição e o favorecimento de práticas e aparelhos ortopédicos, como o uso de próteses auditivas, os implantes cocleares e as cirurgias, as audiometrias e os exercícios respiratórios, a leitura labial, a articulação de fonemas, dentre outros (cf. LULKIN, 2016, p. 38).

Muitas dessas práticas são materializadas, sobretudo, pela medicina, pela psicologia, pela fonoaudiologia e pela pedagogia, tomando como direcionamento as providências para corrigir, reabilitar e "normalizar" o indivíduo surdo (*Op. cit.*, p. 40), o que por vezes pode se estabelecer

[473] Compreendida como o treinamento de fala e leitura labial – por muito tempo essa prática oralista foi imposta às pessoas surdas, a fim de que elas pudessem "falar". Para Skliar, o *oralismo* é uma forma institucionalizada do *ouvintismo*, e, este, constitui "[...] um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte" (SKLIAR, 2016, p. 15).

contrariamente à identidade surda, mais especificamente, à língua materna da comunidade surda.

Nesse percurso histórico, passa a existir uma "divisão bipolarizada" que demarca e fixa posições, separando o "mundo" das pessoas surdas do "mundo" das pessoas ouvintes falantes, a partir de uma categoria de "normalidade" que se estabelece, e, por conseguinte, ela apresenta como efeito o controle do que está fora dela (cf. LULKIN, 2016, p. 41). E nessa separação, a partir da década de 60, duas concepções sobre surdez se afirmaram, com as quais deparamo-nos: a concepção clínico-patológica e a concepção socioantropológica.

Na concepção clínico-patológica, parte-se do pressuposto de que a surdez é uma patologia, e, por isso, é analisada a partir da ausência, sendo categorizada em vários níveis (surdez leve, profunda, pré-linguística, congênita), dentre outras classificações. É esperada uma cura, ou pelo menos a amenização dos efeitos frente a um "defeito, ou a uma deficiência"[474], promovendo o uso de modos de comunicação focados nas habilidades orais (cf. WIXTROM, 1988, p. 21). Nesse sentido, a natureza biológica do *déficit* auditivo prevalece em relação à natureza social da surdez (cf. XAVIER, 2018, p. 49), sendo esperado que a pessoa surda supere a "deficiência" e (con)viva e interaja no mundo ouvinte(cf. WIXTROM, 1988, p. 21).

Ainda nessa posição em que a surdez é tomada como uma patologia, algumas designações são recorrentes para se referir às pessoas surdas, tais como "deficiente-auditivo", "surdo-mudo" e "mudo", assim destacou Gesser, em sua pesquisa sobre as concepções e os paradigmas ideológicos na educação dos alunos surdos (cf. GESSER, 2008, p. 223). Para ela, essa identidade *deficiente* construída, bem como seus "derivados pejorativos" estão muito presentes na vida das pessoas surdas, tanto quanto uma série de práticas encapsuladas nesta abordagem clínico-patológica (*Op. cit.*, p. 228).

Por outro lado, na concepção socioantropológica, a surdez é analisada como uma "diferença" (SKLIAR, 2013; WIXTROM, 1988), com resgate das vivências, do passado, das artes e dos saberes da comunidade surda, e não como uma deficiência. Para Skliar (1999), aqui nesta abor-

[474] Tradução nossa de: "[…] *a defect, or a handicap* […]" (WIXTROM, 1988, p. 21).

dagem, a surdez se estabelece como uma experiência visual[475], a qual abrange os campos linguístico, intelectual, cognitivo, cultural, ético e artístico das pessoas surdas. Portanto, o déficit auditivo não cumpre destaque nesse modelo, anulando a "deficiência", visto que a língua de sinais é o traço fundamental de identificação sociocultural das pessoas surdas, e, estas, constituem uma comunidade linguística minoritária diferente (cf. SKLIAR, 2013, p. 134).

O que pode ser observado é que houve uma mudança da visão sobre as pessoas surdas, sobretudo, quando elas tiveram a chance de colocar em circulação seus artefatos, com suas histórias, narrativas de vida, memórias e produções culturais, e, também, a partir do reconhecimento legal da língua de sinais (cf. KARNOPP; POKORSKI, 2015, p. 362). Pois, até então, as pessoas surdas viveram sem uma visibilidade positiva.

Sendo assim, considerando o que foi apresentado até aqui e a importância de se estudar cientificamente os sentidos de *Língua Brasileira de Sinais* na mídia, elaboramos a seguinte questão-problema: Quais sentidos de *Língua Brasileira de Sinais* se materializam em uma matéria de jornal de grande circulação?

Desse modo, objetivamos analisar os sentidos de *Língua Brasileira de Sinais* em uma matéria do jornal *Folha de S. Paulo*, de 22 de maio de 2002, publicada um mês após a promulgação da Lei nº 10.436/02 – a qual dispõe sobre o reconhecimento da LIBRAS como língua oficial neste país.

Optamos por esse *corpus* haja vista que a mídia é um dos mais poderosos aparelhos ideológicos da informação que influenciam aspectos da realidade. E, assim, na tentativa de criação de "verdades" definidas pela mídia, na prática, nem mesmo ela pode controlar os efeitos dessas "verdades", uma vez que todo "acontecimento de linguagem significa porque projeta em si mesmo um futuro (GUIMARÃES, 2002, p. 12), ou seja, novos sentidos podem ser constituídos e desdobrados em outras enunciações e temporalizações.

[475] Skliar (1999) caracteriza a surdez a partir de quatros níveis distintos, os quais são politicamente interdependentes: 1) como experiência visual; 2) como diferença política; 3) caracterizada por múltiplas identidades; e, 4) surdez vista pelo discurso da "deficiência".

2. Semântica do Acontecimento: aporte teórico de análise

Para as análises, embasamo-nos na Semântica do Acontecimento, teoria essa proposta pelo professor e pesquisador Guimarães (2002; 2007; 2009; 2018), que tem como objetivo "(...) compreender o funcionamento da linguagem e das línguas" (GUIMARÃES, 2018, p. 7). Nessa perspectiva, o autor estabelece que o estudo da linguagem só é possível tomando como base a significação que, por sua vez, é produzida pela enunciação, esta, além de ser considerada como o objeto da semântica, é definida pelo pesquisador como "(...) o acontecimento do funcionamento da língua no espaço de enunciação" (*Op. cit.*, p. 23).

O Espaço de Enunciação, o qual Guimarães (2018) se refere, configura-se como sendo um lugar onde ocorre um funcionamento "político" das línguas, pois dentro desse espaço elas são distribuídas desigualmente aos falantes; o político, nesse caso, é um conflito entre as posições sociais, entre o direito de falar, o que falar e entre os sentidos do que se fala.

De acordo com Guimarães (2018), um aspecto importante é que o acontecimento de um enunciado constitui uma temporalidade de sentidos: um passado, um presente e um futuro, sendo assim, a enunciação não significa por estar no tempo, mas por estabelecer sua temporalidade de sentidos. Em virtude disso, tem-se, então, o que ele denomina de "memorável"[476] e "futuridade"[477], também partes constituintes de um espaço de enunciação (cf. GUIMARÃES, 2018, p. 41).

Neste trabalho, analisamos uma matéria do jornal *Folha de S. Paulo*, de 22 de maio de 2002. Para isso, utilizamos os procedimentos da constituição enunciativa dos sentidos no acontecimento – articulação e reescrituração –, e, a partir deles, elaboramos o Domínio Semântico de Determinação (DSD) de *Língua Brasileira de Sinais* – a representação gráfica das relações de sentido desse termo. No que concerne à reescrituração, Guimarães (2009, p. 53), explica que esta é responsável por "redizer o que já foi dito" e ela "atribui (predica) algo ao reescriturado" (GUIMARÃES, 2007, p. 84), enquanto que "uma articulação é uma relação de contiguidade significada pela enunciação" (GUIMARÃES, 2009, p. 51). O DSD, portanto, corresponde aos resultados obtidos por

[476] O recorte do passado, o qual é produzido pelo acontecimento (cf. GUIMARÃES, 2018, p. 41).

[477] A projeção de enunciações futuras (*ibidem*).

meio dos procedimentos descritos acima, pois coloca em evidência as relações de sentido das palavras analisadas.

3. Resultados e discussões

Ao verificarmos o *ranking* de 2020 dos jornais de maior circulação do Brasil, selecionamos a Folha de S. Paulo, por estar em destaque na primeira colocação – com venda em média de 338.675 exemplares diários –, segundo dados divulgados pela Associação Nacional dos Jornais – ANJ (2020), no mês de junho de 2020.

Como critério de seleção e escolha da matéria jornalística, procedemos com a ferramenta de "busca avançada" no acervo digital do referido jornal. Após o acesso, buscamos o termo *Língua Brasileira de Sinais*, optando pelo conteúdo no acervo de "todos os cadernos" e "todos os temas" da Folha de S. Paulo. Além disso, marcamos a ordenação das matérias pelo período que nos interessa – um ano corrente desde a promulgação da lei de reconhecimento da LIBRAS –, a saber: de 01 de abril de 2002 a 01 de abril de 2003. A princípio, apareceram 15.955 resultados, os quais foram organizados em ordem decrescente, pela data mais recente até a mais antiga.

Mas, ao delimitar os termos para "todas estas palavras", deparamo-nos com a matéria jornalística cujo título é *Sistemas beneficiam deficientes físicos*, a qual foi publicada em 22 de maio de 2002.

De modo sumário, essa matéria trata sobre uma proposta de inclusão de pessoas com *deficiência física*, por meio de recursos e instrumentos digitais ditos *especiais* para esse grupo de pessoas; dentre esses *deficientes*, são inclusos os indivíduos surdos, os quais teriam, nessa perspectiva, acesso ao dicionário de Língua Brasileira de Sinais, que se constituiria como uma das ferramentas dessa proposta de inclusão.

3.1. Materialidade

Levando em consideração o que foi exposto, reproduzimos, a seguir, a matéria jornalística intitulada de *Sistemas beneficiam deficientes físicos*, a qual é constituída dos componentes imagético e textual:

INFORMÁTICA

SERVIÇO *Softwares e páginas da internet especiais permitem que cegos e surdos aproveitem os recursos da computação*

Sistemas beneficiam deficientes físicos

Fonte: Acervofolha, 2020.

Por critérios de legibilidade, transcrevemos o texto informativo que constitui a referida matéria:

Serviço: Softwares e páginas na *internet* especiais permitem que cegos e surdos aproveitem os recursos da computação

Sistemas beneficiam deficientes físicos

Neste ano, algumas novidades na área da informática poderão beneficiar cerca de 10% da população brasileira. Leitores de tela, dicionário em Libras (Língua Brasileira de Sinais) e sites serão lançados para o público de 16 milhões de deficientes contabilizados pela OMS (Organização Mundial da Saúde).

Difícil é saber quantos realmente aproveitarão esses produtos. Não há dados sobre o assunto, mas, segundo os especialistas ouvidos pela Folha, os portadores de deficiência engrossam as fileiras dos excluídos digitais.

No próximo mês, deve ser lançado o portal Rede Saci (www.saci.org.br). A página já está no ar, mas será ampliada para atender deficientes e educadores. Nela estão notícias e até pacotes de programas gratuitos para os cegos e para deficientes motores – para achar, clique em Kit Saci.

Também está saindo do forno um software para controlar o PC pela voz, o Motrix. Desenvolvido pelo Núcleo de Computação Eletrônica da UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro), o soft deverá atender aos tetraplégicos, que poderão digitar textos e acessar a rede com ordens faladas.

Por R$ 850, será possível cumprir o leitor de tela Virtual Vision para Windows XP, NT, e 2000, da Micro Power. A versão custa R$ 500 e é distribuída de graça pelo Bradesco para os correntistas.

Os Infocentros do Acessa São Paulo - projeto do Estado que tem 51 salas de Informática com acesso gratuito – terão dicionário virtual de Libras.

> Assim, quando um surdo não souber como se escreve uma determinada palavra, bastará mostrar o sinal, que ele indicará a grafia. As salas já têm softs para cegos.
>
> A Feneis (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos) está fazendo um dicionário de informática com mais de 200 verbetes. "Estamos criando sinais para palavras como drive e disquete" diz Andrea Giovanella, coordenadora dos cursos.
>
> A Biblioteca Braile, do Centro Cultural São Paulo, quer inaugurar em breve uma sala de informática para seus usuários, mas ainda depende da doação de

3.2 Análise das reescrituras e articulações presentes no texto da Folha de S. Paulo

Antes de proceder às análises, lembramos que operaremos com recortes do texto. Cumpre salientar que operar com esses recortes não significa a negação do princípio teórico de que todo enunciado deve ser considerado em sua integração ao texto; muito pelo contrário: para a Semântica do Acontecimento recorte é um fragmento do acontecimento da enunciação: "Pelo recorte as formas linguísticas aparecem como correlacionadas em virtude de terem a mesma relação com o acontecimento, independentemente da posição na sequência" (GUIMARÃES, 2018, p. 75-6).

Sendo assim, em um primeiro momento, sondamos o corpus e selecionamos partes do texto que se mostraram relevantes para o interesse da análise, isto é, que afetam diretamente os sentidos construídos a partir de Língua Brasileira de Sinais. O componente imagético não é englobado por não fazer parte dessa análise que empreendemos aqui.

Feitas essas observações, partimos para a identificação de reescrituras e articulações de palavras presentes na matéria. Partimos, dessa forma, dos recortes, para depois, assinalar tais relações semânticas:

> *R-I:* Softwares e páginas na *internet* especiais permitem que cegos e surdos aproveitem os recursos da computação.
>
> R-II: Sistemas beneficiam deficientes físicos. (ACERVOFOLHA, 2020, p. 1, grifo nosso).

Pelo recorte I (R-I), que compõe o antetítulo da matéria, inicialmente observamos que as palavras software e páginas na internet articulam-se com especiais e, ao mesmo tempo, são reescrituradas por recursos da computação. Nessa perspectiva, notamos que cegos e surdos presentes nesse recorte são reescriturados pela expressão deficientes físicos, que se

encontra no segundo recorte (R-II), o qual compõe a manchete do texto jornalístico. Assim sendo, temos que:

Quadro 1: DSD de R-I e R-II

Recursos da computação ┤ *software* e páginas na *internet*

Legenda: Símbolo (┤) lê-se "determina".
Fonte: Elaboração própria, 2020.

Pelas relações de sentidos constituídos, vemos que há a constituição semântica de falta física relacionada à surdez, já que, no texto, os indivíduos *surdos* são englobados, juntamente com *cegos*, na categoria de *deficientes físicos*. Além disso, avistamos a perspectiva de que esses "deficientes" precisam de *recursos* – mecanismos de acesso digital –, dispositivos esses que seriam diferenciados, especiais.

Do que é considerado *lead* da matéria jornalística, reproduzimos mais um fragmento para posterior análise:

> R-III: Leitores de tela, dicionário em LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) e sites serão lançados para o público de 16 milhões de deficientes contabilizados pela OMS (Organização Mundial da Saúde)
>
> R-IV: [...] segundo os especialistas ouvidos pela Folha, os portadores de deficiência engrossam as fileiras dos excluídos digitais
>
> (ACERVOFOLHA, 2020, p. 1, grifo nosso).

Pelo recorte R-III, atentamo-nos para articulação do termo *dicionário*, com *LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais)*; esta sigla, por sua vez, articula-se com *lançados para o público de 16 milhões de deficientes*; Já em R-IV, *portadores* articula-se a *deficiência* e a palavra *deficiência* articula-se com *excluídos digitais*, conforme visualizamos no DSD subsequente:

Quadro 2: DSD de R-III e R-IV

Dicionário ┤ LIBRAS ┤ deficientes ├ excluídos digitais **┬** **portador**

Legenda: Símbolos (┤, ├, ┬) indicam "determinação" de um termo em relação a outro.
Fonte: Elaboração própria, 2020.

A constituição de sentido que temos a partir disso é a de que o dicionário de Língua Brasileira de Sinais – língua que caracteriza a comunidade surda –, é lançado para milhões de *deficientes*. Ou seja, não se reporta ao termo *surdo*, neste caso. Ao mesmo tempo, a determinação de

sentidos de *portador* sobre *deficientes* constitui a significação de transporte de algo que a pessoa possua, e, neste caso, constrói-se a compreensão de que os deficientes (incluindo o indivíduo surdo) carregam consigo a deficiência que possuem (tal como um fardo).

Assim, no corpo do texto da notícia, discute-se, ainda, sobre outros recursos lançados a deficientes motores e tetraplégicos. Temos que essas duas categorias são englobadas na denominação de deficientes físicos, pois esta aparece no título da matéria, que reescreve por condensação todo o conteúdo do texto. Demonstramos essa relação no DSD seguinte:

Quadro 3: DSD de deficiência.

deficiência motora ⊤ **deficiência física ┤ tetraplégicos**

Legenda: Símbolos (┤, ⊤) indicam "determinação" de um termo em relação a outro.
Fonte: Elaboração própria, 2020.

Nesse sentido, dos últimos parágrafos do texto da matéria, reproduzimos outro fragmento para posterior análise:

> *R V:* Os Infocentros do Acessa São Paulo – projeto do Estado que tem 51 salas de Informática com acesso gratuito – terão dicionário virtual de LIBRAS.
>
> R VI: [...] quando um surdo não souber como se escreve uma determinada palavra, bastará mostrar o sinal, que ele indicará a grafia. (ACERVOFOLHA, 2020, p. 1. (grifo nosso)

Podemos identificar que acesso gratuito, presente em R-V articula-se a Dicionário virtual de LIBRAS, mostrado em R-VI, que por sua vez, articula-se aos sentidos de grafia correta de palavras pelos surdos. Conforme observamos no próximo DSD:

Quadro 4: DSD de RV e RVI.

acesso gratuito ┤ dicionário virtual de LIBRAS ┤ grafia correta de palavras pelos surdos

Legenda: Símbolo (┤) lê-se "determina".
Fonte: Elaboração própria, 2020.

As relações de sentidos construídas a partir dessas determinações são as de que os indivíduos surdos usufruem do acesso dos mecanismos digitais criados, de forma gratuita, como o dicionário de LIBRAS. No

entanto, isso acontece de forma que eles precisam atender às regras de correta escrita de palavras dos indivíduos ouvintes para serem inclusos. Ou seja, as pessoas surdas devem agir de acordo com as regras gramaticais da língua da comunidade ouvinte e não de acordo com sua forma de escrita.

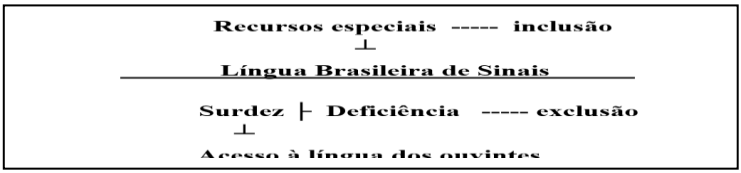
Dessa maneira, em relação ao texto da matéria da Folha de São Paulo em questão, o mesmo aponta com frequência para sentidos de indivíduo surdo como um "deficiente". Temos, portanto, que surdez sempre é associada à deficiência e, neste caso, essa associação ainda é vaga, pois deficiência está a designar indivíduos "cegos", "surdos" e "tetraplégicos".

Assim, não há uma distinção: o termo nomeia, de forma indiscriminada, vários grupos de pessoas e suas características. Ademais, tem-se o retrato dos indivíduos surdos como excluídos digitais, que necessitam de recursos especiais para serem inclusos no mundo virtual. Essa inclusão está relacionada, no entanto, com o acesso à língua dos ouvintes e ao acatamento de suas normas de correta escrita.

Aponta-se, então, para uma contradição, pois, se de um lado a proposta é de incluir, por outro lado, os sentidos que são construídos a partir do texto reportam às pessoas surdas pela perspectiva da ausência e pelo acesso às regras da língua das pessoas ouvintes. Desse modo, podemos verificar a oposição entre a proposta de inclusão com a barreira que ainda se impõe para que o indivíduo surdo seja incluído na sociedade e no mundo digital, pelo ponto de vista da "diferença" e de acordo com sua cultura e identidade surda: por meio da aceitação da sua língua materna, a Língua Brasileira de Sinais.

Em relação a essa oposição, temos o quadro 5, que sumariza esses sentidos:

Quadro 5: Contradições na proposta de inclusão dos surdos.



Legenda: Símbolo (___) indica oposição dos sentidos dos termos; Símbolo (------) indica sinonímia de um termo em relação a outro; Símbolos (⊥, ⊢) indicam determinação de um termo em relação a outro.

Fonte: Elaboração própria, 2020.

4. Palavras finais

Os resultados das análises apontam para sentidos de *Língua Brasileira de Sinais* como parte de um projeto "de inclusão" que envolve as pessoas surdas; todavia, esse projeto, como visto, é excludente, pois além de serem englobadas nas categorias de "excluídos digitais" e "deficientes físicos", essas pessoas têm o acesso relacionado à língua dos ouvintes e ao acatamento de suas normas.

Sendo assim, é possível dizer que esses sentidos construídos para Língua Brasileira de Sinais reportam-se para a concepção clínico-patológica da surdez, segundo a qual o indivíduo surdo é visto pela perspectiva da patologia, da ausência e do déficit auditivo. A partir dessa visão e dessas classificações às pessoas surdas, inviabiliza-se a construção de uma sociedade, de fato, mais inclusiva, que inclua a comunidade surda, partindo, como dito, de sua cultura, de suas crenças e de sua língua – vista aqui a LIBRAS como marca principal da identidade surda.

Ressaltamos também que, nosso propósito com este trabalho não é desqualificar acerca do que é posto pela matéria, mas partimos do pressuposto de que a linguagem significa e foge às intenções dos falantes. O que foi apresentado expressa, dessa forma, uma análise do funcionamento semântico no referido acontecimento. Ficou evidenciado nas análises que há um embate político das línguas, as quais funcionam numa distribuição desigual aos falantes, em que os sujeitos ouvintes parecem ter mais direito de falar, sobre o que, como e quando falar, enquanto que, para a comunidade surda, como vimos, existem certas restrições.

Por isso, este trabalho tratou sobre uma temática relevante, nos permitindo ter conhecimento de um mundo, de uma comunidade (a das pessoas surdas), o que nos faz refletir que todos nós temos nossas "diferenças", afinal, cada indivíduo, seja surdo ou não – apresenta as suas e constitui uma identidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACERVOFOLHA. *Língua Brasileira de Sinais.* Disponível em: https://acervo.folha.com.br/. Acesso em: 23/10/2020.

ANJ. Associação Nacional dos Jornais. *Maior jornal do Brasil, Folha consolida crescimento digital.* Disponível em: https://www.anj.org.br/

site/component/k2/midia-nacional/29753-maior-jornal-do-brasil-folha-consolida-crescimento-digital.html. Acesso em: 22/07/2020.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. *Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS*. Brasília-DF: Senado, 2002.

GESSER, A. *Do patológico ao cultural na surdez:* Para além de um e de outro ou para uma reflexão crítica dos paradigmas. Trabalhos em Linguística Aplicada, vol. 47, n. 1, 223-39, Campinas, Jan/Jun. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132008000100013&script=sci_arttext. Acesso em: 08 out. 2020.

GUIMARÃES, E. A enumeração: funcionamento enunciativo e sentido. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, v. 51, n. 1, p. 49-68, Campinas, 2009.

_____. Domínio Semântico de Enunciação. In: GUIMARÃES, E.; MOLLICA, M. C. (Orgs). *A palavra*: forma e sentido. Campinas: Pontes, RG Editores, 2007. p. 77-96

_____. *Semântica do acontecimento*: um estudo enunciativo da designação. Campinas-SP: Pontes, 2002.

_____. *Semântica, enunciação e sentido.* 1. ed. Campinas-SP: Pontes, 2018.

KARNOPP, L. B.; POKORSKI, J. de O. Representações na literatura surda sobre modos de ser surdo. *Educação e Filosofia* (UFU – Impresso), v. 29, p. 355-373, 2015. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/2998. Acesso em: 05 nov. 2020.

LULKIN, S. A. O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. In: SKLIAR, C. (Org.). *A surdez:* um olhar sobre as diferenças. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016. p. 33-49

SKLIAR, C. *Atualidade da educação bilíngue para surdos.* Porto Alegre: Mediação, 1999.

_____. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (Org.). *A surdez*: um olhar sobre as diferenças. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016. p. 7-32

_____. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). *Educação e exclusão:* abordagens socioantropológicas em educação especial. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 97-140

WIXTROM, C. Two views of deafness. *The Deaf American*. Jess M. Smith (Editor). v. 38. n. 1. Winter, 1988. Disponível em: https://www.gallaudet.edu/archives-and-deaf-collections/collections/the-deaf-american-1981-1989-(vol-34-no-1-to-vol-39-no-4). Acesso em: 03 nov. 2020.

XAVIER, M. B. *Narrativas de vida como construção de identidades surdas*. Dissertação (Mestrado em Letras: Cultura, Educação e Linguagens) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista-BA, 2018. 138p.

SENTIDOS DE *MULHER NEGRA* NOS DOMÍNIOS DA TEMPORALIDADE: UMA ESCRAVIDÃO AINDA POR FINDAR-SE (?)[478]

Graciethe da Silva de Souza (UESB)
graciethe@live.com
Jaqueline Cunha Ribeiro (UESB)
jaque.cunha.13@hotmail.com
Liliana de Almeida Nascimento Ferraz (UESB)
lilianaascimento@msn.com
Jorge Viana Santos (UESB)
viana.jorge.viana@uesb.edu.br

RESUMO

Como explica a historiografia, embora poucas pesquisas a tomem como objeto de estudo, a *mulher negra* escravizada representou, no passado escravocrata brasileiro, um dos pilares da escravidão, instituição que durou cerca de quatro séculos, cujo fim jurídico deu-se com a promulgação da Lei Áurea (3.353), em 13 de maio de 1888. Entretanto, é possível vê-se funcionar reverberações desse sistema no Brasil contemporâneo. Em vista disso, tomando um *corpus* de matérias jornalísticas, objetivamos analisar sentidos de *mulher negra*, circulantes em enunciados dessas materialidades. Para tanto, mobilizamos como aporte teórico-metodológico a Semântica do Acontecimento (GUIMARÃES, 2002, 2007, 2009, 2018), sobretudo, os mecanismos de reescrituração e articulação, o procedimento de interpretação de sentidos DSD, e os conceitos de temporalidade e político.

Palavras-chave:
Escravidão. Semântica. Mulher negra.

ABSTRACT

As historiography explains, although little research has taken it as an object of study, enslaved black women represented, in the past Brazilian slavery, one of the pillars of slavery, an institution that lasted for about four centuries, whose legal end came with the promulgation of Áurea Law (3,353), on May 13, 1888. However, it is possible to see reverberations of this system working in contemporary Brazil. In view of this, taking a corpus of journalistic articles, we aim to analyze the senses of black women, circulating in statements of these materialities. To do so, we mobilized the Semantics of Happiness (GUIMARÃES, 2002, 2007, 2009, 2018) as a theoretical and methodological contribution, above all, the mechanisms of rewriting and articulation,

[478] Este trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (Código de Financiamento 001) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia – FAPESB.

the procedure for interpreting DSD meanings, and the concepts of temporality and politics.

Keywords:
Semantics. Slavery. Black woman.

1. Introdução

O sistema sócio-político-econômico brasileiro se divide, básicamente, em dois períodos: escravista e pós-abolicionista. O primeiro durou cerca de quatro séculos e teve como característica principal a mão de obra escrava, acarretando total interferência nas relações sociais da época, em que se vivia em uma sociedade patriarcal em que o princípio da dominação-obediências e aplicava. Estavam de um lado, do lado da dominação, os senhores de engenho – homens brancos e suas famílias –, do outro lado, do lado da obediência, estavam os escravizados, subordinados – mulheres e homens negros africanos e posteriormente seus descendentes. O segundo período, o pós-abolicionista, é marcado pela assinatura, em 13 de maio de 1888, da Lei Áurea (Lei nº 3.353), lei que se configurou como um acontecimento enunciativo que marca, na língua, o fim jurídico do sistema escravocrata brasileiro.

Embora o fim legal do sistema escravista brasileiro já tenha aproximadamente um século e meio, vê-se, vez ou outra, reverberar ecos da escravidão, que em um tempo era legal e justificada e noutro – agora –é ilegal e criminosa. Prova disso é que, se tomamos como recorte temporal o século XXI, e considerarmos, por exemplo, a mídia jornalística, encontra-se um número significativo de notícias/matérias que se referem a fatos que, de certo modo, implicam o fato de que, mesmo abolida a escravidão (legal), ela, ilegalmente, permanece funcionando no que se chama, juridicamente, condições análogas à escravidão.

A *mulher negra* escravizada representou, naquele passado escravocrata brasileiro, um dos pilares da escravidão, configurando-se, em meados do século XIX, como a principal fonte de perpetuação deste sistema, pelo princípio Romano do *partus sequitur ventrem* – filho de escrava nasce escravo. Contudo, a Historiografia Brasileira, bem como os estudos linguísticos, por vezes, ao tratarem da escravidão, negligenciam a questão de gênero (MACHADO, 2018). Em vista disso, tomando

um *corpus* de matérias jornalísticas, objetivamos, neste trabalho[479], analisar sentidos de *mulher negra*, circulantes em enunciados dessas materialidades. Para tanto, mobilizamos como aporte teórico-metodológico a Semântica do Acontecimento (GUIMARÃES, 2002; 2007; 2009; 2018), sobretudo os mecanismos de reescrituração e articulação, o Domínio Semântico de Determinação (doravante, DSD), como procedimento de esquematização de sentidos e os conceitos de temporalidade e político. De modo complementar, recorremos também à outra ciência, a História/Historiografia brasileira, no que diz respeito à escravidão.

Postas tais considerações, o presente artigo encontra-se subdivido, além desta Introdução, em três seções, quais sejam: "A Semântica do Acontecimento como aporte teórico-metodológico", na qual apresentamos uma abordagem acerca dos principais mecanismos de produção de sentidos e dos principais conceitos mobilizados na análise; "Análise e discussão: Mulher negra, escravidão e a temporalidade de acontecimentos enunciativos", na qual caracterizamos o *corpus*, apresentamos os passos metodológicos seguidos na análise e as discussões e resultados; por último, apresentamos a seção de "Considerações finais".

2. A Semântica do Acontecimento como aporte teórico-metodológico

Este artigo tem como base teórico-metodológica a Semântica do Acontecimento, uma semântica, cuja unidade de análise é o enunciado (GUIMARÃES, 2018) e "(...) que considera que a análise do sentido da linguagem deve localizar-se no estudo da enunciação, do acontecimento do dizer" (GUIMARÃES, 2002, p. 7). Desse modo, o sentido é construído linguisticamente na/pela enunciação. Explanaremos, nesta seção, alguns conceitos que serão mobilizados nas análises, quais sejam: os mecanismos de reescritura e articulação, temporalidade, político e DSD.

O acontecimento para Guimarães (2002) constitui a sua própria temporalidade, não é, portanto, um fato novo no tempo, "(...) o que o caracteriza como diferença é que o acontecimento temporaliza. Ele não está num presente de um antes e de um depois no tempo. O acontecimen-

[479] Este trabalho vincula-se ao projeto de pesquisa temático *Sentidos de Escravidão, Trabalho e Liberdade* e aos projetos FAPESB (APP 007/2016 e APP 014/2016), bem como à pesquisa de doutorado em andamento, intitulada "Nem senzala nem casa grande: sentidos de *mulher negra* no Brasil pós-abolição", cujo objetivo é analisar sentidos de *mulher negra* circulantes no Brasil contemporâneo.

to instala sua própria temporalidade: essa a sua diferença" (GUIMARÃES, 2002, p. 16). Por sua vez, a temporalidade, para o semanticista,

> [...] constitui o seu presente e um depois que abre o lugar dos sentidos, e um passado que não é lembrança ou recordação pessoal dos fatos anteriores. O passado é, no acontecimento, rememorações de enunciações, ou seja, se dá como parte de uma nova temporalização, tal como a latência de futuro. É nessa medida que o acontecimento é diferença na sua própria ordem: o acontecimento é sempre uma nova temporalização, um novo espaço de conviviabilidade de tempos, sem a qual não há sentido, não há acontecimento de linguagem, não há enunciação. (GUIMARÃES, 2002, p. 17)

No que diz respeito ao político, este funciona, na perspectiva de Guimarães (2002), como "(...) um conflito entre uma divisão normativa e desigual do real e uma redivisão pela qual os desiguais afirmam seu pertencimento" (GUIMARÃES, 2002, p. 22). Nesse sentido, o político é próprio da linguagem, pois enunciar é uma prática política. O direito à palavra passa pela linguagem; esta, por sua vez, é permeada pelo político, pelo conflito, pela desigualdade. O político, portanto, é "(...) a afirmação da igualdade, do pertencimento do povo ao povo, em conflito com a divisão desigual do real, para redividi-lo, para refazê-lo incessantemente em nome do pertencimento de todos no todo" (GUIMARÃES, 2002, p. 23).

Quanto aos mecanismos de produção de sentidos, estes são dois: a reescrituração e a articulação. A reescrituração, "(...) consiste em se redizer o que já foi dito. Ou seja, uma expressão linguística reporta-se a uma outra por algum procedimento que as relaciona no texto integrado pelos enunciados em que ambas estão" (GUIMARÃES, 2009, p. 53). A articulação, por sua vez, "(...) é o procedimento pelo qual se estabelecem relações semânticas em virtude do modo como os elementos linguísticos, pelo agenciamento enunciativo, significam sua contiguidade" (GUIMARÃES, 2009, p. 51).

A partir das relações de sentidos, acima elencadas, chega-se a uma esquematização dos sentidos no enunciado por meio do DSD. Para Guimarães (2007) o DSD é "aquilo que acontece" no enunciado ou no texto. Assim, uma palavra específica – no caso, a expressão *empregada doméstica*– é tomada como ponto de partida para, a partir daí, "(...) relacioná-la a outras no *corpus* buscando as relações de determinação que organizam as relações" (GUIMARÃES, 2007, p. 95). Desse modo, as notações utilizadas no DSD são "$\vdash$ ou $\dashv$ ou $\perp$ ou $\top$ (que significam determina, por exemplo, y $\vdash$ x significa x determina y, ou x $\dashv$ y significa

igualmente x determina y); que significa sinonímia; e um traço como _____, dividindo um domínio, significa antonímia" (GUIMARÃES, 2007, p. 81). O DSD, por conseguinte, "(...) representa uma interpretação do próprio processo de análise e deve ser capaz de explicar o funcionamento do sentido da palavra no *corpus* especificado (um texto, um conjunto de texto, etc.)" (GUIMARÃES, 2007, p. 81).

Feitas tais considerações teórico-metodológicas, passemos à seção de análise.

3. Análise e discussão: mulher negra, escravidão e a temporalidade de acontecimentos enunciativos

Neste artigo, consideramos como *corpus* três matérias jornalísticas que tratam do mesmo tema, qual seja: o resgaste de uma empregada doméstica idosa mantida em trabalho em condição análoga à escravidão. As matérias são do Portal de notícias Extra, do Isto é e do Rede Brasil Atual (RBA). Para facilitar a operacionalização das análises, nomeamos as matérias da seguinte forma: matéria 1 – Extra, da qual selecionamos o excerto 1; matéria 2 – Isto é, da qual selecionamos o excerto 2 – Isto é; e matéria 3 – RBA, da qual selecionamos o excerto 3 – RBA. Para as análises, mobilizamos os mecanismos enunciativos de produção de sentidos: reescrituração e articulação e os conceitos de temporalidade do acontecimento e de político. Por hipótese, a expressão empregada doméstica foi tomada, aqui, como sinônimo de mulher negra e, portanto, o ponto de partida para as análises.

Vejamos o excerto 1, concernente à matéria do Extra:

> **EXCERTO 1**
>
> E1[480] – Uma **empregada doméstica** de 61 anos foi resgatada pelo Ministério Público do Trabalho e Polícia Civil de SP vivendo em um depósito em condições degradantes e análogas à escravidão em Alto de Pinheiros, bairro nobre na zona oeste de São Paulo.
>
> [...]
>
> E2 – A **idosa** foi encontrada alojada em um pequeno depósito no fundo do quintal da casa, que servia também como depósito, sem acesso a sanitário [...].

[480] Em cada excerto E1 significa enunciado 1; E2 significa enunciado 2 e E3 significa enunciado 3.

> [...]
>
> E3 – Infelizmente a situação do trabalho escravo doméstico não é incomum no Brasil e atinge especialmente **mulheres negras** em vulnerabilidade social [...] (Extra, Notícias – 26/06/20) (grifos nossos)[481].

Há, neste excerto, duas reescrituras de **empregada doméstica**, ambas por substituição e produzindo sentido por especificação, quais sejam: **idosa**, em E2 e **mulheres negras**, em E3. A articulação de **empregada doméstica,** em E1**,** com **vivendo em um depósito** e este, por sua vez, articulado a **em condições degradantes e análogas à escravidão**, remete-nos, por memorável, às condições desumanas de habitação em senzalas a que os escravizados africanos e seus descendentes eram submetidos no contexto da escravidão brasileira, por exemplo. Ratifica-se, no enunciado seguinte – E2 –, este memorável com o detalhamento destas condições, conforme se nota na articulação de **alojada** com **um pequeno depósito no fundo do quintal da casa, que servia também como depósito, sem acesso a sanitário**.

Observa-se que embora não se tenha mencionado a cor/raça da empregada doméstica nos enunciados E1 e E2, é possível uma construção como a feita em E3, uma vez que a articulação de **a situação do trabalho escravo doméstico não é incomum no Brasil**, ligada pela conjunção coordenada aditiva **e** à **atinge especialmente mulheres negras**, produz um efeito de que os sentidos circulantes de *mulher negra* são construídos enunciativamente, na língua, a partir de um acontecimento pragmático que marcou, entre os séculos XVI e XIX, os modos de viver e pensar, bem como, as "(...) relações de poder, etiquetas de mando e obediência" (FRAGA, 2018, p. 370) da sociedade brasileira: a escravidão.

Assim, dadas as relações de sentidos observados no EXCERTO 1, tomando como ponto de entrada para a análise a expressão **empregada doméstica**, observa-se que **idosa** e **mulher negra** estão em uma relação de sinonímia com **empregada doméstica**, ao passo que esta vive em condições análogas à escravidão, produzindo o sentido de que vivem em oposição à liberdade. No DSD, estas relações estão assim esquematizadas:

[481] Disponível em: https://extra.globo.com/noticias/brasil/idosa-resgatada-de-situacao-analoga-escravidao-em-bairro-nobre-de-sp-24502068.html Acesso em: 03 de novembro de 2020.

Quadro 1: DSD de empregada doméstica.

Empregada doméstica ----- Idosa ----- Mulher Negra
⊤
condições degradantes e análogas à escravidão
_____
Liberdade

Fonte: Elaboração própria.

Consideremos, agora, o excerto 2, concernente à matéria do Isto é:

> **EXCERTO 2**
>
> E1 – 'Não faz sentido algum que após o resgate a **vítima** acabe numa situação ainda pior do que já estava, pois além de tudo, desabrigada, e vivendo da boa vontade de vizinhos", declarou em nota a procuradora. "Precisamos garantir que as necessidades humanas básicas sejam disponibilizadas à **trabalhadora**, que se encontra em extrema vulnerabilidade, sem casa, sem comida, sem renda, dependendo exclusivamente da ajuda dos vizinhos do local', acrescentou.
>
> E2 – [...] a situação afeta sobretudo **mulheres negras** que acabam invisíveis aos olhos da sociedade. "Por isso, são importantes as denúncias para que as **vítimas** possam ser libertadas", disse (Istoé, Geral – 26/06/20) (grifos nossos)[482]

No EXCERTO 2, **empregada doméstica** reescreve, também por substituição, produzindo sentindo por especificação, **vítima** e **trabalhadora**, em E1 e **mulheres negras**, em E2. Nesse contexto de trabalho em condições análogas à escravidão, conforme a própria matéria considera a situação, as articulações de **vítima** com **acabe numa situação ainda pior do que já estava**, com **desabrigada**, e com **vivendo da boa vontade de vizinhos,** recorta o memorável de ex-escravo, independente do instrumento que o alforriou/libertou. Os registros historiográficos mostram que, frequentemente, escravizados e escravizadas permaneciam sob o domínio do senhor, pois não tinham condição de se manterem sozinhos, faltavam-lhe alimentação, moradia, renda; portanto, não tinha como atender às necessidades básicas de sobrevivência humana:

> [...] para tais pessoas, tais famílias, a melhor garantia à preservação da liberdade consistia em aceita-la como uma liberdade relativa, prestando serviços ao fazendeiro ou senhor de engenho que reconhecesse e garantisse seu status de não escravo. (ALENCASTRO, 2000, p. 346)

Observa-se que situação análoga acontece com **trabalhadora** quando articulada a **precisamos garantir que as necessidades humanas**

[482] Disponível em: https://istoe.com.br/idosa-em-condicao-analoga-a-escravidao-e-resgata da-3-responderao-a-processo/ Acesso em: 03 de novembro de 2020.

básicas sejam disponibilizadas e a **que se encontra em extrema vulnerabilidade, sem casa, sem comida, sem renda, dependendo exclusivamente da ajuda dos vizinhos do local**.

Ratifica-se em E2 que esta situação, qual seja, de trabalho doméstico em condições análogas à escravidão, afeta sobretudo (especificação) mulheres negras, estas são, portanto, conforme mostram as articulações com **invisíveis aos olhos da sociedade** e com **são importantes as denúncias para que as vítimas possam ser libertadas**, vítimas de um sistema que, resguardados os paradigmas historiográficos estruturais, continuou no dia seguinte ao 13 de maio de 1888. Os efeitos de um sistema escravista juridicamente legal marcam, até hoje, desigualdades de gênero, cor/raça e classe no Brasil. Nota-se tal funcionamento em diversos âmbitos, inclusive no trabalho, que à época de um sistema escravista legalizado se configurou como elemento principal, pois

> [...] o homem moderno se via com o direito de usar um semelhante com fins exclusivos de extrair-lhe a sua força de trabalho, reduzindo-o, assim, a um autêntico homem-máquina. Homens e mulheres-máquina, seres humanos coisificados [...] (SANTOS, 2008, p. 21)

Desse modo, no EXCERTO 2, as relações de sentidos apontaram que **empregada doméstica** está em uma relação de sinonímia com **vítima**, **trabalhadora** e **mulheres negras** e é determinada por **uma vida em situação de vulnerabilidade, marcada pela falta de casa, comida e renda**. Os sentidos de **empregada doméstica** opõem-se, aqui à **liberdade**, conforme mostra o DSD:

Quadro 2: DSD de empregada doméstica.

Empregada doméstica ----- vítima ----- trabalhadora ----- Mulheres Negras

⊤

Situação de vulnerabilidade

_____

Liberdade

Fonte: Elaboração própria.

Passemos ao excerto 3, concernente à matéria do RBA:

EXCERTO 3

> "No momento em que o mundo enfim parece disposto a discutir o racismo, que decorre diretamente da escravidão africana perpetrada ao longo de quatro séculos, é inconcebível que ainda haja situações absolutamente degradantes como essa", afirmou o defensor João Paulo. "A escravidão contemporânea é um problema real, grave, e muito maior do que sua su-

> posta invisibilidade pode fazer crer. É dever do Estado brasileiro enfrentar todas essas novas formas de escravidão, que configuram gravíssimas violações aos direitos humanos." (Rede Brasil Atual, Cidadania - 03/07/2020) (grifos nossos)[483]

Neste EXCERTO 3, são considerados os dispositivos legais para tratar do crime: trabalho doméstico em condições análogas à escravidão. Aqui, ao tratar do caso, o defensor considera a situação degradante e de cunho racista, conforme as relações de articulação de **racismo** com **decorre diretamente da escravidão africana perpetrada ao longo de quatro séculos**, fazendo-se produzir um sentido de que esta situação está diretamente ligada ao sistema escravista brasileiro, sendo dele decorrente. Desse modo, as relações de contiguidades entre **escravidão contemporânea** e **problema real, grave**; bem como **novas formas de escravidão com configuram gravíssimas violações aos direitos humanos** mostram que é necessário que o Estado brasileiro não seja omisso à situação. Assim, embora a Lei Áurea (Lei nº 3.353/1888. In: BRASIL, 1888) tenha marcado, linguisticamente, o fim legal da escravidão, na prática os ecos desse sistema continuam funcionando ilegalmente, sob o rótulo jurídico de condições análogas à escravidão, portanto, de maneira criminosa (Código Penal. In: BRASIL, 1940).

Conforme Guimarães (2002), o acontecimento de linguagem não é um fato (novo) no tempo, ele constitui a sua própria temporalidade, ou seja, não é uma sucessão de fatos em uma cronologia temporal. Aqui, a partir dos mecanismos enunciativos de produção de sentido, pudemos chegar a recortes de memoráveis que remontam ao sistema escravista brasileiro, de modo geral, e a sentidos de *mulher negra*, especificamente, considerando-se o *corpus* de matérias jornalísticas, aqui analisado, como o acontecimento do presente enunciativo. Nesse sentido, a temporalidade do acontecimento constitui um presente, mas também um passado (memorável), que não é exatamente a retomada pessoal de fatos anteriores, bem como um depois do presente do acontecimento enunciativo, isto é, uma projeção de futuridade. É nessa medida que o acontecimento é sempre "um novo espaço de conviviabilidade de tempos", e isso abre o lugar dos sentidos, o lugar da enunciação, do acontecimento de linguagem (GUIMARÃES, 2002, p. 17).

[483] Disponível em: https://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2020/07/mpt-e-defensoria-pedem-condenacao-de-empregadores-de-trabalhadora-domestica/ Acesso em: 03 de novembro de 2020.

Nesse sentido, há um funcionamento de sentidos de *mulher negra* resultante de um litígio político, este considerado, aqui, como o "fundamento das relações sociais, no que tem importância central a linguagem" (GUIMARÃES, 2002, p. 21). Assim, o político instaura a contradição da normatividade. Paradoxalmente, a escravidão, enquanto instituição legal, acabou no 13 de maio de 1888, contudo, o funcionamento de práticas que se assemelham a ela continua a existir até os dias atuais, é nesse embate político, próprio da linguagem, que os sentidos funcionam.

4. Considerações finais

Neste trabalho, tomamos como *corpus* três matérias jornalísticas, as quais tratavam de uma empregada doméstica vivendo em condições análogas à escravidão; objetivamos analisar sentidos de *mulher negra*, circulantes em enunciados dessas materialidades. Para tanto, mobilizamos como aporte teórico-metodológico a Semântica do Acontecimento (GUIMARÃES, 2002; 2007; 2009; 2018), sobretudo, os mecanismos de reescrituração e articulação, o procedimento de esquematização de sentidos DSD, e os conceitos de temporalidade e político. A análise empreendida apontou para sentidos de *mulher negra* que recortam memoráveis de mulher escrava, a qual vivia em um sistema onde o par dominação–obediência, caracterizado pela figura de um senhor e de um escravo, respectivamente, era um princípio. No transcurso da História, a figura do senhor se reformulou (FERRAZ, 2014), assumindo, entre tantas faces, a de um empregador doméstico, conforme a situação caracterizada como trabalho doméstico análogo à escravidão, mostrada aqui.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. *O trato dos viventes*. A Formação do Brasil no Atlântico Sul, São Paulo, Companhia das Letras, 2000.

BRASIL. *Decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940*. Código Penal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm. Acesso em: 03 de novembro de 2020.

BRASIL. *Retrato das desigualdades de gênero e raça*. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada ... *et al*. 4. ed. Brasília: Ipea, 2011. 39p.

BRASIL. *Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888*. Lei Áurea. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM3353.htm. Acesso em: 03 de novembro de 2020.

FRAGA, Walter. Pós-abolição; o dia seguinte. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz; GOMES, Flávio dos Santos (Orgs). *Dicionário da escravidão e Liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018, p. 370-7

GUIMARÃES, Eduardo. *Semântica do Acontecimento*: um estudo enunciativo da designação. Campinas-SP: Pontes, 2017. (Edição original: 2002)

_____. Domínio Semântico de Determinação. In: MOLLICA, Maria Cecília; GUIMARÃES, Eduardo (Orgs). *A palavra*: forma e sentido. Campinas-SP: Pontes-RG, 2007. p. 79-96

_____. A enumeração funcionamento enunciativo e sentido. *Caderno de Estudos Linguísticos*, 51(1), p. 49-68, Campinas-SP, Jan./Jun. 2009.

_____. *Semântica, enunciação e sentido*. 1. ed. Campinas-SP: Pontes, 2018.

MACHADO, Maria Helena Pereira Toledo. Mulher, corpo e maternidade. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz; GOMES, Flávio dos Santos (Orgs). *Dicionário da escravidão e Liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 334-40

SANTOS, Jorge. Viana. (2008). *Liberdade na escravidão*: uma abordagem semântica do conceito de liberdade em cartas de alforria. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP, Campinas, 2008.

SER NEGRO NO BRASIL: POSSÍVEIS SENTIDOS DE LEITURA NO POEMA "VOCÊ NUNCA ESTEVE DIANTE DO HORROR", DE LUBI PRATES

Leomar Alves de Sousa (SEDUC-TO)
ramoel05@gmail.com
Eliene Cristina Testa (UFT)
poetisalia@gmail.com

RESUMO

Este artigo apresenta uma discussão sobre os possíveis sentidos de ser negro no Brasil, pela leitura interpretativa do poema "você nunca esteve diante do horror", de Lubi Prates (2019). Neste poema a voz poética apresenta algumas implicações que remetem às situações de ser negro na sociedade brasileira. Desse modo, o objetivo deste trabalho é discutir estas situações a partir dos sentidos apreendidos pela leitura do poema, e sob o viés de uma perspectiva sociocrítica. Metodologicamente, é um trabalho qualitativo e de análise interpretativista. Como fundamentação teórica utilizamos Almeida (2020), Ribeiro (2017; 2019), Goldstein (1988), Domingues (2018). Apontamos que as reflexões críticas apresentadas evidenciam que ser negro no contexto brasileiro, quase sempre remete às condições de inferiorizações sociais, marcadas por atos de preconceito e de racismo, muitas vezes, expressos por atos de violências verbais e físicas, revelando o lado mais degradante e revoltante das relações sociais, herdado do período escravagista.

Palavras-chave:
Negritude. Poesia. Lubi Prates.

ABSTRACT

This article aims a discussion about the possible senses of being a black person in Brazil through the interpretative reading of the poem "você nunca esteve diante do horror" by Lubi Prates (2019). The poetic voice of this poem presents some implications related to situations of being a black person in Brazilian society. For that reason, the objective of this work is to discuss those situations starting with the senses got from the reading of the poem and under the tendency of a socio-critical perspective. Methodologically, this a qualitative and interpretative analysis work. We used Almeida (2020), Ribeiro (2017; 2019), Goldstein (1988), Domingues (2018) as a theoretical base. We point out that the critical reflections presented to put in evidence that to be a black person in the Brazilian context is almost related to inferior social conditions that are marked by some actions of prejudice and racism. Sometimes, they are expressed with verbal and physicalacts of violence that reveal the most depreciated and degrading side of the social relationships that are inherited from the slavery period.

Keywords:
Blackness. Poetry. Lubi Prates.

1. Introdução

Em seu livro "um corpo negro" (Nosotros Editorial-SP, 2017), a poeta paulista Lubi Prates apresenta múltiplas vozes enunciadas pelo corpo negro. Um corpo negro que é feminino e que carrega marcas de um passado e de um presente histórico, constituídos de constantes lutas sociais na tentativa de ressignificar não só o futuro, mas também a realidade dos dias atuais. Este livro de Prates reúne vinte e um poemas e apresenta prefácio da poeta e professora em teoria literária Lívia Natália (da Universidade Federal da Bahia – UFBA). Além disso, a obra "um corpo negro", recebeu uma versão bilíngue (espanhol/inglês), organizada pela união de três editoras Escarabajo Editorial (colômbia), Absinia Editorial (argentina) e Nueva York Poetry Press (EUA), lançada em outrubro de 2020.

Em "um corpo negro", os poemas de Prates parecem "nascer" das inquietações advindas das condições de vida da mulher negra em diferentes contextos e relações sociais. Diante destas condições, a poeta paulista também abre espaço para se pensar o lugar social que a mulher negra ocupa. Ademais, Prates toma a palavra como uma potente ferramenta de lutas e de reivindicações. Por isso, os discursos, os enunciados poéticos são espaços significativos dentro da sociedade, uma vez que eles conseguem fazer submergir as vozes urgentes que revelam a necessidade dos corpos negros de mulheres de assumirem e ocuparem diferentes posições sociais, visto que no Brasil ainda predomina uma forte tendência de se relegar às pessoas negras uma subalternidade, e, sobretudo às mulheres negras.

À vista disto, nesta leitura crítico-interpretativista discutimos possíveis sentidos de ser negro no Brasil, por meio do poema "você nunca esteve diante do horror", de Prates. No poema ora em discussão, a voz poética dirige-se a um interlocutor que parece estar em posição social de privilégio, visto que os versos expressos pela voz poética remetem ao lugar social do negro no contexto brasileiro, em que emergem situações de falta de oportunidades em diferentes áreas, expressas em atos de preconceito, de racismo, devido à cor da pele.

2. "Você nunca esteve diante do horror": leituras possíveis

O livro "um corpo negro", de Prates apresenta ao leitor diversas camadas de vozes, as quais disparam muito da complexidade sociocultu-

ral que permeia a realidade dos negros no Brasil. O referido livro aponta como existem diferentes manifestações de preconceito e de racismo, neste país em que relegam, muitas vezes, à mulher e ao homem negro a falta de oportunidades em diferentes contextos da sociedade. Sem dizer que negras e negros ficam demasiadamente invisibilizados socialmente, e este mal-estar que a própria sociedade imprime (por meio de pensamento ainda colonizado) faz com que os próprios negros não reconheçam e/ou ocupem seu lugar de fala, que como defende Djamila Ribeiro (2017, p. 64) "O falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir". E somente o reconhecimento deste direito ao lugar de fala, compreendido como o lugar social ocupado pelas mulheres negras, pode emergir empoderamentos de várias ordens sociais com dignidade de saber/poder voltados a uma ação profunda de uma ruptura com as hierarquias sociais, que se apresenta por meio de matrizes de dominação branca, de discurso únicos e autorizados.

Hoje, mais do que nunca urge lutarmos (negros e brancos juntos) contra práticas sociais racistas; predominando assim, no Brasil, ações antirracistas, uma vez que, o racismo é um fenômeno estrutural. Há um racismo estrutural imperante na sociedade, como alerta Sílvio Almeida (2019, p. 52): "(...) o racismo é parte da estrutura social". Por isso, a luta é de toda a sociedade, para que alcancemos outros modos de relações sociais: "sejamos [todas] todos antirracistas" (RIBEIRO, 2019, p. 107). Contudo, esta luta é contínua, pois "Essa responsabilidade é também das pessoas brancas ─ e deve ser contínua" (RIBEIRO, 2019, p. 40).

A exemplo da posição social do negro no Brasil, o poema "você nunca esteve diante do horror" (PRATES, 2019, p. 77-8), faz referências a diversas situações desfavoráveis a que a população afrodescendente (ou afrobrasileira) é submetida frequentemente, revelando a permanência de um triste histórico de injustiças e de falta de oportunidades. A seguir apresentamos o poema supracitado, para dele tecermos algumas considerações de leitura. Vejamos o poema em questão:

> você traz os olhos arregalados
> e você nunca esteve diante
> do horror,
>
> você nunca viu uma cidade bombardeada
> uma cidade destruída
> uma cidade esvaziada pela guerra.
>
> você nunca esteve diante
> do horror,

você nunca chegou em outro continente
sem saber dizer palavra
só com seu nome e a angústia na boca,
você nunca foi deportado para um país que não existia mais.

você traz os olhos arregalados
e você nunca esteve diante
do horror,

você nunca sentiu uma arma
apontada para sua cabeça
enquanto repetia: é um engano
você não é negro, você sempre
esteve em segurança,

você nunca sentiu a fome
te impedir de lamentar levantar
aguentar
você nunca perdeu o telhado
para a tempestade.

você nunca esteve diante
do horror,

você pode fechar seus olhos.

(PRATES, 2019, p. 77-8)

Conforme podemos constatar, o poema de Prates apresenta vinte versos estruturados em nove estrofes, sendo o poema composto por versos livres, isto é, versos que: "(...) não obedecem a nenhuma regra preestabelecida quanto ao metro, à posição das sílabas fortes, à presença ou distribuição de rimas" (GOLDSTEIN, 1988, p. 19). Os versos livres que compõem o poema "você nunca esteve diante do horror", estão em consonância com a estética adotada pelos poetas modernistas no início da década de 1920, que teve como marco cultural a Semana de Arte Moderna de 1922. É importante destacar que os versos livres parecem predominar na produção poética contemporânea da poesia brasileira.

Também o uso das letras minúsculas em todo o livro (nos títulos dos poemas, nos versos iniciais dos poemas e no próprio título do livro), revela outro aspecto formal da produção poética de Prates, e isso evidencia o desprendimento em relação à norma culta gramatical. Assim, este recurso estilístico (ou esta preferência estilística) utilizado pela poeta paulista confere à sua poesia uma informalidade, principalmente a partir dos seus movimentos de ruptura com a norma culta, marcando, então, a sua posição de comunicação poética.

Além disso, o ritmo dos seus poemas e as suas reiterações marcam e expressam também um dizer de oralidade, de modo especial, quando Prates engendra um chamamento de interlocução. Por isso, temos a impressão de que a voz poética dispõe-se em uma "conversa" mais cara a cara com o interlocutor. Assim, toda ambientação poética é de interação dialógica. Deste modo, quando lemos/ouvimos o poema, observamos que há nove versos marcados pelo pronome de tratamento "você", e acreditamos que a reiteração deste pronome de tratamento ganha fortemente em estrutura comunicativa, dialógica.

Neste sentido, ao pensarmos o "uso" do pronome "você" no poema, podemos ainda propor que esse possa "representar" (ou enunciar) uma maneira de a voz poética tecer um diálogo com a/o leitora/r, a/o situando em uma posição social oposto à qual parece pertencer a/o interlocutora/r. Se assim for, podemos apontar que à medida que o poema se desenvolve, o interlocutor parece ser alguém (ou fazer parte) de um contexto social mais confortável e privilegiado do que o daquela voz que enuncia o poema. Assim, há um jogo de contrários dos pertencimentos, de ocupações no discurso poético articulado comunicativamente.

Ainda o título "você nunca esteve diante do horror", tomado a partir do advérbio de negação "nunca", remete a uma "não vivência" ao estado de horror expresso pela voz poética, e, de modo comparativo à fala com o interlocutário, o destinatário da mensagem (o "você"). Desta perspectiva, a "não vivência" implica os diferentes contextos sociais vivenciados/experienciados pelo sujeito poético. Assim, observamos que o poema joga com a palavra "nunca" (de valor afirmativo-negativo) nos versos: "você nunca esteve/ você nunca viu/ você nunca chegou/ você nunca foi/ você nunca sentiu/ você nunca perdeu/ você não é negro", tornando-a particularmente uma "chave" de entrada para ressaltar os contrários sociais.

Então, àquilo que é enunciado no poema, de Prates maneja comunicativamente um contexto de confirmação, de familiaridade e de vivência, desta voz poética enunciadora de circunstâncias marcadas pelo horror, pelo medo, pelo sofrimento, pela angústia, pela desesperança etc. Neste sentido, apontamos que o percurso do poema, em sua *performance* circular, se configura pelas instâncias de enunciação, nas pessoas eu/você.

Sendo assim, a voz poética localiza-se em um lugar de fala (Ribeiro, 2017, p. 64), que certamente é o lugar do negro, que dentro da

sociedade brasileira quase sempre é alvo dos atos discriminatórios, preconceituosos e racistas, sendo relegado às posições sociais de inferioridade quanto às ocupações profissionais, oportunidades de acesso e de permanência nos sistemas educacionais, e ainda ocupando moradias em locais insalubres e indignos. São várias as situações de vulnerabilidade social que os negros enfrentam neste país.

Consoante também às posições de inferioridades a que as pessoas negras são submetidas, Petrônio Domingues (2016), ressalta que:

Um dos grandes desafios para a consolidação da democracia racial no maior país da América do Sul são as desigualdades étnico-raciais. Todos os indicadores de renda, ocupação, escolaridade, acesso à saúde, condições de moradia, representação na mídia e desenvolvimento humano apontam que os "pretos" e "pardos" – consoante classificação oficial do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) – levam desvantagens quando contrastados com os "brancos" e "asiáticos". (DOMINGUES, 2016, p. 466)

Como bem salienta o autor, a superação destas situações trazidos por Domingues constituem-se em grandes desafios, quiçá, só superáveis a partir da implementação de agendas antirracistas e da concretização de políticas públicas de ações afirmativas voltadas à valorização das contribuições socioculturais da população negra para a formação da sociedade brasileira. E acreditamos que essa valorização parte, principalmente, da educação de crianças, de adolescentes e de jovens, para que se tornem cidadãos desprovidos de atitudes preconceituosas e racistas, reconhecendo fortemente toda a singularidade da população negra, estabelecendo relações de empatia e de poder democrático ao povo negro.

Ainda verificamos que a repetição do verso: "você nunca esteve diante do horror", que se apresenta na terceira e na oitava estrofes, funciona no poema como um refrão. Por isso, esta reiteração destaca uma ideia-chave no texto: que o horror não é "sentido" "vivido" da mesma forma por todas/todos, e, ao mesmo tempo, o referido verso imprime as divergências de posições sociais assumidas pela voz poética em seu ato comunicativo. E porque não dizer também que o poema "você nunca esteve diante do horror", que revela a situação do negro na sociedade brasileira, expressa também um lamento que é da população negra; reiteradamente vista, (mal)tratada e violentada (em seus direitos) devido à cor da de sua pele.

Quanto aos sentidos apreendidos no poema destacamos que há marcas do lugar social do interlocutor, que é construído por seu lugar de privilégios, sobretudo, porque "(ele) você não é negro, você sempre/ esteve em segurança,". Neste sentido, Ribeiro (2019, p. 94), ressalta que "Segundo dados da Anistia Internacional, a cada 23 minutos um jovem negro é assassinado no Brasil, o que evidencia que está em curso o genocídio da população negra, sobretudo jovens"; dado esse que acentua o medo do jovem negro em circular livremente na sociedade e realça a necessidade de se pensar políticas públicas de valorização e proteção da vida da população negra, pois "É preciso pensar ações políticas e teorias que deem conta de pensar que não pode haver prioridades, já que essas dimensões não podem ser pensadas de forma separada (RIBEIRO, 2017, p. 71).

Ao pensarmos/sentirmos estes dados apresentados por Ribeiro (2017), compreendemos a dimensão da obra de Prates, porque um "um corpo negro", não existe para o genocídio, um corpo negro não existe, como nos afirma a prefaciadora do livro de Prates, Lívia Natália, "para cotidianização do sofrimento (...) do apagamento imposto (...)", mas existe como lugar de fala, de aquilobamento e de travessias de subjetividades humanas cartografadas por ordens de força e poder.

Voltando à segunda estrofe do poema de Patres, esta voz poética afirma que: "você nunca viu uma cidade bombardeada/ uma cidade destruída/ uma cidade esvaziada pela guerra." (PRATES, 2019), especificando, assim, o horror explícito pelas imagens de destruição da cidade pela guerra. Essa destruição representa o cerceamento do direito à moradia, que é algo essencial à dignidade humana. Lembremos ainda que historicamente no Brasil, a população negra ocupa as favelas e outras comunidades periféricas, como habitação, e, muitas vezes, o poder público, representado pela força policial, efetiva ações de despejos relegando ainda mais esta população à condição de sem-teto. Além disso, no meio rural, as ações de despejos contra famílias de agricultores assentados, também é algo muito constante e terrível.

A diáspora forçada que os negros sofreram ao serem trazidos da África para o Brasil e outros países, onde foram submetidos à escravidão, é localizada no poema, mais precisamente, na quarta estrofe: "você nunca chegou em outro continente/ sem saber dizer palavra/ só com seu nome e a angústia na boca,/ você nunca foi deportado para um país [que não existia mais." (PRATES, 2019, p. 77). A escravidão dos negros foi uma das maiores atrocidades praticadas pelo homem contra o homem, e

relegou à população negra um triste histórico de preconceito, de discriminação e de racismo, além da tentativa de apagamento de sua cultura e de sua religião. Embora a inclusão do negro no Brasil, como força de trabalho, seja também elemento essencial à formação social de nosso país, constantemente, a população negra é tratada como se fosse estrangeira e/ou invasora dentro do próprio país o qual a vida e a força de seus ancestrais contribuíram para a formação cultural.

Ademais, a violência física é o àpice das manifestações de preconceito, de discriminação e de racismo contra as pessoas pretas e/ou pardas, como Prates (2019, p. 77), fala nos versos: "você nunca sentiu uma arma/ apontada para sua cabeça/ enquanto repetia: é um engano/ você não é negro, você sempre/ esteve em segurança,". Vemos, estarrecidos, notícias constantes em que pessoas negras são vítimas de ações policiais, sem nenhuma justificativa plausível, como o caso do músico Evaldo dos Santos Rosa, morto em abril de 2019, quando seu carro foi alvejado por mais de 80 tiros de fuzil, em uma ação militar realizada pelo exército no Rio de Janeiro (mas, infelizmente no nosso país são incontáveis os eventos desta natureza de barbárie). Diante de ocorrências trágicas como esta, Ribeiro (2019) adverte que

Numa sociedade violenta como a nossa, é natural sentirmos medo. Em especial dessa violência generalizada que o próprio Estado promove – por isso devemos denunciar a violência policial. (RIBEIRO, 2019, p. 103)

De fato, a população negra precisa se mobilizar, no sentido de dar publicidade aos inúmeros atos violentos contra a população preta, sobretudo, como forma/tentativa de combater a permanência da violência sistematizada a partir do racismo estrutural.

Ainda sobre o que concerne à violência contra a população negra, o Atlas da Violência 2020[484], publicado em 27 de agosto deste ano, mostra que o índice de homicídios de pessoas negras aumentou 11,5% entre 2008 e 2018, enquanto os índices entre a população não negra caiu 12,9% no mesmo período. Num recorte de gênero, houve o aumento de 12,9% de mortes de mulheres negras, enquanto diminuiu 11,7% de homicídios da população feminina não negra. Assim, vemos, frequentemente, nos noticiários, casos de violência policial contra negros, sendo os

[484] O Atlas da Violência é um indicador social formulado a partir de informações provenientes do Ministério da Saúde e das polícias brasileiras, e que dispõe de uma base de dados relativos às diversas formas de violências.

casos de homicídios de mulheres e homens negros muito maior, do que dos não negros, e não podemos naturalizar estes dados.

Consoante ao exposto no Atlas da Violência 2020, a mulher negra constantemente é vítima de atos discriminatórios e de racistas, revelando uma vulnerabilidade social e de gênero às quais estão expostas, sobretudo, porque vivemos em uma sociedade machista, patriarcal, e também racista. Por isso, se faz necessário a promoção de políticas públicas que propiciem a consciência e a politização destas mulheres, para que possam conquistar e atuar criticamente em seus lugares de fala, como defende Ribeiro (2017, p. 64): "Pensamos lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social". Por isso, este lugar de fala como *locus* social imprime à mulher ocupar multiespaços de saber/poder para que não haja imposições sociais dificultadoras de transcedência.

Os modos de organizações sociais que orientam e condicionam as relações na sociedade brasileira são fatores que desfavorecem a equidade, a igualdade à população negra em diferentes setores organizacionais, contribuindo para a permanência de situações de vulnerabilidades, como lembra Prates (2019, p. 78) nos versos: "você nunca sentiu a fome/ te impedir de lamentar levantar/ aguentar/ você nunca perdeu o telhado/ para a tempestade".As políticas públicas promovidas no Brasil anos atrás, tais como: Programa Bolsa Família, Minha Casa Minha Vida, Programa Primeiro Emprego, minimizaram consideravelmente as condições de pobreza e de miséria de grande parte da população. Infelizmente, retrocedemos a um quadro social em que muitas famílias, sobretudo de origem negra, vivem em insegurança alimentar como demonstram os indicadores da Pesquisa Nacional de Amostras por Domicílio – PNAD[485]e sem moradia digna. Isto em virtude à ausência de políticas públicas efetivas voltadas à geração de emprego e de renda. Então, a "tempestade" (PRATES, 2019, p. 78), da qual o eu poético traz como imagem de medo, de instabilidade, faz referência a todo um contexto de descaso e de adversidades às quais, principalmente, a população negra é submetida.

[485] De acordo com o PNAID Contínua 2019, há a permanência das grandes discrepâncias entre o rendimento médio mensal real de todos os trabalhos das pessoas brancas (R$2.999), pardas (R$1.719) e pretas (R$ 1.673). Também perduram as diferenças de gênero: o rendimento de todos os trabalhos dos homens (R$ 2.555) é 28,7% mais alto que o das mulheres (R$ 1.985).

Conforme já mencionamos, no poema em análise, a voz poética dirige-se a um interlocutor que ocupa um lugar social de privilégios e o coloca em situação absolutamente mais favorável do que aos espaços ocupados pela grande maioria da população negra, no Brasil. Por isso, Prates ergue no poema "você nunca esteve diante do horror", uma voz coletiva dos corpos negros, para investir numa denúncia poética potente e urgente, uma vez que em diferentes partes do nosso país, as multivozes negras precisam ser ouvidas (mas do que isso não podem ser mais silenciadas), como forma de romper todas as situações de horror a que são submetidos repetidas vezes, tendo seus direitos de cidadania negados constantemente, negras e negros, como enfatiza Ribeiro (2017, p. 78), "o não ouvir é a tendência a permanecer num lugar cômodo e confortável daquele que se intitula poder falar sobre os *Outros*, enquanto esses *Outros* permanecem silenciados". Por isso, precisamos nos abrir a uma consciência contrapoderes dominantes e de direitos às existências dignas para a população negra, e que combatam realidades violentas e usurpações às liberdades de mulheres negras.

No último verso do poema, a voz poética assevera: "você pode fechar seus olhos.", observamos que o verbo "pode" no imperativo abre espaço para muitos sentidos de interpretação final do poema, a exemplo daquilo que poderia implicar a ausência de empatia frente ao racismo, à violência e à desigualdade étnico-racial. Porém, mesmo se o sujeito-interlocutor mantiver seus "olhos arregalados", ele não conseguirá nunca dimensionar o horror vivido pelas pessoas negras. Por isso, o poema encerra com uma forma imperativa expressa pelo verso "você pode fechar seus olhos." (a autora até faz uso do ponto final na frase), porque só manter os olhos abertos e arregalados não é suficiente para demonstração de empatia.

Há que se adotar também posturas antirracistas, de maneira não escamoteadas, em que os brancos reconheçam, principalmente, os privilégios da branquitude, ou que haja um processo profundo de desnaturalização das ausências de pessoas negras em espaços de poder, admitindo que há racismos internalizados na estrutura social do Brasil, que adotar uma postura antirracista é adotar uma posição do incômodo, é preciso pesquisar, ler e estudar a produção intelectual de pessoas negras (para romper com o fenômeno do epistemicídio, e assim, afirmar a condição dos negros, como sujeitos de conhecimento), desacreditar no mito da democracia racial, não ter medo dos sentidos e das implicações das palavras racismo, branco, negro, racista, reconhecer e combater as opressões

e os sistemas opressivos, enxergar a negritude, percebermos os "racismos" internalizados em nós, apoiar as políticas educacionais afirmativas, combater a violência racial, apoiar uma educação que referencie posivitivamente a população negra e a promoção da diversidade, conhecer as pautas raciais, compreender as várias formas de racismo e de discriminação nos ambientes de trabalho, compreender o que é representatitivadade e proporcionalidade, lutar contra o embranquecimento cultural, combater o genocídio e/ou a aniquilação do povo negro, seja moral, cultural e/ou epistemológica, dar visibilidade a pensamentos descolonais e decolonias, e confrontar o ponto de vista de uma história única (RIBEIRO, 2019).

3. Considerações finais

Os poemas do livro "Um corpo negro", de Prates são de extrema relevância para a literatura brasileira contemporânea, mas também para produção intelectual das mulheres negras, porque revela o quanto é ético e político também. Além disso, como afirma Ribeiro (2019, p. 39) "(...) o combate ao racismo é um processo longo e doloroso". Por isso, Prates circunstancia por meio de seus poemas as dores, as tristezas, as mazelas que a população negra vive em condição de racismo, de opressão e de violência, no Brasil. A cor da pele, no contexto do poema e infelizmente, também do Brasil, faz toda a diferença quanto às vivências de situações de horror, as quais os corpos negros estão constantemente sujeitos independente do lugar social que ocupam.

Ademais, a poeta paulista fala destas vivências que são marcadas no corpo, "um corpo negro", sendo evidente os modos como o corpo é posto como elemento de luta e de expressão, pois "meu corpo é meu lugar de fala" (PRATES, 2019, p. 63). Por isso, todas as situações a que o corpo negro é exposto e/ou submetido, são desencadeadas pela sua condição de ser negro, visto que ainda vivemos em uma sociedade altamente racista, na qual muitas pessoas veem na cor da pele motivos para (mal)tratar mulheres e homens negros e/ou violentar os seus direitos humanos. Por isso, como muito bem defende Ribeiro (2019, p. 107) tomemos todas e todos sempre "(...) atitudes antirracistas, sobretudo para quem busca uma postura ética em sua existência". Por fim, sempre nos questionarmos: O que estamos fazendo para a luta antirracista? No processo de construção da empatia, que é um processo intelectual, político e ético, a escuta é um passo fundamental. Assim, que possamos ouvir sempre a condição do outro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Sílvio. *Racismo estrutural*. São Paulo: Jandaia, 2020.

ATLAS da Violência: assassinatos de negros crescem 11,5% em 10 anos. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-08/atlas-da-violencia-assassinatos-de-negros-crescem-115-em-10-anos. Acesso em: 08 de out. de 2020.

DOMINGUES, Petrônio. Negro no Brasil: histórias das lutas antirracistas. In: PEDROSA, Adriana; CARNEIRO, Amanda; MESQUITA, André. *Histórias afro-atlânticas*: antologia. São Paulo: MASP, 2018. (vol. 2)

GOLDSTEIN, Norma. *Análise do poema*. São Paulo: Ática, 1988.

PNAD Contínua 2019: rendimento do 1% que ganha mais equivale a 33,7 vezes o da metade da população que ganha menos. disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013agencia-de-noticias/releases/27594-pnad-continua-2019-rendimento-do-1-que-ganha-mais-equivale-a-33-7-vezes-o-da-metade-da-populacao-que-ganha-menos. Acesso em: 23 de nov. de 2020.

PRATES, Lubi. *Um corpo negro*. 2. ed. São Paulo: Nosotros, 2019.

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?*. Belo Horizonte-MG: Letramento Justificando, 2017.

_____. *Pequeno manual antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

80 TIROS: 'Querem transformar a vítima em agressor', diz promotoria. Disponível em: https://catracalivre.com.br/cidadania/80-tiros-querem-transformar-a-vitima-em-agressor-diz-promotoria/. Acesso em: 13 de nov. de 2020.

SILÊNCIOS E AGRESSÕES: UMA PROPOSTA DE TRABALHO SOBRE A IMAGEM NEGRA REPRODUZIDA NAS OBRAS LITERÁRIAS E SEUS IMPACTOS NA FORMAÇÃO CRÍTICA DO LEITOR-EDUCANDO

Natália Felix Amaral (UEMS)
nataliafelixam@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre o ensino de literatura na rede pública de educação e sua potência tanto na denúncia do racismo estrutural de nossa sociedade quanto na construção de um pensamento crítico a respeito das práticas naturalizadas através dos anos. Nesse sentido, busca-se analisar como personagens índices da questão podem ser apresentadas e trabalhadas em sala de aula para a criação de um processo pedagógico que além de denunciar, suscite no aluno habilidades para reconhecer tais processos em todos os campos de sua vida – desta forma a educação literária se apresenta como uma ferramenta de enfrentamento ao racismo, bem como se salienta a responsabilidade do professor em abordar tais aspectos de maneira efetiva, reconhecendo-lhes a importância na narrativa e estabelecendo relações com as dinâmicas sociais e históricas externas à obra. Para tanto serão observadas personagens negras em quem o silêncio ou o silenciamento seja ponto fundamental, serão focalizados autores já consagrados pela crítica: Machado de Assis e Clarice Lispector. Na obra "Memórias póstumas de Brás Cubas" se analisará o escravo doméstico do personagem principal; já em "A paixão segundo G.H." será focalizada a personagem Janair, empregada doméstica que desencadeia a novela.

Palavras-chave:
Racismo. Silenciamento. Imagem negra.

ABSTRACT

This paper aims to reflect on the teaching of literature in the public education system and its power both in denouncing the structural racism of our society and in building critical thinking about naturalized practices over the years. In this sense, we seek to analyze how key figures of the issue can be presented and worked in the classroom to create a pedagogical process that, in addition to denouncing, raises in the student skills to recognize such processes in all fields of his life – this in this way, literary education presents itself as a tool to confront racism, as well as the teacher's responsibility to approach such aspects effectively, recognizing their importance in the narrative and establishing relations with the social and historical dynamics external to the work. For that, black characters will be observed in whom silence or silencing is a fundamental point, focusing on authors already consecrated by the critic: Machado de Assis and Clarice Lispector. In the work "Posthumous memories of Brás Cubas" will analyze the main character's domestic slave; already in "The passion according to G.H." the character Janair, a domestic worker who unleashes the soap opera, will be focused.

Keywords:
Racism. Silence. Black image.

1. Introdução

Este trabalho visa observar personagens negros em duas obras ícones da literatura nacional: "Memórias póstumas de Brás Cubas" e "A paixão segundo G.H." Ainda que distantes historicamente, não podemos dizer que estas obras não compartilhem um tom insólito e realista, assim como o fato de refletirem uma visão da sociedade brasileira pelo viés da classe dominante a que assumidamente pertencem seus narradores – narradores também díspares e semelhantes ao mesmo tempo: há em ambos a ironia apurada, o descrever focalizando coisas e objetos para falar sobre dinâmicas profundas da sociedade, a forma como descrevem as personagens e as situações que lhes circundam; a maneira como criticam "apenas" apontando tal objeto ou maneirismo social e tecendo comentário aparentemente desconexo com o assunto.

Os anos que as separam torna a comparação mais interessante ao trabalho por possibilitar a reflexão sobre a mudança na representação da figura negra dentro das obras com o consolidar da abolição. Interessante dizer que a primeira é publicada em 1881 focalizando período anterior ao ano de 1869 (data de morte do defunto-autor), tendo sido escrita, publicada e lida enquanto o trabalho escravo ainda era uma realidade. Havia nesse tempo algumas possibilidades de liberdade para as pessoas negras, contudo sempre ligadas a questões pessoais e não ao direito inalienável à liberdade; se ainda hoje discutimos a questão da segurança dos corpos negros, naquela época a possibilidade de todo tipo de aviltamento era uma realidade próxima. Já a segunda é publicada em 1964 eem seu enredo não importa medir o tempo, uma vez que se passa completamente em poucas horas; tal disparidade no gênero, no tempo e na própria forma das obras gera um panorama interessante das mudanças nas relações materiais, das práticas e da caracterização das personagens negras em nossa literatura. Contudo, embora a princípio pareçam tão diferentes, foram encontrados saborosas semelhanças nas prosas analisadas. Parece óbvio dizer que Clarice lia Machado de Assis. Por isso dizemos que há uma experimentação formal do narrador e da construção do espaço em "A paixão segundo G.H." que encontra semelhanças nas produzidas séculos antes pelo Bruxo do Cosme Velho. Alguns deles tentaremos aqui demonstrar.

Interessa ao artigo delimitar e esmiuçar o quanto possível as relações de trabalho e poder em que as personagens interagem, uma vez que ambas as histórias trazem a figura negra no lugar de empregado doméstico e a branca como senhor/patrão. Para tanto, utiliza-se autores que já se debruçaram sobre a questão na obra de Machado de Assis, como Sidney Chalhoub e Roberto Schwarz. De ambos retira-se o conceito de classe senhorial a que pertence Brás e G.H., bem como se desenham as relações de servilidade a que respondem Prudêncio e Janair.

Alguns aspectos serão focalizados para além da questão acima exposta, em parte por serem recorrentes em ambas as diegeses, e em parte por indicarem algo recorrente também na realidade externa à obra – contudo todos esses aspectos se ligam à problemática em diferentes níveis. São eles: o silêncio e o silenciamento das personagens negras, o tratamento que o(a) narrador(a) dispende a elas, os espaços reservados às classes analisadas, a autoimagem da classe senhorial – desfaçatez e ironia.

Desta maneira, o artigo busca propiciar por um lado um retrato das mudanças históricas na condição negra; e por outro a reflexão acerca da real abrangência destas mudanças, ou o questionamento da superficialidade dos direitos e avanços neste sentido. Contudo, mais que um exercício de literatura comparada, este trabalho obstina pensar a prática para ser implementada em sala de aula do ensino médio, em uma tentativa de aproximar teoria literária e ensino de literatura explorando possibilidades metodológicas críticas no tocante ao racismo estrutural e a perpetuação da violência contra a população negra. Para tanto, utiliza-se a tecnologia mais avançada que a linguagem humana já produziu: o texto literário.

2. *Antes de mim já havia vozes percorrendo o caminho dos sentidos possíveis*

Muitos são os esforços no sentido de aproximar os estudos críticos da literatura do jovem leitor no espaço da escola. Amplos investimentos são feitos ano a ano na compra de livros teóricos e literários para abastecer as bibliotecas das escolas públicas, o Programa Nacional do Livro Didático, ou PNLD, e o PNLD Literário são índices desses esforços. Através destes programas, livros como *Um mestre na periferia do capitalismo* pode chegar ao recôndito das Moreninhas 3[486], e deve chegar

[486] Bairro periférico construído fora do perímetro urbano da cidade de Campo Grande-MS. Neste bairro, diferente de todos os outros da cidade, há uma maternidade e um cemité-

a outros tantos lugares longínquos. Contudo, se o livro chegar, mas a formação do professor de literatura dessa escola não for ao encontro da discussão proposta por Schwarz, fará efeito sua presença? Tal obra é realmente eficaz em uma escola que só atende fundamental 1 e 2? Qual foi a estratégia pensada e o impacto esperado que fez com que esta escola recebesse sozinha mais de cinco exemplares do referido livro enquanto não recebeu nenhum livro literário – nem mesmo de Machado de Assis – em número suficiente para que uma turma de 35 alunos lesse ao mesmo tempo a mesma obra, e assim possibilitasse ao professor conduzir um trabalho com o texto literário mais eficaz?

O fato e as questões acima mencionadas fizeram com que se tornasse urgente criar um método capaz de transpor toda a bibliografia trabalhada no mestrado para uma rotina didática centralizada no texto literário e na análise dos aspectos ligados à condição negra presentes nas obras. Perseguindo tal objetivo, reuniram-se textos em que a naturalidade das relações de opressão é criticada – a nosso ver, estes autores teóricos são tão subversivos quanto os autores literários aqui analisados. Passemos agora a uma breve exposição dos conceitos utilizados.

Sem as reflexões propostas por Roberto Schwarz em *Um mestre na periferia do capitalismo*, este artigo não teria sentido. As análises aqui contidas são desdobramentos críticos da leitura desta obra que se detém sobre o romance "Memórias póstumas" e sua forma, desenhando-lhe as classes e oposições presentes em cada detalhe. O capítulo sobre as feições sociais do narrador Brás Cubas é uma reflexão acerca da forma utilizada pelo narrador para construir a si mesmo e toda a narrativa: tudo que o rodeia é indício da posição afortunada que ocupa. Aqui se encontra uma descrição a respeito do personagem principal (tal descrição, acreditamos, também serve para descrever G.H., com pequenas adequações temporais ou de gênero – quando muito.)

> Embora muito solta, a forma do romance é biográfica, entremeada de digressões e episódios cariocas. Passam diante de nós a estações da vida de um brasileiro rico e desocupado: nascimento, o ambiente da primeira infância, estudos de Direito em Coimbra, amores de diferentes tipos, veleidades literárias, políticas, filosóficas, científicas, e por fim a morte.Estão ausentes do percurso o trabalho e qualquer forma de projeto consistente.A passagem de uma estação a outra se faz pelo fastio, imprimindo ao movimento a marca do privilégio de classe.As relações são incivis em sentido próprio, isto é, não se pautam pela igualdade moderna, que no entanto es-

rio, sendo comum história de moradores que nasceram e morreram ali sem nunca terem ido ao centro da cidade.

> tá postulada.A volubilidade de Brás aparece,noutras palavras, como reverso da exclusão de trabalho ou empenho autêntico, e como extensão da iniquidade tá de social. (SCHWARZ, 2000, p. 63)

2.1. A incivilidade

O autor sugere ainda que Brás traga uma afetação demonstrada pelo vazio que abrange os sublimes na perspectiva de Brás: se quer algo da filosofia, este algo é a casca e a pilheria. Entra na política pensando única e exclusivamente na glória egoísta. Tal afetação também pode ser usada para descrever a réplica artística esvaída de sentido crítico que fosse tão adorada por G.H., indicando também aí o privilégio de classe da personagem e o olhar atento da autora que, assim como Assis, não tece comentários à toa – mesmo que o jogo proposto com seus narradores possa dar ares de ingenuidade e relato descuidado.

Há também as ideias fora do lugar na equação do pensamento que se quer moderno e liberal, mas patina assentado na violência do trabalho escravo. Do mesmo pensador Schwarz, mas agora em outra obra *Ao vencedor as batatas*, se recolhe as imbricações dessa condição contraditória de nosso recém-nascido mercado de trabalho na diegese de Machado. Contudo, tal leitura acabou por afetar também o ato de ler a literatura brasileira como um todo, refletindo mesmo na interpretação Clarice: uma vez que se passa a pensar tais relações, torna-se gritante a relação de trabalho existente na novela, pois ela é o desdobramento último da condição analisada e descrita pelo teórico nas linhas de um bruxo muito sábio. A própria maneira brasileira de vestir ideias europeias esvaindo-lhes do conteúdo virulento combina como uma luva com a paixão por réplicas ironicamente elegantes, vazias de responsabilidades e vagamente artísticas que G.H. cultiva em seu apartamento. Uma vez conhecidas, as ideias fora do lugar gritam em cada oposição apresentada na novela.

Além de leituras críticas acerca dos personagens e acontecimentos e sua relação com questões históricas e sociais da época de Machado, Sidney Chalhoub contribuiu com uma nova chave de leitura de "Memórias póstumas". Contudo, tal chave foi assaz profunda, fazendo mudar o panorama sobre todos os autores lidos a partir de então; foi uma chave que também ajudou a compreender que não podia ser por sobra de dinheiro que Clarice escrevera tanto e sempre. Demorou muito tempo até que percebesse que tanto Machado quanto Clarice eram em diferentes níveis agregados e, ainda que se acredite piamente que dados biográficos

não sejam aspecto central numa análise literária, essa condição confere acidez à visão de mundo contida em suas obras. Se não fosse o conhecimento do calvário de Machado acompanhando a implementação das leis do sexagenário e do ventre livre, bem como a infinidade de "saídas" encontradas pelos senhores para manter a normalidade escravocrata, enquanto homem negro, filho de escravo liberto no seguinte contexto:

> Além disso, continuam a faltar pesquisas sistemáticas sobre a ameaça e a ocorrência concreta de escravização ilegal. A tranquilidade escandalosa com que centenas de milhares de africanos introduzidos no país após a lei antitráfico de 1831 permaneciam ilegalmente escravizados – assim como os seus descendentes - salta aos olhos e sugere a magnitude desse costume senhorial e o tamanho do perigo que rondava a população livre de cor em geral. Também é necessário observar com desconfiança a prática comum, na corte e alhures, de deter para averiguação indivíduos "suspeitos de serem escravos". Numa sociedade em que havia escravidão, e logo a vigência de uma lógica de dominação assentada na privatização do controle social, um dependente, especialmente se pobre e de cor, arriscava bastante ao se afastar da vizinhança em que podia ser imediatamente referido a determinado universo de relações pessoais. A rede que perseguia e capturava escravos fugidos tinha entrelaçamento preciso regular ou lançava a ameaça e a suspeição sobre amplos setores da população "livre" de cor? Dito isso, e apesar desse tanto que há em comum na política do domínio vigente para escravos e dependentes, é claro que a condição de escravo era muito diferente daquela do livre dependente. Sabemos isso porque os escravos não estavam intensamente pela liberdade, e via de regra organizavam suas vidas em função da expectativa de alcançar esse objetivo. As características mais essenciais do tipo de dependência a que estavam submetidos os escravos eram castigo físico e a condição de propriedade - esta os deixava sempre sobre a ameaça das transações de compra e venda e, por conseguinte, diante da possível ruptura de seus laços de família e comunidade. (CHALHOUB, 2012, p. 56)

Já na bibliografia voltada para a obra de Clarice, a travessia do oposto sugere o social numa relação de oposição e, por vezes negação – negação que dissimula uma afirmação no romance. A junção da leitura da obra de Sá com os teóricos já citados torna mais delimitável a questão social na obra de Clarice. De maneira peculiar, as afirmações sobre a protagonista também podem ajudar a refletir sobre Brás, demonstrando quanto essa classe mudou pouco num país em que a dinâmica social é dessa maneira afetada pela lógica dual na relações de trabalho.

> Enquanto segundo o cristianismo é pelo amor que os homens podem realizar o melhor de si mesmos para GH é da ausência de sentimentos pela redução da vida humana a sensação a vida física e material ao mundo da coisa que o homem alcança a plenitude sem beleza sem amor apenas a monotonia do ser ausência do gosto da violência do neutro. [...]

> A personagem G.H.: mulher financeiramente independente, sem marido, sem filhos, que domesticar a seu viver (cf. PSGH, p. 16). Sempre respeitara a beleza e sua moderação intrínseca (cf. PSGH, p.19), tivera medo do feio e do inestético. Tudo nela foras "semi" ou "pré". Vivia num semiluxo, com algumas ligações amorosas logo desfeitas; agradável tinha amizades sinceras, com um certo sentimento irônico por si mesma, embora "sem perseguições" (PSGH, p. 25) (SÁ, 1999, p. 127)

Embora muito díspares sejam os autores, as leituras propostas para Brás Cubas guardam muitos sentidos que ressoam em G.H., bem como a sugestão de que Prudêncio e Janair não estão tão distantes no campo das práticas de trabalho quanto estão historicamente. As semelhanças entre ambos os casos e as possibilidades interpretativas de tais aproximações constituem o escopo deste artigo. Passemos agora para a literatura!

3. Personagens eco de seu tempo

Focalizaremos Prudêncio, o escravo fustigado por Brás desde a infância e Janair, empregada doméstica desencadeadora do nó da intriga de *A paixão segundo G.H.* Ambos desempenham papéis secundários que desnudam aspectos profundos de nossa sociedade, uma vez que essas personagens estão ali enquanto trabalhadores em dois períodos distintos de nossa sociedade; nesses períodos o trabalho é visto de diferentes maneiras, mas o caráter pejorativo do trabalho se mantém – modificando-se apenas na casca. Desta forma, ao focalizar estes personagens estamos focalizando essa categoria de pessoas que tem no trabalho sua marca fundante, sendo ambos negros, temos de pensar como se constrói as relações de trabalho num país por muito centrado na condição do trabalho escravo como base de sua estrutura econômica e social. O fato de serem ambos negros não se dá por aleatoriedade do destino: o fato que torna Prudêncio um vaso para chicotadas influencia a disponibilidade de trabalho para Janair (tanto na qualidade quanto na quantidade) bem como as condições providenciadas pela patroa para realização de tal trabalho.

É dentro deste panorama que analisamos os personagens neste trabalho, costurando a teoria acima exposta e a leitura crítica, objetivando percorrer os caminhos para posteriormente criar estratégias para fazer ver esses caminhos.

Como a intenção deste artigo é traçar um panorama histórico da condição negra no Brasil ficcional, apresentaremos primeiro Prudêncio. Escravo doméstico, acompanha o protagonista desde sua infância, servindo-lhe de brinquedo vivo, mas também de consciência externa deste

em momento decisivo: é dele a ponderação de que Dona Eusébia, mãe de Eugênia, havia vestido sua mãe para o velório; ponderação esta que fez com que Brás não descesse e fosse encontrá-la em sua chácara. Fator decisivo para o estabelecimento da relação com a flor da moita. Interessante observar a forma como o narrador apresenta e qualifica o personagem:

> Prudêncio, um moleque de casa, era meu cavalo de todos os dias; punha as mãos no chão, recebia um cordel nos queixos, à guisa de freio, eu trepava-lhe ao dorso, com uma varinha na mão, fustigava-o, dava mil voltas a um e outro lado, e ele obedecia, - algumas vezes gemendo – mas obedecia sem dizer palavra, ou, quando muito, um "ai, nhonhô!" – ao que eu retorquia: "Cala a boca, besta!" (ASSIS, 2008, p. 33)

Tal descrição termina abruptamente para que Brás possa seguir vangloriando-se de seus maus hábitos infantis. Prudêncio é descrito como animal de carga destinado à vara e ao silêncio. Nesta passagem o escravo pode falar por si e de alguma maneira protestar contra a violência que parece ser-lhe condição natural; ao que o protagonista responde com um "cala a boca" e a menção ao posto de besta por ele ocupado.

A utilização de letras maiúsculas demonstra quem pode falar e quem não deveria: enquanto a interjeição de Prudêncio inicia-se com minúscula, a do senhor aparece com letra maiúscula, demonstrando quem domina o "diálogo" – para reforçar o caráter de dono da voz do romance, logo após essa resposta, o narrador volta a falar de si sem concluir nada sobre tal relação, sem fazer uma piada ou mote. Como se realmente não fosse importante, não passasse de um detalhe numa descrição corrida das anedotas da infância. Contudo um pouco à frente apresenta-se a conclusão sobre as consequências dessas influências no caráter do narrador. Sob o viés das ideias fora do lugar podemos dizer que aqui Machado apresenta sua nova visão da classe senhorial, e essa visão só poderia vir partindo da observação da relação de um senhor e seu escravo doméstico:

> Outrossim, afeiçoei-me à contemplação da injustiça humana, inclinei-me a atenuá-la, a explicá-la, a classificá-la por partes, a entendê-la não segundo um padrão rígido, mas ao sabor das circunstâncias e os lugares.Minha mãe doutrinava-me a seu modo, fazia-me decorar alguns preceitos e orações; mas eu sentia que, mais do que orações, me governavam os nervos e o sangue, e a boa regra perdia o espírito que a faz viver para se tornar uma vã fórmula.De manhã, antes do mingau, e de noite, antes da cama, pedia a Deus que me perdoasse, assim, como eu perdoava aos meus devedores; mas entre a manhã e à noite fazia grande maldade, e meu pai, passado o alvoroço, dava-me pancadinhas na cara, e exclamava a rir: Ah! brejeiro! ah! brejeiro! (ASSIS, 2008, p. 33)

Mais adiante na narrativa, depois do retorno de Brás ao Brasil formado, Prudêncio volta a ser descrito, mas dessa é ele quem segura a vara e fustiga sem piedade um negro. Havia ganhado a liberdade do pai de Cubas, tornara-se então um agregado de cor, como descreve Chalhoub; e por estar nessa condição acata a ordem do protagonista com a mesma presteza dos tempos de moleque de casa.

Avancemos alguns séculos. Janair circula o mesmo Rio de Janeiro de Prudêncio. Empregada doméstica no novo contrato de trabalho, o assalariado, ela pode romper com sua senhora e é exatamente este o nó de *A paixão segundo G.H.* A ruptura do contrato de trabalho requerida por Janair é o que motiva a limpeza do quarto de empregadas do apartamento, lugar em que a heroína da trama se deseroíza no contato com a matéria branca da barata. Contudo, ainda que tenha essa importância para a narrativa, no início do texto, quando a narradora ainda não sabe o que está prestes a acontecer, esta sequer recorda o nome daquela com quem dividiu o mesmo apartamento por seis meses. A protagonista demora mais ou menos trinta páginas (de um livro de apenas 179) para lembrar seu nome. Quando rememora sua aparência, não o faz sem espanto:

> Foi quando inesperadamente consegui rememorar seu rosto, mas é claro, como pudera esquecer? revi o rosto preto e quieto, revi a pele inteiramente opaca que mais parecia um de seus modos de se calar, as sobrancelhas extremamente bem desenhadas, revi os traços finos e delicados que mal eram divisados no negror apagado da pele.
>
> Os traços – descobri sem prazer – eram traços de rainha. E também a postura: o corpo erecto, delgado, duro, liso, quase sem carne, ausência de seios e de ancas. E sua roupa? Não era de surpreender que eu a tivesse usado como se ela não tivesse presença: sob o pequeno avental, vestia-se sempre de marrom escuro ou de preto, o que a tornava toda escura e invisível – arrepiei-me ao descobrir que até agora eu não havia percebido que aquela mulher era uma invisível. Janair tinha quase que apenas a forma exterior, os traços que ficavam dentro de sua forma eram tão apurados que mal existiam: ela era achatada como um baixo-relevo preso a uma tábua. (LISPECTOR, 2009, p. 40) (grifo nosso).

A proximidade da figura de Janair com uma barata é gritante já nesta primeira apresentação, mas é reforçada quando a narradora compara a barata esmagada pela cintura com uma mulata à morte. Na dissertação de mestrado que origina este trabalho tratou-se com mais fôlego da questão; aqui vamos apenas enunciar a hipótese interpretativa lá contida: a barata é uma representação de Janair, o único outro que G.H. permitiu que lhe enxergasse, o único outro que G.H. foi forçada a ver para além da superfície. Nesta simbologia Clarice também aproximou questões ligadas

à vivência da mulher negra na sociedade, aproximando a barata da mulata e refletindo mesmo sobre o quarto de empregada, espaço de confinamento e sombras. Como vai se demonstrar mais à frente, Clarice separa essa duas mulheres dentro de um espaço ínfimo trabalhando a oposição entre a posição social delas. Quanto mais se lê a obra, mais se nota como questões materiais muito obviamente desenhadas pela narradora são a força motriz para a catarse atingida pela personagem principal; embora seja um livro denso e fragmentado, parece cada vez mais que essa chave de leitura amplia as possibilidades interpretativas.

Partindo desta chave, é expressivo o fato de Janair também ser tida como coisa a ser "usada", aqui vemos poucos avanços na questão do reconhecimento de sua cidadania. G.H. demonstra uma incivilidade própria da classe senhorial, visando salientar o enorme fosso entre elas. Essa lógica de oposição predomina na narrativa, a principal oposição é a do trabalho: G.H. não tem profissão e vê o trabalho de limpeza como uma satisfatória atividade de organização. Tal visão advém do fato de quase nunca "poder" limpar seu apartamento, como enuncia a narradora ao dizer que este lhe é um prazer proibido por sempre utilizar empregadas domésticas. O que para uma é distração, para outra é ofício e característica determinante; isso determina qual espaço lhe está reservado no apartamento, onde dormirá, o que comerá e outra série de imposições feitas às trabalhadoras do setor – vale sempre lembrar que ainda nos dias de hoje questões fundamentais como jornada de trabalho, vínculos empregatícios e folgas não são direitos completamente conquistados por esta classe. A realidade dessas trabalhadoras acontece no limbo do trabalho livre em espaço (e relações, por que não lembrar) privadas, o que dificulta regulamentação e fiscalização. Sem contar que a forma como o mercado de trabalho brasileiro se desenha faz com que a perpetuação dessa condição seja muito comum: ainda hoje é comum famílias de empregadas e empregados domésticos.

Como bem descreve Chalhoub, a proximidade com a condição de escravo e a eterna possibilidade de voltar a servir nestas condições perpassam de maneira explícita a construção de Prudêncio, ao passo que talvez seja mais difícil de enxergar o mesmo na condição de Janair, uma vez que esta "existe" num tempo em que o trabalho livre é um fato – ou deveria ser. Esta frase fica como uma ironia fina ao modo dos autores aqui estudados: o Brasil de Janair era um Brasil livre de trabalho escravo, tirando todo o trabalho análogo ao escravo que sempre teve, o Brasil era livre de trabalho escravo e assentado na lógica do trabalho livre. As idei-

as já deveriam então estar no lugar e a relação de trabalho de Janair ser radicalmente diferente da de Prudêncio.

Da mesma forma que o trabalho pode ser ligado à cor de ambos, a condição senhorial de seus opostos também é perpassada pela questão da cor. Em Machado essa relação é assaz óbvia e não necessita ilustrações, no caso de G.H. é construída sutilmente podendo facilmente ser perdida no caldeirão de sentidos orquestrado pela narradora; contudo, como já se mostrou em trabalhos anteriores, essa questão se inscreve na diegese como um aspecto fundamental.

> Decidida a começar a arrumar pelo quarto da empregada, atravessei a cozinha que dá para a área de serviço. No fim da área está o corredor onde se acha o quarto. Antes, porém, encostei-me à murada da área para acabar de fumar o cigarro.
>
> Olhei para baixo: treze andares caíam do edifício. Eu não sabia que tudo aquilo já fazia parte do que ia acontecer. Mil vezes antes o movimento provavelmente começara e depois se perdera. Dessa vez o movimento iria ao fim, e eu não pressentia.
>
> Olhei a área interna, o fundo dos apartamentos para os quais o meu apartamento também se via como fundos. Por fora meu prédio era branco, com lisura de mármore e lisura de superfície. Mas por dentro a área interna era um amontoado oblíquo de esquadrias, janelas, cordames e enegrecimentos de chuvas, janela arreganhada contra janela, bocas olhando bocas. O bojo de meu edifício era como uma usina. A miniatura da grandeza de um panorama de gargantas e canyons: ali fumando, como se estivesse no pico de uma montanha, eu olhava a vista, provavelmente com o mesmo olhar inexpressivo de minhas fotografias.
>
> Eu via o que aquilo dizia: aquilo não dizia nada. E recebia com atenção esse nada, recebia-o com o que havia dentro de meus olhos nas fotografias; só agora sei de como sempre estive recebendo o sinal mudo. Eu olhava o interior da área. Aquilo tudo era de uma riqueza inanimada que lembrava a da natureza: também ali poder-se-ia pesquisar urânio e dali poderia jorrar petróleo.
>
> Eu estava vendo o que só teria sentido mais tarde – quero dizer, só mais tarde teria uma profunda falta de sentido. Só depois é que eu ia entender: o que parece falta de sentido – é o sentido. (LISPECTOR, 2009, p. 33-4)

Em "Memórias póstumas" o lugar de Brás é claramente delimitado, então a oposição senhorial pode-se dar via, por exemplo, rachar a cabeça de uma negra por birra. No momento relatado em "A Paixão", tais atos haviam caído em desuso. Mas Clarice opera o espaço, o minúsculo espaço de um apartamento, para tornar visíveis essas relações nos novos paradigmas. A passagem acima exposta mostra como a narradora descreve a passagem de um curto corredor, mas a dimensão da imagem é

faraônica, descendo aos recônditos de pesquisa de urânio. Isso demonstra a diferença do lugar, se se vai por fim acessar, o abandono da organização plácida e úmida. O selvagem canyon de gargantas e bocas.

Não à toa, a fachada do prédio, onde moram as elegantes senhoras donas de apartamento, é alva e lisa como o mármore. Enquanto a parte de dentro, onde ficam as lavanderias e os quartos de empregada, é marcado por "enegrecimentos de chuva". Está dada a oposição. É ao sair do espaço da dona da cobertura – da onde se pode dominar uma cidade – e adentrar o espaço caótico, apertado, pouco iluminado, mofado e abafado que G.H. vai comer o fruto proibido para atingir a orgia de ser. Mas para isso ela precisa ver e manducar a realidade que Janair deixou para trás. Sobre a questão, Olga de Sá fala muito bem:

> *O lugar*: também recebe marcas muito diferentes dos topói das experiências místicas, não é um bosque, nem "a noite escura da alma". É um lugar esturricado de sol, no quarto de uma empregada que se chamava Janair e tinha ares de princesa negra a empregada, pelo nome (Jair/Janaína, outro nome de Iemanjá) e por seus traços, leva o leitor a associá-la a ritos africanos. Por outro lado, nomeando as múmias do Egito,os hieróglifos, os sarcófagos, o deserto, as salamandras e os grifos, o texto fornece-nos elementos de ambiência oriental. O acúmulo desses aspectos, chamados a compor o clima da experiência mística dessa dama que reside, elegantemente, num apartamento de cobertura, não desmente, antes confirma, sua entonação irônica. Lúcida de si mesma, GH não representará a paródia de seus próprios limites? (SÁ, 1999, p. 129)

Sim, G.H. apresenta a paródia de seus limites e dentro deles encontramos um vazio, este vazio que é a ironia construída pela autora: esse vazio demonstra a afetação da classe senhorial, a facilidade de apreender qualquer ideia que aplaque o mau gosto do feio, do concreto demais, por isso áspero demais. Aqui novamente o gênio de G.H. encontra o gênio de Brás: ambos são dotados desse fastio, da superficialidade das coisas, mesmo de coisas profundas como a filosofia. O vazio irônico do olhar da mulher que é G.H. até nas valises, faz consonância com a volubilidade da ausência de trabalho anunciada no defunto-autor. Ambos souberam usar a ironia para questionar os lugares e dinâmicas assumidas pelos personagens; como então criar métodos para tornar essa ironia e as relações que critica visíveis aos olhos do leitor juvenil? Conhecer e refletir sobre esses processos de construção da sociedade e da narrativa é o primeiro passo.

4. O silêncio, o silenciamento e as propostas de alarde científico

Outro aspecto marcante de ambos personagens, como já se anunciou na introdução deste artigo, é o silêncio. Contudo, são silêncios diferentes, partindo sempre da ação, direta ou indireta, de silenciar de terceiros. O primeiro leva uma ordem para se calar perante o abuso que sofre, ordem enunciada diretamente em resposta a uma objeção diretamente dirigida. Nessa perspectiva, Prudêncio até pode reclamar sobre o açoite, contudo ninguém lhe reconhecerá direito nessa objeção, pois está assentado sobre a lei o direito do patrão de lhe castigar fisicamente. Antes de tudo isso, o direito de causar dor, é o diferencial da classe livre; ou ao menos é assim que percebe a questão o escravo que ao se libertar apressa-se em adquirir um escravo para açoitar.

Este silêncio é próprio de seu tempo e das práticas de sua época: numa sociedade em que um dos espetáculos a serem apreciados pelas famílias de bem era o açoite, em praça pública de corpos negros pelos motivos mais diversos, por vezes banais, possíveis. Qual seria a validade da súplica pelo bem estar de um escravo quando feita justamente ao dono deste escravo? Ainda mais sendo esse alguém que posteriormente achará desculpas para o tráfico de negros em que se envolverá seu cunhado?

Já na perspectiva que engloba Janair, essas agressões não são mais vigentes – dessa forma, pois o recolhimento para averiguação de suspeitos de serem escravos guarda muitas semelhanças com os inúmeros casos de violência policial registrados contra pessoas negras ainda nos dias de hoje. O que modifica também a forma de enunciar tais condições. Ninguém manda calar Janair, apenas não lhe dão espaço de fala. Ninguém agride fisicamente Janair para demonstrar a diferença entre elas, mas se confina a empregada no cubículo cheio de mofo e quinquilharias destinado ao sono das domésticas. Não há vara e não há reio, mas há a fragmentação da figura, a aproximação da sua imagem e do inseto que causa asco e morre aos montes sem causar alarde. De sua forma, Clarice demonstra como Janair é enjaulada nos fundos do apartamento e, por ser grande demais para aquele curto espaço, o subverte em minarete. Ao relembrar chocada que Janair era uma invisível perdida no negror apagado de sua pele, G.H. despersonaliza a personagem e indica que ela pode ser qualquer uma, pois, na verdade, é como milhares de mulheres que também têm como identidade apenas a função de empregada doméstica. Sendo assim usadas desde muito antes de G.H., sendo assim usadas pelas relações que se formaram em um país que acobertou com ares de normalidade as práticas de Brás e seus contemporâneos.

Vemos aí o desdobramento do silêncio conquistado à custa de séculos de dominação. De corpos e de narrativas. Dito isto, precisamos lembrar que sem um trabalho de questionamento das narrativas sobre a escravidão brasileira, a abolição, suas causas reais, o movimento pró-abolição e o movimento antiabolição, as leis do ventre livre, do sexagenário, do acesso à educação pública na institucionalização desta, e outras reflexões acerca de nossa realidade histórica dificilmente proporcionaremos meios para que nosso aluno seja capaz de acessar esse nível das obras. Portanto, é necessário que unir esforços com os colegas da área de História para um trabalho conjunto de análise literária levando em consideração o contexto histórico-social em que surgem as obras. Bem verdade, estudar criticamente esses discursos e acontecimentos seria profícuo de qualquer forma, ou até mesmo essencial para a formação de um cidadão crítico. Para concluir este trabalho, apresentamos uma breve proposta de trabalho didático reunindo as disciplinas Língua Portuguesa, Literatura e História para ajudar a construir esse percurso histórico e social dentro de sala de aula.

Em língua portuguesa serão abordados as notícias da época de publicação de "Memórias" – sugere-se como fonte de pesquisa o livro *Raízes do conservadorismo brasileiro*, de Juremir Machado da Silva, onde além das manchetes e notícias o professor tem acesso a um comentário acerca do contexto e dos envolvidos – os jornais da época serão explorados quanto a notícias e posicionamentos no debate das medidas de abolição, mas também em seus classificados, especialmente os anúncios de compra, venda e aluguel de escravos. Ainda na mesma disciplina, se abordará a forma como a população negra passa a ser representada no momento pós-abolição até os dias de hoje; a questão da diferença das manchetes nos casos de apreensão policial será abordada – aqui sugere-se a leitura crítica do livro de Ali Kamel, *Não somos racistas*, no viés de questionar o impacto da ideologia negacionista na manipulação das massas via noticiário e demonstrar suas origens, afinal de contas o autor assina a maioria dos jornais de grande audiência do país há décadas.

Outro gênero textual abordado será no campo da vida pública: as leis que regulamentaram a escravidão, a do ventre livre, a do sexagenário, a que torna o comércio de escravos ilegal, o decreto 7.031 de 1878 (decreto que permitia que escravos assistissem aulas à noite na escola pública; até então era proibida a frequência de escravos.), e, por fim, a lei que torna a injúria racial crime passível de punição. Ainda neste campo,

se analisará o mapa da violência do período que o professor julgar profícuo.

No campo da História, a proposta é que o professor aborde os movimentos políticos e sociais que levaram à abolição, para além da narrativa hoje ensinada. A condução das reflexões que se propõem neste trabalho também requer que o colega focalize a questão do trabalho escravo como determinante para a forma como o Brasil se desenvolveu. O fato de nossa escravidão ter gerado lucro, tanto lucro e por tanto tempo, deve ser analisado de forma mais detida. Todos os textos trabalhados na disciplina de Língua Portuguesa podem servir ao colega como objeto de pesquisa, pois o trabalho em conjunto nessa área tem potencial quase ilimitado e deve ser mais explorado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSIS, Machado. *Memórias póstumas de Brás Cubas*. São Paulo: Ática, 2008.

CHALHOUB, Sidney. *Machado de Assis historiador*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

LISPECTOR, Clarice. *A paixão segundo G.H*. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

SCHWARZ, Roberto. *Ao vencedor as batatas*: forma literária e processo social nos inícios do romance brasileiro. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2000.

_____. *Um mestre na periferia do capitalismo:* Machado de Assis. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2000.

SÁ, Olga de. *Clarice Lispector*: a travessia do oposto. São Paulo: Annablume, 1993.

SOBRE PALAVRAS E (CON)TEXTOS: UM OLHAR FILOLÓGICO SOBRE UM SUMÁRIO DE ESTUPRO DE 1936

Daianna Quelle da Silva Santos da Silva (UEFS)
daiannaquelle@gmail.com
Rita de Cássia Ribeiro de Queiroz (UEFS)
rcrqueiroz@uol.com.br
Aurelina Ariadne Domingues (ILUFBA)
ada.domingues@gmail.com

RESUMO

Neste trabalho, apresentamos alguns resultados da pesquisa de doutorado que está em andamento, para isto, nos apoiamos na filologia como direcionadora de todo estudo. Como objeto de pesquisa, escolhemos um Sumário de Estupro, lavrado em 1936 na localidade de Santa Bárbara-BA, com 22 fólios. Salientamos que, tal documento está sob a guarda do acervo do Centro de Documentação e Pesquisa (CEDOC) – órgão pertencente à Universidade Estadual de Feira de Santana – BA. Realizamos a edição semidiplomática do *corpus*, priorizamos trazer à tona os aspectos extrínsecos (quantidade de fólios, cores da tinta), e, principalmente, os aspectos intrínsecos (o assunto, a história transcrita nos fólios, o que implica compreender parte da história dos envolvidos sumário, ora apresentado). Logo que iniciamos o estudo, atestamos a necessidade de esboçar uma proposta de edição que valorize a inter-relação entre a Filologia e as questões sócio-histórico-culturais que emergem a partir da leitura e edição do corpus. Vale destacar que, alguns estudos do âmbito filológico utilizados foram Spina (1994) Ximenes (2009), Marquilhas (2010), Barreiros (2015) e (2017).

Palavras-chave:
Filologia. Edição Semidiplomática. Sumário de Estupro.

ABSTRACT

In this article, we present some results of the doctoral research that is underway, for this, we rely on philology as the base of the whole study. As a research object, we chose a Summary of Rape carried out in 1936 in the Santa Bárbara city (BA), with 22 folios. We emphasize that this document is under the custody of the collection of the Centro de Documentação e Pesquisa (CEDOC) - an organ that belongs to the Universidade Estadual de Feira de Santana-BA. We carried out the semidiplomatic edition of the corpus, we prioritize bringing out the extrinsic aspects (number of folios, colors of the ink), and mainly, the intrinsic aspects (the subject, the history transcribed in the folios, which implies understanding part of the history of those involved summary, now presented). As soon as we started the study, we attested to the need to draft an edition proposal that values the interrelationship between Philology and the socio-historical-cultural issues that emerge from the reading and editing of the corpus. It is worth mentioning that some philological studies used were Spina (1994) Ximenes (2009), Marquilhas (2010), Barreiros (2015; 2017).

Keywords:
Philology. Semidiplomatic edition. Summary of Rape.

1. Primeiras notas

Em Santa Bárbara, no mês de setembro de 1936, foi documentado, através de um Sumário de Estupro, em que a vítima, com idade de quatorze anos, foi estuprada. Mas como temos acesso a este sumário? E o que a leitura deste documento pode implicar para a nossa sociedade?

Movidos pelos questionamentos acima mencionados, entendemos a necessidade de termos uma ciência adequada para o estudo de um texto situado numa época diferente da que estamos hoje, bem como capaz de nos dar um aparato com ciências outras que nos levem a interpretar para além da grafia do texto.

A Filologia, nesse contexto, tem se mostrado uma disciplina interdisciplinar e humanística que propicia compreender o texto – objeto de estudo – como dialógico. Deste modo, para além de "restituir o texto" – termo muito utilizado pelo olhar filológico mais tradicional – é possível conhecer parte da história da vítima do estupro, E.C, através da leitura do documento, bem como compreendermos questões sociais, culturais e históricas que estavam envoltas na tessitura deste trabalho.

E para cumprir o principal objetivo delimitado que é: explanar uma proposta de edição do corpus que leve em conta a inter-relação entre a Filologia e as questões sócio-histórico-culturais, dividimos o texto, por ora iniciado, em: 1) Primeiras notas 2) A atividade filológica e a preservação do documento; 2.1) Do acervo ao corpus: passos (per)corridos; 2.1.1) Critérios de edição para o *corpus*; 2.2 Sobre a vítima do crime e percepções sobre o sexo da primeira metade do século XX 3) Notas finais e Referências.

2. A atividade filológica e a preservação do documento

> Sei que traçar no papel / é mais fácil que na vida. /Sei que o mundo jamais é / a página pura e passiva. / O mundo não é uma folha / de papel receptiva: / o mundo tem vida autônoma, / é de alma inquieta e explosiva. (NETO, 2011, [*s.p*])[487]

A leitura do trecho desta poesia que aborda o percurso para a morte do Frei Caneca, por conta do seu envolvimento com a Confederação

[487] NETO, João Cabral de Melo. *Auto do Frade* [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=qtXXeK1jG1gC&printsec=frontcover&hl=pt-BR# v=onepage&q&f=false.

do Equador, pode nos fazer refletir sobre a importância da filologia e o seu *labor*, pois, por muito tempo se observava a atividade filológica de maneira estática e presa somente ao texto.

Sabemos que, a Crítica Textual quando associada ao método de Karl Lachmann, visava uma atividade que primava por um texto editado relativamente estático, presumivelmente fidedigno, que era interpretado pelo(a) linguista, pelo(a) historiador(a) ou pelo(a) crítico(a) literário(a) de acordo com a ideologia que lhes aprouvesse. (MARQUILHAS, 2010).

No texto *Filologia oitocentista e crítica textual*, 2010, escrito por Marquilhas reflexões profundas são trazidas sobre a atividade filológica ao longo da história e o interpretar da crítica textual. Nesse sentido, não há como não destacar que logo nas primeiras linhas do texto, há um despertar para a filologia, mais especificamente, a oitocentista e a crítica textual que, em muitos manuais, aparecem com o teor de transcendentes, não cumprem com a carga semântica da palavra empregada.

Assim, Castro (1984 *apud* MARQUILHAS, 2010) pontua que:

> [...] a filologia, neste fim do séc. XX, [não é vista] como a esplêndida ciência que, no entender de Schlegel, compartilhava com a filosofia o conhecimento universal, nem como um método de melhoramento humano pelo aprendizado das obras dos clássicos, nem mesmo como a disciplina que consorcia a linguística com a literatura – tudo visões [*sic*] com pensamento e defesas articuladas e respeitáveis, e que devemos ter em conta para apreciar a produção científica de certas época e de certos autores. (CASTRO, 1984 *apud* MARQUILHAS, 2010, p. 335)

E sobre a Crítica Textual, a define

> [...] como uma disciplina muito mais comedida [...] em ambições culturais, pois se limita ao exercício de uma missão deixada vaga pelas outras disciplinas da palavra e que é a de verificar se um texto que vai ser lido e interpretado dá garantias de estar tão próximo quanto é possível daquilo que o seu autor escreveu. (CASTRO, 1984 *apud* MARQUILHAS, 2010, p. 335)

O conceito de Filologia oitocentista definido por Castro (1984) é explorado por Marquilhas (2010), a autora, revisita o conceito e faz a distinção a Filologia moderna – "estrita" – e a Filologia oitocentista – "esplêndida ciência no século XIX". Para Marquilhas (2010), a Filologia oitocentista é romântica e historicista, tem seu marco no início do século XIX, com a ânsia de valorizar às nações – a partir da "reencarnação do espírito das nações" (Volksgeist alemão), do cuidado com a instrução, à

gramática e os dicionários, além de se debruçar no passado de maneira nostálgica e propor a ideia biologizante da língua – "um organismo vivo que se degenera ao longo do tempo", o que, semelhantemente aconteceria com os textos.

Para além disso, a Filologia oitocentista queria "higienizar o texto das feridas" que a sua tradição lhe causara, e a edição crítica, uma vez que na época se priorizava os textos clássicos literários, era estabelecida através dos princípios de Karl Lachmann (1850) (MARQUILHAS, 2010).

O método lachmanniano tinha como base a busca pelo texto original perdido – o arquétipo – que se corrompeu ao longo do tempo e, por conseguinte, seria reconstituído através do exercício crítico. Obviamente o método lachmanniado é muito importante para os estudos filológicos, o próprio Ivo (1984) advoga que Lachmann fixou a Filologia, principalmente porque desenvolveu um método que propunha a sistematização de diversas atividades denominadas como "filológicas" e estabeleceu um método de edição de texto de maneira científica e muito racional para a sociedade da época (MARQUILHAS, 2010).

Porém essa busca, dentro do método Lachmaniano, pelo arquétipo desvalorizava todas as transformações históricas que o texto passa ao longo do tempo e, para além disso, o arquétipo era visto como resultado – "estanque", "pronto", "perfeito". Por isso, utilizando metaforicamente os versos de João Cabral de Melo Neto, a filologia não deve se reduzir à[s] "página[s] pura[s] e passiva[s]", pois ao lermos um texto, não podemos dissociá-lo do mundo, do *modus vivendi, scribendi* e *operandi* de quem o escreveu, além dos fatores que levaram a todo conteúdo ali escrito.

E, a partir das leituras de Marquilhas (2010) e Barreiros (2015) foi possível fazer incursões na atividade filológica que prioriza o texto como verdadeiros testemunhos não só materiais, mas também como linguísticos, histórico-sócio-culturais.

Através da leitura de Barreiros (2015) podemos reforçar a crítica já trazida por Castro, em 1984, sobre a Crítica Textual. "As ambições culturais" apontadas por Castro podem ser contempladas a partir do momento em que a crítica textual se relaciona com as práticas culturais de escrita. Desta forma, Barreiros (2015) traz McGann (1991) para definir que pela materialidade do texto podemos depreender a dimensão histórico-cultural, ela também é vista através dos conteúdos situados na época e

no lugar aos quais o texto pertence, bem como é vista nos seus usos linguísticos, uma vez que, o texto é produzido através de códigos linguísticos e bibliográficos.

A leitura de Barreiros (2017) pode nos direciona ao olhar filológico voltado profundamente para o contexto sócio-histórico-cultural, pois faz uma discussão sobre a nova história cultural, uma elucidação de que o *labor* filológico esmiúça o texto, compreendendo-o como uma prática de escritas e que não se importa somente em descrever aspectos do texto, mas que mergulha nos *modus vivendi, escribendi e operandi* de um povo, ou seja, o fazer filológico para ser mais completo, de acordo com as necessidades e estudos mais contemporâneos, deve estar atrelado à "sociologia do texto". Deste modo, Barreiros (2017, p. 400) define que:

> [...] a sociologia do texto, pensada por Donald McKenzie, ampara-se nas inovações do campo historiográfico e em sua interdisciplinaridade. Para McKenzie (2005, p. 29), os bibliógrafos já não se satisfazem somente com a descrição e com o estabelecimento do texto, pelo método filológico tradicional, eles estão interessados no estudo sócio-histórico que possibilite entender como os textos foram escritos, ganharam forma e foram usados. (BARREIROS, 2017, p. 400)

Se levarmos em consideração tudo o que fora mencionado, compreendemos que, atualmente, com leituras, defesas e olhares sobre a Filologia, o texto continua sendo o seu principal objeto de investigação, mas não um texto marcado pelos elementos apenas gráficos, os aspectos de decodificação linguística e outros pontos que aparecem na materialidade do suporte e, sim um texto como um amálgama de "(...) propriedades físicas, visuais, gráficas, semióticas e estéticas próprias (...)" (GRÉSILLON, 2009, p. 41) que geram, a partir da atividade de editá-lo, olhares e possibilidades de estudos variados.

Nesse ínterim, há de se destacar que a mudança de concepção do texto, como aquele que é amplo, revelador de histórias, construtor de culturas e memórias foi um mote para o desenvolvimento de novas práticas editoriais que problematizam os manuais filológicos que não valorizam o processo de transmissão do texto e, por vezes, o coloca como estanque àquele suporte material.

Deste modo, para que se tenha uma leitura filológica mais relacionada ao campo das humanidades é preciso observar a circulação social do texto (o que pode ser percebido a partir do suporte que está escrito, diferença de papeis, por exemplo, do mais ao menos oneroso), os selos e carimbos se forem documentos (a depender de onde são, o órgão que

representa o carimbo e as autoridades que o reconheciam), além do processo de produção, circulação, consumo dos textos, ou seja, os processos sociais, técnicos que vão além do texto escrito.

Como já mencionado neste trabalho, o texto é revelador de uma comunidade linguística, seu viés histórico e caráter social e, às rasuras, dobraduras vistas no suporte em que está o texto, podem nos auxiliar a ver outros textos demarcados num período e, por assim dizer, ampliar os pensamentos histórico-culturais e sociais de uma época, ou seja, estudar este processo crime lavrado 1936, com todo o seu conteúdo nos coloca diante da busca pela lei da época, os costumes e outras leituras que revelem um pouco do *modus vivendi* deste povo e/ou grupo de povos.

2.1. Do acervo ao corpus: passos (per)corridos

Costumamos pensar que, as palavras encadeadas numa sequência lógica: formam textos orais e/ou escritos, que foram e são produzidos pela humanidade ao longo do tempo. No que se refere às palavras escritas, arrumadas num texto, as visualizamos grafadas no suporte. Quando estão grafadas em papel, como é o caso do *corpus*, é preciso ter cuidado para que as leiamos, então, o(a) filológo(a), luta para compreendê-las, trazê-las como um texto, driblando, muitas vezes, às más condições de armazenamento, às interferências climáticas, de pragas e outros elementos que levam à decomposição do suporte que estão escritas.

Conforme dito, então, em caso de textos escritos, as condições de armazenamento auxiliam na preservação ou deterioração dos mesmos. Isso quer dizer que, um documento produzido nos anos de 1930, como é o caso do *corpus* escolhido para este trabalho, que foi lavrado em 1936, se estiver armazenado em caixas, sem ventilação, em um local úmido, entre outros fatores, está exposto a pragas que danificam o suporte e, por conseguinte, levam à destruição daquele texto, o que configura uma perda, sobretudo, linguístico-histórico-cultural.

Ler textos, especialmente escritos, e trazê-los para outros suportes, é uma atividade muito importante da Filologia, porque, dentre as importâncias, permite que outras gerações compreendam o que era discutido, vivenciado em outras épocas, além de servirem como objeto de diversas pesquisas. Porém, esse processo de decifração/reconhecimento dos símbolos escritos (letras) e a construção de sentidos/interpretação/compreensão dos mesmos não é uma tarefa fácil. O leitor com formação,

técnicas filológicas – chamamos, aqui, de editor – precisa ter competências várias para compreender o traçado, os símbolos gráficos, bem como os elementos morfológicos, sintáticos e semânticos, só para citar alguns, do que está escrito. Destacamos que este(a) editor(a) também está imbuído de outras questões, outras formações, pois a tomada de decisão em editar um ou vários textos é uma atitude política, é um engajar em determinados assuntos e aspectos do(s) texto(s). Deste modo, editar tal processo crime é se debruçar numa denúncia social de como a mulher era vista, do quanto era subjugada na sociedade da época.

Mas como termos acesso a textos escritos de diversas épocas? Sabemos que o Centro de Documentação e Pesquisa[488] – doravante CEDOC, é um órgão da Universidade de Feira de Santana, de agora em diante UEFS, e que tem um acervo composto por uma variedade de documentos das esferas cível e crime referentes a Feira de Santana, Riachão do Jacuípe, Santa Bárbara e algumas cidades circunvizinhas.

Em alguns trabalhos acadêmicos e no site da UEFS é perceptível a importância do CEDOC, que

> [...] foi criado por iniciativa dos professores do DCHF e regulamentado pela Resolução CONSEPE 15/2000 de 17 de março de 2000, tem por objetivo preservar e oferecer documentos textuais, orais e iconográficos inseridos no contexto geo-histórico da região de Feira de Santana. Sua criação também esteve fortemente vinculada à implantação do Programa de Pós-graduação em História da UEFS (stricto sensu) (CEDOC/UEFS, *on-line*)[489]

O CEDOC salvaguarda uma documentação histórica do Fórum Filinto Bastos formada por processos cíveis e crimes. Há, também, no acervo do CEDOC, processos da comarca de Riachão do Jacuípe, especialmente do século XIX, o que configura um enriquecimento histórico-documental para pesquisadores e estudiosos.

Há de se destacar que, em 2013, o CEDOC foi transferido para instalações no prédio do Mestrado em História, no *campus* central da UEFS, em que é possível notar a presença de salas climatizadas para pesquisa, catalogação, guarda adequada do acervo, espaço para digitalização, coordenação e administração (CEDOC/UEFS, *on-line*).

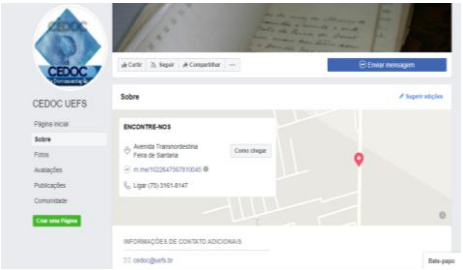
[488] Órgão da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS.

[489] http://www.cedoc.uefs.br/nossaHistoria.

Na atual conjuntura, priorizando a preservação e difusão do conhecimento, o Centro se estendeu, tendo posse da documentação judiciária das comarcas de Riachão do Jacuípe e Ipirá (CEDOC/UEFS, *on-line*).

Diante do que fora mencionado, pensemos que o CEDOC não só serve à Área de História, mas a Letras, Direito, Geografia, Sociologia, só para citar algumas. Um outro aspecto relevante sobre o CEDOC é o acesso tecnológico que o mesmo nos proporciona, além da rede social, Facebook (figura 1), há um site dedicado para consulta dos documentos, oferecendo a catalogação (estante, número do documento, período, tipologia, acusados e vítimas, bem como algumas observações quanto à condição dos fólios).

Figura 1: Facebook do CEDOC/UEFS.



Disponível em: https://www.facebook.com/pg/CEDOC-UEFS-1022647567810045/about/?ref=page_internal. Acesso em: 11 dez. 2019

O fato de termos acesso virtual ao catálogo de documentos do acervo do CEDOC nos possibilitou compreender que muitos foram os casos de crimes sexuais ocorridos em Feira de Santana e região. E, só, na Documentação Judiciária da Comarca de Feira de Santana, no que se caracteriza na tipologia Sumário de Estupro, porque há Inquéritos, Apelações e outras, encontramos sessenta e seis Sumários de Estupro, em que, em sua maioria as vítimas são mulheres.

Perante os dados, de certo preocupante, elaboramos o quadro 1 abordando os crimes de estupro registrados, somente em Santa Bárbara – BA, por se tratar da localidade em que foi lavrado o *corpus* e, a fim de destacar a frequência dos crimes dessa natureza.

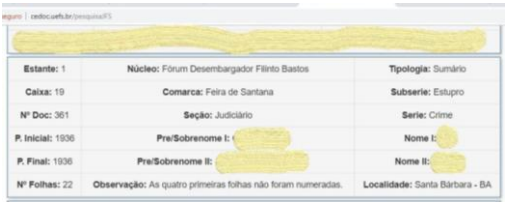
Quadro 1: Sumários de Estupros catalogados em Santa Bárbara-BA.

Sumários de Estupro – Santa Bárbara - BA				
Série / Subsérie	**Período**	**Acusado**	**Vítima**	**Quantidade de Fólios**
Crime / Estupro	*1916-1918*	*V. J.*	*H. M.*	*57*
	1926-1937	P.O.L.	F.A	75
	1936-1936	C.T.	E.C.S	22
	1940 - 1948	G.C.L.	A.M.	88
	1947 -1959	A.T.	E.O.N	33

Fonte**:** http://www.cedoc.uefs.br/pesquisaJFS. Acesso em: 11 dez. 2019.
Elaboração: Daianna Quelle da Silva Santos da Silva, 2019.

Conforme situado no quadro 1, o documento grafado em vermelho é o *corpus* trazido neste trabalho e, no site do CEDOC, o mesmo apresenta os dados catalogados que podem ser vistos na figura 2.

Figura 2: Catalogação do Sumário de Estupro de E.C.S.



Fonte: http://www.cedoc.uefs.br/pesquisaJFS. Acesso em: 11 dez. 2019

Assim, é importante dizermos que o *corpus* tem grande valor filológico, histórico e cultural, porém, através também do acesso ao catálogo de processos crimes, podemos compreender que é um documento componente de uma seara criminal, um recorte neste universo da violência contra mulher ao longo das décadas.

A fim de melhor explanar o *corpus*, sem que haja a exposição da a identidade das vítimas e envolvidos no processo, utilizamos o seguinte critério de catalogação aqui: "CrS" para indicar que é um crime sexual, sendo que Cr – crime e S – sexual, seguido das iniciais dos nomes da vítima.

2.1.1. Critérios de edição para o corpus

Compreendendo que para o trabalho filológico com quaisquer documentos é primordial que se realize uma ou mais edições, escolhemos a semidiplomática, a partir os critérios desenvolvidos e utilizados pelos estudiosos do NEMa e pesquisadores do GET[490] correlacionados com os de Queiroz (2007, p. 34), Silva (2014) e algumas adaptações, a saber:

✔ Na descrição do documento, verificamos:
a) Número de colunas;
b) Número de linhas da mancha escrita;
c) Existência de ornamentos;
d) Maiúsculas mais interessantes;
e) Existências de sinais especiais;
f) Número de abreviaturas;
g) Tipo de escrita;
h) Tipo de papel.

✔ Na transcrição, cumprimos o dever de:
a) Respeitar fielmente o texto: grafia, linhas, fólios etc.;
b) Fazer remissão ao número do fólio no ângulo superior direito;
c) Numerar o texto linha por linha, constando a numeração de cinco em cinco;
d) Separar as palavras unidas e unir as separadas;
e) Desdobrar as abreviaturas usando itálico;
f) Abreviar nomes das vítimas, acusados e testemunhas constantes em documentos jurídicos com menos de cem anos, a fim de preservar as identidades dos mesmos;
g) Utilizar colchetes para as interpolações: [ ];
h) Indicar as rasuras, acréscimos e supressões através dos seguintes operadores:
((†)) rasura ilegível;
[†] escrito não identificado;
(...) leitura impossível por dano do suporte;
/ / leitura conjecturada;
< > supressão;

[490] Grupo de Edição de Textos – composto por pesquisadores da área de Filologia, Linguística, Antropologia, História, Desenho e outras; coordenado pela professora Doutora Rita de Cássia Ribeiro de Queiroz.

( ) rasura ou mancha;
[ ] acréscimo;
* * interferências de terceiros.

Deste modo, destacamos que o documento está escrito com tinta preta, em alguns fólios em azul, possui vinte dois fólios, nem todos escritos no verso, mas todos com mancha escrita no recto. Na figura 3**,** trouxemos um fólio da edição semidiplomática do *corpus.*

Figura 3: Edição semidiplomática do Fólio 3r.

f. 3r

Ex*elentíssi*mo S*enho*r D*outo*r Promotor Publico da
da Comarca

L. C. dos S., vem perante
Ver*ª* implorar justiça para o seguinte
a sua filha E. C. dos S.
menor, de 14 annos de idade, passando no
(mez do) mez de outubro de 1935 pela
travessa salto do Bode, e a caminho de casa
da madrinha, as 9 horas da noite foi chamada
pelo o S*enho*r Custodio Sapateiro, o qual usando
de uma faca para amedronta-la, forçou-a
deflorando-a, e em seguida dizendo-lhe que
se ella dissesse a lguém que a matava
conforme a referida menor já declarou
na presença de V*ossa* Ex*celenci*a e das testemnhas
abaixo pelo que pede e implora a justiça.

L.C.S.

Testimunhas que ouviram a menor
U. da S.
I S. da S.
R. F. S.

Fonte: CrS de E.C. dos S, 1936. Disponível no acervo do CEDOC.

2.2. Sobre a vítima do crime e as percepções sobre o sexo na primeira metade do século XX

Em setembro de 1936, cerca de vinte horas, E.C. dos S. foi estuprada por C.T, em Santa Bárbara, num lugar designado “Salto da Bode”. Pela leitura do *corpus* foi possível detectar que E.C tinha quatorze anos

e, no momento do ato sexual, foi ameaçada de morte com uma faca, como pode ser constatado em: "(...) o Senhor C. S., o qual usando / de uma faca para amedronta-la, forçou-a / deflorando-a, e em seguida dizendo-lhe que / se ella dissesse a alguem que a matava / conforme a referida menor já declarou (...)" (f.3r, linhas14-17, CrS de E.C. dos S.).

"Offendida", "deshonrada", "vítima" são palavras destacadas na documentação referentes aos crimes sexuais lavrados nos finais do século XIX e início do século XX, que designam a mulher desvirginada antes do casamento e, portanto, que precisava de reparação social.

Nas linhas anteriores, procuramos pontuar alguns aspectos extrínsecos e intrínsecos do *corpus* e, inevitavelmente nos deparamos com o contexto histórico-social que circundava a vida dos envolvidos no crime.

O caso de E.C. dos S. nos permite traçar um paralelo com os olhares religiosos que balizam, de certa forma, o estado da mulher ocidental. Apesar do *corpus* pertencer ao século XX, os resquícios do pensamento de séculos anteriores interferem no tratar da sexualidade com o passar dos anos.

Quando se pensa, por exemplo, no exame de corpo de delito em que a himenolatria – valorização da integridade do hímen com respeito e prerrogativa ao casamento - é visível, compreendemos que "(...) os médicos, sobretudo os do século XIX, eram fascinados por sexo" (DEL PRIORE, 2011, p. 77-8). Sendo assim, no processo crime de E. C. dos S, o exame de corpo de delito foi explanado dos fólios 5r ao 8v no *corpus* e, em que houve uma preocupação em destacar as características físicas da menor "estatura baixa, com- / plexão regular, cabellos encarapinhados" (linhas 4-5, fólio 7v, CrS de E.C.), e detalhes sobre a condição da vagina da mesma, como se vê em: "[v]erificamos / lesão da mebrana hymem, já cicatrizada, / denotando defloramento não recente (...)" (linhas 6-8, fólio 7v, CrS de E.C.).

No século XIX, ao se falar de sexo, havia um esforço para evitar os "desvios sexuais" que eram a homossexualidade, o histerismo, a ninfomania, a promiscuidade (DEL PRIORE, 2011). No século XX, nos primeiros anos de república, esse "cuidado sexual" continuava, transvestido de higienização, o sexo era necessário para o procriar, à resignação e subserviência, uma vez que o Cristianismo se encarregou de imprimir na humanidade a ideia de sexo ligado ora à dádiva da procriação ora ao pecado da fornicação.

Ao pensar na vítima de estupro abordada aqui, fica latente o contexto histórico social que Vainfas (2003, p. 21) traz, ao explicar que, para aquela época o "(...) sexo é coisa má, só tolerável no matrimônio, e só de vez em quando para procriar os filhos de Deus". Sendo assim, não há como negar que o hímen feminino, para as mulheres, sobretudo, solteiras, era sinônimo de respeito social. As "moças de boa família" eram aquelas que precisavam cultivar o hábito da religião, dos afazeres domésticos, das saídas às ruas em horários pré-estabelecidos, com companhias femininas bem quistas pela sociedade, e sob o olhar constante da figura masculina (pai, irmãos, os líderes religiosos).

Muitas atitudes são tomadas a partir de uma ou mais palavras, as formas de enxergar o mundo são circunscritas em palavras. Já na Bíblia se fala da palavra, encarnada, o verbo que se faz carne é a vinda de Cristo cumprindo o que fora dito no Velho Testamento. Há mulheres maltratadas na Bíblia, o primeiro caso de estupro está em Gênesis 34, em que Diná foi a vítima.

A partir do caso de Diná, podemos compreender a comoção social ocorrida por consequência do crime. Pois Diná, ao caminhar numa nova cidade, foi violada por Siquém, como pode-se ver em: "(...) Diná, filha que Lia dera à luz a Jacó, saiu para ver as filhas da terra. Viu-a Siquém, filho do heveu Hamor, que era príncipe daquela terra, e, tomando-a, a possuiu e assim a humilhou." (A BÍBLIA DA MULHER, 2014, p. 59).

O fato de Siquém a "possuir", sem o consentimento dos familiares, sem a aprovação dos mesmos para o ato, a deixa "humilhada", o que configurava um desrespeito grande. Resultado desta situação foi uma vingança realizada pelos irmãos de Diná, circunscrita em: "[a]o terceiro dia, quando os homens sentiram mais forte a dor, dois filhos de Jacó, Simeão e Levi, irmãos de Diná, tomaram cada um a sua espada, entraram inesperadamente na cidade e mataram os homens todos" (A BÍBLIA DA MULHER, 2014, p. 59).

Trouxemos Diná como a representação, aqui, por assim dizer, do olhar trazido à vítima E.C. dos S., ao perder a virgindade antes do casamento, mesmo que de maneira forçosa, ambas perderam a honra social, o que refletiu tanto na Bíblia como no caso do *corpus* o fato das mulheres viverem sem liberdade de ir e vir (pois os crimes ocorreram quando elas estavam na rua caminhando) e, com a responsabilidade de se "guardar" do sexo.

O tratamento filológico dado ao *corpus* permitiu que compreendêssemos o repetir de alguns comportamentos sociais, mesmo com o passar dos anos. A cultura da virgindade preservada, do corpo feminino não ser autêntico, próprio, mas pertencente aos familiares, à justiça, ao homem, à igreja e não a ela mesma.

O menosprezo, desgosto, descaso, desonra – palavras que apontam histórias de mulheres marcadas pela falta do hímen antes do casamento. De fato, a palavra "ofendida", no contexto do *corpus*, vai se referir à vítima do crime de estupro, pois fora desvirginada e, a falta do hímen configurará em uma ofensa à honra, à moral, ao respeito atribuído à vítima e, por conseguinte, à família da mesma.

3. Notas finais

O estudo filológico é relevante há muito tempo. As notas filológicas aqui foram pensadas a partir da definição de Spina (1994) como transcendentes. É o reconstruir da memória, cultura através da edição de documentos. A partir da edição conhecemos a história de E C. dos S. e, o olhar intrínseco para o objeto de estudo nos testificou para o saber do corpo feminino, de como em pontos sociais tal corpo é visto – sagrado, profano, fisiológico, que vai além do olhar da biologia, adentra a história, a religião, a antropologia, o direito, enfim. Mas para todas essas áreas vem a palavra, a língua, vista por meio de textos escritos.

Saber que, como tantas vítimas de estupro, catalogadas nos processos do acervo do CEDOC, E. C. dos S. foi violada, desrespeitada, ferida enquanto ser humano, nos leva para o reivindicar, para a prática da liberdade, pois é notório que E. C. dos S., como muitas outras vítimas estavam aprisionadas à conjuntura e rótulos sociais de "ofendidas", "desonradas", "desvalidas".

É óbvio que esse estudo não dá conta da grandiosidade do labor filológico, bem como da profundidade dos pensamentos sociais, da conjuntura cultural que pode ser visualizada durante a *práxis* filológica, tampouco do acervo linguístico da época, no que se refere ao vocabulário dos crimes sexuais. Abordar este *corpus* não mitiga, também, as inquietações quanto à condição feminina, mas nos prova que pela palavra, como diz Zavaglia (2009), educamos e deseducamos um povo, minimizamos ou valorizamos o mesmo.

Que esse estudo seja um ponto de reflexão para a filologia como motriz para revelar mazelas e via para discutir e contribuir para a "reparação do mal" social causado às mulheres do início do século XX e, por conseguinte, auxiliar para o cuidado com as mulheres do século atual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A BÍBLIA DA MULHER, leitura, devocional, estudo. 2. ed. Barueri, SP: Sociedade Bíblica do Brasil, 2014.

BARREIROS, Patrício Nunes. Por uma abordagem da História Cultural das práticas de escrita na edição de textos. *ALEA*, Rio de Janeiro, v. 19, ed. 2, p. 389-414, maio-agosto 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/alea/v19n2/1807-0299-alea-19-02-00389.pdf. Acesso em: 16 mar. 2020.

BARREIROS, Patrício Nunes. *O Pasquineiro da Roça, a hiperedição dos panfletos de Eulálio Motta.* Feira de Santana: UEFS, 2015.

CAMBRAIA, César Nardelli. *Introdução à crítica textual.* São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DEL PRIORE, Mary. *Histórias íntimas*: sexualidade e erotismo na história do Brasil. São Paulo: Planeta, 2011.

GRÉSILLON, Almuth. Crítica genética, prototexto, edição. Tradução Adriana Camargo. In: GRANDO, Ângela; CIRILLO, José (Org.). *Arqueologias da criação*: estudos sobre o processo de criação. Belo Horizonte: C/Arte, 2009. p. 41-51

MARQUILHAS, Rita. Filologia oitocentista e crítica textual. In: ALVES, Fernanda Mota *et al.* (Orgs). *Filologia, Memória e esquecimentos*. Act. 20. Lisboa: Húmus, p. 335-67, 2010. Disponível: https://www.academia.edu/37227293/Filologia_oitocentista_e_cr%C3%ADtica_textual. Acesso em: 16 mar. 2020.

QUEIROZ, Rita de Cássia Ribeiro de. (Org.). *Documentos do acervo de monsenhor Galvão*: edição semidiplomática. Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana, 2007.

SILVA, D. Q. S. S. *Entre a escrita e a sexualidade*: edição semidiplomática e estudo léxico-semântico do processo-crime de estupro de Maria Possidonia de Jesus. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) –

Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2014.

SPINA, Segismundo. *Introdução à edótica*. 2. ed. São Paulo: Ars Poetica e Edusp, 1994.

VAINFAS, Ronaldo. As sacanagens clericais. *Revista de História da Biblioteca Nacional*, ano 8, n. 93, p. 21-2, Rio de Janeiro, jun. 2013.

XIMENES, Expedito Eloísio. *Estudo filológico e linguístico das unidades fraseológicas da linguagem jurídico-criminal da Capitania do Ceará nos séculos XVIII e XIX*. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009. 413f.

ZAVAGLIA, Claudia. Sistematização crítica de produção científica em lexicografia e lexicologia. 2009. Disponível em: http://claudiazavaglia.com/Formacao_files/2009_sistematizacao_lexicologia_lexicografa_zavaglia_LD.pdf. Acesso em: 28 mar. 2013.

TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO RECURSO PEDAGÓGICO: DA PRÁTICA AO DISCURSO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

Camila Rodrigues Viana (UFMA)
camila.rodrigues@ufma.br
Polliana Bezerra Ramos Moraes (SEMED-MA)
pollianaufma@gmail.com

RESUMO

A pesquisa aborda as tecnologias digitais como recurso pedagógico na alfabetização, enfatizando a prática docente e a circulação das mídias digitais nos anos iniciais. Objetivamos analisar o discurso de professores dos anos iniciais acerca do uso da tecnologia em sala de aula, identificar os tipos de recursos tecnológicos que são utilizados como prática pedagógica na alfabetização e problematizar o uso das mídias digitais para fins didáticos desde os anos iniciais. O *corpus* da pesquisa foi gerado por meio de uma entrevista, semiestruturada, aplicada para 05 professores dos anos iniciais (do 1º ao 5º ano) de uma escola municipal sediada no município de Grajaú-MA. Contribui-se, com reflexões sobre o uso das tecnologias em sala de aula, possibilidades e limitações, e de que modo às práticas pedagógicas, os recursos didáticos, estão se (re) configurando na educação para atender um ensino integrador, de construções coletivas, significativas e aprendizagens compartilhadas.

Palavras-chave:
Dialogismo. Mídias digitais. Prática docente.

ABSTRACT

The research addresses digital technologies as a pedagogical resource in literacy, emphasizing teaching practice and the circulation of digital media in the early years. We aim to analyze the discourse of teachers in the early years about the use of technology in the classroom, identify the types of technological resources that are used as a pedagogical practice in literacy and problematize the use of digital media for educational purposes since the early years. The research corpus was generated through a semi-structured interview, applied to 05 teachers from the initial years (from the 1st to the 5th year) of a municipal school based in the municipality of Grajaú-MA. It contributes, with reflections on the use of technologies in the classroom, possibilities and limitations, and how pedagogical practices, didactic resources, are (re) configuring themselves in education to attend an integrative teaching, of collective constructions, meaningful and shared learning.

Keywords:
Dialogism. Digital media. Teaching practice.

1. Introdução

Dentre as tantas transformações tecnológicas que vêm atingindo o cenário atual, o uso dos meios de comunicação e informação vem se destacando de duas formas: de um lado pelas recomendações das diretrizes curriculares para o ensino e de outro como um recurso didático base para manutenção da educação em tempos de pandemia causada pelo Covid-19, em 2020.

Logo, temos um cenário e uma cultura digital imbricada na educação, especialmente na geração nativa digital. Pensando, desse modo, a pesquisa pontuou o uso das tecnologias como recurso pedagógico, especificamente, nos anos iniciais, a fase alfabetizadora, bem como a circulação das mídias digitais em sala de aula. Como objetivo, trilhamos um caminho para analisar o discurso de professores dos anos iniciais acerca do uso da tecnologia em sala de aula, identificar os tipos de recursos tecnológicos que são utilizados como prática pedagógica na alfabetização e problematizar o uso das mídias digitais para fins didáticos desde os anos iniciais.

Para atingir esses objetivos, mobilizamos as concepções da pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, e as concepções de discurso, linguagem, interação, interatividade e dialogismo na perspectiva de Mikhail Bakhtin. O *corpus* da pesquisa foi gerado por meio de uma entrevista, semiestruturada, aplicada para 05 professores, em 2018, dos anos iniciais (do 1º ao 5º ano) de uma escola municipal sediada no município de Grajaú-MA. Vale esclarecer, que embora a presente pesquisa tenha sido desenvolvida em 2018, apresentamos noções fundamentais para a compreensão do atual cenário, de aulas remotas emergenciais, na implantação da tecnologia no ensino como meio de comunicação e recurso didático de modo obrigatório, bem como seus desafios e potencialidades.

Com efeito, contribui-se, com reflexões sobre o uso das tecnologias em sala de aula, possibilidades e limitações, e de que modo às práticas pedagógicas, os recursos didáticos, estão se (re) configurando na educação para atender um ensino integrador, de construções coletivas, significativas e aprendizagens compartilhadas. As tecnologias e seus recursos informatizados potencializam o processo de ensino–aprendizagem no sentindo em que essas ferramentas, transformam e fazem a diferença no ensino e desenvolverem competências e habilidades necessárias como: a sociabilidade, a responsabilidade, a determinação, o pensamento

crítico, a criatividade, o autoconhecimento, o autocuidado, o letramento digital e o espírito inovador.

O texto está dividido em 3 partes, além dos elementos introdutórios e conclusivos. A primeira parte discorre as tecnologias digitais no processo de alfabetização, ressaltando as recomendações dos aspectos legais na inserção de tecnologias no currículo dos anos iniciais. O segunda destaca o papel do professor diante das tecnologias. O terceiro apresenta a análise e discussão dos dados obtidos na pesquisa, enfatizando os avanços e retrocessos do uso das tecnologias por meio das concepções dos colaboradores da pesquisa.

2. As interfaces das tecnologias digitais no processo de alfabetização

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (doravante TDIC) para as crianças não é algo novo e estranho, a nova geração chega à escola trazendo consigo um leque de informações e conhecimentos prévios das tecnologias. Nesse aspecto, Moran (2012) defende:

> [...] o uso das TIC na escola auxilia na promoção social da cultura, das normas e tradições do grupo, ao mesmo tempo, é desenvolvido um processo pessoal que envolve estilo, aptidão, motivação. A exploração das imagens, sons e movimentos simultâneos ensejam aos alunos e professores oportunidades de interação e produção de saberes. (MORAN, 2012, p. 13)

Assim, para os dias atuais as TDIC devem ser vistas como possibilidades de construção de aprendizagens em diferentes ambientes e situações. Pretto (2000, p. 161) corrobora afirmando que "enfrentamos o desafio de incorporar as tecnologias da informação para desenvolver, de forma mais significativa e atrativa, os conteúdos que nos propomos a ensinar".

Pensando as TDIC na alfabetização é importante frisar que essa fase é um momento de descobertas para as crianças e o brincar faz parte do seu cotidiano, deste modo o uso dos dispositivos digitais deve ser monitorado e orientado para possibilitar ludicidade e aprendizagem. Em consonância, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), percebe-se que o discente não pode ser apenas consumidor de informações, é necessário que este assuma o protagonismo na construção do conhecimento, para que se posicione de forma crítica e participativa na sociedade em que vive, assim como em relação à cultura digital que já

está inserida em seu cotidiano. Nessa direção, a BNCC (BRASIL, 2013), estabelece:

> Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (BRASIL, 2017, p. 63)

A BNCC propõe, também, o uso da tecnologia no espaço escolar de forma contextualizada, inserindo os discentes em práticas contemporâneas de expressão, mostrando que não há uma única forma de escrita ou oralidade, mas que o letramento digital dispõe de uma variedade de possibilidades de produção de linguagem para os discentes. Assim, leitura no contexto da BNCC,

> É tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música),que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. (BRASIL, 2017, p. 70)

Portanto, o uso de tecnologias em sala de aula visa a facilitar o processo de aquisição das habilidades de leitura e escrita, desde que o planejamento pedagógico do professor para a alfabetização busque e traga para o espaço da sala de aula materiais que incentivem e permitam às crianças a aprendizagem efetiva, explorando novas linguagens, permitindo assim o desenvolvimento da criatividade e inventividade através da experimentação. Nessa perspectiva, se configura uma nova sociedade regida pela internet e suas facilidades, consumidora de informações rápidas e oriundas de fontes diversas, em que é notório o Letramento Digital (LD) alcançado por grande parte de nossas crianças e adolescentes. Podemos entender LD como:

> Conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apóiam, entrelaçam e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente. (BUZATO, 2006, p. 16)

O uso de tecnologias digitais é algo intrínseco no público infantil contemporâneo, uma vez que os recursos tecnológicos são incorporados naturalmente no seu cotidiano, principalmente os dispositivos móveis como celulares, *smartphones*, *tablets*, entre outros. Xavier (2005, p. 135) complementa que o letramento digital implica "realizar práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização"

e para ser considerado letrado digital é necessário assumir "mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não verbais, como imagens e desenhos".

O uso de tecnologias digitais é algo próprio das crianças na sociedade contemporânea. Considerando que as crianças estão imersas em ambientes onde os brinquedos são cada vez mais elaborados e tecnologias avançadas, além da diversidade de recursos midiáticos disponíveis que aguçam a curiosidade e o interesse em desvendar o novo. Nesse panorama, surge a necessidade da inserção do letramento digital no ambiente escolar, para desenvolver a capacidade crítica e reflexiva dos discentes sobre os conteúdos a que têm acesso. Logo, o papel do professor é de suma relevância.

3. Uso dos recursos tecnológicos nos anos iniciais: (re) configurando a prática docente

Os recursos por si só não são pedagógicos, devem ser usados de uma forma integrada às práticas diárias do professor e alunos. Como afirma Kenski (2007, p. 87) "o simples uso de tecnologias não altera significativamente os espaços físicos das salas de aula e nem as dinâmicas utilizadas para ensinar e aprender". O campo educacional vem sendo atingido pelas transformações tecnológicas ocorridas em diferentes épocas, dispondo uma gama de ferramentas a serem utilizadas na educação para melhorar o processo de ensino e aprendizagem. Podemos considerar que giz, quadro negro e outros materiais utilizados na sala de aula também podem ser chamados de tecnologias, sendo determinadas pelo contexto histórico. (BELLONI, 2003).

Para fins de exemplificação dos recursos tecnológicos, destaca-se o computador que é cada vez mais frequente dentre as opções de interesse das crianças, visto que esse dispositivo se tornou um brinquedo eletrônico, sendo uma das principais formas de se entreter, brincar e divertir. (MOTA, 2007). Nesse cunho, o computador em sala de aula propicia o suporte para o aluno tirar dúvidas, reforçar os conteúdos estudados, através da internet.

Conforme Jonassen (2007, p. 25), "os computadores podem apoiar o pensamento reflexivo ao permitirem que os utilizadores construam um novo conhecimento, adicionado de novas representações, modificando antigas e comparando ambas". Nessa concepção, Moran (2007, p. 44)

ressalta que o computador "(...) nos permite pesquisar, simular situações, testar conhecimentos específicos, descobrir novos conceitos, lugares, ideias. Produzir novos textos, avaliações, experiências".

Dessa forma, nota-se que o uso dos computadores em sala de aula possibilita ao educando interagir, visualizar experiências, desenvolver habilidades de trabalhar em conjunto, agregando mais valor ao seu processo de aprendizagem, oportunizando a construção de novos conhecimentos e o desenvolvimento novas competências. Outro recurso é a internet, que pode viabilizar a construção da autonomia do educando, propiciando o desenvolvimento próprio de uma aprendizagem significativa, consequentemente o educando torna-se o ator principal do seu processo de aprendizagem. Nessa vertente, Moran (2007, p. 54) destaca que "O conhecimento não se passa, o conhecimento cria-se, constrói-se".

Assim, a Internet passa a ser uma ferramenta de informação e comunicação e a escola deve ser aliada desse recurso, visto que

> [...] o uso da internet na escola é exigência da cibercultura, isto é, do novo ambiente comunicacional-cultural que surge com a interconexão mundial de computadores em forte expansão no início do século XXI. (SILVA, 2013, p. 63)

Conforme o autor, a função do corpo escolar é mediar a aprendizagem digital e consequentemente muda-se o conceito de aula, metodologia e prática docente. Nessa perspectiva, Moran (2001) afirma:

> O conceito de aula muda porque, mesmo distante, o processo de aprendizagem pode acontecer. À medida que essas tecnologias vão-se tornando mais e mais rápidas, além de escrever coisas e ler mensagens, poderemos ver os alunos, eles verão o professor, a um custo relativamente barato. Então, isto vai modificar profundamente todo o conceito que nós temos de aula e o nosso papel professor e aluno. (MORAN, 2001, p. 2)

Percebe-se, então, que o uso da internet como prática pedagógica desafia o professor a criar novas estratégias de ensino para atender às novas demandas da sociedade e que devemos compreender a *internet* como

> [...] uma interface que pode ajudar os alunos a desenvolverem um sentido de responsabilidade pessoal com seu próprio aprendizado. Através dela, eles expandem seus horizontes, aprendendo a comunicar-se, a colaborar e, de fato, a aprender. (CRUZ, 2013, p. 2)

Dentro desse contexto, têm-se os softwares voltados para a educação e que, segundo Chaves (1987 p. 1), "(...) pode ser considerado software educacional aquele que puder ser usado para algum objetivo educa-

cional ou pedagogicamente defensável, qualquer que seja a natureza ou finalidade para a qual tenha sido criado". O *software* educativo é desenvolvido com a finalidade de oferecer meios que levem o educando a construir conhecimentos de modo colaborativo, lúdico e significativo, como por exemplo, relacionando conteúdo dentro de jogos e aplicativos.

Mercado (2002) enfatiza que o *software* educativo

> [...] pode contribuir para auxiliar os professores na sua tarefa de transmitir o conhecimento e adquirir uma nova maneira de ensinar cada vez mais criativa, dinâmica, auxiliando novas descobertas, investigações e levando sempre em conta o diálogo. (MERCADO, 2002, p. 131)

Contudo, o professor pode usar de sua criatividade para utilizá-lo em sala, melhorando a dinamicidade de suas aulas e despertando a criatividade e criticidade de seus educandos.

Em consonância, têm-se, também, os dispositivos móveis que, geralmente, são os mais acessíveis por parte dos alunos. Este dispositivo tem em suas características principais: portabilidade e instantaneidade, ampliando a interação entre educador–educando e entre educando–educando. São ferramentas que apoiam e ampliam a percepção da sala de aula e das práticas de aprendizagem, tornando-a ainda mais significativa. Melhora os recursos para o aprendizado, possibilitando a anotação de ideias, consulta de informações, registros digitais e outros (DIAS, 2012; MORAIS *et al*, 2011), possibilitando novos formatos de atividades e interação social.

Diante das inúmeras possibilidades de uso didático apresentadas pelo universo tecnológico, a escola como ambiente de interação e formação cidadã deve-se organizar pedagogicamente dispondo o uso de recursos disponíveis no acervo escolar para reformular sua prática, ofertando métodos criativos, facilitadores e significativos para que os educandos se apropriem dos conteúdos de forma crítica e construtiva.

É necessário repensar um novo modelo educacional que venha de encontro à realidade atual. Como afirma Xavier (2005), as novas gerações têm adquirido o letramento digital antes mesmo de ter se apropriado completamente do letramento alfabético ensinado na escola. O que reflete a urgência na integração das tecnologias ao fazer pedagógico do professor, para que haja uma melhor interação com a geração que atualmente recebemos nas escolas, se desvinculando dos métodos tradicionais e buscando de forma pedagógica a inserção desse mundo virtualizado, visando uma aprendizagem de qualidade.

Moran (2004) nos chama a atenção que os professores percebem que precisam mudar, mas não sabe como fazê-lo e não estão preparados para experimentar com segurança. E, nessa perspectiva, a tecnologia deve ser vista como um instrumento capaz de envolver os alunos das series iniciais no processo de aprendizagem, facilitando a assimilação dos conteúdos e aproximando-os de sua realidade. Pois, como nos diz Libâneo (2007, p. 309) "o grande objetivo das escolas é a aprendizagem dos alunos, e organização escolar necessária é a que leva a melhorar a qualidade dessa aprendizagem". Nesse novo modelo de organização escolar, o educador surge não como centro do conhecimento ou detentor do saber, mas como parceiro na formação de um saber construído coletivamente.

4. As tecnologias digitais como recurso pedagógico na alfabetização: a concepção do professor de Grajaú-MA

Tendo uma visão panorâmica da pesquisa, situa-se a pesquisa dentro das concepções qualitativas, do tipo estudo de caso. O caso da pesquisa foi investigado a partir de uma escola da rede municipal de Grajaú, Estado do Maranhão. A escola trabalha com o Ensino Fundamental anos iniciais, atendendo a turmas do 1º ao 3º ano no turno matutino e do 3º ao 5º ano no turno vespertino, tendo 26 pessoas no quadro de funcionários, sendo 15 docentes e os demais funcionários da secretaria e auxiliares de serviços diversos. Quanto aos recursos tecnológicos, a escola possui acesso à internet, computador de mesa, impressora, aparelho de som, televisão, DVD e caixa amplificada.

Como colaboradores de pesquisa tivemos 5 professores que atuam nos anos iniciais, foco da pesquisa. Os colaboradores da pesquisa foram nomeados de pelas seguintes letras: A, B, C, D e E. No que tange a categorização dos sujeitos da pesquisa, é importante frisar que todos possuem formação em licenciatura, sendo 4 em Pedagogia e um em Biologia. No campo profissional, apresentam uma faixa etária variando entre 30 a 50 anos e com tempo de atuação como docentes entre 10 e 20 anos. Posto a visão panorâmica da pesquisa, prosseguimos com as análises e discussões dos resultados.

5. A concepção do professor dos anos iniciais em Grajaú-MA: avanços ou retrocessos na prática pedagógica?

O primeiro ponto de análise foi para identificar os tipos de recursos tecnológicos que a escola possui e obtivemos as seguintes respostas, demostradas no Quadro 1.

Quadro 1: Recursos tecnológicos.

A	*Impressora, computador de mesa e acesso à internet.*
B	*Internet, computador, impressora.*
C	*Não*
D	*Computador, impressora, aparelho de som, televisão, caixa amplificada e microfone.*
E	*Televisão, computador e notebook.*

Fonte: pesquisa de campo, 2018.

As respostas evidenciam que a escola em questão dispõe de alguns recursos tecnológicos. Entretanto, nota-se que há uma contradição do professor C, que não apontou nenhum recurso como tecnológico. Dessa forma, fica evidente que não houve um consenso das ferramentas disponíveis e que a internet e o computador foram apontados com mais ênfase. É interessante frisar que a televisão (TV), apesar de não ter um uso frequente na escola, foi reconhecida como um recurso tecnológico, no sentido de ser um suporte para vídeos e não para outras finalidades televisivas.

Nesse aspecto, indagamos: Quais recursos tecnológicos, dentre os disponíveis na escola, o professor utiliza em sala de aula? Têm-se as seguintes respostas: A – *Acesso à internet*; B e C – *Nenhum;* D – *Aparelho de som, caixa amplificada e microfone* e E – *Televisão*. Com as respostas obtidas, nota-se uma contradição no que é visto pelos professores como recursos tecnológicos, uma vez que, na questão 1, citaram alguns instrumentos disponíveis, conforme o quadro 1,e uma vez questionados sobre o uso em sala de aula os professores B e C afirmaram que não existem recursos tecnológicos à disposição do professor para uso em seu fazer pedagógico.

Nesse raciocínio de entendimento o que pode ser considerado um recurso tecnológico, Kenski (2012) nos esclarece que as tecnologias ditas novas estão mais nas memórias da sociedade, esquecendo que livros, cadernos ou quadros também já foram considerados um recurso tecnológico. Assim, fica evidente que

> [...] ao se falar em tecnologias, na atualidade, estamos nos referindo principalmente, aos processos e produtos relacionados com os conhecimentos provenientes da eletrônica, da microeletrônica e das telecomunicações. (KENSKI, 2012, p. 89)

Assim, fica a reflexão de que o uso da tecnologia ainda é restrito e sutil e conforme Moran (1995), as tecnologias na educação não são opcionais, mas uma necessidade da sociedade e sempre estiveram presentes em nossa prática. Kenski (2012) reforça ao afirmar que

> [...] abrir-se para as novas educações, resultantes de mudanças estruturais nas formas de ensinar e aprender possibilitadas pela atualidade tecnológica é o desafio a ser assumido por toda a sociedade. (KENSKI, 2012, p. 41)

Logo em seguida, foi questionado sobre o uso da tecnologia entre as crianças e obtivemos os seguintes relatos:

Quadro 2: Como você percebe o uso da tecnologia ou das mídias digitais entre as crianças?

A	*Através do compartilhamento de conversas entre elas, e até mesmo pela presença de brinquedos digitais dentro da sala de aula.*
B	*De modo construtivo, desde que a tecnologia tenha influência positiva na vida da criança.*
C	*Podemos perceber que as crianças não usam a mídia como deveria ser usada, por isso a tecnologia está se transformando em verdadeiras armas*.
D	*Através do diálogo entre elas, pesquisas para casa, com alguns aparelhos celulares que trazem e notícias sobre o facebook.*
E	*A inclusão digital em sala de aula ajuda a aumentar a comunicação entre estudantes e professores.*

Fonte: pesquisa de campo, 2018.

É perceptível, com os apontamentos dos professores, que as crianças estão inseridas no mundo das redes sociais, bem como tendo acesso aos brinquedos digitais em sala de aula. Vale ressaltar que, pelas falas, o professor percebe o uso, mas tem uma dualidade de vantagens e desvantagens, como evidencia a fala do professor B ao afirmar que o uso de tecnologias entre as crianças é algo construtivo, porém limita seu pensamento ao tempo que afirma que apenas se utilizada de forma positiva na vida da criança.

O professor C, em sua fala, destaca que estes recursos não são utilizados de maneira adequada pelas crianças e que é isso está se tornando algo perigoso. Para Prensky (2001, p. 1), "(...) os alunos de hoje pensam e processam as informações bem diferentes das gerações anteriores" e "nossos estudantes de hoje são todos falantes nativos da linguagem digi-

tal dos computadores, vídeo games e internet". O autor reitera afirmando que

> [...] os alunos de hoje – do maternal à faculdade – representam as primeiras gerações que cresceram com esta nova tecnologia. Eles passaram a vida inteira cercados e usando computadores, vídeo games, tocadores de música digitais, câmeras de vídeo, telefones celulares, e todos os outros brinquedos e ferramentas da era digital. (KENSKI, 2001, p. 1)

Nessa vertente, podemos notar que o grande desafio da educação e/ou da escola, assim como dos professores, é integrar as práticas sociais do aluno, os saberes digitais, com as práticas escolares. Por esse ângulo, percebe-se que o professor deve deixar de ser um mero repassador e/ou reprodutor de conhecimento e passar a estimular e criar mecanismos para que o aluno possa ser ativo e protagonista no processo de ensino–aprendizagem. No que concerne à questão 4, buscou-se compreender a perspectiva do professor em relação à tecnologia para fins didáticos, tendo as seguintes respostas no quadro abaixo:

Quadro 3: Você considera que a tecnologia pode ser usada para fins didáticos? Como?

A	*Sim, pois toda e qualquer tecnologia, \se usada de forma contextualizada, desperta um maior interesse no educando, principalmente aos alunos que estão em fase de alfabetização, pois são nesses que devemos utilizar de meios que facilitem a sua comunicação e aflorem o senso crítico.*
B	*Sim, porque o uso da tecnologia aliado a um planejamento torna-se uma ferramenta de uso didático importante tanto para o educando quanto para o educador.*
C	*Sim, pois existem diversos métodos de se trabalhar, usando a tecnologia como material de apoio.*
D	*Sim, é impossível desconsiderar o uso de tecnologias hoje. É uma ferramenta de grande auxílio didático, tanto para o professor quanto para o aluno. (...)*
E	*Sim, com o uso de recursos tecnológicos em sala de aula traz um benefício para a sala de aula e o diálogo entre professor e aluno.*

Fonte: pesquisa de campo, 2018.

Percebe-se que os professores reconhecem que as utilizar as ferramentas digitais em sala de aula é essencial, e que seu uso favorece o processo de ensino, sobretudo na alfabetização, pois, como coloca o professor A, trata-se de uma fase de descobertas onde a criança precisa ser instigada para que desenvolva o senso crítico, contudo o mesmo condiciona o uso dessas, ao citar que só alcançará seus objetivos se utilizada de forma contextualizada.

A fala do professor B destaca que, para que o uso de tecnologias seja eficiente, é necessário um planejamento, o que chama atenção, pois não só recursos tecnológicos, mas toda e qualquer prática pedagógica

aplicada à sala de aula requer uma preparação para que alcance seus objetivos. Os demais professores fazem referência ao uso das tecnologias como algo indissociável da sala de aula, no cenário da educação atual, como enfatiza o Professor D, ao referir-se às tecnologias como ferramenta de grande auxílio didático, ou seja, como aliada do professor. O professor E ainda destaca que elas favorecem uma aproximação entre docentes e discentes.

Conforme Almeida (2000), a utilização dinâmica e diversificada de mídias e recursos tecnológicos em sala de aula contribui para que o aluno exerça a função de construtor de significados. Para isso, é fundamental que os docentes tenham à disposição recursos tecnológicos e que estes sejam usados de maneira didática os objetivos propostos na aula, assim como as necessidades dos alunos. Assim, Imbérnom (2010) reforça:

> [...] para que o uso das TICs signifique uma transformação educativa que se transforme em melhora, muitas coisas terão que mudar. Muitas estão nas mãos dos próprios professores, que terão que redesenhar seu papel e sua responsabilidade no cenário educacional atual. (IMBÉRNOM, 2010, p. 36)

Por fim, o último questionamento teve a finalidade de identificar os desafios de inserir as TDICs em sala de aula.

Quadro 4: Quais os desafios de inserir as TDIC na escola e na sala de aula e que dificuldades você encontra ao usar as TDICs na escola?

A	*Além da aceitação, que para a maioria das pessoas as TICs ainda são vistas como um passatempo, ainda tem a falta de preparo de alguns profissionais e também poucos materiais disponíveis para que os professores façam o uso.*
B	*Escolas equipadas com instrumentos tecnológicos, para facilitar o trabalho da comunidade escolar colocando verdadeiramente os projetos, as TICs na escola e consequente nas salas de aulas.*
C	*A falta de infraestrutura e capacitação de professores.*
D	*Falta de equipamentos, estruturas materiais, acesso restrito aos meios de tecnologias, não adaptação de sala de aula.*
E	*São muitos, mais tem que ser bem planejado e com o auxílio do professor.*

Fonte: pesquisa de campo, 2018.

O discurso dos professores aponta como um dos principais desafios à falta de infraestrutura da escola, a aceitação de todo o corpo docente e escolar, pois muitos professores ainda não aderiram à tecnologia. Além dos poucos recursos disponíveis, perpassando pela necessidade de capacitação dos professores, para que eles compreendam o seu papel diante

das novas exigências da educação no que tange ao uso de tecnologia, e não seja vista como passatempo, como destaca o professor A. São imperiosas as capacitações para que estes docentes tenham segurança na utilização dessas ferramentas e agreguem as mesmas ao seu planejamento como um instrumento que emergiu em contribuição ao processo, redesenhando seu papel que não mais é de detentor de informações, mas de mediador da construção de conhecimentos de sujeitos ativos. Nesse sentido, Oliveira (2007) diz:

> A participação da escola nesse novo cenário é fundamental para o êxito na formação dos alunos capazes de atuar de forma crítica e autônoma na sociedade. O professor deve interagir com os alunos, saber utilizar as TIC e delas tirar vantagens, principalmente para assegurar a seus alunos o conhecimento que os levará a serem cidadãos com competências e habilidades para participarem dos processos da sociedade digital. (OLIVEIRA, 2007, p. 16)

A introdução das TDICs no dia a dia da escola é algo irreversível, não há mais como a escola se manter neutra diante dessa realidade, uma vez que a principal função da escola deve ser formar cidadãos críticos e conscientes de sua função na sociedade. Nesse sentido, as tecnologias podem tornar o ambiente escolar interessante, atrativo e principalmente um espaço de construção de conhecimento. É necessário que a escola pesquisada, além de reconhecer a importância de aderir ao uso das TDICs, busque meios para que seja feita sua efetivação, e o professor as reconheça como instrumento de transformação social da educação.

A pesquisa mostrou, através da análise dos dados obtidos, pelo discurso dos professores, que a escola dos anos iniciais do município de Grajaú precisa, além de perceber a necessidade, incorporar as tecnologias como um instrumento essencial na contemporaneidade, para fortalecer a prática pedagógica do professor e a aprendizagem significativa do aluno. É evidente que os colaboradores reconhecem o papel da tecnologia, mas ainda há resistência do uso em sala de aula, seja por falta de recursos, conhecimento para manusear os instrumentos tecnológicos ou pela necessidade de mudança no trabalho pedagógico.

Transformar um recurso tecnológico torna-se um desafio, à medida que o docente precisa repensar sua prática, uma vez que estes expressam em seus discursos a existência de alguns recursos disponíveis no ambiente escolar, destacam a relevância da incorporação desses aparatos na sala de aula, transformando em um ambiente lúdico, interativo e propício à aprendizagem, entretanto se contradizem, ao relatar o uso destes recursos de forma tímida.

6. Considerações finais

De modo geral, a presente pesquisa buscou tecer discussões, tanto pela literatura como por meio dos discursos dos professores dos anos iniciais, em torno do processo de inserção e prática da tecnologia como ferramenta pedagógica, identificando os desafios, potencialidades e limitações do uso dos recursos tecnológicos direcionados para a alfabetização e refletir o papel do professor alfabetizador. O professor, enquanto mediador, usando as tecnologias disponíveis, contribui significativamente para o processo de ensino–aprendizagem e, consequentemente, o rendimento escolar de seus educandos, tendo em vista que os mesmos são poderosos instrumentos didáticos que aperfeiçoam e tornam mais dinâmicas as aulas, abrindo o leque de possibilidades que desencadeia uma nova construção de conhecimento.

Os resultados alcançados revelaram posicionamentos diferentes dos educadores em relação ao que é visto como recurso tecnológico, dentre os citados como existentes na escola, e seu uso na sala de aula. Outro ponto relevante é o reconhecimento dos educadores de que o uso de recursos digitais favorece além do seu exercício, o desenvolvimento do educando no processo de alfabetização, porém assumem que, mesmo cientes dessa importância, não incorporam em sua prática ou fazem uso de forma limitada, seja pela falta de capacitação ou pela falta de infraestrutura.

Cabe salientar que os recursos tecnológicos não são a solução para os problemas educacionais, mas uma ferramenta a mais que impulsiona uma metodologia e uma prática que atenda às reais necessidades do educando atual. Com base na pesquisa, pode-se concluir que muito deve ser feito para que o uso das TDIC seja inserido na vivência dos alunos no ambiente escolar, tanto no que se refere à infraestrutura, capacitação de professores, à disponibilidade de recursos, quanto à qualidade dos mesmos. Assim, fica a sugestão para que sejam ofertados cursos de formação continuada relativos ao uso de recursos digitais na sala de aula aos professores, para que, usando as tecnologias disponíveis, possam contribuir significativamente para o processo de alfabetização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. *Educação, ambientes virtuais e interatividade*. In: SILVA, Marco (Org.). *Educação online*. São Paulo: Loyola, 2003.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc/. Acesso em: 23 nov. 2018.

BUZATO, M. E. K. *Letramentos digitais e formação de professores.* São Paulo: Portal Educarede. 2006. Disponível em: http://www.educarede.org.br/educa/img_conteu-do/marcelobuzato.pdf. Acesso em: 28 fev. 2018.

JONASSEN, David H. *Computadores, ferramentas cognitivas.* Porto: Porto, 2007.

KENSKI, V. M. *Educação e tecnologias*: o novo ritmo da informação. Campinas-SP: Papirus, 2007.

_____. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. 9. ed. São Paulo: Papirus, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos *et al*. *Educação escolar*: políticas, estrutura e organização. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MORAN, José Manuel. *Novas tecnologias e mediação pedagógica.* 13. ed. Campinas-SP: Papirus, 2007.

_____. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. *Revista Diálogo Educacional*, v. 4, n. 12, p.13-21, Curitiba, Mai/Ago 2004. Quadrimestral.

MOTA, Anelise Bertuzzi. *Criança e mídia: o acesso ao computador e seus reflexos nos saberes da criança de educação infantil*. Disponível em: http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/12067/Microsoft%20Word%20-%20trabalho%20completo.pdf?sequence=1. Acesso em: 19 jan. 2018.

OLIVEIRA, A. S. Perspectivas para formação de professores na sociedade da informação. MERCADO, L.P.L (Org.). *Percursos na Formação de Professores com Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação*, Maceió: Edufal, 2007.

PRENSKY, Marc. *Digital Natives, Digital Immigrants*. MCB University Press, 2001.

PRETTO, Nelson de Luca. Linguagens e Tecnologias na Educação. In: SILVA, Isabel Rodrigues. *A televisão possibilitando novos olhares no fazer pedagógico*. Universidade Federal do Tocantins, 2010. Disponível em: http://monografias.brasilescola.com/pedagogia/a-televisão-televisão-possibilitando-novos-olhares-no-fazer-htm. Acesso em: 05 jan. 2019.

XAVIER, A. C. Letramento digital e ensino In: SANTOS, C.F.; MENDONÇA, Márcia (Orgs). *Alfabetização e letramento*: conceitos e relações. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 133-48

TENDÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS NA LITERATURA BRASILEIRA: UMA REFLEXÃO DOS "MICRORROMANCES" "PAMPA" E "BREJO" EM "MÍNIMOS, MÚLTIPLOS, COMUNS"

Antonio Cilírio da Silva Neto (UEMA)
antonioneto5@professor.uema.br
Lílian do Socorro Bittencourt Amóras Pinto (SEDUC-MA)
liliambittencourt@gmail.com
Rute Maria Chaves Pires (UEMASUL)
acilirio@bol.com.br

RESUMO

Neste trabalho, temos como objetivo refletir à luz das tendências contemporâneas na literatura a história vista sob o signo mito-simbólico de dois elementos da criação: "Ar e fogo" dos "microrromances" "Pampa" e "Brejo" na obra "Mínimos Múltiplos Comuns" (2003). Ademais, como norte teórico nos fundamos em Bosi (2001), Moisés (2000), Brunel e Sussekind (2000), Bulfinch (2002), Compagnon (2009), Todorov (2010) e Noll (1997). Metodologicamente nos fiamos em pesquisas bibliografias e exploratórias, porque essas desenvolvem e esclarecem conceitos e ideias. Concluímos que os instantes ficcionais tornam-se símbolos intensos e plurais.

Palavras-chave:
"Pampa e Brejo". Microrromances. Literatura Contemporânea.

ABSTRACT

In this work we aim to reflect in the light of contemporary trends in literature the history seen under the myth-symbolic sign of two elements of creation: "Air and fire" of the "micro novels" Meadow and Marsh in the work "Minimal Multiple Common" (2003). Furthermore, as a theoretical guide, we were founded in Bosi (2001), Moisés (2000), Brunel and Sussekind (2000), Bulfinch (2002), Compagnon (2009), Todorov (2010) and Noll (1997). Methodologically we rely on bibliographic and exploratory research, because they develop and clarify concepts and ideas. We conclude that the fictional moments become intense and plural symbols.

Keywords:
Contemporary Literature. Micro novels. Meadow and Marsh.

1. Introdução

Quando o leitor depara-se com os "Mínimos, Múltiplos, Comuns", uma obra da literatura contemporânea brasileira, uma grandeza explica-se pelos aspectos estruturais do texto, chamados de minicontos, microrromances e/ou de romances minimalistas.

Sendo assim, os minicontos e romances minimalistas se situam numa tensão entre a banalidade da notícia e a reflexão concentrada. Nos "Mínimos, Múltiplos, Comuns" a narrativa nos leva a quase um quadro, à intensificar pela própria elipse e brevidade, todo um drama. Para Noll "instantes ficcionais" que se assemelham a causos, parábolas pagãs, retratos de personagens sem nome e a até a um gesto. Esse livro contém 338 microrromances, ou romances mínimos, uma simbologia retirada da história da Natureza que nos direciona a origem das coisas.

Ademais, ao mostrarmos a simbologia mítica na obra "Mínimos, Múltiplos, Comuns", nos propomos a investigar e refletirmos os 'microrromances' Pampa e Brejo com um desfecho da história vista sob o significado de dois elementos da criação: Ar e Fogo. Assim, faremos a análise desses dois "instantes ficcionais" ressaltando a leitura mito-simbólica.

Portanto, para que se tenha um aprofundamento e um conhecimento do estilo de João Gilberto Noll e das características de suas obras, focalizamos o momento literário no qual o autor está inserido. Desse modo, será feito um estudo geral das tendências do gênero romance, com atenção especial no autor e suas narrativas. Por fim, ao adentrarmos na obra "Mínimos, Múltiplos, Comuns" como objeto de estudo pretendemos traçar uma arquitetura da criação do ser através do universo do seu autor.

2. O inventário da ficção

Este trabalho se alicerçou a partir de um levantamento teórico de material bibliográfico e nas contribuições mito/simbólicas de Rocha (2001), Juliem (2002), Brunel e Sussekind (2000), Bulfinch (2002) e Chevalier e Cheerbrant (2002), voltados para a descrição, análise e reflexão dos instantes ficcionais dos Mínimos Múltiplos Comuns (2003).

Paulatinamente, a relação do mito na literatura possui um caráter de relato simbólico que passa a ter valor fascinante e mais ou menos totalizante para uma comunidade humana mais ou menos extensa. No entanto, o mito não é assunto pessoal de alguém, mas de um grupo, de uma coletividade. Na criação literária, o mito pode interferir e mediar a relação do escritor com sua época e seu público. O mito propõe uma verdade para o mundo, para a vida e para as relações humanas um sentido que não pode impor nem desmontar, segundo Brunel e Sussekind (2000) e Bulfinch (2002).

Sendo assim, da origem do mito fica sempre a sua presença, seus desconhecidos autores, sua improvável localização no tempo, e da sua interpretação que ele nos propõe como enigma, conforme Brunel e Sussekind (2000), Bulfinch (2002) e Chevalier e Cheerbrant (2002). Ficam também as mais diversas tentativas do pensamento humano tanto de criá-lo quanto de analisá-lo, como disse Rocha:

> [...] o mito não possui sólidos alicerces de definição, não possui verdade eterna e é como uma construção que não repousa no solo. O mito flutua, seu registro é o do imaginário, seu poder é a sensação, a emoção, a dádiva. Sua possibilidade intelectual é o prazer da interpretação, e interpretação é jogo e não certeza. (ROCHA, 2001, p. 95)

Seguidamente, nos perguntamos: Por que estudamos literatura? Segundo Compagnon (2009), porque ela nos oferece um meio de preservar e transmitir a experiência dos outros, que estão distante de nós no espaço e no tempo ou se diferirem de nós por suas condições de vida. "Ela nos torna sensíveis ao fato de que os outros são muito diversos e que seus valores se distanciam dos nossos" (COMPAGNON, 2009, p. 47).

Desse modo temos a literatura e a leitura dos romances como um dos principais gêneros literários que mais sofreram renovações depois de 1930. Entre os escritores brasileiros que inovaram o gênero está João Gilberto Noll, oriundo do Rio Grande do Sul. Podemos inseri-lo entre os anos de 1970 e 1990 – período marcado, segundo Bosi (2001), por um estilo 'brutal' de narrar.

> O termo 'bruto' ou 'brutal' diz respeito ao caráter de 'um novo realismo do século XX; correspondendo ao plano dos efeitos que a sua prosa visa produzir no leitor: é um romance que analisa, agride, protesta. (BOSI, 2001, p. 390)

Contudo, deveríamos saber que o ensino de literatura na escola não deve apenas ilustrar conceitos por este ou aquele teórico da literatura, pois os textos devem ser "apresentados como uma aplicação da língua e do discurso que (...) nos fazer ter acesso ao sentido (...) que sua vez nos conduz a um conhecimento do humano, o qual importa a todos" (TODOROV, 2010, p. 89).

Conseguintemente, o romance nolliano faz isso. Quanto à temática do romance contemporâneo, a partir dos anos 1970, o universo regional e as relações familiares sob forma de crônica se fazem presentes na obra de muitos ficcionistas. Em Noll, temos uma prosa que, escancaradamente, demonstra o afloramento da sexualidade dos seres que habitam

os grandes centros urbanos, narrando a atração e repulsa furiosas dos corpos. Nesse período as sondagens psicológicas e o retorno à escrita bem apurada também se fizeram surgir.

A ficção de Noll tem transitado pela prosa subjetivizante, embora de um modo original e instigante, sua narrativa se deixa embalar primariamente não pela memória, mas pela desmemória. Mesmo tencionando recorrer ao ego, num intuito memorialista, o *id* o apanha traiçoeiramente, em meio a um caos amnésico. Como as marés em seus fluxos e influxos, assim é a narrativa nolliana, que tende a Virginia Woolf, James Joyce em seus fluxos de consciência, mas que por fim, tende ao silêncio clariciano, não por se embrenhar na tentativa "de captar a quarta dimensão do instante-já", mas por se encontrar em estado crítico de desmemória. Herda também de Clarice o gosto por personagens que caem em estados epifânicos. Nesses, o sujeito se desfaz, se desconstrói, ocorrendo a diluição do ser após o 'golpe' epifânico.

Dessa forma, afirmamos que a ficção de Noll se insere no círculo da invenção mito-póetica, não pelos mesmos trilhos que Clarice e Graciliano percorreram, ao renovarem o tecido da linguagem ficcional, mas pela disposição inventiva de renovar a estrutura do romance, acomodando-o minimalisticamente em não mais que 130 palavras! Como se dá em sua obra, "Mínimos, Múltiplos, Comuns". Essa busca de autonomia é fruto de uma escolha consciente, de tendência contemporânea, que atende aos apelos do simultaneísmo e pressa ansiados pelo homem do século XXI.

Além do mais, a invenção mito-póetica permite uma aproximação híbrida da prosa de Noll ao gênero poesia e instiga um questionamento levantado por vários estudiosos: qual seria o limite entre a prosa e a poesia, ou antes, há um descompasso entre poesia e poética? Bosi já comentava a esse respeito, referindo-se à obra de Guimarães Rosa:

> [...] deve-se levar em conta o descompasso entre os textos de um Guimarães Rosa, nos quais se discerne um forte empenho lírico-metafísico, e a leitura redutora que deles faz a crítica estrutural. A consciência desse descompasso entre poesia e poética não invalida nem as abordagens descritivas daquela crítica nem as motivações transparentes do escritor; apenas evita injustiças a umas e outras. (BOSI, 2001, p. 394)

Controvérsias à parte, "Mínimos, Múltiplos, Comuns", de João Gilberto Noll, tendendo ora a uma tensão interiorizada, ora, a uma tensão transfigurada, com forte apelo ao poema lírico-metafísico, permite frutíferas análises, inclusive uma análise mítico-simbólica. Embora com

estrutura minimalista, deixando-se perceber seu caráter contemporâneo, percebemos seu caráter social e intimista que alguns têm considerado como ultrapassado. Para Bosi,

> [...] finalmente: a literatura escrita de 1930 para cá forma um todo cultural vivo e interligado, não obstante as fraturas de poética ocorridas depois da II Guerra Mundial. Daí ser parece dar como passados e ultrapassados o romance social e o intimista dos anos 30 e 40; de resto, ambos têm sabido refazer-se paralelamente às experiências de vanguarda. (BOSI, 2001, p. 395)

Além disso, percebemos que o fazer, por querer, literatura além dos gêneros, está presente em "Mínimos, Múltiplos, Comuns" – uma série de narrativas minimalistas, nomeadas pelo escritor de 'instante-ficcionais'. Nessa obra notamos que a memória não se presta apenas à recordação, mas também à capacidade inventiva (NOLL, 1997).

Portanto, o título do livro é por demais significativo e coerente com o seu conteúdo geral: "Mínimos" sugerem "pequenas consagrações de instantes" em que o narrador suspende por agudos momentos o fluxo normal de uma narrativa, a princípio mais extensa e que parece correr pelo livro todo (FONSECA, 2003). "Múltiplos" insinuam que os romances minúsculos se multiplicam para constituir um conjunto; conjunto em que cada instante ficcional é imprescindível. Os "Mínimos, Múltiplos, Comuns" são a história intuída do universo, contada em suas mínimas letras e que sejam lidos com atenção concentrada na parte, mas mantendo clara percepção do todo, segundo Frederico (2005) e Noll (1997/2003). Enfim, temos em mente que o espírito que nos conduziu foi iniciado desde a noite dos tempos e do qual cada um de nós, por mais ínfimo que seja, ainda participamos (TODOROV, 2010).

3. Uma micro-análise de dois 'microrromances' de Noll

3.1. "Pampa"

> AR
> Ventos
> PAMPA
> Quando tomei o avião, senti que estava perdendo alguém. Não sabia se era morte. Ou se a pessoa simplesmente teria se apartado, enfim. Deixei para descobrir quando chegasse. O Minuando me recebeu com fúria tão incalculável que resolvi me suspender no sono do hotel. Acordei encharcado do meu suor de viciada sentinela. O ar agora estagnado. Eu, pronto para ouvir do silêncio o nome de quem se extraviara. Ouvi o quero-quero.

> Levantei, corri atrás da voz de aço. Eu me desvencilhava de mim. Na planície, só aquele vôo raso defendendo o ninho, aos gritos.

Neste texto, *Ar, Ventos. Pampa,* Noll nos sopra um ar. O ar como constitutivo elementar na criação do homem. Devido a isso, o ar é um símbolo do influxo espiritual de origem celeste, divina. Sendo assim e de acordo com a sua intensidade e velocidade, o ar vai além de compor o mundo da expansão entre o céu e a terra, o qual é insuflado pelo sopro necessário à subsistência humana.

O ar é *Vento*. Esse, na sua instabilidade, revela-se de numerosas formas: brisa, tempestade, furacão... ou seja, constitui-se em poderosa energia tanto criativa quanto destrutiva. Segundo o Apocalipse, os ventos comunicam as emoções de Deus. E o *Harmagedom* representa a ira do Todo-Poderoso contra a humanidade.

Portanto, passeando por essa mitologia, podemos perceber toda uma simbologia correlata com respeito ao significado do "vento". Logo, concluímos que os mitos se originam do desejo humano de encontrar explicações para os fenômenos naturais que ele não pode compreender. Necessário se faz que evolua espiritualmente ao ponto de tornar-se sensível às comunicações com as formas imateriais que permeiam o cosmo.

Aduzimos que o termo *PAMPA* nos conduz a um espaço sujeito a intempéries muitas, inclusive de ocorrências comuns de ventos furiosos; numa relação curiosa com o deus das pastagens: o deus *Pã* foi o único que morreu. Sua morte relacionou-se com uma mudança no eixo da terra, deixando-a fria e escura; com isso, ocasionando o desaparecimento da vida vegetal e animal da qual *Pã* era o símbolo. A tradição cristã relaciona a morte de *Pã* à morte do Paganismo e ao nascimento do Cristianismo na Judéia. Nesta leitura acreditamos que esta morte seria o símbolo do fim das instituições e da ordem social.

Conforme essa leitura, "Pampa" designa, além do mais, cavalo de cara branca ou malhado. O cavalo é representação de forma animal domável ou não. Conta a lenda que, na Grécia Antiga, *Hipômenes* (o que tem força de cavalo), profanou o Templo de *Zeus*, quando manteve relações sexuais com Atalanta naquele recinto sagrado. *Zeus* transformou-os em leões. Ainda, segundo o Apocalipse, cavalo é símbolo de guerra. No *Harmagedom*, a humanidade presenciaria a cavalgada de quatro cavaleiros, sentados em cavalos de diferentes cores: o branco (símbolo de guerra justa e divina); o preto (a morte); o descorado (a fome); e o vermelho (a guerra injusta/humana).

Portanto, em *AR*, *VENTOS e PAMPA*, temos uma atmosfera em que circulam poderosíssimas energias instáveis, que oscilam desde a serenidade de uma brisa até a mais tempestuosa ira dos ventos agitados. Iniciou-se pela emanação divina do sopro quando da criação do Homem, e, profeticamente, os ventos seguiram arfando até o Dilúvio. Para o devenir, completarão sua caminhada construtiva e destrutiva no *Harmagedom* – quando a ira divina contra os profanos soltar os quatro ventos da terra.

Porquanto, neste espaço de configuração etérea, como de súbito, ao sujeito é viabilizada a percepção de si e do outro. Esse sentir, ainda que incipiente, assemelha-se a uma premonição. E o pressentimento é de perda. Afinal, o *Ar* é um dos meios que possibilita a sensitividade, a habilidade de perceber até mesmo as vibrações interplanetárias.

Seguidamente, com a presença do avião, como elemento da modernidade, podemos desencadear certos questionamentos: até que ponto essa faculdade sensitiva se manifesta no homem contemporâneo? O progresso tecnológico embota a espiritualização do ser?

Concordamos que há variadas concepções sobre o que é a morte. Fato é que ela, qual entidade universal, tem ocorrido a todos os homens de todas as épocas. A morte é representada pelo deus grego *Tanatos*, filho da Noite e irmão gêmeo de *Hipnos* (o Sono). Crença amplamente aceita é a de que Tanatos mata apenas o Corpo, mas a Alma – parte imaterial e vaporosa do ser – sobrevive à destruição corpórea. Com essa crença há pessoas que acreditam que a alma constitua o homem integral. Na morte, seu fôlego de vida retorna ao Criador e seus caracteres ficam na memória do Todo-Poderoso até o dia da ressurreição.

Com a palavra "Apartado", o narrador pode referir-se ainda à morte, na qual a matéria se aparta do espírito; ou então, ocorre uma dissolução, quer de relacionamentos, quer de conceitos. Tal processo dissolutivo pode se manifestar na *psique* como "prelúdio ao despertar da consciência, a passagem do mundo fenomenal para o mundo da supraconsciência" (JULIEN, 2002, p. 260). Esse prelúdio é indicado pelo "ou se", reiterando o anterior "não sabia se".

Portanto, a descoberta das importantes questões que sobrevêm ao sujeito, terá revelação plena quando o "vôo" atingir o seu destino – por influências eolinas, obviamente! Afinal, o *AR* é um dos meios de propagação da luz natural e/ou do esclarecimento.

Concordamos que a instabilidade atmosférica compõe o quadro do ambiente e da personagem. *Éolo*, em forma de *Minuano* (vento forte, gelado e com chuva grossa), mostra-se impiedoso. O sujeito tenta escapar dessa fúria refugiando-se em *Hipnos*, que passeia pela Terra concedendo aos homens um repouso benfeitor e sonhos agradáveis. Porém, *suspenso* em um estado intermediário entre o Céu e a Terra, o sujeito não é mais o mesmo: o *hotel*, representação daquilo que é transmuto, anuncia mudanças, quer de cunho destrutivo, quer de cunho renovador. Afinal, o vento carrega em si essa dicotomia: romper e/ou purificar.

Mas, mesmo sob proteção de *Hipnos*, o indivíduo continuou alerta às emanações desse vento que se assemelha a manifestações divinas e que parece ter penetrado no sono do sujeito, prognosticando desse modo a iminência de importantes eventos.

Continuamos com o termo *suor*, que manifesta-se sob forte calor ou emoção. Esse constitui-se de água e sais – símbolos materializantes. Com isso, entendemos que a parte material do ser desprende-se dele, violentamente – sacudindo-o do Sono! E *Éolo* estagna sua fúria, momentaneamente. Reina agora o silêncio necessário para que o sujeito compreenda quem ou o quê dele se apartou – a identidade extraviada.

Na mitologia, os romanos acreditavam que os pássaros guardavam as almas dos mortos e eram mensageiros dos deuses. O sujeito atingiu o estágio que lhe predispõe a compreender essas mensagens: "pronto para ouvir / ouvi / corri atrás da voz"; mesmo que a mensagem seja dura e cortante qual *aço*. Em grego, o termo *Oimai* significa "eu penso", com o sentido de "eu adivinho através dos pássaros". O indivíduo corre atrás do pássaro, ou seja, anseia a revelação dos céus, mesmo que esta pareça agourenta: uma advertência de perigo iminente!

Seguimos mais adiante com "*eu me desvencilhava de mim. Na planície, só aquele vôo raso defendendo o ninho, aos gritos*". Para defender a prole, o *quero-quero* utiliza-se de gritos estridentes e do ferrão que possui nas asas. Analogamente, o Deus Todo-Poderoso, ao perceber os homens – quais filhos seus – em perigo, faz uso de instrumentos diversos para comunicar-lhes a respeito disso. Utiliza-se dos serviços de *Éolo*, dos presságios dos pássaros, das visões oníricas e assim por diante.

Contudo, os perigos advêm, dentre outras coisas, da modernidade que, paulatinamente, materializa os seres, levando-os à perda da espiritualidade e ocasionando a desarmonia entre os indivíduos; consequentemente pondo em risco o equilíbrio do *Cosmo*.

Enfim, o personagem de *Pampa* viveu o seu Apocalipse particular e ensaiou um drama profético do que sobrevirá a todo Homem no Universo: o Harmagedom!

3.2. "Brejo"

> FOGO
> Calor
> BREJO
> O dia mais quente do ano. Pegou o carro e foi. Na estrada, forte dor de cabeça, de um golpe se deu conta de que não tinha carro e nunca soubera dirigir. Estava ali agora, parado além do acostamento, entre arbustos, em choque por não ser o que pensava. Olhou as mãos: dedos de pianista, finos os nós, porém salientes demais para que pudessem pertencer a um homem cultivado. Não os suportou, quis escondê-los, mas não tinha onde. Aliás, ele não tinha onde continuar naquele dia. Se abandonasse o carro e se dirigisse a pé ou de carona ao ponto de partida, ou a um outro destino ainda incerto, onde se abrigaria dessa ocorrência que lhe acabara de acontecer? Uma capivara passava para a outra margem do asfalto. Olhou-se inteiro para ver se era ele ainda quem estava ali.

Iniciamos essa análise com *Fogo, Calor. Brejo*. Em Brejo, sob o prisma do calor e do fogo, temos o quente e o úmido, o pantanoso: é o fogo aliado ao seu princípio antagônico – a água. Na genealogia dos deuses védicos, *Ignis* é a encarnação do *Fogo*. Manifesta-se de maneira biforme: é *Sol* e *Raio*. Também, o *Fogo* é um dos quatro elementos da Criação. Nesse estágio primordial, alguma coisa – talvez uma mistura de vapor de água, outros gases e cinzas vulcânicas – devem ter impedido que a luz do sol atingisse a superfície da terra. Pelo visto, a Terra já estava em órbita em torno do Sol e já era um globo coberto de água quando começaram os seis "dias", ou períodos, de obras criativas especiais. Neste sentido, é bem pertinente a ordenação do título analisado: *Fogo → Calor (=AGNIS) → Brejo (=TERRA + ÁGUA)*.

Dessa forma, *Agnis*, quando encarnado em Sol, é representado na mitologia greco-romana por *Apolo*, que é *ApOlen*, que significa "Pai Universal". Deveras, tanto a vida animal quanto a vida vegetal só vieram à existência após a incidência da luz solar, ou seja, da manifestação apolínea. *Apolo* manifesta-se de maneira abrasadora sobre a terra e sobre o homem, tornando marcante este dia! Esta manifestação no homem implica purificação pela compreensão e pela luz (esclarecimento); afinal, o fogo carrega a simbologia da depuração. O processo envolve tormentos, pois ocorre sob fogo em alto grau.

Percebemos que o indivíduo está atormentado por causas que podem estar contidas no seu interior e/ou na atmosfera circundante. De uma maneira ou de outra, esse dia é especial, podendo aludir a um dos "seis" dias do relato de Gênesis, ou ao momento em que o sujeito experiencia um esclarecimento ímpar. Há o conflito revelador que leva o sujeito à ação: põe-se em fuga ou caminha rumo ao confronto consigo mesmo, numa viagem traçada por forças superiores.

Segundo a mitologia egípcia, o caminho percorrido pelos raios solares ilustram a viagem da alma e a evolução do cosmos. "*Estrada*", qual símbolo de viagem, proporcionaria ao "eu" o conhecimento de si e do cosmos – uma volta às origens, uma integração ao ser Universal.

Seguidamente, com os termos "*forte dor de cabeça...*", reitera-se neste ponto, o estado angustiante e doloroso em que se encontra o indivíduo. O esclarecimento que lhe sobrevém, ilumina suas faculdades racionais – experiência que se assemelha ao morrer e ao renascer. O retorno acarreta dores, pois *Ignis* porta um machado em uma das mãos, e, na outra, segura a colher das libações (cerimônia pagã em que se provava o vinho, para em seguida derramá-lo).

Dessa forma, o efeito doloroso da depuração a fogo serve-lhe para discernir a sua estonteante condição do *não ter* e *nunca ter sabido*.

Nesse instante, portanto, surge o carro como um elemento da modernidade que conecta dois tempos: o presente ao passado; a história do homem recuando até seu pretérito mítico. O choque entre as duas instâncias temporais lembra as advertências proféticas, pois seria a modernidade que propiciaria ao homem sua condição cada vez mais civilizada ou seria o elemento de desequilíbrio na relação homem *versus* forças cósmicas?

Percebemos no texto que o choque epifânico, causado por *Agnis*, conduz o sujeito a experimentar sensações díspares que tanto o amedrontam quanto o atraem: ele se encontra *além do acostamento*. O "acostamento" parece tipificar a linha demarcatória entre o eu e o mundo. Ao passo que ela se dilui, o choque é inevitável! A compreensão de si no mundo produz um estranhamento: quer esconder-se de si mesmo, como um animal acossado, entre arbustos... *Não ser o que pensava ser* soma-se aos anteriores *não ter* e *nunca ter sabido*: toda a sua configuração pessoal e coletiva foi sacudida! O homem parece sofrer a influência não só da ideia que tem de si, mas também de como pretende ser.

Sendo assim, descobrir-se "pianista" poderia curá-lo do caos existencial, amenizando sua angústia? O deus do Sol, *Apolo*, também era cultuado na Ásia Menor como deus da música. A arte parece conferir ao homem um certo diferencial – uma atribuição divina.Uma vez mais o desconhecimento e consequente reconhecimento causa no sujeito uma decepção angustiante, conforme nos mostra o enxerto: "*... finos os nós, porém salientes demais para que pudessem pertencer a um homem cultivado*".

Ademais, o "homem cultivado", agente da cultura, valoriza-se por suas consecuções artísticas, científicas etc. Grandes homens consagraram-se como "sóis". Luís XIV tomou o astro como símbolo: Rei-Sol! Ao que parece, torna-se necessário romper com a soberba de "homem cultivado" e reconhecer o legado divino dos dons artísticos e outros que no homem se manifestam. Curiosamente, atribui-se a invenção do ritmo dactílico aos *Dáctilos* (os Dedos), deuses, nascidos dos dedos da divindade *Réia* (a Terra).

Ainda assim, o "nó" pode representar o elo entre duas partes. É preciso que este homem, mesmo se sobressaindo em qualquer área do conhecimento, não se desconecte das forças regentes do Universo.

Observamos que, primeiramente, o sujeito descobre-se como nada tendo. Depois, como nada sabendo e nada sendo. Por último, depara-se com a impossibilidade de estar. É a diluição do ser individual a favor do ser universal: a morte de um implicando no nascimento do outro.

Enfim, as respostas aos questionamentos do indivíduo aparecem sob a forma de uma capivara. O sujeito descobre-se com força para transpor os limites de uma existência sujeita às durezas asfálticas do cotidiano moderno. A *capivara* parece representar o elo perdido entre o homem e o cosmos, pois os animais, sob a ótica mitológica, constituem vias de acesso entre homens e deuses. Além do mais, a capivara, vivendo às margens de brejos ou rios lodosos e poluídos, possui invejável mecanismo de sobrevivência. *Acteão*, divindade que mora na margem e representação do mito do "eterno retorno", parece conferir ao indivíduo o poder de transcender a sua porção materialista, possibilitando-lhe um retorno às suas origens cósmicas. Assim como a *capivara* transcende o meio em que vive, o sujeito, por fim, atinge essa condição transfigurada: *olhou-se inteiro* para reconhecer a sua essência até então engolfada pelo meio materializante, representação do Brejo. Enfim, sob o auspicioso

calor advindo de *Apolo*, ao indivíduo é conferida a dádiva do saber de si e a respeito do seu estar no mundo.

4. Considerações finais

No romance minimal (Ar, Ventos) *Pampa*, o silêncio se fez necessário para que a personagem escutasse a voz da divindade. O texto dá testemunho que o ser humano precisa aprender o sentido do vácuo, encontrando nele a sua identidade extraviada. "*Pampa*" tem conteúdo apocalíptico! Tenta provar a pequenez do homem diante da fúria divina – que encarna as forças da natureza. Lembra o indivíduo da sua dependência do sopro divino quando da sua origem. Portanto, em "*Pampa*", a força-motriz comunica ao homem moderno os perigos advindos de uma aparente civilidade que gradativamente desespiritualiza o ser, ocasionando uma desarmonia cósmica, uma espécie de divórcio – pondo em risco o equilíbrio do universo macro.

No microrromance minimalista, (Fogo/Calor) *Brejo*, reiterando essas considerações, o protagonista anônimo é despojado paulatinamente de todos os seus pilares de sustentação: "o ter", "o saber", "o ser" e "o estar", alicerçados numa concepção supérflua e materialista, acabam por tornar obtuso o homem que valoriza muitas coisas sem real importância para o seu engrandecimento como homem integral.

Sobremaneira, os dois textos analisados, emblematizando "Mínimos, Múltiplos, Comuns", comugam num aspecto único: o homem, concernente à sua essência, tem origem comum e é sempre o mesmo em todas as épocas. Ou seja, pode-se perceber na unicidade do ser o germe da multiplicidade presente em todos os seres. O que esclarece de algum modo o título da obra.

O estudo a respeito das tendências modernas do romance apresentou como um dado importante, porém não o único, a tensão autor *versus* mundo real; que não raro se estende à dialética herói *versus* meio. Sendo assim, temos nos romances contemporâneos a exibição de uma tensão mínima interiorizada ou transfigurada. Naturalmente, nenhuma classificação pode abarcar por completo a obra de um autor de determinada época, pois a potencialidade da ficção e o talento do ficcionista constituem um imenso leque que proporciona a muito escritores exibirem trabalhos que transitem por mais de uma categoria romanesca, chegando a ultrapassar até o seu próprio tempo. Alguns, a exemplo de João Gilberto

Noll, chegam a extrapolar os limites do gênero romance, descambando para um casamento híbrido entre prosa e poesia.

Além do mais, as tendências mais atuais de ficção, vista em Noll, atingem o leitor não só com o que é dito, mas especialmente com o como é dito: a forma se sobrepondo ao conteúdo, sem no entanto suplantá-lo.

Em seus fluxos de consciência, as personagens nollianas, provam que a memória não serve apenas para recordar as experiências vividas; a desmemória, por sua vez, é muito relevante quando credita no texto a criatividade e a invenção que convidam o leitor a intuir e reinventar o que ficou suspenso nos lapsos de memória. O leitor pode exercitar o ler nas reticências, que costumeiramente tendem a narrativa ao silêncio. Essa proposta do autor condiz com as características do romance atual: a poética da negatividade, a estratégia pós-moderna e a incorporação de elementos não ficcionais à prosa ficcionista.

Na obra analisada, "Mínimos, Múltiplos, Comuns", composta de microrromances que não ultrapassam 130 palavras, Noll nega o romanção. Suas narrativas minimalistas têm o intuito de atender ao apelo simultaneísta do homem. A apresentação de personagens, na maioria anônimos e nômades, sem historicidade, aludem a essa crise da narratividade da experiência. Por outro lado, paradoxalmente, negam a estrutura sócio-político que anonimiza o ser, desvinculando-o de suas origens. Os textos partem do individual para o universal – intuitiva e indutivamente – com ênfase na sintonia cósmica entre as partes, visando à harmonia da todo.

Portanto, ao leitor de "Mínimos, Múltiplos, Comuns", fica o convite a que busquem mais o essencial e não o fortuito e que em cada um dos 'mínimos' encontrem aquilo que é 'comum' ao Homem Universal, isto é, mantendo atenção nas partes, porém tendo clara a percepção do todo, pois a literatura, segundo Compagnon (2009, p. 56-7) deve "ser abraçada sem hesitações, pois, (...) o exercício jamais fechado da leitura continua o lugar por excelência do aprendizado de si e do outro (...) como uma identidade obstinadamente em devenir".

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura*. 39. ed. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 2001.

BRUNEL, Pierre; SUSSEKIND, Carlos (Org.) *et al*. *Dicionário de mitos literários*. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

BULFINCH, Thomas. *O livro de ouro da mitologia*. 28. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.

COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?*. Belo Horizonte-MG: UFMG, 2009.

CHEVALIER, Jean; CHEERBRANT, Alain. (Org.) *et al*. *Dicionário de símbolos*. 17. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

FREDERICO, Celso. A sociologia da literatura de Lucien Goldmann. *Revista Estudos Avançados*, v. 19, n. 54. São Paulo May/Aug. 2005. p. 429-46.

FONSECA, Rodrigo. *Romances visuais*. João Gilberto Noll volta a inspirar o cinema. Jornal do Brasil. 17/06/2003. Disponível: http://www.joão gilbertonoll.com.br/entrev_rv.htm. Acesso: julho de 2004.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. 3. reimp. São Paulo: Atlas, 2010.

JULIEM, Nádia. *Minidicionário compacto de mitologia*. São Paulo: Rideel, 2002.

MOISÉS, Massaud. *História da literatura brasileira*: modernismo. 5. ed. São Paulo: Cultrix, 2000. (Pensamento)

_____. *Dicionário de termos literários*. 14. ed. São Paulo: Cultrix, 1999.

NOLL, João Gilberto. *Mínimos, múltiplos, comuns*. São Paulo: Francis, 2003.

_____. *Romances e contos reunidos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

ROCHA, Everaldo. *O que é mito*. São Paulo: Brasiliense, 2001.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. 3. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2010.

TRADUÇÃO LATINA DO LIVRO DE ISAAC (CÓD. PLUT.89 SUP.96 DA B.M.L): ASPECTOS HISTÓRICOS

Vanessa Oliveira Silva Gama (UFMG)
vosgama@gmail.com

RESUMO

Propõem-se, com este trabalho, apresentar alguns aspectos históricos da obra *Isaac Syri Sermones*, tratado ascético, escrito originalmente em siríaco por Isaac de Nínive em fins do século VII. Este texto teve grande circulação na Idade Média, devido à sua importância como texto fundamental para a orientação dos monges, sendo traduzido para várias línguas, entre elas o latim. Dos 105 testemunhos manuscritos latinos dessa obra, selecionamos o documento referente ao cód. plut.89 sup.96 da Biblioteca Medicea Laurenziana em Florença, datado do século XIII. A edição do manuscrito, acompanhada de glossário, faz parte da pesquisa de doutorado em curso no POSLIN da Faculdade de Letras da UFMG. A realização deste trabalho se apoia nos preceitos da crítica textual, paleografia latina, codicologia, língua latina, lexicologia e demais trabalhos publicados sobre a obra de Isaac. Desse modo, pretendemos, com este trabalho, sobretudo, contribuir para os estudos da Crítica Textual, ao ampliar o conhecimento ligado às normas de transcrição e edição de manuscritos medievais.

Palavras-chave:
História. Crítica Textual. Isaac de Nínive.

ABSTRACT

It is proposed, with this work, to present some historical aspects of the work *Isaac Syri Sermones*, ascetic treatise, originally written in syriac by Isaac de Nínive at the end of the 7th century. This text was widely circulated in the Middle Ages, due to its importance as a fundamental text for the guidance of monks, being translated into several languages, including Latin. From the 105 latin manuscript testimonies of this work, we selected the document referring to the cod. plut.89 sup.96 of the Biblioteca-Medicea Laurenziana in Florence, dating from the 13th century. The edition of the manuscript, accompanied by a glossary, is part of the ongoing doctoral research at POSLIN of the Faculty of Letters at UFMG. The realization of this work is based on the precepts of textual criticism, Latin paleography, codicology, Latin language, lexicology and other works published on the work of Isaac. In this way, we intend, with this work, above all, to contribute to the studies of Textual Criticism, by expanding the knowledge linked to the norms of transcription and edition of medieval manuscripts.

Keywords:
History. Textual Criticism. Isaac of Nineveh.

1. Introdução

A investigação linguística no âmbito da Crítica Textual caracteriza-se, sobretudo, pela transdisciplinaridade. Para a restituição de um texto, faz-se necessária uma ampla gama de conhecimento. Além do domínio das normas de edição, o pesquisador deverá conhecer a língua em que o documento foi escrito e o período histórico em que aquela está inserida. Para compreender o conteúdo do texto e posicioná-lo em uma abordagem histórica, o pesquisador precisa, também, reunir informações acerca da cultura e da civilização em que o texto foi produzido.

Nesse sentido, ao restituir um texto antigo acompanhado de glossário, o crítico textual contribui para o desenvolvimento das mais diversas áreas do conhecimento. No caso da tradução latina da obra *Isaac Syri Sermones*, a pesquisa contribui, especialmente, para o avanço do conhecimento nas seguintes áreas, como sugerido por Cambraia (2000, p. 15-18):

– Crítica Textual: a edição de um códice medieval possibilita a avaliação das técnicas então utilizadas, além de ampliar o conhecimento ligado às normas de transcrição e edição de manuscritos medievais.

– Linguística Histórica: a edição de um texto inédito pode expor elementos de grande importância nos campos da fonologia, morfologia, sintaxe e do léxico que, comparados a textos de outros períodos, poderão ampliar o conhecimento relacionado aos estudos diacrônicos do latim.

– Tradução e da Linguística Comparada: a edição pode colaborar para um estudo comparativo entre as traduções da obra do latim para as línguas românicas, permitindo avaliar as convenções do processo tradutório na Idade Média românica.

– Lexicografia: a proposta do glossário exaustivo traz especial contribuição, pois apresenta uma sistematização dos vocábulos latinos, importante fonte de dados a elaboração de dicionários etimológicos.

Ademais, a edição do texto da tradução latina do *Livro de Isaac* integra os trabalhos realizados por Cambraia (2000; 2017), Melo (2010) e Vilaça (2012), com as edições das traduções portuguesa, francesa e italiana, respectivamente. Assim, o presente trabalho permite o aprofundamento de trabalhos baseados no confronto de edições da mesma obra em línguas diferentes.

2. A vida de Isaac de Nínive

As informações a respeito da vida de Isaac são escassas, não há registros sobre sua família, o ano em que nasceu e nem o ano em que veio a falecer. O pouco que se sabe provém de duas fontes: a) um trecho da obra *Livro da Castidade*, escrita, no séc. IX, por um autor da Síria Oriental chamado Isho'denah de Basra, e editada por Chabot (1896); b) um documento preservado na Síria Ocidental, cujo autor e data são desconhecidos, editado por Rahmani (1904).

As informações contidas nessas duas fontes, somadas aos trabalhos de Melo (2010), Vilaça (2012), Cambraia (2000; 2017) e Laranjeira (2018), permitem-nos traçar alguns dos acontecimentos mais relevantes da vida do monge sírio. Logo, assinala-se que Isaac nasceu no século VII em Beit Qatraye, atual Qatar que faz parte, hoje, dos Emirados Árabes Unidos, na costa ocidental do Golfo Pérsico. Ainda muito jovem, entrou para um monastério e, devido ao conhecimento das escrituras, foi em pouco tempo considerado um mestre.

Por volta de 648, uma ruptura separa os bispos do Qatar e da Pérsia oriental dos católicos de Selêucia-Ctesifonte, chefe da igreja da Pérsia. É provavelmente nesse período que Isaac decide viver entre os solitários em Bet Huzaye. Quando, em 576, a ruptura é dissolvida, Isaac, em reconhecimento por sua vida ascética rigorosa, é ordenado bispo de Nínive no Mosteiro de Bet'Abe, atual Mossul, Iraque. Todavia, após se passarem apenas cinco meses, Isaac renuncia ao cargo para viver como anacoreta na Montanha de Matut, no sudoeste do atual Irã.

A razão de sua renúncia não é clara, mas é possível que, sendo um homem dedicado à vida ascética, os deveres episcopais, que exigem uma considerável atenção a assuntos mundanos tenham se tornado difíceis para ele. Mas seja qual for a razão, o fato é que Isaac se retirou de Nínive e a partir de então intensificou seus esforços ascéticos.

Posteriormente mudou-se para o Mosteiro de Rabban Shabur, também no atual Irã, onde aprofundou seus conhecimentos das Sagradas Escrituras e escreveu (ou ditou) seus textos. Possivelmente devido à intensa leitura, tornou-se cego. Morreu em idade avançada e foi sepultado no próprio Mosteiro de Rabban Shabur.

Com base em dados constantes dos textos de Isaac, Miller (1984, p. LXIII-LXIV) sugere que Isaac teria composto suas obras por volta de

688. Para Brock (1986, p. 8), Isaac de Nínive teria falecido em torno do ano 700.

3. Obras

Até o momento não há consenso sobre quantas e quais seriam as obras de Isaac de Nínive. As fontes mais antigas apontam ora para sete livros, ora para cinco. Segundo Alfeyev (2001) não é possível saber se se trata de uma classificação diferente ou se existem ainda textos desconhecidos. O autor aponta que, atualmente, podem-se dividir os escritos de Isaac de Nínive em dois grupos, um largamente conhecido e traduzido em diversas línguas, e outro recém descoberto (MELO, 2010, p. 12).

O primeiro grupo compreende 82 capítulos, que foram transmitidos em dois diferentes ramos: um oriental e um ocidental. O ramo oriental foi editado pela primeira vez por Paul Bedjan e representa, segundo Alfeyev (2001). Do ramo ocidental, encontram-se vários manuscritos, dos quais o mais antigo remonta ao séc. IX ou X.

O segundo grupo das obras de Isaac é composto pela segunda parte com 41 capítulos de diferentes extensões e pela terceira parte composta por 17 capítulos. Retirando alguns discursos que se repetem, temos o conjunto de 137 capítulos distintos. Para Alfeyev (2001), o ramo oriental reflete melhor o texto original de Isaac, enquanto que o ocidental representa uma releitura siríaco-ortodoxa.

4. Doutrina

Segundo Cambraia (2017, p. XVIII), sintetizar as ideias principais presentes na obra de Isaac de Nínive é uma tarefa árdua, pois o autor compôs uma obra complexa quanto ao conteúdo e à forma, alternando seções com afirmações curtas e diretas e seções com exposição longa e progressiva. Wensinck (1969, p. XVI) considera que o estilo de Isaac, cheio de períodos excessivamente longos e de anacolutos, decorreria do fato de o autor já estar cego e não ser capaz de revisar diretamente sua obra, dependendo de escribas.

De acordo com Cambraia (2017), a doutrina ascética de Isaac orienta o monge em seu caminho em direção a Deus, a chamada conversão do monge. Mas esse caminho é longo e árduo, pois há diversas etapas a serem cumpridas e vários obstáculos a serem enfrentados. A conversão

do monge consiste em um processo composto essencialmente de três etapas: conversão corporal, da alma, e espiritual. Na conversão corporal, o monge deve purificar seu corpo através da realização de obras ou trabalhos corporais. Três obras se destacam, "O jejum", "A vigília" e "A oração". Na conversão da alma, a batalha que era externa (do corpo) passa a ser interna (do coração e da alma). Representa uma fase de autoconhecimento e purificação da alma, em que o silêncio e as lágrimas possuem um importante papel. Na fase de conversão espiritual, o monge passa a vislumbrar aspectos do mundo divino e contemplar a verdade de Deus. No entanto, esta etapa não significa que tenha chegado ao fim de sua conversão, pois a conversão total é alcançada apenas na vida eterna junto a Deus (LARANJEIRA, 2018, p. 12).

5. A tradição do Livre d'Isaac: do siríaco ao latim

A obra de Isaac de Nínive foi traduzida para várias línguas e alcançou diversas culturas ao longo dos séculos, portanto, existem muitas diferenças na organização e tamanho do texto entre as diferentes tradições. Há testemunhos em que períodos ou capítulos inteiros foram suprimidos ou acrescentados, e também divididos das mais variadas formas. Uma das particularidades da transmissão da obra de Isaac foi a frequente redivisão dos capítulos, inclinada mais para a subdivisão dos mesmos do que para a reunião em unidades maiores.

Segundo Miller (1984, p. LXXVII), a transmissão dos textos em siríaco pode ser dividida entre a família oriental e a ocidental. As diferenças entre elas são: (a) A oriental possui diversas passagens e oito capítulos que faltam à ocidental; (b) A ocidental possui algumas poucas passagens ausentes na oriental; (c) A oriental possui passagens atribuídas a Teodoro da Mopsuéstia, Diodoro de Tarso e Evágrio, enquanto na ocidental essas passagens são atribuídas a outros autores ortodoxa.

Supõe-se que a Primeira Parte da obra de Isaac, composta de 82 capítulos e proveniente da família siríaca ocidental, tenha sido traduzida para o grego entre fins do séc. VIII e princípios do séc. IX pelos monges Patrikios e Abramios, na Palestina. O texto traduzido para o latim tem sua origem no texto grego, e Chialà (2002, p. 354-7) assinala que houve três propostas para a data de tradução: (a) Fabricius (1790-1809, t. IX, p. 116) considerou que a data lida por Grynaeus – 1407 – se referiria ao tradutor do texto de Isaac para o latim; (b) Munitz (1974, p. 178) supôs ter sido na época da ocupação latina de Constantinopla, entre 1204-61; e

(c) Gribomont (1960, p. 352) propôs como tradutor Pietro de Fossombone, também conhecido como Angelo Clareno (1255/60-1337), pelo fato de a tradução latina de Isaac aparecer repetidamente junto à tradução da obra de João Clímaco, seguramente atribuída a Clareno. Considerando que a maioria dos manuscritos traduzidos para o latim data dos séculos XIII a XV, que o manuscrito mais antigo seria do séc. XIII (cód. plut. LXXXXIX/96, Bibl. Medicea Laurenziana de Florença) e que a citação mais antiga em latim do texto de Isaac está no *Tractatus*, de John Pecham (concluído em 1270), Chialà (2002, p. 356) propõe o século XIII como o período em que o texto de Isaac foi traduzido para o latim.

6. Crítica textual

De acordo com Spaggiari e Perugi (2004, p. 18), até meados do século XV, a cópia manual foi o meio que os homens encontraram para transmitir às futuras gerações o patrimônio cultural das civilizações. Assim, até o referido período, boa parte da cultura europeia foi transmitida exclusivamente pelos manuscritos. Ao longo do tempo mudam os materiais de suporte, começa-se com a pedra gravada, passando pelas tábuas de madeira ou de barro, em seguida os pergaminhos até chegar ao papel (SPAGGIARI; PERUGI, 2004, p. 15).

Assim, antes do surgimento da imprensa, para que um texto fosse amplamente divulgado, necessariamente teria de ser copiado muitas vezes. Nesse processo, a cada cópia o texto estava sujeito a riscos de ser alterado, no que diz respeito à sua versão original, segundo apontam Spaggiari e Perugi (2004, p. 19).

Assim, em decorrência desse motivo incontestável, foi criada a crítica textual, cujo principal objetivo, "é a restituição da forma genuína dos textos" (CAMBRAIA, 2005a, p. 1). Tal atividade surge pela necessidade que um povo tem em preservar ou resgatar documentos que fazem parte da sua história e relegá-los às futuras gerações.

Ao pesquisarmos sobre crítica textual, nos deparamos com dois outros termos, a ecdótica e a filologia. Conforme explica Cambraia (2005a, p. 13), não há um consenso quanto à suas respectivas designações, ora aparecem como sinônimos, ora como denominações de funções distintas.

A crítica textual costuma ser entendida quanto à sua função: restituir à forma original do texto. Segundo Spina (1994, p. 82), a ecdótica

compreenderia tanto a operação da crítica textual, quanto a organização material e formal do texto com vistas à publicação. A filologia apresenta caráter polissêmico, em última análise podemos compreendê-la, conforme assinala Cambraia (2005a, p. 18), como o estudo global de um texto explorando os seus diversos aspectos, tanto linguístico, como literário, crítico-textual, sócio-histórico, entre outros.

Para compreendermos melhor os passos dessa proposta de pesquisa, torna-se fundamental destacar duas disciplinas, com as quais a crítica textual se relaciona intimamente: a codicologia e a paleografia, e em seguida pontuar os principais tipos de edições.

De acordo com Spaggiari e Perugi (2004, p. 115-16), a codicologia é a disciplina que estuda os manuscritos, ou códices, no seu aspecto material, o suporte empregado, as dimensões do objeto, a sua formação, o seu conteúdo, quem transcreveu, a sua datação, etc. Cada um desses elementos é analisado com a finalidade de reunir o maior número de informações sobre o manuscrito que transmitiu a obra interessada.

Já a paleografia, "tem como fim o estudo dos caracteres gráficos antigos" (SPAGGIARI; PERUGI, 2004, p. 17). A paleografia cataloga as formas de escrita conforme o período e o lugar de procedência. Existem várias denominações, cujas características da forma correspondem a épocas históricas e regiões geograficamente diferentes.

7. Tipos de edição

Quanto aos meios de tornar um texto acessível ao público, o crítico textual deve considerar as diversas possibilidades de edições e optar por aquela que mais se adequa aos objetivos do seu trabalho. Deve-se atentar, sobretudo, para o público ao qual se dirigirá a edição e a existência de edições anteriores, para que sejam evitadas edições redundantes, como destaca Melo (2010, p. 59).

Os tipos de edição baseados na forma de estabelecimento do texto, de acordo com Cambraia (2005a, p. 91), podem ser distribuídos em edições *monotestemunhais* e *politestemunhais*. O primeiro baseia-se em apenas um testemunho de um texto, enquanto o segundo é realizado com o confronto de dois ou mais testemunhos de um mesmo autor. As edições monotestemunhais estão divididas em quatro tipos, a saber: *fac-similar, diplomática, paleográfica e interpretativa*.

A edição *fac-similar* caracteriza-se pelo grau zero de mediação do crítico textual. A reprodução ocorre por meios eletrônicos da imagem do texto. Esse tipo de edição possibilita que o documento seja conhecido, em sua forma original, por um público maior de interessados. Contudo, a compreensão do texto antigo exigirá do leitor uma competência paleográfica e/ou linguística para ser decifrado.

Em seguida temos a edição diplomática, a qual denota um grau baixo de mediação. Conforme explica Melo (2010, p. 60), nela ocorre a transcrição do manuscrito em caracteres modernos e mais legíveis, tornando o texto mais acessível ao leitor sem habilidades paleográficas. No entanto, um conhecimento histórico da língua seria necessário, pois o leitor precisaria desenvolver as abreviaturas existentes.

A edição paleográfica ou semidiplomática, escolhida para o desenvolvimento da proposta deste trabalho, expressa um grau médio de mediação. Essa edição difere da anterior ao permitir a leitura do texto por um público mais amplo, uma vez que, nesse caso, uma capacidade de desenvolver abreviaturas não seria necessária.

Dentre todas as edições, a interpretativa é a que proporciona maior facilidade de leitura ao público leigo. Ocorre aqui o grau máximo de intervenção admissível. Embora ela manifeste um alto grau de acessibilidade, sua subjetividade pode distanciá-la consideravelmente do texto original. Essa edição é a mais apropriada para tornar o texto acessível ao público geral.

8. Considerações finais

A crítica textual além de contribuir significativamente com o trabalho de pesquisadores, especialmente no campo dos estudos diacrônicos da língua, tem fundamental importância na recuperação do patrimônio cultural escrito de uma determinada cultura. Nessa direção, constatou-se na obra de Isaac de Nínive um material de notável valor histórico, deveras significativo aos estudos da crítica textual.

Dos estudos produzidos no Brasil sobre a obra de Isaac de Nínive, destaca-se a tese de Cambraia (2000), *Livro de Isaac: edição e glossário (cód. ALC 461)*, no qual constam a edição semidiplomática e interpretativa acompanhada de glossário da versão medieval em língua portuguesa do referido manuscrito e de uma versão portuguesa medieval reduzida do Livro de Isaac. Em Melo (2010), com a tese *Livre d'Isaac Abbé de Syrie*

(cód. lat. 14891 da BNF): edição e glossário, consta a edição semidiplomática, acompanhada de glossário da tradução francesa da obra *Livre d'Isaac*. A versão italiana da tradução da obra recebe tratamento na tese de Vilaça (2012), *Libro dell'Abate Isaac di Síria: edição crítica e glossário*.

Tais trabalhos representam contribuições significativas, especialmente ao mapeamento da tradição latino-românica da obra em questão. Nesse aspecto, surge a necessidade em acrescentar a este material a edição da tradução latina, cujo manuscrito escolhido representa o mais antigo da tradição latina e corresponde à matriz da tradição italiana. Assim, favorecem-se trabalhos em parceria com demais pesquisadores, complementando e aprofundando os resultados obtidos com tais estudos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALFEYEV, H. *L'univers spirituel d'Isaac de le Syrien*. Bégrolles-en-Mauges: Abbaye de Bellefontaine, 2001.

BROCK, S. St. Isaac of Nineveh. *The Assyrian*, London, v. 3, n. 6, p. 8-9, 1986.

CAMBRAIA, C. N. *Livro de Isaac*: edição e glossário (cód. ALC. 461). Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000. 753f.

_____. *Introdução à crítica textual.* São Paulo: Martins Fontes, 2005a.

_____. Contributo ao estudo da tradição latina do "Livro de Isaac": o cód. ALC 387 da Biblioteca Nacional de Lisboa. *Scripta Philologica*, Feira de Santana, v. 1, p. 1-10, 2005b.

_____. *Livro de Isaac*: edição crítica da tradução medieval portuguesa da obra Isaac de Nínive. Belo Horizonte: UFMG, 2017.

CHABOT, J. B. Le livre de la Chasteté, composé par Jésusdenah, Évêque de Basrah. *Mélanges d'Archeologie et d'Histoire de l'École française de Rome, Roma*, n. 16, p. 63-4,1896.

CHIALÀ, S. *Dall'ascesiere mitica alla misericordia infinita*: ricerche su Isaaco di Ninive e la sua fortuna. Firenze: Leo S. Olschki, 2002.

FABRICIUS, J. A. *Bibliotheca graeca*. Hamburg: Carolum Ernestum Bohn, 1790-809.

GRIBOMONT, J. La scala paradisi: Jean de Raithou et Ange Clareno. *Studia Monastica*, Barcelona, n. 2, p. 345-58, 1960.

LARANJEIRA. M. B. *De contemptu mundi et de contemplationis perfectione (cod.331 da Biblioteca Città de Arezzo)*: edição e confronto com a edição da *Patrologia Graeca* (1865). Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. 189f.

MELO, T. C. A. de. *"Livre d'Isaac Abbé de Syrie" (cód. lat. 14891 da BNF):* edição e glossário. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. 371f.

MILLER, D. *The ascetical homilies of St. Isaac the Syrian*. Boston (Mass.): The Holy Transfiguration Monastery, 1984.

MUNITZ, J. A greek Anima Christi prayer. *Eastern Churches Review*, Oxford, n. 6, p. 170-80, 1974.

RAHMANI, I. E. *Studia Syriaca*, Beirute, Charfet Seminary, v. I, p. 32-33, 1904.

SPAGGIARI, B.; PERUGI, M. *Fundamentos da crítica textual*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

VILAÇA. C. E. de. L. *Libro dell'Abate Isaac di Siria*: edição crítica e glossário. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012. 371f.

WENSINCK, A. J. *Mystic treatises by Isaac of Nineveh*. Reimpr. Amsterdam: Koninklijke Akademie van Wetenschappen, 1923. (Reimpr.: Wiesbaden: Martin Sändigo HG, 1969)

TRAMAS DE SABERES & TRADIÇÃO: A PERCEPÇÃO DE JOVENS LEITORES SOBRE A LITERATURA INDÍGENA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Walquiria Lima Costa (UEMASUL)
walquiria.costa@uemasul.edu.br
Lilian Castelo Branco de Lima (UEMASUL)
li_castelo@hotmail.com

RESUMO

A diversidade étnica brasileira, originada a partir da miscigenação dos povos originários, africanos e europeus, apresenta uma abrangência de culturas, tradições e saberes nos quais a literatura indígena ganhou um notório destaque nas últimas décadas do século XX. Se antes, essa literatura não tinha uma grande representatividade para os não indígenas, hoje, ela se torna ferramenta decolonizante, pois descreve o processo de colonização do Brasil com o olhar de quem sentiu, sofreu e resistiu às barbáries coloniais. Assim, "Tramas de Saberes & Tradição: a percepção de jovens leitores sobre a literatura indígena no contexto da educação básica" objetiva analisar por meio dos discursos dos alunos da escola campo deste estudo, como eles percebem a manifestação da memória e identidade étnica nas narrativas de contos indígenas, bem como refletir sobre a diversidade cultural, o respeito e valorização das diferenças, dentro de um projeto maior de uma escolar plural e igualitária, a partir dos estudos teóricos, numa perspectiva interdisciplinar, baseado na análise do discurso de Bakhtin. Utilizou-se a pesquisa bibliográfica, de campo e observação participante, de acordo com os estudos de Carvalho (2011), Lima (2011), Libâneo, Oliveira e Toshi (2009), Munduruku (2005), Spink e Lima (2000), dentre outros.

Palavras-chave:

Saberes. Tradição. Literatura Indígena.

ABSTRACT

The Brazilian ethnic diversity, originated from the miscegenation of the original peoples, Africans and Europeans, presents a range of cultures, traditions and knowledge in which the indigenous literature gained a notable prominence in the last decades of the 20th century. If before, this literature was not very representative for non-indigenous people, today, it becomes a decolonizing tool, since it describes the colonization process of Brazil with the eyes of those who felt, suffered and resisted colonial barbaries. Thus, "Tramas de Saberes & Tradição: the perception of young readers about indigenous literature in the context of basic education" aims to analyze, through the discourses of the students of the field school of this study, how they perceive the manifestation of memory and ethnic identity in the narratives of indigenous tales, as well as reflecting on cultural diversity, respect and appreciation of differences, within a larger project of a plural and egalitarian school, from theoretical studies, in an interdisciplinary perspective, based on the analysis of Bakhtin's discourse. Bibliographic, field and participant observation research was used, according to the

studies by Carvalho (2011), Lima (2011), Libâneo, Oliveira and Toshi (2009), Munduruku (2005), Spink and Lima (2000), among others.

Keywords:

Knowledge. Tradition. Indigenous Literature.

1. Considerações introdutórias sobre trama de saberes e tradição em contos indígenas

O Brasil é notavelmente um país da diversidade, em seus muitos aspectos, e em particular no que concerne a sua formação como nação. Muito embora essa diferença cultural e étnica nem sempre seja (re)conhecida, valorizada e mais do que isso: respeitada.

Fato que pode ser percebido pelos inúmeros casos de intolerância e violência que se noticia e mais ainda nos que ficam silenciados. Contudo, as autoridades brasileiras, em particular, as educacionais, já atentam para o fato de que a escola precisa ser o lugar para se combater esses crimes, indo além, podemos dizer que a escola é o lugar de se educar para o respeito e o convívio harmônico com a diversidade, seja ela qual for e venha de onde vier.

Nesse sentido, de acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2009):

> A escola é uma organização em que tanto seus objetivos e resultados quanto seus processos e meios são relacionados com a formação humana, ganhando relevância, portanto, o fortalecimento das relações sociais, culturais e afetivas que nela têm lugar. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009, p. 994)

Ainda nessa compreensão, Nascimento (2010, p. 6) assinala que "(...) é possível compreender a educação como um exercício de construção de conhecimentos, formando cidadãos críticos com outra mentalidade, perante o sistema (...)", posicionando-se contrário a toda uma lógica que exclui e discrimina. Portanto, a escola também é o lugar do debate e do (re)conhecimento da pluralidade do povo brasileiro.

Dessa forma, no tocante à diversidade étnica, a legislação educacional do Brasil apresenta as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que versam sobre a necessidade de se fazer conhecer as histórias e culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras, movimento que vai ao encontro da necessidade de se valorizar a rica ancestralidade de nossa gente, obrigando assim as instituições de ensino a trabalharem essa temática nas disciplinas já presentes em seus currículos.

Diante do exposto, entendendo a importância de se fomentar o conhecimento dos saberes e valores indígenas, elaboramos um projeto que se propôs a pesquisar como os estudantes, que participaram dessa pesquisa, perceberam a herança cultural desses povos, a partir da leitura e análise de contos indígenas, levando em consideração os estudos de Carvalho (2011) ao assinalar que

> A materialização da voz do infante permite conhecer seus horizontes de leitura, o que implica explicitar as normas literárias e sociais constantes nas histórias literárias que correspondem às suas expectativas, visto que tais aspectos funcionam como referenciais responsáveis pela construção ou não da criança enquanto sujeito sociohistórico. (CARVALHO, 2011, p. 19)

Ressaltamos ainda que além de privilegiar a voz da criança e do jovem, esse projeto também se preocupou em trazer o debate para dentro da academia, porque apesar das diretrizes curriculares do Ministério da Educação orientarem para o desenvolvimento, nos cursos de licenciatura, das habilidades que permitam esse futuro professor contribuir para uma educação que prime pela igualdade e para a discussão das relações etnicorraciais, ainda são escassas as ações nesse sentido, por isso não é comum os professores, quer seja da educação básica ou superior, utilizarem textos indígenas em suas aulas.

Nesse cenário, de acordo com Lima (2011, p. 42): "Pensar literatura indígena é indiscutivelmente perceber que se está diante de um caleidoscópio que incita visões diversas e por muitos ângulos", pois ela se apresenta "(...) como uma importante marca identitária da nação brasileira, que desenha, em um cenário metafórico, os valores tradicionais de um povo".

Com isso, ao nos propormos investigar e compreender a percepção dos jovens sobre os saberes indígenas faz com que este estudo se apresente como uma possibilidade de refletir sobre a diversidade cultural, o respeito e valorização das diferenças, dentro de um projeto maior de uma escola plural e igualitária. Acreditamos também com este projeto adensar os estudos sobre os povos indígenas, tendo em vista os muitos hiatos na discussão sobre os mesmos.

Nesse contexto, a relevância deste estudo ganha reforço pelos sujeitos/interlocutores que apresentamos, pois como delimitado no problema de pesquisa trabalharemos com crianças/jovens, no entanto, como pontua Carvalho (2011, p. 19) "[o]s estudos teóricos, (...) ainda são incipientes quanto à preocupação com a voz da criança enquanto receptor

dos textos literários". E no que se refere especificamente à literatura indígena para crianças e jovens, os trabalhos são ainda mais incipientes e não estão presentes na arena do debate acadêmico, o que nos levou a refletir sobre a urgência do debate nesse campo, para que possamos propiciar a criança do campo, do quilombo, da aldeia, da floresta, uma leitura voltada para os seus interesses, que tenha a sua identidade e para que a criança da cidade avance o seu horizonte de leitura em um movimento intercultural.

Nesse sentido, Carvalho (2011, p. 19) defende que: "(...) a voz da criança precisa ser levada em consideração para que se possa compreender o processo de recepção do texto literário infantil e para, a partir de então, consolidar a formação de leitores mirins mediada pela escola". Logo, com base nessas considerações, o estudo proposto intenciona contribuir através do discurso acadêmico para a visibilidade das vozes dos povos indígenas e para a compreensão de sua complexa teia cultural.

A partir da questão norteadora já citada, delineamos o seguinte objetivo: Analisar por meio dos discursos dos alunos da escola campo deste estudo, como eles percebem a manifestação da memória e identidade étnica nas narrativas de contos indígenas. Sendo válido ressaltar que o que apresentamos neste trabalho é um recorte da pesquisa vinculada à Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão, que realizamos com fomento da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Tecnológico e Científico do Maranhão – FAPEMA.

2. Caminhos metodológicos

Devemos iniciar enfatizando que este é um estudo que foi desenvolvido na interface da Literatura, Antropologia, História e Educação, adotando assim uma perspectiva interdisciplinar, o que justifica a própria composição da equipe executora do projeto.

Nesse contexto, para analisar os sentidos e significados da literatura indígena para as crianças a partir de seus discursos polifônicos, trabalhamos com a metodologia da análise do discurso proposta por Bakhtin, principalmente nos seus estudos sobre a polifonia nos textos, apoiados na pesquisa bibliográfica e de campo com observação participante, como base para desenvolvermos o mapeamento sobre a percepção das crianças acerca da memória e identidade nos contos indígenas, em um movimento que se propõe à interpretação da cultura desses povos e na

identificação da herança de saberes que deixaram para o povo brasileiro. Segundo Spink e Lima (2000, p. 107) os mapas de associações de ideias "constituem um instrumento de visualização que têm duplo objetivo: dar subsídios ao processo de interpretação e facilitar a comunicação dos passos subjacentes ao processo interpretativo".

E como trabalhamos com o estudo do livro "Contos indígenas brasileiros" de Daniel Munduruku, visando a leitura e posterior produção de textos elaborados pelos interlocutores desta pesquisa: alunos do 7º, 8º e 9º anos de uma escola pública de Imperatriz/MA, a análise textual discursiva se apresenta como uma técnica adequada para desenvolvermos o trabalho. Nesse sentido, Moraes e Galiazzi (2011, p. 13) alertam para o fato de que "(a)o iniciar uma discussão de análise qualitativa, precisamos ter presente a relação entre leitura e interpretação. Se um texto pode ser considerado objetivo em seus significantes, não o é nunca em seus significados". Acredita-se que esses significados, no caso da pesquisa proposta, sejam diretamente influenciados pelas condições sociais, culturais e históricas.

3. A obra "Contos indígenas brasileiros", de Daniel Munduruku na percepção dos alunos participantes da pesquisa

A obra "*Contos Indígenas Brasileiros*", de Daniel Munduruku, está na segunda edição, com publicação datada do ano de 2005, pela Editora Global, em São Paulo. E apresenta 8 contos de diferentes etnias do país: os munduruku, com suas terras nos estados do Amazonas, Pará e Mato Grosso; os Guarani, localizados nos estados do Pará, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, São Paulo, Rio de Janeiro, Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul; os nambikwara, com seu território nos estados de Rondônia e Mato Grosso; os karajá, na leiva dos estados do Tocantins e Mato Grosso; os terena, que se localizam nos estados do Mato Grosso do Sul e São Paulo; os kaingang, que se encontram na terras dos estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul; os tukano, que habitam terras do Amazonas; e os taulipang, que têm seus domínios nas terras de Roraima.

Para o estudo e análise da obra, as turmas de 7º, 8º e 9º anos foram divididas em oito grupos. Cada um pesquisou sobre um povo, analisando o conto que lhe foi determinado. Pesquisou-se, também, um texto não indígena para comparação, tanto das temáticas abordadas, bem como da moral/ensinamentos de cada um, relacionando-os com as experiências

cotidianas dos discentes. Seguindo-se com a apresentação oral de cada grupo, com debate feito por todos.

Para atender as recomendações para este artigo, foi necessário que delimitássemos apresentar apenas 6 dos contos trabalhados. A começar pelo conto "A pele nova da mulher velha", do povo nambikwara, que relata sobre o desejo incontrolável de uma mulher velha em se "tornar nova" para reviver toda a sua juventude. Em um de seus sonhos, ela tem uma revelação de como conseguir tal concretude do desejo. Uma vez que conseguiu se tornar jovem, abandonou a pele velha, mas as crianças ao irem ao rio, encontram a pele e a perfuram. Por causa disso, ela amaldiçoa todas as crianças com a velhice.

No trabalho do grupo que ficou responsável por esse texto, eles pesquisaram a língua oficial, a família linguística e a população. Confeccionaram cartazes com esses dados e reproduziram o mapa indicando a localização dessa terra indígena.

Eles reconheceram como elementos da narrativa, os personagens: protagonista: mulher velha; antagonistas: o rapaz e as crianças; o narrador observador; o tempo no início da narrativa sendo psicológico: "Em tempos muito antigos, contam os avós Nambikwara". E no decorrer da história, tornando-se cronológico. Os ambientes são a tribo, especificamente no sixsú (casa), a floresta e o rio.

Sendo que o grupo utilizou como texto comparativo a passagem bíblica "Naamã e a lepra", que discorre sobre um homem que tinha a pele coberta com lepra, mas ao crê no Deus de Israel, sua pele foi curada e apareceu uma nova pele / pele nova, retratando um renascimento. Nessa interpretação, ficou notória a forma como a religiosidade cristã influenciou na leitura da obra.

Importante destacar, ainda nesse aspecto, que os alunos perceberam que a questão mística, espiritual e religiosa, não só o uso de palavras e expressões "os mais velhos" e "Nambikwara", bem como os ensinamentos são fortes características de textos indígenas. Ressaltaram sobre a importância de se ouvir o outro e de como a teimosia pode trazer danos ao ser humano.

O segundo conto que selecionamos para este trabalho é o Mito Tupi "Do mundo do centro da terra ao mundo de cima", do povo munduruku, para análise desse texto, houve um debate comparativo sobre o texto da "Criação do mundo", Livro de Gênesis, sob o ponto de vista do

Cristianismo. Identificaram que no texto indígena, o Ser Criador, após desaparecer por muito tempo, ressurge e dá nova oportunidade ao ser humano, para uni-los e torná-los os guardiões e protetores da terra.

Nesse contexto, os alunos, mediante seus conhecimentos de mundo religioso, compararam as semelhanças e diferenças entre cada relato, cada crença, bem como apresentaram a pesquisa sobre o tronco linguístico, a língua oficial, a família e a população munduruku.

Como no conto anterior, os grupos que analisaram este conto, reconheceram como elementos da narrativa: o personagem protagonista: Karú-Sakaibê; os antagonistas: Rairu, o tatu, os seres humanos do centro da terra; quem conta é um narrador observador; em um tempo, que no início da narrativa é psicológico: "No antigo tempo da criação do mundo com toda sua beleza, (...) contam os mais velhos (...)" e no decorrer da história, torna-se cronológico, tendo como ambientes: mundo de cima e centro da terra.

Já no conto "O roubo do fogo", do povo guarani, os alunos perceberam uma intertextualidade com o texto histórico-científico sobre a descoberta, domínio e uso do fogo na era Pré-Histórica. Novamente, os alunos contextualizaram o conto, apresentando uma breve pesquisa sobre a localização geográfica, a língua, a família e o tronco linguístico, além da população. Compararam o texto com o gênero fábula, cujas características são a presença de animais com características humanas e uma moral/ensinamento. Também utilizaram dois ditados populares que dialogam com o conto: "Casa sem fogo, corpo sem alma" e "Quem quer fogo, busque a lenha".

Outro texto que, também, usaram para comparar foi "Bahira, o pajé que roubou o fogo", de Flávia Savary. Esta é uma versão do conto para o povo kawahinas.

> No passado, não havia fogo na tribo dos Kawahiwas. Seu dia a dia era uma luta: as mulheres faziam das tripas coração pra que não se estragasse a caça trazida pelos maridos. Comida quentinha? Só se o sol ajudasse. No inverno, tiritavam de frio. E, à noite, se o medo do escuro pesasse, que o argumentassem até a aurora.
>
> As índias, ouvindo histórias sobre cunhãs de tribos vizinhas que preparavam de tudo sobre moquéns, choravam suas mazelas junto a Bahira, o grande pajé. Este, de tanto aturar reclamação, se encheu e resolveu dar um jeito. Os homens se alegraram, ao verem Bahira partir tão determinado. Apesar de darem uma de durões, parecendo conformados com a falta do fogo, cobriram as mulheres de beijos. Sonhavam, antecipadamente, com os assados que, enfim, provariam.

> Bahira, enquanto caminhava, ia matutando. Ele sabia muito bem a quem pertencia o fogo. Que o dono não o daria assim, de mão beijada, a qualquer folgado que chegasse pedindo-o! Bahira precisaria bolar um plano bem esperto. E foi o que ele fez. [...] (SAVARY, 2006, p. 12 -15)

Como expressões e/ou termos que são próprios desse povo indígena, os discentes reconheceram "Em tempos antigos os Guarani não sabiam acender o fogo", o nome do herói, "Nhanderequei", os "Apopocúva".

Outro grupo ainda utilizou o mito grego Prometeu, como texto comparativo, ressaltando a astúcia de Prometeu, quando da criação da humanidade.

> Epimeteu encarregou-se da obra e Prometeu, de examiná-la depois de pronta. Assim, Epimeteu tratou de atribuir a cada animal seus dons variados, de coragem, força, rapidez, sagacidade; asas a um, garras a outro, uma carapaça protegendo um terceiro, etc. Quando, porém, chegou a vez do homem, que tinha de ser superior a todos os outros animais, Epimeteu gastara seus recursos com tanta prodigalidade que nada mais restava. Perplexo, recorreu a seu irmão Prometeu, que, com a ajuda de Minerva, subiu ao céu e acendeu sua tocha no carro do sol, trazendo o fogo para o homem. Com esse dom, o homem assegurou sua superioridade sobre todos os outros animais. (BULFINCH, 2002, p. 20)

Como elementos da narrativa do conto indígena, identificaram Nhandereque como personagem protagonista e os urubus, o cururu e demais bichos da floresta como personagens antagonistas. O narrador observador é quem conta a narrativa. Como nos contos anteriores, o tempo no início da narrativa é psicológico: "Em tempos muito antigos os guarani...", no final da narrativa, encontra-se "Dizem os velhos desse povo...". No decorrer da história, torna-se cronológico, pois as ações ocorrem sequenciais. A tribo e a floresta são os ambientes. Nessa narrativa, os alunos não encontraram a questão mítica, e sim ressaltaram a esperteza, a valentia e a união dos seres.

No conto "Por que o sol anda tão devagar?", mito Karajá, que relata sobre o comodismo do povo karajá e da "obrigatoriedade" do herói em buscar uma saída para o fim da escuridão. Neste conto, a presença do misticismo é forte, bem como é forte a presença de termos da língua desse povo indígena: "Contam os velhos sábios *Karajá*..."; "*hetó*" – casa; nome do Karajá herói – *Cananxiuê*"; sol "*Theuú*"; lua "*Randô*"; "*Ranranresá*"- urubu-rei e "*Tahiná*", a estrela vespertina.

Os alunos reconheceram como elementos da narrativa cananxiuê como protagonista e o sogro, a esposa, Ranranresá – o urubu-rei, alguns

animais, a aldeia, Theuú – o sol, Randô – a lua e Tahiná, a estrela vespertina, como antagonistas. O narrador é observador. O tempo, no início e no final da narrativa é psicológico:

> "Contam os velhos sábios Karajá que, no início dos tempos, a terra era um lugar muito escuro, muito frio. [...] E quando o sol vai embora e a humanidade fica entregue à noite, os Karajá têm a alegria de contar com a luz de Randô, que os alimenta com seu brilho. E mesmo nas noites mais escuras, todos podem contar com as piscadelas de Tahiná para lembra-los que o dia nascerá de novo, graças ao herói Cananxiuê, que continua agarrado na batata da perna do sol".

Todo o desenvolver da narrativa é cronológico, pois os fatos ocorrem de maneira sequencial. Os ambientes são a hetó – casa, a tribo, a floresta, precisamente, o mundo, lugar indeterminado.

O primeiro desfecho é realizado quando Cananxiuê se faz de morto para enganar o urubu-rei, guardião do sol, da lua e da estrela, capturando-o e o tornando motivo de gozação. No outro desfecho, Cananxiuê consegue todos os astros e o controle do sol, ou seja, fazer com que o sol ande devagar para que o dia seja longo.

Para comparação entre textos, os discentes fizeram menção ao Sistema Solar e ao movimento de rotação e translação, não apresentando um texto, mas utilizando de conhecimentos prévios sobre o assunto. Já um outro grupo fez referência à fábula de La Fontaine, "A cigarra e a formiga", para comparar os elementos constitutivos das narrativas, bem como para mencionar sobre o comodismo, a falta de coragem e o oportunismo. Ressaltaram, ainda, que as fábulas são textos que dialogam com o conto indígena, pois sempre terá moral e reflexões.

Na apresentação de "A origem do fumo", do povo Terena, os alunos contextualizaram a localização geográfica, a população, tronco linguístico, a língua oficial e a família linguística. Depois, reconheceram os elementos da narrativa da seguinte forma: os personagens protagonistas é um casal de indígenas que não eram felizes no casamento; os antagonistas: o filho e os homens da aldeia; o narrador é observador; o tempo, como nos demais contos, ocorre nas formas psicológica e cronológica. Existem três conflitos: o primeiro, quando a mulher tenta matar o marido; o segundo, quando ele tenta se vingar dela e ela morre; e o terceiro, quando ele esconde a morte da esposa e o surgimento do fumo. Os desfechos acontecem de acordo com o desenrolar do conflito: a descoberta das tentativas de homicídios; a armadilha para a morte da esposa; a descober-

ta do fumo pelos homens da aldeia. Os ambientes são a casa, a floresta e a aldeia.

Os alunos perceberam a presença da ancestralidade indígena, bem como da memória quando utilizaram os termos "mulher-feiticeira", "caraguatá" – feitiço para morrer lentamente, "fojo" – armadilha para capturar animais, além do próprio conto narrado pelos velhos.

Já o grupo que expôs sobre a terra "Depois do dilúvio", tanto na versão dos contos indígenas, Povo kaingang, como na bíblica, especificamente os textos "Arca de Noé" e o "Fim do dilúvio". Deles, discorreram sobre o envio do pombo e da andorinha para verificação de como estava a terra depois de ser destruída pelo dilúvio, para saber se já havia possibilidade de reabitarem. Observaram que os relatos se assemelham tanto na narração do ponto de vista do cristianismo como no indígena.

> [...]
> Os velhos do povo Kaingang contam aos seus netos que, nos tempos criadores, a terra viveu um grande dilúvio. Chovia tanto, mas tanto, que ficou para fora apenas o pico da serra Crinjijimbê. [...] Com o passar dos dias as águas secaram e os sobreviventes se estabeleceram nas mediações do pico Crinjijimbê. [...] (MUNDURUKU, 2005, p. 45).

Questionaram sobre a possibilidade de os indígenas não saberem do relato bíblico, uma vez que eles não tinham contato com os portugueses ou a catequese induzida pela Igreja Católica. Então, como eles poderiam ter esse conhecimento? Assim, a intertextualidade aparece.

Como marca identitária indígena, já no primeiro parágrafo: "Os velhos do povo Kaigang contam aos seus netos que, nos tempos criadores, a terra viveu um grande dilúvio", comprova a presença da oralidade como meio de transmissão de cultura. Ressaltaram que isso ocorre em todos os contos, até então, apresentados. Os termos "Serra Crinjijimbê", as etnias kaiurucré e kamé, também, comprovam a identidade indígena.

Como elementos da narrativa, os alunos destacaram o narrador como observador, o tempo como psicológico e cronológico, como personagens as saracuras, os homens kamé e kaiurucré (kaigang), os jaguares e o tamanduá. Como clímax há a sobrevivência dos homens e a divisão deles em animais e etnias. Como desfecho, para todos os animais criados, houve uma adaptação do ser para sobreviver no ambiente. Para os povos sobreviventes, aprenderam a (con)viver em união e harmonia, chegando a constituírem família.

Os alunos também perceberam que a questão religiosa é bem marcante nesse conto, pois decorre desde a criação de espécies animais, bem como de ressurgimento da terra e da readaptação dos seres humanos como seres terrestres.

Terminado o trabalho de análise dos contos, buscou-se ouvir os alunos sobre o estudo com literatura indígena. Assim, com o propósito de verificar o conhecimento adquirido após análise dos contos, foi questionado sobre o que eles aprenderam com o estudo desses textos. E obtivemos as seguintes respostas:

> "Eles são povos que têm muito respeito aos idosos e eles são tratados como pessoas muito sábias e contam histórias sobre seus ancestrais".
>
> "Suas histórias que seus antepassados contavam, seus costumes, a refletir sobre os preconceitos que temos deles".
>
> "Eu descobri um pouco mais sobre os povos indígenas, e vi que cada povo tem sua cultura".
>
> "Que eles não são índios, são indígenas, que eles falam muitas línguas. Alguns deles até 16. Passei a conhecer mais grupos indígenas, na verdade, eu não conhecia nenhum".
>
> "Aprendi que os indígenas passavam de geração em geração histórias para ensinar algo. Aprendi palavras que são características de contos indígenas".
>
> "Aprendi a ter respeito aos povos indígenas e mais dos seus hábitos e costumes".
>
> "O Munduruku quando veio na escola, ele ensinou muitas coisas boas. Ensinou um pouco sobre a valorização da aldeia".
>
> "Antes eu nem sabia que existia esses livros, mas eu achei legal e eu fiquei sabendo mais do povo Taulipang, que eu estudei ele, mas o que eu achei mais interessante foi que eles têm as suas próprias culturas, seus rituais, suas roupas de festas e outros..."
>
> "Que os povos indígenas têm grande semelhanças e ao mesmo tempo são bem diferentes dos 'homens brancos", e que eles têm suas histórias para explicar a existência das coisas".
>
> "Eu aprendi que não é só a história científica, sobre a criação do mundo, ou como surgiu algo, mas que tem outros povos que crê em outra maneira".
>
> "Que eles contavam histórias para repassar saberes e conhecimentos, sobre a origem do fumo, que não devemos se 'achar' mais do que os outros".
>
> "Que eles eram um povo forte lutava pela sobrevivência, se protegia e lutavam pelos territórios".

E ao serem questionados sobre a principal característica dos contos indígenas. As respostas variavam de acordo com a idade/série dos alunos:

“Falar um pouco da vida deles e das coisas que eles falam”.

“Os rituais, danças, festival, como eles caçam, sobrevivem”.

“O fato de começar todos os contos assim: ‘contam os mais velhos’”.

“As palavras e expressões indígenas”.

“Coisas sobre deuses e histórias que para nós é impossível de acontecer”.

“Todos tinham fábulas”.

“A mitologia e a diversidade de contos, contados através da oralidade”.

Encerrando os questionamentos, perguntou-se como a literatura indígena contribui para romper os preconceitos estabelecidos pela sociedade brasileira, desde a colonização e algumas das respostas foram:

“[...] que as pessoas entendam que o indígena é um ser humano também, uma pessoa comum”.

“Mostrando que eles têm cultura e que não tem porque ter o preconceito”.

“Que com a literatura indígena, nós sabemos um pouco da cultura deles, mudamos a forma de como vemos eles socialmente”.

“Hoje em dia tem muitos índios formados em direito e médicos indígenas, e eles podem quebrar a barreira da desigualdade, porque eles são iguais a todos nós. E eles gostam de falar sobre a vida deles, e passar para as pessoas a cultura deles...”

“Mostrar que eles têm semelhanças sobre a formação das coisas com os brancos, e também mostrar que eles são capazes de crê em deuses como nós’.

“Os índios são umas pessoas normais, as pessoas que colocam eles como animais. A gente rompe o preconceito quando nós olhamos para o próximo com amor. O preconceito não te leva a nada”.

“Contribui para as pessoas verem que não existe só um modo de fazer as coisas como os colonizadores ensinaram”.

“Para as pessoas verem que eles são pessoas como a gente, mas com culturas diferentes, costumes, tradições, etc.”.

“Contribui porque a gente conhece a realidade dos indígenas, suas crenças, etc. Assim, rompe o preconceito”.

“As pessoas conhecem o passado e o presente dos indígenas, ‘abrem’ as cabeças e se envolvem em uma história de luta e resistência”.

“Trazendo para a sociedade seu modo de viver e que eles têm voz ativa e sabedoria para serem escritores e autores”.

Portanto, mesmo sabendo que ainda estamos muito longe de termos uma educação igualitária e que busque o conhecimento e a valoração da rica diversidade étnica brasileira, essa atividade nos mostrou que há caminhos possíveis para a construção de uma educação cidadã e que há aceitação de uma proposta de estudo de literatura que se abra para um mundo de riqueza ancestral e que ainda tem muito o que ensinar aos não indígenas, como frisaram os alunos que participaram desse estudo.

4. Considerações finais

Apesar da tentativa de ruptura com os preceitos europeus para valorização das publicações nacionais, percebe-se que o grande número de povos indígenas presentes em nosso país, a variedade de material literário produzido por eles e, até mesmo, as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 que incentivam a valorização dessas produções literárias, não são suficientes para fazer com que os alunos da rede básica de ensino tenham acesso e "consumam", de fato, a literatura e a cultura indígena.

No entanto, o estudo que temos desenvolvido, com alunos dos anos finais do ensino fundamental, nos levou a inferir que ao serem apresentadas as obras de autores indígenas para os discentes, público alvo do projeto que realizamos, não só encararam a experiência como prática educacional, como também desenvolveram apreço por essas produções.

Sendo perceptível que a falta de contato com as mesmas é o que de fato deixa os alunos distante dessas culturas, cabendo, portanto, ao educador não só reconhecer a literatura indígena como parte indissociável do processo de educação, mas também como parte da própria formação pessoal dos cidadãos que ali estão, tendo em vista que o ensino deve primar pela discussão sobre a diversidade, em particular, aquela que diz respeito a sua própria formação como um povo.

Percebe-se, portanto, que a aceitação da literatura indígena, como obras literárias para ser estudadas e analisadas dentro da escola, além de ter se mostrado prazerosa para os estudantes envolvidos, também contribuiu para o processo ensino–aprendizagem nas disciplinas de Língua Portuguesa, História, Geografia e Filosofia. E como base no estudo que realizamos é possível afirmar que utilizar esse tipo de literatura só demonstra como ela pode ser mediadora para o conhecimento e o respeito às identidades étnicas indígenas.

Nesse sentido, fazer com que os estudantes percebam a importância de se ter esse conhecimento de mundo, analisando e comparando as mais diversas culturas, é um dos papéis do professor, não especificamente dele, mas de todos os que auxiliam na formação intelectual das crianças e dos jovens. Pois, o educador deve, no seu processo de construção profissional, buscar se instrumentalizar para assumir esse papel de mediador na construção de uma educação que de fato forme cidadãos críticos, reflexivos, com competências técnicas e humanas.

Portanto, para que possamos contribuir para uma educação para a diversidade etnicorracial, uma das mudanças que deve ocorrer deva ser com o próprio profissional de educação. Este deve estar em constante aprimoramento, tanto como ser humano, como cidadão e, principalmente, como profissional. Se não ocorrer essa mudança, o professor poderá se tornar um rio podre, como conta Daniel Munduruku (2018, no Café Literário, escola campo da pesquisa) em uma lembrança de seu avô Apolinário:

> Meu avô tinha uma afirmação [...] que eu sempre considerei uma questão de honra para mim, né? Ele dizia assim: "A gente tem que ser que nem o rio. O rio está em constante movimento. O rio para continuar branquinho, limpinho, límpido, lúcido, transparente, ele tem que está em movimento. Quando um rio para, ele apodrece. E quando não tem vida, não tem peixe, não tem criança para brincar, não tem nada. Ele desiste. E quando o rio desiste de correr, do movimento, ele apodrece e desiste de viver".
>
> Então, se eu posso deixar uma mensagem para vocês, no dia de hoje, dia mágico, que não se repete nunca mais, é: sejam rios correntes, sejam fluídos, sejam movimentos, tá bom? Não deixem ninguém acomodar vocês, incomodem!

Assim, que professores e professoras possam ser rios e incomodar tantos outros riachos, até que sejamos uma foz.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BULFINCH, T. *O livro de ouro da mitologia: História de Deuses e heróis.* Trad. de David Jardim Junior. 26. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.

CARVALHO, Diógenes B. A. de. *As crianças contam as histórias: os horizontes dos leitores de diferentes classes sociais.* Teresina: EDUFPI, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João F. de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar*: políticas, estrutura e organização. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LIMA, Lilian Castelo Branco de. *Tecendo a trama dos contos nas narrativas Guajajára/Tenetehára: estrutura de uma tradição*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Pará. Teresina: 2011.

MARTINS, Gilberto; THEÓPHILO, Carlos R. *Metodologia da investigação para ciências sociais aplicadas.* São Paulo: Atlas, 2007.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise textual discursiva.* Ijuí: Unijuí, 2011.

MUNDURUKU, Daniel. *Contos Indígenas Brasileiros.* São Paulo: Global, 2005.

NASCIMENTO, A. E. J. Educação e preconceito racial no Brasil: discriminação no ambiente escolar. *Pesquisa em educação, desenvolvimento, ética e responsabilidade social*, 2010, Maceió. Anais... Maceió, 2010.

SAVARY, Flávia. *Lendas da Amazônia... e é assim até hoje.* São Paulo: Salesiana, 2006.

SPINK, M. J.; LIMA, H. Rigor e visibilidade: a explicação dos passos da interpretação. In: SPINK, M. J. (Org.). *Práticas discursivas e produção de sentido no cotidiano.* São Paulo: Cortez, 2000.

WHITAKER, D. *et al*. A transcrição da fala do homem rural: fidelidade ou caricatura? In: ____. *Sociologia rural: questões metodológicas emergentes.* São Paulo: Letras à margem, 2002.

TRAMAS FOLHETINESCAS DE JORGE AMADO: INSCRIÇÕES DE GÊNERO

Márcia Rios da Silva (UNEB)
marciarios885@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho tece algumas considerações acerca das marcas do gênero folhetim nas narrativas de Jorge Amado, com destaque para a novela "Lenita", publicada em 1931. Esse gênero textual, uma produção massiva de longa sobrevivência (MEYER, 1996), encontra solo na literatura desse escritor, como estratégia de comunicação responsável por uma recepção extraordinária de público. Nessa análise, são mobilizadas, especialmente, contribuições de estudiosos da cultura e as produções massivas, a exemplo de Andreas Huyssen (1997), Silviano Santiago (2002), Jesús Martín-Barbero (1997). Contempla-se ainda o estudo de Maria Rita Kehl (2008) sobre a concepção de feminino gestadano século XIX. A análise desenvolvida no presente trabalho constata uma diferença substancial entre a narrativa "Lenita" e os romances publicados posteriormente por Amado, no tocante ao emprego de recursos do folhetim, nos quais algumas marcas desse gênero literário se encontram atualizadas.

Palavras-chave:
Folhetim. Literatura. Jorge Amado.

ABSTRACT

The present work weaves some considerations about the marks on newspaper serial genre in the Jorge Amado narratives, with emphasis on the novella "Lenita", published in 1931. This textual genre, a massive production of long survival (MEYER, 1996), finds soil in the literature by this writer, as a communication strategy responsible for an extraordinary public reception. In this analysis, it has been mobilized contributions from culture and massive productions scholars, such as Andreas Huyssen (1997), Silviano Santiago (2002), Jesús Martín-Barbero (1997). It has also contemplated the study by Maria Rita Kehl (2008) about feminine conception gestated in the 19th century. The analysis has developed in the present work finds a substantial difference between the "Lenita" narrative and the novels published later by Amado, regarding the use of installments resources, in which some marks of this literary genre are updated.

Keywords:
Literature. Jorge Amado. Newspaper serial.

1. Marcas do folhetim como estratégias de leitura

A estrutura narrativa de muitos romances de Jorge Amado, nos moldes da gramática da oralidade, garantiu ao escritor uma recepção ampliada de público e aí constatamos sua forte adesão às estratégias de

produção, edição e consumo similares às do gênero folhetim. Não podemos ignorar o fato de que personagens femininas marcantes dessas histórias amadianas tiveram um reaproveitamento e reforço imensuráveis pelas adaptações dos romances do escritor para novelas de televisão. Essa estratégia de comunicação confirma as reflexões de Jesús Martín-Barbero (1997) acerca do gênero narrativo, a que pertence o romance folhetim, confrontado com o "gênero de autor". Segundo esse pésquisador, o gênero constitui-se em estratégia de leitura, ponte entre produção, produtores culturais e receptores, com seus usos e consumos diferenciados. Essa explicação de Martín-Barbero contribui para compreender a migração das narrativas amadianas para a cultura midiática, transformadas em novelas de rádio e televisão.

A atração pelo folhetim tem, inclusive, explicação por parte de alguns estudiosos, que a veem como um traço distintivo da América Latina. Vindo da Europa, a sua leitura, garantida pelas constantes atualizações de suas histórias e "aclimatação" nos trópicos, é analisada por Marlyse Meyer em estudo que busca as "origens" e transformações desse gênero. Tanto no Brasil quanto no México, "essa literatura fez as vezes da modernidade literária, já que francesa. Tanto quanto aqui, legitimava-se assim o empenho dos primeiros quadros cultos das jovens nações em traduzir essas novelas, cuja leitura treinava os futuros romancistas e constituía um público" (MEYER, 1996, p. 383).

As narrativas de Jorge Amado alcançaram um grande sucesso de público, devido, em parte, à sua estrutura folhetinesca. No entanto, é a força das personagens femininas que vai conquistar uma comunidade ampliada de leitoras e leitores durante a longa carreira literária do escritor. O gênero folhetim, uma produção da cultura massiva marcada pela serialização e dirigida a uma comunidade alargada de receptores, sempre foi familiar ao universo ficcional de Jorge Amado, desde o início da carreira do escritor, com a publicação de uma novela intitulada "Lenita". O romance "Gabriela, cravo e canela", do escritor Jorge Amado, publicado em 1958, nos ajuda a entender a familiaridade do escritor com esse gênero narrativo. Nele, o narrador descreve uma cena que se passa na papelaria entre "moças do colégio das freiras", a personagem Malvina entre elas, as quais folheiam livros da Biblioteca Cor de Rosa. Ao mesmo tempo, Malvina está atenta à prateleira de livros com romances de Eça de Queirós, de Aluísio Azevedo, proibidos à época para as "moças de recato". Nos romances da Biblioteca Cor de rosa, a remissão a essa cor evoca uma representação preconceituosa da mulher, retendo-a em uma moldura

de leitora que deveria limitar-se à leitura de narrativas que não questionassem os papéis de gênero. Outras designações similares a esse gênero literário equivocadamente vinculado ao feminino nos são conhecidas, reforçando essas construções sociais: "romance para moças", romance "água com açúcar", novela "sentimental", variações que preservam a estrutura de folhetim.

Podemos afirmar que há marcas do gênero folhetim nas tramas dos romances de Jorge Amado. Contudo, encontramos variações significativas nas narrativas amadianas, conferindo-lhes uma singularidade. É sabido que os folhetins reproduzem uma cultura do patriarcado, colocando a personagem feminina em uma posição subalterna, com papéis de gênero a serem desempenhados, envolvida em uma trama que culmina no final feliz, ainda que os pares, heterossexuais, vivenciem em um primeiro momento um amor impossível.

Em seu artigo "Mulheres e romances: uma intimidade radical", Maria Teresa Cunha (1998) apresenta um estudo sobre uma Coleção de romances intitulada "Biblioteca das moças", os quais foram traduzidos e publicados pela editora Companhia Editora Nacional. Circulando no Brasil entre os 1940 e 1960, essa coleção alcançou um público amplo, majoritariamente mulheres mais jovens. Conforme a autora, tais histórias são, em sua maioria, ambientadas na França, narrando

> [...] a trajetória de moças exemplares, da meninice ao casamento, em um clima de encantamento e fantasia, típicos dos contos de fadas, nos quais se assegurava à leitora curiosa o benefício de um final feliz. (CUNHA, 1998).[491]

A autora ressalta que M. Delly fizeram herdeiros, com narrativas atualizadas, como se pode ver com as "coleções – Sabrina, Bianca, Júlia – que reeditam, em versão anos 90, o romance de amor açucarado. Neles se continua a amar romanticamente e a recompensa é sempre a conquista do paraíso da *felicidade a dois*". (CUNHA, 1998, [n.p.]).

Nos romances de Jorge Amado, esse roteiro traçado para as mulheres é posto em questionamento por muitas personagens femininas, em seu desejo de escaparem do jugo masculino, como é o caso de Malvina,

[491] De acordo com Maria Teresa Cunha, "os autores mais conhecidos dessa Coleção eram um casal de irmãos franceses que utilizavam o pseudônimo M. Delly. Entre os títulos de M. Delly mais vendidos destacam-se: *Magali* (10. edição, 1956); *Freirinha* (6. ed., 1947), *Mitsi* (8. ed., 1960) e *Meu vestido cor do céu* (6. ed., 1960)". (CUNHA, 1998, [n.p.]).

de "Gabriela, cravo e canela". É certo que suas narrativas, alguns modos de relacionamento e de vida, para os quais as mulheres são solicitadas a exercerem seus papéis, são valorizados e apresentados como situações cotidianas, o que explica o êxito de recepção por parte das mulheres, de diferentes classes sociais.

Com tom folhetinesco, os relatos das histórias de amor, igualmente as decepções amorosas, as intrigas, a luta de personagens femininas para libertarem-se do jugo masculino, produzem um efeito catártico. Em tais enredos, estão presentes, cuidadosamente empregados, e de modo atualizado, os ingredientes do folhetim, com seu alto teor de comunicabilidade – usuais à literatura de mercado –, ao lado de questões políticas, sociais e ecológicas, bem elaboradas por Amado, sem abrir mão da função de entretenimento da literatura (SILVA, 2006). Essas histórias apontam para uma direção oposta à da novela "Lenita", um folhetim publicado por Jorge Amado no início da sua carreira literária.

2. "Lenita", o avesso de um folhetim

Na década de 1930, Jorge Amado assinou um folhetim intitulado "Lenita". Escrita por três autores, essa trama folhetinesca destoa do gênero, ao tempo em que se apresenta como um corpo estranho no conjunto da obra do romancista. Inicialmente, essa narrativa foi publicada com o título de *El-Rey*, em 1929, sob a forma de folhetim em O jornal, órgão da imprensa criado para a campanha da Aliança Liberal na Bahia. Os seus autores, que usaram os pseudônimos de Y. Karl (Jorge Amado), Glauter Duval (Osvaldo Dias da Costa) e Juan Pablo (Edison Carneiro), já colaboravam em jornais da cidade, possivelmente por isso não se identificaram com os nomes próprios. E não se pode ignorar que era comum à época, na identificação autoral dos folhetins, o uso de pseudônimos, sobretudo por escritores que gozavam de certo prestígio no campo literário. Na condição de homens públicos, temiam comprometer suas imagens assinando uma produção destinada ao público feminino e desqualificada pelo alto modernismo, que via no folhetim uma narrativa de muito pouco valor.

Já engajados na militância política, jovens intelectuais de esquerda, Jorge Amado, Osvaldo Dias da Costa e Edison Carneiro fizeram parte de um grupo de escritores que criou a Academia dos Rebeldes, uma agremiação que surge como uma glosa à Academia de Letras da Bahia, inaugurada em 1917. De acordo com Soares (2005), a agremiação dos

"rebeldes", formada em 1928 e considerada pelo grupo uma antiacademia, tinha o intuito de renovar a literatura de ranço passadista. Dela participaram ainda Clóvis Amorim, Guilherme Dias Gomes, João Cordeiro, Alves Ribeiro, Aydano do Couto Ferraz, Emanuel Assemany, Sosígenes Costa e Walter da Silveira, tendo como guru o jornalista e poeta Pinheiro Viegas. Este "rebelde", que veio do Rio de Janeiro, era conhecido, e temido, por seus epigramas ferinos.

Nos anos 1920, vivia-se uma incipiente vida literária e cultural na cidade de Salvador. Em meio à boemia, os jovens rebeldes promoviam suas tertúlias, reunindo-se no Café Bahia, no Bar Brunswick ou no Café das Meninas, onde travavam calorosos debates sobre literatura e política. Não faltavam em tais encontros ataques virulentos a críticos literários e a escritores retrógados. E foi nesse ambiente que Jorge Amado, Edison Carneiro e Dias da Costa escreveram a novela *El-Rey*, que será publicada com o título "Lenita" pelo editor A. Coelho Branco Filho, da Alba Oficinas Gráficas, do Rio de Janeiro. Para o romancista, essa novela não tem mérito, é fruto de arroubos juvenis, e certamente o editor "nunca leu os originais" dela. Seus autores tiveram, como pagamento de direitos autorais, 100 exemplares da edição para cada um (TATI, 1961).[492]

Na edição de "Lenita", o editor, buscando capitalizar a publicação, apresenta Jorge Amado, Dias da Costa e Edison Carneiro como pertencentes à Academia dos Rebeldes na Bahia e ainda identifica os correspondentes pseudônimos. Os autores, por sua vez, dedicam a novela aos colegas dessa agremiação. A edição traz um prefácio, assinado pelos autores, no qual justificam a empreitada da escrita:

> Escrever e publicar um livro, numa terra e numa época em que todos os desocupados são escritores e todos os escritores se transformam em autores e, até, em acadêmicos imortais, é uma tarefa tão comum e tão banal que nem mesmo chega a amedrontar um colegial pouco imaginoso que atingiu, precocemente, a idade crítica de versejar (p. 9)

Explicitam-se ainda nesse prólogo discordâncias de pontos de vista quanto ao fazer literário, ataques contundentes a críticos literários defensores de uma literatura conservadora, como ainda se encontram questionamentos a uma concepção de modernismo gestada no eixo Rio–São Paulo.

[492] Tais exemplares são raros, e a Fundação Casa de Jorge Amado cuidou de digitalizar essa edição, compondo o acervo do escritor.

Que repercussão teve a novela quando de sua publicação? A revista Momento, criada pela Academia dos Rebeldes, traz registros sobre "Lenita". Em seu número 4, de 1931, o folhetim ganha destaque em uma coluna: "interessante novela moderna". Contudo, na edição de número 5, Alves Ribeiro, confrade da Academia, assina uma resenha para "Lenita", intitulada "A literatura do sexo". Sentencia Ribeiro: "não é uma literatura que recomenda o talento dos autores"; é a "história de uma rameira de ínfima categoria", "tornada amante", "vida escandalosa e irresponsável das personagens da novela, todas formam uma galeria de psicopatas" (RIBEIRO *apud* SOARES, 2005, p. 165). Contudo, continua o resenhista, "si [*sic*] compararmos ao restante da produção literária bahiana, pode-se dizer, sem medo de errar, que é o melhor livro no gênero produzido no último lustro, na cidade de São Tomé de Souza, de tão ilustrados filhos" (RIBEIRO *apud* SOARES, 2005, p. 165).

Em uma edição do Jornal de letras, do Rio, datada de 1967, Dias da Costa relembra a tarefa de escrever "Lenita", ressaltando que Jorge Amado matou a personagem já no 3º capítulo. Para Dias da Costa, os artigos sobre a novela eram piores que a história do folhetim e que Amado teria comentado o sucesso dela entre os amantes da literatura fescenina (COSTA *apud* SOARES, 2005). Amado, por sua vez, sempre que indagado sobre "Lenita", descarta qualquer valor estético ou documental desse produto da cultura massiva. Em "Navegação de cabotagem", o escritor mantém seu veredito: "Livrinho com todos os cacoetes da época, Medeiros e Albuquerque o definiu: *uma pura abominação*. Um único subliterato não poderia tê-lo feito tão ruim, foi necessário que se juntassem três" (AMADO, 1994, p. 40-1, grifos do autor).

Em que pese o reconhecimento do escritor e dos resenhistas pela ausência de qualidade estética do folhetim "Lenita", o desprezo por produções massivas e sua associação com o feminino, como é o caso do folhetim, tem explicação também, conforme Andreas Huyssen (1997), no conceito de "popular" na mídia. Segundo o autor, ganha força no século XIX, e estende-se ao modernismo, a noção de que "a cultura de massa está de alguma forma associada à mulher, enquanto a cultura real, autêntica, permanece prerrogativa dos homens" (1997, p. 45). É um período em que a ciência e outras produções são atividades basicamente masculinas e se busca também uma seriedade na literatura, daí que a eliminação do "sentimental" é palavra de ordem. Huyssen fala de uma tradição de exclusão das mulheres do campo da "alta arte". Segundo o autor, "o discurso político, psicológico e estético na virada do século consistente e ostensiva-

mente representa a cultura de massa e as massas como femininas", justamente quando as mulheres reivindicam direitos sociais (1997, p. 45).

Huyssen compreende que a relação cultura de massa e feminino reflete uma feminilidade imaginada pelos homens, que conduz a uma representação da cultura de massa como feminina e inferior. A mulher é leitora de uma literatura inferior, subjetiva, emocional e passiva – os folhetins seriados e *best-sellers* de ficção. Nessa inferência, há uma "mística masculinista" do modernismo, afirma Huyssen, visto que o moderno e a modernização estão relacionados ao progresso, ao mundo dos negócios, e o modernismo cultua a pureza e a autonomia da arte, rotulando, portanto, de inferior o que é da ordem da emoção, do devaneio, presentes nos textos rotulados de literatura de massa. Segundo Huyssen, a dicotomia modernismo versus cultura de massa pode ser desfeita, ao se constatar que a conotação de gênero presente na terminologia da cultura de massa reflete uma valoração masculina, uma vez que é uma produção masculina, imposta de cima para baixo, pelos produtores, em sua maioria, homens. Ainda, a cultura de massa foi produzida no contexto do modernismo, que teve sufocada a sua heterogeneidade por um relato universalizante do moderno.

O folhetim "Lenita" é produto de uma visão masculinista, persistente, no contexto do modernismo brasileiro. E o sentido de renovação estética e de convocação da função social da literatura nos anos 1930 nos ajuda a entender a interrupção da reedição dessa novela. Nessa década, quando o escritor modernista Amado já está morando no Rio de Janeiro, grandes transformações políticas e sociais ocorrem no país e essa revolução vai exigir das artes e da literatura a sua função social. Segundo Antonio Cândido (1984), em tal decênio há uma extraordinária tomada de "consciência ideológica de intelectuais e artistas, marcada pelo engajamento político, religioso e social no campo da cultura" (p. 27), ao tempo em que se testemunha a ampliação da instrução pública, da vida artística e literária, dos estudos históricos e sociais e dos meios de difusão cultural como o livro e o rádio. "Tudo ligado a uma correlação nova entre, de um lado, o intelectual e o artista; do outro, a sociedade e o estado – devido às novas condições econômico-sociais", afirma o autor (p. 27).

Em tal década, o escritor Jorge Amado se envolve intensamente com a atividade editorial, trabalhando na Editora Ariel, em seguida na José Olympio, que passa a publicar boa parte da produção dos novos escritores, particularmente a dos "romancistas do Nordeste", e Amado cuida da publicação de escritores latino-americanos. Vive-se, ressalta

Cândido, a expansão do mercado livreiro, com a publicação de autores anarquistas, marxistas, socialistas e daqueles que faziam o movimento operário, destacando-se ainda a imprensa da Frente Negra Brasileira. Nesse contexto, Jorge Amado vai se projetando como intelectual engajado, publica "O país do carnaval" em 1931, o que lhe rende elogios calorosos de críticos e intelectuais. Assim, "Lenita" vai ficando cada vez mais distante do seu projeto estético e ideológico, marcado por uma preocupação com as questões políticas e sociais. Miécio Tati chama atenção para a nota "Explicação", assinada por Jorge Amado, na edição de "Capitães da areia", de 1937. Nela, o escritor destaca que, em "O país do carnaval", há "o desejo de focar um momento vivido pela mocidade mais ou menos intelectual ou intelectualizada do Brasil, momento em que as correntes sociais e políticas começaram a se esboçar e definir" (AMADO *apud* TATI, 1961, p. 34).

Podemos afirmar que essa paisagem histórica cultural, exigindo renovação, está vagamente anunciada em "Lenita". Ambientada na cidade de Salvador, a narrativa traz as histórias pessoais de jovens rapazes intelectualizados, com suas aventuras amorosas e ambições na carreira profissional. Com ingredientes do melodrama, esse folhetim, com 12 capítulos, traz um narrador em 3ª pessoa conduzindo uma trama entrecortada de diálogos, mas que não se esquiva de falar pelos personagens. Em "Lenita" emergem críticas a alguns valores burgueses, bem como se expõem preconceitos sobre as mulheres, vindos de personagens masculinos, que se mostram inquietos, buscando redimensionar suas vidas na provinciana cidade de Salvador.

Nas histórias desses personagens, não faltam episódios de paixão, sedução, ciúme e traição, perpassados por frases feitas e clichês, mas com algumas surpresas, se considerarmos a época, quando, por exemplo, a traição cometida por uma personagem feminina, rasurando a "honra" masculina, não motiva um crime passional. Esse gênero incerto, que acolhe múltiplos temas e diferentes perspectivas (MEYER, 1996), será um laboratório de experimentação ficcional para os jovens Dias da Costa, Edison Carneiro e Jorge Amado, que se revezaram na construção da trama, sem elaboração prévia de roteiro.

Pode-se dizer que "Lenita" é um folhetim às avessas, ao destoar, em parte, das marcas mais fortes desse gênero, por exemplo, a atuação de personagens femininas, centrais na trama, algumas, como heroínas, o que não é o caso da personagem Lenita. Na novela ganha destaque um personagem masculino, Alberto Neves, um jovem de 26 anos, rico, sedutor e

inteligente, que tem todas as mulheres que quer. Também têm largo espaço as histórias dos personagens Costa Vieira e Carlito Guedes, do círculo de amizade de Alberto Neves. É sintomático que na primeira versão a história tenha recebido o título de *El-Rey*, explicitando assim a supremacia do masculino, e que a personagem Lenita tenha morrido logo no terceiro capítulo. Ela retorna no capítulo seguinte, invadindo as lembranças do amigo de Alberto, o Menéndez, arquiteto, "genial e extravagante", segundo o narrador. Ao saber da importância de Lenita para o amigo, Alberto verá também seus pensamentos ocupados com a personagem, depois de morta.

Amado justifica o fato de ter matado a personagem, uma prostituta, criada por Edison Carneiro no segundo capítulo da novela e apresentada pelo narrador como "uma mulherzinha terrível de magra e de feia para heroína": Declara Amado: "Eu, que neste tempo vivia sob a influência de uma pequena lírica e sentimental, matei a prostituta no terceiro capítulo para moralizar o livro" (*Apud* TATI, 1961, p. 20). Ao antecipar sua morte, Amado quase compromete o andamento da trama, mas não fugiu a muitos escritos em que a heroína sucumbe no final das histórias, às vezes de modo trágico, a exemplo de Ema, em *Madame Bovary*, de Gustave Flaubert, e de Luíza, em "O primo Basílio", de Eça de Queirós.

Em "Lenita", Alberto Neves é apresentado como um homem culto, invejado nas rodas de intelectuais. Frequentava um "café elegante, onde, todas as tardes, se reunia um grupo de literatos considerados illustres, que o invejavam e o detestavam cordialmente" (p. 18)[493]. Crítico mordaz das escolas literárias em voga e das academias, ele as vê como "um entrave ao desenvolvimento artístico da humanidade". Ao ser questionado em um dos encontros do grupo sobre a poesia "lírica" e a "filosófica", Alberto diz não censurar tais modalidades poéticas, mas os modelos e prescrições impostas à criação literária. Além de inteligente, é visto pelos amigos e por Saxe, a sua amante, como um homem cerebral, frio, é um "Neves".

No primeiro capítulo da novela, assinado por Dias da Costa, Alberto está em casa, arrumando-se para sair, quando chega Saxe.

> Emergindo de um punhado de sêdas leves, emoldurou-se na porta a cabecinha loura de uma linda figura de Saxe. Um perfume esquisito e penetrante espalhou-se pelo ambiente. Alberto voltou-se e, sorrindo para a de-

[493] Ao longo desse texto, optou-se, quando das citações dessa narrativa amadiana, por manter a grafia original da edição.

> liciosa aparição, aproximou-se, tomou nos braços aquêle conjunto encantador de carnes e sêda (p. 13)

Já nessa passagem chama atenção uma representação nada enaltecedora sobre a mulher. Saxe é infantilizada, tem uma "cabecinha", é tida como objeto, coisificada, portanto, através da seguinte adjetivação: um "conjunto encantador de carnes e sêda [*sic*]". Em sua languidez, é uma tolinha, frágil, como deseja Alberto que sejam todas as mulheres, inclusive Lenita, que se envolverá com ele. Nesse enredo, as personagens femininas estão em plano secundário, retidas em determinados papéis sociais. São vistas como tontas, débeis ou histéricas e lascivas. Tais representações traduzem uma fantasia masculina de mulher, a "mulherzinha de Flaubert", moldada por uma concepção de feminilidade gestada no século XIX, de orientação burguesa (KEHL, 2008).

Essa visão desqualificadora das mulheres atravessará toda a trama de *Lenita*, como se pode ver já na conversa entre Alberto e Saxe, quando esta chega à sua casa. Ela lhe pede um cheque, o que Alberto já esperava. Ao recebê-lo, declara-lhe ser o "melhor amante do mundo", mas tem como defeitos ser "muito frio" e incompreensível, de quem Saxe diz nunca saber o que está pensando. E lhe lança uma pergunta: "Está zangado?". Alberto responde-lhe: "– Tolinha! Eu nunca me zangaria com u'a mulher... Seria essa a maior tolice da minha vida. As mulheres foram feitas para serem beijadas ou desprezadas. Não há mulheres dignas de ódio. Algumas, no máximo, chegam a inspirar piedade..." (p 15). Saxe está na "primeira categoria, porque tem a superioridade da belêsa, que não necessita de implorar elogios. Ela os impõe" (p. 15). Para Alberto, segundo o narrador, "a mulher, julgada por outros misteriosa, não só não tem segredos, como chega á [sic] perfeita imperfeição de ser incapás de tê-los ou guardá-los" (p. 17).

Alberto se entedia com Saxe, ele a vê como fútil, justificativa para a sua incapacidade de sustentar uma relação amorosa. Ao refletir sobre uma relação que não faz sentido, resolve rompê-la e busca novas aventuras. Ao perambular à noite pela cidade, em companhia de Carlito Guedes, Alberto passa frente à casa onde uma mulher, "quase nua, cantava obscenidades". Trata-se de Lenita, dançarina de *can-can*, "magra, magérrima, de grandes olhos lânguidos e boca [*sic*] pequena, minúscula, quase mínima, seios duros, redondos...". O protagonista a acha interessante após dizer que sempre tivera mulheres "inteligentes, aristocratas... Agora para experimentar..." (p. 28).

No palacete oriental, onde mora o amigo Menéndez, Alberto recebe a nova amante. E o narrador se detém na apresentação do "harém" onde os amantes se encontram, descrito como "um quarto que tressuava luxúria, fazendo maior a languidez de Lenita", com seu "corpo coleante, cheio de volúpias inéditas". Nesse recinto, há uma cama árabe, um abat-jour de seda azul-claro, tapetes de Smirna, almofadas de arabescos de renda e "um narghilé [que] soltava, pela ponta do tubo, uma fumacinha leve de ópio...". Para o narrador, Lenita poderia ser o ideal estético de Alberto com sua "magresa sensual, dominadora...". Mas não se trata de paixão, adverte: com ela o *bon vivant* tem um encontro com a morte pelo gozo profundo.

Confidente de Alberto, Menéndez é um homem de meia idade, beirando os 50 anos, "triste, blaguer, beberrão, quase tísico". Muito vivido, experimentou todo tipo de droga: "cocaína, éter, morfina, ópio, haschich, fumo, alcool". Conhece todas as línguas, todos os países e climas, e, claro, mulheres de todas as raças e classes sociais, ressalta o narrador. Nessa peregrinação, o arquiteto perde a colossal fortuna. Depois de uma vida de luxo e luxúria, anda profundamente desencantado e passa a cultivar a morte. Torna-se amigo de Lenita, se apaixona por ela, mas guarda em segredo o sentimento. Em conversa com Menéndez, Lenita demonstra interesse por romances de amor, ausentes na vasta biblioteca de Alberto Neves. Menéndez empresta-lhe o seu "Paulo e Virgínia", de Saint-Pierre. Escrito no final do século XVIII, com grande sucesso de público, esse romance conta uma história de amor ambientada na Ilha Maurício, no Oceano Índico, tida como um paraíso perdido.

Menéndez não é correspondido, pois Lenita se vê apaixonada por Alberto, para o qual ela não passa de uma aventurazinha. No auge dessa paixão, os leitores se surpreendem com sua morte, precipitada por um episódio no mínimo inusitado. Lenita dormia na casa de Alberto. O criado chinês entra no quarto para lhe servir um chá. Ao vê-la dormindo, começa a acariciá-la. Sonolenta, pensa que tem Alberto em seus braços e vai cedendo aos carinhos tentadores do criado, chegando a ter relações sexuais, como insinua o narrador. Ao se dar conta do ocorrido, sai desesperada, com roupa de dormir, atravessa a rua e é atropelada por um automóvel de luxo. E o narrador dá dignidade a essa tragédia: "sob o peso do auto, livrou-se do peso da vida" (p. 44).

Com a sua morte, o arquiteto decide fazer uma "casa magra" em homenagem à amiga, o que vai ser de conhecimento de Alberto. A revelação de Menéndez leva Alberto a fantasiar uma triangulação amorosa,

chegando a ter ciúmes e a desejar a morte do amigo. Agora Lenita é merecedora de seu amor e um outro a ama. Assim, o folhetim dá espaço às crises existenciais dos dois personagens masculinos, ocasionadas com a morte de Lenita. Alberto se vê angustiado, chega a definhar de monotonia. Menéndez, em sua morbidez constante, vê acentuada a vontade de morrer e comete o suicídio, mais ao final da história.

Contudo, Alberto Neves consegue se erguer. Um dia, revirando papéis velhos, encontra o retrato de uma menina de 10 anos, filha de "um rabbi da Judeia", fato que expõe uma visão radicalmente machista sobre a mulher, concebida como mercadoria. Recorda-se de que havia pedido ao rabbi que "guardasse" a garota, fazendo a promessa de ofertar a ele dezesseis camelos, em troca da virgindade de Rebecca, quando ela completasse dezesseis anos. Três dias depois Alberto parte para Jerusalém e terá o seu *gran finale*. O narrador destaca a notícia dada por um jornal de Monte Carlo de que o "conhecido milionário brasileiro Alberto Neves" se encontra nesse lugar, em "viagem de recreio", na companhia da "bela judia Rebecca Lévi". O jornal informa ainda que o *bon vivant* lançou em dez línguas a sua "tragédia cerebral, Os doentes mentais"[494] [*sic*], que "tanto sucesso tem alcançado nos meios intelectuais do Universo" (p. 136).

O folhetim "Lenita" traz também a história de amor vivida por Costa Vieira, poeta lírico, sentimental, um homem triste, o último romântico, descreve-o o narrador, em um capítulo escrito por Jorge Amado. Com prestígio no meio intelectual, Costa é bem pago nos jornais em que trabalha, ama Ester-Alda, moça altaneira que lhe pede para ser ousado, mas se vê frustrada em sua demanda. Tida pelo narrador como uma "virgem histérica e lasciva", entrega-se ao sedutor Alberto, fato sucedido antes do personagem passar pela crise existencial. Ao flagrar os dois na cama, Costa Vieira saca um revólver e pede que Ester se decida por ele ou por Alberto, o que a leva a debochá-lo soltando gargalhadas. Alberto também desdenha da situação, considerando "tudo muito burguês". A traição desperta no poeta a vontade de vingança, e ele premedita matar os dois. Transtornado, vive embriagado e passa a frequentar os cabarés. Para Alberto Neves, Costa Vieira é feliz, pois tem uma tragédia, enquanto ele tem "apenas uma mulher".

No capítulo seguinte, Edison Carneiro dá continuidade ao episódio. Em conversa com Vieira, Menéndez o consola e o dissuade da ideia

[494] Na edição original, o título do livro está destacado em negrito.

de cometer o delito: "Alberto não tem culpa... Seria um crime inútil, Vieira! Ela se entregaria a outro qualquer, que não fosse você mesmo". Um julgamento preconceituoso, tornando Ester-Alda uma moça vulgar. Convencido, o poeta perdoa Alberto Neves. Ao final do capítulo, o narrador arremata essa conversa com uma avaliação extremamente pejorativa de Ester, colocando-a como um ser insignificante: "Costa Vieira meditava aquelas palavras e sentia que Menéndez tinha razão. Não há mulher alguma que valha a vida de uma pulga" (p. 66).

Apesar disso, Ester-Alda termina o romance com Alberto, no qual não vê mais encanto, e procura Vieira, que lhe propõe casamento, na certeza de que ela se "reabilitaria": "saberia pagar-lhe o sacrifício, arrependendo-se muito e sendo muito carinhosa" (p. 72), acredita esse homem traído, que terá *gran finale* com uma carreira bem sucedida. Torna-se um deputado renomado, fama que se deveu às relações extraconjugais da esposa com homens influentes da política, veladamente consentidas pelo marido. Costa Vieira alcança o cargo de Ministro do Interior, ficando para trás a imagem do poeta lírico, homem ingênuo e sentimental.

Como se vê, a traição de Ester-Alda não resultou em crime, contrariando uma lógica da cultura machista, muitas vezes endossada nos melodramas, implacável com as mulheres adúlteras, mas indulgentes com os maridos que as assassinam. No tempo da história contada em "Lenita", os autores desses delitos tinham a absolvição dos juízes, sob a alegação de que teriam cometido o crime em "nome do amor". No caso de Costa Vieira, lhe foi mais conveniente manchar a "honra" masculina, em nome de uma carreira política. E é um crime de defloramento que Carlito Guedes, um dos personagens de "Lenita", vai cometer. Funcionário público exemplar, Carlito se vê, certo dia, constrangido por ter acordado tarde, e faltado ao trabalho, "por causa de umas muito plebéas [*sic*] e bem-feitas pernas femininas...", as de Joana, filha da lavadeira, da qual Guedes "tirou" a virgindade. Conforme o narrador, o próprio Carlito não entende tamanho desatino e se indaga. Se fossem por umas pernas fidalgas, mas pelas pernas da filha da lavadeira? Nesse raciocínio, capta-se a desvalorização social das mulheres dos segmentos populares, certamente negras. Carlito vê-se forçado ao casamento, pois tal delito custou-lhe uma ameaça da mãe de Joana: deveria se casar; do contrário, seria denunciado à polícia.

O casamento não lhe seria difícil, está encantado pela jovem, e suas condições financeiras permitiam as núpcias. Contudo, temia a opinião de Alberto ao vê-lo casado com uma moça de classe social baixa.

"Não fosse ele e o Guedes já teria casado. Ele amava o mais burguezmente possível a Joana, gorda mocetona de vinte anos e duas pernas magníficas". O temor se dissipa, o casamento se realiza. E Carlito Guedes, poeta insignificante, torna-se membro da Academia de Letras e ficará conhecido como autor de "aforismos morais e católicos", chegando a ser deputado federal pelo sertão da Bahia. Terá à frente uma carreira promissora, é o que diz o narrador, sendo coroado, conforme o jornal "Lixópolis", "o Principe dos Escritores Brasileiros".

Mergulhados em suas histórias, algumas com atos e aventuras inconsequentes, esses personagens masculinos do folhetim "Lenita" expõem sentimentos, preconceitos, valores e expectativas em relação ao seu estar no mundo. Embora prevaleçam os júbilos pessoais, nessa crônica mundana pode-se observar no capítulo IX, escrito por Jorge Amado, um narrador atento às tragédias alheias. Ao relatar um passeio noturno de Carlito e Alberto Neves, o narrador chama a atenção para as dores que se espraiam por becos e travessas da cidade de Salvador, a "Roma negra", como era chamada.

> A Cidade vivia tragédia. Como operárias das fábricas de dôr, mulheres passavam exhibindo aos olhos dos homens corpos sifilíticos e sofredores. Cada gargalhada ocultava, sinão uma tragédia, pelo menos uma interrogação. Cada uma daquelas mulheres pensava em resolver o problema do almoço do dia seguinte...
>
> Alberto murmurava:
>
> – Para estes brutos só existe a tragédia da fome... (p. 107).

3. Virando as páginas de um folhetim

Em muitos de seus romances, Jorge Amado vai ficcionalizar dramas similares ao da personagem Lenita, singularizando a vida de homens e mulheres vítimas de um processo de exclusão social violento. Ao optar por acolher os dramas coletivos, o romancista imprime uma forte marca de engajamento na sua escrita, firmando seu compromisso com a história. Portanto, não lhe seria de bom grado reeditar "Lenita". Se a renegou, foi guiado pela sensibilidade crítica e estética, avaliando esse folhetim como uma narrativa centrada em personagens que se regozijam com seus pequenos júbilos, o que contradiz o projeto estético e ideológico do escritor. A pálida Lenita não sobreviveria nas histórias de um autor que criou personagens femininas tão altaneiras, guerreiras e libertas, cada uma a

seu modo, como Tieta do agreste, Gabriela, Malvina, Tereza Batista e Dona Flor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMADO, Jorge. *Navegação de cabotagem*: apontamentos para um livro de memórias que jamais escreverei. 3. ed. São Paulo: Record, 1994.

_____, COSTA, Dias da; CARNEIRO, Edson. *Lenita.* Rio de Janeiro: A Coelho Branco Filho, [s.d].

CÂNDIDO, Antonio. A revolução de 1930 e a cultura. *Novos Estudos CEBRAP*, v. 2, n. 4, p. 27-36, São Paulo, abril, 1984.

CUNHA, Maria Teresa Santos. Mulheres e romances: uma intimidade radical. *Caderno CEDES*, v. 19, n. 45, Campinas-SP, July 1998.

HUYSSEN, Andréas. A cultura de massa enquanto mulher. In: ____. *Memórias do modernismo*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

KEHL, Maria Rita. *Deslocamentos do feminino*. Rio de Janeiro: Imago, 2008.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Dos meios às mediações*: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

MEYER, Marlyse. *Folhetim*: uma história. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SANTIAGO, Silviano. Fechado para balanço. In: ____. *Nas malhas da letra*. Rio de Janeiro: Rocco, 2002.

SILVA, Márcia Rios da. *O rumor das cartas*: um estudo da recepção de Jorge Amado. Salvador, EDUFBA, 2005.

TATI, Miécio. *Jorge Amado*: vida e obra. Belo Horizonte: Itatiaia, 1961.

TRANSCRIÇÃO E EDIÇÃO DE UMA CARTA MANUSCRITA DO SÉCULO XVIII

Thaisa Maria Gazziero Tomazi (UFMT)
thaisa.ufmt@gmail.com
Carolina Akie Ochiai Seixas Lima (UFMT)
carolakie@yahoo.com.br

RESUMO

O presente trabalho teve o propósito de analisar, a partir do ponto de vista filológico, uma carta oficial de 9 de janeiro de 1769, escrita a mando de Luiz Pinto de Souza Coutinho, na época Capitão-General e Governador da Capitania de Mato Grosso. A carta foi escrita como registro de uma resposta cobrada pela Real Fazenda para saber sobre a cobrança de impostos da Capitania. Sabendo que a filologia é uma ciência que se concentra no texto, apresentaremos a edição fac-similar e a edição semidiplomática, conforme a metodologia estabelecida pelo projeto PHPB. Este trabalho foi desenvolvido no âmbito do grupo de pesquisa FOLIUM – Estudos Interdisciplinares de Linguística, Filologia e História, coordenado pela Profª Drª Carolina A. O. S. Lima, além de contribuir com as pesquisas do projeto PHPB-MT - Para a História do Português Brasileiro em Mato Grosso. Vinculado ao projeto nacional do PHPB, o estudo também possibilitou ter uma visão, em recorte, da vida sociocultural e histórica do povo da Capitania no período setecentista.

Palavras-chave:
Filologia. Português Brasileiro. Capitania de Mato Grosso.

RÉSUMÉ

Le présent travail a eu pour but d'analyser, du point de vue philosophique, une lettre officielle du 9 janvier 1769, écrite sur ordre de Luiz Pinto de Souza Coutinho, à l'époque Capitaine Général et Gouverneur de la Capitainerie du Mato Grosso. La lettre a été écrite comme un enregistrement d'une réponse facturée par Real Fazenda pour connaître la perception de l'impôt du Capitainerie. Sachant que la philologie est une science qui se concentre sur le texte, nous présenterons l'édition fac-similaire et l'édition semi-diplomatique, selon la méthodologie établie par le projet PHPB. Ce travail a été réalisé dans le cadre du groupe de recherche FOLIUM – Études interdisciplinaires de linguistique, de philologie et d'histoire, coordonné par la professeure Dr. Carolina A. O. S. Lima, en plus de contribuer aux recherches du projet PHPB-MT - Pour l'Histoire du Portugais Brésilien dans le Mato Grosso. Liée au projet national du PHPB, l'étude a également permis d'avoir une vision, en coupure, de la vie socioculturelle et historique du peuple de la Capitainerie dans la période septentrionale.

Mots clés:
Philologie. Portugais Brésilien. Capitainerie du Mato Grosso.

1. Introdução

Este trabalho tem como propósito analisar, do ponto de vista da filologia, uma carta manuscrita escrita em 9 de janeiro de 1769. O documento é uma carta oficial pertencente ao Arquivo Público de Mato Grosso, que responde sobre os bens dos defuntos e ausentes e também sobre a cobrança dos impostos na Capitania. A carta foi escrita pelo secretário Manoel Cardoso da Cunha a mando do então Capitão-General e Governador da Capitania de Mato Grosso Luiz Pinto de Souza Coutinho (1769 a 1772) e está endereçada ao Tribunal da Mesa da Consciência e Ordens.

É um manuscrito, que está em bom estado de conservação, é composto de um fólio e aqui serão apresentadas as edições Fac-similar e Semidiplomática, a fim de preservar a integridade do documento.

O acesso a esses documentos é de fundamental importância para os estudos linguísticos aos quais nos propusemos a realizar, destacando também, a relevante contribuição para com o projeto "Para a História do Português Brasileiro" – PHPB[495] – MT.

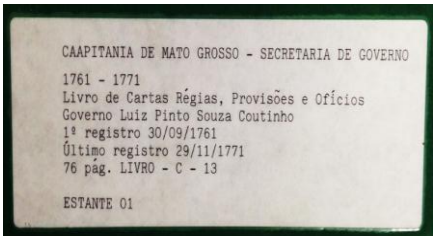
Através deste trabalho pudemos ter, ainda que em recorte, um exemplo do estado da língua portuguesa no século XVIII e da vida sociocultural e histórica de Mato Grosso.

2. Filologia

O principal objeto de estudo da filologia é o texto escrito, impresso ou manuscrito, de acordo com Spina (1977, p. 75) quando afirma que "a filologia não subsiste se não existe o texto" e Melo (1981, p. 07) quando diz que "onde não há documentos escritos não pode haver filologia". Cambraia (2005, p. 18) afirma que a filologia é "o estudo global de um texto, ou seja, a exploração exaustiva e conjunta dos mais variados aspectos de um texto: linguístico, literário, crítico-textual, sócio-histórico, etc.".

O manuscrito, pertencente ao Arquivo Público de Mato Grosso é acompanhado desta ficha catalográfica:

[495] Projeto de âmbito nacional dividido em equipes regionais por todo o país voltado à investigação da história linguística do Português Brasileiro.


CAAPITANIA DE MATO GROSSO - SECRETARIA DE GOVERNO

1761 - 1771
Livro de Cartas Régias, Provisões e Ofícios
Governo Luiz Pinto Souza Coutinho
1º registro 30/09/1761
Último registro 29/11/1771
76 pág. LIVRO - C - 13

ESTANTE 01

FICHA CODICOLÓGICA
Localização: Arquivo Público do Estado de Mato Grosso.
Assunto: Resposta sobre uma queixa realizada na Mesa de consciência e ordens a respeito dos bens dos defuntos e ausentes e da cobrança de impostos.
Datação: 09 de janeiro de 1769.

3. Tipos de edição

É conhecido que existem vários tipos de edição, que podem ser, de acordo com Spina (1977, p. 77-9) e Cambraia (2005, p. 90-7): a edição fac-similar ou mecânica; a diplomática; a semidiplomática ou paleográfica; a modernizada; a edição crítica.

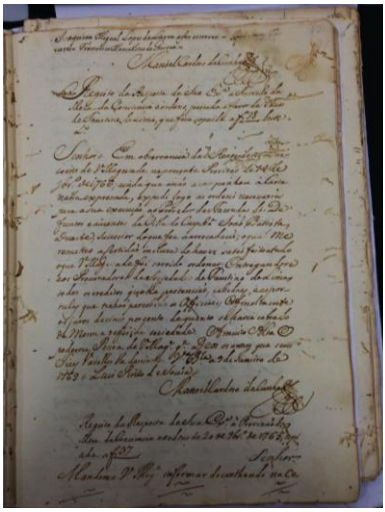
Para a finalidade deste trabalho, foram utilizadas as edições fac-similar e semidiplomática. Sendo que a primeira consiste na fotografia do texto, reproduzindo, com muita fidelidade, as características do original apresentando um grau quase nulo de intervenção do editor. A outra possui um grau médio de intervenção do editor e consiste em uma forma de interpretação do texto original tentando melhorá-lo.

Para a formatação da transcrição, nos apoiamos nas Normas Técnicas para Transcrição e Edição de Documentos Manuscritos (NT-TEDM) de 1993 (Araújo). Estas normas estiveram disponíveis, por um certo tempo, na página do Conselho Nacional de Arquivos – CONARQ. Sendo elas:

1. As linhas serão enumeradas de cinco em cinco;
2. A ortografia, pontuação original, maiúsculas e minúsculas e a acentuação serão mantidas;
3. As abreviaturas serão desdobradas, indicando-se em itálico as partes nelas suprimidas;

4. As assinaturas serão indicadas por diples <>.

3.1. Edição fac-similar



4. Por que ensinar os gêneros literários, utilizando os Clássicos Universais

[fl. 1r]

Registo da Resposta de Sua E*xcelencia* a Provizão da
Mesa da Conciencia e ordens, passada a favor dos socios
de Faustino de Lima, que fica copeada a f*olha* 38 deste
L*ivr*o
Senhor, Em observancia das Reaes determina-
coens de V*ossa* Magestade na presente Provizaõ de 14 de
nove*m*bro de 1766, ainda que a naõ acompanhou a Carta
nella expressada, expedi logo as ordens necessarias
para a sua execução ao Provedor das Fazendas dos De
funtos e ausentes da Villa do Cuyabá Ioaõ Batista
Duarte, successor do que fes arrecadaçaõ, o qual me
remetteo a certidaõ incluza de haver satisfeito a tudo
o que V*ossa* Magestade foi servido ordenar: entregando-se
aos Procuradores da Sociedade de Faustino de Lima
todos os creditos que lhe pertenciaõ, cabedaes, e espor-

talas que tinhaõ percebido os Officiaes; e finalmente
os juros de cinco por cento de quanto se havia cobrado
da mesma referida sociedade. A muito Alta e
poderosa Pessoa de V*ossa* Mag*estad*e qu*e* Deos os annos que seus
Fieis Vassallos lhe desejamos V*illa* B*ell*a a 9 de Ianeiro de
1769 / Luis Pinto de Sousa/
<Manoel Cardoso da Cunha>

5. Características paleográficas e ortográficas

Para uma análise filológica adequada e completa, é necessário recorrer a outras ciências que contribuem com a filologia, dentre as quais, a paleografia, que segundo Cambraia (2005, p. 23), pode ser definida "de uma forma bastante básica, como o estudo das escritas antigas".

O documento analisado é de 1769, portanto, é pertencente ao período pseudo-etimológico. Segundo Coutinho (1976, p. 71), esse período teve início no século XVI indo até 1904, ano em que começam a estabelecer critérios ortográficos uniformes para a língua portuguesa. O período pseudo-etimológico recebeu muita influência do Renascimento, o que possibilitou a volta do vocabulário em latim. Segundo Santiago-Almeida (2000),

> [...] a ausência de uma norma de fato para a escrita fez com que, principalmente no século XVIII, se apresentasse uma grafia variável, oscilante, emergindo ainda traços da modalidade oral, resquícios da fase da ortografia fonética, própria do período arcaico, em que os textos, revelam frequentes situações de polivalência e de poligrafia. (SANTIAGO-ALMEIDA, 2000, p. 181)

No manuscrito, observamos algumas características desse período, como nos exemplos:

- Consoantes dobradas, além de **r** e **s** como em: <nella> (8), <successor> (11), <remetteo> (12), <Officiaes> (16), <annos> (19);
- Uso do **z**, como em: <Provizaõ> (1, 6);
- Uso de **g**, como em: <Magestade> (6, 13, 19);
- Uso de **s**, como em: <fes> (11);

- Uso da letra ramista **i** no lugar do **j**: <Ioaõ> (10) <Ianeiro> (20);
- Ditongo em **eo**, como em: <Deos> (19);
- Uso de **oens**, como em: <determina-coens> (5 e 6);
- Ditongo com semivogal **y**, como em: < Cuyabâ> (10).

Nos documentos estudados, até hoje, encontramos as abreviaturas que visam à velocidade, economia de material e fácil assimilação como assevera Aciolli (1994, p. 45).

De acordo com Spina (1977, p. 44-9), as abreviaturas por sigla são representações da palavra a partir da letra inicial. Já as abreviaturas por síncope possuem retiradas de elementos gráficos no meio da palavra e a presença de letras sobrepostas no final. E as abreviaturas por apócope são oriundas da retirada de letras ao final da palavra.

- Abreviatura por síncope como em: <Ex*celência*> (1), <Li*vro*> (4), <nove*m*bro> (7), <Mag*estade*> (19); <q*ue*> (19); <V*illa*> (20); <B*ella*> (20).
- Abreviatura por sigla como em: <f*olha*> (3), <V*ossa*> (6, 13, 19).

6. Aspectos sócio-históricos

Através da função transcendente da filologia podemos ultrapassar o texto escrito e ir até o seu contexto histórico e social. Spina (1977, p. 141) diz que "é evidente que a Filologia necessita da perspectiva histórica para o seu exercício".

A Capitania de Mato Grosso foi criada pela Coroa Portuguesa em 9 de maio de 1748, em decorrência da descoberta das jazidas de ouro, sendo desmembrada da Capitania de São Paulo, através de uma Carta Régia e tendo como capital a cidade de Vila Bela da Santíssima Trindade no período de 1752 a 1818.

Luiz Pinto de Souza Coutinho, o 4º Governador da Capitania, tomou posse em 3 de janeiro de 1769 e governou até 13 de dezembro de

1772 (3 anos, 11 meses e 10 dias). Durante todo o tempo do seu governo, ele vivia receoso por uma guerra com os castelhanos, uma vez que o governo anterior já havia alertado sobre possíveis conflitos.

O documento aqui analisado, inserido neste contexto, é um registro de resposta sobre as ordens dadas ao governo a respeito da cobrança de impostos da Capitania. Como era usual essa comunicação sobre o estado do governo anterior e responder as pendências da Capitania, Luiz P. de Souza Coutinho o fez escrever a fim de detalhar as informações sobre o pedido realizado pela Coroa.

O maior interesse da Coroa Portuguesa pela colônia brasileira era a arrecadação de impostos, tributos e pedras preciosas. Nesta época, a cobrança dos impostos correspondia a cinco por cento do ouro extraído da Capitania, ou seja, o quinto. Durante o período pombalino (1750 – 1777), Portugal enfrentou inúmeras crises de ordem econômica, política e administrativa cabendo a colônia brasileira a colaboração no combate às crises da Metrópole.

7. Considerações finais

O objetivo deste artigo foi o de realizar um estudo filológico sobre uma carta manuscrita do ano de 1769 que responde sobre ordens dadas pela Coroa a respeito da cobrança de impostos na Capitania de Mato Grosso.

Considerando as normas e fundamentos da filologia, fizemos as edições fac-similar e semidiplomática com o intuito de compreender o documento e visando, a partir das funções transcendentes da filologia, analisar o seu contexto sócio-histórico, além de dar uma maior visibilidade aos documentos históricos de Mato Grosso uma vez que o documento instiga a investigação histórica.

O acesso a esses documentos é essencial para os estudos filológicos e linguísticos, uma vez que a edição desses manuscritos contribui para o projeto PHPB, em âmbito nacional e regional, que visa a investigação da história linguística do português brasileiro.

O Estado de Mato Grosso ainda requer estudos que possam contribuir para a história do português brasileiro e o grande problema continua sendo a carência de documentos transcritos que poderiam contribuir para determinar características do português no Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACIOLI, Vera Lúcia Costa. *A escrita no Brasil Colônia*: um guia para leitura de documentos manuscritos. Recife: Editora Universitária UFPE /FUNDAJ/ Massangana, 1994.

ALMEIDA, Camila Lemos de. *"Autos de Habilitaçam" do século XVIII*: Análise filológica, terminológica e discursiva. Tese (doutorado). Cuiabá, 2019.

ARAÚJO, Roberto Jorge Chaves. *As normas técnicas para transcrição e edição de documentos manuscritos e alguns fatos gráficos da história da escrita nelas normalizados.* Universidade Estadual da Paraíba. Disponível em: http://www.al.pb.leg.br/elegispb/wp-content/uploads/2013/08/TEXTO_DO_PROF._DR._ROBERTO_JORGE_CHAVES_ARAUJO 1.pdf.

CAMBRAIA, César Nardelli. *Introdução à crítica textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

COSTA E SILVA, Paulo Pitaluga. *Governantes de Mato Grosso*. Cuiabá: Arquivo Público do Estado de Mato Grosso, 1993.

COUTINHO, I. de L. *Gramática Histórica.* 7. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1976.

COVEZZI, Marta Maria; GAZZIERO TOMAZI, Thaisa Maria; GIMENES, Thalita R. de Alcântara. Análise filológica da cópia da carta para João Pedro da Câmara. *Revista Philologus*, ano 22, n. 66 Supl.: Anais da XI JNLFLP. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set/dez. 2016.

FLEXOR, Maria Helena Ochi. *Abreviaturas*: manuscritos dos séculos XVI ao XIX. 3. ed. rev. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2008.

MELO, Gladstone Chaves de. *Iniciação à filologia e à lingüística portuguesa*. 6. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1981.

SANTIAGO-ALMEIDA, Mourivaldo. *Aspectos fonológicos do português falado na baixada cuiabana: traços de língua antiga preservados no Brasil* (Manuscritos da época das Bandeiras, século XVIII). Tese (Doutorado), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2000.

SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. *História de Mato Grosso*: da ancestralidade aos dias atuais. 2. ed. atual. e ampl. Cuiabá-MT: Entrelinhas, 2017.

SPINA, Segismundo. *Introdução à Ecdótica*: crítica textual. São Paulo: Cultrix / EdUSP, 1977.

TRANSDISCIPLINARIDADE: DOCÊNCIA E APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

Jocirley de Oliveira (UFT)
oliveiraaraguaina2013@gmail.com
Francisco Edviges Albuquerque (UFT)
fedviges@uol.com.br

RESUMO

O presente artigo apresenta algumas reflexões construídas nas aulas de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFT, *Campus* de Araguaína, acerca das práticas transdisciplinar na formação e no trabalho docente na perspectiva intercultural. A pesquisa bibliográfica guiou-se pela questão da forte relação entre transdisciplinaridade e interculturalidade para o ensino. Nesta direção, o texto foi desenvolvido a partir da revisão de temas sobre a compreensão da transdisciplinaridade, da prática pedagógica, das implicações da transdisciplinaridade no currículo escolar e por último sobre a relação entre transdisciplinaridade e interculturalidade no âmbito da sala de aula. Diante do resultado, viu-se que no processo educativo, a relação entre escola e cultura sempre foi marcada pela herança monocultural do saber, ou seja, sempre existiu uma educação pautada na legitimação do conhecimento científico ocidental e na exclusão de outros saberes e práticas sociais diversas. Dessa forma, acredita-se que a inclusão desses saberes e o entendimento de que a docência se configura numa atividade complexa que vai para além da sala de aula encontra espaço na formação inicial e continuada do professor. Por esse motivo, considera-se que o trabalho docente transdisciplinar nutrido pela interculturalidade pode ressignificar a prática docente para lidar com a diversidade cultural.

Palavras-chave:
Docência. Intercultural. Transdisciplinaridade.

ABSTRACT

This article presents some reflections built in the doctoral classes of the Post-Graduate Program in Letters at UFT, Campus de Araguaína, about transdisciplinary practices in training and teaching work from an intercultural perspective. The bibliographic research was guided by the question of the strong relationship between transdisciplinarity and interculturality for teaching. In this sense, the text was developed from the revision of themes on the understanding of transdisciplinarity, pedagogical practice, the implications of transdisciplinarity in the school curriculum and finally on the relationship between transdisciplinarity and interculturality within the classroom of class. In view of the result, it was seen that in the educational process, the relationship between school and culture has always been marked by the monocultural heritage of knowledge, that is, there has always been an education based on the legitimation of Western scientific knowledge and the exclusion of other knowledge and diverse social practices. Thus, it is believed that the inclusion of this knowledge and the understanding that teaching is configured in a complex activity that goes beyond the classroom finds space in the initial and continued training of the teacher. For this reason, it is

considered that the transdisciplinary teaching work nourished by interculturality can re-signify the teaching practice to deal with cultural diversity.

Keywords:
Teaching. Intercultural. Transdisciplinarity.

1. Introdução

De forma geral, define-se a educação como um processo de socialização dos indivíduos através de ensinos e aprendizagens. Ao participar desse processo, a pessoa adquire e internaliza conhecimentos, incluindo-se na perspectiva da sensibilização cultural e comportamental. Essa inserção dá condições para a construção de uma alto-reflexão sobre o passado, o presente e futuro. A formação educacional é materializada num complexo viés de habilidades, competências e valores, que promovem mudanças intelectuais, emocionais e sociais.

Dessa maneira, há muitos anos vive-se em processo de transição, buscando superar as amarras do positivismo do século XX, onde o pragmatismo da dualidade era uma exponencial. Isso nos leva a compreensão de que é uma questão de sobrevivência é buscar novos caminhos através da educação e seus métodos para uma profunda transformação nas relações do homem com o meio – do homem com o homem, do homem com a natureza e do homem com as suas criações, sem que uma se sobreponha à outra.

Nessa perspectiva, acredita-se que essas transformações têm na educação uma das maiores possibilidades, pois, o êxito depende, em primeiro lugar, da qualidade da relação humana propiciada entre o sujeito ensinante e o sujeito aprendiz. Em todos os níveis da educação, o foco do professor precisa deixar de ser apenas o conteúdo, e passar a ser o aluno. A mudança deste paradigma é essencial para que outras transformações ocorram. É preciso criar a possibilidade e incentivos para que cada professor se comprometa com a condução do processo de ensino – aprendizagem, criando oportunidades para o sucesso individual e coletivo de seus alunos.

Como tudo está se delineando para uma educação transformadora que respeite as diferenças e acredite no indivíduo como um ser capaz de transformar e se deixar ser transformado, acredita-se que por meio de uma abordagem que considere todas as áreas do conhecimento como aptas para dialogarem um mesmo conteúdo, é possível se ter uma educação em processo. Nesse viés, estar-se-á aqui falando da Transdisciplinaridade.

Dessa forma, trabalhar visando à transdisciplinaridade, assegurando o prisma da interculturalidade, é uma oportunidade ímpar de melhorar as formas de ensinar e de aprender, tornando-as muito mais prazerosas e eficientes. Quando se toma consciência dessa possibilidade pedagógica, a percepção e a sensibilidade nos conduzem à necessidade de transcender a especificidade disciplinar e enveredar por diferentes campos de conhecimento, sem, contudo, nos prender a uma delas.

A transdisciplinaridade, segundo Piaget (1972), é um princípio do qual decorrem várias consequências práticas, tanto nas metodologias de ensino quanto na proposta curricular e pedagógica. Ela considera que embora cada um dos campos guarde suas especificidades, há entre eles um intercâmbio permanente, formando novos campos. Dessa forma, a interculturalidade se apresenta nessa perspectiva, dando condições para o reconhecimento e a valorização da diversidade como oportunidade e fonte de aprendizagem.

No prisma de tentar explicar a força que a transdisciplinaridade tem, apoiada pela essência da interculturalidade no processo de ensino e aprendizagem, é que este trabalho foi desenvolvido. Isso foi elaborado a partir dos resultados de discussões e reflexões construídas nas aulas de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins – UFT, *Campus* de Araguaína, acerca dos caminhos metodológicos utilizados pelos professores para o ensino dos diversos conteúdos no âmbito da Educação Básica, bem como pelo estudo bibliográfico realizado, que levou também em consideração a análise e a reflexão oriundas da prática docente.

Espera-se, portanto, que este artigo possa contribuir para a elaboração de projetos que visem à transdisciplinaridade para além da conjunção das disciplinas no desenvolvimento dos conteúdos, que o professor possa se beneficiar dessa opção tão rica e indispensável à educação atualmente.

2. Compreendendo a transdisciplinaridade

A transdisciplinaridade é uma abordagem educacional que promove um nível de integração curricular que vai para além da interdisciplinaridade, de modo promove a junção e a interdependência entre as disciplinas. Ela promove a cooperação entre os diferentes campos do conhecimento, organizando o ensino e aprendizagem em torno da cons-

trução do significado no contexto de temas, conteúdos ou problemas atuais.

Essa abordagem é a transdisciplinaridade, criada por Jean Piaget, no I seminário Internacional sobre pluri- e interdisciplinaridade, realizado na Universidade de Nice – França em 1970, onde o mesmo divulgou pela primeira vez o termo e pediu para que os participantes pensassem no assunto.

Ainda hoje, muitos não têm uma compreensão clara do que é transdisciplinaridade, e frequentemente a confundem com outras metodologias, principalmente com multidisciplinaridade e interdisciplinaridade. Diante dessa dúvida que ainda perdura, nos parágrafos abaixo tentaremos explicá-la:

Segundo Nicolescu (1999), como indica o prefixo "*trans*- diz respeito ao que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas", e, sobretudo, além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para a qual um dos imperativos é a unidade de conhecimento.

Nessa mesma concepção, compreende-se que o essencial na transdisciplinaridade reside na postura de reconhecimento de que não há espaço nem tempo culturais privilegiados que permitam julgar e hierarquizar como mais corretos; por exemplo, a transdisciplinaridade não valoriza mais a Língua Portuguesa do que Ciências, como acontece em alguns currículos escolares que oferecem três vezes mais o tempo de aula de Língua Portuguesa do que de Ciências.

Piaget (1972) define a interdisciplinaridade como sendo:

> O caminho para se chegar à transdisciplinaridade. A interdisciplinaridade considera um diálogo entre as disciplinas, porém continua estruturada nas esferas das disciplinas. A transdisciplinaridade, por sua vez, alcança um estágio onde não haveria mais fronteiras entre as disciplinas e se consideraria outras fontes e níveis de conhecimento. (PIAGET, 1972, p. 45)

Dessa maneira, verifica-se que a transdisciplinaridade possui uma atitude mais aberta, de respeito mútuo e mesmo de humildade em relação a mitos, religiões, sistemas de explicação e de conhecimentos, rejeitando qualquer tipo que considera uma disciplina superior ou inferior a outra.

Para Nicolescu (2000),

> A transdisciplinaridade faz com que o tema trabalhado na escola e no âmbito da sala de aula passe pelas disciplinas, sem necessariamente ter como objetivo final o conhecimento específico dessa mesma disciplina ou a

> preocupação de delimitar o que é o seu objeto de estudo ou o que é de outra área inter-relacionada. (NICOLESCU, 2000, p. 145)

Essa abordagem metodológica pode ser uma das alternativas eficazes para eliminar as dicotomias existentes nas escolas, visto que hoje se preocupa com a interação contínua e ininterrupta de todas as disciplinas num momento e lugar. Se for usado, por exemplo, os Jogos Mundiais dos Povos Indígenas que ocorreram em Palmas-TO – Brasil, em 2015,como ponto de partida, há muito o que se falar desses jogos, além do que eles realmente foram ou do que se tratam.É possível falar da Geografia,História, Ciências, Linguagem, da cidade sede, dos países participantes, das conquistas dos povos indígenas que vivem no Tocantins e no Brasil, dos atletas indígenas, dos países que já sediaram o evento, das diferenças sociais, econômicas e culturais existente entre os povos e do próximo país a sediar os Jogos, enfim, temas que, com certeza, estão presentes em várias disciplinas, mas que, sob essa óptica, são mais importantes numa abordagem sistêmica do que tratados de forma fragmentada, isolada.

Nessa perspectiva, Rocha Filho (2007), explica que a transdisciplinaridade é:

> [...] uma abordagem metodológica científica que visa à unidade do conhecimento. Desta forma, procura estimular uma nova compreensão da realidade articulando elementos que passam entre, além e através das disciplinas, numa busca de compreensão da complexidade do mundo real. Além disso, do ponto de vista humano, a transdisciplinaridade é uma atitude empática de abertura ao outro e seu conhecimento. (ROCHA FILHO, 2007, p. 76)

Nesse princípio, para se trabalhar de forma transdisciplinar, deve-se envolver conteúdos que não se adequam plenamente a nenhuma disciplina. Por exemplo: as danças indígenas que acontecem nos Jogos Mundiais dos Povos Indígenas, já citados, é um tema que está presente em várias disciplinas, mas não pertence a nenhuma ao mesmo tempo. Está na disciplina de Educação Física, na disciplina de Biologia, na disciplina de Artes Cênicas, na Física, mas não está totalmente inserido em nenhuma disciplina. Não é possível, portanto, inserir o tema "dança" em apenas uma disciplina.

E para explicar esse "não é possível", Morin (2002) diz que:

> A transdisciplinaridade "corresponde ao olhar que subverte o reducionismo da visão disciplinar frente à complexidade do homem e da realidade social". A transdisciplinaridade questiona o excesso de fragmentação do saber e a pouca visão do todo. Se a proposta pedagógica é formar alunos para a vida, para o mercado de trabalho, por que não preparamos os mes-

> mos de uma forma mais ampla, compatível com os novos desafios da atualidade? (MORIN, 2002, p, 45)

Tendo como referência o pensamento de Morin, verifica-se que, por meio dos PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e o trabalho eficaz do professor, é possível atingir essa propositura, visto que nos Temas Transversais, podem ser trabalhados de forma inter ou transdisciplinar. A diferença básica estaria na prática pedagógica priorizada pelo professor para desenvolver determinado conteúdo.

Antônio (2002, p. 66) exemplifica essa questão:

> Se o docente trabalhar o conteúdo somente com sua disciplina, trata-se de um trabalho interdisciplinar. Mas, se ele fizer um planejamento, onde todos possam participar do processo, indo além de sua disciplina de formação, então trata-se de um trabalho transdisciplinar. (ANTÔNIO, 2002, p. 66)

Diante da contribuição do autor, acredita-se que quando se constrói uma educação que pensa a amplitude dos temas que são apresentados, evita-se a aprendizagem mecânica dos alunos. Além disso, o professor consegue propiciar um ensino–aprendizagem significativo decorrente da interação entre o novo conhecimento e o conhecimento prévio.

Portanto, é possível afirmar que é na escola, por meio de professores que consigam enxergar cada aluno como eles de fato são, respeitando as especificidades, dando-lhes voz e, a partir delas, caminhem para a construção de um conhecimento científico e para o desenvolvimento de uma formação pessoal e social. Por meio de um trabalho como esse, cuja premissa é a transdisciplinaridade, acredita-se que o aluno possa experimentar a diversidade e aprender a contextualizar o conhecimento, desenvolvendo competências que irão tornar-lhe capaz de intervir na realidade para transformá-la. E essas conquistas se darão por meio da transdisciplinaridade que visa à plenitude do ser humano, ampliando o ato cognitivo e promovendo uma sabedoria reflexiva que esclarece o indivíduo, tornando-o ciente de sua autonomia e sensibilidade.

3. *A prática pedagógica em direção à transdisciplinaridade*

O educador tem papel fundamental na formação do aluno e da sociedade como um todo. É por meio dessa formação que o cidadão(ã) tem uma compreensão melhor do mundo em que vive. Nesse viés, a transdisciplinaridade amplia a noção de cidadania para além da vida na escola e na sociedade. Uma educação com tais características ultrapassa o con-

fronto com as questões intelectuais, políticas, econômicas e, principalmente, culturais.

Segundo Santos Neto (2006), é possível encontrar essa conjunção tão importante quando:

> O professor se coloca como sujeito conhecedor, facilitador e com capacidade para transcender os muros da escola e desenvolver um ensino pautado na interdependência entres as disciplinas, com temas que diretamente contribuam com a formação da comunidade onde a escola está inserida e no reconhecimento da diversidade social e cultural. (SANTOS NETO, 2006, p. 93)

Desse modo, é fundamental que o aluno viva na escola momentos de aprendizagens exitosos para a percepção de sua subjetividade, como a apreensão e articulação do mundo subjetivo e objetivo a partir de sua experiência.

Priorizando aqui o universo escolar, é salutar mencionar o papel das propostas curriculares adotadas nas escolas atualmente, as mesmas não devem considerar apenas os aspectos históricos, políticos, sociológicos e epistemológicos, devem ir além do pragmatismo. Ou seja, segundo Moraes (2011, p. 64), diz que "o currículo tem que vincular esses aspectos às dimensões humanas emocionais, éticas, espirituais e ecológicas. Essa concepção transdisciplinar do currículo estabelece novos referenciais quanto aos objetivos e estratégias de trabalho".

Nesse mesmo contexto, Gallo (1997 p. 51), diz que "uma das maiores dificuldades encontradas pelos professores para a realização e desenvolvimento de um projeto pedagógico é o momento de sair do campo da intenção, do que está no papel para colocá-lo em prática". São muitas as justificativas apresentadas pelos professores para essa não conclusão dos projetos, especialmente as relacionadas às questões de ordem estrutural e organizacional da escola, ou seja, falta de materiais, inadequações de espaço e ausência de parcerias. Como também, dificuldades em trabalhar com as diferenças pessoais, dificuldades para implementar novas práticas, dificuldades com a falta de esperança, dificuldades com o descaso dos alunos, dificuldades com a ruptura dos modelos vigentes, dificuldades para lidar com o medo do fracasso etc.

Dessa forma, Santos Neto (2006) argumenta sobre essa realidade, afirmando que,

> Para um processo mais adequado de aprendizagem, é importante considerar a influência de todos os planos da consciência que se manifestam nas dimensões corpórea, emocional, racional e espiritual. Isto quer dizer que a

> aprendizagem não é só intelectual, mas também corpórea, emocional e espiritual. (SANTOS NETO, 2006, p. 122)

Nas escolas, na sala de aula e com os professores que trabalham com disciplinas abertas, para iniciar uma conjunção transdisciplinar, uma queixa constante é usada como motivo para a não implantação de projetos ou trabalhos em direção a essa prática diferenciada: o isolamento por falta de envolvimento dos colegas e das instituições escolares como um todo. Mas, como alerta Ritto (2010),

> É necessário ter em mente que o discurso da participação defendido por todos na escola, seja colocado em prática. A elaboração do Projeto Político e Pedagógico, da Proposta Pedagógica, da definição do Currículo, da forma de como a escola avalia o desempenho dos alunos, no modelo de participação dos pais e comunidade devem ocorrer de forma coletiva. (RITTO, 2010, p. 102)

Dessa maneira, vê-se que toda mudança ou proposta inovadora gera insegurança e demanda muita energia, em alguns casos, é como se tivéssemos que nos reconstruir a cada dia, mas isso não deve ser motivo para desistir, visto o caráter de resiliência intrínseco à vida docente. No espaço da escola sempre existirá pessoas com olhares firmes e com boas intenções e são esses professores que devem ser chamadas para desenvolverem projetos com fins específicos de mudar a realidade do ensino e da aprendizagem.

Nessa propositura, é possível concordar com Gallo (1997) quando ele diz que:

> A escola é o lugar onde se aprende a assumir posturas. As transformações sociais ocorrem a partir das transformações das subjetividades pessoais e coletivas. Nos grupos, transformam-se as pessoas, suas práticas e suas relações com a sociedade circundante. A partir daí pode-se começar a mudar espaços mais amplos da sociedade. (GALLO, 1997, p. 93)

Portanto, a abordagem transdisciplinar tem como objetivo mudar, transformar a estrutura curricular em novas redes que podem ser utilizadas de maneira a transcender os conteúdos e disciplinas, sem que ocorra o rompimento do conceito de disciplinaridade. A abordagem transdisciplinar é um principio pelo qual acontecem várias consequências na prática pedagógica. Isso vai desde as metodologias de ensino como na proposta curricular e pedagógica. Ela estabelece que embora cada campo de conhecimento guarde suas especificidades, há entre todas uma interface, intercâmbio permanente, estabelecendo novos campos de estudo.

4. Transdisciplinaridade: docência e aprendizagem na perspectiva intercultural

Vive-se, hoje, uma época repleta de incertezas, emergências, conflitos, instabilidade e intolerância às diferenças, em que as transformações se dão de forma muito rápida e imprevisível. As ações e relações entre as perspectivas social e cultural refletem a exclusão, a injustiça, a competitividade, ausência de valores, que contribuem para o surgimento de uma grande patologia social que afeta a sociedade como um todo, refletida inclusive em sala de aula, onde se constata o desânimo, a descrença no processo de ensino–aprendizagem e no desencanto pela educação (ALVES, 2007).

Diante dos fatos, acontecimentos e informações constantes que acontecem a todo o momento, é preciso que a instituição escolar esteja preparada para construir o conhecimento a partir das ações e interações entre os sujeitos envolvidos. E é nessa conjuntura valorativa da escola que Alves (2001) afirma que é no espaço escolar que as relações devem se tornar mais humanas e menos distantes. Completa ainda que:

> O espaço da escola é um lugar de grandes relações, onde a prática pedagógica transdisciplinar com ênfase nas boas relações e no respeito as diferenças, estabelece novos objetivos e estratégias para aproximar o ensino dessa nova dinâmica social, econômica e cultural. (ALVES, 2001. p. 66)

As diferenças culturais, sejam étnicas ou na língua, devem estar "dentro da escola" como parte integrante das relações interpessoais e das práticas pedagógicas no âmbito do ambiente escolar, e é nesse caminho que se deve pensar as ações educativas.

Em se tratando da interculturalidade como base para subsidiar o ensino transdisciplinar, especialmente em comunidades indígenas, essa conjunção se torna mais necessária devido às peculiaridades que norteiam o cotidiano de ensino e aprendizagem desses povos. Pois, segundo Albuquerque (2008):

> A interculturalidade na escola indígena se organiza quando duas ou mais culturas/línguas, entram em interação de uma forma horizontal e sinérgica. Para tal, nenhuma das culturas/línguas deve se considerar superior ou inferior, para que dessa forma ocorra a integração e a convivência entre as pessoas. (ALBUQUERQUE, p. 2008, p. 79)

Este tipo de relação intercultural promovido pelo ensino transdisciplinar implica à escola o compromisso de garantir a todos o respeito à diversidade; embora, por razões óbvias, o aparecimento de conflitos seja inevitável e imprevisível. Mas, com diálogo, respeito e concentra-

ção/assertiva promovidos pelos professores, esses problemas podem ser minimizados.

Essa proposta transdisciplinar com fulcro na interculturalidade, é uma prática que vai além das disciplinas. Para Maturana (1995), a proposta

> Possibilita conhecimentos para a construção de uma educação planetária que trabalha a espiritualidade, tradições e costumes dos educandos diante da realidade atual, proporcionando uma visão global na tentativa de alcançar um equilíbrio físico, emocional e cultural, necessários à construção de saberes para o exercício pleno da cidadania. (MATURANA, 1995, p. 145)

Para atender à dinâmica intrínseca a determinadas comunidades, especialmente à educação indígena, segundo Albuquerque (2008), a interculturalidade se torna uma possibilidade pedagógica que impulsiona o desenvolvimento das relações de cooperação, respeito e aceitação, entre diferentes culturas e sujeitos, visando, dessa forma, preservar as identidades culturais, com o objetivo de propiciar a troca de experiências e o enriquecimento mútuo.

Nesse sentido, o ensino transdisciplinar, alicerçado pela interculturalidade, exige uma revisão crítica dos métodos e dos conteúdos aplicados, a fim de que sejam contemplados aspectos da vida multicultural. Dessa maneira, Moura (2005) escreve sobre a diversidade cultural e a democracia, refletindo sobre os desafios da pluralidade.

Fazendo vínculo ao parágrafo anterior, o autor contribui dizendo:

> Não se pode, inocentemente, crer que o mero convívio entre pessoas de culturas diferentes possibilite uma prática de educação intercultural. É necessário, portanto, ir além da pragmática da simples convivência, à docência deve-se imbuir de elementos que vão para além da prática pedagógica, ou seja compreender, viver e conseguir processar os aspectos culturais do lugar. (MOURA, 2005. p. 141)

Nesse sentido e para subsidiar o desenvolvimento do trabalho docente e o desenvolvimento da aprendizagem, onde a transdisciplinaridade possa ser desenvolvida com foco na interculturalidade, é necessário que ocorra uma conjunção dos diversos campos do saber e, nessa perspectiva, a abordagem da transdisciplinaridade se coloca como uma das mais importantes possibilidades para este exercício.

Assim, é de fundamental importância a existência de professores com conhecimentos ou com disposição para aprender sobre os benefícios de se trabalhar utilizando esse caminho transformador, com fins em de-

senvolver no educando os aspectos emocionais, sociais, espirituais e culturais (CANDAU, 2006).

Nessa mesma perspectiva, Arnt (2007), diz que, para desenvolver o exercício da transdisciplinaridade focando na dinâmica social e cultural, o professor no âmbito da sala de aula deverá seguir alguns princípios fundantes que se configuram em uma prática docente transformadora e transcendente:

São eles:

- **Reconhecer o mundo que vivemos**. Esse primeiro princípio da docência transdisciplinar pauta-se na necessidade de reconhecer o mundo em que vivemos, num movimento de integração, compreendendo quem somos;

- **Encontrar-se com o tempo de ser.** De acordo com esse princípio, a docência transdisciplinar pressupõe uma relação diferente com a própria realidade, mas também deve incluir uma relação diferente do docente consigo mesmo;

- **Acolher as partes.** Estando em contato com o meio formado pelo outro-sociedade-natureza, estando em contato consigo mesmo, à docência transdisciplinar pressupõe o acolhimento do outro-aluno;

- **Criar circunstâncias para a comunhão.** É impossível conhecer as partes sem conhecer o todo. Assim, o movimento contínuo nos leva a procurar o conhecimento do todo – grupo de aprendizagem – constituindo-se também um princípio da docência transdisciplinar;

- **Conhecer através da auto-eco-organização.** O quinto princípio da transdisciplinaridade inclui nossa relação com o conhecimento. Em movimento contrário à fragmentação dos saberes, na docência transdisciplinar reconhece-se a relação com o conhecimento numa perspectiva de auto-eco-organização, com diretrizes pautadas no triângulo da vida;

- **Viver emdiálogo – compreender a vida numa perspectiva de paz.** Cada um dos princípios acima descritos nos remete a um movimento recursivo e retroativo isoladamente e em seu conjunto, pois qualquer mudança na visão do nosso tempo interfere na maneira como nos relacionamos conosco mesmo.

Diante desses princípios fundantes defendidos por Arnt (2007), acredita-se que para a aplicabilidade da transdisciplinaridade, buscando estabelecer critérios com a interculturalidade na sala de aula, é necessário que o docente entenda o processo de ensino–aprendizagem como um estamento flexível e transformador.

Desse modo, o docente, face a essa postura, deve saber lidar com o inesperado, sendo sensível às transformações na forma de construir o conhecimento. Por exemplo: uma aula em uma turma de alfabetização com alunos indígenas. Estes, ainda não falam com fluência a língua materna a qual faz parte de suas vidas desde o nascimento, nem tão pouco a segunda língua. Essa realidade fundamenta-se na ausência de atitude da comunidade indígena em ter desenvolvido, ao longo dos anos, ações de resistência para manter e priorizar a língua materna de seu povo.

Para lidar com essa situação, Imbernón (2004), diz que o professor deverá:

> Utilizar-se de elementos interculturais e de ferramentas pedagógicas que valorizem inicialmente os conhecimentos prévios, especialmente a oralidade, as tradições e os ensinamentos dos mais velhos. Dessa maneira, o docente terá as bases indispensáveis para iniciar o processo de alfabetização (IMBERNÓN, 2004. p. 59)

Diante dessa realidade, e pela contribuição do autor, acredita-se que a aula de alfabetização na língua materna deve ser um momento capaz de proporcionar uma mudança de vida dos alunos, pois eles têm capacidades de criar, recriar e uma facilidade enorme de incorporar novos significados. Dessa forma, a aprendizagem se torna significativa, sendo resultado, portanto, da troca de experiências vivenciadas em um círculo de ações e relações entre aluno, professor, meio e conhecimento.

Nessa mesma linha de pensamento, Coppete (2012) diz que o professor que compreende a interculturalidade como situação relevante para desenvolver uma prática pedagógica transdisciplinar, deve propor e considerar alguns elementos importantes ao desenvolver sua prática. Segundo a autora:

> Primeiro, é não admitir uma postura na qual o professor sabe e o aluno desconhece, mas sim, todos os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem conhecem. Segundo o aluno deve assumir a liderança na construção do conhecimento, que surge a partir das relações subjetivas entre sujeitos e objetos estudados. (COPPETE, 2012, p. 119)

A docência transdisciplinar, diante da característica subjetiva que é uma das marcas da interculturalidade na construção do conhecimento, leva em consideração que o planejamento deve abrir espaço para a aflo-ração do novo dentro dos ambientes criados para a aprendizagem. Tomemos como exemplo a seguinte situação: uma aula sobre a fauna e a flora do cerrado tocantinense em uma sala com alunos indígenas. Ao abordar o assunto, o professor deverá oportunizar aos mesmos que, a

partir dos seus conhecimentos prévios apresentem o que sabem. Ele deverá conduzir a aula intercalando as diversas referências e perspectivas em torno do conhecimento, não apenas na ótica científica, mas valorizando os saberes locais. Desse modo, para que a criatividade flua, Gadotti (2000, p. 39), diz que "é necessário ir além do conhecimento já legitimado, mas problematizá-lo e atribuir-lhe novo significado, considerando a característica multidimensional do conhecimento".

Diante o exposto, acredita-se que só é possível a realização da prática transdisciplinar, alimentada pela interculturalidade, aqui definida como prática criativa e complexa, quando um forte investimento no diálogo for priorizado pelo professor, pois, dessa forma, ocorrerá a abertura no ciclo do conhecimento.

No caso já exemplificado acima, e frente ao diálogo, Serpa (2011, p. 72), contribui afirmando que "serão os estudantes que deverão comunicar suas aprendizagens, pois o saber coletivo emana do compartilhamento das experiências individuais". Se valendo dessa condição, vê-se que os alunos terão condições de construir novas interpretações acerca do objeto a ser estudado, mas sem desconsiderar a realidade como algo visto por eles como completo e finalizado.

Na perspectiva de uma aula transdisciplinar embebida pela interculturalidade, Candau (2012) contribui afirmando que:

> Os desafios colocados por uma proposta de educação intercultural, que considere as especificidades dos contextos onde ocorre o processo de ensino e aprendizagem, mostram a importância de uma formação que capacite o professor a conduzir sua prática de forma a atender as diversas culturas que permeiam o espaço escolar, partindo do pressuposto de que entre alunos/as e educadores/as possa se estabelecer o diálogo intercultural tendo em vista uma educação inclusiva e democrática. (CANDAU, 2012, p. 7)

Dessa forma, realizar esse diálogo intercultural imprime um novo ritmo ao trabalho docente e exige a ressignificação de práticas pedagógicas consolidadas no âmbito de paradigmas vigentes desde a sociedade industrial.

Como o diálogo é uma das bases para a relação transdisciplinaridade/interculturalidade, vê-se que é possível conciliar teoria e prática, pois o conhecimento, segundo Serpa (2011, p. 92), "é problematizado e construído a partir das relações entre objeto, meio e sujeito, numa relação indissociável". Nesse contexto, e considerando que a aprendizagem pro-

voca resultados imprevisíveis, cabe ao professor ser flexível o suficiente para rever estratégias, procedimentos e avaliações ao longo do percurso.

Na perspectiva da forte relação existente entre a transdisciplinaridade e interculturalidade, Fleury (2003) argumenta que ao ministrar um conteúdo que exige ampliação para além de uma disciplina,

> O professor deve assumir um caráter flexível e uma prática reflexiva sobre as suas ações e como elas podem ser melhoradas, de maneira que se produzam estratégias e métodos que propiciem a integração entre as áreas do conhecimento dentro dos diversos níveis de realidade. (FLEURY, 2003. p. 66)

Isso é facilmente verificado em aulas na escola indígena, pois a diversidade cultural, o debate sobre a diferença e o cotidiano do fazer pedagógico dos educadores, entrelaçados pela vida que marca o território cotidiano da escola, são reveladores de que a vida na escola comporta um conjunto de elementos que estão interligados (ALBUQUERQUE, 2008).

Pensar, portanto, em prática transdisciplinar num viés intercultural no interior da sala de aula, envolve, também, oportunizar ao aluno a capacidade de ocupar o primeiro lugar frente à construção do conhecimento, conduzindo a um caminho mais encantador e consciente rumo à aprendizagem. Ao considerar o aluno como protagonista de sua aprendizagem, Moraes (2011) comenta que o professor deve reconhecer a importância da história de vida de cada aluno, método este fundamental para a interculturalidade.

Sustentado nessa perspectiva, e para ilustrar a relação entre transdisciplinaridade e interculturalidade, trazemos o seguinte exemplo: um professor de Geografia que tem como primeira língua (L1) a língua portuguesa e a língua apinayé como segunda língua, ao ministrar o conteúdo "agricultura" para alunos do 9º ano da comunidade apinayé, utiliza uma metodologia que compartilha com várias outras disciplinas do currículo escolar ações que culminam em alcançar os objetivos planejados, como também em todas as áreas estão assegurados o diálogo, o respeito à diversidade, à identidade e à manutenção da cultura. Nesse caso, fundamentado em Morin (2003), pode-se afirmar que o docente não pode desprezar as experiências e o saber que os alunos carregam consigo. Assim, temos uma indissociabilidade entre transdisciplinaridade e interculturalidade.

> Esses princípios interculturais, levam a compreensão de que o ser humano, enquanto sujeito do conhecimento, é constituído por vivências que se tornaram significativas, isto é, pelas aprendizagens, resultados não só da

> razão, mas da articulação desta com as várias dimensões subjetivas que compõem a complexidade humana. (SANTOS NETO, 2006, p. 133)

Portanto, vê-se que o compartilhamento dos conhecimentos já trazidos de casa pelos alunos carrega em si uma rica fonte de informações, aprendizagens e conhecimentos coletivos.

Tendo como referência a relação transdisciplinaridade e interculturalidade em uma sala de aula indígena, conforme exemplificado acima, o professor, segundo Albuquerque (2008), pode incentivar os alunos e demais servidores da escola a desenvolverem pesquisa de campo sobre diversos assuntos. Esse método se configura também como um instrumento criativo no cotidiano educativo.

A perspectiva intercultural possibilita ainda não só a reconstrução do conhecimento, como também permite a manifestação da autonomia do aluno, por meio do questionamento crítico e sistemático da realidade, conciliando teoria e prática.

Dessa forma, cabe ao professor que assume a transdisciplinaridade/interculturalidade, a missão de reunir elos perdidos ao longo da história, numa perspectiva inclusiva de conceitos e ideias aparentemente antagônicas, irregulares, sem excluir, inclusive, aquilo que ainda não foi observado, ou seja, compreender que o conhecimento nunca se esgota em suas possibilidades.

Diante do exposto, tem-se uma prática docente transdisciplinar com elementos alicerçados pela interculturalidade que envolve a reflexão sobre ações, instrumentos e metodologias pedagógicas e epistemológicas acerca dos processos de ensino e aprendizagem significativos, focando sempreno desenvolvimento humano por meio da teoria da complexidade.

5. Considerações finais

A reflexão que se faz necessária, à luz da transdisciplinaridade, ao pensar em concluir este artigo, é o seguinte questionamento:quais ações pedagógicas devem ser elaboradas e tomadas, considerando que o conhecimento é complexo e apresenta múltiplas dimensões, permeado de subjetividades, e que deve ser construído e reconstruído a partir dos sujeitos, protagonistas da própria aprendizagem, de forma não linear, processual, dinâmica, aberta e dialógica?

Cumpre destacar, frente a esse desafio e pelas linhas traçadas neste trabalho, que a transdisciplinaridade nos ajuda a compreender que não é mais possível desempenhar uma prática pedagógica amparada na reflexão determinada pelo reducionismo, em que o planejamento ainda permeei fragmentos positivista e uma metodologia estratificada e sem propósito.

Mesmo ainda tendo muitos currículos estruturados com especificidades disciplinar, não é possível continuar com uma supervalorização do método didático como único modelo abstrato e protocolar que objetiva dar unicidade em todas as estruturas do saber. Não é mais salutar contemplar este ou aquele método, esta ou aquela área do conhecimento, o objeto ou o sujeito e seu contexto social. É necessário visualizar o processo como um todo e dali extrair a interdependências entre os conhecimentos, favorecendo dessa forma todas as áreas que alicerçam o processo de ensino e aprendizagem.

Os professores, para vivenciar essa transformação em suas práticas, devem estar atentos e superar toda e qualquer relação de divisão e enrijecimento didático. Suas práticas devem estar a serviço da superação do conhecimento linear, pré-determinado e dos destoados da realidade.

Nessa nova perspectiva de mudança na forma de atuar pedagogicamente, tem-se a transdisciplinaridade, regada pela especificidade da sociedade atual, que por natureza exige da docência a criação de ambientes e contextos de aprendizagem eficazes, porém, cooperativos e solidários, garantindo sempre o respeito as diferenças, da diversidade cultural, dos diferentes tipos de aprendizagem e sempre estabelecendo a possibilidade de atender os interesses individuais e coletivos.

Tem-se também como possibilidade para atuar nesse novo cenário, a interculturalidade, que deve ser compreendida como uma prática social interdependente com os diferentes cenários da comunidade escolar. Dessa maneira, a pedagogia intercultural é escolar e social, pois, a escola é a extensão da sociedade e dessa forma, reflete no seu interior todos os anseios, sonhos e frustrações. Essa complexidade deve enxergada pela escola e de maneira transdisciplinar trabalhada interculturalmente. Deste modo, o processo educativo se desenvolve em contextos formais e informais, não somente na escola, pois a educação é “para a vida”.

Essa conjunção de situações positivas no âmbito da escola, implica no desenvolvimento de práticas que amplia a capacidade de reflexão dos alunos, pois desenvolve o autoconhecimento, a capacidade de interi-

orização e harmonização, bem como facilita para a existência de processos de construção de conhecimento voltados para o desenvolvimento humano.

Portanto, e considerando o que já foi apresentado até o momento, tem-se que o grande desafio para a escola que prioriza o ensino e aprendizagem pautados na transdisciplinaridade subsidiada pela interculturalidade, é desenvolver ações, mantendo a visão, a atitude e a prática transdisciplinar, criando pontes entre a teoria e a prática, a fim de que os participantes do processo passem por transformações e rupturas cognitivas, perceptivas e atitudinais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. Aspectos do processo de educação escolar bilíngue dos apinayé. In: JANUÁRIO, Elias; SILVA, Fernando Selleri. *Cadernos de Educação Escolar Indígena – PROESI*, v. 6, n. 1, 2008.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite; GALLO, Sílvio; MORIN, Edgar e FERRAÇO, Carlos Eduardo (Orgs). *O sentido da escola*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ALVES, Rubem. *Entre a ciência e a sapiência*. O dilema da educação. 18. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

ANTÔNIO, Severino. *Educação e transdisciplinaridade*: crise e reencantamento da aprendizagem. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

ARNT, Rosamaria de Medeiros. Princípios da docência interdisciplinar. São Paulo: PUC/2007.

BATALLOSO, Juan M. *Docência transdisciplinar. Algumas contribuições. Notas de trabalho*. 2009.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANDAU, V. M. *Educação intercultural e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006. p. 31-49

CANDAU, Vera Maria. *Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.

COPPETE, Maria Conceição. *Educação intercultural e sensibilidade*: possibilidades para a docência. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

FICHMANN, S. Formação de formadores, transdisciplinaridade e tecnologia: uma utopia? In: FRIAÇA, A. ALONSO, L. K; LACOMBE, M.; BARROS, V. M. *Educação e Transdisciplinaridade III*. São Paulo: Triom, 2005. p. 415-32

FLEURY, Reinaldo Matias. Intercultura e Educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, Maio, 2003.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da Terra*. São Paulo: Peirópolis, 2000.

GALLO, Sílvio. Conhecimento, transversalidade e educação: para além da interdisciplinaridade. *Revista Impulso*, UNIMEP, Piracicaba, 1997.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional*: formar-se para mudança e a incerteza. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MACEDO, R. S. *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. Petrópolis-RJ: Vozes. 2008.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. *A árvore do conhecimento.* Campinas-SP: Psy, 1995.

MORAES, Maria Cândida Borges. *A formação do educador a partir da complexidade e da transdisciplinaridade*. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/Acesso em: nov. 2011.

MORAES, Maria Cândida. *Ecologia dos Saberes:* Complexidade, transdisciplinaridade e educação. São Paulo: Antakarana/PróLibera, 2008.

MORIN, Edgar. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, Dora F. (Org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

_____. *Cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2003.

MOURA, Milton. Diversidade Cultural e Democracia: Breve Reflexão sobre os Desafios da Pluralidade. *Textos e Contextos*, v. 3, n. 3, p. 29-38, Salvador, 2005.

NICOLESCU, Basarab. *Educação e transdisciplinaridade*. Brasília: Unesco, 2000.

_____. *O manifesto da transdisciplinaridade.* São Paulo: Triom, 1999.

PIAGET, J. *Psicologia e epistemologia*: para uma teoria do conhecimento. Harmondsworth: Pinguim, 1972.

RITTO, Antônio Carlos de Azevedo. *Metodologia para produção de conhecimento socialmente robusto*. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2010.

ROCHA FILHO, J. B. *Transdisciplinaridade*: a natureza íntima da educação científica. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

SANTOS NETO, Elydio. *Educação e complexidade*. São Paulo: Salesiana, 2006.

SERPA, A. *Cultura escolar em movimento*: diálogos possíveis. Rio de Janeiro: Rovelle, 2011.

TRANSGÊNEROS E O NOME: OS BASTIDORES DA METAMORFOSE

Marcia Teshima (UEL)
teshima@uel.br
Edina Regina Pugas Panichi(UEL)
edinapanichi@sercomtel.com.br

RESUMO

Toda pessoa ao nascer recebe um nome e, por intermédio de uma certidão de nascimento, passa a ser identificada e distinguida entre seus pares na vida em sociedade, símbolo da personalidade do indivíduo, capaz de particularizá-la no contexto da vida social e produzir reflexos na ordem jurídica; portanto, um direito personalíssimo e que é inato de todo ser humano e, no Direito, em tese, imutável. Quando a identidade de gênero, que as pessoas sentem ter, discorda da informação de sexo que foi registrada em sua certidão de nascimento, como é o caso das pessoas transgêneras, a retificação de seu registro civil é um direito. Ao buscá-lo e para conseguir seu objetivo, parte de sua vida é trazida para apresentar, justificar, circunstanciar e fortalecer o argumento de necessidade para seu pedido. O presente trabalho relata pesquisa doutoral utilizando como suporte teórico-metodológico da Crítica Genéticae a Estilística Léxica (SALLES, 1992; WILLEMART, 2001; BIASI, 2002; PANICHI, 2016), para mapear e indutivamente analisar usos da linguagem em sentenças judiciais relativas à retificação de nome e sexo de pessoas transgêneras.

Palavras-chave:
Linguagem. Transgêneros. Sentenças judiciais.

ABSTRACT

Every person at birth receives a nameand, through a birth certificate, starts to be identified and distinguished among his peers in life in society, a symbol othe individual's personality, capable of distinguishing him in the context of social life and producing reflexes in the legal order; therefore, a very person alright that is innate to every human being and, in Law, in theory, immutable. When gender identify, which people feel they have, disagrees with the sex information that was registered on their birth certificate, as is the case with transgender people, rectification of their civil registration is a right. When seeking it and to achieve its goal, part of its request. The presente work reports doctoral research using Genetic Criticism and Lexical Stylistics as a theoretical and methodological support (SALLES, 1992; WILLEMART, 2001; BIASI, 2002; PANICHI, 2016), to map and inductively analyze uses of language in judicial sentences related to the rectification of the nameand sex of transgender people.

Keywords:
Language. Transgender. Judicial sentences.

1. Introdução

Estudado na Lógica, Filosofia (MARIANI, 2014; CAMPOS, 2004), na Linguagem (CUNHA, 2006; MARIANI, 2014), no Direito (CARVALHO, 1989; VIEIRA, 2008; MONTESCHIO JUNIOR; OLIVEIRA, 2019; MORAES, 2000), o nome (aqui entendido como sendo prenome e sobrenome) designa pessoas e lugares, e integra suas identidades. Assim, todo indivíduo[496] ao nascer recebe um nome[497], que funciona como sua referência, uma vez que o sujeito é designado e se designa a partir desse nome (MARIANI, 2014). Tal nomeação, além de ser um processo de inscrição social de um sujeito, é também um processo jurídico, "que dá existência, e torna visível um recém-nascido em seus passos iniciais como membro de uma dada formação social a partir da necessidade de uma nomeação feita em cartório" (MARIANI, 2014, p. 133). A certidão de nascimento[498] é, pois, um registro não apenas de uma descendência familiar, mas também de uma localidade geográfica e de um tempo histórico. Trata-se de uma operação simbólica e na sociedade ocidental, em geral, onde "cabe ao pai nomear o filho", pois "É a partir desse nome legalmente validado que podemos ser designadossocialmente, mesmo que à nossa revelia" (MARIANI, 2014, p. 133). No Direito e pelo costume, é o pai quem faz o registro do filho. O art. 50 da Lei de Registros Públicos nº 6.015/73 (LRP) dispõe que incumbe aos pais de efetivarem, com prioridade (o que nem sempre ocorre), o registro de nascimento dos filhos junto ao Cartório de Registro Civil das Pessoas Naturais do lugar do parto ou de sua residência. Referida lei ao prever "pais" permite que, isoladamente ou em conjunto com o pai, também a mãe possa fazer a declaração de nascimento da criança, especialmente nos casos de impedimento ou falta dele[499]. Esse dever atribuído principalmente à figura paterna reflete uma estrutura social patriarcal e tradicional.

---

[496] Indivíduo aqui deve ser entendido como ser individual conhecido pela sua existência única e indivisível**,** como sinônimo decidadão, ou seja, um ser humano – homem ou mulher–inserido num ambiente social.

[497] "Toda pessoa tem direito ao nome, nele compreendidos o prenome e o sobrenome" (art. 16 do Código Civil de 2002).

[498] É um documento cujo conteúdo é extraído do assento de nascimento lavrado em um livro depositado aos cuidados de um cartório de registro civil de pessoas naturais.

[499] Também, no caso de impedimento de ambos os genitores, o parente mais próximo poderá fazê-lo (§ 3º do art. 52), administradores de hospitais, ou médicos e parteiras que tenham assistido ao parto (§ 4º), pessoa idônea da casa em que ocorrer, sendo fora da residência da mãe (§ 5º) e as pessoas encarregadas da guarda do menor (§6º).

Embora Mariani (2014) utilize os termos "pai" e "filho" para se referir a quem, respectivamente, dá e recebe o nome, neste trabalho adotamos os mesmos termos utilizados por Cunha (2006): "designador" em lugar de pai e "designado" em lugar de filho, como uma opção que elimina a marcação de gênero e se alinha aos tempos atuais.

Em seu livro *Os enigmas do nome: na interface lógica/semântica/pragmática*, Campos (2004) traz tipologias da Lógica e Filosofia, resgatando as contribuições de Mill (1843/1978) sobre a teoria dos nomes, especificamente quanto a classificações relativas a: entidades de existência real, sem existência real, positivos e negativos, homem e não homem, relativos e não relativos (como pai e filho e civil), unívocos e equívocos, gerais e individuais ou singulares, concretos e abstratos, conotativos e não conotativos (2004, p. 25-7).

Ainda, nos estudos da linguagem, por meio da análise do discurso de linha francesa, Cunha (2006) identificou a presença de seis tipos de discursividades na designação de pessoas. São elas denominadas discursividades de *gênero de nome*, *linguística do nome*, *idealidade do referente*, *efeito de evidência do nome (ou ainda discursividade de transparência do nome)* e *prefiguração discursiva de acontecimentos*. Dentre esses tipos de discursividades, destaque-se a de gênero de nome, "segundo a qual o sujeito designado leva um nome com gênero coerente com o seu sexo (masculino ou feminino)" (CUNHA, 2006, p. 189).

Cunha (2006, p. 63) exemplifica a discursividade de gênero do nome, citando vários exemplos: um sujeito do sexo masculino cujo nome evocava interdiscurso de feminilidade e homossexualidade; uma mulher com nome de gênero feminino demarcado pela vogal "a" (Domingas), porém com uma conotação tipicamente masculina e recorrentemente alterada para a versão masculina pelo uso da vogal "o" (Domingos) em vários documentos. Em ambos os casos, os portadores dos nomes buscaram pela retificação de seus prenomes para evitarem constrangimentos.

O nome próprio possui um funcionamento linguístico e social, caracteriza a pessoa como única e distinta, "mostra tanto seu aspecto convencional quanto implica seu caráter referencial, produzindo um efeito de identidade por repetição" (MARIANI, 2014, p. 134). Por intermédio do nome, no Direito o indivíduo passa a ser identificado e ganha *status*

de pessoa física[500] (ou natural), torna-se sujeito de direitos e obrigações, assim como é reconhecido e distinguido entre seus pares na vida em sociedade e em família, inclusive, com reflexos após sua morte.

Assim, o nome (como a identificação civil de um indivíduo) é, pois, um dos principais elementos caraterizadores da pessoa natural (LIMONGI FRANÇA, 1964).Trata-se, pois, de um símbolo da personalidade do indivíduo, fruto de uma construção histórico-social e cultural, capaz de particularizá-lo no contexto da vida social e produzir reflexos na ordem jurídica. Portanto, o nome é um direito personalíssimo e inato de todo ser humano e, como bem jurídico, cabe ao Estado reconhecer e dotá-lo da mais ampla proteção, uma vez que o nome dispõe de um valor que se insere no conceito de dignidade da pessoa humana (CARVALHO, 1989; AMORIM, 2003; DIAS, 2007; VIEIRA, 2008; FACHIN, 2014).

Via de regra, o nome é imutável ou definitivo, o que está pautado na segurança jurídica e objetiva evitar fraudes, sobretudo, impedir o uso indevido por pessoas com finalidade de buscar possível isenção de responsabilidade civil ou penal e, salvo situações excepcionais, particulares e justificadas, o nome é conservado para toda a vida. São situações excepcionais o casamento ou a união estável, no qual homens e mulheres têm a opção de acrescentar o sobrenome do outro. Os demais casos admitem a alteração do prenome que cause constrangimento, humilhação e sofrimentos e pode ser deferida pela autoridade judicial desde que haja justificativa fundamentada para tal e que essa mudança não implique prejuízo a terceiros de boa-fé. Inclusive, para proteger vítimas e testemunhas, a Lei nº 9.807/99 prevê a substituição do prenome, e até do nome por colaborar com a apuração de um crime, alteração esta que poderá se estender ao cônjuge, companheiro, filho, pai ou dependente que tenha convivência habitual com a vítima ou a testemunha.

Por conseguinte, em sendo o nome um dos direitos essenciais da personalidade, ele goza de prerrogativas como: indisponibilidade, inalienabilidade, vitaliciedade, intransmissibilidade, extrapatrimonialidade, irrenunciabilidade, imprescritibilidade e oponibilidade *erga omnes* (DIAS, 2007; VIEIRA, 2008; LIMONGI FRANÇA, 1964) e, além dessas prerrogativas, há quem acrescente ainda a obrigatoriedade, a exclusividade, a não cessibilidade, a extracomercialidade, a inexpropriabilidade, e

[500] Distingue-se da pessoa jurídica (entidade formada por indivíduos e reconhecida pelo Estado como detentora de direitos e deveres e pode se referir a empresas, governos, organizações ou qualquer grupo criado com uma finalidade específica).

a imutabilidade, neste caso, relativa (AMORIM, 2003; MONTESCHIO JUNIOR; OLIVEIRA, 2019).

No entendimento de Fachin, o nome mais que uma identidade pessoal é "direito ao *ser*, bem como o *direito ao corpo*" (FACHIN, 2014, p. 37), cingindo-se como direitos de personalidade. Assim, o "nome por ser elemento constitutivo de magna importância para a formação da identidade pessoal" (FACHIN, 2014, p. 41), deve propiciar ao indivíduo não apenas sua individualização em relação aos outros, mas, deve refletir a forma como a pessoa se sente sobre si mesma e como é reconhecida e identificada perante a comunidade.

Imutável, definitivo ou alterado judicialmente, o nome é tão relevante para a pessoa que a ela se une, não tendo, pois, apenas um papel identificador para a coletividade e a família, mas o de incorporar a identidade subjetiva da pessoa. Pelo nome, o indivíduo ganha um lugar no mundo e o espaço necessário para a construção de sua identidade e individualidade, sendo a certidão de nascimento o instrumento pelo qual se formaliza a existência do indivíduo em sociedade. É a partir dela que se obtêm os demais documentos que a vida civil exige, como a carteira de identidade (RG), a inscrição no cadastro de pessoa física (CPF) junto ao Ministério da Fazenda, o título de eleitor, a carteira de trabalho, etc.

Assim, quando a identidade de gênero, que as pessoas sentem ter, discorda da informação de sexo que foi registrado em sua certidão de nascimento, como é o caso das pessoas transgêneras, a retificação de seu registro civil é um direito. Ao buscá-lo e para conseguir seu objetivo, parte de sua vida é trazida para apresentar, justificar, circunstanciar e fortalecer o argumento de necessidade para seu pedido. O presente trabalho relata pesquisa doutoral utilizando com suporte teórico-metodológico na Crítica Genética e a Estilística Léxica, para mapear e,indutivamente, analisar usos da linguagem em sentenças judiciais relativas à retificação de nome e sexo de pessoas transgêneras.

2. Trangênero e o nome

Segundo Modesto (2013), a transgeneridade pode ser compreendida como"uma condição possível de indivíduos assumirem uma identidade de gênero, masculina ou feminina, diferente daquela que concorda com suas características biológicas, identidade essa designada por ocasião do seu nascimento" (MODESTO, 2013, p. 50). Em outras palavras, a

transgeneridade ocorre quando a identidade de gênero, que as pessoas sentem ter, discorda do que aparenta sua conformação biológica e realizada no momento do seu nascimento, isto é, masculino ou feminino. Assim, transgênero é o indivíduo que seidentifica com um gênero diferente daquele que corresponde ao seu sexo atribuídono momento do nascimento. Segundo Modesto (2013), a construção discursiva histórico-socioló-gica do gênero está baseada no binarismo, homem/mulher, "como resultado do entendimento naturalizado, essencialista, de gênero: as pessoas são homens (machos) ou mulheres (fêmeas), biologicamente, portanto, masculinas ou femininas" (MODESTO, 2013, p. 51).

Para Cameron e Kulick (2003), transgênero é uma das categorias identitárias minoritárias, ex: lésbicas, *gays*, bissexuais, *queers*, travestis, transexuais, etc. Nessa categoria estão pessoas que identificadas quando do nascimento por um sexo biológico, identificam-se e desejam, por meio de autodescoberta e autodefinição, pertencer a outra categoria identitária sexual (CAMERON; KULICK, 2003, p. xii-xiii).

Pereira (2015), em seu Dicionário de Direito de Família e Sucessões adota o conceito de transgênero como sendo

> Aquelas pessoas que optam por rejeitar seu sexo de nascimento, uma vez que não se identifica com ele [...]. Transgênero é um conceito abrangente que engloba grupos diversificados de pessoas que têm em comum a não identificação com comportamentos e/ou papéis esperados do sexo com o qual nasceram. [...] O gênero pode ser concebido sem caráter fixo, e não está restrito aos sexos, por isso não haveria razão para permanecer em número de dois, masculino e feminino. (PEREIRA, 2015, p. 691)

Assim, o conceito de transgênero por ser mais amplo, engloba o indivíduo transexual e, portanto, a eleição daquele termo, uma vez que se trata do direito à identidade de gênero, e principalmente pelo direito de cada um ser conhecido como realmente é. Tal qual o nome, o sexo também se constitui em um dos caracteres da identidade pessoal, a ponto de se conceber o direito à identidade sexual, ou seja, o direito da pessoa ao sexo real, por ser este imprescindível componente da pessoa (VIEIRA, 2012). De igual modo, Fachin também defende o direito ao corpo como sendo uma prerrogativa da personalidade do indivíduo, "na medida em que não é apenas a exteriorização da essência humana, pelo contrário, é também parte integrante dela. Nele se apresentam, no palco da existência, o ser e o estar" (FACHIN, 2014, p. 38).

No Direito, as normas que asseguram a possibilidade de mudança com efeitos sobre a identidade civil do indivíduo, tratam o objeto que dá

causa à demanda como *erro*ou*falha* (retificar) e como *exceção* (desvio do padrão). E, ainda, que a lei permita *corrigir* algo involuntário ao indivíduo (nome e sexo sobre os quais não teve voluntariedade, escolha como é o caso dos transgêneros) e protegê-lo de danos que a vida em sociedade pode lhe causar (discriminação, humilhação, constrangimento e sofrimento), os termos em que ela trata desse direito são ainda ligados a conceitos de transgeneridade como erro, falha e exceção.

3. Metodologia

A pesquisa é de natureza documental e o corpus reúne 9 (nove) sentenças judiciais de processos de retificação de nome e sexo em certidão de nascimento de indivíduos transgêneros, conduzidos pelo Escritório de Aplicação de Assuntos Jurídicos (EAAJ) da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Esses processos foram realizados em um período de 15 anos, com início em 2005 até o ano de 2019.

O método de análise é o indutivo, partindo de uma proposição particular para uma geral para que se possa analisar o objeto e inferir conclusões gerais ou universais. Para fins de debate na XV Jornada Nacional de Linguística e Filologia da Língua Portuguesa (XV JNLFLP), o recorte da análise tem os seguintes focos: 1) a gênese da sentença por meio da identificação dos seus elementos integrativos, 2) os tipos de mudanças dos nomes originais para os novos nomes retificados por sentença judicial. Para tanto, os elementos integrativos da sentença serão identificados com aporte teórico-metodológico da Crítica Genética, enquanto os tipos de mudança dos nomes originais para os retificados serão examinados pela ótica da Estilística Léxica.

A Crítica Genética, na sua concepção teórica, é relativamente contemporânea, tendo surgido na França, em 1968 e, no Brasil, em 1985, e visa a investigar a obra em sua construção, e tem por objetivo "devolver à vida a documentação, na medida em que essa sai dos arquivos ou das gavetas e retorna à vida ativa como processo: um pensamento em evolução, idéias crescendo em formas que vão se aperfeiçoando, um artista em ação, uma criação em processo" (SALLES, 2008, p. 29).

Assim, é preciso conhecer esses bastidores da criação: "Penetrar no ambiente de criação do escritor e nas fontes que mobilizaram a sua escrita, permite perceber que o processo criativo se inscreve e se orienta por múltiplas ações" (PANICHI, 2016, p. 15). Desse modo, pela Estilís-

tica Léxica, é possível identificar e analisar não apenas os recursos afetivo-expressivos da língua mas, também, observar sua construção textual. Em outras palavras, pode-se "mapear, por meio de uma precisa tipologia, os componentes de um fato social específico e os elementos que se deve ter em conta quando se avalia e relata uma situação" (BRITO; PANICHI, 2013, p. 7).

Para Biasi, a genética dos textos é mais que um método de análise, "ela está ligada a uma história que é a do nosso tempo (...). Os criadores do passado nos transmitiram não somente suas obras, mas o próprio processo que a fizeram nascer" (BIASI, 2010, p. 165) e daí sua relevância, pois ainda que seu olhar seja em relação ao passado, a genética pode contribuir, também, "como olhar prospectivo" (BIASI, 2010, p.166). Portanto, a Crítica Genética não deve (e nem pode) ficar restrita aos manuscritos literários modernos, mesmo porque no Direito e, em decorrência da evolução dos meios e modos determinados pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ) que passaram de processos físicos a processos eletrônicos, a produção da escrita em papel reduziu significativamente e, com isso, os documentos originais. Basta acionar a tecla "delete" que tudo se apaga e, via de consequência, perdem-se os registros dos caminhos até então percorridos.

Assim, se no Direito há – em tese – de um lado, uma perda dessa trajetória percorrida pelo autor pela ausência dos rascunhos; por outro lado, é possível identificar e estabelecer o universo mental de seu criador, em especial os livros consultados, as legislações, os tratados e convenções internacionais porventura reservados para (re)leituras, isto é, a exogênese dessa engenharia na construção textual. Logo, se ampliado o campo de estudos da Crítica Genética, esta criará "certamente novos laços com a produção artística e com os campos do saber que circulam ao redor do manuscrito e do texto: a filologia, (...) a linguística, a estilística, etc." (WILLEMART, 2001, p. 168), e com isso são renovadas as possibilidades de estudos. Apesar de o texto jurídico não ser equiparado a uma obra literária ou de arte, o fato é que a produção no Direito (seja na doutrina, na legislação e na jurisprudência) é, também, a consequência da interação e da integração humanas, com reflexos substanciais ao homem, à ciência – em diversos campos do conhecimento –, inclusive, nos estudos da linguagem.

4. Análise

Das nove sentenças que compõem o corpus da pesquisa, limitamo-nos, neste momento, à análise da primeira (sentença 1), cujo processo teve início no ano de 2005 e término em 2009, tendo demandado 5.259 dias. Esse processo foi o que levou mais tempo para ser julgado e houve a necessidade de perícia judicial. Ainda, referido processo judicial foi incluído na META 2, instituído pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ). Essa META 2 consistiu em identificar os processos judiciais mais antigos e adotar medidas concretas para o julgamento de todos os distribuídos até 31.12.2005 (em 1º, 2º grau ou tribunais superiores) e, com isso, assegurar o direito constitucional à "razoável duração do processo judicial", fortalecendo-se a democracia, assim como a "eliminação dos estoques de processos responsáveis pelas altas taxas de congestionamento" (CNJ, 2009). A sentença 1 de retificação era de transgênera feminina (M→F)[501] e que foi submetida previamente à cirurgia de transgenitalização (neocolpovulvoplastia).

A sentença, no Direito, é composta de três partes: o Relatório, aqui a ser analisado, a Fundamentação[502] e o Dispositivo. O trecho em apêndice é o Relatório da sentença cujos elementos (destacados em itálico), frutos de análise, são apresentados a seguir.

Os *Fatos biográficos* são narrados por terceiro, operador coadjuvante do sistema judiciário [L4[503]: advogado], na petição inicial. Eles versam sobre o vivido pelo sujeito na infância, adolescência e vida adulta. Dentre os fatos, incluem-se os pretéritos relativos a comportamento oposto ao do sexo biológico [L5-6]; sentimentos negativos (constrangimento [L6]); prematura interrupção da trajetória escolar [L7]; revelação e prática do seu gênero autodeclarado na adolescência [L7-8]; adoção de autodesignação de sua escolha (nome social) [L8-9]; adesão e recebimento de suporte instituição educacional renomada e de especialistas da saúde [L9-12]; alteração do corpo por terceiro [L12]. Outros fatos narrados são do tempo presente quanto ao estado emocional do sujeito [L12] e

[501] Nesta pesquisa adota-se a convenção M→F para referência à mulher transgênera e F→M para o homem transgênero, em preferência à convenção adotada por Lanz (2014) oriunda da língua inglesa: MtF = masculino para feminino ou *male tofemale*(p.28) e FtM = feminino para masculino ou *femaleto male* (p.78).

[502] A serem desenvolvidos.

[503] L = linha de localização no *corpus*.

seu status conjugal [L12-13], assim como a insuficiência de técnica para alcance de objetivo pessoal [L18-19].

Outro elemento usado pelo magistrado na elaboração do Relatório apresenta-se como *Fato científico*, pela patologização do transexualismo (CID 10 F.64.0)[504] e respectiva descrição [L 13-15]. Além disso, relembra *Fatos jurídicos*, quais sejam, a ausência de base legal (legislação segura) [L 15-16] e a abertura de possibilidade de atendimento da demanda, mesmo diante da lacuna jurídica (mitigação do princípio da imutabilidade do nome) [L 16-17].

Mais um elemento é a *Opinião pessoal.* Ela é manifestada de modos ambivalentes, ora acolhedora do magistrado em relação ao pedido do sujeito [linhas 17-8] e sobre a possibilidade de eventos negativos que este possa vivenciar socialmente [linha 22], ora generalizadora e negativa [L21-22]. Destaca-se o uso do verbo *espantar* em "o descompasso entre a identidade física e a jurídica", em relação à reação de todos. Essa escolha lexical (espanta) mantém a visão do magistrado ainda em um pensamento binário da sociedade ocidental, em que há apenas o sexo masculino e o feminino (LANZ, 2014; BESEN, 2018; CAMERON; KULICK, 2003, FACHIN, 2014).

Há também o elemento *Princípios judiciais* que são fontes do Direito e, nesse caso, favoráveis à demanda do sujeito [L19-21]. Esses princípios, por si só, poderiam perfeitamente viabilizar o atendimento ao pedido (VIEIRA, 2012; FACHIN, 2014; MONTESCHIO JUNIOR; OLIVEIRA, 2019).

Importa também ao magistrado o elemento *Comprovações*, que funcionam como a verdade do que sujeito declara [L24]. Portanto, a autodeclaração não era elemento suficiente para funcionar como argumento para o convencimento do magistrado. Essas comprovações estavam acima da razão subjetiva do sujeito.

Um outro elemento arrolado na sequência da construção do Relatório da sentença é a *Especificação da pretensão*. Esse elemento para o magistrado constitui-se a finalidade objetiva do sujeito, qual seja, a mudança do nome de/para [L22-24]. Para esse querer, o sujeito não precisa, necessariamente, ter razão.

[504] Ao tempo que a ação judicial foi promovida (2005), a OMS considerava como patológico, isto é, transtorno mental.

No Relatório, o magistrado insiste na busca da verdade. Para tanto, ele faz uso do elemento *Confirmação científica por especialista* [L25]. Essa confirmação vem pelo laudo pericial cuja fala é, também, de uma autoridade da área médica e comprova, mediante verificação do processo judicial, a anamnese gerada pelo procedimento cirúrgico e o exame clínico para confirmar a condição do sujeito-paciente. Esse elemento, até que se comprove a verdade autodeclarada pelo sujeito, o enquadra, pelas razões da ciência, como ser patológico, anormal, desviante, aberração, doente mental, transgressor (CAMERON; KULICK, 2003; LANZ, 2014).

Além da prova pericial acima, outro elemento exigido pelo magistrado é a *Apresentação de provas públicas* [L26]. Essas provas públicas são as certidões emitidas por autoridades também vinculadas ao Poder Judiciário, cuja finalidade é atestar a idoneidade do nome do sujeito. Dessa forma, tais provas são mais uma verdade acima dele.

Como suporte ao magistrado, ainda, um outro elemento vem do Promotor de Justiça, como *Opinião independente de membro do sistema judiciário* [L26-35]. O Promotor de Justiça é um agente independente do juiz e do advogado, goza de autonomia e prerrogativas inerentes à função de guardião da lei. Assim, a finalidade desse agente, além de fiscalizar, também, é emitir parecer para subsidiar a decisão do magistrado. E, nesse sentido, ele verifica as provas da verdade produzidas pelos atores envolvidos na demanda.

A participação do Promotor de Justiça traz um rol de elementos para a consideração do magistrado, desde a *comprovação* da verdade subjetiva do autor, o sujeito transgênero [L27], assim como a *comprovação técnica* ao se submeter ao procedimento cirúrgico [L28] e a constatação da *razão do estado e aparência do sujeito autodeclarado* [L28-29], a *existência de necessidade de atender o pedido do sujeito* [L29-30], a *razão factual* (registro) [L30] com consequências negativas para o sujeito [L31], os *princípios judiciais* favoráveis à demanda do sujeito [L31-33], a *permissão do sistema governamental para intervenção física no corpo do sujeito* [L33], a *existência de suporte sanitário nacional* [L34], o *fato jurídico* [L34] e a *recomendação de necessidade de proteção ao sujeito na formalização documental* [L34-35].

Parte dos elementos destacados pelo Promotor de Justiça reforça a concepção binária (LANZ, 2014; BESEN, 2018; CAMERON; KULICK, 2003; FACHIN, 2014) de possibilidades de identidade do sujeito, quando

se certifica das verdades dos especialistas da ciência da saúde (ginecologista, psiquiatra, psicólogo, assistente social, urologista e endocrinologista). Ao mesmo tempo, ele atua de forma decisiva ao recomendar pelo atendimento do pleito. Sua conduta revela um cuidado com o sujeito transgênero, justamente pela possibilidade do olhar da sociedade ainda enraizada no sistema binário e heteronormativo.

O último elemento integrativo do Relatório da sentença é a *Finalização da síntese pelo magistrado* [L36]. Deste ponto adiante, o magistrado irá expor o que no Direito denomina-se Fundamentação e, depois, passar ao Dispositivo que deferiu a pretensão do sujeito transgênero de mudar seu nome e sexo no registro civil. A análise dos elementos da Fundamentação e do Dispositivo da sentença será feita no desenvolvimento da tese, mantendo os fundamentos metodológicos da Crítica Genética (SALLES, 1992; WILLEMART, 2001; BIASI, 2002; PANICHI, 2016).

A seguir, em relação à contribuição da Estilística Léxica apresenta-se apenas a questão da mudança do nome original para o novo nome do sujeito transgênero da sentença 1.

O prenome civil completo original era Adolfo[505]. Segundo Mill (1843/1978), o nome pode ser concreto ou abstrato e designar "coisas ou propriedades". Adolfo é um nome *abstrato* e na sentença 1, designa o sujeito. Além do prenome Adolfo, o sobrenome era composto de sobrenome materno *Silva* e paterno *Souza*. A alteração foi feita apenas no prenome, ou seja, de masculino para feminino (M→F), inclusive, com a mesma característica *abstrata* no novo nome.

Foi mantida a mesma inicial do nome original (**A**) em relação ao novo nome eleito, com exclusão total da raiz. Permaneceram os sobrenomes materno e paterno (Silva Souza). O exemplo abaixo é apenas para ilustrar essa alteração:

Nome original: **A**dolfo Silva Souza

Novo nome: **A**line Silva Souza

Assim como *Aline*, oito das nove pessoas transgêneras que demandaram judicialmente a retificação de seu nome e sexo no registro civil, optaram por marcar explicitamente no novo nome, o gênero socialmente construído e autopercebido. Essas pessoas escolheram nomes

[505] Adotamos nome completo fictício para facilitar a compreensão da alteração.

próprios pessoais e nenhuma delas escolheu um nome unissex, que normalmente geram ambiguidades, confusões e humilhações (OBATA, 1986; CUNHA, 2006; AMORIM, 2003; MARIANI, 2014). Um transgênero optou por uma autodesignação *numeral* em substituição ao seu nome (próprio composto) original. O numeral, como nome adotado, é impessoal, tira da pessoa a identificação nominal, inclusive não permite saber qual o gênero de seu portador, pois enquanto numeral pode ser utilizado sem artigo definido ou indefinido.

O novo nome da pessoa transgênera, oficializado pela sentença 1, porta efeitos pretendidos da *discursividade de gênero do nome* (CUNHA, 2006, p. 63). Seu nome original se colocava como inadequado por ser típico do sexo biológico. Na sentença 1, a transgênera ter aparência de mulher com um nome típico masculino, além de causar sofrimento, discriminações e embaraços, também, gerava uma série de dificuldades em sua vida civil e daí a razão para a retificação do nome.

Com o novo nome em seus documentos *Aline* poderá evitar constrangimentos toda vez que preencher um formulário, usar seu novo nome e assinalar ou informar seu sexo F. *Aline* também poderá se apresentar e se identificar perante as pessoas, sem lhes causar "espanto" pela dissonância entre sua aparência, traje, modos, fala, comportamento, vida e seus documentos. Com a sentença judicial, tem finalizado um longo percurso como M→F e passa a existir formalmente como F.

4. Considerações finais

Toda demanda judicial é eivada de subjetividade e visa a uma dada pretensão, cuja objetividade é exigida e levada em consideração como tal pelo magistrado, e a despeito da predominância da subjetividade, os elementos do Relatório são indicativos de que para o requerente eles eram fundamentais e necessários para justificar e convencer o julgador acerca da imprescindibilidade da alteração de seu nome (finalidade objetiva). O magistrado, por sua vez, também se valer de elementos que podem ser considerados subjetivos ao olhar do leigo, porém, fazem o papel de suporte para seu próprio convencimento.

Ao produzir o Relatório, o magistrado percorre uma trajetória entre elementos subjetivos e objetivos, em busca do equilíbrio, ora considerando elementos que demandariam uma posição fechada, de impossibili-

dade ou barreira, ora aberta, de solidariedade e compreensão à necessidade da demanda. Essas conclusões têm o suporte da Crítica Genética.

Por parte da Estilística Léxica, quanto à alteração do nome a escolha feita por *Aline* não apenas garantiu-lhe a concretização da autopercepção de seu corpo e sexo como efetivamente lhe assegurou uma nova identidade civil.

Essa mudança buscada por tão longo tempo e de silenciosas metamorfoses, mesmo antes de ter se submetido à cirurgia de transgenitalização, foi alcançada com êxito. *Aline* foi paciente em duplo sentido, tanto na espera da resolução do processo judicial que demandou, de 2005 a 2009, 5.259 dias, quanto no seu enquadramento, pelas autoridades especialistas, de sua condição como patológica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, José Roberto Neves. *Direito ao nome da pessoa física*. São Paulo: Saraiva, 2003.

BESEN, Lucas Rimoli. *Pode tudo, até ser cis*: Segredo de justiça, cisgeneridade e efeitos de estado a partir de uma peciagrafia dos processos de retificação do registro civil em Porto Alegre-RS. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social,Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. 296f.

BIASI, Pierre-Marc de. *A Genética dos textos*. Trad. de Marie-Helène Paret Passos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

BRITO, Diná Tereza de; PANICHI, Edina. *Crimes contra a dignidade sexual*: a memória jurídica pela ótica da estilística léxica. Londrina: Eduel, 2013.

CAMERON, Deborah; KULICK, Don. *Language and sexuality*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

CAMPOS, Jorge. *Os enigmas do nome*: na interface lógica/semântica/ pragmática. Porto Alegre: AGE: EDIPUCRS, 2004.

CARVALHO, Manuel Vilhena de. *O nome das pessoas e o direito*. Coimbra: Almedina, 1989.

CUNHA, Lauro José da. *O processo discursivo de designação de pessoas*: a determinação histórico-social do nome próprio. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, 2006. 253 f.

DIAS, Maria Berenice. *Manual de direito das famílias*. 4ª ed. rev.atual.ampl. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2007.

FACHIN, Luiz Edson. O corpo do registro no registro do corpo: mudança de nome e sexo sem cirurgia de redesignação. *Revista Brasileira de Direito Civil*., v. I, p. 36-60, jul/set 2014. Disponível em: https://rbdcivil.ibdcivil.org.br/rbdc/article/view/130. Acesso em: 22 jan. 2020.

LANZ, Letícia. *O corpo da roupa*: a pessoa transgênera entre a transgressão e a conformidade com as normas do gênero. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2014. 342f.

LIMONGI FRANÇA, Rubens. *Do nome civil das pessoas naturais*. 2. ed. rev. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1964.

MARIANI, Bethania. *Nome próprio e constituição do sujeito*. In: *Letras*, v. 24, n. 48, p. 131-41, Santa Maria, jan./jun. 2014.

MILL, John Stuart. *A system of logic*: ratiocinative and inductive. Toronto: Universityof Toronto Press, 1978.

MODESTO, Edith. Transgeneridade: um complexo desafio. *Via Atlântica*, n. 24, 49-65, São Paulo, dez/2013.

MONTESCHIO JUNIOR, Anisio; OLIVEIRA, José Sebastião de. *Nome e o direito de personalidade*: sua importância social, aspectos legais, doutrinários e jurisprudenciais. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2019.

MORAES, Maria Celina Bodin de. Sobre o nome da pessoa humana. *Revista Brasileira de Direitos de Família*, v. 7, São Paulo, Síntese, out.-nov.-dez. 2000.

OBATA, Regina. *O livro dos nomes*. São Paulo: Círculo do Livro, 1986.

PANICHI, Edina Regina Pugas. *Processos de construção de formas na criação*: o projeto poético de Pedro Nava. Londrina: Eduel, 2016.

PEREIRA, Rodrigo da Cunha. *Dicionário de direito de família e sucessões*: ilustrado. São Paulo: Saraiva, 2015.

SALLES, Cecília Almeida. *Crítica genética*: fundamentos dos estudos genéticos sobre o processo de criação artística. 3. ed. São Paulo: EDUC, 2008.

TULLIO, Cláudia Maris. *Gêneros textuais jurídicos petição inicial, contestação e sentença*: um olhar sobre o léxico forense. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012. 678f.

VIEIRA, Tereza Rodrigues. Nome e sexo: mudanças no registro civil. *Revista dos Tribunais*, São Paulo, 2008.

WILLEMART, Philippe. Crítica genética e história literária. *Manuscrita*, n. 10. São Paulo: Annablume, p.165-85, 2001.

Apêndice

1 - [suprimido NOME CIVIL original completo], com qualificação nos autos e através de advogado habilitado, apresentou pedido **Retificação de Registro Civil de Nascimento** para tanto informando que: nasceu como pessoa do sexo masculino mas desde a infância comportou-se como do sexo feminino, o que lhe resultou em muito constrangimento, precisou abandonar os estudos ainda no ensino fundamental; aos 14 anos de idade assumiu sua condição de transexual, passou a vestir-se como mulher e alterou seu nome para [suprimido PRENOME SOCIAL]; cadastrou-se na [suprimido nome da instituição de ensino] em programa direcionado a pessoas com transexualismo; foi acompanhado por 4 anos por profissionais do serviço social, psicologia, ginecologia, urologia, endocrinologia, psiquiatria e acabou por se submeter à cirurgia de transgenitalização; está feliz e vive com seu companheiro há seis anos; o transexualismo foi classificado no CID 10 F.64.0; o transexual é indivíduo portador de um distúrbio de identidade sexual que manifesta sua convicção permanente de viver como membro do sexo oposto; não há no Brasil legislação segura para regularizar esta situação; o princípio da imutabilidade do nome sofreu mitigação; o transexual tem o direito de ser reconhecido pela sociedade pelo seu estado psicológico em relação ao sexo e apenas a cirurgia não deu ao requerente a condição de mulher na sociedade; a adaptação do nome c do sexo no registro civil assenta-se no direito à integridade física c princípio da dignidade da pessoa humana, para preservação da saúde e bem estar físico, psíquico e social; o descompasso entre a identidade física e a jurídica espanta a todos e implica em situações humilhantes. Pede, no final, autorização para retificação do registro de nascimento para mudança de seu nome para [suprimido NOME SOCIAL COMPLETO]. O pedido de fls. 02/07 veio acompanhado de documentos.

O d. perito do juízo apresentou o laudo de fls. 141/145.

Depois da juntada de novos documentos pelo autor, o Ministério Público apresentou o parecer de fls. 160/164 para concluir que: o autor comprova todos os fatos que alega; o autor submeteu-se à cirurgia para mudança de sexo porque se apresentava psicológica e morfologicamente como pertencente ao sexo feminino; é inevitável a mudança de seu nome bem como a designação do seu sexo, já que o registro atual lhe causa evidente constrangimento e sofrimento; o art. 5º, X da Constituição Federal inclui como direito individual da inviolabilidade da intimidade, da vida privada, da honra e da imagem das pessoas; houve concordância do Estado para a realização da cirurgia inclusive pelo sistema único de saúde; há jurisprudência sobre o tema; é preciso constar do registro a existência de decisão judicial modificativa do registro sem menção à razão desta alteração.

É o breve relato. Decido.

TRAVESSIAS PEDAGÓGICAS NO ENSINAR E APRENDER LITERATURA NO ÂMBITO DAS MÍDIAS DIGITAIS

Carlos Wiennery da Rocha Moraes (UFT)
carloswmr@hotmail.com

RESUMO

Este artigo tem, como premissa, mostrar a importância de direcionar a aprendizagem em literatura no âmbito das mídias digitais. Essa necessidade se justifica pela maneira de como podemos ter acesso aos livros e aos textos literários (*blogs*, *sites*, revistas *on-line*, livros eletrônicos/*e-books*, *app book*, dicionários de literatura, obras digitalizadas, documentários, vídeos no *Youtube* e *Facebook*). Por este motivo, a escola deve se apropriar desta realidade e fomentar, no ambiente de ensino e na aprendizagem em literatura, mecanismos pedagógicos que orientem seu alunado a apropriar-se pedagogicamente e criticamente de tais conteúdos. A questão norteadora deste estudo foi: "como a escola pode promover o ensinar e o aprender literatura, utilizando, como recurso, as novas textualidades digitais literárias?". O objetivo foi mostrar possibilidades pedagógicas que a escola pode promover essa inovação digital no ensinar e no aprender literatura, no âmbito das mídias digitais. Para tanto, realizamos uma pesquisa bibliográfica e qualitativa. No final, constatamos que, para fomentar tal aprendizagem, é imprescindível à formação continuada do docente na promoção de e-ações educativas no campo da literatura.

Palavras-chave:
Literatura. Ensinar e aprender. E-ações e e-leitor.

ABSTRACT

The premise of this article is to show the importance of directing learning in literature with in the scope of digital media. This need is justified by the way in which we can access books and literary texts (blogs, websites, online magazines, electronic books/ e-books, app book, literature dictionaries, digitized works, documentaries, videos on Youtube and Facebook). For this reason, the school must take owner ship of this reality and foster, in the teaching environment of the learning in literature, pedagogical mechanisms that guide its students to appropriately pedagogically and critically take such content. The guiding question of this study was: how can the school promote teaching and learning literature, using, as a resource, the new digital literary textualities? The objective was to show pedagogical possibilities that the school can promote this digital innovation in teaching and learning literature, within the scope of digital media. For this, we conducted a bibliographic and qualitative research. In the end, we found that, in order to foster such learning, it is essential the continuing education of teachers in promoting literary educational e-actions in the field of literature.

Keywords:
Literature. Teachingand Learning. E-actions and e-reader.

1. Introdução

A leitura literária, no contexto contemporâneo, não se limita ao livro impresso, nosso antigo conhecido, mas se estende ao contexto digital. Ou seja, os mais variados conteúdos literários podem ser Acessos por: *blogs*, *sites*, revistas *on-line*, livros eletrônicos/*e-books*, *app book*, dicionários de literatura, obras digitalizadas, documentários, vídeos no *Youtube* e *Facebook*, além de outras textualidades produzidas e disponibilizadas no universo digital (KIRCHOF, 2016).

Em função desta configuração alicerçada na "prática da leitura no hipertexto e novos caminhos trilhados para interagir com estes textos" (ALMEIDA; CERIGATTO, 2016, p. 210), faz-se necessário fomentar o ensino e a aprendizagem da literatura pela linguagem digital, ou seja, no contexto do universo digital.

A literatura digital passa, segundo Santaella (2012, p. 230), fazer parte do "mundo das redes e das mídias programáveis, quais sejam: *games*, animações, artes digitais, *design* digital, (...) pertencentes à cultura visual eletrônica", isto é, a literatura digital é parte da realidade sociocultural do alunado. Esta realidade deve instigar o docente a se apropriar dessas possibilidades, de forma adequada e pedagógica, bem como estudá-la e interpretá-la, para então potencializar novas metodologias no ensino de literatura.

Ao promover tal ensino, espera-se contribuir na formação de *e*-leitor literário. O "e" é de *eletronic*, ou seja, o leitor do mundo virtual que se apropria de tais conteúdos que, por sua vez, são híbridos e se constituem pela interconexão de som, imagem e texto (CASTELLS, 1999). Esse exercício didático iniciado e promovido na e pela escola constitui uma formação para a vida, porque direciona o sujeito/aluno em suas escolhas na rede e em outros espaços sociais de forma seletiva, critica e autônoma.

Assertivamente, Moraes (2002, p. 3) questiona: "como educar para uma sociedade do conhecimento que requer sujeitos autônomos, críticos, criativos, (...) usando técnicas e metodologias epistemologicamente equivocadas e cientificamente defasadas?", enquanto o contexto do alunado é enredada por uma" (...) criação literária publicada no ciberespaço[506], que se configura como interativa, móvel, e permite múltiplas pos-

[506] Segundo Lévy (2010, p. 17) "(que também chamarei de 'rede') é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores".

sibilidades de execução e significação (SANTAELLA, 2012). Dessa forma,

> [...] precisamos também aprender a usar essas novas ferramentas para o desenvolvimento de habilidades e competências [...] que colaborem para o desenvolvimento de processos reflexivos que ajudem o indivíduo a afrontar o seu próprio destino e a se posicionar de um modo diferente diante do mundo e da vida (MORAES, 2002, p. 4)

Nessa perspectiva, as questões inerentes ao processo de aprendizagem extrapolam a leitura e a apreciação de um texto literário, mas perpassam, diretamente,a formação do sujeito, enquanto cidadão, que realiza e decide qual rota quer seguir. Por esta razão, essas novas textualidades resultam para além da aprendizagem da escrita e perpassam pelo letramento (SOARES, 2004) que deve "abarcar variadas práticas eusos que envolvem tais fenômenos (...)" e para tanto urge a necessidade de "investir simultaneamente no letramento literário e digital" (KIRCHOF, 2016, p. 222). Isso ocorre porque, "as novas formas literárias da cultura digital demandam um letramento que permita compreender a dimensão propriamente literária dessas obras" (KIRCHOF, 2016, p. 223).

O que nos levar a indagar: como a escola pode promover o ensinar e o aprender literatura, utilizando como recurso as novas textualidades digitais literárias?

Esse questionamento emerge em função do expressivo número de informações divulgadas na internet, do crescimento significativo das formações promovidas a distância, e "de trabalhos realizados via Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), fóruns de discussão, *e-mails*, *blogs*, *sites* de busca, (...), atividades essas que passam, necessariamente, pelo letramento digital" (FREITAS, 2010, p. 337).

O objetivo desta pesquisa é mostrar possibilidades pedagógicas que a escola pode promover no ensinar e no aprender literatura utilizando, como recurso, as novas textualidades digitais literárias.

Para tanto, realizamos pesquisa de abordagem qualitativa, pois permite trabalhar "com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis" (MINAYO, 1994, p. 21-2). O estudo proposto do ponto de vista de seus objetivos classifica-se como explicativo porque "procura explicar os porquês das coisas e suas causas, por meio (...) da análise, da classificação e da interpretação dos fenôme-

nos observados" (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 53). Como técnica,utilizamos a observação visto que "consiste em ver, ouvir e examinar os fatos, os fenômenos que se pretende investigar" (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 74).

Este artigo está estruturado em três momentos: o primeirovisita o conceito de letramento digital e enaltece outras formas de ensinar e aprender literatura; o segundo revela como a formação continuada reverbera na prática docente, tendo como recurso pedagógico as mídias digitais; por fim, as considerações finais apresentam um apanhado geral da reflexão desenvolvida.

2. Entendendo o Letramento digital: as textualidades digitais

O letramento digital pode ser entendido como "uma complexa série de valores, práticas e habilidades (...) dentro de um contexto de ambientes eletrônicos que incluem leitura, escrita e comunicação" (SOUZA, 2007, p. 59), fomentando a pensar como se estabelece, no âmbito do ciberespaço, a leitura dos textos literários: o leitor/aluno se apropria dos conteúdos literários na forma de memorização; para atender a uma exigência de disciplina escolar; apenas copiar e colar as resenhas disponibilizadas na rede.

Essas textualidades digitais literárias são disponibilizadas na rede, por várias possibilidades, dentre estas, pela literatura digital e a literatura digitalizada. A primeira refere-se às obras feitas para mídias digitais, com recursos específicos das novas tecnologias, como por exemplo: efeitos visuais, animações, sonoridade, musicalidade, *hiperlink*, *hipertexto*. Ou seja, está integrada às especificidades das tecnologias digitais (SANTOS; SALES, 2012). Já a literatura digitalizada remete-se às obras digitalizadas e publicadas na internet, como um *e-book*, isto é, "as obras digitalizadas não mantêm nenhuma correspondência mais profunda com o meio digital, apenas utilizam ferramentas digitais de editoração, em formato de livro impresso, de obras que seguem rigorosamente as mesmas lógicas do meio impresso" (SANTOS; SALES, 2012, p. 22). Nessa perspectiva, ambas as literaturas digital e digitalizada são importantes e estão transformando a forma de consumir uma obra literária, seja em função da facilidade de acessá-la, por qualquer aparelho (*tablet*, computador, celular), seja pela liberdade de fazê-lo em qualquer lugar, bem como pelas interações sociais estabelecidas, que, conjuntamente, têm mudado, consideravelmente, o modo como se tem lido.

Diante de tais mudanças, o professor, ao se apropriar da tecnologia digital enquanto recurso, passa a se preocupar com a promoção de *e*-ações pedagógicas que instiguem o estudante a desenvolver a capacidade crítica frente às textualidades literárias disponibilizadas na rede. E, ao articular esta preocupação metodológica de orientar suas rotas literárias e de fomentar a criticidade por meio de questões propositivas, o professor contribuirá para construção da autonomia do discente, no sentido de gerir o seu percurso individual de aprendizagem frente ao universo digital. Esta autonomia, por sua vez, reverberará no processo formativo do *e*-leitor literário. Isso ocorre não em função do potencial de serem lidas em aparelhos móveis e/ou em seus respectivos aplicativos, mas sim pela qualidade estética, e pelo viés da criticidade fomentada no processo de ensino e aprendizagem.

Assim, defendemos que há outros modos de leitura que precisam ser legitimados no processo de ensino e aprendizagem de literatura. Esta assertiva não significa que o livro impresso ou as atuais formas de ensinar literatura sejam desconsiderados, mas a estas, agreguem outras que constituem a realidade da sociedade em rede (CASTELLS, 1999).

A comunicação na sociedade em rede é marcada pela interconexão entre o discurso oral, textual e audiovisual (CASTELLS, 1999), tal realidade nos remete a rever as novas concepções de literatura, de leitor e de textoliterário.

Nesse processo, a tecnologia constitui uma importante ferramenta pedagógica que, mediada pelo professor, pode contribuir na formação de leitores literários críticos e, consequentemente, para a formação humanística dos mesmos. Mas, para isso, a formação deve proporcionar uma experiência consumatória (DEWEY, 1949); em outras palavras, o professor deve se apoderar pedagogicamente das ferramentas tecnológicas através de atividades que consigam promover ao alunado experiências significativas que culminem na conscientização crítica e autônoma para que, assim, ele deixe de realizar leituras superficiais, incompletas, fragmentadas. Isso advém em função da infinidade de informações publicadas na rede que podem levar o leitor a ler sem concentração e sem a devida contemplação. Por este motivo, fazem-se necessárias estratégias de leituras diferenciadas e estas, por sua vez, devem ser fomentadas através e pelaescola. Assunto que será discutido no tópico a seguir.

3. A interface entre formação continuada e as e-possibilidades pedagógicas

Para direcionar esta seção, apresentamos estudos que lançaram mão de recursos digitais para ensinar e aprender literatura. Paralelamente a isso, enaltecemos a importância da formação continuada para subsidiar essa proposta pedagógica que transita pela literatura e pelas mídias digitais.

O primeiro estudo que nos ajuda nesta proposta foi o realizado por Silveira e Rolim (2014, p. 220), que mostra como o aplicativo *Via Láctea,* por meio de dispositivos móveis, "proporciona ao leitor uma experiência literária interativa". Esse aplicativo criado a partir do soneto XIII do poema de Olavo Bilac possibilita ao leitor vivenciar e experienciar, por meio de um toque no *touchscreen*, abrir a janela e ter um contato com as estrelas, com os corpos celestes, enfim, uma experiência literária digital, como mostra a figura a seguir:

Figura 1: Cenário do poema soneto "Translouco" no *app* literário.

Fonte: Yellow+Blue Digital Content (2014 *apud* SILVEIRA; ROLIM, 2014).

A figura acima revela que, enquanto no livro impresso, os poemas remetem a lugares imagináveis, no digital, as possibilidades virtuais, de certa forma, concretizam-se sem, necessariamente, "estar lápresencialmente" – a interação sujeito/sujeito (diálogo entre autor e interlocutor) e

sujeito/objeto (diálogo entre autor e estrela) ficam mais inteligíveis. A figura enaltece a noite, é poetizada, uma vez que, o contato direto com os astros celestiais aparece de forma romântica. A interface do *app* literário permite ao usuário vislumbrar o cenário, onde o autor do soneto dialoga com as estrelas e com o interlocutor que o chama de "translouco" por conversar com estrelas. Para rebatê-lo, o poeta diz: "só quem ama pode ter ouvido capaz de ouvir e entender estrelas".

Toda essa possibilidade promovida pelo *app* literário, entendido aqui como recurso/meio, deve ser conduzida, pedagogicamente, pelo professor. Este, por sua vez, deve conhecer o uso deste aplicativo ao utilizá-lo em sala de aula, ter clareza na proposta formativa que pretende desenvolver, e ainda, ter domínio do discurso oral, textual e audiovisual inseridos no texto literário digital.

Esse processo que envolve as textualidades digitais, linguagens verbais e visuais, demanda, por parte do professor, *e*-ações formativas que consigam promover, em seu alunado, muito mais que o gosto pela leitura ou pela interatividade promovida pelos aplicativos, mas que permita ao estudante vivenciar a experiência estética, fruindo-a (SOARES, 2005), bem como esta leitura e fruição, sejam pautadas pela criticidade e autonomia. Dessa forma, contribuirá decisivamente na formação humana deste sujeito, que saberá arguir em situações ímpares e/ou em escolhas importantes ao longo de sua vida.

Outro segundo estudo foi o de Sanfelici, Teixeira e Silva (2015) que mostra como o professor pode se apropriar de ferramentas tecnológicas (vídeos do *YouTube*, *blogs* literários) no ensino de literatura, em sala de aula. Para tanto, utilizaram como recorte literário a obra "O Guarani", de José de Alencar. A proposta foi que os alunos produzissem "vídeos baseados na obra "O Guarani". (...) poderiam enfocar qualquer elemento do texto-base, tais como o enredo, descrição e análise das personagens, resumo da obra, o autor, contexto histórico, dentre outros" (SANFELICI; TEIXEIRA; SILVA, 2015, p. 8350). O resultado surpreendeu professores e colegas da turma pela riqueza dos conteúdos criados (vídeos de até cinco minutos), pelo envolvimento dos discentes na atividade, pela criatividade que envolveu o processo de criação, pela preocupação com a elaboração do roteiro do texto/vídeo. Enfim, segundo os autores, houve significativo ganhos no processo de aprendizagem. Em outras palavras, é a metodologia conduzida no processo que possibilita o envolvimento do alunado, desperta o interesse e pode contribuir para a formação do mesmo. E a literatura poderá ocupar mais espaço no cotidiano do público

juvenil.

O terceiro foi a pesquisa realizada por Porto e Porto (2012) que apresenta como o uso do blog, enquanto ferramenta pedagógica pode ressignificar o ensino e aprendizagem de literatura, uma vez que o interesse pela literatura tem perdido espaço para as histórias em quadrinhos e tem se distanciado cada vez mais do público juvenil. Esse distanciamento pode ser explicado em função do seu ensino em sala de aula que tem sido realizado por metodologias que têm pouco contribuído para estimular o prazer pela leitura e na formação de leitores.

E ainda, Porto e Porto (2012) chamam a atenção para o fato de que a formação de professores constitui um dos principais fatores para alavancar práticas educativas no ensino de literatura. Dentre as possibilidades tecnológicas, o blog foi à escolhida, pois, segundo os autores, tal ferramenta se relaciona com a teoria sociointeracionista de Vygotsky (1999, p. 56) que concebe o ato de aprender "como um fenômeno que se efetiva na interação com o outro. (...), a aprendizagem se concretiza por meio da internalização, a partir de um processo anterior, de troca, que possui uma dimensão coletiva, do eu com o outro (...)". Porto e Porto (2012) sugerem ao professor problematizar e instigar a pesquisa, estabelecendo a interação entre os participantes e a escrita reflexiva:

> [...] o professor deve propor uma contribuição questionadora aos alunos de modo a fazê-los refletir e buscar informações acerca do tópico em discussão; deve ainda instituir uma contribuição debatedora, comentando as contribuições anteriores de cada aluno com propriedade, respondendo a questionamentos ou apresenta contra-argumento quando encontrar um posicionamento equivocado ou sem concordância conceitual ou prática; e fazer uma contribuição sintetizadora de forma a selecionar fragmentos da discussão e elaborar parecer conclusivo acerca da reflexão construída pelo grupo (PORTO; PORTO, 2012, p. 11)

Nessa perspectiva, o professor mediador do processo de aprendizagem instiga as interações no *blog* e, paralelamente, ensina seus alunos a lerem os códigos digitais e os signos que permeiam a visualidade na internet, bem como, colaborar na formação de leitores literários.

Nessa mesma linha, o quarto estudo realizado por Lopes e Silva (2010, p. 74) chama atenção para o resultado de experiência pedagógica no ensino de literatura realizado em blogs no curso superior, nos quais seus alunos experienciaram "ideias de interatividade, pesquisa e produção crítica". Segundo o autor, todo esse processo mediado pelo professor através de critérios (data de postagens, interação entre professor e aluno, trabalho em equipe, comentários, oficinas narrativas, etc.) para a criação

literária própria, "com essa prática, se rompe a unidirecionalidade do ensino bancário favorecendo ao aluno vivenciar a construção do conhecimento como um processo vivo, dinâmico e dialógico" (LOPES E SILVA, 2010, p. 76). O quinto estudo que corrobora com esta análise reflexiva é o de Freitas e Somer (2013, p. 51) que trabalham com dicionários eletrônicos de personagens literários e, ao propor tal ferramenta, enfocam que o "objetivo é o de oferecer subsídios para o aprofundamento da leitura de obras literárias tanto para fins didáticos de ensino–aprendizagem e pesquisa na área da Literatura, quanto para enriquecer a experiência de leitura do público em geral".

Nesse viés, o educador deve promover ações para que o estudante saia da condição de leitor da obra literária e ingresse na de intérprete (quem consome, vivencia e experiencia a obra literária), pois na cultura digital "entender e vivenciar uma obra de arte digital está intimamente ligada com o meu ato, o meu processo de interpretá-la digitalmente"(CUNHA, 2015, p. 7). Isso ocorre porque nesse processo se estabelece a mesclagem da linguagem alfabética com a linguagem digital (CASTELLS, 1999), como por exemplo: consumir música na internet realiza-se pela descrição das imagens de um determinado clipe, portanto a música é imagética. Isso se dá em virtude deste produto musical, enredado pela inter-relação de som, imagem e texto (CASTELLS, 1999). Nesse contexto, instiga-nos a pergunta: como o educador pode formar o fruidor literário crítico na cultura digital? Múltiplas poderão ser as travessias utilizadas pelo educador, considerando, neste percurso, que a tecnologia condiciona comportamento, hábitos e valores (SANTAELLA, 2003).

Todo percurso abordado mostra que a formação continuada docente, além de possibilitar metodologias criativas que dialoguem com a sociedade em rede, promove o rompimento com a pedagogia tradicional, tecnicista (FREIRE, 2005), que insiste em resistir no ensino escolar. Contribui, ainda, para uma nova configuração do espaço escolar como um lugar que extrapola a aprendizagem e que possibilita ao alunado, falar, ter escuta e se colocar no mundo, enquanto sujeitos.

Sabemos que a tecnologia, por si só, não consegue formar sujeitos críticos e autônomos, pelo contrário, seu uso sem a mediação do professor pode conduzir a leituras distorcidas, interpretações rasas, ou seja, acríticas. Compreendemos que muita coisa publicada na rede pode, por

sua vez, impulsionar o exercício de práticas ritualísticas culturais[507], isto é, práticas que, aos poucos, vão se tornando tão rotineiras, comuns, que, com o passar do tempo, passam a fazer parte da nossa cultura.

Para evitar tal cenário, a mediação do professor constitui elemento ímpar e se processa na aprendizagem que se estabelece pela interação com ooutro. A interação – relação estabelecida entre sujeito e objeto – considerada no desenvolvimento da aprendizagem, ocorre porque o conhecimento é uma construção a partir da ação do sujeito numa interação (que envolve os cinco sentidos: visão, paladar, tato, audição e olfato) com o objeto do conhecimento. Neste processo, a interação é fundamental tanto na construção do conhecimento, como na constituição e construção do sujeito (PIAGET, 1970).

Como orienta Paulo Freire (2005) é pelo ato educativo, pautado na consciência crítica, que o educador poderá desconstruir a reprodução de parâmetros, conceitos e modelos. Neste percurso enredado por meio da experiência estética literária, o gosto (em sentido estético) será consequência e/ou produto de um primoroso trabalho educativo em sala de aula: o saber pelo prazer.

4. Conclusão

A pesquisa não teve a pretensão de dar respostas prontas e acabadas na forma de ensinar e aprender literatura. Mas, suscitou provocações calcadas em saber se escola tem se apropriado das mídias digitais nas práticas de leitura na cena escolar. E, ao apoderar-se de tais ações, como estão sendo trabalhadas: no viés superficial/pragmático ou naquelas que dão sentido ao texto literário? Esse questionamento instigao professor a rever sua prática pedagógica em literatura considerando, neste processo formativo, a cultura digital.

A pesquisa mostrou as várias as possibilidades através das quais o professor pode se apoderar da tecnologia como ferramenta pedagógica e suscitar em seus discentes o interesse e o envolvimento pela leitura, contribuindo, assim, para o processo de formação de *e*-leitor literário. Enalteceu ainda, como a formação continuada é o alicerce para promover este

[507] "O ritual caracteriza-se por: possuir estruturas com qualidades formais e relacionamentos definidos; possuir sistemas de significação simbólicos; constituir-se como um processo ou um conjunto de ações performáticas; constituir-se como uma experiência" (CABRAL, 1999, p. 14).

processo.

Todavia, que esta formação extrapole o manuseio das ferramentas tecnológicas, e/ou aplicativos, e que seja capaz de dialogar, criticamente, com os conteúdos literários disponibilizados na rede. Bem como, há de oferecer a este educador possibilidades teóricas para construir seu planejamento e sua proposta pedagógica pautada na pesquisa e na promoção de intentos pedagógicos que intervenham diretamente nos problemas observados no cotidiano escolar.

Através deste viés formativo, o professor pode se tornar um mediador capaz de articular as interações estabelecidas no processo de ensino e aprendizagem em literatura, uma vez que "não basta saber transmitir conteúdos; é preciso saber promover a compreensão desses conteúdos" (VEIGA, 2010, p. 63).

Assim, por meio da vivência da literatura e de seu ensino no universo digital, o educador deve promover ao seu alunado uma vivência estética singular, através de questões indagativas, que coloquem o estudante em situação de investigador do seu próprio processo educativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Lígia Beatriz Carvalho de; CERIGATTO. Mariana Pícaro. Os desafios de educar para o novo contexto de leitura, linguagens e produção da informação. In: SOUZA, F. M.; ARANHA, S. D. G. (Orgs). *Interculturalidade, linguagens e formação de professores [on-line]*. Campina Grande: EDUEPB, 2016, p. 203-30. Disponível em: http://books.scielo.org/id/qbsd6/pdf/souza-9788578793470-10.pdf. Acesso em: 01 out.2018.

CASTELLS, Manuel. A *sociedade em rede.A era da informatização*: Economia, sociedade e cultura. 2. ed. v. I. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CUNHA, Fernanda Pereira. *Arte/educação versus e-arte/educação no contexto da cultura digital e não digital*: Abordagem Triangular *versus* Sistema Triangular Digital. Goiânia: UFG, 2015.

DEWEY, John. *El arte como experiência*. México: Fondo de Cultura Económica, 1949.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Maria Teresa. *Letramento digital e formação de professores. Educ. rev. [on-line]*. v. 26, n. 3, p. 335-52, 2010.

FREITAS, Deise J.T.; SOMER, Silvio. Personarium: dicionário eletrônico de personagens. *Literaturas entre o digital e o analógico*. Teresina: Edufpi, 2013, p. 51-62. Disponível em: http://nupill.ufsc.br/wp-content/uploads/2014/08/literaturas_entre_o_analogico_e_o_digital.pdf. Acesso em: 25 set. 2018.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

KIRCHOF, Edgar Roberto. Como ler os textos literários na era da cultura digital?. *Estudos de literatura brasileira contemporânea*, n. 47, p. 203-28, jan./jun. 2016.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

LOPES E SILVA, Marciano. O uso de blogs e chats no ensino de literatura. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v. 45, n. 2, p. 71-7, abr./jun. 2010. Disponível em: http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/7528/5398. Acesso em: 22 set. 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social*: teoria, método e criatividade. Petrópolis-RJ: Vozes, 1994.

MORAES, Maria Cândida. Tecendo a rede, mas com que paradigma?. In: MORAES, Maria Cândida (Org.). *Educação a distância*: fundamentos e práticas. Campinas: UNICAMP/NIED,2002.

PIAGET, J. *Epistemologia Genética*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1970.

PORTO, Luana Teixeira; PORTO, Ana Paula Teixeira. Uso de blogs no processo de aprendizagem de literatura no ensino médio. *#Tear*: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia, v. 1, n. 1, 2012. Disponível em: [PDF] ifrs.edu.br. Acesso em: 22 set. 2018.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. *Metodologia do trabalho científico*: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SANFELICI, Aline de Mello; TEIXEIRA, Ana Maria de Souza Valle; SILVA, Fábio Luiz da. *Teoria e prática de ensino de literatura com recursos tecnológico*. 2015. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19334_8182.pdf. Acesso em: 22 set.2018.

SANTAELLA, Lúcia. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. *Revista Famecos*, n. 22, p. 23-32, Porto Alegre, dezembro, 2003.

SANTAELLA, Lúcia. Para compreender a ciberliteratura. *Texto Digital*, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 229-240, jul/dez, 2012. Disponível em: [PDF] ufsc.br. Acesso em: 22 set. 2018.

SANTOS; Alckmar Luiz dos; SALES, Cristiano de. Notícia da atual literatura brasileira digital. *Outra Travessia*, v. 13, p. 16-28, 2012. Disponível em: [PDF] ufsc.br. Acesso em: 22 de set. 2018.

SILVEIRA, Ana Paula Pinheiro; ROLIM, Anderson Teixeira. Conquistando habilidades de letramento em Via Láctea: um appbook para smartphones. *II SEA – Seminário de Ensino e Aprendizagem*, 2, 2014, p. 215-26. Londrina. Anais... Londrina: UTFPR, 2015.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, p. 05-17, Rio de Janeiro, 2004, n. 25.

_____. Ler, verbo transitivo. In: PAIVA, Aparecida; EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; PAULINO, Graça, MACHADO, Maria Zélia Versiani (Org.). *Leituras literárias*: discursos transitivos. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2005. p. 29- 36

SOUZA, V. V. Soares. Letramento digital e formação de professores. *Revista Língua Escrita*, n. 2, p. 55-69, dez. 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *A escola mudou*. Que mude a Formação de Professores! Campinas-SP: Papirus, 2010

VYGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

UM ESTUDO DE CASO: A EXCLUSÃO DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO EM TEMPOS DE PANDEMIA E SEUS ENTRAVES

Jackeline Barcelos Corrêa (UENF)
jack.barcelos1@hotmail.com
Amaro Sebastião Quintino (UENF)
amarotiao@yahoo.com.br
Aline Peixoto Vilaça Dias (UENF)
alinepeixoto16@hotmail.com
Luiz Cláudio da Silva Velasco (ISEPAM)
luizvelasco36800@gmail.com

RESUMO

A presente pesquisa objetiva desenvolver uma análise sobre a exclusão dos alunos do Ensino Médio, mediante o ensino ser realizado por meio das plataformas digitais neste período pandêmico. O uso das tecnologias como ferramentas facilitadoras para o processo de inclusão de alunos perpassa por diversas vertentes educacionais. A busca por uma educação eficaz e significativa, devido à diversidade existente no contexto escolar e regional constitui o foco dessa investigação. Para complementar este trabalho, realizou-se uma pesquisa nas redes sociais para análise de conteúdos seguindo as orientações do Laurence Bardin (2006). Esta discussão gira em torno da reflexão sobre o uso pedagógico das tecnologias como instrumentos estimuladores das habilidades e competências dos alunos, onde muitas vezes os alunos do interior não conseguem ter acesso e acabam ficando prejudicados com o sentimento de exclusão. Vale destacar, que estas situações já existiam e com a pandemia ficou em evidência. Por meio do desenvolvimento do presente estudo, foi possível constatar que a "exclusão" ficou desacerbada com a pandemia, e que os alunos do Ensino Médio estão se sentido defasado no que diz respeito ao acesso às informações. É preciso ajustar todas as ferramentas para que todos tenham acesso e para que não haja exclusão.

Palavras-chave:
Exclusão. Ensino Médio. Estudo de Caso.

ABSTRACT

This research aims to develop an analysis on the exclusion of high school students, through teaching being carried out through digital platforms in this pandemic period. The use of technologies as facilitating tools for the process of inclusion of students goes through several educational aspects. The search for an effective and meaningful education, due to the diversity existing in the school and regional context, is the focus of this investigation. To complement this work, a search was made on social networks for content analysis following the guidelines of Laurence Bardin (2006). This discussion revolves around the reflection on the pedagogical use of technologies as instruments to stimulate the students' skills and competences, where students from the countryside are often unable to access and end up being harmed by the feeling of exclusion. It is worth mentioning that these situations already existed and with the pandemic it be-

came evident. Through the development of the present study, it was possible to verify that the "exclusion" became less intense with the pandemic, and that high school students are feeling lagged with regard to access to information. It is necessary to adjust all the tools so that everyone has access and so that there is no exclusion.

Keywords:
Exclusion. Case Study. High School.

1. Introdução

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) estão cada vez mais inseridas na sociedade atual, fazendo parte de todas as relações sociais. As instituições de ensino é um espaço que está se beneficiando com o uso da tecnologia devido a facilidade de acesso ao conteúdo escolar. Os alunos buscam se adequar as novas maneiras de aprender cada dia mais, para se inserirem neste mundo virtual inseridos no ensino remoto com aulas síncronas e assíncronas.

Muitos lugares passam por dificuldades em chegar à era digital, ainda existem muitas comunidades com pouco acesso tecnológico, fato que favorece as desigualdades sociais, com isso, ocorre o privilégio de algumas pessoas. Os alunos mais prejudicados são os alunos que vivem no interior, que possuem pouco acesso aos telefones modernos e computadores, e muitos não têm condições financeiras ou não têm ponto de *internet*.

Este trabalho tem como objetivo geral analisar como se dá a exclusão dos alunos do Ensino Médio, de duas escolas Estaduais e busca compreender quais são as dificuldades ocorridas e quais os seus entraves por meio de seus relatos.

A LDBN/96 apresenta um Ensino Médio como sendo a última etapa da Educação Básica que complementa o Ensino Fundamental, que reforçado por Marun (2018), tem o objetivo de preparar e inserir o aluno no mercado de trabalho, desta forma estimula o desenvolvimento do senso crítico, (...) "as propostas de inserção no mercado, continuidade acadêmica e apropriação de novas tecnologias parecem ser apenas para alguns. Em suma, como é possível para o jovem que frequenta o curso regular do Ensino Médio noturno e traz as marcas de trajetórias acidentadas, objetivas tais pleitos. (MARUN, 2008, p. 37). Sendo assim, se os alunos não acompanharem a nova articulação da escola durante a pandemia, os mesmos ficarão com essas carências de conteúdos.

Com a pandemia do COVID-19, os impactos sobre a educação e a formação dos alunos podem ser mais graves do que se imagina, pois, o professor no Ensino Médio teve que fazer ajustes/adaptações para ensinar os alunos de forma remota, com isso ouso das mídias virtuais como recurso pedagógico nas instituições de ensino está possibilitando o desenvolvimento e estudo de "alguns", já que a prática pedagógica é diversificada e significativa, visando respeitar as especificidades de cada aluno.

No referencial teórico adotado na pesquisa destacaram-se os estudos de: Bourdieu (1987), Alves (2007), Preto (2008), juntamente com outros autores sobre o tema em destaque.

Diante desta realidade, é fundamental salientar que o trabalho remoto se caracteriza como um instrumento pedagógico para este momento de excepcionalidade, onde os professores assumem a função de mediadores virtuais buscando atrair e envolver os alunos motivando a participar efetivamente do processo educativo à medida que possibilitam diferentes formas de compreender os conhecimentos trabalhados nas instituições de ensino. Um fator limitante é que nem todos conseguem ter acesso a esse conjunto de elementos de naturezas diferentes, a atividades realizadas em espaços diferentes (diversas escolas, dentro e fora da sala de aula, diferentes turmas, aulas remotas síncronas e assíncronas, deslocamentos, família, casa, amigos, etc.) e que é preciso se adequar para atender a todos.

2. Metodologia

Como metodologia buscou-se uma pesquisa bibliográfica em sites acadêmicos, *Scielo, Scopus,* com busca de palavras, pesquisas emlivros e a análise dos conteúdos seguindo os estudos do Bardin (2006), para análise de dados os conteúdos dos relatos foram retirados das redes sociais que explicitaram o desconforto no ensino remoto aplicado às turmas do Ensino Médio, como estão se sentindo nesta pandemia.

Utilizamos os relatos de 5 alunos do Ensino Médio sendo quede duas escolas diferentes situadas no interior do Município de São João da Barra- RJ, onde o acesso à tecnologia é difícil. Com as transcrições dos relatos, buscou-se obter informações e analisar as respostas sobre a temática em questão.

3. A pandemia do Covid-19 e seus efeitos educacionais

Para diminuir o avanço do novo Coronavírus (Covid-19), algumas das instituições de ensino tanto públicas quanto particulares têm suspendido as aulas presenciais e adotado modelos de *home-office,* dando continuidade aos estudos. Mediante a esta situação, começa a surgir à necessidade de decidir quais as ferramentas de aprendizado que o professor vai disponibilizar para os alunos, entre uma série de outras questões. Diante desta realidade, o nosso Sistema Educacional também precisou se adaptar e o Ministério da Educação e Cultura (MEC), através da portaria n° 343, de 17 de março de 2020, autorizou algumas instituições de ensino a substituírem suas aulas presencias por meios digitais, enquanto durar a situação de pandêmica.

> Diferentemente dos séculos passados, a saúde pública possui, atualmente, importantes aliadas no combate à COVID-19. As tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) podem contribuir para minimizar o impacto da disseminação, permitindo um maior alcance das práticas de educação em saúde. As tecnologias da era digital têm exercido um papel fundamental na divulgação de informações pertinentes à doença, como: orientação da população sobre dados epidemiológicos, avanços e perspectivas na ciência, medidas de prevenção e controle, ajuda psicológica e especializada. Todas essas informações são amplamente divulgadas nas mídias sociais por meio de vídeos, estudos científicos, animações, simulações, aplicativos de monitoramento e informações compartilhadas em grupos de aplicativos de mensagens. A COVID-19 é a primeira grande pandemia da era das mídias sociais, o que tem promovido oportunidades para a rápida distribuição de informações em tempo real, e isso fortalece a cooperação humanitária no combate à afecção. (BOULOS, 2020, p. 3)

Tabela 1: Total de unidades de ensino público municipal em funcionamento e total de alunos.

Total de unidades em funcionamento: 1.540

Total de alunos: 626.778

Unidades por tipo de atendimento									
Creche/EDI - unidades de Educação Infantil	Escolas/CIEP com atendimento exclusivo de Educação Infantil	Unidades exclusivas de Ensino Fundamental I	Unidades exclusivas de Ensino Fundamental II	Unidades com mais de uma modalidade / segmento	Educação Especial Exclusiva	EJA Exclusiva	Escolas Municipais Olímpicas Cariocas (Ensino Fundamental I)	Escolas Municipais Olímpicas Cariocas (Ensino Fundamental II)	Escolas Municipais de Aplicação Carioca (Ensino Fundamental II)
526	8	228	224	552	4	2	2	5	28

Fonte: Domínio Público da SEEDUC-Rio de Janeiro (2020).

Diante de tal importância, é imprescindível não aderir aos avanços tecnológicos na educação significa, para o professor, isto é investir em si próprio e possibilitar ao outro o acesso à informação e ao conhecimento,

transformando-o e permitindo que ele próprio seja o agente transformador de ambas as histórias.

Mediante a situação causada pelo ao COVID-19, a sociedade teve que mudar os hábitos, pensar em uma nova rotina, buscar métodos mais eficazes para desenvolver as diversas atribuições e ainda se preocupar ainda mais com a saúde mental devido a todas as orientações e cuidados que devemos ter. Entre elas podemos citar: o fato de redobrar a higiene, evitar sair de casa para não causar aglomerações, de encontrar com pessoas, ficar impossibilitados de seguir a rotina habitual, criando adaptações se reinventando, mantendo o distanciamento social, para sobreviver essa grande pandemia como afirma a UNESCO (2020).

Com este momento pandêmico, os estudantes estão em casa, junto de seus familiares. Esses responsáveis estão tendo que se equilibrar entre preocupações com o sustento da família, trabalho, rotina doméstica, ansiedades, medos, e educação dos seus filhos. Pois, com este isolamento, algumas escolas criaram meios de dar continuidade à rotina de estudos, utilizando o "ciberespaço".

> [...] Todos aprendem juntos, não em um local no sentido comum da palavra, mas num espaço compartilhado, um "ciberespaço", através de sistemas que conectam em uma rede as pessoas ao redor do globo. Na aprendizagem em rede, a sala de aula fica em qualquer lugar onde haja um computador, um "modem" e uma linha de telefone, um satélite ou um "link" de rádio. Quando um aluno se conecta à rede, a tela do computador se transforma numa janela para o mundo do saber. (HARASIM *et al.*, 2005, p. 19)

A transformação digital possibilita avanços, mas, ao mesmo tempo, exige muitas mudanças que o ser humano precisa se dispor a fazer para se adaptar aos novos desafios em diversos setores da sociedade, inclusive, no setor educacional.

A COVID-19 surgiu de repente e nos levou a uma situação emergencial. A pandemia afastou os alunos presenciais, da Educação Básica, Do Ensino Médio e do Ensino Superior. As instituições de ensino ficaram naturalmente atônitas e a reação demorou um pouco a ocorrer. Surgiram, então, as necessidades de adaptação e de superação, tanto por parte da gestão, quanto dos docentes e discentes, incluindo toda a sociedade. Segundo Boulos 2020:

> Outro desafio que deveria ser considerado é o alcance que as mídias sociais proporcionam, no que se refere ao rápido e fácil acesso às informações. Já que essas mídias se tornaram um dos caminhos, talvez o mais predominante, de acesso às informações, cabe à saúde pública encontrar

> melhores estratégias para se comunicar sobre os planos de mitigação da COVID-19 por meio delas. Os indivíduos passaram a participar de forma ativa e a ter uma maior autonomia na busca do conhecimento. Por outro lado, em um país com um perfil demográfico e cultural diverso, o acesso à internet e às mídias sociais para toda a população ainda não é uma realidade. (BOULOS, 2020, p. 3)

São diversas as ferramentas utilizadas para a comunicação na forma remota pelos professores, cada escola adotou estratégias de acordo com seus objetivos educacionais e suas possibilidades. Dentre os meios que estão sendo mais utilizados estão, "*Google Classroom"*, o aplicativo "*Zoom*", "*Youtube*", o "Meet" e grupos do "*Wattsap"*, dentre outros. Há escolas que também optaram por distribuir materiais impressos das atividades, com cronograma das tarefas diárias. Algumas escolas deram preferência as plataformas particulares de ensino, e na intencionalidade de atender aos alunos e responsáveis que não tem familiaridade com a "*internet*" entregam apostilas e folhas impressas na escola, buscando uma formaque encontramos de facilitar o ensino e deixá-lo mais acessível.

Com o isolamento social causado pela COVID-19 levou toda a sociedade a buscar saídas, refletir sobre novas formas educacionais neste período pandêmico. Paulo Freire já sinalizava sobre isso:

> [...] O homem se comunica desde os remotos desenhos realizados no interior das cavernas à moderna conversação via era da internet, especialmente potencializada na pandemia. Um fato, portanto, é comprovado pela própria inteligência humana: a comunicação é inerente ao instinto do *homo sapiens* e não existe sociedade organizada no mundo que não utilize os códigos da fala e da linguagem. [...] Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque é capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. (FREIRE, 2001, p. 46-7)

Para minimizar os riscos de contaminação por Coronavírus nas escolas, os governos têm postergado o retorno das aulas. Alguns municípios já decidiram voltar somente em 2021 devido à situação de atender o protocolo de segurança para o retorno às aulas presenciais. Sendo assim, algumas instituições já estão se preparando para continuarem com as aulas *on-line* de forma remota. Isso tem ocorrido com docentes de todos os níveis, da Educação Infantil ao Ensino Superior. Vale ressaltar que, há uma grande inquietude sobre o retorno definitivo. Uma alternativa viável é o ensino híbrido, método que oferece as didáticas à distância e presenciais para os estudantes que Boulos (2020) afirma:

> Nesse cenário de pandemia, outras estratégias educativas têm sido utilizadas, como o papel da vigilância em saúde nas barreiras sanitárias, tentando levar orientações a um maior número de indivíduos, e as já mencionadas, veiculadas por diferentes TDIC. No entanto, vale lembrar que não se aprende por acumulação ou por motivos utilitários, mas por ganho de significado e de sentido. Aprende-se, sobretudo, pelo compartilhamento de experiências e práticas intermediado pela construção de um pensamento crítico e reflexivo. (BOULOS, 2020, p. 3)

Vale salientar que após a pandemia possivelmente haverá um maior hibridismo da educação presencial com o EaD, pois cada vez mais os professores estarão preparados para o distanciamento, tendo a possibilidade factível de novas doenças coletivas futuras e pela praticidade dos contatos e das reuniões com o foco educativo.

4. O Ensino Médio e a exclusão tecnológica dos alunos

A oportunidade de acesso deveria ser igual para todos, porém, a permanência requer um trabalho coletivo, onde o aluno deveria ser ouvido em sua íntegra, ou seja, quais são as suas dificuldades em busca de conhecer melhor a sua realidade. Neste momento toda a instituição de ensino deveria estar envolvida, trabalhando em prol desses alunos, buscando alternativas de acesso, metodologias adequadas, respeitando as individualidades desses jovens, para cumprir com as propostas remotas.

Os dados publicados recentemente pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) sobre os indicadores sociais da população brasileira, demonstram como Ensino Médio no país ainda enfrenta amplos desafios devido a uma série de fatores. De acordo com (BRASIL, 2009), as dificuldades encontradas neste nível estão no acesso, na permanência, nas dificuldades de transportes, no desempenho e na conclusão do curso e à tecnologia que atualmente é considerado essencial.

O Ensino Médio reflete ao longo de nossa história as relações típicas de poder de uma sociedade que ainda dividida em classes sociais, às quais se atribui o exercício de funções intelectuais e dirigentes, ou funções instrumentais. De acordo com a (LDBEN) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (BRASIL, 1996), verifica-se que:

> Com a perspectiva de um imenso contingente de adolescentes, jovens e adultos que se diferenciam por condições de existência e perspectivas de futuro desiguais, é que o Ensino Médio deve trabalhar. Está em jogo a recriação da escola que, embora não possa por si só resolver as desigualdades sociais, pode ampliar as condições de inclusão social, ao possibilitar o acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho. (BRASIL, 1996)

Estas vertentes que se dividem em educacional e profissional parecem constituir-se num problema político de difícil solução. Faz-se necessário reconhecer que esta é uma dificuldade complexa de nossa história educacional, e que precisa ser enfrentada com a proposta de atender a todos os envolvidos no processo educativo.

Nesse contexto, verifica-se que para atender às necessidades dos alunos é indispensável um olhar para as expectativas dos jovens quanto à sua formação, e assim torna-se imprescindível seguir com as finalidades do Ensino Médio que estabelece na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996):

> I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
>
> II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
>
> III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
>
> IV – a compreensão dos fundamentos científicos- tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996: Art. 35, p. 53)

De acordo com a situação crítica do isolamento social percebemos que alguns alunos não estão acompanhando os estudos remotos, síncronos e assíncronos acarretando o um prejuízo intelectual por falta de acesso.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional explicita que o Ensino Médio é a "etapa final da Educação Básica" (Art. 36), o que concorre para a construção de sua identidade. O Ensino Médio passa a ter uma característica da terminalidade, o que assegura a todos uma oportunidade de consolidar e aprofundar os conhecimentos e uma possível inserção no mercado de trabalho.

Em oposição aos defensores dos fatores externos como determinantes do fracasso escolar, o sociólogo Bourdieu (1995), aponta a escola como responsável pelo sucesso ou fracasso dos alunos das escolas públicas, tomando como base explicações que variam desde o seu caráter reprodutor até o papel e a prática pedagógica do professor.

Bourdieu (1987) em sua teoria aborda que:

> [...] o mundo social pode ser concebido como um espaço multidimensional construído empiricamente pela identificação dos principais fatores de diferenciação que são responsáveis por diferenças observadas num dado universo social ou, em outras palavras, pela descoberta dos poderes ou formas de capital que podem vir a atuar, como azes num jogo de cartas neste universo específico que é a luta (ou competição) pela apropriação de bens escassos... os poderes sociais fundamentais são: em primeiro lugar o capital econômico, em suas diversas formas; em segundo lugar o capital cultural, ou melhor, o capital informacional também em suas diversas formas; em terceiro lugar, duas formas de capital que estão altamente correlacionadas: o capital social, que consiste de recursos baseados em contatos e participação em grupos e o capital simbólico que é a forma que os diferentes tipos de capital toma uma vez percebidos e reconhecidos como legítimos". (BOURDIEU,1987, p. 4)

O Ensino Médio, portanto, é a etapa final de uma educação de caráter geral, com a construção de competências básicas, que envolve alunos no processo ensino/aprendizagem maneira eficaz. Mas com a pandemia, e o uso desacerbado da tecnologia em prol do ensino, o que está acontecendo é a falta de oferta de oportunidades para os alunos que moram no interior, devido as dificuldades de acesso à tecnologia.

Nessa perspectiva, faz-se necessário compreender a importância de buscar um olhar para a inclusão, e verificar se todos os alunos estão tendo acesso e se as tecnologias realmente sendo oferecidas para todos, pois é uma ferramenta essencial de auxílio na apropriação de novos saberes em tempos remotos.

5. Os entraves da Educação e o ensino remoto

No Ensino Médio percebe-se um gradativo aumento de dificuldades devido a ser a etapa onde muitos alunos criam as expectativas para um mercado promissor, com base no Ensino Fundamental e com a conclusão do Ensino Médio, os mesmos já pensam em ingressar no mercado de trabalho: estando ou não qualificados e sem opção de escolha profissional. Podemos verificaras condições desiguais entre os alunos que chegam ao Ensino Médio, em termos de conteúdos.

O autor pontua questões importantes ressaltando que: "O processo de aprendizagem traduz a maneira como os seres adquirem novos conhecimentos, desenvolvem competências e mudam o comportamento. Trata-se de um processo complexo que, dificilmente, pode ser explicado apenas através de recortes do todo" (ALVES, 2007).

No Ensino Médio é necessário que se tenha base para a sua permanência, já que muitas vezes os alunos não encontram condições sociais e financeiras adequadas para seus estudos: transporte precário, eles residem distante da instituição de ensino, as políticas sociais não cooperam, entre outros fatores limitantes. São tantas realidades que para detectar as soluções desses problemas, é preciso que viabilize projetos de intervenção para a melhoria de seus acessos (SILVA *et al*., 2010).

Na proporção em que avançam as tecnologias de comunicação virtual (que conectam pessoas que estão distantes fisicamente como a *Internet*, telecomunicações, videoconferência, redes de alta velocidade) o conceito de presencialidade também se altera. A denominada "revolução informática" promove mudanças radicais na área do conhecimento, que passa a ocupar um lugar central nos processos de desenvolvimento, em geral (PRETTO, 2008, p. 81). E quem não tem acesso a tecnologia, como faz para adquirir conhecimentos? Com a vinda do Ensino remoto devido a pandemia, as aulas se tornaram síncronas e assíncronas fortalecendo o Ensino EAD.

As plataformas de estudos se tornaram essenciais e os alunos que não têm acesso essas linguagens de inserção tecnológicas ficam à margem. É possível afirmar que, nas próximas décadas, a educação vá se transformar mais rapidamente do que em muitas outras, em função de uma nova compreensão teórica sobre o papel da escola, estimulada pela incorporação das Novas Tecnologias da Informação. Pretto (2008) afirma que:

> A presença de tecnologias mais simples, como os livros impressos, ou de outras mais avançadas, como os computadores em rede, produzindo novas realidades, exige o estabelecimento de novas conexões que as situem diante dos complexos problemas enfrentados pela educação, sob o risco de que os investimentos não se traduzam em alterações significativas das questões estruturais da educação. (PRETTO, 2008, p. 81)

Durante o isolamento social já é uma realidade professores externos compartilhando determinadas aulas, um professor de fora "entrando" com sua imagem e voz, na aula de outro professor. E quando essa realidade se encontra distante para alunos de baixa renda que têm pouco acesso, na maioria das vezes ficam à margem de todo o contexto. Por isso é importante ter um intercâmbio maior de saberes, possibilitando que cada professor colabore com seus conhecimentos específicos, no processo de construção de novos saberes. (ALVES, 2007, p. 6).

Percebe-se que é fundamental que se utilize a informática como aborda Oliveira:

> O uso da informática na educação exige em especial um esforço constante do educador para transformar a simples utilização do computador numa abordagem educacional que favoreça efetivamente o processo de conhecimento do aluno. Dessa forma, a interação com os objetos de aprendizagem, o desenvolvimento de seu pensamento hipotético e dedutivo, de sua capacidade de interpretação e análise da realidade tornam-se privilegiados e a emergência de novas estratégias cognitivas do sujeito é viabilizada. (OLIVEIRA, 2007, p. 62)

Para Oliveira (2007),

> [...] as dificuldades dos alunos trabalharem com as Novas Tecnologias em específico, é a falta acesso, alguns alunos têm acesso, mas não têm conhecimento para lidar com a máquina. Com essa realidade, há uma grande possibilidade do ensino ficar defasado. (OLIVEIRA, 2007, p. 88)

O aluno não tem uma preparação para usar as ferramentas tecnológicas de ensino, se tornando cada vez mais excluído digitalmente e a inclusão digital é o que falta.

6. Análise e discussões sobre os depoimentos dos alunos

Para essa proposta foram coletados depoimentos de 5 alunos da rede pública estadual do município de São João da Barra-RJ, foi formulado uma pergunta sobre o que eles pensam sobre o sentimento de exclusão tecnológica durante a pandemia. Vale ressaltar, que são alunos de duas escolas estaduais situadas no mesmo município e alguns utilizam ferramentas diferentes em seus estudos, mas perpassam pelo mesmo viés de aprendizagem.

A aluna **A1**, é do sexo feminino, com 17 anos, da escola **X**afirma que:

> *"Estudar a distância e um pouco complicado, por que nas aulas presenciais, tenho os professores e meus colegas que podem me ajudar a tirar dúvidas, e nas aulas online eu procuro um jeito de autoajuda. Não tenho muita dificuldade, apenas, existem matérias que entendo com mais facilidade do que outras. Nas matérias que eu não tenho dificuldade, eu tenho um ótimo desempenho, porém, nas matérias que eu tenho pouca dificuldade, eu tenho um desempenho menor."*

A aluna **A2**, é do sexo feminino, com 17 anos, estudante da escola **X** diz que:

> *"O ensino a distância está sendo mais ou menos, pois, tenho um pouco de dificuldades em aprender online em questão das matérias. O ensino online é bom, pois tem mais tempo parar estudar e entregar todas as atividades online. A principal dificuldade é em fazer as atividades, pois não entendo muito bem o que está sendo explicado na aula. Eu não acredito que esteja tendo um bom aprendizado. Eu acho que no ano que vem todas as escolas deveriam voltar com as matérias, pois muito aluno não tem estrutura para fazer uma prova de concurso ou para outras escolas."*

O aluno **A3**, é do sexo masculino, com 18 anos, da escola **Y**relata que:

> *"É consenso que estudar à distância está sendo uma experiência nova, pois quase nenhum aluno e profissional havia se habituado a modalidade de ensino, que tem suas vantagens e desvantagens, pois exige mais autonomia do aluno, mas com excesso de conteúdo da grade curricular exigida pela escola e sem o contato com o educador, o aluno fica mais cansado o que pode fazer com que ele produza menos e se sinta desmotivado para estudar."*

Sabe-se que mesmo com todo empenho dos professores e alunos, é uma coisa nova para ambos. E ainda nada substitui a presença e o contato direto entre educador e educando. Isso é muito importante. Logo, a dificuldade maior da maioria é justamente essa aproximação, essa empatia que causam dificuldades para ambos.

Além disso, uma das maiores dificuldades de estudar à distância é justamente pelo fato de não se ter o educador no momento certo para que ele possa tirar as dúvidas dos alunos, já que através da plataforma "*Google Classroom*" não há como encaminhar ou receber áudio. Por isso é complexo para a comunicação do aluno e do educador, pois muitas vezes é difícil de entender por texto.

Entretanto, à questão do aprendizado, é lógico que, mesmo à distância, o aprendizado existe, mas como já foi citado anteriormente, não é da mesma forma que a presença, contato e a empatia de uma aula presencial. As aulas são bem mais dinâmicas e nada substitui a presença do professor. Assim, está tendo algum aprendizado, mas com algumas ressalvas.

A aluna **A4**, é do sexo feminino, com 17 anos, da escola **Y**explica sua situação:

> *"Bom, está sendo complicado, com poucas explicações, muita exigência, que deixa o aluno pressionado e com dúvida se vai passar ou não. Estudar a distância é mais difícil do que imaginávamos, alguns professores* não mostram interesse e só lançam atividade e acabou, o aluno que se vire.

> As minhas dificuldades são inúmeras, no começo eu aceitei bem, fazia tudo e entregava em dia, mas como já vinha passando por um problema psicológico, isso foi ainda pior. Em um certo período, eu acumulei mais de 20 atividades, mas com muita determinação e esforço, eu consegui colocar em dia em 1 semana que foi dada pela escola para os alunos que estavam atrasados. Porém, eu fui piorando e não consegui suportar a pressão, perdi a vontade de estudar e meu interesse foi por água abaixo, tentei ignorar a plataforma, mas não consegui, na medida em que ia chegando as atividades, chegava também uma notificação no e-mail e me deixava muito agitada, isso porque eu sempre fui muito comprometida com a escola e queria fazer, mas não conseguia, decidi apagar a plataforma e avisar aos professores que não dava mais, faço uso de remédio controlado e precisava de um tempo, e foi o que fiz, apaguei o e-mail pra não receber as atividades e assim tem sido muito melhor.
>
> Acredito que não tem sido um bom aprendizado, uns se esforçam, outros não ligam e outros que não conseguem, na minha opinião, o ano letivo de 2020 poderia ser cancelado, precisamos nos recuperar, recuperar tudo o que era pra ser aprendido esse ano, até porque parece que foi inválido, todo o esforço, porque por mais que queremos, não aprendemos o que deveríamos aprender.
>
> Espero que tudo volte à normalidade e que logo possamos nos reerguer.

A aluna **A5**, é do sexo feminino, com 17 anos da escola **Y**, comenta que:

> *"Esse ensino remoto está sendo algo totalmente novo. A princípio não foi tão fácil a adaptação, porque nunca imaginei que seria necessário estudar em casa. Mas estou tendo muito apoio da direção e dos meus professores. A minha maior dificuldade é a distração, porque na escola é mais fácil se concentrar já que os professores estão bem na minha frente. Em casa é mais fácil largar o caderno para fazer outras coisas, como assistir TV por exemplo. Essa é a única dificuldade para mim. O aprendizado está acontecendo sim, mas é claro que exige um pouco mais de esforço, mas em geral tenho muita liberdade de questionar e tirar minhas dúvidas no horário da aula e até mesmo fora do horário."*

Fazendo uma análise dos depoimentos acima, chega-se a uma conclusão de que tanto os dois alunos da escola **X**, quanto os três alunos da escola **Y,** sentem seus fracassos no que diz respeito ao ensino/aprendizagem de forma remota, afetando a sua autoestima.

Assim, surge o questionamento do fracasso escolar durante o isolamento social, os levando a pensar que são responsáveis pela própria exclusão. Mediante os relatos percebe-se que não há presencialidade, não há esse contato físico, e isso impacta o aprendizado, dificultando o entendimento dos conteúdos conforme afirma o aluno A3.

Segundo os depoimentos dos alunos, percebe-se que se faz necessária uma didática envolvente, que seja interessante mesmo no ensino remoto. Já a aluna A4, não consegue se adaptar, ela relatou que interrompeu os estudos, mediante a dificuldade de acompanhamento das aulas, devido a falta de acesso e ao excesso de conteúdos.

Os alunos estão desgastados devido a uma grande pressão psicológica, a mudança de rotina e os desafios que vão surgindo durante as aulas, e os mesmos afirmam que a *Internet* promove a flexibilidade, mas não garante a mesma mediação da aula presencial.

7. Considerações finais

Tendo em vista os argumentos apresentados pelos autores consultados e os depoimentos dos alunos, verificou-se como a exclusão digital produz impactos na sociedade, principalmente durante o isolamento social, afetando diretamente o desempenho dos alunos com a falta de acesso.

O cenário de enfrentamento à pandemia vem exigindo medidas provisórias por parte do Estado, na área educacional, em função da pandemia do Covid-19. Essas ações que estão sendo tomadas para gerir a educação na intenção de proporcionar uma regulação social. Algumas dessas medidas têm sido tomadas no sentido de minimizar o prejuízo em relação à aprendizagem dos conteúdos curriculares.

Por outro lado, percebe-se que a tecnologia contribui muito com o avanço da aprendizagem dos alunos, mas também existem aqueles que são chamados "analfabetos digitais", pois são os que na verdade não dominam ou têm pouco acesso à Tecnologia da Informação e Comunicação.

Nesse sentido, o ensino a distância surge como uma alternativa para evitar que os estudantes sofram prejuízos em consequência da pandemia. Os componentes curriculares passam a serem trabalhados de forma remota, sendo que essa medida está contribuindo para o ensino em diversos países que se viram frente à necessidade de suspender as aulas por causa do novo coronavírus.

Este trabalho alcançou o objetivo geral pontuando que diversos outros fatores interferem nesse resultado, percebe-se que a exclusão escolar é o resultado "normal" do avanço tecnológico em massa que

surgiu de maneira essencial e emergencial. É preciso que de maneira igualitária, pensemos em uma educação inclusiva, que deem suportes tecnológicos a todos os alunos de fato. Proporcionando capacitação para os alunos, fornecendo *Chips de Internet*, *Tablets* e todo aparato necessário que supra as necessidades para concluir os seus estudos na etapa final do Ensino Médio.

Considera-se também a necessidade de capacitação para os professores, para se adequarem as suas práticas pedagógicas e aos conteúdos com a nova realidade durante a pandemia. Enfim, todo aparato tecnológico digno de uma construção de conhecimento, acompanhando as transformações da sociedade de maneira igualitária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, D. V. *Psicopedagogia*: Avaliação e Diagnóstico. 1. ed. Vila Velha-ES, ESAB – Escola Superior Aberta do Brasil, Vitória, 2007.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Trad. de L. de A. Rego e A. Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2006. (Obra original publicada em 1977)

BOULOS, M. N. K. *Geographical tracking and mapping of coronavirus disease Covid-19 severe acute respiratory syndrome coronavirus 2 (SARS-CoV-2) epidemic and associated events around the world*: how 21st century GIS technologies are supporting the global fight against outbreaks and epidemics. Int J Health Geogr. 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1186/s12942-020-00202-8. Acesso em: 11out. 2020.

BOURDIEU, P., PASSERON, 1. C. *A reprodução*: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Francisco Alves, Rio de Janeiro, 1975.

_____. *Escritos de Educação.* Vozes, Petrópolis, 1998.

BRASIL,Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. *Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília-DF, v. 134, n. 248, p. 27833-41, 23 dez. 1996. Seção 1. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.html. Acesso em: 01 ago. 2020.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). *Síntese de Indicadores Sociais*: uma análise das condições de vida da população brasileira 2009. Rio de Janeiro: IBGE, 2009. Estudos e Pesquisas. Informação

Demográfica e Socioeconômica, n. 26. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsociais2009/indic_sociais2009.pdf. Acesso em: 15 ago. 2020.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

HARASIM, L. *et al*. *Redes de aprendizagem*: Um guia para ensino e aprendizagem online. São Paulo: SENAC, 2005.

MARUN, D. J. *Evasão escolar no Ensino Médio*: um estudo sobre trajetórias escolares acidentadas. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

Ministério da Educação e Cultura (MEC), através da portaria nº 343, de 17 de março de 2020.

OLIVEIRA, I. B. de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. *Educar*, n. 29, Curitiba, 2007.

PRETTO, N. de L. Cultura digital e educação: redes já! In: PRETO, N e SILVEIRA, S. A. (Orgs). *Além das redes de colaboração*: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder. Salvador, Edufba, 2008. Disponível em: http://rn.softwarelivre.org/alemdasredes/2008/08/26/lançado-e-disponibilizado-olivro-do-alem-das-redes-de-colaboracao. Acesso: ago. 2020.

SILVA, A. C.; BURGOS, M. P. Inclusão digital na EJA – trilhando os caminhos da autonomia. *I Congresso Internacional da Cátedra UNESCO de educação de jovens e adultos*. João Pessoa: Universitária, 2010. http://www.catedraunescoeja.org/GT12/COM/COM012 pdf. Acesso em: 19 ago 2020.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. *Suspensão das aulas e resposta à COVID-19.* Disponível em: https://pt.unesco.org/news/educacao-escolar-em-tempos-pandemia-na-visao-professoresas-da-educacao-basica-uma-pesquisa. Acesso em: 07 out. 2020.

UM ESTUDO SOBRE A POLARIDADE NEGATIVA DE INDEFINIDOS NA LÍNGUA PORTUGUESA EM PERSPECTIVA DIACRÔNICA[508]

Fernanda Gusmão Silva (UESB)
fgsilva031@gmail.com
Cristiane Namiuti (UESB)
cristianenamiuti@uesb.edu.br

RESUMO

Ao analisar os indefinidos negativos, ou *n-words*, no romance antigo, Martins (2005) descreve que eles coocorriam com o marcador de negação sentencial independentemente da sua posição em relação ao verbo. Segundo a autora, a obrigatoriedade de coocorrência do indefinido com a negação para valorar a polaridade negativa do indefinido perdurou até meados do século XVI. Esta pesquisa tem como propósito trazer elementos para contribuir na discussão em torno dos indefinidos [algum] e [nenhum]. Para tanto, descreveu-se as ocorrências dos indefinidos em 76 textos que compõem o *corpus* anotado do português histórico *Tycho Brahe* e textos do *corpus* de Documentos Oitocentistas de Vitória da Conquista e Região (*Corpus* DOViC) verificando se: i. As estruturas [N + algum/a], [Nenhum/a + N] ou [N+ nenhum/a] podem ocorrer com valor negativo fora do escopo da negação, e ii. A ordem do sintagma com estruturas contendo [N+algum/a] e [Nenhum/a+N] ou [N+nenhum/a] ocorrem sempre com sentido negativo. Como resultado, coletamos 3.075 dados, nos quais verificamos que o indefinido 'Nenhum' foi atestado sem a coocorrência do marcador de negação 'não' em textos do século XVII, mas as ocorrências do indefinido algum em posição pós-nominal com valor negativo tiveram necessariamente a presença de outra palavra negativa, ou seja, a negação sentencial "não", a preposição negativa "sem", ou ainda a conjunção negativa "nem".

Palavras-chave:
Indefinido. Negação. Polaridade.

ABSTRACT

Martins (2005) describes that indefinite pronouns as negative words (n-words) co-occurred with the sentential negation marker [não] (no/not) in old portuguese, regardless of their position in relation to the verb. According to the author, the mandatory co-occurrence of the indefinite pronoun with the sentential negation to value the negative polarity of the indefinite persisted until the middle of the 16th century. This research aims to bring elements to contribute to the discussion around the indefinite [algum] ("some") and [nenhum] ("any"). For this purpose, we described the occurrences of the indefinite pronouns in 76 texts that make up the annotated corpus of historic Portuguese Tycho Brahe (16th to 19th century) and in texts from the 19th Century Documents of Vitória da Conquista and Region (Corpus DOViC) verifying

[508] Agradecemos à CAPES, à FAPESB e ao CNPq pelo financiamento.

if: i. The structures [N + algum], [nenhum + N] or [N + nenhum] can occur with a negative value outside the scope of the sentential negation, and ii. The order of the phrase with structures containing [N + algum] and [nenhum + N] or [N + nenhum] always occur in a negative sense. As a result, we collected 3.075 data, in which we verified that the indefinite "algum" was attested without the co-occurrence of the negation marker "não" in 17th century texts, but the occurrences of post-nominal position with a negative value necessarily had the presence of another n-word, like the negative preposition "sem" (without) and the negative conjunction "nem" (nor).

Keywords:
Negation. Polarity. Undefined.

1. Introdução

A diacronia dos indefinidos negativos *algum e nenhum* tem sido alvo de diversos estudos, dentre eles destaca-se Martins (1996; 2000) que, ao tratar sobre a polaridade destes indefinidos, descreveu o *algum* como um indefinido de polaridade positiva (1.a), capaz de se tornar um item de polaridade negativa, doravante IPN, em posição pós-nominal [N+ algum]. (1.b).

1. a **Algum animal** vive aqui.

b. **Animal algum** vive aqui. (MARTINS, 2015, p. 403)

A autora descreve que a estrutura [N+algum] no português europeu atual (PE) possui a mesma assimetria que *n-words como ninguém*, pois em posição pré-verbal asseguram a interpretação negativa da frase e não podem coocorrer com *não* (2.a-b).

2. a. Animal algum vive aqui.

b. Ninguém vive aqui. (MARTINS, 2015, p. 404)

De acordo com a autora a ocorrência desses sintagmas nominais indefinidos em posição pré-verbal juntamente com o operador de negação sentencial "não" (2.a *Animal algum não vive aqui / 2.b *Ninguém não vive aqui) é agramatical.

Já no Português Antigo o indefinido *nenhum* coocorria com o marcador de negação, independente da posição pré ou pós-verbal (MARTINS, 1996, p 180). Esse fator se tornou opcional, conforme a maior parte dos romances, quando o indefinido estava em posição pré-verbal (3.a-b) e no PE a coocorrência do indefinido com o operador de negação sentencial "não" deixou de ser atestada.

> 3.a. Nenhuũ poderá seer emlegido a semelhante homrra. (Fernão Lopes, Cr D. João I, parte 1, 373)
>
> b. Nehuũ nom mostrava que era famiinto. (Fernão Lopes, Cr. D. João I, parte 1, 270) (MARTINS, 1996, p. 181)

Sobre a estrutura [N+algum] na posição pós-verbal, em textos do século XVII, Martins (2015, p. 401-428) escreve que a legitimação do IPN ocorre no escopo da negação, e ao apresentar o *corpus* do Português, descreve que não foi possível encontrar nenhum exemplo de [N+algum] na posição canônica de sujeito ou em qualquer outra posição fora do escopo da negação, pois a inovação do indefinido "algum" em inversão nominal negativa foi observada por Martins (com maior frequência, a partir do século XIX, pois anterior a esse período a ocorrência do IPN [N + algum] era rara.

Com o propósito de contribuir na discussão sobre os Indefinidos [algum] e [nenhum], buscamos descrever e analisar o valor do IPN [N + algum] e sua posição sintática nos textos do *corpus* DOViC (Documentos Oitocentista de Vitória da Conquista) para descrever o fenômeno em dados produzidos no Brasil, e no *corpus* Tycho Brahe para verificar o fenômeno na diacronia do português (do século XVI ao XIX).

2. Metodologia

Utilizamos como metodologia para a descrição e análise dos textos do *corpus* anotado do Português histórico *Tycho Brahe*[509] (CTB) e do c*orpus* de Documentos Oitocentistas de Vitória da Conquista e Região[510]

[509] O *Corpus Histórico do Português Tycho Brahe* é um corpus eletrônico anotado, composto de textos em português escritos por autores nascidos entre 1380 e 1881. Galves, Charlotte; Andrade, Aroldo Leal de; and Faria, Pablo (2017, December). *Tycho Brahe Parsed Corpus of Historical Portuguese*. URL: http://www.tycho.iel.unicamp.br/~tycho/corpus/texts/psd.zip.

[510] O *Corpus* DOViC é um corpus digital de documentos manuscritos do Português Brasileiro (PB) composto por documentos avulsos e livros de notas que datam desde 1841 a 1888 todos provenientes da Imperial Villa da Victoria (atual cidade de Vitória da Conquista), compilado no âmbito dos projetos "Memória conquistense: implementação de um corpus digital" (NAMIUTI, 2013) ; "Corpora Digitais Para a História do Português Brasileiro – região Sudoeste da Bahia: Aliança PHPB – Tycho Brahe (SANTOS; NAMIUTI, 2010); "Sintaxe diacrônica em corpus eletrônico: do português pré-clássico às variantes modernas" (NAMIUTI, 2010); e, "Memória conquistense: recuperação de documentos oitocentistas para a implementação de um corpus digital" (SANTOS; NAMIUTI, 2009).

(*Corpus* DOViC) mecanismos de localização/busca automática dos indefinidos: a ferramenta Corpus Search versão web[511], associada à ferramenta "localizar" contida no navegador e nos processadores de texto. Analisamos as ocorrências das estruturas [N + algum/a], [Nenhum/a + N] e [N+ nenhum/a] segundo os seguintes grupos de fatores pré-estabelecidos para a descrição e tabulação dos dados:

(i) Identificação da origem do dado (fatores extra-linguísticos):

(a) *Corpus*: (1) DOVIC, (2) CTB;

(b) Documento/Autor: DOVIC: Carta de Alforria do cabrinha Bernardo, pertencente ao Livro de Notas XX [conferir e inserir os dados corretos de uma carta pertencente ao corpus do estudo], CTB: Manuel Bernardes, [inserir título da obra];

(c) Data: lidamos com dois tipos de data: (1) a data do registro do texto no Livro de Notas (DOViC): [inserir a data exata da carta usada como exemplo no artigo- esta informação aparece no fim do documento], (2) a data de nascimento do autor e de publicação da obra (CTB): [inserir a data de nascimento do autor usado como exemplo no artigo e da publicação do texto essas informações são encontradas na ficha catalográfica dos textos do CTB];

(d) Período: século ao qual o documento pertence: XIX; XVIII [corrigir o século de acordo com o século que o autor do CTB utilizado no exemplo pertence;

(e) Tipo/Gênero do texto: carta de alforria; XXXX [gênero do texto de Bernardes].

(ii) Identificação da estrutura do dado (fatores linguísticos):

(a) Função Sintática do Sintagma Nominal (SN) que contém o indefinido: sujeito, complemento, adjunto;

(b) Posição do SN na sentença: pré ou pós-verbal;

(c) Posição do Indefinido no SN: pré ou pós-nominal;

(d) Operador de negação sentencial: presença ou ausência de "não" na oração;

(e) Polaridade do SN: negativa; não negativa;

[511] Disponível em: http://www.tycho.iel.unicamp.br/corpus/texts/csquery/csquery.html.

(f) Presença de um complemento no IPN: presença de um complemento ou modificdor nominal além do indefinido e do núcleo nominal (ministro algum de justiça esteve aqui (*) esta estrutura não acontece no PE atual, segundo Martins, 2015),

(g) Adjacência entre o N e o indefinido: sim, não (com um constituinte como um PP complemento nominal quebrando a adjacência entre N+algum: "ministro de justiça algum esteve aqui", (*) esta estrutura não acontece no PE atual, segundo Martins, 2015)

(h) Existência de um outro operador negativo (diferente da negação sentencial) c-comandando o IPN: não, sim (preposição: sem; conjunção: nem).

3. Resultados e Discussão

Segundo Martins (2015), o indefinido "algum" é um item de polaridade positivo fraco, que em posição pós-nominal assume valor negativo, ou seja, se torna um item de polaridade negativa (IPN). Em posição pós-verbal o IPN [N + algum] coexiste com um marcador de negação predicativa para que ocorra a negação da sentença (4.a), em posição préverbal, o IPN [N + algum] sustenta a negação da sentença e não pode coocorrer com o marcador de negação "não", confirmando sua polaridade negativa (4.b).

4.a. Não vive aqui animal algum.

b. Animal algum vive aqui. (MARTINS, 2015, p. 403)

Encontramos 3.075 dados, em textos dentre os séculos XVI ao XIX, que foram submetidos à descrição e análise sintática. Os dados abaixo ilustram os contextos em que a estrutura [N + algum] foi atestada:

5.a. Edito official de Justiça em cumprimento do Despacho do Juiz Municipal primeiro substituto, e Delegado de Policia o cidadam Antonio Joaquim Lopes, notifiquemos o dito Depozitario, para **não** entregar a **pessôa alguma** amesma quantia de quinhentos mil reis sem expressa ordem de-Justiça, sob pena daLei dos Depozitarios, de que ficou sciente. (*Corpus* DOViC: Livro de notas 2, carta 15, Carta de Alforria, 1846)

b. Olá, se torno a ouvir de vós **queixa alguma**, juro, pela fé que devo a Balduino meu predecessor, que vos hei-de cozer vivo em uma caldeira, como ele cozeu a outro, que roubou uma viúva pobre. (CTB: BERNARDES, Nova Floresta, 1704)

Em (5.a) observamos a estrutura [pessoa + alguma], em posição pós-verbal, como objeto indireto sob o domínio de um IP, ocorrendo como um reforço da negação sentencial.

Já o dado (5.b), apresenta a estrutura [N +algum/a] com polaridade positiva equivalendo a 'qualquer queixa' e possibilitando a percepção de que a estrutura não estava estabelecida como um IPN capaz de negar um sintagma.

Encontramos também casos de inversão [N+ Nenhum] com valor negativo sem o escopo do operador de negação sentencial, condição necessária para o IPN segundo Martins.

> 6.a. Tenho por sem dúvida que Vossa Paternidade me tem adivinhado, porque muito folgo de dar bom exemplo e acho em mim todos os sinais de zelo , exceptodous: um, ser muito alegre, e outro que não convém dizer nem dar conta mais que a Deus; a variedade é maior que a que Vossa Paternidade me diz, porque facilmente mudo de parecer, de resolução e conselho: constância pouca, **palavra nenhuma,** ainda que Deus sabe as causas. (CHAGAS, Cartas Espirituais, 1662, CTB)
>
> b. Nada quero de ninguém mais que o encomendarem-me a Deus e a **nenhuma pessoa** aceito **cousa alguma**. (CHAGAS, Cartas Espirituais, 1662, CTB)
>
> c. Em França ha ley, que **nenhum Medico** do Paço vença salário, em quanto alguma pessoa Real estiver doente. (COSTA, A arte de furtar, 1652, CTB)
>
> d. Sôbre esta matéria tenho escrito, por um próprio, à nossa Côrte para que Sua Majestade, informado com antecipação, se previna para as respostas que se devem dar, assim a esta Côrte como aos belos projectos que nos hão-de fazer o Conde de Valstein, segundo o que me tem dito o Enviado do Imperador, que, **sem ordem alguma** de seu amo, me prometeu agora a província de Andaluzia. (BROCADO, Cartas, 1696, CTB)

As sequências em 6 ocorre em sentenças sem a presença do operador de negação, e que podem ser interpretadas em sua polaridade sentencial como não negativas. A estrutura [N+nenhuma] em **(6.a)**, não está registrada no escopo da negação, mas sua interpretação é negativa, logo a inversão nominal pode estar contribuindo para conferir ao sintagma a polaridade negativa; em **(6.b)**, [N+alguma] está em posição pós-verbal, seguida da estrutura [Nenhuma+N], sem a presença de uma marcador de negação, porém sua interpretação é negativa pois segue em complemento, eco ou paráfrase as n-words "nada" e "ninguém" presentes na oração anterior, assim também neste caso podemos postular que a inversão consegue validar a negação do sintagma sem outro fator; **(6.c)** a sequência [nenhum+N] está em posição pré-verbal, não só nega o sintagma, mas

a sentença, como no PE, por fim, **(6.d)** a inversão nominal [N+alguma] constitui um sintagma adjunto introduzido pela preposição 'sem', tem interpretação negativa apesar da oração que domina o sintagma preposicional adjunto ser afirmativa (sem ordem alguma de seu amo, me prometeu).

O PE é caracterizado por ausência de outros modificadores e complementos nominais nos sintagmas nominais com indefinidos negativos, sobretudo aqueles com inversão do indefinido. Todavia, o dado 6d atesta exatamente uma estrutura nominal com inversão do indefinido [ordem alguma] e a presença de um complemento nominal [de seu amo].

4. Conclusão

Verificamos que a inovação da sequência [N+algum/a] como um IPN já era atestada no século XVII podendo ocorrer em sentenças não negativas mantendo o valor negativo do sintagma nominal (6.a-6.c), como no PE, ou ainda tendo seu valor não negativo (5.b), como no português antigo. O dado 6.d atesta inversão do indefinido algum com a presença de complemento nominal no final do século XVII, possibilidade que não é mais registrada nas variedades contemporâneas do português.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COSTA, Aline Silva. *WEBSINC: Uma ferramenta web para buscas sintáticas e morfossintáticas em corpora anotados – Estudo de caso do Corpus DOViC – BAHIA*. Dissertação de mestrado em Linguística – UESB, Vitória da Conquista-BA, 2015. 188f.

GALVES, Charlotte; Andrade, Aroldo Leal de; and Faria, Pablo (2017, December). *Tycho brahe parsed corpus of historical portuguese*. URL: http://www.tycho.iel.unicamp.br/~tycho/corpus/texts/psd.zip. Acesso em: 05/11/2020.

MARTINS, Ana Maria. *Ordem de palavra e polaridade*: Inversão Nominal Negativa com algum/alguno e nenhum. Universidade de Lisboa, Portugal, 2015.

NAMIUTI-TEMPONI, C.; SANTOS, J. V.; COSTA, A. S.; FARIAS, I. S. Computação e Linguística: importante diálogo para pesquisas e pre-

servação da memória nos novos meios das antigas fontes. *Revista RBBA*, v. 2, n. 1, p. 9-34, Vitória da Conquista, julho/2013.

SANTOS, Jorge Viana; NAMIUTI, Cristiane. De manuscritos históricos a corpora anotados: do Documento Físico (DF) ao Documento Digital Imagem (DDI). *Conferência proferida no VIII Seminário de Estudos Filológicos*. UEFS, Feira de Santana-BA, 07 de julho de 2016.

UM EU TODO RETORCIDO: UMA ANÁLISE SEMIÓTICA DO POEMA DE SETE FACES

Fernanda Martines de Araújo (UFMS)
fernanda.mmartines@gmail.com

RESUMO

A pesquisa delineada neste trabalho recorrerá a conceitos da semiótica discursiva para depreender princípios organizadores da seção "Um eu todo retorcido", do livro "Antologia Poética", de Carlos Drummond de Andrade, considerada uma obra representativa não somente por dispor de uma variedade de poemas, mas também por ser organizada pelo próprio autor, em nove seções. Objetiva-se verificar, a partir do título da seção, elementos comuns presentes no "Poema de sete faces", por meio, de uma análise semiótica. Busca-se, a partir de um suporte teórico, construir uma reflexão sobre a denominação atribuída pelo poeta à seção e sua correlação com elementos temáticos e figurativos, alicerçando-se, para tanto, em conceitos da semiótica, os quais contribuirão para determinar as características do eu retorcido drummondiano.

Palavras-chave:
Literatura. Poesia. Semiótica.

ABSTRACT

The research outlined in this work will use concepts from discursive semiotics to understand the organizing principles of the section "Um eu todo retorcido" of the book "Antologia Poética", by Carlos Drummond de Andrade, considered a representative work not only because it has a variety of poems, but also for being organized by the author himself, in nine sections. The objective is to verify, from the title of the section, common elements present in the "Poem of seven faces", through a semiotic analysis. Based on a theoretical support, the aim is to construct a reflection on the denomination attributed by the poet to the section and its correlation with thematic and figurative elements, basing itself, therefore, on semiotic concepts, which will contribute to determine the characteristics of the twisted drummondian self.

Keywords:
Literature. Poetry. Semiotics.

1. Introdução

Neste trabalho, buscamos analisar a construção semântica e sintáxica do poema: "Poema de sete faces", o qual faz parte do livro "Antologia Poética", de Carlos Drummond de Andrade; como foco, elege-se o campo semântico da despedida interligado ao da paixão, além de se verificar a predominância de um registro enuncivo ou enunciativo; o que se

torna possível pela observação do procedimento de debreagem, define-se, como:

> [...] a operação pela qual a instância da enunciação disjunge e projeta fora de si, no ato de linguagem, e com vistas à manifestação, certos termos ligados à sua estrutura de base, para assim constituir os elementos que servem de fundação ao enunciado-discurso. (GREIMAS; COURTÉS, 1983, p. 95)

Nesse sentido, estabeleceu-se uma inter-relação entre os estudos linguísticos e os literários, considerando, com Roman Jakobson, que "um linguista surdo à função poética da linguagem e um especialista de literatura indiferente aos problemas linguísticos são, um e outro, flagrantes anacronismos" (JAKOBSON, 1969, p. 162).

A partir de tal perspectiva, delineou-se uma metodologia de análise que buscasse verificar a formação dos componentes responsáveis por atribuir literariedade aos textos, ou seja, os procedimentos linguísticos a conferir certo estatuto literário aos textos.

Em paralelo, apresenta-se um levantamento dos elementos lexicais que possuem vínculo com o campo semântico do "ser/sentir do sujeito", identificando e descrevendo sua relação com demais procedimentos linguísticos que constroem o sentido nos poemas. Nessa abordagem, recorre-se a um conceito semiótico bastante operatório no que se refere à identificação da temática de um discurso, o de *isotopia*, isto é, "a reiteração dos temas e a recorrência das figuras no discurso" (GREIMAS; COURTÉS, 1983, p. 74).

2. Semiótica: o texto e as paixões

Para a análise inicial dos poemas, verifica-se a existência da predominância de um registro enuncivo ou enunciativo no que se referia ao mecanismo de instauração de actantes, espaços e tempos no enunciado, por meio da observação do procedimento de debreagem.

De acordo com Fiorin (2006), existem dois tipos de debreagem: a enunciativa e a enunciva; "a primeira é aquela na qual se instalam no enunciado os actantes da enunciação (eu/tu), o espaço da enunciação (aqui) e o tempo da enunciação (agora)"; já a segunda "é aquela em que se instauram no enunciado os actantes do enunciado (ele), o espaço do enunciado (algures) e o tempo do enunciado (então)" (FIORIN, 2006, p. 69).

À análise de tais procedimentos, associou-se o estudo dos componentes passionais, considerando o que atesta Fontanille, "a semiótica, ao examinar as paixões, não faz um estudo dos caracteres e dos temperamentos. Ao contrário, considera que os efeitos afetivos ou passionais do discurso resultam da modalização do sujeito de estado" (1995, p. 182).

Como optamos por elaborar a análise conjugando e apresentando não somente os estudos das paixões, mas também os pontos relacionados a eles, a fim de evitar exposição demasiado ampla e descontextualizada da teoria semiótica, os conceitos explorados em cada poema serão explicados no decorrer do texto.

Assim, na sequência, damos início à observação dos poemas escolhidos, transcrevendo-os na íntegra para que o leitor possa melhor acompanhar as considerações feitas.

3. Análise do Poema de sete faces

Poema de sete faces

Quando nasci, um anjo torto
Desses que vivem na sombra
Disse: Vai, Carlos! Ser gauche na vida
As casas espiam os homens
Que correm atrás de mulheres
A tarde talvez fosse azul
Não houvesse tantos desejos
O bonde passa cheio de pernas
Pernas brancas pretas amarelas
Para que tanta perna, meu Deus, pergunta meu coração
Porém meus olhos

Não perguntam nada
O homem atrás do bigode
É sério, simples e forte
Quase não conversa
Tem poucos, raros amigos
O homem atrás dos óculos e do bigode
Meu Deus, por que me abandonaste
Se sabias que eu não era Deus
Se sabias que eu era fraco
Mundo mundo vasto mundo
Se eu me chamasse Raimundo
Seria uma rima, não seria uma solução
Mundo mundo vasto mundo
Mais vasto é meu coração
Eu não devia te dizer

Mas essa lua
Mas esse conhaque
Botam a gente comovido como o diabo

Pela gradação do nível concreto para o abstrato, observa-se o poema, como um texto predominantemente temático. Há primeiramente, o tema do nascimento, indicado pelo uso do advérbio temporal *quando*, juntamente com o verbo *nascer*, conjugado em primeira pessoa do singular *nasci*, ou seja, um tempo enuncivo, o qual faz referência a um sujeito em específico, figurativizado pelo nome "Carlos"; em seguida, tem-se o tema da predestinação figurativizado pela figura "anjo torto". O uso do adjetivo torto, vem a ser uma metáfora, a partir da qual pode-se identificar a primeira característica do sujeito, o ser *gauche*, uma predestinação implicada pela ordem dada pelo anjo torto *anti-sujeito*, por meio do uso do verbo no imperativo "Vai". De acordo com o dicionário Petit Robert, o termo significa: "*Qui est de travers, dévié par rapport à une surface plane.Maladroit et disgracieux (gaucherie), embarrassé, malhabile*." Ou conforme observa Affonso Romano de Sant' Anna, trata-se de um "indivíduo desajustado, marginalizado, à esquerda dos acontecimentos" (1992, p. 38).

Na segunda estrofe, o uso da personificação no verso "as casas espiam os homens", compreende-se o termo casas, como conotativo, referente a um sujeito observador, o uso do artigo "os" mostra um distanciamento entre o sujeito e os demais, o pronome relativo *que*, além de retomar o termo homens, especifica a ação desses sujeitos, ou seja, "correr atrás das mulheres", em continuidade o verso "a tarde talvez fosse azul/não houvesse tantos desejos", mostra um poder-não fazer do sujeito levando-o a resignação, ocasionada por sua predestinação em ser *gauche.*

"O bonde passa cheio de pernas / pernas brancas pretas amarelas" a figura das pernas, a qual é repetida, mostra a direção do olhar do sujeito, nesse caso cabisbaixo, juntamente com a paixão do desconforto identificada no verso "para que tanta perna, meu Deus", o uso do vocativo designa o medo sentido pelo sujeito, o uso da conjunção adversativa nos versos "porém meus olhos / não perguntam nada" mostra a dissimulação, a tentativa do sujeito em esconder seus verdadeiros sentimentos.

"O homem atrás do bigode / é sério, simples e forte/ quase não conversa/tem poucos, raros amigos/o homem atrás dos óculos e do bigode" o advérbio atrás, apresenta as figuras dos óculos e do bigode, como uma máscara, uma proteção, identifica-se assim, o seguinte eixo: ser x não parecer (segredo), um indivíduo que procura esconder socialmente as

suas características. Identifica-se, a partir dos adjetivos, a recorrência de traços voltados a identidade do sujeito "sério, simples e forte".

"Meus Deus, por que me abandonaste / se sabias que eu não era Deus / se sabias que eu era fraco" a relação intertextual do verso com o texto bíblico, mostra um não querer-ser no caso fraco, porém juntamente com um não poder-não ser, levando-o a paixão da angústia. Paixão que percorre a próxima estrofe, pois ao apresentar a imensidão do mundo, enfatizada pela repetição do termo "mundo", a angústia é ressaltada, no verso "mais vasto é o meu coração", assim, os sentimentos do sujeito são apresentados como maiores do que o próprio mundo, tão vasto, que nem a própria rima dá conta de solucionar ou expressar esse excesso de sentimento.

O excesso de sentimentalismo é mais uma vez identificado na estrofe seguinte, pelo uso do termo "comovido", porém o termo "como o diabo", expõe uma face irônica do sujeito.

A partir da análise, pode-se verificar a identidade gauche como um tema predominante, a predestinação em ser gauche é algo que é apresentado nas características do sujeito, como também pelas suas experiências e sentimentos. É válido recorrer a um conceito semiótico bastante operatório no que se refere à identificação da temática de um discurso, o de *isotopia*, isto é, "a reiteração dos temas e a recorrência das figuras no discurso" (GREIMAS; COURTÉS, 1983, p. 74).

No poema a isotopia está voltada as características do sujeito e as figuras, "do anjo torto, Carlos, sério, simples, forte, fraco, óculos e bigode", reforçam a aparência desse sujeito, já as figuras das "pernas e Deus", mostra um sujeito ensimesmado e com olhar cabisbaixo, a figura Deus, vem a mostrar a busca por socorro, para a solução dos medos, como também expor a sua angústia.

Assim, pode-se chegar a partir do tema do poema, a identidade gauche, expressada em um sujeito plural, chegando à oposição torto vs reto. O sujeito faz conjunção com o torto e disjunto do reto (comum). Com relação a sintaxe modal, identifica-se um querer-ser (desejável) ser reto, porém há um não poder-ser, por conta de sua predestinação em ser gauche implicada pela ordem do anjo torto, provocando-lhe o sentimento de angústia e amargura. Com relação ao título da seção, o poema está inserido na seção intitulada "Um eu todo retorcido" o termo retorcido, nesse caso, tem o sentido de arrevesado, ou seja, colocado ao avesso, o ser gauche do poema, logo, ser contrário, ser esquerdo, é estar ao avesso.

4. Considerações finais

No poema, a isotopia está voltada as características do sujeito e as figuras, "do anjo torto, Carlos, sério, simples, forte, fraco, óculos e bigode", reforçam a aparência desse sujeito, já a figuras das "pernas", mostra um sujeito ensimesmado e com olhar cabisbaixo, a figura Deus, vem a mostrar a busca por socorro, para a solução dos medos, como também expor a sua angústia.

Assim, pode-se chegar a partir do tema do poema, a identidade *gauche*, expressada em um sujeito plural, chegando à oposição semântica torto *vs* reto. O sujeito faz conjunção com o torto e está disjunto do reto (do comum). Com relação a sintaxe modal, identifica-se um querer-ser (desejável) ser reto, porém há um não poder-ser, por conta de sua predestinação em ser *gauche* essa implicada pela ordem do anjo torto. Além disso, as características do poema fazem jus ao seu pertencimento a primeira seção intitulada "Um eu todo retorcido" da "Antologia Poética", de Drummond.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DRUMMOND DE ANDRADE, Carlos. *Antologia Poética*. 48. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

FIORIN, José Luiz. *Elementos de análise do discurso*. 13. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, J. *Dicionário de Semiótica*. São Paulo: Contexto, 2008.

JAKOBSON, Roman. *Linguística e Comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1985.

UM MENINO, SUA AMIGA, UM FICHÁRIO... E O INCENTIVO À LEITURA: EXPERIÊNCIAS NO ENSINO REMOTO

Rhaísa Sampaio Bretas Barreto (UENF)
rhaisabretas@hotmail.com
Priscila de Andrade Barroso Peixoto (UENF)
cilabarroso@yahoo.com.br
Edma Regina Peixoto Barreto Caiafa Balbi (UENF)
ebalbi23@hotmail.com

RESUMO

Em aulas remotas, o incentivo à leitura tem sido desafiador. O trabalho com uma obra literária, cuja leitura é prazerosa, pode ser um caminho eficaz. Assim, objetivamos abordar os aspectos literários do livro "Um menino, sua amiga, um fichário e dois preás", de Mirna Pinsky, e relatar as experiências – da contação à interpretação da estória – para motivar a leitura num período pandêmico. Com base em experiências de ensino–aprendizagem, este trabalho descreve um relato a partir de aulas com alunos do 4º ano do Ensino Fundamental. A literatura trabalhada narra a experiência de um menino que, apesar de estar em idade escolar, não lê, mas aprende a partir de estímulos significativos. Desse modo, o professor, em aulas on-line, pode estimular a leitura e fazê-la significativa ao promover ações que são, nesse período, mais viáveis, por meio de grupos de leitura, pesquisas, ou mesmo um bate-papo com a autora, por videoconferências.

Palavras-chave:
Ensino remoto. Literatura infantojuvenil. Incentivo à leitura.

ABSTRACT

In remote classes, the stimulus to reading has been challenging. Working with a literary work, whose reading is pleasant, can be an effective way. Thus, we aim to address the literary aspects of the book "A boy, his friend, a binder and two cavies", by MirnaPinsky, and to report the experiences – from storytelling to story interpretation – to motivate reading in a pandemic period. Based on the teaching-learning experiences, this paper describes a report from classes with students of the 4th year of elementary school. The literature worked narrates the experience of a boy who, despite being of school age, does not read, but learns from significant stimuli. Thus, the teacher, in online lessons, can stimulate reading and make it meaningful by promoting actions that are more viable through reading groups, research, or even a chat with the author, using videoconferences during this period.

Keywords:
Children's literature. Remote education. Stimulus to reading.

1. Considerações iniciais

Há tempos o incentivo à leitura se apresenta como um desafio ainda a ser transposto na sociedade brasileira. Na introdução à coletânea "Retratos da Leitura no Brasil 4", Marcos da Veiga Pereira, presidente do Instituto Pró-Livro afirma que "Difundir o hábito de ler entre a população brasileira pode e deve ser visto sob um espectro muito mais amplo". De acordo com Pereira, por ser um inquestionável propulsor do saber, faz-se necessário valorizar o livro como importante fonte de crescimento pessoal e de entretenimento, a fim de desenvolver uma formação humana e crítica, aliada à educação de qualidade (PEREIRA, 2016, p. 8).

Ao considerara importância da leitura para a formação do indivíduo, busca-se neste trabalho refletir acerca do incentivo à leitura em tempos de ensino remoto emergencial, imposto pela pandemia do novo coronavírus, no qual alunos e professores tiveram de, rapidamente, encontrar meios de adaptação. Este novo contexto educacional trouxe consigo o desafio do incentivo à leitura fora da sala de aula, onde o estímulo poderia ser feito de forma mais pessoal e em espaços físicos mais preparados, como a biblioteca. Em meio a essa realidade, colocamos a seguinte questão-problema: De que forma o incentivo à leitura pode ser trabalhado no ensino remoto emergencial?

Além da revisão bibliográfica sobre a temática, este artigo descreve um relato de experiência a partir de aulas com alunos do 4.º ano do Ensino Fundamental. Em relação aos objetivos a serem alcançados, este trabalho visa: discutir o incentivo à leitura com aplicação para o período pandêmico; abordar os aspectos literários do livro; relatar as experiências de contação, compreensão e interpretação de uma história.

A literatura trabalhada é o livro paradidático "Um menino, sua amiga, um fichário e dois preás", da escritora Mirna Pinsky, que recebeu o Prêmio Academia Brasileira de Letras (ABL) – Infantojuvenil no ano de 2013. A história conta a experiência de um menino que, apesar de estar em idade escolar, inicialmente não lê, mas depois acaba aprendendo a partir de estímulos significativos. A experiência de leitura trazida mostra que, partindo do interesse do aluno, o incentivo à leitura torna-se mais eficaz. Afinal, "Quem não gosta de uma boa história? Certamente, aquele que descobriu essa magia de vivenciar ou "espiar" muitas vidas, sabedorias e emoções não vai querer deixar de ler" (FAILLA, 2016, p. 19).

Apesar da necessidade de rapidez à adaptação, neste tempo, o incentivo à leitura vem demonstrando a possibilidade de contar com diferenciais pouco explorados anteriormente, como: grupos de leitura por meio digital, ampliação das pesquisas em tempo real, bate-papo entre colegas e até mesmo com a escritora do livro. Vivências que seriam menos viáveis, ou mesmo impensáveis no ensino presencial.

2. O papel da leitura na formação do indivíduo

Nos debates sociais e acadêmicos, não temos dificuldade de concordância em relação ao papel fundamental da leitura para a formação intelectual e social do indivíduo. Porém, em termos práticos, nem sempre esse destaque é colocado em cena. Uma década antes da publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) já falavam sobre a importância do trabalho com o texto literário, ao considerar que este deve estar incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, por se tratar de uma forma específica de conhecimento (BRASIL, 1997, p. 29).

De acordo com os PCNs, "a leitura na escola tem sido, fundamentalmente, um objeto de ensino", mas esse documento aponta para um ensino que ultrapasse uma visão simplista do assunto, considerando o aspecto da aprendizagem significativa, ao afirmar que:

> Para que possa constituir também objeto de aprendizagem, é necessário que faça sentido para o aluno, isto é, a atividade de leitura deve responder, do seu ponto de vista, a objetivos de realização imediata. Como se trata de uma prática social complexa, se a escola pretende converter a leitura em objeto de aprendizagem deve preservar sua natureza e sua complexidade, sem descaracterizá-la. [...] Para tornar os alunos bons leitores – para desenvolver, muito mais do que a capacidade de ler, o gosto e o compromisso com a leitura –, a escola terá de mobilizá-los internamente, pois aprender a ler (e também ler para aprender) requer esforço. Precisará fazê-los achar que a leitura é algo interessante e desafiador, algo que, conquistado plenamente, dará autonomia e independência. (BRASIL, 1997, p. 41-3)

Neste sentido, tem-se que a "ação de ler não é somente para entretenimento ou uso acadêmico, é também, uma ótima ferramenta que oferece ao leitor uma visão ampla de mundo, onde o sujeito pode contextualizar suas próprias experiências com o texto lido" (ARANA; KLEBIS, 2015, p. 2). Ao tratar da Leitura, a BNCC fomenta essa discussão ao compreender que

> [...] as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. (BRASIL, 2017, p. 71)

Esse documento também busca ampliar o sentido, por vezes, atribuído à leitura. Na BNCC, o ato da leitura

> [...] diz respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. (BRASIL, 2017, p. 72)

Assim, a leitura é uma atividade que compreende múltiplas funções. A decodificação da escrita, a reflexão do contexto de produção e circulação, a intencionalidade do gênero são atividades presentes no ato de ler, mas não só. Além do trabalho com o verbal, a leitura tem caminhos imagéticos, multimodais e todos eles são importantes para construir uma atividade de leitura efetiva e significativa.

Na experiência de leitura relatada na seção 4 deste trabalho, trazemos o livro "Um menino, sua amiga, um fichário e dois preás". A autora é a Mirna Silva Gleich (São Paulo, 12 de dezembro de 1943), conhecida por seu pseudônimo Mirna Pinsky, que conquistou vários prêmios, dentre eles, dois Jabuti (1981 e 1995) da Câmara Brasileira do Livro e o Prêmio ABL Infantojuvenil 2013, que ganhou com o título que trabalhamos na experiência.

A autora é efetivamente aquela que coloca a leitura em primeiro plano e defende a leitura na formação do indivíduo, mostrando que:

> Os livros ampliam o nosso mundo. A experiência com a ficção é essencial para nosso amadurecimento existencial e para nosso crescimento pessoal em vários níveis. Ela nos permite a apropriação de conhecimentos, o domínio da linguagem que vai nos possibilitar conceituar nossa percepção de mundo. Quando colocamos em palavras o que percebemos sobre o mundo à nossa volta, estamos definitivamente apreendendo o que nos cerca. (PINSKY, 2009, n.p.)

Assim, com o empenho de mostrar o importante papel que a leitura tem na ampliação da visão de mundo, e certamente, na formação do indivíduo, acreditamos nas propostas da autora e compartilhamos de suas ideias, que, quando escritas para as crianças, têm o objetivo de

trabalhar com uma linguagem adequada ao público-alvo e que faça sentido para ele. Nas palavras de Mirna Pinsky, podemos ver que os aspectos literários em suas obras para o leitor infantil têm um objetivo: "Minha única preocupação é me aproximar do universo dele, assumir sua ótica, e perambular com humor por assuntos que possam interessá-lo." (PINSKY, 2009, [n.p.]). E essa aproximação com o público leitor foi experienciada durante as aulas em que o trabalho com a narrativa foi feito.

"Um menino, sua amiga, um fichário... e o incentivo à leitura" nasceu da intencionalidade de professoras que perceberam uma dificuldade de incentivar a leitura em tempos de educação remota, mas viram, ao mesmo tempo, em uma obra literária, a oportunidade de, metalinguisticamente, motivar os alunos a lerem e a perceberem o quanto a leitura e o hábito dela são importantes e essenciais na formação do indivíduo.

3. Incentivo à leitura e sua aplicação no Ensino Remoto Emergencial

Antes do período do Ensino Remoto Emergencial (ERE), as crianças envolvidas nessa experiência já tinham muita familiaridade com os aparelhos tecnológicos digitais e, durante o ERE, isso aumentou. São crianças de uma escola da rede particular de ensino de uma área central da cidade de Campos dos Goytacazes-RJ. A busca delas por jogos e vídeos nas redes, certamente, foi grande. Nesse período, entretanto, as tecnologias digitais não foram, como costumavam ser, "os vilões da história". Muito pelo contrário, quando conseguimos utilizá-las apresentando aos alunos bons materiais, promovendo o encontro com a autora do livro trabalhado – fato que possivelmente seria inviável sem o recurso tecnológico – as mídias digitais foram aliadas.

Assim aproveitando o que o ERE oportunizou, não podíamos ficar só com o material físico e não explorar o mundo de possibilidades que tínhamos a frente, pois, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais:

> Não se formam bons leitores oferecendo materiais empobrecidos, justamente no momento em que as crianças são iniciadas no mundo da escrita. As pessoas aprendem a gostar de ler quando, de alguma forma a qualidade de suas vidas melhora com a leitura. (BRASIL, 1997, p. 29)

Se pensássemos em todo o universo do que poderíamos trabalhar para incentivar a leitura, uma possibilidade estaria na utilização das redes sociais digitais como mostra a Base Nacional Comum Curricular:

> Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir playlists, vlogs, vídeos-minuto, escrever fanfics, produzir e-zines, nos tornar um booktuber, dentre outras muitas possibilidades. Em tese, a *Web* é democrática: todos podem acessá-la e alimentá-la continuamente. (BRASIL, 2017, p. 68)

As redes sociais digitais – e a *internet* como um todo – são bem democráticas e muito presentes na vida dos indivíduos, inclusive ocupam boa parte do tempo de lazer das crianças. Mas, se elas já fazem parte do cotidiano de um aluno, por que a escola deveria, ainda assim, trabalhar com elas? Fazer parte do dia a dia e estar sempre conectado, entretanto, não significa compreender o que é saudável naqueles espaços e também não é sinônimo de utilizar, com criticidade, as contas no ciberespaço.

A BNCC, corroborando com a ideia acima, mostra que:

> A contrapartida do fato de que todos podem postar quase tudo é que os critérios editoriais e seleção do que é adequado, bom, fidedigno não estão "garantidos" de início. Passamos a depender de curadores ou de uma curadoria própria, que supõe o desenvolvimento de diferentes habilidades. (BRASIL, 2017, p. 68)

Entendendo os curadores como os familiares, percebemos que eles são grandes parceiros do professor para esse incentivo à leitura acontecer e funcionar de verdade, pois com a orientação deles, reforçando o trabalho realizado pelo professor, esses sujeitos vão protagonizar uma busca por obras que sejam adequadas aos seus filhos e ricas de conteúdo, como colocam as orientações da BNCC na citação acima.

Nossa opção por curadores familiares se dá com base na tabela a seguir, retirada do livro *Retratos da Leitura* (2016, p. 25), que mostra que eles são pessoas bem influentes no gosto pela leitura.

Pessoas que influenciaram o gosto pela leitura: por faixa etária.

(%) 2015	TOTAL	FAIXA ETÁRIA								
		5 a 10	11 a 13	14 a 17	18 a 24	25 a 29	30 a 39	40 a 49	50 a 69	70 e mais
Base: Amostra	5012	458	242	426	605	433	836	694	1073	246
Mãe ou responsável do sexo feminino	11	23	22	20	15	9	8	6	4	2
Algum professor ou professora	7	11	12	9	9	9	7	6	5	3
Pai ou responsável do sexo masculino	4	5	7	6	5	3	5	5	3	3
Algum outro parente	4	7	6	5	4	4	4	5	3	3
Outra pessoa	4	3	5	5	6	4	3	4	3	2
Marido, esposa ou companheiro(a)	1	0	0	0	0	1	2	2	1	0
Padre, pastor ou algum líder religioso	1	0	0	0	0	1	1	1	1	2
Não / Ninguém em especial	67	50	47	55	61	67	70	72	80	84

Fonte: Retratos da Leitura 4 (2016, p. 25).

A tabela apresentada acima também nos dá margem para corroborar o papel do professor, além do da figura materna, no incentivo à leitura para faixa etária das crianças dos 5 aos 10 anos. A relevância da atuação docente na formação do aluno leitor também é destacada por Solé (1998 *apud* ARANA; KLEBIS, 2015):

> Muitos alunos talvez não tenham muitas oportunidades fora da escola, de familiarizar-se com a leitura; talvez não vejam muitos adultos lendo; talvez ninguém lhes leia livros com freqüência. A escola não pode compensar as injustiças e as desigualdades sociais que nos assolam, mas pode fazer muito para evitar que sejam acirradas em seu interior. Ajudar os alunos a ler, a fazer com que se interessem pela leitura, é dotá-los de um instrumento de aculturação e de tomada de consciência cuja funcionalidade escapa dos limites da instituição. (SOLÉ, 1998 *apud* ARANA; KLEBIS, 2015, p. 8)

A mediação do professor no processo de construção do aluno enquanto leitor passa pela criação de estratégias que levem ao aprimoramento da capacidade leitora do estudante, ampliando, dessa forma, a sua compreensão do texto e, consequentemente o seu prazer pela leitura. Ao proporcionar uma real aproximação entre a criança e o universo dos livros, o professor estará abrindo a ela a porta para o mundo mágico das histórias. Essa proximidade construída pelo professor por meio de estratégias adequadas ao seu público, conforme diz Girotto e Souza (2010),

> [...] permite ao leitor ampliar e modificar os processos mentais de conhecimento, bem como compreender um texto. Compreender é a base para que todas as crianças se engajem completamente na leitura de livros de literatura e se tornem leitoras. (GIROTTO; SOUZA, 2010, p. 108)

A escolha da história a ser trabalhada deve ser criteriosa por parte do professor com o objetivo de adequá-la aos interesses dos alunos e

deve também aproximá-los da realidade cotidiana. A respeito da relação livros e leitor, Carrascodiz que:

> Não creio que os livros estejam divididos entre bons e ruins, mas entre aqueles que fascinam ou não um leitor em dado momento de sua vida. O hábito da leitura implica um processo de sedução. Os primeiros livros têm, por assim dizer, que "fisgar" o leitor, para que mais tarde ele se disponha a usufruir dos mais complexos. (CARRASCO, 2016, p. 48)

Concordamos com essa fala do autor citado, que corrobora com a teoria de que a atuação do professor é fundamental na formação do aluno leitor. Assim, na próxima seção, traremos uma experiência de incentivo à leitura, proporcionada por nós, docentes, no período de Ensino Remoto Emergencial.

4. Um menino, sua amiga, um fichário e... A experiência

Todo ano nós trabalhamos com três livros paradidáticos em uma turma de quarto ano do Ensino Fundamental, de uma escola da rede particular de ensino, da cidade de Campos dos Goytacazes. Para 2020, foram programados três livros paradidáticos para serem apresentados e explorados nas aulas de Literatura. Dentre eles, "Um menino, sua amiga, um fichário e dois preás, da autora Mirna Pinsky.

4.1. Resumo da obra

A história se passa no litoral de São Paulo e é protagonizada por um menino chamado Jonas, de 10 anos. O garoto tem muito conhecimento sobre peixes, pássaros e árvores; é filho de pescador, adora o meio em que vive e tudo o que tem ali naquele litoral.

Jonas, apesar de ter 10 anos e conhecer de tudo da natureza, amar desenhar, não sabe ler – mesmo estando no quarto ano do Ensino Fundamental – propositalmente, como uma forma de identificação, mesma idade das crianças que estavam lendo o livro. O menino vai contar com ajuda de Mirela, sua amiga que mora em São Paulo, mas que passa as férias na cidade dele. Mirela passa a ser também uma narradora da história, assim como o fichário e o avô de Jonas. Além desses narradores-personagens, também está presente na narrativa o Edu, que é o irmão da Mirella e que vai começar a contar as aventurasde Robinson Crusoé ao menino, a mãe de Jonas, os dois preás – Dico e Dado – e as Donas Ordálias, que são as professoras do caiçara.

Depois da apresentação das personagens, é válido colocar que Jonas, com essa dificuldade na leitura e na escrita, não gostava da escola, porque, para ele,lerera muito difícil. O menino era caçoado pelos colegas - e o livro apresenta o bullying que ele sofria por não saber ler e escrever. Outra questão muito interessante que poderiam "explicar" o motivo de Jonas não ler são as quatro professoras, nomeadas pela autora de "Dona Ordália" e, a cada ano, ela vai modificando em primeira, segunda, terceira e quarta. Essa última é a que começa a fazer diferença na vida de Jonas.

Dona Ordália IV começa a provocar em Jonas o desejo de dominar a leitura e de entender as letrinhas juntinhas, da decodificaçãodas palavras. Em um determinado dia, Dona Ordália IV, que com seu jeito especial de ser, percebe que Jonas não consegue ler, que tem dificuldade, mas percebe que ele é um menino muito bom nos desenhos. Partindo do princípio de que nós, professores, temos de observar como os alunos aprendem, a autora narra a ação de uma professora que vai ensinar Jonas a ler a partir daquilo que é uma prática significativa para ele. A mestra tem um olhar diferenciado para essa dificuldade de Jonas e, então, a partir dos desenhos do menino (que, como já dissemos, amava desenhar), começa a mostrar que são diferentes as letras.

Nessa aula, o protagonista levou para asala de aula um preá. A professora não brigou e pediu para ele desenhar o preá no quadro. O caiçara respondeu que iria desenhar dois, porque havia outro que tinha ficado em casa. Assim, desenhou. A professora escreveu, embaixo dos desenhos, Dico e Dado. Mostrou as letrinhas (do mesmo tamanho) e, então, ele começou a fazer algumas reflexões e percebeu que era o nome de Dico e o de Dado.

Em outro momento, Mirela, a amiga de Jonas que combinou de ensiná-lo a ler e a trabalhar com a leitura do Robinson Crusoé, pega algumas revistas e pede para o garoto recortar algumas letrinhas das revistas. A partir daquela atividade, ele foi formando, montando palavrinhas com aqueles recortes, lembrando das letras que tinha visto na aula da D. Ordália IV.Em um determinado momento, então, depois de juntar essas letrinhas, olhou as imagens do livro de Robinson Crusoé, que a Mirela tinha emprestado, e conseguiu, naquela hora, reconhecer algumas letras. O caiçara reuniu e, para ter mais segurança, pegou as letrinhas que tinha recortado das revistas e foi juntando e… Conseguiu ler: "Crusoé, Terra à vista".

O menino, que não sabia ler nem escrever, muda sua trajetória e fica todo feliz, motivado e interessado. Jonas começa a viajar pelo mundo das letras e da leitura, um menino que tinha dificuldade de ler encontrou o mundo da leitura, da literatura.

4.2. A experiência

A obra foi planejada para ser trabalhada no final do ano, no último bimestre, por conta de toda a sua história e da vida escolar do protagonista Jonas. Contudo, obviamente, não tinha passado em nossos pensamentos trabalhá-la de forma remota, mas aconteceu.

Assim, por estarmos em um período pandêmico, aquela programação inicial de fazer leituras em sala de aula, em grupos na biblioteca, em aulas ao ar livre... precisou ser mudada. Em aulas via *Google Meet* com um formato diferente – que mexeu muito com o incentivo à leitura – com a falta de contato físico, presencial, o trabalho teve de se adaptar ao "novo normal". Para explorar, entretanto, a leitura de um livro não podíamos, simplesmente, fragmentá-la, colocando assim: "Hoje vamos escolher tal página para ler" ... ou "Vamos ler até tal página e, semana que vem, até outra" ... Não achávamos essas ações coerentes para fazer um bom aproveitamento literário da obra.

Tivemos de replanejar o nosso trabalho com esse paradidático. Assim, pensamos em realizar uma "Semana da Leitura" para que, durante todos esses dias, trabalhássemos somente a leitura desse livro. Dessa forma, começamos. Em nossa aula introdutória, falamos sobre a autora, a editora, abordamos também temas como o processo de autoria, a edição e a ilustração de um livro.

Após esse momento inicial do trabalho, começamos a leitura durante duas aulas, pelo *Google Meets*. Lemos o começo do livro, com a devida prosódia e marcação das falas, passando para os alunos segurança, despertando desejo, motivação e deixando até um suspense no ar, por exemplo: "Sou um monte de folhas presas por quatro pares de dentes, cercadas de duas capas duras e plastificadas." (PINSKY, 2013, p. 13). "Quem será que falaria isso? Que personagem será esse?".

Em seguida, os alunos liam trechos do texto. E, à medida em que a história se desenrolava, fazíamos as intervenções necessárias. Como em: "Então ela veio e me disse para escolher um livro. Iria me ajudar a ler. Escolhi o do Robinson Crusoé (...)" (PINSKY, 2013, p. 29).

"Alguém conhece essa obra? Já ouviu falar? É um clássico da literatura mundial muito interessante!". Após algumas aulas explorando a leitura do livro, ela também foi recomendada para momentos fora do Meet, em casa, para momentos de lazer e prazer com a família durante esses tempos pandêmicos. A criança poderia continuar a ler, voltar em alguma parte que ela não tivesse entendido, aquela de que mais tinha gostado. Na aula seguinte, os retornos foram ótimos. Inclusive, com o relato de um aluno contando que havia buscado na internet e começado a ler também a história que Jonas queria ler: Robinson Crusoé.

Encerramos a Semana da Leitura e, então, realizamos algumas atividades trabalhando com os aspectos literários e textuais do livro. Nesse meio tempo, decidimos entrar em contato com a autora por meio do site dela, visando a um encontro virtual dela com os alunos para incentivá-los neste período de ensino remoto. Em nosso e-mail, colocamos o grande desafio que está sendo trabalhar com incentivo à leitura nesses tempos de pandemia e, prontamente, ela respondeudispondo-se a fazer uma conferência com os alunos. Começamos, assim, a idealizar o bate-papo com a autora.

Comentamos com as crianças que nós teríamos a presença da autora para elas conversarem, tirarem as dúvidas sobre o livro, sobre a autoria de livros, sobrea históriado Jonas. "Quem foi Jonas?". "Por que ela escolheu esse nome?". "Por que escolheu preás e não cachorros, gatos?". Foi muito significativo o nosso encontro. As crianças tiveram a oportunidade de olhar na telinha, por meio do *Google Meet* – que muitas vezes pensamos ser um fator de dificuldade para as nossas aulas, mas, neste ponto, foi um fator facilitador para que o bate-papo, para que esse encontro acontecesse. Fizemos como a autora mesmo propõe com a Dona Ordália IV em sua obra, partimos daquilo que tínhamos de possibilidades para fazer a diferença para os alunos, naquele momento. Aplataforma do Googlefoi o canal que nos possibilitouincentivar a leitura, despertar o desejo pela leitura e, até mesmo, propiciar um encontro com a autora.

Tendo a autora diante delas, as crianças fizeram muitas perguntas, várias diferentes das que já tinham pensado e anotado antes do encontro, foram interpelações feitas de forma muito espontânea, a partir do que Mirna Pinsky ia conversando com elas. Os alunos ficaram muito contentes radiantes mesmo, porque "descobriram" que, por trás daquele livro, por trás daquela história, tinha alguém e eles estavam falando com ele. Tiraram dúvidas, comentaram sobre a história, a motivação e por que

ela colocou um menino que não sabia ler, se ela conhecia alguém assim perguntaram também quais livros/autores ela mais gostou/gosta de ler, se ela indicaria outras histórias... Enfim, foi fantástico.

5. Considerações finais

A experiência narrada demonstrou que, quando o professor motiva e coloca seus alunos no caminho literário, com uma história envolvente, próxima à realidade deles – como a faixa etária dos personagens – por exemplo, eles se encantam por aquele mundo e sentem vontade de desbravá-lo, de conhecer mais os saberes da literatura e de se envolverem nesse universo mágico.

O incentivo à leitura tem se mostrado desafiador nesse período de Ensino Remoto Emergencial, pela dificuldade no contato, no estímulo e pela falta de espaços adequados, sobretudo para alunos que ainda estão iniciando no mundo da leitura. Mas destacamos aqui a necessidade de um trabalho docente motivador, capaz de envolver o aluno e sua família, pois sabemos o quanto o ato de ler é importante e fundamental no processo de formação de um indivíduo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANA, A. R.A.; KLEBIS, B. S. O. *A Importância do Incentivo à Leitura para o Processo de Formação do Aluno*. *EDUCERE – Congresso Nacional de Educação*, 7., 2015, Curitiba. Anais eletrônicos – Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17264_7813.pdf. Acesso em: outubro/2020.

ARRUDA, E. P. Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. *Rede-Revista de Educação a Distância*, v. 7, n. 1, p. 257-75, 2020.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Língua Portuguesa. Brasília-DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf. Acesso em: novembro/2020.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília-DF: 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_ versaofinal_site.pdf. Acesso em: novembro/2020.

CARRASCO, W. A história de uma paixão – De leitor a autor. In: FAILLA, Zoara (Org). *Retratos da Leitura no Brasil*. V. 4. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

FAILLA, Z. Retratos: Leituras sobre o comportamento leitor do brasileiro. Zoara Failla (Org.). *Retratos da Leitura no Brasil*. V. 4. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

GIROTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, R. J. (Org.). *Ler e compreender*: estratégias de leitura. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

MARTINS, M. H. *O que é leitura*. 9. ed. Brasília: Brasiliense, 1994.

PEREIRA, M. V. Transformar o retrato da leitura no Brasil – um desafio da sociedade brasileira. In: Zoara Failla (Org.). *Retratos da Leitura no Brasil*. V. 4. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

PINSKY, M. *Um menino, sua amiga, um fichário e dois preás*. São Paulo: FTD, 2013.

_____. *A leitura na construção da criança*. Palestra para professores da Escola Yazigi, julho de 2009. Disponível em: http://mirnapinsky.com.br/artigos/. Acesso em: outubro/2020.

UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Fernanda Garcia de Oliveira (UFMS)
fernanda_garcia.l@hotmail.com
Manoel Garcia de Oliveira (UFMS)
manoelquimica12@gmail.com
Fabiana Rodrigues dos Santos (UFMS)
farodrigues@hotmail.com

RESUMO

O presente estudo objetivou analisar a prática pedagógica de professores da Educação Infantil da rede municipal e rede privada de Naviraí – Mato Grosso do Sul, Brasil, que trabalham com crianças de 4 a 5 anos de idade, em relação ao trabalho com a literatura infantil. Foi realizado pesquisa qualitativa de caráter descritivo-analítico e, para a coleta de dados foram realizadas observações em turmas do Jardim III, seguido de questionário aberto para duas professoras das respectivas instituições. Neste estudo apresentamos contribuições de autores como Bernardinelli e Carvalho (2011), Coelho (1987), Bettelheim (1999), Abramovich, (2005), Cagnet (1996), entre outros para melhor abordar o tema proposto. Os resultados da pesquisa apontam que a Literatura Infantil ainda precisa ser muito explorada pelos professores e que este tem papel fundamental para despertar nas crianças o gosto em ler, pois nesta fase, a literatura infantil é extremamente importante para o desenvolvimento da criança.

Palavras-chave:
Educação Infantil. Literatura Infantil. Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the pedagogical practice of teachers of Early Childhood Education from the municipal and private schools in Naviraí – Mato Grosso do Sul, Brazil, who work with children from 4 to 5 years old, in relation to working with children's literature. Qualitative descriptive-analytical research was carried out and, for data collection, observations were made in classes in Jardim III, followed by an open questionnaire for two teachers from the respective institutions. In this study we present contributions from authors such as Bernardinelli and Carvalho (2011), Coelho (1987), Bettelheim (1999), Abramovich, (2005), Cagnet (1996), among others to better address the proposed theme. The research results point out that Children's Literature still needs to be explored by teachers and that it has a fundamental role to awaken in children the pleasure of reading, because in this phase, children's literature is extremely important for the child's development.

Keywords:
Children's Literature. Early Childhood Education. Pedagogical practices.

1. Introdução

O presente artigo busca analisar a prática pedagógica do professor da Educação Infantil em relação ao trabalho com a literatura infantil. É um tema bastante relevante na área da educação e, se torna fundamental para a aprendizagem, pois contribui de forma significativa no desenvolvimento da criança.

Dessa forma, a leitura para as crianças ainda pequenas é fundamental, pois é uma forma de contribuir gradativamente para o desenvolvimento criativo, expressivo, crítico e imaginário, além de adquirir cultura e melhorar no desempenho futuro na escrita e na fala.

Neste sentido, o professor passa a ter papel fundamental, pois precisa incentivar, motivar as crianças para que possam apreciar a leitura e assim, torná-la um hábito e, isso pode acontecer se o docente oferecer aos pequenos diversas formas de contato com a leitura e, para isso precisa estar capacitado, ser inovador para despertar o interesse das crianças e, assim, estimular a literatura infantil que é uma literatura que envolve os pequenos.

O interesse pelo tema desta pesquisa "Um olhar sobre a prática pedagógica da literatura na educação infantil", surgiu desde o primeiro semestre do Curso de Pedagogia do Campus de Naviraí/UFMS, no qual tive a oportunidade de fazer estágio remunerado na Educação Infantil, onde percebi que a literatura infantil era utilizada como forma de distração para as crianças, não como uma ferramenta de aprendizagem na formação de um leitor futuro e, além disso desenvolver na criança o que é mais importante nessa fase, a imaginação, a criatividade e a alegria em ler.

O objetivo do presente estudo foi analisar as práticas pedagógicas em relação à literatura infantil na Educação Infantil, buscando identificar o olhar do professor para o trabalho com a Literatura no intuito de contribuir para o desenvolvimento das crianças.

Nesta perspectiva, pautamos nossas indagações em relação à qual a prática docente utilizada em relação à literatura infantil? Qual o conhecimento das professoras em relação a importância da literatura infantil? Como as professoras utilizam a literatura infantil?

Observa-se que mesmo com o aumento da produção de livros destinados especialmente às crianças pequenas, o professor ainda precisa

realizar mais leituras com as crianças, para que elas comecem a apreciar essa prática.

Neste viés, procuramos analisar o trabalho com a literatura infantil entendendo que na infância a imaginação e a criatividade podem ser estimuladas pela leitura literária.

Utilizamos como procedimento metodológico a abordagem qualitativa de caráter descritivo, estudo de campo com público-alvo numa instituição de Educacao Infantil pública de Naviraí-MS, e também numa instituição privada de Educação Infantil.

Dessa forma, neste trabalho foram apresentadas algumas contribuições de autores como: Bettelheim (1999), Coelho (2000), Abramovich (2005), Fonseca (2013). Cademartori (2010), Zilberman (1984). Entre outros na qual tiveram grande contribuição para a pesquisa e que dessa forma, colaboram no entendimento de que a Literatura Infantil é importante para o desenvolvimento da criança.

2. Fundamentação teórica

2.1. Um breve histórico sobre a literatura infantil

Na idade média a criança participava do mundo do adulto, não havia um espaço separado para essa etapa da vida. As crianças já trabalhavam e vivenciavam situações da vida pública, como festas, guerras e outros acontecimentos. A criança era tratada com hostilidade e não havia um método de aprendizagem específico para os pequenos (SCHARF, 2000).

A partir de meados do século XVII, inicia-se uma transformação na sociedade em relação ao mundo infantil, inicia-se um novo olhar para a criança. Neste cenário, começa a produzir os primeiros livros infantis, estes são escritos neste momento por pedagogos e professores, com intuito educativo. Essa literatura se deu por meio dos contos de fadas, principalmente por Charles Perrault na França ainda no século XVII (SCHARF, 2000).

Segundo Silva (2009):

> A história da literatura infantil inicia-se em meados do século XVIII, de acordo com o desenrolar da criança que se tinha na época. [...] até no sé-

> culo XVII as crianças conviviam igualmente com os adultos, não havia um mundo infantil, diferente e separado, ou uma visão especial da infância. Não se escrevia, por tanto, para as crianças. (SILVA, 2009, p. 136)

Assim, a criança passa a ser vista com outros olhos, tornando-se diferente da imagem do adulto. Passando a ter suas necessidades e atenções maiores, possuindo assim, suas características próprias.

No início do século XIX a literatura infantil é marcada profundamente pelos contos dos irmãos Grimm e as histórias da Branca de Neve, João e Maria e os Músicos de Bremen. Como também, os contos do Patinho Feio e o Soldadinho de Chumbo (SCHARF, 2000).

2.2. A importância da literatura infantil

A literatura infantil é uma área do conhecimento que contribui para a formação cultural, intelectual e crítico, sua relevância deve ser compreendida como um instrumento pedagógico que contribui para o desenvolvimento do ser humano responsável e atuante na sociedade.

De acordo com Bernardinelli e Carvalho (2011):

> Ouvir e ler histórias é entrar em um mundo encantador, cheio ou não de mistérios e surpresas, mas sempre muito interessante, curioso, que diverte e ensina. [...] a criança se expressa por meio das linguagens e de uma relação lúdica, é na exploração da fantasia e da imaginação que se instiga a criatividade e se fortalece a interação entre texto e leitor. (BERNARDINELLI; CARVALHO, 2011, p. 1)

A literatura infantil contribui significativamente para o desenvolvimento do interesse da criança pela leitura, é na fase da infância que começa a se formar esse hábito. As histórias infantis, por meio dos contos de fadas, enriquecem a vida e o cotidiano das crianças. Destaca-se que a literatura infantil, tem como dilema, simplificar todas as coisas, pois no período em que a criança se diverte.

> [...] a história faz com que ocorra uma reflexão dentro dela, desenvolvendo sua personalidade, através de símbolos, pois a literatura contribui para a criança deixar de lado seus desejos de dependência infantil e conseguir uma mais existência mais elevada na mente. (PEREIRA, FERREIRA, 2015. p, 55)

Bettelheim (1999) ressalta que,

> A criança extrairá significados do mesmo conto de fadas, dependendo de seus interesses e necessidades do momento. Tendo oportunidade, voltará

> ao mesmo conto quando estiver pronta a ampliar os velhos significados ou substitui-los por novos. (BETTELHEIM, 1999, p. 21)

A literatura infantil, além de ser uma diversão, um prazer, serve para modificar o olhar do mundo, para isso é preciso que a criança obtenha uma relação com o livro de história ou com a história que está sendo lida, proporcionando a ela o desenvolvimento da fantasia e imaginação. Para Coelho (2000), a leitura literária se torna uma atividade mental e sensorial, tornando-se complexa onde exige exercícios sucessivos com relação ao nível de seu desenvolvimento global. A escola deve ser um espaço propicio para que as crianças consigam usar sua imaginação a favor de seu desenvolvimento, o que favorece sua ampliação das qualidades que caracteriza as pessoas criativas.

Para Coelho (2000, p 27) "a Literatura Infantil é uma arte, um fenômeno no qual a criatividade representa o mundo, a vida e o homem, através das palavras, fundindo os sonhos com a vida prática" Dessa forma é possível perceber que a literatura é capaz de criar uma relação com o mundo da fantasia e da realidade, oferecendo informações que alimentem a imaginação e ativa o prazer pela leitura.

2.3. O professor e a literatura infantil

Para a construção de uma sociedade com hábitos de leitura é preciso que desde pequeno a criança, seja incentivada com constantes práticas de leituras, tendo assim uma grande parcela de contribuição dos professores desde a educação infantil. Segundo Cagnet (1996, p. 7) a "literatura infantil é antes de tudo literatura, ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida através da palavra, funde os sonhos e a vida prática; o imaginário e o real".

A criança precisa de estímulos para desenvolver o hábito por textos literários, assim Abramovitch (1997) evidencia que a criança quando passa a ter contato com livros literários, constrói a capacidade de questionar, pensar, criticar, criar debates e repensar. É importante que o papel do professor seja incentivar oferecendo diversos tipos de livros de literatura infantil, para assim contribuir no desenvolver destas características.

Bettelheim (1996) nos diz

> Para que uma estória realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras

> suas emoções; estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam [...] (BETTELHEIM, 1996, p. 44)

Assim, o professor que desenvolve a contação de história, necessita proporcionar uma aprendizagem na qual a criança possa de forma lúdica apreciar, interpretar, refletir sobre aquilo que está sendo lido, ou manuseado por eles, desenvolvendo uma visão crítica e valorização da leitura assumindo um caráter prazeroso para as crianças.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (1998), traz consigo diversas orientações, tal como:

> Os professores deverão organizar a sua prática de forma a promover em seus alunos: o interesse pela leitura de histórias; a familiaridade com a escrita por meio da participação em situações de contato cotidiano com livros, revistas, histórias em quadrinhos; [...] Isto se fará possível trabalhando conteúdos que privilegiem a participação dos alunos em situação de leitura de diferentes gêneros feitos pelos adultos como contos, poemas, parlendas, trava-língua etc. propiciar momentos de reconto de histórias conhecidas com aproximação da história original no que se refere á descrição de personagens, cenários e objetos ou sem a ajuda do professor. (BRASIL, 1998)

Cabe assim ao professor, peça fundamental na educação da criança, introduzir em suas aulas variadas formas de aproximar a leitura diariamente, por meio de práticas que o atraia para o prazer da leitura. Vadez e Costa (2007), afirmam:

> É essencial ouvir histórias, ter contato com livros, "ler" as páginas com os olhos, seguir as pegadas do enredo e apoderar-se do conto, seja no ouvir ou no vivera história. É preciso estimular a criança desde cedo, a conviver com os livros, incitava-las a ouvir, falar, observar, valorizar a cultura, trazendo temas presentas nas histórias como forma de conhecer o mundo e as diferentes vivencias e relações. [...] (VADEZ; COSTA, 2007, p. 173)

É fundamental que o professor utilize a prática da contação de história cotidianamente, e descartar qualquer hipótese que apareça a leitura como uma forma de obrigatoriedade, procurando conduzir sempre de forma prazerosa para a vida da criança. O professor precisa manter uma relação de proximidade com a leitura e com seus alunos para obter resultados satisfatórios, tanto para ele como para sua formação. Como afirma Cavalcanti (2002, p.23) "o leitor infantil pode ser muito facilmente envolvido pelo momento da "contação", desde que o processo seja bem conduzido".

3. Procedimentos metodológicos

O presente estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza descritiva e, essa metodologia possibilita a aproximação do pesquisador com a situação a ser pesquisada, viabilizando informações detalhadas para a discussão de dados.

Segundo Minayo (2001), Santealla (2001) e Chizzotti (2006), a pesquisa é denominada qualitativa quando o estudo deriva da compreensão que as pessoas constroem a partir do contato com a realidade, nas diferentes interações humanas e sociais, sendo necessário buscar fundamentos para analisar e interpretar o fato que revele seu significado atribuído por aqueles que dele compartilham.

Corroborando Bogdan; Biklen, (2004). Afirmam que:

> A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em sua forma de palavras ou imagens, não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar ou substanciar a apresentação. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registros oficiais. (BOGDAN; BIKLEN, 2004, p. 48)

Gil (2002) define a pesquisa como um procedimento sistemático, com o objetivo de proporcionar respostas aos problemas que são propostos e que é desenvolvida mediante os conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos.

Para a realização desta pesquisa, cabe destacar as etapas que foram utilizadas para desenvolvê-la, na qual foi dividida em três etapas: a primeira foi realizar um levantamento bibliográfico de autores com relação ao tema, para assim dar início a organização do trabalho. Na segunda etapa, foi feito o desenvolvimento da coleta de dados, por meio de observações em uma sala de pré-escola, Jardim III, de uma escola pública, denominada "Mundo Encantado" e observação em uma sala de educação infantil, pré-escola, também Jardim III, instituição privada, denominada "Criança Feliz", ambas no município de Naviraí-MS.

A observação teve o intuito de analisar o trabalho com a literatura infantil e, utilizou-se nomes fictícios para preservar os nomes reais da instituição. A observação na instituição pública "Mundo encantado" foi realizada durante cinco dias, apenas observação com a regente 1. A observação na instituição de Educação Infantil privada também teve a mesma carga horária e também apenas com a regente 1.

Em seguida, aplicamos um questionário aberto às duas docentes que será identificada como (P1) e (P2), visando analisar o conhecimento acerca da contribuição da Literatura Infantil para a formação integral da criança. A utilização do questionário se pauta na necessidade de se criar "um conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo" (SEVERINO, 2007, p. 125).

A professora da escola pública identificada como P1 é Regente 1 do Jardim III e possui formação em Pedagogia pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul/CPNV. (UFMS) no ano de 2013. É pós-graduada em Docência em Educação Infantil pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), tem 4 anos de experiência na Educação Infantil. A professora da escola privada é identificada como P2, é Regente 1 do Jardim III e possui formação em Pedagogia pela Anhanguera e Pós-Graduação em Psicopedagogia e Educação Especial Inclusiva, possui 06 anos de experiência.

As perguntas realizadas com a professora estiverampautadas nos seguintes questionamentos: Qual a sua opinião acerca da contribuição da literatura infantil na formação da criança? Como podemos incentivar o hábito da leitura com as crianças pequenas? Quais livros são utilizados para fazer a "contação de história"? São livros considerados literários? De que forma você conta história para suas crianças? Para você professor, quais saberes são necessários em relação à literatura infantil?

Na terceira e última etapa ocorreu a análise e as considerações finais. Dessa forma, as técnicas utilizadas possibilitaram captar informações para relacioná-las e desta forma, analisá-las de modo a compreender as práticas pedagógicas sobre a literatura infantil.

4. Resultados e discussões

Ler nos primeiros anos da escola se torna fundamental para o desenvolvimento da criança e, sendo a Educação Infantil um dos lugares na qual a criança tem contato com a literatura, esse deve proporcionar momentos de muita leitura e encantamento.

Neste sentido, os professores dessa etapa precisam ter conhecimento da importância da literatura infantil para o trabalho com as crian-

ças pequenas. Precisam oferecer uma vasta opção de leitura, pois muitas crianças só têm contato com livros na instituição de educação infantil.

Desta forma, ao questionar as professoras **acerca da contribuição da Literatura Infantil na formação da criança**, obtivemos a seguinte resposta, foi "Importante, uma vez que, por meio dela a criança imagina, cria e reproduz o que ouviu. Ela proporciona momentos de prazer e sentimentos diversos" (P1). "São vastos as contribuições da literatura infantil para as crianças. Pois é por meio dela que possibilita a criança a desenvolver o seu senso crítico, sua comunicação, e fazer uma relação do mundo imaginário com o mundo real" (P2).

Percebe-se por meio da fala das professoras que ambas têm conhecimento da importância da literatura infantil para o desenvolvimento da criança, para elas a literatura contribui na formação de uma criança alegre, pois desenvolve a imaginação e a criatividade.

Segundo Abramovich (1997) as crianças quando escutam uma leitura, começam a entender seus sentimentos, fazendo relações com o mundo imaginário e com o real, como curiosidades e medos. Corroborando, para Bernardinelli e Carvalho (2011) a criança passa a se expressar através da linguagem com uma relação lúdica através do imaginário, na qual se instiga a criatividade.

Quando questionadassobre como **é possível incentivar o hábito da leitura com as crianças pequenas a** professora P1 respondeu da seguinte forma – "Primeiro ser leitor (a), só assim consegue incentivar á leitura. Além disso, ler com elas e para elas; proporcionar momentos em que a criança assista e/ou participe de teatros; disponibilizar livros para que elas tenham contato; vídeos de histórias e músicas, afinal leitura não é apenas de letras.".

Durante a observação realizada na sala dessa professora, pude observar em uma de suas aulas que fez uma roda com os alunos apresentoulhes o livro e deu início a leitura. Ao final iniciou uma cantiga que se relacionava com o que havia acabo de ler, as crianças interagiram e continuaram a contar a história.

Quanto a professora P2 a resposta foi a seguinte "Podemos incentivar fazendo a leitura diária para elas e estimulá-los a manusear os livros, observar os desenhos, os sons que alguns livros possuem. Exercer algumas pequenas peças de teatros dentro da sala de aula, ou fora, dar

livros para levarem para casa, para os pais fazerem leituras juntos a elas, proporcionar cantinhos de leitura na sala de aula*".*

Ao observar essa sala, percebi que a professora, realiza cantinhos da leitura, distribuindo diversos livros para elas, como jornais, gibis, livros etc. Dessa forma, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), relata que os docentes devem se organizar em suas práticas didáticas, de forma a fornecer para seus alunos, interesse pela leitura de histórias contandas, como livros, revistas, histórias em quadrinhos, sendo possível trabalhar conteúdos que estimulem a participação dos alunos através da leitura de diferentes gêneros, como poemas, parlendas, contos, cenários e personagens.

Na sequência foi questionado sobre quais **livros são utilizados para fazer a "contação de história", são livros considerados literários.** A professora P1 respondeu – "Os livros que utilizo em sua maioria são os do acervo do PNBE (2014) Programa Nacional Biblioteca na Escola." A professora P2, em sua resposta disse – "Utilizo livros que a escola disponibiliza e alguns outros tragos de casa. Eles gostam muito dos livros que possam realizar alguma atividade, como encaixar ou encontrar algum personagem".

Durante as observações foi possível notar, em ambas as instituições que os livros utilizados são livros de contos de fadas, alguns livros que trazem animais que se movimentam conforme os movimentos das páginas e livros que trazem músicas. Sendo assim, Pereira e Ferreira (2015) reforçam a importância de se trabalhar com a literatura infantil, sendo o professor um mediador da criatividade, proporcionando a interação e a relação do aluno com os livros, através de incentivos e rotinas de leituras literárias nas aulas, onde eles possam manusear os livros.

Em seguida foi questionado **de que forma a literatura infantil é vista na construção social e histórica da criança**, a professora P1 deu a seguinte resposta – "De suma importância, uma vez que contribui para o desenvolvimento integral da criança (comunicação, imaginação, físico, quando há movimentos, intelectual..." a professora P2, em resposta disse "Ela é uma grande colaboradora na formação dos alunos desde pequenos, pois ao ler para uma criança, estamos incentivando o gosto a leitura e na contribuição do imaginário, comunicação e relação pessoal."

Segundo Abramovitch (1997) quando a criança passa a ter contato com livros literários, ela passa a possuir capacidades de questionar, pensar, criticar, criar debates e repensar. Durante as observações foi possível

perceber nas aulas da P2, utiliza bastante a contação de história, como forma de aproximar as crianças e instigá-las a pensar e imaginar, sendo assim das possibilidades de expor suas opiniões e pensamentos sobre a história lida, fazendo algumas relações com o cotidiano.

Na penúltima pergunta, foi questionado **sobre qual forma as professoras contam histórias para as crianças,** a professora P1 disse – "Nesta turma, já contei histórias (inclusive poemas), oralmente, lendo com o livro e já fizemos teatros das histórias músicas.". A professora P2, disse – "Normalmente formo uma roda com eles, as vezes sentados na cadeira, outras vezes no chão, depois dou início a leitura de uma história e faço algumas intervenções no meio, perguntando a eles se estão entendendo, ou se querem falar algo, dessa forma eles acabam criando histórias em cima daquilo que está sendo lido, o que contribui muito para sua imaginação. Também realizamos teatros dentro da sala, e alguns no pátio da escola."

Durante as observações, percebi que as professoras se esforçam para poder contar uma história e prender a atenção das crianças, a professora P1, possui um pouco de dificuldades com a turma, pois é uma sala um pouco agitada, mas as crianças gostam de interagir na hora que está sendo lido o livro, relatam alguns fatos que são parecidos com aquilo que está na história e assim acabam interagindo uns com os outros.

Neste sentido Vadez e Costa (2007) corroboram ao dizer que

> É preciso estimular a criança desde cedo, a conviver com os livros, incitava-las a ouvir, falar, observar, valorizar a cultura, trazendo temas presentas nas histórias como forma de conhecer o mundo e as diferentes vivencias e relações [...] (VADEZ; COSTA, 2007, p.173)

Silva, (2013) também afirma que o texto literário possibilita que os personagens enfrentem diferentes tipos de situações e procurem superá-las, dessa forma atribuindo um sentido a suas contradições, possuindo um papel fundamental na formação de leitores, despertando o interesse em buscar descobertas e novos conhecimentos em suas vivências.

A última questão a ser discutida foi a respeito de **quais saberes são necessários em relação à literatura infantil,** a professora P1, respondeu da seguinte forma – "Saber escolher o melhor acervo, uma vez que há alguns que são resumidos e tiram a essência da história. ler/contar, utilizando as palavras corretas (não "simplificado", para que a criança entenda.). A professora P2, por sua vez disse – "Acredito que todos os professores precisam ter um comprometimento com a leitura

diária nas salas de aulas, buscar inovações, didáticas diferentes que atraiam os alunos para mais perto da leitura e traga bons resultados tanto no presente como no futuro. Buscar livros que instiguem a curiosidade e despertem a imaginação deles.".

Dessa forma, foi possível perceber durantes as observações nas salas, que as professoras se esforçam para fazer uma contação com as crianças, que elas realmente buscam integrar a leitura nas aulas, saindo um pouco da rotina de muitas vezes terem que ficar sentados, onde ao fazer uma roda para ouvir uma história, as crianças ficam mais livres, mais felizes e curiosas, passam assim a ter uma interação melhor.

É possível destacar aqui o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p. 135) ao afirmar que

> O ato de leitura é um ato cultural e social. Quando o professor faz uma seleção prévia da história que irá contar para as crianças, independentemente da idade delas, dando atenção para a inteligibilidade e riqueza do texto, para a nitidez e beleza das ilustrações, ele permite às crianças construírem um sentimento de curiosidade pelo livro. (RCNEI, 1998, p. 135)

É nítido a relevância da literatura infantil no desenvolvimento da criança e em especial para que essa leitura desperte nas crianças o gosto por qualquer tipo de leitura. Percebe-se também que o professor e peça fundamental neste cenário, uma vez que precisa incentivar e propiciar situações em que as crianças apreciem a literatura infantil, que possam manusear os livros livremente, que estejam em lugares propícios, que imaginem, sonhem, pois, esse é o principal nesta etapa da vida e por consequência, a partir dessas práticas as crianças adquiram o gosto pelo ato de ler.

5. Considerações finais

Com base no estudo realizado por meio desta pesquisa, foi possível compreender que de acordo com os autores que foram citados a Literatura Infantil e necessária para o desenvolvimento das crianças, pois contribui para o senso crítico, imaginário, reflexivo, expressivo, possibilita uma cultura e um gosto pela leitura desde cedo.

Através das observações e dos questionários aplicados as professoras, foi possível perceber o esforço que cada uma apresenta ao querer introduzir a contação de história nas aulas, buscando interagir as crianças com o mundo lúdico, através de realizações de teatros, leitura de diversos

gêneros de livros, poemas, canções. Uma vez que, nem sempre as crianças estão sempre dispostas a ficarem sentadas ouvindo uma história, porém nas observações foi possível observar que cada professora, apresenta uma forma didática de buscar envolver seus alunos para o que ali está sendo realizado, mesmo encontrando algumas dificuldades, como a dispersão.

Contudo, neste estudo, após realizar as análises de dados, foi possível ver que as professoras desenvolvem aquilo que os autores nos dizem, se colocam no papel de leitor e buscam de formas variadas chamar sua atenção e demonstrar que a leitura é algo prazeroso e pode ser apreciado diariamente, tornando possível a inserção da criança ao mundo da leitura e da literatura infantil.

Dessa forma, o professor da Educação Infantil, é o principal mediador juntamente a família, no processo de formação do futuro leitor, oferecendo propostas para uma aproximação com o imaginário para o real. Assim, é indispensável uma boa formação e qualificação desses profissionais para atuarem em sala de aula, e poderem dar continuidade afim de contribuir para esse processo de aprendizagem de leituras, vivenciadas na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, F. *Literatura infantil*: Gostosuras e Bobices. São Paulo: Scippicione, 1997.

BETTELHEIM, B. *A psicanálise dos contos de fadas*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1996.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em Educação*: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.

BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CADEMARTORI, L. *O que é literatura infantil*. 2. ed, São Paulo: Brasiliense, 2010.

CAGNET, S. S. *Livro que te quero livre*. Rio de Janeiro: Nórdica, 1996.

CARVALHO, B. V. de. *A literatura infantil*: visão histórica e crítica 6. ed. São Paulo: Global, 1987

COELHO, N.N. *Literatura infantil*: teoria, análise, didática**.** São Paulo: Moderna, 2000.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sócias*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2006.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa.* São Paulo: Atlas, 2002.

MYNAYO, M. C. S. *Pesquisa social*: teoria, método e criatividade. 4. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2001.

PEREIRA, R. F. A. FERREIRA, W. A. F. *A contribuição da Literatura na Educação Infantil*. 18, n. 25. 2015.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, E. T. *Leitura na escola e na Biblioteca.* 12. ed. Campinas-SP: Edições Leitura Crítica, 2013.

SILVA, M.B.C. *Contar histórias*: uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 1995.

ZILBERMAN, R. *Literatura infantil*: autoritarismo e emancipação. São Paulo: Ática, 1984.

UM PASSEIO PELO MANUSCRITO "MEMORIAL DE AIRES", DE MACHADO DE ASSIS

Fabiana da Costa Ferraz Patueli Lima (UFF)
fabianapatueli@gmail.com

RESUMO

O presente artigo se trata de considerações iniciais acerca da composição manuscrita de 1907 do último romance de Machado de Assis. *Memorial de Aires* foi publicado em livro pela Garnier cuja primeira composição tipográfica foi realizada na França e vendida no Brasil após julho de 1908. A partir da leitura do manuscrito conservado pela Academia Brasileira de Letras (ABL) são evidentes os traços de Machado de Assis enquanto tipógrafo, ou melhor, como autor de seu tempo e atento aos meandros tipográficos, visto que as suas fórmulas na composição manuscrita seriam aderidas pelo livro tipográfico. Além disso, a obra "Memorial de Aires" na redação manuscrita nos revela o processo criativo muito caro aos estudos crítico-genéticos.

Palavras-chave:
Crítica genética. Machado de Assis. "Memorial de Aires".

ABSTRACT

The present article deals with initial considerations about the 1907 manuscript composition of Machado de Assis' latest novel. *Memorial de Aires*, composed in France, was published in a book by Garnier and distributed in July 1908 in Brazil. From the reading of the manuscript preserved by the Brazilian Academy of Letters (ABL), the features of Machado de Assis as a typographer, or better, as the author of his time and attentive to the typographic intricacies, are evident, since his formulas in the manuscript composition would be adhered to by the typographic book. In addition, the work *Memorial de Aires* in handwritten writing reveals the creative process that is very dear to critical-genetic studies.

Keywords:
Genetic criticism. Machado de Assis. "Memorial de Aires".

1. Introdução

O romance "Memorial de Aires" foi publicado em 1908 por Hippolyte Garnier, cujo manuscrito foi escrito no ano anterior, conforme cartas de Machado de Assis para os seus amigos. Figuram-se, especialmente, neste contexto, as correspondências trocadas com Mário de Alencar entre as quais podemos conferir alguns apontamentos acerca do referido manuscrito.

Vale lembrar também que desde 1907 frequentemente em correspondências Machado de Assis dizia que talvez não conseguisse terminar seu "último" livro, tal como foi remetido na carta a Joaquim Nabuco de 7 de fevereiro de 1907: "Não sei se terei tempo de dar forma e termo a um livro que medito e esboço; se puder, será certamente o último" (ASSIS, 1944, p. 112). Por isso mesmo, procurou manter segredo sobre o novo livro, mostrando sua insatisfação quando desconfiou que a publicação de "Memorial de Aires" tivesse sido revelado sem sua aquiescência, conforme está descrito nos extratos abaixo:

> Sobre o meu livro, nada; talvez, na semana próxima venha resposta, e diz o Lansac[512] que provavelmente o livro chegará no meado de março; espero. Aproveito a ocasião para lhe recomendar muito que, a respeito do modelo de Carmo, nada confie a ninguém; fica entre nós dous. Aqui há dias uma senhora e um rapaz disseram-me ter ouvido que eu estava publicando um livro; ele emendou para escrevendo; eu neguei uma e outra coisa. Pouco antes, em um grupo no Garnier, perguntando-me alguém se tinha alguma coisa no prelo, outro alguém respondeu: "Tem, tem..." Podia ser conjetura, mas podia também ser notícia. Talvez não valha a pena tanto silêncio da parte do autor. (ASSIS, 1944, p. 288-2)[513]

> Asseguro-lhe que, se alguém sabe ou desconfia de seu livro, não o soube por comunicação minha; guardei sobre ele e sobre a impressão, completo segredo. Não se esqueça que o Sr. mesmo, em um jantar há cousa de um ano, respondendo a uma pergunta o senador Pinheiro Machado, lhe disse ter um novo livro em via de publicação. A Graça Aranha e a José Veríssimo também o Sr. confiou o segredo; e pelo Graça, veio a saber dele o nosso Magalhães de Azeredo, segundo ouvi a este, quando aqui esteve. Por conseguinte a responsabilidade da divulgação está repartida por não poucos. Da parte que me cabe afirmo-lhe que foi conscienciosamente aceita e guardada, e continua a sê-lo até que venha o livro. Dizendo-lhe que não revelei a existência do *Memorial,* quase que não preciso acrescentar que não disse a minha impressão de leitura. Não a disse a ninguém; nem a ninguém direi aquela presunção que fiz e acertou de ser verdadeira, sobre o modelo de Dona Carmo. A esse respeito a sua confiança não foi mal usada; e eu farei por corresponder a tão alta prova de afeição. (ASSIS, 1944, p. 289-90) (grifo do autor)[514]

---

[512] Julien Emmanuel Bernard Lansac gerenciou os negócios da editora junto a Hippolyte Garnier após o falecimento do outro irmão Baptiste-Louis Garnier em 1893 (SOUZA, 2017).

[513] Carta de Machado a Mário de Alencar em 8 de fevereiro de 1908.

[514] Carta de Mário de Alencar a Machado em 20 de fevereiro de 1908.

> […] meu querido Mário, o que lhe contei na última carta, fi-lo por lhe confiar estes incidentes, e foi bom que o fizesse, visto o que me recordou agora desde a minha resposta ao Pinheiro Machado até as confidências ao Graça e ao J. Veríssimo. Quer saber? Na mesma data da sua carta (20) comuniquei ao J. Veríssimo a notícia do livro, como se fosse inteiramente nova; é certo que ele não se deu por achado. Acrescentei-lhe a primeira ideia de confiar aos quatro (o Magalhães de Azeredo não podia entrar por estar em Roma) a publicação do manuscrito, caso eu viesse a falecer. Repita tudo isso consigo, e diga-me se há nada mais indiscreto que um autor, ainda quase septuagenário, como eu. Diga-me também, pois que leu as provas, se o livro vale tantas cautelas e resguardos. (ASSIS, 1944, p. 291-2) (grifo do autor)[515]

Seguramente Mário de Alencar, seu principal confidente à época, foi quem primeiro leu o manuscrito do romance e fez a correlação da personagem D. Carmo a Carolina, conforme a carta de 16 de dezembro de 1907:

> Em primeiro lugar a emoção de prazer e de orgulho de ter em mãos, sob os meus olhos, com o seu consentimento, mas do que isso, por espontâneo oferecimento seu, o exemplar em provas de um romance não conhecido nem lido de ninguém [...] eu sabia é que antes de todos, mais do que todos, eu experimentava o gozo de ler um livro seu, inédito e novo [...] e querendo qualificar o *Memorial de Aires*, os adjetivos que achei ajustados foram estes: delicioso, fino, superior, perfeito [...] que é efeito da colaboração de um sentimento novo, o mesmo que fez o soneto *A Carolina* e que nestas páginas traçou aquela figura verdadeira e sagrada de Dona Carmo. O mundo poderá admirá-la e há de admirá-la como criação de arte; eu, que adivinhei o modelo, li-o comovido, cheio do respeito pela doce evocação [...] – Os outros tipos todos são admiráveis desde a Mama Rita, Faria, o criado José Cesária, Aguiar, até Fidélia, até Dona Carmo, que não tem igual nem comparável em outro livro. (ASSIS, 1944, p. 271-5) (grifos do autor)

As críticas nos jornais sobre o romance, que foram publicadas nos periódicos em 1908, também assinalam a correlação imediata de uma das personagens com falecida esposa de Machado de Assis, sobretudo após o falecimento do autor:

> [...] o seu último livro publicado, esse "Memorial de Aires", é uma prova de amor, do afeto imenso que dedicava à companheira desvelada dos seus dias felizes. Considerava que a função de amar era a função superior da

[515] Carta de Machado a Mário de Alencar em 23 de fevereiro de 1908.

> sua espécie; ele supunha que amar e ser amado era a função mais nobre do nosso espírito. (O PAÍS, 1 out. 1908, p. 3)[516]

> A agonia moral foi longa, muito mais longa e dolorosa do que a física. Mas ainda as letras brasileiras tiveram um grande lucro com essa tortura, que produziu o último livro do Mestre: o severo e suave *Memorial de Aires*, um poema de pureza e saudade, que é a glorificação dos "bem-casados", o canto luminoso erguido em louvor das almas que nascem aos pares. (O PHAROL, 1908, p. 1) (grifo do autor).[517]

> Esse *Memorial de Aires*, livro ainda publicado este mês e que lhe prolongou a vida, como si vivesse para acabá-lo, é um discreto livro de amor, é o monumento à memória da que lhe foi a companheira querida da vida e que lhe vai ainda ser companheira na morte.

Não sabia ele de melhor tarefa na vida, que essa de amar:

> "E amar e ser amado é, neste mundo,
> A tarefa melhor da nossa espécie,
> Tão cheia de outras, que não valem nada!..." (A IMPRENSA, 1908, p. 1) (grifo do autor)[518]

Contudo, "Memorial de Aires" não é propriamente um livro de memórias do autor Machado de Assis, como havia aventado José Veríssimo na seguinte carta em 11 de janeiro de 1907:

> Como vai Você? Sabe? Sonhei que V. fazia um livro e que eu dizia dele no *Jornal*. Quem me dera ver o meu sonho realizado. E as *Memórias*? Esse é o livro que eu lhe quisera ver fazer e que (ou então eu sou um tapado em psicologia literária) auguro V. faria excelentemente de um modo original e raro. (ASSIS, 1944, p. 225-6) (grifos do autor)

Muito embora, por meio das primeiras impressões de seus convivas podemos encontrar correlação entre personagens tal como já apontamos:

> O velho Aires (é ele mesmo que se quer considerar assim) decididamente é um bom e generoso coração: apenas com o defeito de o querer esconder. Você já nos tinha acostumado às suas deliciosas figuras de mulher, mas creia-me, excedeu-se em D. Carmo. Ah! Como é verdade que a grande ar-

---

[516] Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/178691_03/17516. Acesso em: 20 set. 2018.

[517] Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/258822/24366. Acesso em: 20 set. 2018.

[518] Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/245038/4939. Acesso em: 20 set. 2018.

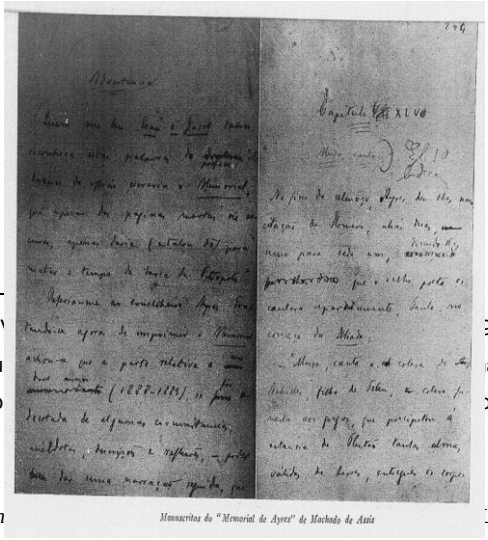
> te não dispensa a colaboração do coração... (ASSIS, 1944, p, 232-3) (grifos do autor)[519]

2. Detalhes materiais do manuscrito de "Memorial de Aires"

A Comissão Machado de Assis, que publicou a edição crítica de "Memorial de Aires" (ASSIS, 1975; 1977) apurou algumas características materiais que servirão de base para o presente trabalho crítico-genético até a possibilidade de seu manuseio. Assim, o manuscrito datado por 1907, que está sob a guarda da Academia Brasileira de Letras (ABL), foi encadernado em dois volumes (5 páginas não numeradas e p. 2 a p. 200, p. 201 a p. 468) e a escrita se deu em linhas alternadas e em um só lado do papel almaço que mede 0,323 x 0,218. A edição crítica de 1977 (ASSIS, p. 28) cita também que o manuscrito possui numerosas emendas e rasuras que não constam no aparato crítico, pois seria elaborada posteriormente uma edição fac-símile do manuscrito sobre a qual não tivemos notícias. Assim, fizeram parte da edição crítica apenas as variantes encontradas no manuscrito em relação a primeira edição pública do texto.

Entretanto, o manuscrito de *Memorial de Aires* já teve a primeira parte da "Advertência" publicizada pela revista *Ilustração Brasileira* em dezembro de 1946 ao lado do capítulo XLV do manuscrito de "Esaú e Jacob" (p. 49):[520]

Figura 1: Fac-símile de "Memorial de Aires" e "Esaú e Jacob".



Manuscritos do "Memorial de Aires" de Machado de Assis

[519] Carta de José V… …908.

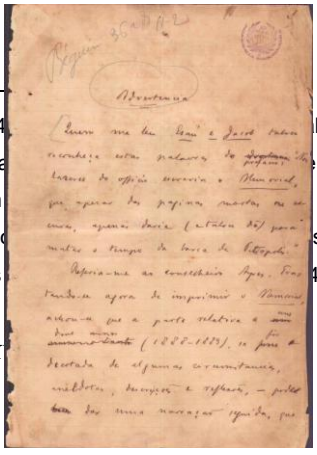
[520] Observa-se qu… …agens. Disponível em: http… …o em: 31 out. 2020.

A análise acerca do manuscrito digitalizado e disponibilizado pelo acervo arquivístico da ABL nos permite apontar que não só podemos encontrar emendas e rasuras do autor, bem como é explícita a organização do manuscrito voltada para a edição em livro. Isto porque há um esforço em garantir a legibilidade tanto no emprego de letra cursiva com espaço entre os vocábulos e entre as linhas, permitindo melhor acomodação das correções e emendas, bem como a própria organização das partes pré-textuais em relação às textuais ainda no formato manuscrito.

Além disso, há a introdução de assinalações que indicam os espaços entre partes textuais do romance que sustenta a forma de um diário, e marcações em vocábulos que receberiam tratamento especial no livro impresso que foi publicado em 1908 pela Garnier.

Os sublinhados simples, por exemplo, foram convertidos para o itálico na impressão do livro tipográfico, enquanto que o sublinhado duplo foi convertido em versalete, o que pode ser verificado desde as primeiras páginas do romance. Na figura a seguir podemos notar também o carimbo da ABL[521] e na parte superior da folha de papel almoço algumas anotações a lápis:

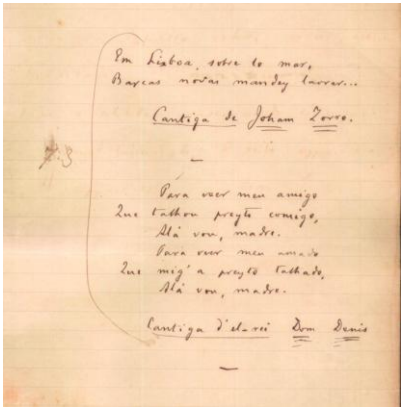
Figura 2: 1ª pág. da "Advertência" do manuscrito "Memorial de Aires".



[521] Entre as páginas 34 [illegible] lmaço vem timbrado a seguinte marca d'água [illegible] exterior e a coroa de louros no interior, sem [illegible] presente no carimbo. Observa-se que acesso [illegible] se deu das primeiras páginas não numeradas [illegible] 466-8.

São também recorrentes no manuscrito anotações a lápis que possivelmente foram realizadas pelo responsável da edição na oficina tipográfica francesa, tal como está configurado no exemplo abaixo:

Figura 3: Folha s/nº das cantigas no manuscrito "Memorial de Aires".



Observa-se na figura anterior que o sublinhado simples foi convertido em itálico, o sublinhado duplo em versalete e o pequeno traço separador ao final indicou encerramento da página tendo em vista o livro editado em 1908.

Fizeram parte da edição crítica do romance as variantes do manuscrito em relação a primeira redação pública de "Memorial de Aires". Contudo, o processo de escritura da obra que envolveu, por exemplo, a frequente modificação de nomes das personagens não foi contemplada.

Assim, analisando as correções autorais no manuscrito, Machado Assis ainda parecia se decidir entre os nomes de "D. Carmo", "Carmelita" e "Fidélia", que se alteram entre si em diversas passagens como por exemplo:[522]

Figura 4: Manuscrito "Memorial de Aires", referente à página 21 da edição de 1908.

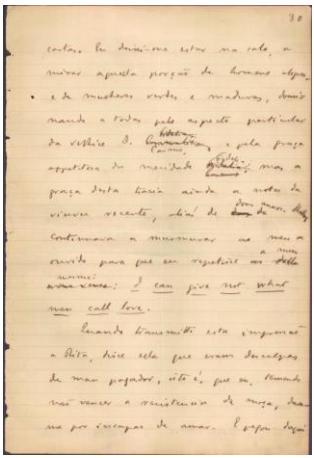
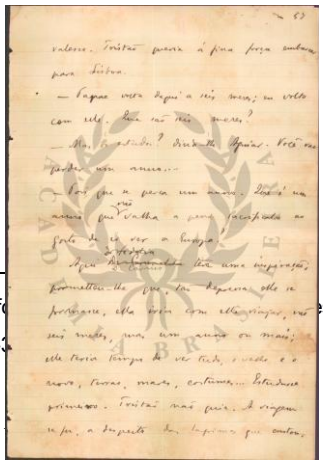


Figura 5: Manuscrito "Memorial de Aires", referente à página 35 da edição de 1908.



[522] Até o momento fo[illegible]s nas seguintes folhas do manuscrito: p. 30-3[illegible] p. 64-5, p. 67-8, p. 70.

Desta forma, por meio do manuscrito "Memorial de Aires" (1907) podemos acessar a elaboração do romance e os caminhos percorridos por Machado de Assis até a forma tipográfica de 1908.

3. A edição em livro de 1908

A primeira edição pública de "Memorial de Aires" se deu em julho de 1908, conforme as correspondências entre Machado de Assis, Mário de Alencar e José Veríssimo:

> Estive no Garnier, e pedi notícias do *Memorial*. Tinha esperança de encontrá-lo e projetava ir com um exemplar levar-lhe a boa nova. Jacinto me disse que a demora é só da Alfândega. (ASSIS, 1944, p. 307) (grifo do autor)[523]
>
> Obrigado pelas notícias. A demora da Alfândega é a mesma causa que o Lansac me dá há muitos dias; melhor é não insistir no caso. (ASSIS, 1944, p. 308)[524]
>
> Ontem, segundo promessa feita pelo Secretário da redação, devia sair no *Jornal do Commercio* o meu artiguinho a respeito do *Memorial de Aires.* Creio que não foi possível pelo excesso de matéria, e ainda hoje assim aconteceu. Sairá amanhã talvez. Depois de ter levado ao *Jornal* o artigo, reli ainda o *Memorial* e vi que não dissera tudo. (ASSIS, 1944, p. 308) (grifos do autor)[525]
>
> Que fino e belo livro V. escreveu! Consinta-me a vaidade de crer que o entendi e compreendi. [...] Desejo-lhe melhoras, ou melhor, restabelecimento e vida e saúde, para nos dar o resto do *Memorial* desse velho en-

[523] Carta de Mário de Alencar a Machado em 16 de julho de 1908.

[524] Carta de Machado a Mário de Alencar em 16 de julho de 1908.

[525] Carta de Mário de Alencar a Machado em 21 de julho de 1908.

> cantador que é o meu amado Aires. – Seu *J. Veríssimo.* (ASSIS, 1944, p, 232-233) (grifos do autor)[526]
>
> Meu caro Veríssimo. – Acabo de receber a sua carta com o seu abraço pelo livro, e venho agradecer-lha cordialmente. Sabendo que foi sempre sincero comigo, senti-me pago do esforço empregado; muito obrigado, meu amigo. O livro é derradeiro; já não estou em idade de folias literárias nem outras. O meu receio é que fizesse a alguém perguntar por que não parara no anterior, mas se tal não é a impressão que ele deixa, melhor (ASSIS, 1944, p, 233)[527]

Consta também outra edição indicada como sendo de 1908, publicada após o falecimento do autor como diz José Galante de Sousa em *Bibliografia de Machado de Assis*:

> [...] no caso do *Memorial de Aires*, por exemplo, de que só houve uma edição autorizada, a que apareceu em julho de 1908. A 'nova edição', também de 1908 (reimpressão certamente), é posterior à morte do autor" (1955, p. 41) (grifo do autor).

A edição que Sousa utiliza para a conclusão acima é a do colofão: "Paris. Tip. H. Garnier, 6, rue des Saints-Pères. 363.12.1908." (1955, p. 41).

Aditivamente, a Comissão Machado de Assis apura que além das mencionadas anteriormente há ainda a publicação com as seguintes indicações "Paris. Tip. H. Garnier, 6, rue des Saints-Pères. 330.6.1909."[528], o que pode se tratar de uma divergência nas datações:

> Já que medeiam seis meses entre uma e outra – o que é um lapso de tempo assaz longo para supor-se que, impresso em dezembro de 1908, só em junho de 1909 teria ficado pronto para ser posto a venda, é possível que o exemplar utilizado [...] seja de uma nova tiragem, ou restante da tiragem de 1908, guardada e aproveitada em junho de 1909. (1977, p. 29)

Desta maneira, na edição crítica elaborada pela Comissão Machado de Assis (1975; 1977) foi empregada a primeira edição pública de

---

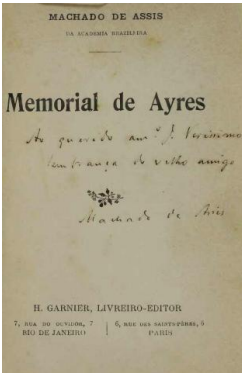
526 Carta de José Veríssimo a Machado em 18 de julho de 1908.

527 Carta de Machado a José Veríssimo em 19 de julho de 1908.

528 Informação extraído do catálogo da Biblioteca Nacional pela Comissão Machado de Assis (1977, p. 28).

1908 para o estabelecimento do texto crítico, cuja folha de rosto exemplificamos com a imagem abaixo:[529]

Figura 6: Folha de rosto da 1ª ed. de "Memorial de Aires" (1908)


MACHADO DE ASSIS

DA ACADEMIA BRASILEIRA

Memorial de Ayres

H. GARNIER, LIVREIRO-EDITOR

7, RUA DO OUVIDOR, 7 RIO DE JANEIRO | 6, RUE DES SAINTS-PÈRES, 6 PARIS

4. Considerações finais

Este trabalho de pesquisa, ainda na sua fase inicial, pretende aprofundar a análise já iniciada pela Comissão Machado de Assis na edição crítica de "Memorial de Aires" (1975; 1977). A Comissão na época empenhou seus esforços quanto aos apontamentos gerais acerca das características materiais do manuscrito e na indicação das variantes textuais quanto à edição de julho de 1908.

O excelente trabalho da Comissão, quanto à elaboração da edição crítica machadiana, agora pode ser revisitado com o intuito de trazer mais informações acerca do processo criativo do autor a partir de estudos que valorizem mais os aspectos atinentes ao manuscrito enquanto escrita em trânsito.

Assim, é por meio de um passeio pelo manuscrito que nos permitimos satisfazer tanto as curiosidades como leitores machadianos, bem como discriminar o percurso escolhido pelo autor para a composição de "Memorial de Aires" enquanto pesquisadores de crítica genética.

---

529 A primeira edição de *Memorial de Aires* está disponível na Biblioteca Brasiliana Guita e José Mindlin. Disponível em: https://digital.bbm.usp.br/view/?45000018570#page/1/ mode/2u. Acesso em: dez. 2018.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ASSIS, Machado. *Memorial de Aires*. Rio de Janeiro: ABL, 1907. (Manuscrito digitalizado). Disponível em: http://servbib.academia.org.br/arquivo/index.html. Acesso em: ago. 2018.

_____. _____. Rio de Janeiro: H. Garnier, 1908.

_____. _____. 2. ed. Rio de Janeiro; Brasília: Civilização Brasileira/INL, 1977. (Edições críticas de obras de Machado de Assis, v. 10)

_____. *Correspondências*. São Paulo: W. M. Jackson Inc., 1944.

SOUSA, José Galante. *Bibliografia de Machado de Assi*s. Rio de Janeiro: INL, 1955.

SOUZA, Silvia Cristina Martins de. *Carpinteiros teatrais, cenas cômicas e diversidade cultural no Rio de Janeiro Oitocentista*: ensaios de história social da cultura. Londrina: Eduel, 2017.

Outras fontes

A IMPRENSA, Rio de Janeiro: 1908. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/245038/4939. Acesso em: 20 set. 2018.

ILUSTRAÇÃO BRASILEIRA, Rio de Janeiro, dez. 1946, n. 140. Disponível em: http://memoria.bn.br/docreader/107468/21766. Acesso em: 31/10/2020.

O PAÍS, Rio de Janeiro: 1908. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/178691_03/17516. Acesso em: 20 set. 2018.

O PHAROL, Juiz de Fora (MG): 1908. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/258822/24366. Acesso em: 20 set. 2018.

UM SOLFIERI EM "AMORTEAMO": UMA ANÁLISE COMPARATIVA DO GOTICISMO FÚNEBRE PRESENTE NA PERSONAGEM DE "NOITE NA TAVERNA" E EM GABRIEL, DA MINISSÉRIE TELEVISIVA

Kayron Kaic da Silva Sousa (UEMASUL)
kayronnkaic@gmail.com
Gabriel Alves da Silva (UEMASUL)
gabralviz@gmail.com
Gilberto Freire de Santana (UEMASUL)
gilbertofreiredesantana@hotmail.com

RESUMO

Partindo do que afirma o teórico Lovecraft (1987): "A emoção mais forte e mais antiga do homem é o medo, e a espécie mais forte e mais antiga de medo é o medo do desconhecido", o presente artigo tem por intento analisar, a partir da Literatura Comparada, a construção intertextual e o dialogismo presente entre a personagem Solfieri, do conto de mesmo nome de "Noite na taverna", do escritor Álvares de Azevedo (1855); e a personagem Gabriel, da obra televisiva "Amorteamo" (TV Globo, 2015). Desse modo, procura-se encontrar semelhança em ambas as personagens, utilizando-se das características do ambiente onde vivem, dos relacionamentos e acontecimentos vividos por cada um, além das personalidades, bem como as características fúnebres, lutuosas e ultrarromânticas. Assim, esta pesquisa evidencia os diálogos intertextuais presentes em uma obra literária do século XIV e uma obra televisiva de 2015, tornando possível um estudo significativo da linguagem gótica, tão aborda na segunda geração romântica.

Palavras-chave:
Morte. Ultrarromantismo. Literatura e Televisão.

ABSTRACT

Stem from what Lovecraft has said (1987): "The oldest and strongest emotion of mankind is fear, and the oldest and strongest kind of fear is fear of the unknown", the present article attempts to analyze, through the Comparative Literature, the intertextuality and the dialogism between Solfieri from the short story "Solfieri" in the book "Noite naTaverna", written by Álvares de Azevedo (1855); and Gabriel, from the TV series named "Amorteamo" (TV Globo, 2015). Therefore, it seeks to find similarities between them, analyzing their environment, their relationships, and the past events they lived. Besides, it analyses their personalities, mournful, and ultra-romantic characteristics. Thus, this paper evinces the intertextuality present in a literary work from the fourteenth century and a TV series, enabling a significant study of the gothic language, addressed in the second romantic generation in Brazil.

Keywords:
Death. Ultra-romantic. Literature and Television.

1. Introdução

Analisar uma obra literária é uma atividade enriquecedora na formação educacional, visto que se trata, também, do ato de ampliar o modo de perceber as realidades e as formas de expressão humana. E um desses modos de analisar, questionar, justificar elementos presentes em uma obra literária é por meio da Literatura comparada.

Contudo, limitar-se a ideia de que comparar uma obra literária só é possível a partir de uma outra obra literária é regressar nos estudos. Acerca disso, Carvalhal (2006) em sua obra, *Literatura Comparada*, traz elementos históricos da possibilidade de confrontar uma obra literária a uma outra forma de expressão humana.

Dessa forma, o presente artigo tende a comparar analiticamente o segundo conto, intitulado "Solfieri", da coletânea de contos da obra "Noite na Taverna", de Álvares de Azevedo, com a obra televisiva de cinco episódios, produzida pela Rede Globo em 2015, chamada "Amorteamo".

Propõe-se, portanto, a partir da Literatura comparada analisar a construção dialógica presente entre a personagem Solfieri de Álvares de Azevedo com a personagem Gabriel de "Amorteamo". Além disso, procura-se encontrar as semelhanças a partir da análise dos ambientes, das relações mantidas durante as narrações, dos acontecimentos vividos, bem como as características fúnebres, lutuosas e ultrarromânticas. Dessarte, apropria-se da mesma forma do estudo gótico e do goticismo, para aí encontrar os dialogismos entre as personagens.

2. A análise comparada dentro da Literatura comparada

O ato de comparar é inerente ao pensamento humano e se trata de uma ação que faz parte da história humana, seja nas analogias das ciências naturais seja na corrente linguística do século XIX. Entretanto, a comparação utilizada no sentido literário é encontrada em obras desde 1598, com Francis Meres, como afirma Carvalhal (2006, p. 8).

Por conseguinte, com os estudos de Mikhail Bakhtin acerca da linguagem humana e da interação social, o conceito de comparação foi se formando sobre a capacidade de um discurso ser preenchido com outros discursos, discursos esses que foram ditos anteriormente por outros.

E, assim, a comparação baseada nos pensamentos bakhtinianos propõe que, por ser um ser social, o homem interage com outras enunciações esperando "influenciar" os receptores dessas enunciações, e dessa forma, o receptor cria um enunciado como correspondência aquilo que foi dito.

Dessa forma, surgem os dialogismos provenientes das interações sociais, ou seja, os enunciados próprios e novos que são reflexos de outros enunciados, como afirma Schmidt:

> [...] outros enunciados e discursos, sendo permeado por diversas vozes alheias - as vozes constituídas pelos outros e dos quais nos servimos como novos temas/discursos. (SCHMIDT, 2015, p. 3)

Posto isso, a análise comparada é a forma de analisar obras de diferentes autores, e até mesmo de um mesmo autor, com perspectivas e temáticas diferentes, e encontrar pontos semelhantes onde as obras dialoguem.

Contudo, não se deve limitar à comparação entre obras literárias, mas sim, ampliar as linhas de pesquisa visando a melhor compreensão das formas de expressão humana, como afirma Carvalhal:

> Os estudos interdisciplinares em literatura comparada instigam a uma ampliação dos campos de pesquisa e à aquisição de competências. (CARVALHAL, 2006, p. 69)

Essas relações interdisciplinares, como coloca a autora supracitada, são formas de ampliar "os pontos de interesse e as formas de 'pôr em relação', características da literatura comparada" (*Idibidem*).

Essa forma de comparativismo foi primeiramente trabalhada por Calvin S. Brown, com seu trabalho pioneiro das relações entre música e literatura. Nessa perspectiva comparativista, a Literatura Comparada não seria o fim da análise, mas o meio que interligaria os pontos análogos seja entre obras literárias, seja entre a literatura e outras formas de expressão.

Dessa forma, a análise comparada dentro da Literatura Comparada encerra em si essa vertente de ampliação das linhas de pesquisas, unindo formas diferentes de se expressar, procurando entre elas semelhanças que se comuniquem, e que não sejam elementos intertextuais e transtextuais, nem plágios.

Portanto, a análise comparada é questionar textos diferentes almejando encontrar neles pontos congruentes. Sobre isso, Carvalhal explica que analisar é esse ato de interrogação dos textos em suas interações:

> [É a] forma específica de interrogar os textos literários na sua interação com outros textos, literários ou não, e outras formas de expressão cultural e artística (CARVALHAL, 2006, p. 68-9)

3. O fantástico e o gótico na construção dos sentidos

As personagens (objetos de estudo) que serão apresentadas pormenorizadamente no decorrer deste artigo possuem características muito claras do goticismo, características essas que serão iluminadas, apresentadas e confrontadas a posteriori.

Não obstante, é importante pontuar que para adentrar no estudo da literatura gótica é preciso que se tenha o entendimento de que esta é uma vertente da literatura fantástica e que, por sua vez, é mais do que necessário conhecer acerca do fantástico literário, de modo a compreender com maior clareza todas as nuances que envolvem o estudo aqui proposto.

3.1. A literatura fantástica

Um dos maiores expoentes do estudo concernente à literatura fantástica é Tzvetan Todorov que no seu livro intitulado *Introdução à literatura fantástica* assenta que o fantástico é a vacilação experimentada por um ser que não conhece mais que as leis naturais, frente a um acontecimento supostamente sobrenatural (1975, p. 16). Além disso, Todorov (Ibidem) conceitua o fantástico como a relação ao real e ao imaginário.

À luz desses apontamentos inferidos pelo autor, é possível estabelecer que o fantástico é uma relação dicotômica entre o que é real e o que é fruto da imaginação e sob o enfoque, na maioria das vezes, do sobrenatural. Peixoto destaca ainda que "o fantástico, por meio de momentos insólitos, surreais, nos tira da zona de conforto. Ou seja, o leitor fica incomodado e disperso" (PEIXOTO, 2014, p. 2) enfatizando, assim, o efeito que é causado em que lê algo relativo à literatura fantástica.

Na obra citada anteriormente, com o fito de apresentar ao leitor uma melhor definição, Todorov discorre por vários parágrafos acerca do fantástico e, também, objetivando evidenciar como a fantasia é utilizada por diversos autores e com distintos fitos. É nesse contexto que ele co-

menta acerca de H. P. Lovecraft e a utilização do fantástico objetivando o medo:

> Outra atitude para situar o fantástico, muito mais difundida entre os teóricos, consiste em se localizar-se do ponto de vista do leitor: não o leitor implícito ao texto, a não ser o leitor real. Tomaremos como representante desta tendência ao H. P. Lovecraft, autor de relatos fantásticos que consagrou uma obra teórica ao sobrenatural na literatura. Para Lovecraft o critério do fantástico não se situa na obra a não ser na experiência particular do leitor, e esta experiência deve ser o medo. (TODOROV, 1975, p. 20)

O autor divide ainda a literatura fantástica em quatro distintos tipos, sendo estes extraño puro (estranho-puro), fantástico-extraño (fantástico-estranho), fantástico-maravilloso (fantástico-maravilhoso) e maravilloso-puro (maravilhoso-puro). Essa divisão facilita o entendimento e a compreensão dos níveis presentes dentro do gênero de literatura aqui abordada.

Tendo sob os olhos o conto "Solfieri" e a obra televisiva "Amorteamo" e confrontando-as com as divisões feitas pelo autor supracitado, é possível notabilizar que as duas obras pertencem ao grupo estranho puro, conforme descreve o autor:

> Nas obras que pertencem a este gênero, relatam-se acontecimentos que podem perfeitamente ser explicados pelas leis da razão, mas que são, de uma maneira ou de outra, incríveis, extraordinários, chocantes, singulares, inquietantes, insólitos [...] (TODAROV, 1975, p. 53)

Do estranho puro é que surge a vertente gótica que, de acordo com Mellot em como um dos aspectos principais o fato de que "serviu como instrumento para o questionamento de determinados padrões, a estética de tal literatura, e até o próprio fazer literário, tomaram formatos peculiares" (MELLO, 2008, p. 19).

3.2. A vertente gótica

De dentro do fantástico surge, então, o goticismo, na Inglaterra, em pleno século XVII. Sobre o gótico é relevante tomar nota do que pontua a autora Karin Volobuef:

> O romance gótico, ou *gothic novel*, move-se em princípio no elemento fantasmagórico, criando o efeito de terror pela ambientação em lugares lúgubres e solitários, como castelos sombrios, cemitérios abandonados, passagens secretas e masmorras. Seus recursos técnicos são o mistério e o suspense, e seu enredo está centrado na oposição entre inocência e perversidade, na luta entre o Bem e o Mal. (VOLOBUEF, 2005, p. 129)

Com a definição de Volobuef é possível observar o gótico com uma compreensão mais clara no que tange às suas características e definição. Desse modo, é possível observar que os aspectos apresentados pela autora podem ser encontrados tanto em "Solfieri" quanto em "Amorteamo", conforme será abordado pormenorizadamente neste artigo. É preciso, ainda, tomar nota de que, apesar da influência europeia gótica ser muito forte no Brasil, muitas outras características próprias foram sendo acrescidas a esse gênero quando ele passou a ser produzido por escritores brasileiros.

Sobre a produção gótica no Brasil, Helder Brinate Castro (2018, p. 52) escreve que ela se manifesta apresentando o legado fantasmagórico e violento de uma sociedade alicerçada no sistema rural e escravocrata, constituindo, assim, o que é denominado de *Brazilian Gothic*. E é nesse cenário social e literário, descritos por Castro, que vai sendo construído o gótico brasileiro, cujas características encontradas no objeto de pesquisa serão elencadas e confrontadas por meio da literatura comparada.

4. Solfieri: Um italiano gótico de Noite na Taverna

Em pleno século XIX, o escritor ultrarromântico Manuel Antônio Álvares de Azevedo chocou grande parte do país com a publicação de um livro intitulado "Noite na Taverna" em que ele apresenta cinco personagens masculinos os quais possuíam não só os nomes cheios de referências francesas, italianas e alemãs, mas muitas outras características europeias. Tais personagens se encontram em uma noite de bebedeira em uma taverna e passam a relatar vários causos horripilantes.

O livro supracitado se trata de uma coletânea de contos e esses são intitulados com o nome de cada uma das personagens, as quais contam os seus causos. O segundo conto, nomeado "Solfieri", que é o objeto de estudo deste artigo, contém a narração da personagem de mesmo nome em que ele descreve (em primeira pessoa) uma história que se passa nas ruas de Roma e que é regada a doses de Goticismo.

Sobre a personagem aqui analisada é importante pontuar algumas de suas características, sendo elas as seguintes: Solfieri é pertencente à alta burguesia romana, passeava pela "cidade do fanatismo e da perdição" (AZEVEDO, 1998, p. 4) à noite quando avista uma mulher pálida, embebido pelos devaneios causados pela febre, acorda na manhã seguin-

te sozinho no cemitério. Encanta-se, logo, por aquele olhar entre cruzes e palidez.

Era *bon vivant*, como ele mesmo se acusa: "Uma noite, e após uma orgia, eu deixara dormida no leito dela a condessa Barbara" (AZEVEDO, 1998, p. 4). Nesse relato é possível notabilizar que Solfieri continua a não encontrar aquele olhar que tanto queria se saciar, assim, vivendo por um tempo, de orgia e bebedeiras noturnas.

A partir disso, ele inicia seus atos necrófilos e assombrosos, visto que ao sair à noite e entrar em uma igreja, avistou um caixão entreaberto, o qual ele mesmo abriu e retirou de dentro aquela que chamava de "anjo do cemitério". Ou seja, a personagem rouba para si um "pseudo-defunto" e ali mesmo sacia seus desejos mais insanos, "Preguei-lhe mil beijos nos lábios. (...) O gozo foi fervoroso–cevei em perdição aquela vigília." (AZEVEDO, 1998, p. 5).

Contudo, a que era tida por morta se reanima e a personagem se vê em uma situação atípica, levar aquela moça a seu quarto para que não fosse encontrado com ela e, além disso, sair da Igreja com ela e agir como se não fosse um roubo de cadáver. Após chegar em casa, com seus amigos advindos de uma orgia, coloca a mulher pálida em seu quarto, onde passa dois dias sofrendo uma febre que a leva a morte.

A partir disso, podem-se depreender algumas características da personagem Solfieri:

- Ultrarromântico vagando pelas noites deRoma
- Fascinado pelas chamadas "virgens pálidas" (característica comum em histórias ultrarromânticas)
- Transgressor da morte
- Necrófilo

Dessarte, é válido observar pontos narrativos com traços característicos do gótico, fazendo sempre o uso das palavras voltadas para a noite, o escuro. Além disso, há uma constante chuva no ambiente que se passa emum cemitério, alternando com a igreja. Ademais, tem-se ainda a presença de caixão entreaberto, visões, morte e ambiente sombrio que corroboram para que o leitor seja imergido em uma realidade fúnebre.

5. Gabriel: Um gótico do interior de Recife em "Amorteamo"

Ambientada em uma Recife antiga, assombrosa, gótica e cheia de amor, a minissérie "Amorteamo" tem como uma das personagens principais da história Gabriel, filho de Arlinda, fruto de uma traição, gerado momentos antes da morte de seu pai, Chico. Gabriel cresce sendo criado por sua mãe como filho de Aragão, esposo de Arlinda, adolesce sem saber de sua origem e vive sempre em meio às brincadeiras com sua amiga Lena, filha da ama de leite com Aragão.

Lançado às paixões, diversões e orgias dentro da cidade, vê-se impedido de concretizar o amor que sente por Lena. Não podendo, pois, assumir seu amor, sai com os amigos pelas ruas recifenses procurando saciar seus desejos por meio da bebida.

Em determinado momento, ele ameaça morrer a não poder se unir à Lena. Dessa situação, se pode observar que há um culto à morte, uma ação que confronta a morte sem medo do que há de vir. Gabriel, nessa ocasião, ainda pontua que a morte é certa para todos e que não tem como escapar de suas agarras, tornando mais clara e evidente a sua postura diante da morte.

Além disso, em razão da doença de sua mãe, ele se vê em uma situação onde deve escolher por uma paixão a qual não tem interesse, casar-se com a filha do judeu, a Malvina B. Camargo, com o fito de, por meio do matrimônio tornar-se rico e ajudar Arlinda. Malvina, por sua vez, desde muito pequena possui uma postura de culto à morte, visto que essa acha que sua mãe não está viva. Constantemente ela diz a seu pai que sente o beijo, o hálito de brisa fria de sua mãe.

Essa relação ultrapassa os medos que comumente se tem da morte, pois é incansável as vezes que ou Malvina comenta de sua mãe ou do desejo pela morte, ou Gabriel comenta das situações no cemitério. Contudo, é nesse relacionamento que entra a pessoa de Lena, que não aceitando o fato de não poder assumir seu amor por Gabriel, decide dar um rumo em sua vida no dia do casamento de Gabriel e Malvina.

Depois de descobrirem que podem sim ficar juntos, Gabriel e Lena assumem o namoro, deixando Malvina abandonada no altar. Essa que logo após saber do fato, se lança da ponte, cometendo um suicídio. Gabriel, ao saber desse fato, resolve ir atrás de Malvina, retirando-a de sua cova. Nesse momento, os mortos ressurgem de seu sono para voltarem à cidade. A partir disso, atos necrófilos entre outras personagens aconte-

cem, e até mesmo Gabriel inicia, na intenção da dívida com Malvina, uma relação com a morta.

Nesse entremeio, Lena se encontra com Gabriel na tentativa de ambos resolverem a situação juntos, mas Gabriel declara que prefere ir sozinho, afirmando ser amaldiçoado. Além disso, Gabriel e Malvina decidem selar o casamento na igreja, mas o padre foge da igreja, pois estava espantado por ver Malvina viva.

A partir disso, pode-se elencar alguns pontos da personagem Gabriel:

- Culto excessivo à morte desde a infância;
- Fruto de uma traição, morte e sofrimento;
- Necrófilo;
- Amante do sofrimento;
- Lançado aos desejos carnais.

Ademais, é importante ressaltar o ambiente onde se passa a trama. Ambientada em um espaço fúnebre e lutuoso, Gabriel ora está no cemitério, ora está nas ruas escuras da cidade. Além disso, por muito tempo, sua mãe passa a vida no sótão pouco iluminado e cheio de desconfortos. Enquanto Malvina vive em sua casa rodeada de velas e fotos da sua mãe que supostamente está falecida. Outrossim, durante a volta dos mortos a cidade, o ambiente fica cada vez mais fúnebre, cercada de ruas escuras, trovões constantes e assassinatos.

6. O gótico em Gabriel e Solfieri

A partir dos conceitos sobre dialogismos e comparação dentro da Literatura comparada, da teoria e características do Gótico e das observações realizadas a respeito das personagens, é possível estabelecer os traços congruentes encontrados nas narrações, nos ambientes e, assim, nas figuras dramáticas.

6.1. Espaço

Inicialmente, observar-se-á a evidenciação lutuosa e despudorada do espaço onde as narrativas se constroem. No conto azevediano a cidade

de Roma é caracterizada como um lugar sacro e ao mesmo tempo blasfemo, como a cidade "do fanatismo e da perdição". Nessa cidade, o ambiente é ainda definido como sombrio e solitário, ao ponto de muitas vezes Solfieri se encontrar sozinho e no escuro da noite.

Em "Amorteamo" o ambiente se faz tenebroso, já que se passa em uma Recife do século XX com céus escuros e nublados, mesmo durante o dia, e chuvas torrenciais a todo tempo. Além disso, é válido notar o bordel e o bar como espaços de construção da história, lugares que demonstram o lado das paixões humanas e seus vícios.

Além desse espaço, há o cemitério, que no conto, compõe um cenário astroso e lutuoso, onde Solfieri consegue acompanhar aquela moça pálida que tinha visto pela janela. É nesse lugar que essa mesma moça lamentosamente soluçava ajoelhada enquanto "as aves da noite" passeavam ao redor dela.

Na minissérie, cenas como a conversa entre Malvina e Gabriel sobre a morte, os lamentos de Arlinda diante da lápide de seu amante, e os mortos voltando à vida após Gabriel abrir a cova se passam dentro do cemitério. Nesse lugar, em ambas as narrações, a paixão e o medo são envolvidas como se fossem uma só.

Por fim, tem-se a igreja como o lugar sacro, porém utilizado para a profanação e necrofilia. No conto, Solfieri reencontra na igreja aquele amor da noite que está dentro de um caixão. Além disso, ignorando completamente o lugar onde estava, ele se deixa levar pelos sentimentos e paixão que tinha pela moça.

Por sua vez, a igreja tem função singular na história de Gabriel e Malvina. Primeiramente, é o lugar que remete à morte, pois ao ser abandonada no altar, Malvina sai da igreja e comete o suicídio. Depois de ressurgir dos mortos, Malvina e Gabriel tentam contrair o matrimônio, contudo, não ocorre, pois era algo contra a natureza.

6.2. A necrofilia como ponto em comum

Uma das características em que as duas obras mais conversam é no que diz respeito aos relacionamentos necrófilos. As duas personagens aqui discorridas vivem chocantes relacionamentos com pessoas já mortas, cada um de uma forma singular, porém, nas duas situações é possível

notabilizar o que Volobuef (2005) destaca acerca da escrita azevediana ao pontuar que:

> Álvares de Azevedo explora exclusivamente o lado sórdido do ser humano, sua face demoníaca. Os personagens puros e desprovidos de maldade vão, sob a influência dos maus, ou decair para o mundo dos vícios e crimes, ou resvalar para o abismo da morte. (VOLOBUEF, 2005, p. 128)

Nesse sentido, é possível observar tais características tanto em "Solfieri" quando em "Amorteamo".

Na obra televisiva, Gabriel, ao ser noticiado sobre a morte de Malvina, se sente movido pelo sentimento de culpa e desenterra aquela que havia sido sua noiva e que, após ser abandonada na igreja, atira-se da ponte cometendo um suicídio. Com esta ação, o protagonista transgrede a morte e Malvina "acorda" inexplicavelmente, evocando para a história, mais uma vez, o tom gótico.

Na obra literária, Solfieri, largado à uma vida boêmia em busca do melhor desfrute dos prazeres carnais, se vê em um velório dentro de uma igreja. Ao aproximar-se do caixão entreaberto – conotação lutuosa e fúnebre, características do goticismo – percebe que ali está encerrado o corpo daquela que havia sido sua amada. O narrador-personagem tem então uma relação sexual com a defunta dentro da igreja – justaposição entre sagrado e profano que também são características da literatura gótica – e rouba o corpo o qual, segundo relato do narrador, parece despertar e volta à vida.

Nas duas situações o leitor e telespectador é apresentado a duas mulheres que, apesar de mortas, parecem voltar à vida. Há a possibilidade, talvez, de que seja estratégia para que o crime praticado pelo protagonista da minissérie e o crime realizado pelo narrador do conto tenham à sua "culpa suavizada" perante aquele que lê ou assiste a história. Não obstante, apesar de distintas as motivações para as atitudes tomadas, é possível observar como a história dos dois conversa e como elas tendem aos elementos fantásticos.

6.3. Culto excessivo à morte

Em Solfieri e em Gabriel se pode ver uma veneração à morte, uma constante relação com o exício sem nenhuma expressão de medo, repreensão ou estranhamento.

Solfieri possui um contato frequente com a moça pálida, nem mesmo quando ele estava no cemitério à sós demonstrou medo em estar ali. Ou quando relata que aquela mulher ficou por dois dias e duas noites em delírio em seu próprio quarto e não demonstrou nenhum ressentimento em tê-la nessa situação.

Outrossim, muitas vezes em sua infância, Gabriel passeava pelo cemitério expressando não ter medo da morte nem do lugar. Além disso, Gabriel volta ao cemitério para desenterrar Malvina como forma de expressão de ressentimento, e nem mesmo quando a vê ressurgida dos mortos expressa medo. Assim, como também o faz Solfieri: "Tomei-a então pela última vez nos braços, apertei-a a meu peito muda e fria (...)" (p. 6)

6.4. O sagrado e o profano

Nas duas obras é possível observar leituras da dualidade entre o sagrado e o profano. Gabriel representa a profanação no matrimônio, ele que é fruto de uma relação extraconjugal e representa o homem gerado no pecado. Solfieri, por sua vez, representa o homem europeu entregue aos vícios e aos prazeres carnais. Ambos marcados por atitudes que denotam o profano.

A personagem azevediana encerra em si, como citado nos parágrafos anteriores, o homem que, sendo cidadão de Roma, a qual possui no seu centro a cidade-estado do Vaticano, opta por viver uma vida que contraria as práticas religiosas. Solfieri pratica o ato sacrílego e criminoso de ter uma relação sexual com uma jovem morta dentro da igreja. Já a personagem televisiva tem fama de "garoto-problema" e é conhecido pelos moradores da pacata cidade como alguém que não possui responsabilidade. Enquanto as demais personagens caminham à igreja, Gabriel opta por ir ao cemitério, revelando, assim, sua postura alheia aos assuntos religiosos e sacros.

Tanto Solfieri quanto Gabriel estão imersos em realidades que evocam os desejos e as práticas relacionadas às inspirações carnais, apesar de estarem inseridos em ambientes que evocam as práticas e os desejos sagrados. Assim como Aluízio Azevedo, os diretores de "Amorteamo" foram muito assertivos ao inserir a dualidade antitética do sacro e do profano expressos por meio das ambientações das histórias. É válido

pontuar que esse diálogo entre o bem e o mal exteriorizam no ambiente aquilo que está interiorizado nos protagonistas.

6.5. Ultrarromantismo

A corrente ultrarromântica brasileira é claramente representada pelo seu maior e mais lembrado expoente, Álvares de Azevedo, com suas obras cercadas do gótico, apresentando atmosferas mórbidas da época. Além disso, pode-se contemplar a forte influência do significado que o termo "mal do século" possui, que é uma falta de esperança e uma fragmentação daquilo que era normal. Nesse contexto, Wanderley (2010) comenta que o ultrarromantismo:

> Trata-se de uma fratura sobressalente ao contexto do Romantismo idealista já assimilado essencialmente pelas produções filosóficas e críticas do período; cujo norte estará presentificado na esperança (espoir) e no sublime, enquanto o mal dusiècle é sinal de fragmentação do ideal, fissura aberta e sem fundo, para a apatia, o desespero (desespoir) e o niilismo, em geral, ligados às disforias melancólicas literárias. (WANDERLEY, 2010, p. 232)

Ou seja, segundo o autor, o mal do século apresenta ao leitor um romantismo melancólico, como uma ferida aberta. O romantismo se apresenta agora como um desesperado e, por que não, sem respostas e sem saída? E é nessa leitura pesada e lutuosa que "Noite na Taverna" está inserida. O protagonista do primeiro conto narra para os companheiros de bebida a sua experiência mais absurda e, desse modo, insere aquele que o lê em uma experiência com o romantismo de cemitério, termo pelo qual ficou conhecido o ultrarromantismo.

Dessarte, mesmo não sendo uma obra televisiva da época ultrarromântica, "Amorteamo" possui traços do gótico com elementos sombrios e pesados em seus discursos. Além disso, apresenta uma realidade disfórica. Assim, Gabriel pode ser considerado um ultrarromântico de seu tempo como o foi Solfieri, visto que assumia uma vida fora do sublime, circundada pela morbidade da cidade.

Ademais, Gabriel contempla todos os pré-requisitos para ser ultrarromântico, é capaz de se relacionar com a morte, o desespero diante das situações e ao mesmo tempo de não se importar com o que há de vir, como se pode observar em sua fala e a forma como se expressa diante de Lena e seus amigos à beira da ponte, em suas longas conversas com o

coveiro do cemitério, no cultivo de uma postura lutuosa, nas suas vestes marcadas por tons escuros.

6.6. Duas vidas regadas à vícios boêmios

Não precisa pensar muito para analisar qual era o intento dos diretores ao colocar em uma cidade pequena uma Igreja e um bordel, quase como vizinhos, além de uma taberna. Em "Amorteamo", Gabriel poderia muito bem ter optado por viver os valores sacros da época, mas ele decide livremente viver uma vida regada à vícios boêmios e o faz como quem passa direto pela Igreja e adentra em um bordel. Os vícios carnais do filho de Arlinda, aludem não só aos vícios de seu pai, Chico, aquele que era o amante, mas aludem a um estilo de vida que quer se libertar das regras e dos costumes morais.

Outrossim, em Solfieri, o qual não se é possível saber do paradeiro de sua família, supõe-se que pertencia à alta sociedade, tomando como julgo os seus relatos com mulheres da alta sociedade, além dos grandes casarões e espaços de arquitetura fina em que ele descreve.

O narrador-personagem do primeiro conto de "Noite na taverna" não fica aquém no que concerne aos vícios carnais. Com relatos que vão desde orgias e perpassam por noites de bebedeira, Azevedo constrói um *bon vivant* entregue à luxúria de forma indiscriminada. As duas personagens, em suas singularidades, possuem mais este ponto em comum, e é, também, por conta de seus vícios que os conflitos surgem nas duas histórias.

7. Considerações finais

No presente artigo foi discorrido acerca de duas obras de diferentes épocas e formatos. Uma se trata de uma obra literária e a outra de uma obra televisiva, não obstante, a partir da análise comparada, é possível contrapor seus pontos em comum e observar as características do gótico dentro das duas obras. Por meio da abordagem aqui apresentada infere-se a legitimidade do estudo proposto, bem como a eficácia em se confrontar um hipotexto A a um hipotexto B, mesmo sendo um deles uma obra televisiva.

No decorrer do estudo aqui empreendido, foi possível observar como se dá o estudo da análise comparada, bem como a sua capacidade

em tornar visível as semelhanças e/ou diferenças de distintas obras. Assim, foi exequível estabelecer os pontos congruentes entre as obras e observá-las, por conseguinte, à luz da literatura gótica.

Nessa tocante, o estudo da literatura gótica, que é uma vertente da literatura fantástica, conforme citado anteriormente no corpo do artigo, confere à essa pesquisa uma maior compreensão das características desse gênero textual, bem como, as suas referências europeias, as quais são muito marcadas nas duas personagens aqui estudadas.

À luz do goticismo literário, encontra-se também particularidades semelhantes ao romantismo em sua segunda geração, intitulada de mal do século. E é a esta escola literária que a obra azevediana está inserida, por outro lado, a obra televisiva, produzida em 2015, apesar de não ser propriamente dita pertencente ao ultrarromantismo, encerra em si diversas características da geração supracitada.

Por meio dessas comparações e estudos foi possível elencar uma série de fatores que podem ser identificados na literatura de vertente gótica e na caracterização de Gabriel e de Solfieri, a saber: traços do ultrarromantismo, a dualidade entre o sagrado e o profano, o estilo de vida boêmia, a caracterização do espaço em que estão inseridos, a loucura e a necrofilia, entre outros traços que servem para aproximar as duas personagens.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Álvares de. Noite na taverna. Ministério da Cultura. FundaçãoBiblioteca Nacional. Departamento Nacional do Livro. 31p.

CARVALHAL, Tania Franco. Literatura Comparada. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

CASTRO, Hélder Brinate. O gótico na literatura brasileira: O caso da ficção regionalista. *Revista Fantástika 451*, v. 1, 2018

PEIXOTO, Mara José. Sangue, morte e orgia: A manifestação do gótico nos contos “Solfieri” e “Bertram”, de Manuel Antônio Álvares de Azevedo. *Cercomp*, Goiás: UFG, 2014.

SCHMIDT, Cristiane. Dialogismo entre os Irmãos Grimm e Chico Buarque: revisitando narrativas infantis clássicas. *Revista Línguas & Letras*, v. 16, UNIOESTE, 2015.

TODOROV, Tzvetan. *Introdução à literatura fantástica*. Trad. de Maria Clara Correia Castello. São Paulo: Perspectiva, 1975.

VOLOBUEF, Karin. Álvares de Azevedo e a ambigüidade da orgia. *Organon*. v. 19, n. 38-39, Porto Alegre, 2005. Disponível em: http://seer.ufrgs.br/organon/article/viewFile/30064/18649. Acesso em: 28 nov. 2020.

WANDERLEY, André de Sena. Visões do Ultrarromantismo: melancolia literária e modo ultrarromântico. Recife: UFP, 2010.

Outra fonte

AMORTEAMO. Flávia Lacerda. Rio de Janeiro: Rede Globo, 2015. 45 min.

UMA ANÁLISE DE RECORTES DAS REDES SOCIAIS E A VIOLÊNCIA PROVOCADA PELO *CYBERBULLYING*

Luciane Silva da Costa (IFTO)
luciane.sdc@gmail.com
Rejane Marinho de Sousa (IFTO)
rejaynne@gmail.com
Taísa Resende de Moraes Vieira (IFTO)
taisa.vieira@ifto.edu.br
Locília de Jesus Silva Costa (IFMA)
locilia.costa@ifma.edu.br
Paulo Hernandes Gonçalves da Silva (IFTO e UFT)
paulohg@ifto.edu.br

RESUMO

O presente artigo analisa fragmentos de das redes sociais, com enforque no *cyberbullying*. Conceitualmente trata-se de um tipo de violência praticada por meio da *internet* ou de outras tecnologias relacionadas. O objetivo foi de demonstrar as consequências desse tipo de tratamento agressivo e como a problemática é abordada pelos adolescentes em textos das redes sociais. Adotou-se a metodologia da revisão bibliográfica, com base nos estudiosos que possuem conhecimentos sobre a temática, e também, a pesquisa de campo, que analisou recortes de postagens Os resultados encaminham para o entendimento de que a internet pode ser eficaz ferramentas para o engajamento social deste público, e que neste caso específico, se encaminha para o combate ao *cyberbullying* e de suas consequências prejudiciais a um saudável relacionamento social.

Palavras-chave:
***Cyberbullying*. *Facebook*. Estudos sociolinguísticos.**

ABSTRACT

This article analyzes fragments of social networks, with hang in cyberbullying. Conceptually, it is a type of violence practiced through the internet or other related technologies. The objective was to demonstrate the consequences of this type of aggressive treatment and how the problem is addressed by adolescents in texts on social networks. The methodology of bibliographic review was adopted, based on scholars who have knowledge on the subject, and also, field research, which analyzed clippings of the results. The results lead to the understanding that the internet can be effective tools for engagement social of this public, and that in this specific case, it is directed towards the fight against cyberbullying and its harmful consequences to a healthy social relationship.

Keywords:
Cyberbullying. Facebook. Sociolinguistic studies.

1. Introdução

Compreender o quanto as mudanças fazem parte da vida do ser humano é um processo natural. Para Behar (2013), o avanço tecnológico, por exemplo, tem ao longo das últimas décadas modificado os valores, as preocupações e até mesmo a própria relação entre pessoas, e entre pessoas e o mundo, afetando principalmente as formas de comunicação, que estão mais ágeis, mutáveis e sem fronteiras.

Este artigo aborda a forma virtual do *bullying*, que significa zoar, agredir fisicamente ou psicologicamente, diminuir, humilhar, desprezar, inferiorizar, amedrontar, coagir entre outros, e que hoje denomina-se *cyberbullying*.

Conforme Pereira (2008), a problemática atinge dimensões mundiais, pois o comportamento agressivo entre estudantes está quase que generalizado, e que até décadas atrás era tido como natural e frequentemente ignorado pelos adultos. Estudos realizados nas duas últimas décadas demonstraram que a sua prática pode ter consequências negativas imediatas e tardias para as crianças e adolescentes submetidas a essa violência.

O presente artigo se justifica nos aspectos relacionados à utilização das redes sociais como ferramenta educacional na solução de problemas, e apesar de muitas publicações em revistas, jornais e até ser tema de filmes, observa-se sempre a relevância de se abordar o *cyberbullying*. Logo, tem-se o objetivo de alertar os adolescentes sobre a prática de bullying virtual entre estudantes, conscientizando-os da importância de sua atuação na prevenção, além da necessidade em orientar as famílias e a sociedade para o enfrentamento desta forma frequente de violência social.

2. A trajetória metodológica da pesquisa

O presente artigo estruturou-se na revisão de literatura e na análise do discurso. Esclareça-se que a análise do discurso foi fundamental para a compreensão dos fragmentos na rede social *Facebook.*

Esta metodologia substancia-se no recorte ou fragmentação de uma unidade discursiva que correlaciona linguagem e situação. Em suas concepções, cada texto é um conjunto de fragmentos discursivos que ora se interrompem ora se aglomeram, e assim, a análise empreendida execu-

ta-se por meio de seleção dessas unidades extraídas do corpus, vislumbrados nos objetivos da pesquisa, de acordo com Ferreira (2004). Da mesma forma, Maziére (2007) evidencia que os objetivos do estudo devem ser formulados de forma concatenada e muito clara para permitir considerações pertinentes ao problema, neste caso, espera-se como substância dos resultados e discussão de dois pontos básicos a seguir: a) perceber os apontamentos empreendidos na violência escolar, quando a problemática é o *bullying* virtual; b) demonstrar a representatividade da leitura de mundo, com base na análise de textos das redes sociais (*Facebook*), na perspectiva da violência envolvida no *cyberbullying*.

À luz do que preceitua Foucault (1969), objetivou-se apresentar as consequências desse tipo de tratamento hostil e como a problemática tem sido tratada pelos adolescentes nas redes sociais. Conforme Foucault (1969), o discurso tem nos seus elementos um processo constitutivo, uma vez que se deve levar em consideração o contexto, o assunto a ser tratado, o meio pelo qual a mensagem foi transmitida e o nível social e cultural do remetente e do destinatário envolvidos na problemática.

Portanto, quanto à metodologia de revisão de literatura e a pesquisa de campo configurada como uma garimpagem nas redes sociais, propõe-se demonstrar que não ocorre enunciado em geral, livre, neutro e independente; mas sempre um enunciado fazendo parte de uma série ou de um conjunto de textos que compõem um jogo de enunciação. E por isso, a relevância de se analisar os dois recortes apresentados com os questionamentos sobre o mal que o *cyberbullying* pode causar.

3. Prerrogativas das redes sociais e a Análise do Discurso

Quando se observa uma proposição mais específica, a rede social seria um entrelugar de culturas, compreendendo-se entrelugar como o espaço de misturas da Pós-modernidade, que muitos estudiosos demonstram ser o produto da intensa colonização e relações interculturais (BARBOSA, 2010).

Por isso, as páginas de *blogs* e as próprias postagens na rede social *Facebook* configuram-se como um gênero textual, porque as escritas nesses ambientes vêm com o objetivo de tornar pública a forma de se pensar (BRETÃS, 2004).

Santos e Ribeiro (2011, p. 3) são enfáticos na demonstração do quão é importante a Análise do Discurso para o entedimentos dos textos

postados nas redes sociais, conforme observado a seguir:

> Em nossos dias importantes pesquisadores brasileiros têm se dedicado a investigar a importância do ciberespaço e das chamadas Tecnologias da Inteligência, as denominadas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) para a construção do discurso da Pós-modernidade. Entre as ciências que têm o hipertexto, o ciberespaço e as TICs como objeto empírico e teórico está a Linguística. Tencionando analisar o comportamento discursivo na rede, a Análise do Discurso surge, assim como a Linguística Aplicada, como um ponto de intersecção entre outros diversos campos de estudos das ciências humanas, e permite analisar o comportamento discursivo na rede. Partindo de um ponto de vista materialista a linguagem é uma representação simbólica do real, porque parte dele com o intuito de representar fatos das condições materiais de existência e dos modos de produção. Karl Marx, já no século XIX destacava que toda forma de linguagem reproduz um pensar social, e logo uma ideologia. (SANTOS; RIBEIRO, 2011, p. 3)

Segundo Bretãs (2004), o discurso virtual traz uma relação de antropomorfose, uma vez que reproduz o discurso de divisão de classes. Faz-se necessário enxergar as redes sociais, por exemplo, como espaços onde as pessoas introduzem sua forma de pensar, sendo essa a representação de um discurso institucional. E como define Foucault (2006), as relações humanas são representadas simbolicamente, como ocorre nas redes sociais, programas de chats, sites e *blogs*.

É o próprio Foucault (2006) quem reafirma a linguagem como uma representação simbólica das condições materiais de existência; e em cada maneira de pensar estão as formações discursivas, bem como estratégias propositivas pelas imagens com o objetivo de impulsionar a intenção, ou seja, o próprio discurso.

Destaque que esse cidadão da Pós-modernidade simboliza os comportamentos sociais das práticas capitalistas, consumistas e neoliberais. E consequentemente, desses pensamentos surgem os comportamentos de competição e individualismo, como no caso do bullying virtual (GARCIA CANCLINI, 2008).

4. Perspectivas da violência em ambiente escolar

É compreensível perceber que o ambiente escolar se apresenta como inerente à vida de todos aqueles que nela se adentram para cumprir o propósito do desenvolvimento de uma educação formal. É também neste espaço educacional, em que a formação humana se faz presente com abundância, que se encontram crianças e adolescentes com todas as suas diversidades (VENTURA, 2007).

É relevante o elemento da escolarização na vida do indivíduo, principalmente idealizando o ambiente escolar como contexto que possibilita a socialização do sujeito, e por isso, é muito comum os pesquisadores se interessarem pelas particularidades envolvidas nas relações interpessoais que ocorrem nestes contextos de aprendizagem (FANTE, 2011).

Por isso, observa-se as considerações de Trevisol (2017), que contextualiza as atitudes violentas no ambiente escolar:

> O problema bullying está vinculado a um conjunto de variáveis, entre elas: sociais, culturais e econômicas, das características dos sujeitos que estão envolvidos e das relações estabelecidas entre eles. A escola pode informar e esclarecer aos pais sobre o bullying, podendo elaborar, inclusive, ações de prevenção, identificação e enfrentamento do problema em conjunto com estes. E, de outro lado, os pais suficientemente preparados e sensíveis a observação do comportamento de seus filhos, particularmente quando esses revelam que algo não está bem, aproximar-se deles com o intuito de compreender o que está acontecendo, e quando os comportamentos possuem relação com o contexto escolar, buscar a instituição com o propósito de análise, discussão e encaminhamento do problema. (TREVISOL, 2017, p. 13)

Cavalcante (2004) preceitua que no ambiente escolar, a aceitação pelos colegas é fundamental para o desenvolvimento da saúde de crianças e adolescentes, aprimorando suas habilidades sociais e fortalecendo a capacidade de reação diante de situações de tensão. Por isso, a relação desigual de poder foi citada por Simmons (2006), que associada ao *bullying*, pode ser causar muitos prejuízos ao desenvolvimento emocional e psicossocial.

Simmons (2006) evidencia também que o *bullying* ocorre em função da diferença de idade, tamanho, desenvolvimento físico, emocional, omissão ou apoio dos demais estudantes.

Considera-se *bullying* direto os apelidos, agressões físicas, ameaças, roubos, ofensas verbais ou expressões e gestos que geram mal-estar a um estudante específico; por sua vez, o *bullying* indireto compreende as atitudes de indiferença, isolamento, difamação e negação aos desejos (FERRARI, 2010).

5. O cyberbullying: a violência dentro e fora da escola

A problemática direciona-se relações interpessoais, mais estritamente, pode-se citar o fator da violência escolar como intrinsecamente

relacionado à vida dos educandos de diversas idades, num contexto em que o processo de formação da personalidade e de socialização são fundamentais para a vida adulta. Por isso, inerente à violência escolar, o *bullying* e o *cyberbullying* são fenômenos que têm suscitado discussões e debates científicos, bem como tem sido cada vez mais veiculado pelas mídias sociais (TREVISOL; UBERTI, 2015).

Nota-se que a violência presente nas escolas é caracterizada por atos de humilhações e agressões físicas tornou-se uma ameaça diária à integridade física e psíquica dos jovens. Segundo Schilling (2011), o *cyberbullying* são comportamentos agressivos e antissociais ou um conjunto de agressões, intencionais e repetitivas, sem causa aparente, adotado por um ou mais indivíduos. Este fenômeno tem ocorrido frequentemente entre jovens e pode acarretar, ao agredido, um sentimento de dor, angústia, sofrimento e depressão, cujo meio de ocorrência utilizam as ferramentas tecnológicas e mídias sociais. Ferrari (2010) trata da violência numa concepção virtual:

> As agressões relacionadas ao bullying podem ser verbais (apelidos, ameaças), relacionais (fofocas, boatos), cibernéticas (e-mails, vídeos, imagens) e/ou físicas intencionais A utilização internacional deste termo em língua inglesa é proveniente da dificuldade de traduzi-lo para os diversos idiomas existentes, sem que haja interpretações errôneas sobre o seu significado original. Este comportamento está presente em diferentes contextos (social, familiar, escolar, entre outros) e pode ocorrer direta ou indiretamente, ocasionando consequências negativas tanto ao agressor quanto à vítima e aos observadores desta agressão. (FERRARI, 2010, p. 12)

Logo, o *cyberbullying* se relaciona a um processo de violência com abrangência de muitas pessoas. Kowalski e Limber (2012) relatam o quanto o uso da mídia (*e-mail*, telefone, foto, site de relacionamento, etc.) para a realização deste tipo de violência mencionada anteriormente, encontra-se em fase crescente e tomando grande proporção.

Estas agressões são compostas por fotos e/ou textos, dentre outros, que buscam agredir, excluir, ameaçar ou até mesmo assediar determinados indivíduos ou grupos sociais, pois o *cyberbullying* veio com o crescimento das redes sociais e com a facilidade que as pessoas conseguem obter fotos, fazendo com que aumentassem consideravelmente esse tipo de violência virtual (COUTINHO, 2014).

6. A internet e as redes sociais

A utilização da *internet* é real para muitos adolescentes e é cada vez mais comum nos espaços escolares. A necessidade de comunicação instantânea faz com que as pessoas utilizem inúmeros recursos que são específicos desse ambiente com forte função audiovisual, com as postagens das redes sociais (FREITAS; COSTA, 2006).

Segundo Marcuschi (2011), a internet e todos os gêneros ligados a ela (tais como *e-mails*, *chat rooms*, fóruns de discussões, *blogs*, dentre outros) são eventos textuais fundamentalmente baseados na escrita, entretanto tem-se observado a tendência do uso desses textos para o processo de violência entre os seres humanos inclusive nas relações dos adolescentes nas escolas.

Raquel Recuero (2009) evidencia que as redes sociais representam gente, interação e trocas sociais. Um grupo de pessoas que fazem parte de uma mesma estrutura, e por isso, as mídias sociais compreendem fenômenos complexos, que envolvem um conjunto de novas tecnologias de comunicação mais participativas, mais rápidas e mais populares e as apropriações sociais que foram e que são geradas em torno das ferramentas multimídias.

A interação, as relações e os laços sociais constituem, segundo Recuero (2009), como elementos de conexão, uma vez que as redes sociais são normalmente associadas a um grupo de atores e suas conexões. No ciberespaço, são redes complexas pela apropriação de uma nova comunicação que é mediada pelo homem em uma máquina.

Por sua vez, para Kowalski e Limber (2012), o *cyberbullying* pode ocorrer a qualquer momento, tendo em vista o fácil acesso às mídias eletrônicas e alta vulnerabilidade; os conteúdos das mensagens podem ser transmitidos rapidamente para um grande público, dificultando o controle da disseminação dessas informações.

7. Análise de recortes do Facebook

Com base nos conceitos de Lévy (1999), outros pontos são demonstrados por meio da Figura 1, uma postagem cuja mote instigador aos usuários foi de que nas redes sociais ocorre muito *cyberbullying* relacionado à vida escolar dos adolescentes, conforme segue:

Figura 1: Recorte com ênfase no *cyberbullying*.

Fonte: Pesquisa de campo, 2018.

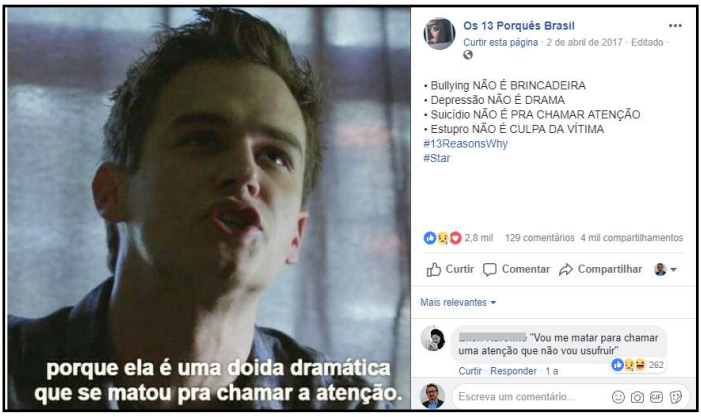
O fragmento teve sua postagem realizada no *Facebook* no dia 27 de julho de 2018, conforme se observa na Figura 1, obtendo uma quantidade superior a 30 (trinta) manifestações de opinião, por meio de simbologias próprias das redes sociais (*likes* e reações). Destaque ainda para o total de 08 (oito) comentários que apresentaram opiniões diversas e que em outra perspectiva de estudo merecem aprofundamento. Importante evidenciar que a postagem foi compartilhada 43 (quarenta e três) vezes pelos usuários.

A motivação da postagem e sua repercussão diz respeito ao alerta aos pais para controlarem as ações dos filhos, ou pelo menos orientarem para o adequado uso das redes sociais, pois até mesmo a fotografia do adolescente, neste caso, pode ser editada, transformada e divulgada amplamente, de forma a constranger e humilhar o envolvido, configurando-se como *cyberbullying*.

O presente artigo demonstra na figura 2, uma amostragem cuja motivação foi a demonstração de que a linguagem inserida numa postagem com *cyberbullying* precisa ser amplamente contestada por todos nas redes sociais, e ao mesmo tempo fomentando a discussão ao se observar

as repercussões dos seus usuários:

Figura 2: Postagem contra o *cyberbullying*.



Fonte: Pesquisa de campo, 2018.

Conforme observado na Figura 2, o recorte foi postado no *Facebook* no dia 02 de abril de 2017, tendo um total de 2.800 (duas mil e oitocentas) manifestações, comumente chamada de curtidas ou *likes*. Além disso, ocorreu o total de 129 (cento e vinte e nove) comentários com as mais divergentes proposições e que em outro estudo podem ser melhor aprofundados e discutidos à luz da teoria aqui exposta. Destaque também para o total de 4.000 (quatro mil) compartilhamentos.

A *internet* é um ciberespaço que corrobora com a dinamicidade das relações tanto benéficas quanto maléficas. A motivação desse extrato foi "a ironia da acusação de que uma mulher cometeu suicídio para ser percebida pelos outros", desta forma, combateu-se esse equivocado texto de forma expressiva contra o *bullying*, a depressão, o suicídio e o estupro, que não são escolhas de quem os sofre, corroborando com o pensamento esclarecedor de Brandão e Matiazi (2017).

Vale evidenciar, que muitas vezes, segundo Brandão e Matiazi (2017), o agressor geralmente é aquele que quer ser popular e acredita que com a agressão vai se sentir superior, ou que transfere sua raiva para alguém que não tem nada a ver com seu problema. Pois o agressor tem a falsa sensação de satisfação e de que ele está protegido por estar usando perfis falsos, sem saber ele que a maioria do que é feito na internet deixa rastros, que podem levar à sua identificação.

E assim, as comunidades virtuais, os e-mails, as redes sociais, os blogs e os celulares são meios de convivência dos jovens, nessas vias, elas se expõem publicamente, fazem amigos e compartilham ideias. O *cyberbullying* é a violência virtual que ocorre geralmente com as pessoas tímidas e indefesas, ou simplesmente por não caírem na simpatia dos agressores (BRANDÃO; MATIAZI, 2017). Destaque que os jovens têm grande acesso às mídias eletrônicas, tornando-se um relevante alvo/produtor de *cyberbullying*.

8. Conclusão

Concluiu-se com base nas consideraçoes de Lévy (1999), em que as redes sociais digitais são consideradas como meios e mecanismos com inúmeras possibilidades de interação, estabelecidos a partir dos elementos virtuais e das relações entre os indivíduos, e que muitas vezes esses ciberespaço da conexão entre computadores e celulares são grandes disseminadores de causas de violência, depressão, angústia e até mesmo suicídio.

Compreendeu-se que a referida violência (cyberbullying) pode ser manifestada de múltiplas formas, sendo as vítimas atacadas diretamente ou indiretamente.

Aportou-se, com base na Análise do Discurso, que a rede mundial de computadores é uma estação de reprodução discursiva, e assim, foram destacados alguns traços através de imagens com *cyberbullying* que corroboraram com essa afirmação.

Logo, os usuários da internet, numa comunicação dinâmica, quando dizem respeito ao ambiente escolar, fazem com que os professores e estudantes se deparem com novas formas de problemas emocionais, principalmente, quanto ao definhamento da autoestima.

Valem as consideraçoes finais de Brandão e Matiazi (2017), que na prática do *cyberbullying*, uma dass dificuldades que os pais experimentam é a incapacidade de monitorar o uso das redes sociais dos filhos. Por isso, pondera-se que os adultos devem ficar atentos a alguns sinais e também procurar conhecer as novas tecnologias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, C. *A textualização científica em dois discursos*: jornalismo ou ciência?. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, Brasil, 2010.

BEHAR, P. A. *Competências em educação a distância*. Porto Alegre, Penso, 2013.

BRANDÃO, E. C. MATIAZI, L. D. Bullying: violência socioeducacional – desafio permanente. *Pedagogia em Ação*, Belo Horizonte, v. 9, n. 1. 2017. Disponível em: http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogia acesso em: 22jul2020.

BRETÃS, B. Comunicação mediática no processo ensino/aprendizagem. In: COSTA, J.W. da; OLIVEIRA, M.A.M. *Novas linguagens e novas tecnologias*: Educação e sociabilidade. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.

CAVALCANTE, M. *Como lidar com brincadeiras que machucam a alma.* 2006. Disponível em: http://revistaescola.abril.com.br/edic. Acesso em: 12set2020.

COUTINHO, V. *The Social Book*. Tudo o que você precisa saber sobre o Facebook. Lisboa: Conjuntura Actual, 2014.

FANTE, C. *Fenômeno bullying*: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 2. ed. Campinas: Verus, 2011.

FERRARI, A. Eles me chamam de feia, macaca, chata e gorda. Eu fico muito triste – Classe, raça e gênero em narrativas de violência na escola. *R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora*, v. 12, n. 1, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlink. Acesso: 20out2020.

FERREIRA, M.C.L. *Análise de Discurso e Psicanálise*: uma estranha intimidade. Porto Alegre: Correio da APPOA, 2004.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1969.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*: aula inaugural no collége de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 14. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

FREITAS, M. T. de A.; COSTA, S. R. *Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola.* 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GARCIA CANCLINI, N. *Leitores, espectadores e internautas*. S. Paulo, Iluminuras, 2008.

KOWALSKI, R; LIMBER, S. (2012). *Cyberbullying*: Bullying in the digital age. Malden, MA: Wiley-Blackwell. Disponivel em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2014000100004. Acesso em: 05ago2018.

LÉVY, P. *O que é o Virtual?* São Paulo: Editora 34, 1999.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita*: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2011.

MAZIÈRE, F. *A Análise do Discurso*: história e práticas. Trad. de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2007.

PEREIRA, B. O. *Para uma escola sem violência*. Estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças. 2. ed. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia, Ministério da Ciência e da Tecnologia, 2008.

RECUERO, R. Redes sociais na Internet. Porto Alegre: Sulina. 2009.

SANTOS, G. N. dos; RIBEIRO, M. D. A. O discurso digital e a construção de sentidos: estratégias da rede nas relações linguísticas em conjuntura com o comportamento social vigente. *Revista Fólio de Letras Vitória da Conquista*, v. 3, n. 2 p. 291-301 jul./dez. 2011. Disponível em: http://periodicos.uesb.br/index.php/folio/article/. Acesso em: 12set2020.

SCHILLING, F. *Violência nas escolas*: explicitações, conexões. *Série cadernos temáticos dos desafios educacionais contemporâneos*, v 4. Curitiba: SEED, 2011.

SIMMONS, R. *Bullying entre meninas*: silêncio e sofrimento (2006). Disponível em: http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0178/aberto/. Acesso em: 13dez2019.

TREVISOL, M. T. C; UBERTI, L. (2015). Bullying na escola: a compreensão do aluno no papel de testemunha. *Revista Psicologia*: Teoria e Prática. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?sc3. Acesso em: 14out2020.

_____. Inquirindo pais de alunos do ensino fundamental sobre o bullying na escola. *UNOESC 8ª Reunião Nacional da ANPEd* – 01 a 05 de outubro de 2017 – UFMA – São Luís-MA http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT20_1135.pdf Acesso em: 22jul2018.

VENTURA, M. M. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. *Revista SoCERJ*, v. 20, n. 5, p. 383-6, 2007.

UMA ANÁLISE DESCRITIVA DA INTERFERÊNCIA LINGUISTÍCA DO ESPANHOL EM TEXTOS ESCRITOS DA LÍNGUA PORTUGUESA

Teresinha Fernandes da Silva (UERR)
teresinhaf136@gmail.com
Elecy Rodrigues Martins (UERR)
elecy.martins@uerr.edu.br

RESUMO

O presente artigo tem a intenção de fazer uma análise descritiva da interferência linguística do espanhol em textos escritos na língua portuguesa por alunos venezuelanos do primeiro ano do ensino médio de uma escola pública de Boa Vista-RR. Por meio das teorias que versam sobre essa temática de interesse da Sociolinguística, procura-se mostrar quais interferências linguísticas estão presentes nos textos escritos desses alunos. Para compreender esse fenômeno foi realizada uma aula expositiva e produção de texto escrito em português. Dessa forma, o texto dos alunos é a fonte dos dados dessa pesquisa. Na análise, buscou-se descrever as interferências linguísticas demonstradas nas produções. As teorias que deram suporte a esta investigação têm como referência os trabalhos de Alkmim (2001), Camacho (2001), Calvet (2002), Mussalim e Bentes (2001), Bagno (2007), Aguilera (2008), Mollica (2012), Silva (2013), Bortoni-Ricardo (2014) e Mota (2014), dentre outros que foram importantes para a compreensão desse fenômeno. Após a análise dos dados e discussão dos conceitos, constatou-se que a interferência linguística no nível fonológico permeia os textos escritos dos alunos venezuelanos e que esse é um processo comum de interlíngua. Em regra, afeta todos os aprendizes de uma língua estrangeira, pois, o contato linguístico permite que uma língua infiltre formas e estruturas no interior da outra e, nesse contexto de imigração pelo qual passa o estado de Roraima, os professores devem estar preparados para conhecer e lidar com esses fenômenos em sala de aula.

Palavras-chave:
Espanhol. Interferência linguística. Produção de texto.

RESUMEN

Este artículo pretende hacer un análisis descriptivo de la interferencia lingüística del español en textos escritos en lengua portuguesa por estudiantes venezolanos del primer año de secundaria de una escuela pública en Boa Vista-RR. A través de las teorías que tratan de este tema de interés de la Sociolingüística, buscamos mostrar que interferencias lingüísticas a nivel fonológico están presentes en los textos de estos estudiantes. Para comprender este fenómeno, se produjo una clase expositiva y un texto escrito en portugués. Así, el texto de los estudiantes es la fuente de datos de esta investigación. El análisis buscó describir las interferencias lingüísticas demostradas en las producciones. Las teorías que respaldaron esta investigación se refieren a los trabajos de Alkmim (2001), Camacho (2001), Calvet (2002), Mussalim y Bentes (2001), Bagno (2007), Aguilera (2008), Mollica (2012), Silva ((2013), entre otros que fueron importantes para la comprensión de este fenómeno. Después de analizar los datos y

discutir los conceptos, se descubrió que la interferencia lingüística impregna los textos escritos de los estudiantes venezolanos y que este es un proceso común de interlengua. En general, afecta a todos los aprendices de un idioma extranjero, porque el contacto lingüístico permite que un idioma se infiltre en formas y estructuras dentro del otro, y en este contexto de inmigración por el cual pasa el estado Roraima, los profesores deben estar preparados para conocer y lidiar con estos fenómenos en el aula.

Palabras clave:
Español. Interferencia lingüística. Producción de texto.

1. Introdução

O presente artigo é parte de outro artigo resultado de um trabalho de conclusão do Curso de Letras Espanhol. As pesquisas apontam o Brasil na rota da imigração venezuelana a partir de 2016. Segundo informações do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados – (ACNUR) e pelo governo brasileiro assinalam que 32.744 venezuelanos solicitaram refúgio no Brasil e 27.804 obtiveram autorização de residência por vias alternativas ao sistema de refúgio, perfazendo um total de 60.000 pessoas registradas pelas autoridades migratórias brasileiras até maio de 2018.

Diante do aumento de alunos estrangeiros falantes de espanhol matriculados nas escolas estaduais de Boa Vista, o estudo objetiva analisar o processo de interferência linguística do espanhol na produção de textos escritos da língua portuguesa dos alunos venezuelanos do ensino médio de uma escola pública de Boa Vista-RR. Os objetivos específicos foram: identificar os processos de interferência do espanhol no texto de língua portuguesa; descrever os processos de interferência do espanhol no texto de língua portuguesa e, por fim, discutir o trabalho do professor de língua portuguesa na orientação da produção de textos e ensino do português para alunos venezuelanos.

A pesquisa se valeu do suporte teórico de autores como, Alkmim (2001), Camacho (2001), Calvet (2002), Mussalim e Bentes (2001), Bagno (2007), Aguilera (2008), Mollica (2012), Silva (2013), Bortoni-Ricardo (2014), Mota (2014), dentre outros.

O estudo partiu de uma pesquisa qualitativa, com pesquisa de campo, cujo instrumento de coleta de dados foi uma produção de textos escritos em português sobre a temática do papel da família, da escola, do estado e da sociedade em relação às Pessoas com Deficiência Intelectual e Múltipla. Para tanto, foi realizada uma aula expositiva e na sequência

como atividade, uma produção de texto. A análise buscou analisar as interferências linguísticas demonstradas nas produções.

2. A Sociolinguística

A pesquisa sobre a análise da interferência linguística da escrita do espanhol na produção de textos de língua portuguesa dos alunos venezuelanos do primeiro ano do Ensino Médio de uma escola pública de Boa Vista – Roraima é uma tentativa de entender esse fenômeno linguístico que é a produção de textos e, o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa pelos alunos estrangeiros. Neste viés, a Sociolinguística torna-se área do conhecimento relevante para a compreensão deste fenômeno que surgem em sala de aulas de língua portuguesa. Uma vez que, esta ciência se preocupa com o uso da língua em contextos de uso.

Silva (2013, p. 18-19) define que a "língua é um conjunto de variedades, pois ela não serve apenas para transmitir ou receber informações; ela serve para estabelecer e manter relacionamentos com outras pessoas". Neste viés, Aguilera (2008, p. 13), assinala que a "língua pode ser percebida como um espaço de complexas relações, o cenário de intermediações ou negociações, pois, se configura como elementos prioritários nas modalidades interacionais".

Dessa forma, essa é a área teórica na qual se insere este trabalho, pois como assevera Mollica (2012, p. 9) "a Sociolinguística estuda a língua em uso no seio das comunidades de fala, buscando investigar aspectos linguísticos e sociais". E desta forma, estabelece-se a pertinência da pesquisa sobre atemática em contexto escolar.

Neste sentido, a pesquisa sobre a interferência linguística do espanhol na produção de texto dos alunos venezuelanos trata-se, pois, de segmentos sociais e culturais inseridos em ambientes linguísticos distintos. Os trabalhos nessa área "descrevem e interpretam o comportamento linguístico no contexto cultural, e abordam as funções da linguagem a partir da observação da fala e das regras sociais próprias de cada comunidade", respondendo-os pelo viés tradicional sobre o código linguístico (ALKIMIM, 2001, p. 31).

As pesquisas sobre o estudo da língua em uso na escola tem sido uma preocupação da Sociolinguística Educacional, neste sentido, foi necessário mencionar Bortoni-Ricardo (2014, p. 158), pois, ela assevera

que "a Sociolinguística Educacional foi assim denominada, pelo esforço de aplicação dos resultados das pesquisas sociolinguísticas na solução de problemas educacionais e em propostas de trabalho pedagógicas mais efetivas".

3. Línguas em contato: interferência, interlíngua e bilinguismo

Para expor algumas proposições do entendimento dos teóricos sobre língua em contato torna-se relevante citar CALVET (2002) quando ele explica que haveria no universo terrestre entre 6.000 e 7.000 línguas diferentes, em pelo menos 200 países, uma média de 30 línguas por país. No entanto, essa assertiva é apenas uma estimativa, pois, existem lugares com mais línguas e outros com menos, e desta forma, ratifica o autor, que esta afirmação demonstra que o mundo é plurilíngue, pois, "as comunidades linguísticas se margeiam e se superpõem continuamente".

No Brasil, estudos históricos apontam que os registros de contato na fronteira entre Brasil e Venezuela datam dos séculos XVI e XVII. Isso explica a posição do país em relação à cultura linguística.

Nas fronteiras brasileiras predomina o contato com o espanhol, tanto na região sul como no norte do país. E nesse cenário, o estado de Roraima torna-se privilegiada em virtude da tríplice fronteira geográfica e linguística em que se situa. No Brasil, fala-se o português; na Venezuela o espanhol; e na República Cooperativa da Guyana, o inglês. Além disso, há uma diversidade de línguas indígenas e de povos de outras nacionalidades como, por exemplo, os haitianos. Diante desta realidade regional, verifica-se que as imigrações possibilitam o contato linguístico e este, por sua vez, gera um conjunto de situações como, por exemplo: empréstimos, mudanças e restruturação gramatical (MOTA, 2014).

Buscando a correlação do contato linguístico com o fenômeno da pesquisa sobre interferência de elementos do espanhol em textos de português produzidos por alunos imigrantes venezuelanos em situação de imersão da língua, percebe-se que este fenômeno natural e social ocorre, e para tanto, carece de explicação dessas terminologias. Neste entendimento, destacam-se alguns conceitos como o de bilinguismo; interferência e interlíngua,dentre outros que forem importantes para compreender como se estabelecem as relações de aprendizagem de uma segunda língua, ora chamada de Língua Estrangeira – LE e ou Segunda Língua – L2, embora o objeto de estudo deste trabalho seja o processo de interferência.

Neste contexto, explica-se o conceito de bilinguismode acordo com o pensamento de MOURA (2009),quando a pesquisadora menciona que bilinguismo é a aquisição de duas línguas.Essa aquisição pode acontecer em situações diversas como, por exemplo: em casa, com os pais ou familiares de várias origens; pela imigração para países de línguas diferentes; por meio da educação, em escolas onde se ensina uma língua estrangeira ou que oferecem programas de imersão em uma língua, dentre outras situações. A autora reforça que o bilinguismos e apresenta como uma manifestação complexa, onde o contexto social de aquisição, as condições psicológicas do aprendiz, o *status* de cada uma das línguas na sociedade, o tempo de exposição a cada língua, o tipo de relação com o conhecimento e as relações interpessoais são fatores importantes, cuja influência é difícil determinar.

Para esclarecer a temática da interferência, busca-se citar (SOUSA, 2018, p. 12), que fez um estudo histórico sobre o desenvolvimento das pesquisas relativas a esse fenômeno. Para este autor o fenômeno da interferência na "aprendizagem de uma língua é chamada de língua alternativa". O autor inicia seu trabalho abordando a tentativa dos seres humanos de aprenderem uma segunda língua, os obstáculos enfrentados, bem como, as críticas em relação aos problemas que surgiam e a tentativa dos estudiosos de explicarem.

Dois estudiosos se destacaram com importantes contribuições com relação à questão da interferência na aprendizagem entre as línguas, culminando com o avanço nas pesquisas linguísticas deste campo, foram eles: Weinreich e Lado. Este último se destacou com a análise da Linguística Contrastiva – LC, em que as diferenças entre L1 e L2 seriam "responsáveis pelas dificuldades na língua-alvo daqueles aprendizes" (PEREYRON, 2018, p. 101). E sobre as proposições de Weinreich em 1974 com a obra *Languages in contact*, em que analisa os fenômenos originados do contato linguístico, assim, o estudo da interferência alcançou grande desenvolvimento (ABREU, 2011).

A interferência conforme Calvet (2002) designa,

> [...] um remanejamento de estruturas resultante da introdução de elementos estrangeiros nos campos mais fortemente estruturados da língua, como o conjunto do sistema fonológico, uma grande parte da morfologia e da sintaxe e algumas áreas do vocabulário. (CALVET, 2002, p. 27)

Em relação à interferência fonológica, Santos (2016) esclarece esse termo a partir da Fonologia[530]. O nível fonológico é a tentativa de reprodução de fonemas desconhecidos ao arcabouço fonêmico do falante, ou seja, é o emprego de um fonema ou letras da língua materna – LM ou primeira língua-L1 com alguma semelhança de ponto e ou modo de articulação da língua estrangeira – LE ou segunda língua-L2.

As autoras revelam que o nível fonológico no que diz respeito ao ortográfico possui seis construtos linguísticos. Dentre estes, o grafema foi o observado por elas, que notaram casos de troca, acréscimo e omissão de grafemas na LE devido a que o aluno se valeu da ortografia das palavras equivalentes na LM ou à construção de palavras em português que se escreve de forma parecida nessa LE.

Em relação à interferência no nível semântico, se constitui em um campo linguístico em que os alunos apresentam mais dificuldades em fazer a diferenciação no percurso da aprendizagem da língua portuguesa, talvez por existir muitos cognatos e falsos cognatos entre as duas línguas, uma vez que estas línguas são próximas. Esse tipo de interferência pode se distinguir quando a ela afeta a forma ou o significado.

As interferências sintáticas consistem em organizar a "estrutura de uma frase em determinada língua B conforme a estrutura da primeira língua A", preleciona Calvet (2002, p. 29-30). Rocha e Robles (2017) apontando Blas Arroyo (1993) corroboram com a mesma ideia ao asseverar que a interferência sintática está relacionada às estruturas dentro das orações.

Rocha e Robles (2017, p. 654) explicam que a interpretação de interferência linguística é norteada pela "óptica de dois elementos que se alteram como consequência do contato linguístico", e, principalmente, "na circunstância de que um traço alheio se introduz em um código ou no uso que se faz deste código".

Segundo as autoras, não existe um único critério de classificação das interferências, certamente porque é um fenômeno no qual estão en-

[530] Esta é uma ciência que estuda os sons da língua do ponto de vista da língua. Ela busca analisar os sons estabelecidos pela fonética com o objetivo de compreendê-la sistematicamente. Sua finalidade é determinar as unidades distintivas de uma língua, os fonemas de uma língua. A unidade de estudo da fonologia, o fonema, corresponde a um ou mais sons da fala. Ortograficamente, o fonema é representado por uma letra, ou grafema. A fonética é a "ciência que estuda os sons de uma língua do ponto de vista da fala" (SANTOS, 2016).

volvidos muitos fatores e se torna impossível trabalhar todos a partir de uma única perspectiva.

Sousa (2018, p. 17) expõe que o termo interlíngua foi proposto por Selinker, e diz respeito à língua transitória que o estudante tem em sua mente que não é a sua LM e nem a LE que está aprendendo, mais sim uma "língua condicionada" por essas duas. Rocha e Robles (2017) fazem alusão ao estudo da interlíngua como uma proposição embasada nos modelos de análise da Linguística Contrastiva – LC. Esta subdisciplina da Linguística Aplicada foi utilizada com a finalidade de estudar os traços conflitivos das línguas, descrevendo suas gramáticas. E é neste contexto que os alunos venezuelanos estão inseridos, imigrantes que buscam o aprendizado de outra língua.

4. Metodologia

O estudo consistiu em pesquisa de campo a partir de um projeto de intervenção na escola com alunos do Ensino Médio, turno vespertino para apresentar a este segmento a questão da inclusão como referenciada a seguir.

A escola-campo da pesquisa, situada na zona oeste da cidade de Boa Vista-RR, possui 903 alunos matriculados, sendo 375 no Ensino Fundamental e 528 no Ensino Médio. Destes, 67 são venezuelanos frequentes, 40 no matutino e 27 no vespertino, conforme demonstrado nos quadros a seguir.

A pesquisa de campo sobre uma análise descritiva da interferência linguística da escrita do espanhol na produção de textos de língua portuguesa dos alunos venezuelanos do Ensino Médio numa escola pública de Boa Vista-Roraima foi realizada nos dias 21, 23 e 26 de setembro de 2019, no turno vespertino, durante uma palestra sobre "O papel da família, da escola, do estado e da sociedade em relação às Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla". O evento foi desenvolvido pela equipe da Sala de Recursos Multifuncionais responsável por desenvolver atividades educacionais voltadas para o público escolar e mais detidamente, buscar sensibilizá-los sobre a inclusão dos alunos Portadores de Necessidades Educacionais Especiais. Foram atividades alusivas à Semana Nacional da Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla.

O objetivo geral da pesquisa foi descrever os processos de interferência linguística do espanhol na produção de textos escritos da língua

portuguesa dos alunos venezuelanos do ensino médio de uma escola pública de Boa Vista-RR. E. O problema de pesquisa consistiu em descrever quais interferências linguísticas do espanhol estão presentes nas produções de textos escritos em português pelos alunos venezuelanos do primeiro ano do ensino médio de uma escola pública de Boa Vista?

Após a aula expositiva, o debate e apresentação de vídeos, os alunos realizaram a escrita dos textos. Do universo de vinte e sete alunos venezuelanos matriculados, apenas treze estavam presentes no evento, e produziram o texto. Deste total, foram selecionados seis para a análise, pois, considera-se uma amostra representativa para a compreensão do objeto.

Diante do exposto, o estudo compreende uma pesquisa qualitativa e de campo, cujo instrumento de coleta de dados foi produções de textos escritos em português por alunos venezuelanos. Conforme assevera Dalfovo *et al*. (2008), a pesquisa qualitativa,

> [...] descreve a complexidade de determinado problema, sendo necessário compreender e classificar os processos dinâmicos vividos nos grupos, contribuir com o processo de mudança, possibilitando o entendimento das mais variadas particularidades dos indivíduos. (DALFOVO *et al*., 2008, p. 8)

Processos estes que se configuram com o estudo em pauta, a situação dos alunos venezuelanos em contexto de interlíngua e, portanto, a presença da interferência linguística visualizada nas produções de textos escritos em português.

5. Resultados

Os dados da pesquisa são os textos escritos que estão organizados por turma, levando-se em consideração o tempo de imersão dos alunos no ambiente linguístico brasileiro. O tempo de estada deles no Brasil varia de oito meses a um ano e cinco meses, conforme se visualiza nos quadros a seguir.

A descrição dos dados segue os critérios estabelecidos por (MOTA, 2014, p. 38) quando define interferência como processo que ocasiona a presença de unidades de um dado sistema linguístico, bem como estruturas de outro sistema, reconfigurando estruturas nos níveis, fonológicos, sintáticos e semânticos.

Neste contexto, a pesquisa revela que as produções de textos escritos dos alunos venezuelanos perpassam pela interferência linguística em contexto de interlíngua, e por isso, a análise tem como foco a descrição deste fenômeno da interferência linguística, apenas em nível fonológico. Cabe observar que as produções consistem em pequenos textos e com vocabulário limitado, sinalizando para situação de aquisição de elementos da Língua Estrangeira.

Texto I: Turma: 105 (1 ano).

Texto escrito pelo aluno (português)	**Escrita no português**	**Escrita no espanhol**	**Processo de interlíngua**	**Interferência linguística**
Eu entendi que **debemos reispeitar** a Pessoas **con** deficiência, tem que trata a essas pessoas **es** que tem a lei porque toda pessoa que são **de Presadas, ala** na Venezuela em igual que aqui a gente **reis Peita** eles como n **Fuera** normais	- devemos - respeitar - com - é - desprezada - lá - respeita - fossem - como	- debemos - respetar - con - es - despreciada - allá - respetar - Fuera	- debemos - respetar - con - es - allá - respetar - Fuera	Interferência linguística no nível fonológico

Fonte: Produção da autora (2019).

Na análise da produção deste texto, organizado no quadro, demonstra-se que palavras do espanhol (**debemos, respetar, con, es, despreciar, es, respetar, e fuera**) foram transferidas para o texto escrito em português, que tem correspondência nas palavras grafadas (**devemos, respeitar, com, tratar, é, desprezada, é, desprezada, respeita e fossem**). Assim, se observa que ocorreram as trocas dos grafemas **b** de (debemos/espanhol) por **v** de (devemos/português); de **n** (con/espanhol) por **m** (com/português); do **c** de (depreciar/espanhol) por **z** (desprezada/português).

No tocante ao **es**quepertence a 3ª pessoa do singular do verbo ser (espanhol), e o **é** pertence a 3ª pessoa do verbo ser (português). E em relação às palavras (**reispeitar, dePresadas, ala, reispeitar, coma**), no texto não se encontrou o vocábulo equivalente em nenhuma das duas línguas. No caso do termo **ala**, corresponde **lá** em português e, **allá** em espanhol, se configura assim, caso de interferência.As estudiosas assina-

lam que este é um processo de transição em que o aprendiz se encontra, e que será superado depois de algum tempo de contato (ROCHA; ROBLES, 2007).

Diante do exposto, percebe-se o fenômeno da interferência linguística no nível fonológico de grafemas e vocábulos do espanhol nos textos escritos em português. Confirmando assim, o processo de interlíngua na perspectiva de (ROCHA; ROBLES, 2017, p. 646) "quando assinalam que o aprendiz utiliza o sistema linguístico aproximado, o espanhol, sua língua materna, para se "exprimir na língua meta", o Português".

Texto II: Turma 106 (10 meses).

Texto escrito pelo aluno (português)	**Escrita no português**	**Escrita no espanhol**	**Processo de interlíngua**	**Interferência linguística**
Na Venesuela é ígual que aquí no Brasíl tem nuita gente com deficíencía **cicologíca** como mental **y** também **lasdemas** pessoas **ayudan** a eles de **cualquíer** manera estirando na mas a nas demais gentes com deficiência	- psicológica - é - as - demais - ajudam - qualquer - maneira	- psicológico - y - las - demás - ayudan - cualquier - manera	- psicológico - y - las - demás - ayudan - cualquier - manera	Interferência linguística no nível fonológico

Fonte: Produção da autora (2019).

Neste texto também se verificam palavras trazidas do espanhol (**y, las, demas, ayudan, cualquier, manera**) para o texto em português, com as correspondentes (**é, as demais, e ajudam qualquer, maneira**). Para a outra situação encontrada, apenas a palavra **cicologica,** que contêm erro na escrita do espanhol e no português. Em português, assim como em espanhol, escreve-se com **p** e **s** (psicológica). Desta maneira, esta produção textual aponta para o processo de interlíngua, tendo em vista a interferência linguística do nível fonológico de vocábulos do espanhol no texto escrito no português.

Observa-se ainda, que este aluno apresenta dificuldades com a ortografia em sua língua materna, pois, escreveu o nome do país de forma incorreta: **Venesuela** com **s**, quando deveria grafar Vene**z**uela com **z,** levando em consideração que na variação venezuelana da língua espanhola o **z** e o **s** têm o mesmo fonema. Configurando assim, o processo de interlíngua, pois, de acordo com (TÉIS, 2007, p. 2), como o português e

o espanhol são línguas românicas muito próximas, a transferência de uma para a outra pode chegar a 90%. O que é perfeitamente compreensível no período inicial de aquisição dos códigos do português e de adaptação escolar.

Texto III: Turma: 106 (10 meses).

Texto escrito pelo aluno (português)	**Escrita no português**	**Escrita no espanhol**	**Processo de inter-língua**	**Interfe-rência linguísti-ca**
Bom, no vídeo fala que apezar **de ladificulta**d a minina, eles a amam muito e que ela é especial e ela é um **regalo** apezar de **sudificul-tad** e que **ay** que amar a os meninos com **dificultad** ficical e intelectual.	- da - menina -dificuldade - presente - sua - tem/ há -dificuldade	- la - la chica - dificultad - regalo - su - hay - dificultad	- la - dificul-tad - regalo - su - hay - dificul-tad	Interfe-rência no nível fonológi-co

Fonte: Produção da autora (2019).

Esta produção também se constata marcas da interferência linguística no nível fonológico, visto que os vocábulos do espanhol (**la, dificultad, regalo, su, hay, dificultad**) estão inseridos no texto escrito em portuguesa (**da**, **dificuldade, presente, sua, ai e dificuldade**. Nota-se interferência nos grafemas (troca do grafema **t** de "dificultad/espanhol por **d** "dificuldade/português". Bem como, a supressão da vogal **a** da palavra "sua/português" por "su/espanhol". As demais palavras como, **la, regalo e hay** foram transferidas integralmente da língua materna para a língua estrangeira. Dessa forma, o processo de interlíngua torna-se evidente. Explicita-se que **hay** no espanhol é do verbo haver, que em português pode ser **há** ou **tem**, na 3ª pessoa do singular. No que diz respeito ao vocábulo "**minina**", a escrita se reporta a pronúncia, pois em português se pronuncia "**minina**", e faz parte do processo de transição. Téis (2007) salienta que interferência fonológica se preocupa com a aquisição e a pronúncia das línguas. Neste sentido, quando o informante escreveu **minina** é porque ele ouviu a pronúncia do fonema **i**, **minina**. Este episódio se coaduna com o que a professora respondente mencionou, que os alunos venezuelanos informam que no português se fala de um jeito e se escreve de outro. Essa diferença está na pronuncia do fonema e, que em algumas palavras e regiões do país se pronuncia **minina com i**, ao invés de **menina com e**.

Ainda segundo a autora Téis (2007), a língua materna é a primeira referência em modalidade escrita que o aprendiz conhece e que servirá de

apoio a transferência de conhecimentos para a aprendizagem da escrita da L2.

Texto IV: Turma: 107 (10 meses).

Texto escrito pelo aluno (português)	Escrita no português	Escrita no espanhol	Processo de interlíngua	Interferência linguística
- É muito fácil saber que as pessoas com deficiência Intelectual, precisam muita ajuda. Mais nem todo mundo aceita a **ellos** em na sociedade atual. - **A la** Venezuela, as pessoas com **discapacidad** têm algumas escolas de **aprendizajes,** e diversas coisas para ajudar as pessoas com diferentes tipos de **discapacidad**.	- eles - Lá na - deficiência - aprendizagem - deficiência	- a ellos - En / lá na - discapacidad - aprendizajes - discapacidad	- a ellos - A la - discapacidad - aprendizajes - discapacidad	Interferência linguística no nível fonológico

Fonte: Produção da autora (2019)

O dado da pesquisa apontou as palavras em negrito que foram trazidas do espanhol (**ellos, discapacidad, aprendizajes e discapacidad**), para o texto escrito no português (**eles, La na, deficiência, aprendizagem, deficiência**). O grafema A **la** não encontra sentido no espanhol e nem em português, deve-se utilizar "**En Venezuela**" ou "**Lá na Venezuela**". Neste sentido, A **la** não se encontra nas situações apresentadas.Sendo assim, percebe-se a presença da interferência linguística no nível fonológico tanto em grafemas quanto em vocábulos. Marcando desta forma, o processo de interlíngua, pois, segundo Rocha e Robles (2017, p. 647) a "interlíngua é um processo variável que surge da necessidade do aprendiz de ter acesso aos dados da LE e, consequentemente, de comunicar-se nessa língua, recorrendo a esse sistema interiorizado".

Em síntese, os textos em análise apresentaram o fenômeno da interferência linguística no nível fonológico, uma vez que os dados da pesquisa no grupo investigado demonstraram que se encontra no processo de interlíngua, etapa que aparece durante a aprendizagem. Infere-se que este é um processo normal dos aprendizes de uma segunda língua. Por isso, necessitam ser estimulados à leitura e produções escritas para aprimorar a aprendizagem. Aguilera (2008, p. 3) traz ensinamentos de que o "contato ente as línguas perpassam pela coexistência de culturas,

podendo ser compreendida como um campo de relações, de intermediações e de interações". Ressalta-se, portanto, que o período de imersão cultural e linguística promove adequação rápida na aquisição da língua, principalmente em adolescentes e jovens.

O questionário realizado à professora constou de três perguntas envolvendo o processo de avaliação, os problemas encontrados, e como ela faz as correções. Nestes quesitos levantados, as respostas seguem demonstradas.

1. Professora, como você avalia os textos dos alunos venezuelanos?

"A minha avaliação é feita em português (até porque não sou falante da língua espanhola). Tenho observado que eles fazem uma mistura das línguas. Às vezes, usam palavras em espanhol. Faço a correção coletivamente."

Neste quesito, a professora traz a preocupação acerca da avaliação que é realizada em português. Ela menciona o episódio da "mistura das línguas" e explica seu método de avaliação que é coletivamente. O que significa que a correção não é direcionada para um texto de um aluno específico, mas para todos. E nessa perspectiva, a avaliação é um mecanismo para se perceber como o ensino foi capaz de proporcionar a aprendizagem dos alunos, pois, um dos objetivos a ser alcançado pelo trabalho do professor de língua materna ou estrangeira é desenvolver estratégias de leitura e escrita.

Ao saírem da escola, eles deverão demonstrar proficiência nessas duas práticas. Em relação "as misturas" das línguas, palavras do espanhol em texto de português se constituem em uma questão de interferência linguística, tido como um processo natural e histórico de interlíngua e já consolidado pelas teorias da Sociolinguística. Em relação "às misturas" mencionadas pela professora respondente, Herdina e Jessner (2002), citada por PEREYRON (2018, p. 114), apontam que há uma "mistura na formação de categorias" que muitas vezes não pertence nem a L1, nem à L2, "são formas híbridas que emergem dos dois sistemas para preencher lacunas no novo sistema linguístico" que está sendo aprendido.

Nesta perspectiva, a preocupação da professora em não falar o espanhol é legítima, pois o estudo do espanhol não fez parte da sua formação profissional. No entanto, em função do fluxo de migração constante para o estado de Roraima, torna-se fundamental um compromisso dos representantes do povo, principalmente o governo, na implantação de políticas públicas de formação continuada dos professores para enfrentar, em sala de aula, esse quadro que ora se configura, que é a presença de

crianças e jovens venezuelanos nas escolas e que necessitam aprender a língua portuguesa.

2. Quais são os problemas encontrados na produção de textos dos alunos venezuelanos?

"A maior dificuldade para os alunos venezuelanos é produzirem os textos em português, é a ortografia (escrita). Eles ainda não falam fluentes, desse modo têm dificuldade na compreensão dos textos, com isso dificulta àescrita. Eles relatam que nós escrevemos de uma forma e falamos de outra."

Nesse quesito, a professora fez menção a dificuldade dos estudantes venezuelanos no momento da escrita. Pode-se mencionar que a pesquisa apontou a escrita da palavra "menina", escrita em português com o fonema "**e**" e o informante escreveu com o fonema "**i**", **minina**, justificando, portanto, a dificuldade de distinção dos sons dos fonemas no momento da escrita. Escreve como escuta.

Com relação às dificuldades na produção de textos em português, é aceitável essa dificuldade, uma vez que, a escrita pressupõe leitura e estes alunos ainda não têm vocabulário suficiente para o domínio da escrita. Neste sentido, (MENICONI, 2016, p. 166), citando Antunes (2010), argumenta que a elaboração de um texto requer mais do que o emprego de regras de boa formação de orações e períodos, pois, "escrever bem demanda a ativação de conhecimentos linguísticos, conhecimento de mundo e conhecimento aos gêneros textuais". Para tanto, o professor deve compreender essa dificuldade inicial como uma fase e que será superada pelo aluno com o tempo, a dedicação, o esforço e a prática da leitura.

3. Como você faz as correções dos textos dos alunos venezuelanos em sala de aula?

A resposta da professora foi "Faço a correção oralmente e depois corrijo o caderno (individualmente). Aponto os erros nos exercícios. Peço para eles refazerem as tarefas"

No que diz respeito à correção dos textos escritos dos alunos, a correção com reescrita, é uma possibilidade de aprendizagem, pois conduz ao aluno a refletir sobre sua prática de escrita, entendendo-a como instrumento de aquisição da língua estrangeira. Dessa forma, constitui um desafio para o professor de língua portuguesa em classes com alunos venezuelanos, pois, demanda um planeamento pedagógico pensado nas dificuldades de leitura e produção textual, já que o planejamento das aulas, assim como as correções dos textos possam efetivamente colaborar

com a aprendizagem deles. Buscando de forma mais equilibrada reduzir traumas e preconceitos linguísticos na reconstrução de uma nova identidade. Essa assertiva vem de encontro com o pensamento de Bagno e Rangel (2005) quando preleciona "que é necessário o despertar da consciência de uma realidade multilíngue, considerada uma riqueza cultural da nação".

6. Considerações finais

Ao finalizar este artigo, foi possível perceber o quanto é fundamental a realização da pesquisa em sala de aula haja vista tratar-se de um verdadeiro laboratório que pode trazer relevantes contribuições para as áreas da educação e do ensino de línguas, seja na linguística, na sociolinguística, na linguística aplicada, enfim, na área de língua portuguesa enquanto ciência maior das quais as outras são tributárias.

Após a análise dos dados e discussão dos conceitos, constata-se que a interferência linguística permeia os textos escritos dos alunos venezuelanos e que esse é um processo comum de interlíngua. Em regra, afeta todos os aprendizes de uma língua estrangeira, pois, o contanto linguístico permite que uma língua infiltre formas e estruturas no interior da outra, já que o contato entre línguas produz inevitáveis transposições de elementos da escrita do espanhol para textos em língua portuguesa, situações de interferências, permitindo assim, que uma língua 1 infiltre formas e estruturas no interior da língua II, aquela em contexto de aprendizagem.

É importante também observar, que o professor de língua portuguesa que trabalha em regiões de fronteiras, como em Boa Vista-RR enfrenta em sua prática docente os desafios da diversidade linguística em sala de aula, pois se trata de contextos de contatos linguísticos nas duas fronteiras e das línguas indígenas. Portanto, contatos interculturais e plurilinguísticos em decorrência também das imigrações. Nessa perspectiva, compete a este o monitoramento das leituras e produções de textos escritos para que essas interferências sejam corrigidas nesse processo de interlíngua. Ressalta-se que este é um evento natural e histórico, pois os estudiosos dessa temática já demonstram isso em suas teorias, uma vez que, a escrita é uma atividade interativa que parte do contexto de uso da língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Maria Youssef. Análise Sociolinguística de interferências Fonético-Fonológicas no Português Brasileiro de Contato. *SIGNUM:* Estudos Linguísticos, n. 14/2, p. 375, Londrina, dez. 2011.

ALMEIDA, Nilson Teixeira de. *Gramática*: da língua Portuguesa para concursos, vestibulares, ENEM, colégios técnicos e militares. São Paulo: Saraiva, 2003.

AGUILERA, Vanderci de Andrade. BUSSE, Sanimar. Contato linguístico e Bilinguismo: algumas reflexões para o estudo do fenômeno da variação Linguística. *Línguas e Letras*, v. 9, n. 16, p. 11-25, 1º sem., 2008.

ALKIMIM, Tania Maria. Sociolinguística. In MUSSALIM, Fernanda. BENTES, Ana Cristina. *Introdução à linguística*: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2001.

BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso*: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007.

BAGNO, Marcos. RANGEL, Egon de Oliveira. Tarefas da educação linguística no Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 5, n, 1, 2005. Disponível em: www.scielo.br.pdf. Acesso em: 26. jan. 2020.

BORTONI–RICARDO, Stella Maris. *Manual de Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014.

CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola, 2002.

DALFOVO, Michael Samir; LANA, Rogério Adilson; SILVEIRA, Amélia. Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada*, Blumenau, 2008.

MILESI, Rosita *et al*. Migrações venezuelana ao Brasil: discurso político e xenofobia no contexto. *Aedos*, Porto Alegre, v. 10, n. 22, p. 53-70. ago. 2018. Disponível em: https://www.migrantes.org.br. Acesso em: 29. nov. 2019.

MENICONI, Flávia Colen. SILVEIRA, Maria Inez Matoso. Escrita Argumentativa em língua espanhola: uma análise discursiva e retórica de artigos de opinião de alunos iniciantes do Curso de Letra/Espanhol. *Letras de Hoje*, v. 51, n. 1, p. 166-75, Porto Alegre, janeiro, mar. 2016. Disponível em: revistaseletronicas. pucrs.br view. Acesso em: 26. dez. 2019.

MOLLICA, Maria Cecilia; BRAGA, Maria Luiza (Orgs). *Introdução à sociolinguística*: o tratamento da variação. São Paulo: Contexto, 2003.

MOTA, Fabricio Paiva. *Contato linguístico na fronteira Brasil/Venezuela*: produções textuais de hispanos aprendizes de PLE. Dissertação de Mestrado na Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2014. Disponível: http://www.pgletras.uerj.br/palimpsesto/num19/resumos/palimpsesto19resumos02.pdf. Acesso em: 12. ago. 2018.

MOURA, Selma de Assis. *Com quantas línguas se faz um país? Concepções e práticas de ensino em uma sala de na educação bilíngue.* Dissertação de Mestrado em Educação pela Universidade de São Paulo. São Paulo: [s.n.], 2009.

MUSSALIM, Fernanda. BENTES, Ana Cristina. *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001.

PEREYRON, Letícia. Os termos "Interferência" e Transferência Linguística na área de aquisição de Línguas Adicionais: uma discussão sobre suas diferentes acepções. *Revista Colineares*, v. 05, n. 01, p. 99-125, Mossoró, jan/jun, 2018. Disponível em: https//www.lume.ufrgs.br> browse. Acesso em: 30. nov. 2019.

ROCHA, Max Silva da; SILVA, Maria Margarete de Paiva. A linguística textual e a construção do texto: um estudo sobre os fatores de textualidade. *Revista Digital a Cor das Letras dos Programas de Pós-Graduação do departamento de Letras e Artes UEFS*, v. 18, n. 2, p. 26-44, Feira de Santana, maio – agosto 2017. Disponível em: https://Periodicos.uefs.br >article>view. Acesso em: 10. ago. 2018.

SILVA, Rita do Carmo Polli. *A sociolinguística e a língua materna*. Curitiba: InterSaberes, 2013.

SANTOS, João Paulo. *Interferência fonético-fonológica do Espanhol no Discurso de Hispanofalantes Aprendizes de Português.* Brasil: Universidade de Brasília, 2016.

SOUSA, Antonio Leandro de Melo. *Uma análise dos níveis de transferência linguística na fala de estudantes de espanhol do Programa Ganhe o Mundo no Interior de Pernambuco.* Universidade Rural Federal de Pernambuco. Serra Talhada, 2018.

TÉIS, Denize Terezinha. Interferências Linguísticas Bilíngue em Produções Escritas. *Revista Trama*, v. 3, n. 5, 1º de setembro de 2007, p. 73 –

87. Disponível em: www.revista.unioeste.br/index.php/trama/article/download/960/823. Acesso em: 16. jan. 2020.

UMA ANÁLISE SOCIAL E LINGUÍSTICA DOS DISCENTES DA EJA SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA VARIACIONISTA – UM ESTUDO DE CASO

Gessica Brenda Lima da Silva Coelho (UEMASUL)
gessica.silva@uemasul.edu.br
Jeffrey Marley da Silva Miranda (UEMASUL)
jeffrey.miranda@uemasul.edu.br

RESUMO

O presente trabalho visa analisar questões relacionadas a preconceitos linguísticos, sob o enfoque da Teoria Variacionista de William Labov. Este artigo partiu de uma pesquisa quantitativa, por meio de questionário aplicado com 41 alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola pública estadual no turno noturno, na cidade de Imperatriz-MA. Como embasamento teórico, foram consultadas as obras de autores como Magda Soares (2017), Marcos Bagno (2006) e Stella Maris Bortoni-Ricardo (2004) entre outros. Assim, buscou-se analisar, a partir da perspectiva da variação social a fim de conhecer fatores influenciadores da modalidade oral e escrita dos entrevistados, procurou-se, ainda, compreender a visão destes em relação à fala, à escrita, ao preconceito linguístico e à abordagem escolar quanto ao uso da norma padrão da língua portuguesa. A relevância deste trabalho está na ênfase em gerar conscientização de se cultivar no meio escolar e social, o respeito às diferenças da oralidade, até para se obter uma compreensão maior acerca dos variados usos funcionais da língua portuguesa, principalmente no que diz respeito à adequação do discurso. De acordo com os resultados obtidos, constatou-se que a escola trabalha a linguagem a partir de uma ótica exclusivamente normativa, notou-se também que a marginalização, que é fruto do preconceito linguístico, é ainda uma realidade na sala de aula e que as mulheres entrevistadas na pesquisa possuem um zelo maior no uso da língua.

Palavras-chave:
EJA. Preconceito linguístico. Teoria Variacionista.

ABSTRACT

The present work aims to analyze issues related to linguistic prejudice, under the focus of William Labov's Variationist Theory. This article started from a quantitative research, through a questionnaire applied to 41 students of Youth and Adult Education (EJA) of a public state school in the night shift, in the city of Imperatriz-MA. As a theoretical basis, the works of authors such as Magda Soares (2017), Marcos Bagno (2006) and Stella Maris Bortoni-Ricardo (2004), among others, were consulted. Thus, we aimed to analyze, from the perspective of social variation in order to know influencing factors of the oral and written modality of the interviewees, we also sought to understand their point of view in relation to speech, writing, linguistic prejudice and the school approach regarding the use of the standard norm of the Portuguese language. The relevance of this work is in the emphasis on generating awareness of cultivating in the school and social environment, the respect of the differences in orality, even to obtain a greater understanding about the varied functional uses of the Portuguese language,

especially with regard to the adequacy of the speech. According to the results obtained, it was found that the school works with language from an exclusively normative perspective, it was also noted that marginalization, which is the result of linguistic prejudice, is still a reality in the classroom and that women interviewed in the survey have a greater zeal in the use of language.

Keywords:
EJA. Linguistic prejudice. Variationist Theory.

1. Considerações iniciais

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil é uma área marginalizada, apesar de haver previsão legislativa para sua manutenção pelos governos estaduais e municipais. Na prática há um estigma social de que o aluno que frequenta tais turmas é alguém com pouco conhecimento, atrasado intelectualmente ou que simplesmente não buscou estudo na idade adequada.

Nesse sentido, pouco se tem feito por esse aluno, há uma priorização do governo no ensino regular diurno e são poucas as estratégias específicas de inclusão e desenvolvimento socioeducacional desse público noturno, que em sua grande maioria são pessoas que não tiveram propícias oportunidades de estudo na idade regular. Ao conversar com esses discentes, eles mesmos se inferiorizam como se seu atraso de conteúdos fosse algum tipo de incapacidade cognitiva, pois absorvem o estigma dado pela sociedade em geral.

Assim, observa-se que a escola ainda hoje reproduz juízos, crenças e estereótipos que estabelecem irrefletidamente critérios de exclusão, que consequentemente, revela um desejo utópico de definir padrões de normalidade (AQUINO, 1998), em meio ao universo escolar que é tão diverso. Considera-se também, que a escola valoriza os padrões culturais e linguísticos das classes dominantes, enquanto desqualifica os padrões das classes dominadas, dessa forma corroborando com a manutenção e perpetuação das desigualdades sociais (SOARES, 2017). Diante disso, questiona-se aqui se a oralidade dos alunos da EJA é respeitada no ambiente escolar ou há ainda uma cobrança da linguagem oral utilizada por eles ter que corresponder fielmente à linguagem escrita.

Faz-se necessário destacar a relevância da conscientização de se cultivar no meio escolar e social, o respeito às diferenças da oralidade, até para se obter uma compreensão maior acerca dos variados usos da língua portuguesa, principalmente no que diz respeito à adequação do

discurso (BORTONI-RICARDO, 2004). Desse modo, esse estudo busca compreender se estes alunos da EJA sofrem algum tipo de marginalização e/ou preconceito linguístico dentro e fora do ambiente escolar e se têm consciência de que sua oralidade é influenciada por diversos fatores internos e externos.

Esta pesquisa foi realizada no final do segundo semestre de 2019, em uma escola estadual do município de Imperatriz-MA, com alunos das turmas de 2ª etapa da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Por tratar-se de moradores de bairros periféricos da cidade, conhecidos por suas altas taxas de criminalidade, são vistos como indivíduos de realidade social e cultural desprestigiada.

O questionário utilizado para a realização desta pesquisa foi estruturado com o intuito de analisar e compreender a marginalização linguística pela qual os estudantes dessa categoria de ensino sofrem e aliar essas informações às visões dos teóricos da Sociolinguística sob a perspectiva da Teoria Variacionista, para se fazer análise de dados dos dados e, dessa maneira, traçar o perfil social e linguístico do alunado.

2. Os discentes da educação de jovens e adultos

O alunado da Educação de Jovens e Adultos geralmente não consegue ser inserido nas políticas públicas nem nas teorias educacionais e metodológicas que normalmente são utilizadas na educação brasileira. É uma realidade distinta, marcada por altos índices de evasão e reprovação, causada principalmente por problemas sociais e negligência política. Desse modo, este público escolar vive à deriva, esperando seu momento de resgate, onde serão realmente inseridos em todos os âmbitos da sociedade.

Em busca de uma inclusão desses alunos, a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, prevê em seção própria sobre o tema no art. 37, que a educação de jovens e adultos é destinada às pessoas "que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida" (BRASIL, 1996). Nos parágrafos que seguem o artigo supracitado, fica clara a necessidade de adequar essa modalidade de ensino às necessidades e as realidades dos alunos, associando principalmente a vida profissional destes.

Todavia, vale ressaltar que em sua massiva maioria estes alunos são de origem pobre, oriundos de áreas violentas e rodeados por diversos preconceitos. Desse modo, de acordo com Calháu (2008), a cultura do letramento difundida por uma sociedade estratificada, como a classe média brasileira, que exige conhecimentos formais e técnicos, causa estranhamento e não a real inclusão desses alunos. Assim, a autora completa seu entendimento:

> Oriundos de uma realidade social e cultural totalmente desprestigiada, os alunos jovens e adultos não reconhecem a escola como um local de pertencimento e acolhimento. Mesmo assim, esses sujeitos sociais atribuem à escola o poder de transformar suas vidas e, por esse motivo, buscam-na e permanecem nela por algum tempo, na tentativa de estabelecer um vínculo possível. Vivendo nesse conflito entre a realidade da escola e à sua realidade sociocultural, eles ficam divididos. (CALHÁU, 2008, p. 80)

Nesse contexto, nota-se que a exigência legislativa de haver uma modalidade de ensino específica para esses discentes é atendida, porém devido as suas peculiaridades não ocorre a devida significação da educação na vida destes.

Faz-se necessário, segundo Coan e Freitag (2011), a disseminação de uma cultura educacional em que a sociolinguística seja realmente aplicada, com a finalidade de haver uma real aceitação da heterogeneidade linguística.

> A Sociolinguística alerta a escola sobre a necessidade de abordagem da heterogeneidade linguística, sobre as diferenças, especialmente, porque a democratização trouxe à escola alunos de vivências diversas. A Sociolinguística contribui para a nova postura do professor, para a definição de conteúdos e metodologias. (COAN; FREITAG, 2011, p. 5)

Em relação ao ensino da EJA, nota-se ainda um excesso de preocupação com a linguagem escrita, esquecendo-se que a realidade desse aluno adulto é outra. Os discentes da EJA são uma das clientelas mais delicadas para se trabalhar na área da educação, pois quando aquele aluno não se sente realmente incluído com toda sua bagagem cultural e linguística, a chance de ocorrer evasão escolar é altíssima. Sobre um olhar mais atento a oralidade, Calháu (2008, p. 84) diz que:

> Embora tenha sido criada para incluir os sujeitos que não puderam estudar na chamada "idade apropriada", a escola de EJA, em grande parte, não reconhece a sociedade brasileira como sendo eminentemente oral, desconhece o valor e a riqueza da oralidade, e quando a utiliza no processo de aprendizagem da escrita, o faz de forma estereotipada e caricaturada, assim como procede com a imensa diversidade cultural da qual os alunos jovens e adultos são representantes. (CALHÁU, 2008, p. 84)

Portanto, a oralidade não deve ser vista simplesmente como um acessório no processo de ensino e aprendizagem, mas sim como uma ferramenta fundamental de inclusão nessa categoria de ensino.

3. Linguagem oral versus linguagem escrita

O ensino de língua baseado apenas na gramática normativa tem sido um dos grandes motivos que tem contribuído para a visão corrompida que os estudantes brasileiros possuem sobre a língua portuguesa. Marcos Bagno (2006, p. 52) afirma que "essa supervalorização da língua escrita combinada com o desprezo da língua falada é um preconceito que data antes de Cristo!.". Trazendo então, um apontamento que comprova que o preconceito linguístico a respeito das variedades linguísticas é, na verdade, algo presente no ensino de língua, pois há sempre a exigência da linguagem oral corresponder à linguagem escrita.

Essa exigência trouxe consequências, principalmente nos estudos voltados a língua, pois apenas no começo do século XX, quando surgiu a ciência linguística, que se passou a estudar a linguagem falada, até então os estudos linguísticos se dedicavam exclusivamente à língua escrita literária formal (BAGNO, 2006). Ademais, ocasionou um universo de desinformação, mitos e preconceitos que se perpetuam e se fortalecem à medida que são reproduzidos nos discursos de muitos educadores, gestores educacionais e na sociedade em geral, fruto desse sistema escolar supressor.

E esse preconceito linguístico é a imposição de uma língua padrão que desconsidera as demais ramificações – variações, perpetuando a lógica excludente existente no Brasil: os ricos, cada vez mais ricos e detentores do saber linguístico, pois essa língua padrão possui um prestígio social e os que conseguem tal prestígio, predominantemente, são pessoas da elite branca brasileira. Logo, esse capital linguístico mostra muito de quem o possui, pois "os falantes costumam ter o mesmo valor que o seu falar, como os lugares sociais são diferenciados, o prestígio linguístico está associado ao prestígio social dos falantes" (GNERRE, 1991, p. 28).

Dessa forma, gerou-se o questionamento: a forma como se tem ensinado português ainda é carregada de preconceitos ou os profissionais já assumiram novas posturas ao lidar com as inadequações linguísticas (tanto oral como escrita) trazida pelos alunos? O que se vê é uma enorme

atenção ao cumprimento fiel às leis da gramática normativa e tudo que não se enquadra nesse requisito passa a ser repudiado (BAGNO, 2006). Pouco efeito se vê nessa prática, pois não aproxima os alunos da língua, mas os distancia de viverem uma experiência livre com a língua que falam e se comunicam desde o nascimento, todavia, ao chegar/retornar à escola, sentem que não a reconhecem afetivamente.

Sobre esse desapreço às variedades não padrão e a necessidade de se repensar isto, os Parâmetros Curriculares Nacionais atestam que existe

> Muito preconceito decorrente do valor atribuído às variedades padrão e ao estigma associado às variedades não padrão, consideradas inferiores ou erradas pela gramática. Essas diferenças não são imediatamente reconhecidas e, quando são, são objeto de avaliação negativa.
>
> Para cumprir bem a função de ensinar a escrita e a língua padrão, a escola precisa livrar-se de vários mitos: o de que existe uma forma 'correta' de falar, o de que a fala de uma região é melhor do que a de outras, o de que a fala 'correta' é a que se aproxima da língua escrita, o de que o português é uma língua difícil, o de que é preciso 'consertar' a fala do aluno para evitar que ele escreva errado.
>
> Essas crenças insustentáveis produziram uma prática de mutilação cultural [...] (BRASIL, 1998, p. 69)

Essa 'mutilação cultural', terminologia cunhada pelo PCN tem de ser descontruída no dia a dia da sala de aula, por intermédio do estudo da sociolinguística, principalmente na EJA, por se tratar de indivíduos que fazem uso frequente da linguagem nas variadas esferas de suas vidas, seja no trabalho, nas relações afetivas e familiares, entre outros espaços.

Ademais, conhecer a sociolinguística no dia a dia das aulas de língua portuguesa colabora com a possibilidade do aluno da EJA desmistificar preconceitos linguísticos que carrega consigo e assim, reproduzir esse entendimento no seu meio social, pois passa a entender que é normal as diferenças no falar de uma mesma língua devido aos mais variados aspectos diafásicos, diastráticos e diatópicos. Além disso, entender essas variedades trará um olhar mais tolerante para o estudante à medida que passa a compreender, em uma perspectiva mais holística, as particularidades e escolhas linguísticas de cada indivíduo.

Tradicionalmente a Sociolinguística, rejeita a ideia de erro, amparada pelo conceito de competência comunicativa de Hymes (1972), por entender que:

> [...] do ponto de vista científico, simplesmente não existe 'erro de português'. Todo falante nativo de uma língua é um falante plenamente compe-

> tente dessa língua, capaz de discernir intuitivamente a gramaticalidade ou agramaticalidade de um enunciado. (BAGNO, 2006, p. 176)

Nesse sentido, o falante nativo possui habilidade comunicativa suficiente para desempenhar qualquer tarefa ao utilizar a língua, pois só se erra em um saber secundário, que é aprendido, e não adquirido, tal como a língua materna, que se trata de um saber primário. Todo nativo de uma língua possui um conhecimento implícito, natural e espontâneo altamente elaborado (PERINI, 2000) de sua língua materna, conhecimento este que não é obtido em uma escola, mais desde o nascimento em suas experiências de contato com a língua.

Por fim, percebe-se que esse preconceito linguístico se dá, principalmente pela desvalorização da oralidade, afetando diretamente a aprendizagem dos alunos. No contexto da Educação de Jovens e Adultos, isso também não é diferente, e pode-se dizer que o impacto é até mais cruel, pois lida-se com pessoas adultas que possuem diversos aspectos de sua vida social e profissional desenvolvidos completamente na base da oralidade. Desse modo, todo o ensino tradicional gramático-normativo baseado principalmente na escrita, torna-se obsoleto na visão dos alunos, além de gerar a estes, certas inseguranças sobre o seu modo de falar e agir. Lerner (1996) corrobora com isso ao analisar a realidade do texto escolar desconexo da realidade dos alunos e do trabalho baseado apenas da decifração do código:

> Apesar da história nos mostrar todo o rico percurso da oralidade e sua benéfica influência na construção da escrita, a escola, quando ensina a ler e escrever, não se orienta pela tradição oral de seus alunos. Pior, trabalha com um modelo de escrita que não fala ao desejo nem à realidade dos alunos da EJA e tampouco às suas necessidades. O texto escolar é, na maioria das vezes, frio e fora da realidade na qual vivem esses sujeitos sociais. A leitura e a escrita escolares se fundam mais na decifração do código do que na produção de sentidos. O texto acaba sendo trabalhado apenas como pretexto para o ensino da gramática, conjunto de normas que não estão presentes na oralidade, deixando de fora a grande aventura que realmente deveria ser ler e escrever enquanto possibilidade de conhecer ou divulgar novos mundos reais ou imaginários. (LERNER, 1996 *apud* CALHÁU, 2008, p. 83)

4. Pesquisa de campo aplicada sob o enfoque da linguística variacionista

Segundo Alckmin (2012), toda comunidade linguística se emprega por diferentes meios de falar e se expressar. Tal afirmação se baseia

na teoria de Labov, conhecida como Linguística Variacionista ou Teoria da Variação. Assim, Salomão (2011, p. 190) afirma que a metodologia desta teoria possui um caráter mais delimitado, baseando-se "em pressupostos teóricos que permitem ver regularidade e sistematicidade por trás do aparente caos da comunicação no dia a dia, procurando demonstrar como uma variante se implementa na língua ou desaparece".

Desse modo, ainda segundo a autora citada, na Teoria da Variação de base Laboviana" os fenômenos da fala atingem apenas a substância material das palavras, não seu significado". Ressalta-se ainda "que para os variacionistas as mudanças advêm do comportamento social" (SALOMÃO, 2011, p. 190). Portanto, há fatores diversos que influenciam a mesma comunidade de fala, pois

> [...] no plano sincrônico, as variações observadas nas línguas são relacionáveis a fatores diversos: dentro da mesma comunidade de fala, pessoas de origem geográfica, de idade, de sexo diferentes falam distintivamente. [...]
>
> Os falantes adquirem as variedades linguísticas próprias de sua região, a sua classe social etc.(ALCKMIN, 2012, p. 36)

Bortoni-Ricardo (2004), também, apresenta seis fatores influenciadores da variação linguística, tais como grupos etários, gênero, status socioeconômico, grau de escolarização, mercado de trabalho e rede social. Assim, Labov defende a ideia de uma língua heterogênea, na qual a linguística poderia ser estudada empiricamente, por meio da análise das comunidades de fala, visto que esta é o objeto primário de interesse da sociolinguística (LABOV, 2000 *apud* COAN; FREITAG, 2011, p. 175).

Para conseguir analisar tais informações foi realizada uma pesquisa quantitativa com aplicação de questionário com 41 alunos da EJA de uma escola pública estadual no turno noturno, na cidade de Imperatriz-MA. Na primeira parte do questionário buscou-se caracterizar, formalmente, o respondente, a partir de perguntas de perfil pessoal e demográfico, portanto, almejou-se analisar essa comunidade linguística, a partir do parâmetro da variação social.

Sobre o sexo dos participantes, 31% eram do sexo masculino, 65,85% eram do sexo feminino e 2,44% se declararam não binário. Este é fator condicionador estilístico importante, visto que determinados aspectos do modo de falar dentro da sociedade são mais associados ao homem ou a mulher, seja por características mais delicadas ou mais gros-

seiras, gerando assim, padrões internalizados que são utilizados dentro das comunidades linguísticas.

Os participantes ao serem questionados sobre a cor de pele/raça, a maioria se autodeclarou pardo, equivalendo a 58,54%, seguidos por 26,83% que se autodeclaram pretos, e os demais 12,20% e 2,44%, respectivamente, se autodeclaram brancos e amarelos. Apenas 2,44% preferiu não declarar sua cor de pele. Trazendo para a realidade da EJA, Arroyo afirma que

> [...] desde que a EJA é EJA esses jovens e adultos são os mesmos: pobres, desempregados, na economia informal, negros, nos limites da sobrevivência. São jovens e adultos populares. Fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, étnicos, culturais [...]. (ARROYO, 2007, p. 29 *apud* CARDOSO, 2012, p. 65)

Eles foram questionados ainda sobre sua denominação religiosa, visto que esta influencia, também, no modo como a pessoa se expressa na sociedade, estabelecendo, na maioria das vezes, uma semântica própria dentro da comunidade religiosa e se expandido nas demais relações sociais. Ademais, segundo Garay (2006), geralmente o discurso de uma pessoa de determinada religião, principalmente o evangélico, pode ser identificado por um não evangélico, a partir do uso de certos elementos linguísticos:

> Podemos decir, en este punto, que la prédica evangélica es ciertamente identificable para el no creyente, a partir de ciertos elementos lingüísticos como lasexpresiones: "Amados hermanos…", "La Bibliadice". Incluso estoha sido llevado al plano caricaturesco por algunos cómicos de lapoblación no evangélica. (GARAY, 2006, p. 19)

Dessa maneira, 34,15% dos participantes se declaram católicos, 31,71% são evangélicos, 19,51% não possuem apego a nenhuma religião específica e 4,88% são fundamentados em religião de base cristã. Por fim, 9,76% decidiu não responder.

A localização da escola em que foi feita a pesquisa é em uma área considerada periférica da cidade, logo, praticamente toda sua clientela é de bairros adjacentes. Portanto, ao responder sobre o local de residência, todos que responderam citaram bairros também periféricos e com estereótipos de bairros marcados pela pobreza e violência, fator intimamente ligado ao status econômico e de escolarização das pessoas atingidas pela desigualmente social. Ressalta-se, ainda, quea grande maioria dos participantes vive com menos de dois salários mínimos, equivalendo a um total de 82,93% dos questionados.

Quanto ao status civil, 48,78% se declaram solteiros, 26,83% são casados, 9,76% são amancebados, 4,88% são separados e 4,88% viúvos. A fim de compreender possíveis variações diatópicas, questionou-se sobre a origem dos participantes e 75,61% afirmaram ser de área urbana e 21,95% afirmaram ter uma origem situada em área rural.

Em relação à convivência familiar dentro de sua própria residência, 34,15% dos respondentes afirmaram que moram com os pais, 34,15% moram com companheiros e 12,20% afirmaram que moram com outros parentes. Ademais, como mais uma alternativa poderia ser marcada alguns participantes afirmaram ainda que moram com filhos, cônjuge e outros, no entanto, apenas 2,44% afirmaram que moravam sozinhos.

Sobre o mercado de trabalho, 58,74% dos participantes trabalham, 34,15% apenas estudam e 7,32% estão desempregados. As ocupações que foram citadas por estes participantes foram diversas, porém a mais citada, com 12,20%, foi dona de casa, outros 9,76% exercem atividade de auxiliar de serviços gerais, 9,76% são empregadas domésticas e 7,32% são babás. Outras atividades foram citadas por, pelo menos, um participante, tais como pintor, cozinheiro e separador de material reciclável.Cada participante tem um modo de desenvolver sua fala dentro da sua área profissional, exigindo, dependendo do ambiente, um monitoramento no seu modo de se expressar por meio da fala e/ou escrita.

A partir da segunda parte do questionário buscou-se compreender melhor a relação dos participantes com o seu modo de falar, sua relação dentro da sociedade e como estes lidam com a cobrança escolar em usar a norma padrão da língua portuguesa. Assim, quando questionados se são criticados pela forma como falam, 4,88% afirmaram que sempre são objeto de preconceito linguístico, isto é, são marginalizados pelo seu modo de falar. Todavia, 19,51% disseram ser, raramente criticados por sua forma de falar, e 36,59% são ocasionalmente criticados e 36,59% disseram que nunca foram criticados.

Nesse sentido, vale a reflexão se estas pessoas que afirmam que nunca foram criticadas podem estar dentro de algum grupo de fala que seja mais homogêneo, ou seja, suas características linguísticas sejam menos analisadas ou julgadas por serem semelhantes às das demais pessoas. Já em relação às pessoas que afirmam que são sempre recriminadas devido ao jeito de falar, pode ser resultado de alguma variante regional ou cultural dessas pessoas específicas fortalecida pela crença de que há uma expressão linguística superior. Como afirma Bortoni-Ricardo (2004:

> Essas crenças sobre a superioridade de uma variedade ou falar sobre os demais é um dos mitos que se arraigaram na cultura brasileira. Toda variedade regional ou falar é, antes de tudo, um instrumento identitário, isto é, um recurso que confere identidade a um grupo social. [...]. No entanto, verifica-se que alguns falares têm mais prestígio no Brasil como um todo do que outros. [...] (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 33)

Na soma das porcentagens dos alunos que foram expostos à alguma forma de marginalização, devido à sua forma de falar, têm-se cerca de 61% dos alunos dessa turma de EJA, portanto, mais da metade dos respondentes já sofreram, pelo menos, uma vez alguma forma de preconceito linguístico. Assim, pode-se notar que os preconceitos linguísticos sofridos por esses alunos são também exemplos de desvalorização de suas identidades, como afirma a autora supracitada.

Destarte, o falante quando exposto à uma situação que exige dele um mínimo de atenção à forma da língua, tende a adaptar sua linguagem para corresponder ao nível da conversa com seu interlocutor (BORTONI-RICARDO, 2004). Este aspecto é confirmado nesta pesquisa, quando perguntamos aos alunos se eles alguma vez tiveram que adequar sua forma de falar ao conversar com alguém, e a resposta majoritária foi "sim", totalizando um número de 63,41% que já precisaram alterar sua maneira usual de comunicação.

Os alunos afirmam adotar um estilo linguístico monitorado principalmente no trabalho (34,15%), o que é de fácil compreensão visto que a maioria dos ambientes de trabalho exige um falar mais polido e educado. Além desse ambiente, ainda foram citados com 17,07%, respectivamente, a residência do próprio aluno e seu círculo de amizades, como locais em que já foi necessário modificar algo em seu modo de se expressar oralmente. Ressalta-se que nesses dois últimos locais citados é de se estranhar, pois estes são ambientes considerados de maior conforto para uma pessoa comum, no entanto, este monitoramento pode estar associado à alguma tentativa de inclusão social e familiar, ou até mesmo à influência de algum fator relacionado à faixa etária, ao gênero ou grau de escolarização das pessoas com quem este aluno convive.

Bortoni-Ricardo justifica a situação do monitoramento ao dizer que:

> [...] os falantes alternam estilos monitorados, que exigem muita atenção e planejamento, e estilos não monitorados, realizados com um mínimo de atenção à forma da língua. Nós nos engajamos em estilos monitorados quando a situação assim exige, seja porque nosso interlocutor é poderoso ou tem ascendência sobre nós, seja porque precisamos causar uma boa

> impressão ou ainda porque o assunto requer um tratamento muito cerimonioso [...]. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 62-3)

Apesar de toda essa situação do monitoramento de fala, apenas 17,07% dos estudantes afirmaram que já sentiram algum tipo de vergonha ao conversar com outra pessoa. Portanto, nota-se que 82,93%, provavelmente, possuem uma confiança no seu próprio jeito de falar e priorizam o que qualquer língua deveria priorizar: a comunicação. Sobre o uso da língua considerada padrão nas conversas do dia a dia, 21,95% afirmaram tentar sempre utilizá-la, enquanto 68,29% afirmaram que buscam ter esse tipo de iniciativa, de vez em quando.

Ao serem perguntados se acreditavam que o uso de determinada linguagem por alguém afeta o modo como as demais pessoas os enxergam, 68,29% afirmaram que sim, ou seja, justificam a porcentagem similar que foi obtida na questão relacionada ao monitoramento de fala. O mais incrível é que 17,07% assumiram que nunca haviam pensado sobre isso, e menos de 10% afirmaram que não acreditam que o uso de determinada linguagem afeta na forma que a sociedade enxerga alguém.

Em relação à escrita e à fala, foi questionado aos respondentes se estes escreviam exatamente como falavam, salienta-se, o fato de não que seja uma necessidade, mas 46,34% dos alunos afirmaram que não escrevem como falam. E nem seria necessário já que há diferentes exigências na linguagem falada e na escrita. Como Bagno (2006) ratifica que para a linguagem escrita é necessário o uso de uma ortografia única para que todos possam ler e compreender o que está escrito.

Continuando a análise da escrita dentro e fora do ambiente escolar, 51,22% dos questionados afirmaram utilizar, ocasionalmente, a forma padrão da língua portuguesa, tanto nas atividades escolares quanto em outras atividades do dia a dia. No dia a dia 24,39% disseram que sempre utilizam a forma padrão escrita e 39,02%, que sempre usam nas atividades escolares. Apenas 4,88% afirmaram nunca ou raramente (2,44%) utilizar o português padrão nas atividades escolares, esses percentuais sobem um pouco mais no que diz respeito ao uso dessa linguagem no dia a dia. Calháu (2008, p. 82) acredita que "é importante não se perder de vista, nesse momento, que a concepção de aluno que se desenvolve nas escolas é fortemente influenciada pelo seu objeto de aprendizagem, no caso da EJA, a leitura e a escrita", justificando o porquê tantos alunos buscam manter esse padrão linguístico ao fazer uso da escrita em diversos setores.

Em busca de uma análise da comunidade de fala sob a perspectiva dos grupos etários, a grande maioria dos respondentes afirma que se sente mais confortável ao conversar com falantes que possuam idades próximas à deles. Já à luz da perspectiva influência da rede social dos estudantes, a maioria deles assegura, também, que já esteve exposta a variações linguísticas de outros estados e/ou regiões brasileiras, e acredita que o contato com outros falantes influencia a sua forma de falar. Reforçando, assim, a ideia trazida pela própria sociologia e expandida por Bortoni-Ricardo, a de que

> [...] cada um de nós adota comportamentos muito semelhantes ao das pessoas com quem convivemos em nossa rede social. Por isso, sabemos que a rede social de um indivíduo, constituída pelas pessoas com quem esse indivíduo interage nos diversos domínios sociais, também é um fator determinante das características de seu repertório sociolinguístico. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 49)

Por fim, a última parte do questionário visou compreender o histórico desse aluno desde seu início escolar e sua referência de pessoas escolarizadas dentro de casa durante essa fase. Nesse contexto, a maioria massiva de 82,93% só conheceu a realidade da escola pública brasileira durante toda sua vida escolar. Além disso, em média 70% dos alunos tiveram pais que não foram alfabetizados ou que possuíam o nível fundamental incompleto. Nenhum dos estudantes que participaram do questionário tem pais com graduação de nível superior completa.

Nesse viés, a maioria desses alunos de EJA são frutos de uma política educacional exclusiva, e que até pouco tempo atrás não era capaz de incluir essas pessoas oriundas de famílias mais humildes, onde o trabalho sempre foi mais importante do que o estudo. Portanto, a EJA deve ser vista como uma modalidade de ensino inclusiva, reparadora dessas gerações que não tiveram a mesma oportunidade, assim, Arroyo afirma que:

> Trata-se de trajetórias coletivas de negações de direitos, de exclusão de marginalização; consequentemente a EJA tem de se caracterizar como uma política afirmativa de direitos de coletivos sociais, historicamente negados. Afirmações genéricas ocultam e ignoram que EJA é, de fato, uma política afirmativa e, como tal, tem de ser equacionada. (ARROYO, 2007, p. 29 *apud* CARDOSO, 2012, p. 65)

Essa marginalização do falar do aluno na escola é algo presente e evidente nas respostas de 75,61% dos alunos ao afirmar que são recriminados no ambiente escolar, possivelmente a pressão policialesca da esco-

la e o patrulhamento linguístico reproduzem o preconceito linguístico, algo que vem sido debatido há mais de 20 anos, por diversos autores.

Para compreender a perspectiva das mulheres e dos homens, em relação à disciplina de usar continuamente a língua culta seja nas formas oral ou escrita, buscou-se avaliar os gêneros separadamente, no intuito de identificar se haveria alguma diferença. Tal suposição é justificada pelo fato de que, popularmente, as mulheres são conhecidas por serem mais educadas, cuidadosas, atentas e delicadas, enquanto que em relação aos homens há o estigma de que estes são mais grosseiros e descuidados. Fato observável até mesmo na aquisição de seguros de carro, onde a mulher sempre possui descontos a mais do que os homens.

Pelo exposto, haveria então, uma possibilidade de que as mulheres pudessem internalizar uma atenção ou preocupação superior à dos homens no uso da língua portuguesa, gerando, portanto, um estilo linguístico de monitoramento maior nos diversos contextos sociais, a fim de obter uma fala ou escrita mais aproximada da norma considerada padrão.Além disso, pode haver ainda a necessidade de se destacar no ambiente de trabalho, resultando em um anseio maior das mulheres, que são, historicamente, inferiorizadas na área trabalhista, de se destacar por meio de sua capacidade cognitiva, causando, assim, uma expressão oral e escrita mais polida gramaticalmente.

Nesse contexto, focou-se nas questões de 16 a 20, que tratam do uso da linguagem culta (escrita e oral) no dia a dia e no âmbito escolar. Nas questões 16 e19 perguntou-se se eles faziam uso da forma padrão da língua portuguesa (escrita e oral) no dia a dia e 76% das mulheres responderam que, na maioria das ocasiões, fazem uso da linguagem culta oral tanto nas atividades cotidianas como em sala de aula. Assim, nota-se que a preocupação em expressar-se de forma eloquente é uma grande questão dessas jovens estudantes da EJA, devido presumivelmente, ao cuidado maior que essas tem aos detalhes, além da questão da opressão histórica resultado de uma sociedade fundamentalmente patriarcal. Nessas mesmas questões, a maioria dos homens (60%), também, disseram fazer uso ocasional da língua culta, contudo, nota-se que é um número menor relacionado ao das mulheres, portanto,não é um aspecto tratado com a mesma preocupação do universo masculino.

Na questão 17, questionou-se se eles acreditam que a sociedade formula opiniões sobre uma pessoa baseadas na linguagem que ela faz uso, e o resultado mostra que os homens (85,71%) estão mais cientes

disso do que as mulheres (64%), e o interessante é que 24,6% das mulheres afirmam nunca ter refletido sobre essa questão, contra apenas 7,14% dos homens. No que diz respeito à correspondência entre linguagem escrita e oral, na questão 18 eles foram indagados se escrevem exatamente como falam, 58,33% das mulheres asseguram que sim, já os homens, apenas 30,77%.

A questão 20 indagou sobre a escrita escolar, se eles se monitoram a ponto de usar a linguagem culta em textos e/ou atividades escolares, o resultado foi bem próximo entre os gêneros, pois 50% dos homens declaram fazer uso da forma padrão e 54,17% das mulheres da mesma forma.

Labov (2003) justifica ainda essas diferenças linguísticas entre homens e mulheres ao dizer que as "mulheres são mais sensíveis à correção e tendem a usar formas de prestígio mais do que fazem os homens. A maioria dos professores é mulher, portanto menos possibilidade de a linguagem não padrão ser analisada" (LABOV, 2003 apud COAN; FREITAG, 2011, p. 179).

Conclui-se, então, que todas essas diferenças diatópicas, diastráticas, diafásicas e diamésicas analisadas acabam resultando em marginalização de uma clientela escolar que já é excluída, historicamente, por diversos fatores.

> Em geral, diferenças diatópicas (distribuídas no espaço geográfico), diastráticas (distribuídas no espaço social), diafásicas (distribuídas por contexto) e diamésicas (distribuídas por gênero textual) parecem ser de pequena relevância, para análises generalistas, mas a realidade mostra que impedem a inteligibilidade, provocam preconceitos, estigmas, opressão, exclusão. (COAN; FREITAG, 2011, p. 180)

A escola e a sociedade só serão capazes de incluir esse alunado, a partir do respeito e compreensão de que há variações no modo de fala das pessoas, e que há uma heterogeneidade linguística no Brasil, apesar de ser um país monolíngue, como diria Bortoni-Ricardo (2004). Assim, se os aspectos de análise da Teoria da Variação fossem realmente englobados na visão social do ensino e compartilhamento da língua, ter-se-ia, possivelmente, um índice de preconceito e exclusão linguística muito menor do que a que se obtém atualmente.

5. Considerações finais

O presente trabalho buscou compreender se os alunos da Educação de Jovens e Adultos que foram entrevistados sofreram ou sofrem algum tipo de preconceito linguístico dentro ou fora da escola, além de descobrir se estes têm consciência que os aspectos da oralidade são influenciados por vários fatores. Dessa forma, a partir das respostas dadas pelos estudantes, notou-se que a grande maioria já foi marginalizada linguisticamente nos mais diversos meios sociais, inclusive no ambiente escolar. Esse dado já era esperado, visto que tal situação nada mais é que um preconceito socioeconômico estruturado e reproduzido, que resulta em um alto índice de estilos monitorados entre os entrevistados.

Notou-se, ainda, que diversos fatores são influenciadores no campo linguístico dos indivíduos sujeitos desta pesquisa, causando variações no processo de fala e escrita. Assim, ao serem questionados se eles acreditavam que a oralidade era afetada por esses fatores, os entrevistados demonstram serem autoconscientes sobre isso.

Ademais, a partir da análise dos dados obtidos foi possível observar que há uma forte preocupação oriunda da escola em disciplinar os alunos sob uma ótica gramatical e normativa, típica da cultura de letramento, não sendo capaz, assim, de atendê-los em um processo linguisticamente ou socialmente inclusivo, visto que as turmas analisadas possuem a especificidade de serem turmas de Educação de Jovens e Adultos. Percebeu-se também que grande parte dos alunos possui pais com baixa escolarização, fator que notadamente contribui com o 'atraso' destes alunos em relação a concluir os estudos.

Partindo de uma análise que considera as respostas separando os entrevistados pelos gêneros (masculino, feminino e não binário), notou-se que as mulheres entrevistadas possuem mais receio em expressar-se, seja de forma oral ou escrita, e que são mais preocupadas em utilizar a linguagem padrão, seja no dia a dia ou no ambiente escolar.

Diante do exposto, reforça-se a necessidade de uma escola envolvida pela perspectiva Sociolinguística, a fim de abranger e incluir realmente esses alunos adultos que possuem realidades tão distintas, que geralmente são frutos da própria marginalização que sofrem por serem pobres, negros e moradores de áreas periféricas. Busca-se, portanto, a visão da EJA como uma política afirmativa que almeja diminuir desigualdades sociais, e ao ansiar por uma escola capaz de compreender que tantas diferenças sociais, geográficas, de grupos etários, gênero, status

socioeconômico etc., influenciam no processo de aquisição linguística, causando variações e mudanças.

Por fim, este estudo buscou estabelecer variadas reflexões que possam gerar um ambiente escolar realmente inclusivo, livre de preconceitos e capaz de mudar a cultura social da valorização apenas de uma pseudolíngua de prestígio, pois prestígio deve ser dado à capacidade de se comunicar e respeitar as variações sem diminuir estas simplesmente a erros, principalmente em um grupo docente desprestigiado, mas incrivelmente valente ao voltar a estudar diante de tantas adversidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALCKMIM. Tânia Maria."Sociolinguística". In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Org.). *Introdução à linguística*: domínios e fronteiras, 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 23-50 (v. 1 – edição revista)

AQUINO, Julio Groppa. Ética na escola: a diferença que faz diferença**.** IN: AQUINO, Julio Groppa. (Coord.), *Diferenças e preconceito na escola*: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998. p. 135-51

BAGNO, Marcos**.** Preconceito Linguístico. 41. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9394. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 19 jan. 2020.

_____. *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)*. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 1998.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna*: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.

CALHÁU, Maria do Socorro Martins. A concepção do aluno nos programas de EJA no Brasil. *Acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa*, v. 2, n. 3, p. 76-92, 1 fev. 2008. Disponível em: http://www.periodicos.usp.br/reaa/article/view/11471/13239. Acesso em: 19 jan. 2020.

CARDOSO, Jaqueline. Inclusão e exclusão: o retorno e a permanência dos alunos na EJA. ***Revista Eletrônica Debates em Educação Científica***

e Tecnológica, **[**s.l.], v. 2, n. 01, set. 2012. Disponível em: <https://ojs2.ifes.edu.br/index.php/ dect/article/view/47>. Acesso em: 27 jan 2020.

COAN, Márluce; FREITAG, Raquel Meister Ko. Sociolinguística variacionista: pressupostos teórico-metodológicos e propostas de ensino. *Domínios de Lingu@gem*, v. 4, n. 2, p. 173-94, 27 fev. 2011. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/11618/6863. Acesso em: 24 jan 2020.

GARAY, Miguel Angel Porteros. *Sociolinguística del discurso religioso*: la predicación de la Iglesia Evangélica. Lima, 2006. Disponível em:< http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/981>. Acesso em: 22 jan 2020.

GNERRE, Maurizzio. *Linguagem, escrita e poder*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

HYMES, D. On Communicative Competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. *Sociolinguistics*. England: Penguin Books, 1972. p. 269-3.

PERINI, Mário A. *Sofrendo a gramática*. 3. ed. São Paulo: Ática. 2000.

SALOMÃO, Ana Cristina Biondo. Variação e mudança linguística: panorama e perspectivas da Sociolinguística Variacionista no Brasil. *Fórum Linguístico*, v. 8, n. 2, p. 187-207, Florianópolis, abr. 2012. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2011v8n2p187/21673. Acesso em: 24 jan 2020.

SOARES, Magda. *Linguagem e Escola*: Uma perspectiva social. 18 ed. São Paulo: Contexto, 2017.

UMA REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE A LITERATURA DE INDÍGENAS EM SALA DE AULA: O PODER HUMANIZADOR DA LITERATURA

Ivonete Nink Soares (UFAC)
ivonetenink@hotmail.com

RESUMO

No presente trabalho, pretendemos abordar a importância da realização de leituras de textos de indígenas em sala de aula, bem como o poder humanizador da literatura e a importância do acompanhamento do processo de leitura pelo docente para prestar auxílio aos alunos em suas dificuldades. O desejo ao desenvolver um trabalho com leitura deve ser sempre o de extrapolar as linhas do texto, produzir reflexão. Sendo assim, o objetivo deste estudo é provocar uma reflexão crítica em relação à realização de leituras de literaturas de indígenas em sala de aula. Tem-se ciência de que no contexto escolar ainda há muitos equívocos no que diz respeito à leitura. Há imposições, obrigatoriedades e pouco acompanhamento. Para desenvolver o estudo baseamo-nos em aportes teóricos e conhecimentos empíricos. Conclui-se que ao trabalhar com a literatura de indígenas, além de estarmos cumprindo a Lei nº 11.645/08, também estamos dando visibilidade aos textos marginalizados e, por conseguinte, provocando o humano que reside em nós, produzindo empatia e influenciando o comportamento dos leitores.

Palavras-chave:
Humanização. Reflexão. Literatura de indígenas.

ABSTRACT

In the present work, we intend to address the importance of reading indigenous texts in the classroom, as well as the humanizing power of literature and the importance of monitoring the reading process by the teacher to assist students in their difficulties. The desire when developing a work with reading should always be to extrapolate the lines of the text, to produce reflection. Therefore, the objective of this study is to provoke a critical reflection in relation to the reading of indigenous literature in the classroom. It is well known that in the school context there are still many mistakes regarding reading. There are impositions, obligations and little follow-up. To develop the study we used theoretical contributions and empirical knowledge. It is concluded that when working with indigenous literature, in addition to complying with Law 11.645/08, we are also giving visibility to marginalized texts and, consequently, provoking the human that resides in us, producing empathy and influencing the behavior of readers.

Keywords:
Humanization. Reflection. Indigenous Literature.

1. Introdução

A leitura é uma atividade realizada constantemente. Seja por meio da leitura da palavra escrita, dos sinais de trânsito, dos fenômenos da natureza, das expressões faciais, dos mapas, das imagens etc. Cada leitura exprime determinada relevância, de acordo com o interesse e a indispensabilidade para o sujeito.

Muitas vezes a leitura está relacionada à questão da precisão. Para Proença Filho (2017, p. 152), "temos que ler a receita do médico, a lista de compras, as instruções de uso dos aparelhos elétricos e eletrônicos, as contas a pagar, as cartas, os avisos, os convites". Em outras palavras, ler é fundamental para suprir as necessidades do cotidiano e principalmente para "ampliar nossos conhecimentos e, especialmente, para fundamentar ou rever conceitos, reformular posicionamentos" (PROENÇA FILHO, 2017, p. 152).

Nessa perspectiva, o ato de ler é o exercício mais importante para que haja aquisição de conhecimentos.

> A capacidade leitora amplia o entendimento de mundo, propicia o acesso à informação, facilita a autonomia, estimula a fantasia e a imaginação e permite a reflexão crítica, o debate e a troca de ideias. (MOURA, MARTINS, 2012, p. 87)

Quando o leitor vai além da decodificação do texto, ele consegue usufruir dos benefícios da leitura, construir conhecimentos por meio dela, interpretar o texto escrito, produzir significado.

Sendo assim, é fundamental que a escola insista, facilite, auxilie e use diversos recursos e instrumentos para que o aluno se aproprie da leitura e, por conseguinte, seja um "leitor crítico e criativo (o leitor 'cri-cri')" (COSSON, 2020, p. 167). Afinal, as aprendizagens que a literatura é capaz de dar conta são inumeráveis.

> Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto numa, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário. (BARTHES, 2004, p. 17)

Essa é uma grande verdade. A cada leitura realizada, de acordo com as obras e os objetivos ambicionados alcançam-se determinados conhecimentos. Assim sendo, ao ter ciência da amplitude dos acrescentamentos que o texto literário pode abrigar o trabalho com a leitura deve ser sempre o de extrapolar as linhas do texto, produzir reflexão e, principalmente, promover atividades de leitura capazes de transformar a socie-

dade, despertar no leitor o sentimento de empatia, humanizar por meio da literatura.

A escrita é uma ação na qual o autor tem algo a dizer ao seu leitor com certo propósito, consequentemente, a leitura é um lugar de interação humana, de constituição das identidades, de representação de papéis, de demonstração de outras culturas, por isso o objetivo deste estudo é provocar uma reflexão crítica em relação à realização de leituras de literaturas de indígenas em sala de aula.

Sabe-se que há muito a ser aprendido sobre os indígenas, sobre o porquê de não os estereotipar, reduzir preconceitos, aprender a olhar, compreender e valorizar as suas contribuições na construção da identidade e cultura do Brasil. Trilhar este caminho não é algo fácil e, infelizmente, estamos muito atrasados, então por que não utilizar a literatura para conhecer e reconhecer a importância dos povos indígenas?

É preciso dar a visibilidade merecida aos textos dos indígenas e, por conseguinte, provocar o humano que reside em nós, construir empatia, convocar reflexões nos leitores.

2. Literatura de indígenas em sala de aula

Falar sobre indígenas é falar da nossa história, falar de um povo que foi considerado *primitivo* e passou por colonizadores que se consideravam "como verdadeiros salvacionistas daqueles povos que, do seu ponto de vista, eram 'pagãos', 'pecadores' e 'sem civilização'" (FREITAS, 2011, p. 42). Esse lado da história, felizmente, é abordado por diversos historiadores, pesquisadores, movimentos indígenas, indigenistas etc. Nada obstante, ainda não foi o suficiente. Há muita reparação histórica a ser conferida, logo é preciso ampliar a discussão. Principiemos:

> A denominação índio ou indígena, segundo os dicionários da língua portuguesa, significa nativo, natural de um lugar. É também o nome dado aos primeiros habitantes (habitantes nativos) do continente americano, os chamados povos indígenas. Mas esta denominação é o resultado de um mero erro náutico. O navegador italiano Cristóvão Colombo, em nome da Coroa Espanhola, empreendeu uma viagem em 1492 partindo da Espanha rumo às Índias. [...] Castigada por fortes tempestades, a frota ficou à deriva por muitos dias até alcançar uma região continental que Colombo imaginou que fossem as Índias, [...] Foi assim que os habitantes encontrados nesse novo continente receberam o apelido genérico de "índios" ou "indígenas". (LUCIANO, 2006, p. 31)

Em outras palavras, Cristóvão Colombo chegou ao Brasil imaginando ter chegado às Índias, deparou-se com os habitantes da terra, deu-lhes a alcunha de "índios", julgou-os "não civilizados", selvagens, preguiçosos, pessoas que precisavam adquirir uma cultura etc. Essas denominações foram/são passadas de geração para geração. Há ações de preconceito, de sentimento de superioridade em relação aos nativos. Isso precisa ser revisto.

Na assertiva de Luciano (2006, p. 31),"antes da década de 1970, chamar alguém de índio, fosse ele nativo ou não, era uma ofensa". Após esse período, "os povos indígenas do Brasil chegaram à conclusão de que era importante manter, aceitar e promover a denominação genérica de índio ou indígena" (2006, p. 30). Não todos. Para alguns, como, por exemplo, Wapichana e Munduruku (2019, p. 16), ser "índio" "[é] trazer consigo todos os adjetivos não apreciados em qualquer ser humano. Ela é uma palavra preconceituosa, racista, colonialista, etnocêntrica, eurocêntrica". Em outros termos, uma palavra que retoma todos os conceitos atribuídos aos habitantes nativos do Brasil: inferiores, selvagens, sem cultura, agressivos etc. Imposição de padrões aceitáveis e inaceitáveis, certos e errados, a partir da visão europeia.

Por essas visões corrompidas, pelos fatos históricos arraigados no nome "índio", entre outras situações, o indígena precisa ser levado ao contexto escolar, principalmente, por meio da literatura de indígenas. Mas, afinal, qual a diferença entre literatura indígena e de indígenas?

O uso da preposição *de* foi pensado para que não houvesse dúvidas em relação aos autores dos textos. Sabe-se que ainda há falta de discernimento sobre o que é de fato uma narrativa indígena. Ela é confundida com produção indigenista que é aquela "elaborada pelo discurso alheio ou não índio" (THIÉL, 2006, p. 209). A literatura de indígenas é escrita por indígenas. É a voz silenciada no processo de colonização ressoando em nossos ouvidos. Nela, há a concretização do espaço de fala ao leitor, o modo deles verem o mundo, a natureza, suas tradições, suas crenças, suas rotinas, suas peculiaridades, suas contribuições para a construção da diversidade cultural do Brasil.

Seguramente, há muito a ser dito sobre o indígena, expandido, conhecido e reconhecido. Nas palavras de Freitas (2011, p. 9, grifo da autora), "É sobre a construção do olhar **para** e **sobre** o "outro" que a contribuição das ciências humanas é fundamental". Isso também é papel da literatura. Posto isto, é inadiável a necessidade de compreendermos e

difundirmos que a identidade nacional é construída a partir de cada um de nós, das nossas diferenças culturais, das nossas ancestralidades, das nossas raízes, nossas partículas na composição da raça humana.

Dentro dessa perspectiva, conscientes das leis que regem a educação brasileira, chamou-nos a atenção a necessidade de executar, de fato, a Lei nº 11.645/08, que trata da inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade de estudar a história e a cultura afro-brasileira e indígena.

> [...] cabe ao ensino da literatura dar acesso aos textos marginalizados ao longo da história das obras já consagradas, assim como abrir espaço para a leitura das manifestações culturais mais recentes, possibilitando aos alunos que reconheçam ou se identifiquem com as representações sociais do texto. (COSSON, 2020, p. 112)

Sintetizando, acredita-se que o trabalho com textos de indígenas possibilita que os leitores, alunos, possivelmente, se reconheçam, reconheçam seus ancestrais nessas obras, se identifiquem e percebam a diversidade do Brasil.

Ao contemplar essas leituras, o esperado é que haja reflexão e formação de pessoas mais tolerantes, conscientes e com menos preconceitos. Na afirmativa de Freitas (2011, p. 26), "pensar a cultura como forma de viver a vida, de olhar o mundo e os demais seres humanos é um convite a respeitar a **diversidade cultural**". Daí a importância de utilizar a literatura de indígenas em sala de aula.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), versão homologada em dezembro de 2017, aponta, como direitos de aprendizagem, dez competências gerais que precisam ser colocadas em prática na rotina escolar e não mantê-las apenas no nível de falas inoperantes. A competência nove discorre sobre empatia e cooperação, ao desenvolvê-la o esperado é fazer-se respeitar e respeitar o outro, acolher e valorizar a diversidade, os saberes, as identidades, as culturas e as potencialidades, sem atualizar exclusões sociais atravessadas por preconceitos. Nessa perspectiva, o trabalho com a literatura é fortalecido.

> Quando se ensina literatura no paradigma social-identitário [...] o objetivo é conduzir ou reforçar por meio do texto literário o conhecimento do outro ou, mais precisamente, o reconhecimento da alteridade e da diversidade dos seres humanos. Nesse caso, a exploração dos textos literários em sala de aula teria como fundamento gerar dentro e fora da escola a empatia, quer como modo de reforçar os laços de solidariedade social pela tolerância e pelo respeito às diferenças, quer como maneira de humanizar os

> alunos ao permitir que se identifiquem com o outro (COSSON, 2020, p. 105)

A leitura, além de estar relacionada à aquisição de novos conhecimentos, reconhece,mantém o leitor atualizado e, ainda, está atrelada às reflexões que determinadas obras podem ocasionar, "é por meio do texto literário que as posições identitárias das minorias, seja como representação, seja como expressão, são reconhecidas e legitimadas" (COSSON, 2020, p. 113). O texto faz ecoar a voz dos marginalizados e invisibilizados. No ambiente escolar, com os textos literários, o professor pode promover, de forma diversificada, essas leituras, possibilitar o encontro entre leitor e texto.

> [...] só formaremos leitores se acreditarmos na importância de tal façanha. E só acreditaremos, visceralmente, se formos leitores. E uma vez contaminados pelo vírus da leitura, não há mais cura. É doença para sempre. [...] um professor que pretenda formar leitores deve sempre andar munido com uma seringa com sangue contaminado, a fim de inocular seus alunos, a todo momento com o vírus da leitura. (RITER, 2009, p. 75)

Dificilmente alguém adquire o hábito de ler sozinho. Geralmente, há algum incentivo, um adulto que conta histórias, lê, presenteia com livros, motiva, instiga, enfim, viabiliza o primeiro contato. Mostra os diferentes mundos que a literatura é capaz de conceber, daí, se desperta um leitor. Além do mais, "A literatura é essencial na escola porque é por meio das obras literárias que as questões sociais ganham visibilidade e legitimidade para fazerem parte do diálogo formativo dos professores com seus alunos" (COSSON, 2020, p. 102-103).

Quando a leitura é realizada no ambiente escolar, o professor deve fazer a mediação, buscar estratégias que cativem o leitor, oferecer auxílio no que tange à apropriação do texto lido.

> O papel do condutor a ser exercido pelo professor no paradigma do letramento literário é acompanhar a leitura do aluno sem impor uma direção, mas apontando caminhos por onde o leitor pode escolher transitar dentro do texto. (COSSON, 2020, p. 190)

> O professor não deve vigiar o aluno para saber se ele está lendo o livro, mas sim para acompanhar o processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades, inclusive aquelas relativas ao ritmo da leitura. (COSSON, 2016, p. 62)

É preciso estabelecer objetivos, dar sentido a todas as atividades. A finalidade da literatura na escola deve ser ir além de buscar respostas explícitas no texto, querer mais do que estabelecer uma nota ao aluno no final da leitura. O desejo deve ser que as linhas do texto sejam extrapola-

das e que se produza reflexão, "a literatura é um lócus de conhecimento e, para que funcione como tal, convém ser explorada de maneira adequada. A escola precisa ensinar o aluno a fazer essa exploração" (COSSON, 2016, p. 26-7).

3. O poder da literatura

Acredita-se que a literatura é um caminho cheio de possibilidades, dentre as quais se destaca: enriquecer-se culturalmente, uma vez que a cultura não é estanque, exercitar a alteridade, despertar a empatia, reconhecer as diversidades e, de maior relevância, para mim, humanizar as pessoas. Desse modo, para que o indivíduo seja assim implicado é necessário que ele seja estimulado a vivenciar a leitura.

> Cada vez mais sou tomado pela certeza de que ser leitor faz diferença, que ser leitor é possibilidade de construção de um ser humano melhor, mais crítico, mais sensível; alguém capaz de se colocar no lugar do outro; alguém mais imaginativo e sonhador; alguém um pouco mais liberto dos tantos preconceitos que a sociedade vai impondo-nos a cada dia, a cada situação enfrentada. Ser leitor, acredito, qualifica a vida de qualquer pessoa. (RITER, 2009, p. 35)

Desse modo, realizar leituras com o intento de convocar esse olhar humanizado dos alunos, construir cidadãos mais empáticos, capazes de reconhecer a importância de cada um na sociedade, permitir que se habitue ao outro com suas peculiaridades é papel fundamental da escola, enquanto instituição formal de ensino. Infelizmente, nesse cenário ainda há muitos equívocos no que diz respeito à leitura. Há imposições, obrigatoriedades e pouco acompanhamento.

> A leitura literária tem a função de aprimorar o humano que reside em nós. Daí, a necessidade de o professor não pensar as atividades apenas como fruição, mas também como possibilidade de conhecimento reflexivo e consequentemente, de qualificação de seus alunos e de si mesmo. (RITER, 2009, p. 54)

O que geralmente ocorre no contexto escolar é a solicitação de que os alunos façam leituras em casa ou, quando feitas em sala, que sejam silenciosas. Isso não atinge os propósitos da leitura, o aluno ao realizar esse tipo de atividade, sem acompanhamento, sem motivação, sem mediação, deixa de experienciar o poder da literatura. A "literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso" (BARTHES, 2004, p. 18).

Por defender as implicações positivas da literatura, que o "texto literário é humanizador, produz empatia e influencia o comportamento dos leitores" (COSSON, 2020, p. 99), acredita-se que

> [...] representações sociais e expressões identitárias positivas presentes nas obras literárias favorece a empatia social, que é compreendida como uma competência essencial para a construção permanente de uma sociedade plural e democrática. (COSSON, 2020, p. 101)

Assim sendo, o reconhecimento do lugar ocupado pelo outro, no laço social, favorece a adoção de uma posição de respeito e intercomunicação.

Em um processo de leitura que o docente opte por uma obra de indígena, por exemplo, Um dia na Aldeia, Munduruku (2012), ele pode construir andaimes para que o aluno perceba como é a rotina da personagem central, o que ele faz durante o dia, quais são as brincadeiras, como são as amizades, as obrigações, o trabalho, a importância da caça, a divisão do alimento entre os habitantes do lugar, o respeito para com a natureza, enfim, muitos olhares, conquanto, não deve ser uma tarefa forçosa, ao contrário, deve ser motivada com ênfase nos objetivos almejados para tal atividade, deve fazer sentido para o aluno.

Outro fator relevante é sugerir aos alunos que pensem em suas vidas: Como são as suas rotinas? Quais são as suas ocupações? Quais aspectos são pertinentes às suas culturas? Quais elementos compõem as suas identidades? Quais desafios enfrentam a cada novo dia? E, por conseguinte, estimular a empatia para com os sujeitos indígenas, ajudá-los a refletir sobre a existência de superioridade e/ou inferioridade entre os indivíduos. Quais alicerces eles utilizam para defender suas opiniões?

Essa atividade é uma sugestão para oportunizar reflexões sobre os habitantes nativos do Brasil. Um esclarecimento sobre os estereótipos preconceituosos, criados para os indígenas: povos que ajudaram a construir as múltiplas identidades culturais do Brasil.

4. Palavras finais

Ao trabalhar com a literatura de indígenas, além de estarmos cumprindo a Lei nº 11.645/08, também estamos dando visibilidade aos povos indígenas que são "povos de hoje, que representam uma parcela significativa da população brasileira e que por sua diversidade cultural,

territórios, conhecimentos e valores ajudaram a construir o Brasil" (LUCIANO, 2006, p. 18).

> O salutar exercício da escuta e da tolerância do "outro" é um aprendizado que nunca acaba, mas, para começar, precisamos nos dispor a ouvir antes de emitirmos nossos julgamentos, antes de rotular, classificar e estabelecer o que é certo ou errado, baseados no que acreditamos ser o ideal de criança, de jovem e de adulto. (FREITAS, 2011, p. 15-16)

À vista disso, o objetivo deste estudo foi provocar uma reflexão crítica em relação à realização de leituras de literaturas de indígenas em sala de aula, apontar os possíveis benefícios, trazer alguns caminhos pedagógicos admissíveis, tentar mostrar como a educação é uma ferramenta importante para a liberdade humana.

Ao adotar uma obra de literatura indígena na escola,

> [...] o que se espera é que o aluno, reconhecendo e ressignificando as diferentes posições e as identidades culturais que discute nos textos literários, possa interagir positivamente para a inclusão social dentro e fora da escola. (COSSON, 2020, p. 113)

Ainda não foi percebido que "as obras literárias garantem reconhecimento e legitimidade à identidade de grupos minoritários, funcionando como uma forma de empoderamento simbólico dos integrantes desses grupos" (COSSON, 2020, p. 101).

Em se tratando de literatura de indígenas, o objetivo é provocar uma reflexão crítica no leitor frente ao reconhecimento do "outro". Dar visibilidade aos textos marginalizados e, por conseguinte, provocar o humano que reside em cada um de nós, construir empatia e instigar reflexões nos leitores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTHES, Roland. *Aula*: Aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França. ed. 14. São Paulo: Cultrix, 2004.

COSSON, Rildo. *Letramento literário*: teoria e prática. 2. ed., 6° reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.

COSSON, Rildo. *Paradigmas do Ensino da Literatura*. São Paulo: Contexto, 2020.

FREITAS, Fátima e Silva de. *A diversidade cultural*: como prática na educação. Curitiba: Ibpex, 2011.

LUCIANO, Gersem dos Santos. *O Índio Brasileiro*: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

MOURA, Ana Aparecida Vieira de. MARTINS, Luzineth Rodrigues. A mediação da leitura: do projeto à sala de aula. In: BORTONI-RICARDO, Stela Maris *et al*. (Orgs). *Leitura e Mediação Pedagógica*, cap. 4. São Paulo: Parábola, 2012. p. 87-112

MUNDURUKU, Daniel. *Um dia na Aldeia*: uma história munduruku. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

PROENÇA FILHO, Domicio. *Leitura do texto, leitura do mundo*. 1. ed. Rio de Janeiro: Anfiteatro, 2017.

RITER, Caio. *A formação do leitor literário*: em casa e na escola. 1. ed. São Paulo: Biruta, 2009.

THIÉL, Janice Cristine. *Pele silenciosa, pele sonora*: a construção da identidade indígena brasileira e norte-americana na literatura. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/19188/Tese?sequence=1. Acesso em: 14 jun. 2020.

WAPICHANA, Cristino; MUNDURUKU, Daniel. *Povos indígenas*: orientações pedagógicas. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade. São Paulo: SME/COPED, 2019.

VANTAGENS E DESVANTAGENS DO ENSINO HÍBRIDO NO PÓS-PANDEMIA: ACONTECIMENTO DISCURSIVO E ENUNCIATIVO

Maria Sueneide da Silva Colares (SEMED-TO)
sueneidecolares43@gmail.com

RESUMO

O presente texto ocupa-se em compreendermos se a modalização do ensino híbrido, no pós-pandemia da Covid-19, constitui-se como um acontecimento discursivo ou enunciativo, ancorado na materialidade discursiva de documentos navegadores encontrados na mídia, durante a pandemia e na volta às aulas 50% presenciais. A pesquisa situa-se no campo do discurso educacional e, teoricamente, sustentado na Análise de Discurso (doravante, AD) na linha francesa. Buscamos uma sustentação teórica, na AD, nos possíveis diálogos em Michel Pêcheux (2008); Orlandi (1987); Furlanetto (2015); Godinho e Garcia (2016); Base Nacional Comum Curricular (BNCC); Portaria nº 882, publicada no D.O.U. de 26 de outubro de 2020, e outros. Analisamos os excertos enunciativos identificados nas vantagens e desvantagens do ensino híbrido no pós-pandemia; compreendemos que os professores e os alunos tiveram que reinventarem numa prática de aulas *on-line* eatividades *home office*, esses se viram diante de uma inovação e desafios, dos quais, não estavam pouco ou nada preparados. Enunciados como esses serviram de critérios para o ponto de encontro de uma nova realidade, um acontecimento discursivo que permitiu uma inscrição do acontecimento histórico no interdiscurso.

Palavras-chave:
Inovação educacional. Letramento tecnológico. Práticas discursivas.

ABSTRACT

This text is concerned with understanding whether the hybridization modalization, in the post-pandemic of Covid-19, constitutes itself as a discursive or enunciative event, anchored in the discursive materiality of navigating documents found in the media, during the pandemic and in the 50% in person. The research is located in the field of educational discourse and, theoretically, supported by Discourse Analysis (hereinafter, AD) in the Frenchline. We seek theoretical support, in AD, in the possible dialogues in Michel Pêcheux (2008); Orlandi (1987); Furlanetto (2015); Godinho and Garcia (2016); National Common Curricular Base (BNCC); Ordinance no. 882, published in the D.O.U. of October 26, 2020, and others. We analyzed the enunciative excerpts identified in the advantages and disadvantages of hybrid education in the post-pandemic; we understand that teachers and students had to reinvent themselves in online classes and home office activities, they faced an innovation and challenges, of which they were little or not prepared. Statements like these served as criteria for the meeting point of a new reality, a discursive event that allowed an inscription of th historical event in the interdiscourse.

Keywords:
Discursive practices. Educational innovation. Technological literacy.

1. Introdução

O tema da pesquisa: Vantagens e desvantagens do ensino híbrido[531] no pós-pandemia: acontecimento discursivo e enunciativo, nasceram das provocações discursivas e estudos dos textos na perspectiva da Análise de Discurso (AD), da linha francesa, no percurso das aulas *on-line* e atividades *home office* em uma disciplina cursada como aluna especial no Programa de Pós-graduação em Letras: ensino de língua e literatura, da UFT – *Campus* de Araguaína-TO, do segundo semestre de 2020.

Foi a partir dos estudos *on-line* e atividades *home office* que surgiram as instigações: O Ensino Híbrido (EH), no pós-pandemia da Covid-19, constitui-se como um acontecimento discursivo e enunciativo? Quais as vantagens e desvantagens dessa modalização de EH, no pós-pandemia? O objetivo geral da pesquisa: Compreendemos se a modalidade de ensino híbrido no pós-pandemia da Covid-19, constitui-se como acontecimento discursivo e enunciativo.

Neste contexto, retomamos a memória ao noticiário[532] sobre a pandemia da Covid-19, no Brasil, em 26 de março de 2020, entrevista ao vivo com o ministro da Saúde Luiz Henrique Mandetta, discorrendo sobre o primeiro caso do novo coronavírus no Brasil e sobre as medidas que o país estava adotando para conter a doença. Dentre as medidas tomadas pelo governo, a suspensão das aulas presenciais foram uma delas.

Com advento da pandemia, transportou ressignificação no campo educacional, nunca antes refletidas, como o uso de máscara obrigatório, distanciamento social, com as medidas de isolamento e higienização, devido ao auto índice de contaminação e de mortalidade causada pelo vírus. Esses protocolos de medidas originaram uma desestruturação no sistema regular de ensino com suspensão das aulas presenciais. A crise causada pela pandemia trouxe uma nova repaginação pedagógica para o ensino presencial e *on-line*, o mais significante foi o aumento da utilização das tecnologias de informação e de comunicação.

Neste contexto, no discurso educacional, deparamos com o real universo físico e humano de coisas, pessoas, acontecimentos e processos

[531] O termo "pós-pandemia", usado neste artigo tem o sentido volta ao normal (as autoridades já se preparavam com medidas) para retorno as aulas 50% presencias do quarto bimestre.

[532] Retirado de um jornal *on-line* Gazeta do Povo, o *link* para acesso a entrevista consta no referencial deste trabalho.

o que Pêcheux (2008, p. 29), diz que o real "não descobrimos, pois, o real: a gente se depara com ele, dá de encontros com ele, o encontra". Buscamos uma sustentação teórica na AD, nos possíveis diálogos em Pêcheux (2008); Orlandi (1987); Furlanetto (2015), como também, as discursivizações dos textos midiáticos de Godinho e Garcia (2016); Base Nacional Comum Curricular (BNCC); Portaria nº 882, publicada no D.O.U. de 26 de outubro de 2020, e outros.

A atual pesquisa estrutura-se com a introdução, a segunda parte vem conceituando o acontecimento discursivo e acontecimento enunciativo, ancorado na Análise de Discurso, discorrendo como cada acontecimento se estrutura no discurso. A terceira parte vem conceituar o Ensino Híbrido antes, durante e pós-pandemia, subdividindo-se na identificação e análise dos excertos enunciativos das vantagens e desvantagens do ensino híbrido pós-pandemia.

Nas considerações finais, compreendemos que os professores e alunos tiveram que reinventarem numa prática de aulas *on-line*, *off-line*, e atividades *home office*, esses se viram diante de uma inovação e desafios, dos quais, não estavam pouco ou nada preparados. Enunciados como esses serviram de critérios para o ponto de encontro de uma nova realidade, um acontecimento discursivo que permitiu uma inscrição do acontecimento histórico no interdiscurso.

2. Conceituando acontecimento discursivo e acontecimento enunciativo

Na perspectiva teórica da Análise de Discurso (AD), procuramos associar os conceitos desse campo de pesquisa em memória social, partimos da premissa: O que interessa para AD? O que lhe interessa é o acontecimento tomado enquanto fato histórico, em decorrência de uma interpretação. Como afirma Casarin (2014, p. 194 *apud* LE GOFF, 1996), o fato histórico é uma construção que atesta a história como uma prática social e sua intervenção. Um acontecimento em si pode ocorrer independente do sujeito, mas só se torna fato histórico quando por ele simbolizado (interpretado por um recorte sobre o fato).

Na visão da AD, o acontecimento em si, tomado como fato histórico, é o que delineamos como acontecimento histórico, como algo preciso que gera múltiplas discursividades, muito embora, dado a incompletude do discurso, um acontecimento, na maioria dos casos, tem sido resul-

tado de uma discursividade antecedente, de uma construção discursiva. Na AD, acontecimentos em si, mesmo que negligenciados pelos historiadores, são gestos de interpretação, pois o esquecimento e/ou silêncio, também tem significado para o analista de discurso (LE GOFF, 1996, p. 11 *apud* CASARIN, 2014, p. 194).

Na perspectiva da AD, segundo Orlandi (1987, p. 9 *apud* FURLANETTO, 2005, p. 35-6), a linguagem em seu funcionamento, "aquilo que se diz, uma vez dito, vira coisa no mundo: ganha espessura, faz história. E a história traz em si a ambiguidade do que muda e do que permanece". Ou seja, nos estudos discursivos buscam se compreender a língua não só como uma estrutura, mas principalmente como acontecimento. Na junção da estrutura e do acontecimento, a forma material, são vistas como o acontecimento do significante (língua) em um sujeito afetado pela história. Assim afirma a autora:

> [...] todo discurso é um deslocamento na rede de filiações, mas este deslocamento é justamente deslocamento em relação a uma filiação (memória) que sustenta a possibilidade mesma de se produzir sentido. [...] Cada acontecimento discursivo é inédito e o retorno da memória não é simples reprodução. (ORLANDI, 1996, p. 92-3 *apud* FURLANETTO, 2015, p. 36)

As autoras destacam, que cada acontecimento discursivo é novo e o retorno da memória não é fácil de se reproduzir. Neste sentido, Mariane (1998, p. 28 *apud* RODRIGUES; FERREIRA, 2013, p. 124) diz que a produção de sentidos relaciona se às "possibilidades enunciativas dos períodos históricos". Essas possibilidades têm a função de articular sentidos atuais com os sentidos anteriores, com os sentidos não ditos e com os sentidos futuros.

Partindo dessa premissa, recorremos ao Pêcheux (2008) o qual afirma que o primeiro passo ou caminho a se tomar como tema um enunciado e trabalhar a partir dele. Adotamos o enunciado: o "ensino híbrido" o antes, o durante e o pós-pandemia, o contexto epidêmico da Covid-19, este tomado como fato/acontecimento histórico, ancorado no discurso educacional.

Neste sentido, nos resta compreender que ao se tratar de estrutura e de acontecimento tais propostas se entrecruzarão nos caminhos de acontecimentos, através da tensão entre a descrição e a interpretação, nos direcionando a uma compreensão que o acontecimento histórico abre caminhos ao acontecimento discursivo, que leva a uma discursividade do

acontecimento, no ponto de encontro de uma atualidade e de uma memória (PÊCHEUX, 2008, p. 16 e 17).

Discorremos sobre a construção de Pêcheux (2008) e reconstrução do enunciativo por Cazarin e Rasia (2014, p. 195) o acontecimento discursivo permiti a inscrição do acontecimento histórico no interdiscurso. Um acontecimento discursivo cria uma ruptura, que rompe com a 'estabilidade' anterior e inaugura uma nova 'estabilidade' discursiva, mas não logicamente organizada, pois a mesma tem a ver com a ordem do discurso que joga com a materialidade linguística e com a materialidade histórica.

Podemos então melhor entender o acontecimento discursivo e parafrasear com Indursky (2008, p. 28) em que ela interroga qual a diferença entre os dois acontecimentos? o acontecimento discursivo determinado pelo surgimento de uma nova forma-sujeito e, seguida de uma nova formação discursiva (FD). A partir dessa nova FD, evidencia-se a uma ruptura radical e definitiva, pois o sujeito não suporta mais os saberes da FD em que se inscrevia e com ela se desidentifica, dela se retirando. Este movimento, o encaminha para uma instauração de uma nova FD é a produção de novos saberes. Este é o conhecimento discursivo. Para a compreensão do conhecimento enunciativo temos gestos afirmativos na citação abaixo:

> Já o conhecimento enunciativo implica apenas a instauração de uma nova posição-sujeito no interior de uma mesma FD. Dito de outra forma: surge aí uma nova fragmentação em relação à forma-sujeito, ou seja, surge aí um novo modo de enunciar os sentidos no interior de uma formação discursiva, mas este novo modo não opera pelo viés da ruptura com a formação discursiva e com a forma-sujeito. Seu funcionamento se dá pelo viés da tensão e do estranhamento com a forma-sujeito. Ou seja: este conflito é interno à FD e se dá em relação aos modos enunciativos de uma determinada posição-sujeito, geralmente dominante. Surge novos saberes, provenientes de outro lugar, no interior de uma mesma FD e estes aí acarretam um forte estranhamento. Este é o acontecimento enunciativo. (INDURSKY, 2008, p. 28 e 29)

Compreendemos que o acontecimento discursivo remetido para fora, é externo a formação discursiva que lhe dá origem, a um novo sujeito histórico. Já o acontecimento enunciativo estimula a divisão da forma-sujeito e se dá, por um futuro, no interior da própria formação discursiva, dando origem a nova posição-sujeito. A ruptura com a formação discursiva e com a sua forma-sujeito foi designada por Pêcheux (2008) de acontecimento discursivo.

3. O ensino híbrido: antes, durante e pós-pandemia da Covide-19

Primeiramente retomamos o discurso educacional sobre o ensino híbrido, apontando que essa modalidade já existia no Brasil, antes da pandemia da Covid-19**,** como discorrem Godinho e Garcia (2016, p. 3), o termo ensino híbrido ou *blended learning*, tem origem inglesa, surgiu por volta do ano 2000, em cursos educacionais voltados para empresas, mas recentemente, a metodologia evoluiu e começou a ser usado na sala de aula, englobando uma diversidade de recursos e diferentes abordagens,combinações e ambientes de ensino e de aprendizagem. São modelos sustentados numa combinação híbrida, o ensino presencial com o online, como na citação:

> De modo consistente com sua natureza sustentada, os modelos de Rotação por Estações, Laboratório Rotacional e Sala de Aula Invertida podem ser implementados sem grandes mudanças na alocação de recursos e outros processos já estabelecidos em uma escola. Nenhum dos modelos requer uma completa mudança de instalações físicas ou corpo de profissionais. Cada um deles introduz uma solução híbrida que combina a sala de aula tradicional com uma nova tecnologia – o ensino online – para criar algo com melhor desempenho, de acordo com a definição iniciá-la respeito de o que uma boa sala de aula deve fazer. (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013, p. 31)

Ainda, no retorno à memória discursiva, os analistas anos atrás, já conjecturavam que há longo prazo, os modelos de ensino híbrido estariam a caminho para tornarem-se bons o bastante para atrair estudantes tradicionais, mas aqueles que adotarem o ensino híbrido como uma inovação sustentada nos modelos híbridos. E em relação à sala de aula tradicional nesta fase de transição possuem bons motivos para não jogar o velho fora em favor do novo neste momento. Pois o sistema educacional tradicional, que oferecem uma proposta valorizada por muitos pelo fator de sua criação de ordem disciplinar em torno do papel central do professor como bem definido. (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013, p. 42-3).

Ao fazemos menção do ensino híbrido, no Brasil, durante o acontecimento histórico da pandemia da Covid-19, de 2020, encontramos uma repaginação no modelo de ensino das aulas presenciais, outrora "normal" aliado a paradigmas e a rituais de um sistema de "ensino tradicional", até então, o papel centrado entorno do professor, confirmando,dessa forma, o que Pêcheux (2008) chamou de "o ponto de encontro de uma atualidade e de uma memória."

Nessa nova organização da educação, no período de suspenção das aulas presenciais durante pandemia, as escola, os professores, os alunos, as famílias e o próprio sistema de ensino deparam-se com grandes desafios e a urgência de uma nova inserção de postura organizacional no ensino. Surgindo o enunciado "reinventar", sugerido aos modelos de ensino híbrido, que são centrados na personalização do aluno e na flexibilidade do ensino, aonde o conhecimento sai das quatro paredes da sala de aula, levando os estudantes aprendem em qualquer lugar a qualquer momento, em grupos ou individualmente, por Godinho e Garcia (2016, p. 5).

Como reafirma Brasil (2020) que a pandemia da Covid-19 transportou consigo vários desafios para a sociedade, causando impactos nas políticas públicas e, muitas incertezas, em relação aos desdobramentos das políticas de saúde. No contexto educacional teve efeito tempestivo com a suspensão das aulas, como na afirmação citada abaixo:

> Na educação, o efeito tempestivo da suspensão das aulas fez com que professores e alunos tivessem que se ajustar rapidamente às novas formas de ensinar e aprender. Nesse contexto, o uso das tecnologias e as aulas remotas emergiram como alternativas para dar seguimento às atividades escolares. (BRASIL, 2020, p. 2)

Para a retomada das aulas presenciais, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB), da Secretaria de Alfabetização (Sealf) e da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp), elaboraram um guia de orientação, com embasamento em diferentes documentos, servirá de base para o sistemas e redes de ensino ou quando forem elaborar seus próprios guias ou planos de retorno às atividades presenciais. (BRASIL, 2020, p. 2). Para manter o distanciamento, o Guia sugere: "Pode-se utilizar o ensino híbrido, ou seja, parte dos alunos com aulas presenciais e parte com aulas virtuais e/ou síncronas em casa ou outro local, com atividades e trabalhos a serem realizados em casa." (*Ibidem*, p. 17).

Quanto à formação continuada de professores, o MEC elaborou uma normativa para a educação básica, a Portaria nº 882, publicada no D.O.U., de 26 de outubro de 2020, com novas diretrizes reforçando o uso das tecnologias nos processos de aprendizagem. O Projeto Pedagógico e as políticas da formação desses sistemas ofertarão programas que atenderão as regionais formativas contextuais. Entre outras ações, as atividades formativas diversas, presencias, a distância, semipresenciais ou na forma

híbrida, ou por outras estratégias não presenciais. (BRASIL, (2020, p. 8-9).

4. As vantagens e desvantagens do ensino híbrido no pós-pandemia

Segundo Pêcheux (2008),

> O discurso-outro, enquanto presença virtual na materialização descritiva da sequência, marca, do interior desta materialidade, a insistência do outro como o próprio princípio do real sócio-histórico. (PÊCHEUX, 2008, p. 55)

Na perspectiva da AD, analisamos os excertos enunciativos encontrados nos textos, que remetem sentidos das vantagens e desvantagens do EH, no pós-pandemia, discursivizações de materialidade, ancorado no discurso educacional em registros midiáticos produzidos por especialistas educacionais.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2020, p. 8-9) assegura aos estudantes da Educação Básica às aprendizagens essências e o desenvolvimento das dez competências gerais. Vale ressaltar que essas competências se inter-relacionam e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental, e Ensino Médio). A quinta competência sugere uso das novas tecnologias nas práticas escolares, como na citação abaixo:

> Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2020, p. 9)

Tomamos essa quinta competência com enunciações de vantagens para a modalidade do EH, pós-pandemia, por ela remeter um leque de sentidos, voltados ao professor e ao aluno. Na forma explicita, a competência é destinada ao desenvolvimento do estudante, mas antes de ser aplicada ao aluno, o primeiro protagonista, nesse processo é o professor, adequando seu planejamento, a criação e produção das tecnologias, responsável em orientar, motivar e possibilitar as oportunidades de acordo com a singularidade de cada aluno colocando- o no centro da aprendizagem.

Nas leituras realizadas da Portaria nº 882, publicado em 26 de outubro de 2020, conteúdo em 37 páginas, que formula a base para forma-

ção continuada dos professores, observa-se que este documento pressupõe o desenvolvimento das dez competências gerais disposta na BNCC, para a formação inicial, as quais são essenciais para a promoção de situações favoráveis para um aprendizado significativo do aluno. (BRASIL, 2020, p. 12-3).

Outras formações enunciativas, emitindo os sentidos das vantagens e desvantagens do ensino híbrido pós-pandemia demonstram as menções recortadas de uma reportagem no portal de notícias na Agência Brasil, uma publicação de uma entrevista intitulada: Ensino híbrido é tendência para a vida escolar no mundo pós-pandemia, o especialista educacional, professor e autor de livros didáticos, Rocha (2020), como seguem enumeradas:

> (1) Com apoio de ferramentas de tecnologia, vai invadir mais fortemente a vida do estudante no mundo pós-pandemia. Mas o formato exige muito mais mudança dos professores do que dos estudantes.
>
> (2) Com apoio de ferramentas de tecnologia, vai invadir mais fortemente a vida do estudante no mundo pós-pandemia. Mas o formato EH, exige muito mais mudança dos professores do que dos estudantes.
>
> (3) A relação com o digital para as crianças e os jovens não é uma relação nova, já é presente. Nativos digitais [...] o esforço está em transferir essa habilidade dos jovens para a área da educação.
>
> (4) Os professores estavam acostumados a ensinar, agora eles terão que aprender para ensinar. (ROCHA, 2020)

Nesses enunciados, o exemplo (1) a primeira parte do exemplo (2) e (3) são tomados como vantagens direcionadas aos estudantes na modalidade do EH, no pós-pandemia. Tomamos o exemplo (4), a segunda parte do exemplo (2) e (3) – são menções de desvantagens direcionadas ao professor, onde o mesmo terá que se esforçar para aprender e a envolver os estudantes no centro do processo de aprendizagem.

> (5) Essas ferramentas ainda não são tão fáceis de serem trabalhadas, porque a grande maioria dos professores não é nativa digital, o que gera certa dificuldade para que o processo todo aconteça de maneira tranquila.
>
> (6) Os professores conseguirão dominar essas ferramentas digitais para colocá-las em prática e permitir o ensino híbrido se torne cada vez mais uma realidade.
>
> (7) Vamos gerar a possibilidade de trazer para esses alunos informações muito mais criativas e envolventes, ou seja, muda muito e muda para melhor.
>
> (8) O ensino híbrido só pode ser feito por meio de internet, há um prejuízo para aquelas crianças e jovens que não tem acesso. (ROCHA, 2020)

Analisando os exemplos (5), (6) e (7) estão reportando ao professor como forma de vantagens, apesar das dificuldades vão gerar possibilidades de passar ao aluno informações mais criativas e envolventes. E, por último, o exemplo (8), como desvantagens do EH, para os alunos que não têm acesso à internet. Enfim, a pandemia da Covid-19, trouxe esse formato do ensino híbrido, com ele professores e alunos terão possibilidades de mudanças definitivas nas realidades educacionais no Brasil, mas para isso acontecer sem barreiras e sem limites precisamos ter vontade de aprender e a usar as novas ferramentas tecnológicas.

5. Considerações finais

Nas últimas amarrações da discussão proposta neste texto, recorremos as indagações no início: O ensino híbrido, no pós-pandemia da Covid-19, constitui-se como um acontecimento discursivo e enunciativo? Quais as vantagens e desvantagens dessa modalização de EH, no pós-pandemia?

Para responder essa indagação e aos objetivos da proposta, percorremos a trilogia de Pêcheux (2008, p. 43-4): o "ler, descrever e interpretar – o movimento intelectual que recebeu o nome de "estruturalismo" (...) considerado antipositivista, visando a levar em conta este tipo de real, sobre o qual o pensamento vem dar, no entrecruzamento da linguagem e da história. Como na reafirmação de Pêcheux:

> A posição de trabalho que aqui evoco em referência à análise de discurso [...] supõe somente que, através das descrições regulares de montagens discursivas, se possa detectar os momentos de interpretações enquanto atos que surgem como tomadas de posição, reconhecidas como tais, isto é, como efeitos de identificação assumidos e não negados. (PÊCHEUX, 2008, p. 57)

De acordo como embasamento teórico na perspectiva da AD, delineados no capítulo dois, evidenciamos sobre o acontecimento discursivo e enunciativo. Compreendemos que o enunciado "ensino híbrido pós-pandemia" se constitui em acontecimento enunciativo, pois não houve uma ruptura do ensino híbrido, durante e no pós-pandemia. Houve uma reorganização do ensino híbrido e uma mudança na inscrição do acontecimento histórico no interdiscurso.

Ao descrever e ao interpretar o acontecimento histórico e discursivo, compreendemos que a pandemia da Covid-19, iniciada no Brasil, no dia 26 de março de 2020, constitui-se como acontecimento histórico e

discursivo, pois é marcado por fatos/acontecimentos históricos, como reafirma Casarin (2014), "o acontecimento histórico é algo pontual, capaz de gerar múltiplas discursividades."

Na terceira parte do trabalho conceituamos o termo ensino híbrido e pesquisamos sua disseminação no campo educacional,no antes, durante e pós-pandemia. No subtítulo identificamos as vantagens e desvantagens do EH, no pós-pandemia;analisamos que houve um protagonismo dessa modalidade de ensino, na pandemia da Covid-19, no meio educacional, onde os professores e os alunos, desempenharam o papel de protagonistas do ensino–aprendizagem.

Enfim, tiveram, que se reinventarem numa prática de aulas *on-line* e atividades *home office*, como autores se viram diante de uma inovação e desafios, dos quais, não estavam pouco ou nada preparados. Enunciados esses que serviram de critérios para o ponto de encontro de uma nova realidade, um acontecimento discursivo que permitiu uma inscrição do acontecimento histórico no interdiscurso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORALES, Blanca de Souza Vieira. Sujeito: imaginário, simbólico e real. In: MITTMANN, Solange; GRIGOLETTO, Evandra; CAZARIN, Ercília Ana (Orgs). *Práticas discursivas e identitárias*: sujeito e língua. Porto Alegre: Nova Prova, 2008. p. 34-46

BRASIL. Ministério da Educação. MEC lança guia para orientar o retorno seguro das aulas presenciais nas redes de ensino estadual e municipal. Brasília, 2020. Disponível em: https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2020/10/mec-lanca-guia-para-orientar-o-retorno-seguro-das-aulas-presenciais-nas-redes-de-ensino-estadual-e-municipal. Acesso em: 12 out. 2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base nacional comum curricular (BNCC). Brasília. Disponível em: BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf (mec.gov.br). Acesso em: 05 out. 2020.

_____. Ministério da Educação. Novas diretrizes reforçam uso da tecnologia nos processos de aprendizagem. Brasília, 2020. Disponível em: Novas diretrizes reforçam uso da tecnologia nos processos de aprendizagem – Português (Brasil) (www.gov.br). Acesso em: 28 out. 2020.

CAZARIN, Ercília Ana; RASIA, Gesualda dos Santos. As noções de acontecimento enunciativo e de acontecimento discursivo: um olhar sobre o discurso político. *Letras*, v. 24, n. 48, p. 193-210, Santa Maria, jan./jun. 2014.

_____. Posição-sujeito: um espaço enunciativo heterogêneo.In: MITTMANN, Solange; GRIGOLETTO, Evandra; CAZARIN, Ercília Ana. (Orgs). *Práticas discursivas e identitárias*: sujeito e língua. Porto Alegre: Nova Prova, 2008. p. 109-12

CHRISTENSEN, C.; HORN, M.; STAKER, H. *Ensino Híbrido*: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos. Maio de 2013. Disponível em: http://porvir.org/wpcontent/uploads/2014/08/PTIs-K-12-blended-learning-disruptive-Final.pdf. Acesso em: 18 out. 2020.

FURLANETTO, Maria Marta. Discurso: estrutura e acontecimento. *Uma avaliação teórica*, v. 9, n. 3, p. 34-60, jul/set. 2015. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem

GODINHO, Vivian Thais; GARCIA, Clarice Aparecida Alencar (Org.). Caminhos híbridos da educação: delimitando possibilidades. *Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância*. 3. ed. Universidade Federal de São Carlos (UFS-Car), 2016.

INDURSKY, Freda. Unicidade, desdobramento, fragmentação: a trajetória da noção de sujeito na Análise do Discurso. In: MITTMANN, Solange; GRIGOLETTO, Evandra; CAZARIN, Ercília Ana (Orgs). *Práticas discursivas e identitárias*: sujeito e língua. Porto Alegre: Nova Prova, 2008. p. 9-33

MANDETTA, Luiz Henrique. Vigilância sanitária Ministro da Saúde fala sobre o 1º caso de coronavírus no Brasil. Disponível em: https://www.gazetadopovo.com.br/republica/ao-vivo-primeiro-caso-coronavirus-brasil-entrevista-coletiva-ministro-saude/. Acesso em: 18 set. 2020.

ROCHA, Ismael. Ensino híbrido é tendência para a vida escolar no mundo pós-pandemia. São Paulo, 2020. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-07/ensino-hibrido-e-tendencia-para-vida-escolar-no-mundo-pos-pandemia. Acesso em: 06 out. 2020.

PÊCHEUX, Michel. O discurso: estrutura ou acontecimento. Trad. de Eni P. Orlando. 5. ed. Campinas-SP: Pontes, 2008.

VARIAÇÃO DIATÓPICA: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS TRECHOS DAS MÚSICAS DE LUIZ GONZAGA

Raniere Nunes da Silva (UEMASUL)
rntj29@hotmail.com
Gilberto Freire de Santana (UEMASUL)
gilbertofreiredesantana@hotmail.com
Matheus Carvalho Lima (UEMASUL)
mc420089@gmail.com

RESUMO

No uso da linguagem é possível identificar traços característicos da manifestação cultural e social de uma determinada comunidade de fala. Assim sendo, a identidade linguística do sujeito inserido num grupo social é refletida, também, nas produções artísticas e culturais desenvolvidas por ele, como nas canções de Luiz Gonzaga, nas quais se observam marcas da oralidade em suas composições. Este estudo discute variação diatópica; preconceito linguístico e ensino de língua materna. Para tal, por meio de pesquisa documental foram analisadas duas obras de *Luiz Gonzaga*, a partir disso, são feitos os apontamentos quando há variação diatópica. Esta pesquisa assenta-se na abordagem qualitativa e para fundamentá-la, utilizou-se autores como Bagno (2015), Bortoni-Ricardo (2004; 2005), Frazão (2020),Soares (2017), *inter alia*. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular, cabe às instituições de ensino refletir acerca da variação, a fim de que os educandos sejam capazes de perceber às diferenças linguísticas e sua relação com questões sociais, regionais e, dessa maneira, combater o preconceito linguístico em relação às variedades não padrão existentes num país multicultural e plurilinguístico como o Brasil.

Palavras-chave:
Preconceito linguístico. Variação linguística. Escola e ensino.

ABSTRACT

In the use of language it is possible to identify characteristic features of the cultural and social manifestation of a given speech community. Thus, the linguistic identity of the subject inserted in a social group is also reflected in the artistic and cultural productions developed by him, as in Luiz Gonzaga's songs, in which marks of orality are observed in his compositions. This study discusses diatopic variation; linguistic prejudice and mother tongue teaching. To this end, through documentary research, two works by Luiz Gonzaga were analyzed. From this, notes are made when there is diatopic variation. This research is based on the qualitative approach and to support it, authors such as Bagno (2015), Bortoni-Ricardo (2004; 2005), Frazão (2020), Soares (2017), inter alia, were used. According to the Common National Curricular Base, it is up to educational institutions to reflect on variation, so that students are able to understand linguistic differences and their relationship with social, regional issues and, in this way, combat linguistic prejudice in relation to the non-standard varieties existing in a multicultural and plurilingual country like Brazil.

Keywords:
Linguistic prejudice. Linguistic variation. School and Teaching.

1. Introdução

O Brasil é um país rico em diversidade cultural e linguística, essa pluralidade se dá pelas diferentes regiões que compõem o extenso território brasileiro, nas quais têm-se diferentes costumes, crenças, tradições, entre outras características que podem refletir direto ou indiretamente sobre a linguagem. Isso posto, é possível observar as diferenças linguísticas e dialetais de região para região, o que se tem denominado, nos estudos linguísticos e sociolinguísticos, de variação linguística, mais especificamente de variação diatópica, geográfica ou regional.

Para Coelho *et al*. (2020, p. 16), "a variação linguística é o processo pelo qual duas formas podem ocorrer no mesmo contexto com o mesmo valor referencial/representacional, isto é, com o mesmo significado." Nesse sentido, pode-se dizer que existem duas ou mais formas para expressar a mesma coisa, não havendo prejuízos ou danos à comunicação, uma vez que a língua varia, sobretudo na oralidade, na qual pressupõe-se haver mais possibilidade de mudança, ao contrário da modalidade escrita da língua, que por ser mais conservadora, é menos tolerável à variação e tende a aproximar-se mais da norma tida como padrão.

Este trabalho enfoca discutir a variação diatópica. Para tanto, levou-se em consideração, neste estudo, a questão socioeconômica, ao refletir sobre o acesso desigual aos bens culturais, entre os quais a língua constitui-se como tal (BORTONI-RICARDO, 2005). Além do mais, buscou-se compreender as diferenças regionais em relação aos usos da língua, objetivando entender o que se constitui como padrão (de prestígio) e não padrão (desprestígio) na linguagem, trazendo essas reflexões para o contexto escolar.

Em um pais multicultural e plurilinguístico como o Brasil, o fenômeno da variação linguística deveria ser visto simplesmente como diferença de usos da linguagem, não como deficiência linguística ou cognitiva. Logo, inferiorizar uma forma linguística não padrão, conforme Bagno (2015), resulta no preconceito linguístico, que é uma arma usada contra àqueles que não dispõem de um repertório linguístico configurado à norma culta do português.

A identidade social do indivíduo também pode ser refletida nas manifestações artísticas produzidas por ele, como nas canções de Luiz Gonzaga, nas quais observam-se marcas da oralidade/fala na composição de suas letras. Para tal, optou-se pela pesquisa documental em duas canções do referido artista, apontando nos versos musicais a ocorrência da variação linguística, sobretudo, de cunho regionalista, nas quais o cantor e compositor nordestino transpõe para as suas músicas traços característicos de sua região e de seu grupo social.

2. A variação linguística no contexto social

A linguagem é inerente ao homem e ele a usa para comunicar e interagir em seu grupo social. Assim, a língua já nasce comprometida com o homem e desempenha um papel de suma importância para o estabelecimento das relações sociais. Quando analisamos a língua em uso, no cotidiano e em funcionamento, é possível observar a gama de variação existente em diferentes espaços geográficos.

Para Coelho *et al*. (2020:

> É a variação regional, também conhecida por variação geográfica, ou ainda diatópica, a responsável por podermos identificar, às vezes, como bastante precisão, a origem de uma pessoa pelo modo como ela fala. Através da língua, é possível saber que um falante é gaúcho, mineiro ou baiano, por exemplo [...] (COELHO *et al*., 2020, p. 38)

Conforme os autores, identifica-se as diferenças e peculiaridades de usos linguísticos em diferentes cenários regionais, ainda que em um mesmo país, há mais de uma forma de dizer a mesma coisa e, não obstante, entre os interagentes, a comunicação acontece. Nesse sentido, é refutada a ideia de uma língua homogênea e inflexível. Essa reflexão vai ao encontro da concepção de língua para Bortoni-Ricardo (2004), que é tida como um sistema heterogêneo e passivo de variação e mudança em diferentes contextos da vivência da linguagem.

Acerca dos contextos de usos da língua, a fala/oralidade é a que mais recebe influências do meio no qual o falante está inserido. Dessa forma, desde a aquisição da fala e, consequentemente, a formação do repertório linguístico do sujeito, que perpassa pela interação verbal no seio familiar e, por conseguinte, no convívio com os amigos, em igrejas, clubes, entre outros espaços de interação, o falante vai adquirindo identificadores linguísticos que faz de seu dialeto ou modo de falar uma expressão de si, do seu meio e de sua localização geográfica.

As diferenças linguísticas são percebidas, com mais frequência, na oralidade, principalmente a fala dos indivíduos que não dispõem, em seu repertório linguístico, do uso da norma-padrão, sendo a língua padrão melhor avaliada pela sociedade e escola. Diante disso, a ideia de que uma forma de falar é superior à outra, muito tem a ver com as desigualdades sociais, pois se tem os usos privilegiados e não privilegiados da língua e, ao considerar os grupos sociais que fazem o uso da língua culta, geralmente são os grupos em situação socioeconômica favorável e residentes nos centros urbanos.

Para Bortoni-Ricardo (2005):

> O comportamento linguístico é um indicador claro da estratificação social. Os grupos sociais são diferenciados pelo uso da língua. Em sociedades com histórica distribuição desigual de renda (entre os quais o Brasil pode ser considerado paradigmático), as diferenças são acentuadas e tendem a se perpetuar. Pode-se afirmar que a distribuição injusta de bens culturais, principalmente das formas valorizadas de falar, é paralela à distribuição iníqua de bens materiais e de oportunidade (BORTONI-RICARDO, 2005, p.14)

A língua, nesse sentido, torna-se um instrumento de segregação entre os sujeitos, resultante da má distribuição dos bens culturais e, à vista disso, do acesso à norma culta. As diferenças de recepção no que tange à variação linguística e norma-padrão advêm da carga de avaliação positiva que é dada à língua padrão, ou seja, aos falares dos sujeitos mais escolarizados e residentes nos centros urbanos, bem como àqueles em situação socioeconômica favorável, em detrimento das demais variantes do português, isto é, as não padrão, tidas como inferiores, geralmente usadas pelos grupos sociais menos escolarizados e residentes em área rural ou regiões mais pobres do país.

Acerca da conceituação de norma padrão e não padrão, para Coelho *et al*.:

> [...] As variantes padrão são, *a grosso modo*, as que pertencem às variedade cultas da língua; já as variantes não padrão costumam se afastar dessas variedades. Mesmo que não seja a variante mais usada por uma comunidade, a variante padrão é, em geral, a variante **de prestígio**, enquanto a não padrão é muitas vezes **estigmatizada** – pode haver comentários negativos à forma ou aos falantes que a empregam. Ademais, as variantes padrão tendem a ser mais **conservadoras**, fazendo parte do repertório linguístico da comunidade há mais tempo, ao passo que as variedades não padrão tendem a ser **inovadoras**. (COELHO *et al*. p. 18) (grifo do autor)

A ocorrência do uso de regras não padrão tornou-se uma característica marcante na fala dos indivíduos que fazem parte das camadas

populares e em situação socioeconômica mais vulnerável. Desse modo, os "erros" de português ou desvios da norma tida como padrão, sendo o termo "desvio" mais apropriado para referir-se às diferenças de usos da língua, a motivação para a prática do preconceito linguístico, que segundo Bagno (2005), desprestigia ou inferioriza os "modos de falar" que não estejam em consonância com a gramática tradicional.

No contexto escolar, especialmente os alunos advindos das camadas populares, tendem a apresentar mais dificuldades em relação ao uso da língua padrão. Conforme Soares:

> É o uso da língua na escola que evidencia mais claramente as diferenças entre grupos sociais e que gera discriminação e fracasso: o uso, pelos alunos provenientes das camadas populares, de variantes linguísticas social e escolarmente estigmatizadas provoca preconceitos linguísticos e leva a dificuldades de aprendizagem, já que a escola usa e quer ver usada a variante socialmente prestigiada. (SOARES,2017, p. 26)

É no espaço escolar que o aluno se depara com os conflitos linguísticos concernentes ao "bom uso" e "mau uso" da linguagem, bem como começa a perceber as diferenças entre o seu modo de falar e o da escola, visto que a produção linguística dos educandos, muitas vezes, é desvalorizada e considerada como "errada" e "inferior". Quando não há tratamento adequado, pelo professor, tende-se a erigir barreiras no processo de ensino e aprendizagem de língua, a dificuldade se dá uma vez que nem sempre é valorizada, suficientemente, a fala do aluno e, ao fazer isso, a escola não ratifica o aluno enquanto sujeito ativo no processo educacional e falante competente de seu idioma.

Tendo em conta que o aluno ao chegar no ambiente escolar já desenvolveu a competência linguística e consegue comunicar e interagir por meio da linguagem, é preciso que os professores e outros agentes que trabalham na intenção de contribuir para formação linguística do aluno, alargar esses conhecimentos e focar no desenvolvimento da competência comunicativa do educando, a fim de que o aprendiz consiga fazer uso da língua em diferentes contextos e situações comunicativas requeridas a ele.

Ferrarezi Jr. (2014), ao analisar os currículos das escolas brasileiras, aponta umas das causas dos problemas que são enfrentados frente à questão educacional, para ele:

> Como se pode ver os currículos ainda hoje adotados em nossos estabelecimentos correspondem a currículos de várias décadas atrás. São fundamentados na ideia de que o ensino da gramática normativa é suficiente e

> adequado para o desenvolvimento das quatro habilidades essenciais da comunicação (ouvir, falar, ler e escrever) e justamente por isso não trazem nem uma palavra sobre escrever como atividade representativa de valor social nenhuma palavra sobre leitura como atividade de formação social [...] (FERRAREZI JR., 2014, p. 32)

Conforme o autor, a escola carece de estratégias eficientes para o desenvolvimento de um ensino que valoriza à leitura e escrita como práticas sociais. Quando o aluno não encontra sentido ou não é motivado, suficientemente, para o aperfeiçoamento das habilidades de leitura e escrita, mas, ao contrário, é oferecido ao aluno o ensino restritamente gramatical, as aulas de Língua Portuguesa tendem a ser fadadas ao desinteresse dos aprendizes. Portanto, não há um resultado satisfatório quanto ao uso considerado correto da língua, foco do ensino prescritivo, tampouco o aluno é levado a aprimorar e reconhecer a leitura e escrita como práticas sociais necessárias para o exercício pleno da cidadania e um caminho possível para a ascensão social.

As reflexões acerca da variação linguística no contexto escolar deve ser uma resposta ao perfil sociolinguístico dos alunos e, a partir disso, o professor de língua materna trabalhar em cima dessas dificuldades para tentar diminuí-las. Em face do que foi exposto, quando o professor se utiliza de metodologias que abordam as diferenças linguísticas e dialetais em sala de aula, reconhecendo a língua como um sistema heterogêneo e em constante variação e mudança, o conhecimento torna-se mais eficaz e menos carregado de julgamentos ou estereótipos negativos.

3. Linguagem e arte: diferenças dialetais e uso de regras não padrão

Muitos artistas, músicos, pintores, dramaturgos retratam em suas obras as características culturais e linguísticas de seu grupo social e/ou região geográfica. Nesse sentido, as expressões artísticas que refletem a cultura regional e linguística podem ser usadas como um meio pelo qual o professor de linguagem pode levar os alunos a refletirem e observarem as diferenças linguísticas e dialetais em diferentes regiões e o quanto a arte e a linguagem estão imbricadas nas produções artísticas e culturais em diferentes espaços geográficos.

Desse modo, a música pode ser utilizada em sala de aula para discutir questões relacionadas à variação diatópica, pois em algumas canções, como é o caso das músicas de Luiz Gonzaga, o compositor ao escrevê-la evoca suas memórias individuais e coletivas na construção de

suas letras musicais e, ao fazer isso, expressa sua realidade, sua cultura, linguagem e forma de enxergar o mundo.

Luiz Gonzaga[533] (1912–1989) foi um músico brasileiro, sanfoneiro, compositor e nordestino.Carinhosamente, ele recebeu o título de "Rei do Baião", pelo grande destaque que obteve no cenário artístico brasileiro. O "Rei do Baião" foi responsável pela valorização e propagação dos ritmos nordestinos, levou o baião, o xote e o xaxado para todo o país. A música "Asa Branca", escrita em parceria com Humberto Teixeira, fora gravada por Luiz Gonzaga no dia 03 de março de 1947, é tida como um hino do Nordeste brasileiro.

Luiz Gonzaga nasceu na Fazenda Caiçara, em Exu, Sertão de Pernambuco, no dia 13 de dezembro de 1912. Filho de Januário José dos Santos, o mestre Januário, "sanfoneiro de 8 baixos" e Ana Batista de Jesus. Desde menino, Luiz Gonzaga já pegava na enxada, mas preferia ficar olhando o pai tocar sua sanfona. Logo aprendeu a tocar e animar as festinhas da região. Cresceu ajudando o pai na roça e na sanfona, mas também fazia pequenos serviços para os fazendeiros da região.

3.1. Variação Linguística presente nas músicas de Luiz Gonzaga

O contato com a diversidade cultural e linguística pode ser identificado para além da fala e dos diálogos informais do dia a dia. Desse modo, como dito anteriormente, por meio da arte regionalista e suas diferentes expressões artísticas, podem-se observar a pluralidade linguística e cultural existentes no extenso território brasileiro. No que concerne aos níveis de variação linguística, nas músicas do cantor nordestino selecionadas para este estudo, elas apresentam variação diatópica, que podem ser a nível fonológico e lexical, como será apontado nas canções de Luiz Gonzaga.

A seguir serão apresentadas duas músicas do cantor Luiz Gonzaga e, a partir disso, são feitos os apontamentos quando há variação linguística, principalmente de cunho regionalista, foco deste estudo.

[533] https://www.ebiografia.com/luiz_gonzaga/.

Canção 1: Asa Branca – Luiz Gonzaga/ Humberto Teixeira.

*Quando **oiei**a terra ardendo*
Qual fogueira de São João
*Eu perguntei a Deus do céu, **uai***
Por que tamanha judiação (bis)
*Que braseiro, que **fornaia***
*Nem um pé de **prantação***
*Por **farta** d'água perdi meu gado*
Morreu de sede meu alazão (bis)
Até mesmo a asa branca
Bateu asas do sertão
Então eu disse adeus
Rosinha Guarda contigo meu coração (bis)
Hoje longe muitas léguas
Numa triste solidão
Espero a chuva cair de novo
Para eu voltar pro meu sertão (bis)
*Quando o verde dos teus **óio***
*Se espalhar na **prantação***
Eu te asseguro não chore não, viu
Que eu voltarei, viu, meu coração.

Considerada uma das músicas mais famosas de Luiz Gonzaga, "Asa Branca" aborda a seca que assola parte da região Nordeste. Na canção, o eu lírico frente a um cenário desolador, chora as dores e os prejuízos causados pela grande seca e, ao reportar-se a Deus, expressa os questionamentos que circundam a sua mente. Além das lamúrias e reclamações existentes nos versos, decorrentes da falta de água, a música retrata a esperança e a espera por dias melhores.

Para Rebouças (1997):

> Luiz reproduz a mesma mentalidade ingênua de seu povo, visualizando a pobreza nordestina como algo advindo das condições geográficas do lugar, quando na verdade, uma distribuição responsável dos recursos hídricos do Nordeste seria suficiente para garantir a todos condições básicas de subsistência e de desenvolvimento, ou seja, o problema da seca, longe de ser uma questão de escassez, é um problema de gestão (REBOUÇAS, 1997)

A escassez dos recursos hídricos, descrita por Luiz Gonzaga, são problemas enfrentados até os dias atuais em muitas partes da região do Nordeste brasileiro, diminuindo a qualidade de vida e causando problemas para a população sertaneja, sobretudo dos residentes em área rural e cuja renda e alimentação advêm da agricultura. É nesse cenário que o compositor e artista nordestino retrata, em suas canções, as dificuldades

em decorrência da seca e das dificuldades que a escassez de água ocasiona nessa região do país.

Além do mais, na letra musical, pode-se fazer apontamentos referentes ao uso de regras não padrão e diferenças dialetais que permeiam os versos escritos pelos autores. Acerca disso, é feito uso de palavras e/ou expressões geralmente associadas aos falares dos moradores de áreas mais isoladas geograficamente, por exemplo, têm-se as palavras: **oiei**, **uai**, **fornaia**, **prantação**, **farta**, **óio**, sendo esses vocábulos indicadores de variedades regionais.

No primeiro verso, os autores escrevem **oiei** (ao invés de **olhei**) e **óio**(ao invés de **olhos**), verso décimo sétimo, ocorrendo a variação fonológica de despalatalização da nasal palatal do verbo olhei e olhos. Além da despalatização, no substantivo olhos, verifica-se que não foi usado o plural corretamente como deve ser na escrita, por isso, ao retirar o morfema /s/ marcador de plural, tem-se variação morfofonológica (COELHO *et al*., 2020). De acordo com Bortoni-Ricardo (2004), em relação aos contínuos rural-urbano[534], em um dos polos estão as variedades rurais, sendo estas as que recebem carga de avalição mais negativa e, geralmente, são as variedades mais estigmatizados, visto que são mais recorrentes na fala de comunidades geograficamente mais isoladas. Isso posto, a palavra **oiei**e **óio** podem ser enquadradas como traços descontínuos, uma vez que essas variedades destoam dos falares urbanos e é mais recorrente na fala dos moradores de área rural. Ademais, tem-se o mesmo fenômeno fonológico na palavra **fornaia** (ao invés de **fornalha**), quinto verso, em que ocorre a despalatalização da nasal palatal /lh/ (COELHO *et al*., 2020).

No terceiro verso, verifica-se o uso da expressão **uai**, essa expressão é um indicador de diferença dialetal que, por ser usado comumente na oralidade. Porém, verificou-se no verso que os autores transpõem esse hábito da fala para a escrita, ou seja, tem-se uma expressão característica do dialeto em estudo. No décimo oitavo verso, os compositores fazem uso da palavra **prantação** (ao invés de **plantação**). Esse fenômeno fonológico se dá pela troca da consoante /l/ por /r/ e é descrito como um traço

[534] [...] Ao longo do*continuum* rural-urbano, a existência de dois tipos de regras variáveis: regras que definem uma estratificação 'descontínua' e que caracterizam as variedades regionais e sociais mais isoladas, recebendo maior grau de estigmatização na sociedade urbana hegemônica, e regras graduais, que definem uma estratificação contínua e estão presentes no repertório de praticamente todos os brasileiros, dependendo apenas do grau de formalidade que eles conferem à própria fala (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 40).

descontínuo, por estar mais presente entre os falares rurais e receber avalição negativa, em decorrência do fenômeno de rotação (BORTONI-RICARDO, 2004).

A seguir, é feita a análise de mais uma música de Luiz Gonzaga e Zé Dantas:

Canção 2: Xote das Meninas – Luiz Gonzaga / Zé Dantas.

*Mandacaru, quando **fulora** na seca*
É o sinal que a chuva chega no sertão
Toda menina quando enjoa da boneca
É sinal que o amor Já chegou no coração
Meia comprida
Não quer mais sapato baixo
Vestido bem cintado
*Não quer mais vestir **timão***
Ela só quer, só pensa em namorar
Ela só quer, só pensa em namorar
De manhã cedo já está pintada
Só vive suspirando
Sonhando acordada
*O pai leva ao **doutô***
A filha adoentada
Não come não estuda,
Não dorme, nem quer nada
Ela só quer, só pensa em namorar
Ela só quer, só pensa em namorar
*Mas o **doutô** nem examina*
Chamando o pai de lado Lhe diz logo na surdina
O mal é da idade
A doença da menina
Não há um só remédio
Em toda medicina
Ela só quer, só pensa em namorar
Ela só quer, só pensa em namora.

Essa música, com ritmo forte e alegre, traz em sua letra as transformações físicas e emocionais vividas no período da puberdade de uma menina. É feita uma comparação entre os sinais do tempo que indicam o inverno no sertão e os sinais que a moça apresenta entre o período da infância e adolescência. Tal mudança é percebida pela rejeição dos brinquedos, a substituição das vestimentas, o salto alto, que podem representar o novo caminho que será trilhado, tudo isso é relacionado com o desabrochar da flor do mandacaru, planta abundante em algumas regiões do Nordeste, onde suas flores exalam um forte perfume atraindo abelhas e outros insetos, nesse sentido a menina mostra-se aberta ao amor e a paixão.Expressões como: **fulora**, **timão**, **doutô**, apontam as marcas da cul-

tura regional, a crença dos mais velhos para interpretar o começo de uma estação do ano, a pronúncia de certas palavras típicas de pessoas da zona rural. Além disso, é evidente o grau de instrução que impede até de identificar a puberdade da menina.

No primeiro verso, o compositor da canção faz uso da palavra **fulora**, em que ocorre variação lexical, uma vez que o vocábulo **fulora** tem o mesmo significado de **florescer**, sendo a primeira expressão mais simples e usada com mais frequência por grupos sociais mais isolados geograficamente ou grupos rurais. No oitavo verso, tem-se a palavra **timão**, que se refere a um tipo antigo de vestimenta. Hoje, o vocábulo **timão** é pouco usado e quase em extinção no dialeto nordestino, ratificando a capacidade de variação e mudança linguística ao longo do tempo. No décimo quarto verso, verifica-se variação na palavra **doutô**, ao invés de **doutor**, ou seja, o apagamento do /r/ pós-vocálico. A queda do /r/ pós-vocálico é um fenômeno fonológico recorrente na oralidade e, neste caso, foi transposto para o verso da mesma forma como é pronunciado (COELHO *et al*. 2020). Diante disso, foi possível identificar diferença dialetal e variação diatópica empregadas nos versos do autor e, ao fazer isso, traz para a canção traços regionais identificadores do seu grupo social.

4. Considerações finais

A língua, além de comunicar, também é um forte indicador social, assim, por meio dela, é possível identificar a origem do falante, o grau de escolarização do sujeito, entre outras características (COELHO *et al*., 2020). Nesse contexto, a língua, além de agregar questões regionais ediferenças dialetais,também é descortinada a assimetria de acesso à língua tida como padrão, sendo a norma-padrão restrita a grupo sociais mais privilegiados enquanto as variedades não padrão do português, como fora mencionado, é mais recorrente entre os falares dos grupos sociais menos escolarizados e, principalmente, em situação socioeconômica desfavorável e situados em regiões geográficas mais isoladas.

No processo educacional, o aluno, independentemente de sua classe social, terá contanto com a língua tida como padrão, uma vez que todos devem ter acesso à variedade privilegiada e culta, na escola. No entanto, o ensino de língua não deve se restringir somente a norma tida como culta, visto que a gama de variação linguística e diferenças dialetais também permeiam a realidade das salas de aula e devem ser refletidas e mediadas, pelo professor.

A música, enquanto expressão artística e cultural, em que se pode observar um reflexo das vivências culturais e linguísticas do autor, como é o caso das canções do compositor nordestino, portanto, acredita-se que o uso de músicas nas aulas de Língua Portuguesa pode ser uma escolha eficaz para trabalhar o tema da variação linguística e, consequentemente, a diversidade cultural e dialetal em diferentes espaços geográficos brasileiros.

Luiz Gonzaga, cantor que em suas letras retrata a realidade de parte do povo nordestino, reproduz a mentalidade ingênua, bem como os anseios enfrentados por pessoas dessa região. As músicas "Asa Branca" e "Xote das meninas", selecionadas para este estudo,descrevem claramente o modo de vida simples, as preocupações advindas da escassez de água e as dificuldades enfrentadas. Além do mais, no que se refere à variação linguística, é possível observar a variação diatópica, ou seja, os usos linguísticos referentes à comunidade linguística na qual o autor estava inserido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico*: o que é que se faz. São Paulo: Loyola, 2003.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC).* Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)*. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BORTONO-RICARDO, S. M. *Nós cheguemu na escola e agora?*: Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, 2005.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna*: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.

COELHO, I. L.; GÖRSKI, E. M., SOUZA, C. M. N.; MAY, G. E. *Para conhecer sociolinguística.* São Paulo: Contexto, 2015.

FERRAREZI JR., C. *Pedagogia do Silenciamento*: a escola brasileira e o ensino da língua materna. São Paulo: Parábola, 2014.

FRAZÃO, D. *Luiz Gonzaga*: músico brasileiro. Disponível em: https://www.ebiografia.com/luiz_gonzaga/. Acesso em: 15 jan. 2020.

REBOUÇAS, A. da C. Água na região Nordeste: desperdício e escassez. *Estudos avançados*, v. 11, n. 29, p. 127-54, 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ea/v11n29/v11n29a07.pdf. Acesso em: 15 jan. 2020.

SOARES, M. *Linguagem e escola*: uma perspectiva social. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

VARIAÇÃO E GRAMATICALIZAÇÃO: O CASO DE *ESTÁ/TÁ* NA FALA POPULAR SOTEROPOLITANA

Viviane Marcelina da Silva (UNEB)
viviane.marcelina@hotmail.com
Cristina dos Santos Carvalho (UNEB)
crystycarvalho@yahoo.com.br

RESUMO

Neste trabalho, objetivamos analisar, na fala popular soteropolitana, os usos de *está/tá* na interface entre variação e mudança via gramaticalização. Para tanto, assumimos os pressupostos teórico-metodológicos do Sociofuncionalismo (CEZARIO; ABRAÇADO; MARQUES, 2016; GORSKI; TAVARES, 2016; TAVARES, 2013 etc.),a partir das contribuições do Funcionalismo norte-americano, na perspectiva da abordagem clássica da gramaticalização (MARTELOTTA; VOTRE; CEZARIO, 1996; HOPPER; TRAUGOTT, 2003 [1993];) e da Sociolinguística Variacionista (LABOV, 2008 [1972]). Como *corpus*, analisamos dezesseis inquéritos do Programa de Estudos do Português Popular Falado de Salvador (PEPP). Como variáveis independentes, consideramos as seguintes: valor semântico/estrutural de *está/tá*; sexo; nível de escolaridade e faixa etária. Como resultados preliminares da análise quali-quantitativa, evidenciamosque: (i) o verbo *estar*, no presente do indicativo, como forma plena ou reduzida, ocorre com os seguintes usos: verbo (pleno, de ligação e auxiliar); advérbio de afirmação/concordância; marcador discursivo; (ii) entre esses usos, os mais frequentes são os de verbos pleno (não gramaticalizado) e auxiliar (gramaticalizado); (iii) há influência de parâmetros sociais no que diz respeito à variação entre as formas *está* e *tá.*

Palavras-chave:
Gramaticalização. *Está/tá*. Variação linguística.

ABSTRACT

This paper aims to analyze the popular speech of people from Salvador, specifically the usage of *está/tá* at the interface between variation and change through grammaticalization. We assume the theoretical-methodological assumptions of Sociofunctionalism (CEZARIO; ABRAÇADO; MARQUES, 2016; GORSKI; TAVARES, 2016; TAVARES, 2013 etc.), from the contributions of American Functionalism, with the view of the classical approach of grammaticalization (MARTELOTTA; VOTRE; CEZARIO, 1996; HOPPER; TRAUGOTT, 2003 [1993]) and the the contributions of Sociolinguistics Variationist (LABOV, 2008 [1972]). We analyzed sixteen surveys from the Popular Portuguese Spoken from Salvador (PEPP) Studies Program. As independent variables, we consider the following: semantic/structural value of *está/tá*; gender; level of education and age group. As preliminary results of the quali-quantitative analysis, we show that: (i) the verb *estar* ('to be'), in the present tense, as full or reduced form, occurs with the following uses: verb (full, binding and auxiliary); affirmation/concordance adverb; discursive marker; (ii) among these uses, the most frequent are those of full

(non-grammatic) and auxiliary (grammatic) verbs; (iii) there is a influence of social parameters regarding the variation between the forms *está* and *tá*.

Keywords:
Grammaticalization. *Está/Tá*. Linguistic variation.

1. Introdução

Em relação ao emprego do verbo *estar*, pesquisas (MENDES, 1999; REIS, 2010; SANTOS, 2016; PINHEIRO, 2019) têm demonstrado que, em diferentes variedades do português brasileiro, esse verbo tem passado pelos processos de variação, no que diz respeito à alternância entre suas formas fonológicas plenas e reduzidas, e/ou de mudança linguística via gramaticalização, no que concerne aos seus valores semântico-estruturais.

Entendemos aqui a gramaticalização, em consonância com Martelotta, Votre e Cezario (1996) e Hopper e Traugott (2003 [1993]), como um processo de mudança linguística através do qual itens lexicais e construções sintáticas, em determinados contextos, passam a assumir funções gramaticais e, uma vez gramaticalizados, continuam a desenvolver novas funções gramaticais. Nessa direção, percebemos a necessidade de desenvolver uma reflexão sobre as possíveis mudanças que acontecem na língua em uso, observando quais são essas alterações e como ocorrem. Sendo assim, neste trabalho, pretendemos analisar, na fala popular soteropolitana, os usos do verbo *estar* em suas formas plena (*está*) e reduzida (*tá*), no presente do indicativo, e o seu processo de mudança por gramaticalização. Com base em evidências empíricas da fala soteropolitana, partimos da hipótese de que o presente do indicativo, atrelado ao contexto de segunda pessoa do singular, tem motivado a gramaticalização de *estar*, sobretudo como marcador discursivo, realizado na forma reduzida *tá*.

Para descrição dos usos de *está* e *tá*, seguimos o arcabouço teórico do Sociofuncionalismo (CEZARIO; ABRAÇADO; MARQUES, 2016; GORSKI; TAVARES, 2016; TAVARES, 2013 etc.), a partir dos pressupostos do Funcionalismo norte-americano, na perspectiva da abordagem clássica da gramaticalização (MARTELOTTA; VOTRE; CEZARIO, 1996; HOPPER; TRAUGOTT, 2003 [1993]) e da Sociolinguística Variacionista (LABOV (2008 [1972]).

Para análise dos dados, utilizamos a metodologia da Sociolinguística Variacionista (LABOV, 2008[1972]) e submetemos os dados a um

tratamento estatístico no programa GoldVarb X. Como *corpus*, neste estudo, examinamos dezesseis entrevistas do banco de dados do Programa de Estudo do Português Popular de Salvador (PEPP)[535] (LOPES; SOUZA; SOUZA, 2009). Na análise qualitativa, examinamos dados dessas dezesseis entrevistas e, na análise quantitativa, de oito.

Visando à discussão aqui proposta, estruturamos este texto em mais três seções, além desta introdução. Na seção 2, apresentamos pressupostos teóricos centrais do Sociofuncionalismo, sobretudo aqueles relacionados à mudança linguística via gramaticalização. Na seção 3, descrevemos os usos do verbo *estar* com base nos dados da fala popular soteropolitana. Na seção 4, expomos os resultados preliminares da análise quantitativa dos dados. Em seguida, tecemos considerações finais em relação ao fenômeno investigado e aos resultados encontrados.

2. O Sociofuncionalismo e a mudança linguística via gramáticalização

A *interface* entre as abordagens teóricas da Sociolinguística Variacionista/Quantitativa e do Funcionalismo norte-americano consiste em uma pesquisa de natureza sociofuncional. Essa proposta teórica vem, desde a década de 1980, observando a variação e mudança como um processo contínuo e gradual no âmbito linguístico, social e funcional. Segundo Tavares (2013), estudos na perspectiva sociofuncionalista foram desenvolvidos no Brasil, no domínio do Programa de Estudos sobre o Uso da Língua (PEUL), na Universidade Federal do Rio, com o objetivo de entender a variação linguística do ponto de vista da função discursiva.

Nesse contexto, tem-se que a variação e a mudança linguísticas interferem na estrutura gramatical, de modo que essa estrutura seja resultante do uso na situação real de comunicação e a relação entre variação morfossintática e o processo de mudança se dá por gramaticalização associada ao contexto discursivo. De acordo com Cezario, Marques e Abraçado (2016), o Sociofuncionalismo não faz distinção rígida entre os estudos sincrônico e diacrônico, pois estuda a língua como um objeto maleável em constante mudança e busca, através de métodos rigorosos, explicar como a língua se estrutura e muda.

[535] O PEPP foi organizado pelas professoras Drª Norma da Silva Lopes, Drª Constância Maria Borges de Souza e Drª Emília Helena Portella Monteiro de Souza. A constituição do PEPP foi iniciada em 1998 e concluído em 2000.

A emergência dos estudos sociofuncionais é motivada pelo fato de a Sociolinguística e o Funcionalismo apresentarem postulados comuns, conforme elenca Tavares (2013, p. 34):

> (i) Ambas as teorias priorizam a língua em uso, atentando para sua natureza heterogênea, como foi citado anteriormente sobre os princípios da Sociolinguística Variacionista, cuja variação e mudança são aspectos intrínsecos;
>
> (ii) A língua não é estática, passa por mudanças constantes;
>
> (iii) Consideram o fenômeno da mudança linguística como um processo contínuo e gradual;
>
> (iv) Analisam dados sincrônicos e diacrônicos: as pesquisas se dão em uma perspectiva pancrônica para obter resultados mais confiáveis das análises;
>
> (v) Acreditam no princípio do uniformitarismo, de modo que as forças linguísticas e sociais que operam sobre a variação e a mudança hoje, são as mesmas que atuaram em épocas passadas.

Görski e Tavares (2016) explicam que a teoria sociofuncionalista passou não só a intensificar e refinar o controle dos condicionadores de natureza funcional, como também a ampliar o escopo gramatical do fenômeno tomado para análise. Assim, fenômenos de natureza discursiva são considerados como objeto de investigação e diferentes grupos de fatores funcionais são controlados como possíveis condicionadores da variação. Esse campo de análise se volta para os aspectos discursivos da variação e a observação da língua em uso, permitindo a interface entre variação e gramaticalização. A gramática, conforme aponta Tavares (2013), é definida como uma entidade emergente (HOPPER, 1987), dinâmica, aberta e sujeita a constantes mudanças que podem ocorrer no dia a dia, nos contextos de uso e têm origem nas experiências dos falantes com as formas linguísticas. Adota-se, então, uma concepção de gramática como um processo em andamento, sempre em constituição, resultado de pressões de cada ato de comunicação de seus falantes.

Tendo em vista que a mudança linguística é um processo gradual e contínuo, com motivações linguísticas, sociais e funcionais, o Sociofuncionalismo analisa esse fenômeno buscando captar como se dá a sua propagação social e explicar a atuação de fatores de natureza funcional. Cezario, Marques e Abraçado (2016) destacam a importância da contri-

buição da teoria sociofuncionalista, por permitir entender como a gramática das línguas muda e como se dá a gramaticalização.

Para Martelotta, Votre e Cezario (1996), a gramaticalização consiste em um processo especial de mudança linguística, que é motivado pela regularização do uso da língua e acontece por meio da criação de expressões novas pelos falantes para atender a seus propósitos comunicativos. Nesse caso, a criação de elementos gramaticais se dá por meio da extensão do uso de itens lexicais ou já gramaticais. Entende-se, então, que a gramaticalização é um processo unidirecional através do qual "itens lexicais e construções sintáticas, em determinados contextos, passam a assumir funções gramaticais e, uma vez gramaticalizados, continuam a desenvolver novas funções gramaticais" (MARTELOTTA; VOTRE; CEZARIO, 1996, p. 46). Nesse caso, itens lexicais são entendidos como elementos que designam "entidades, ações, processos, estados e qualidades" (GONÇALVES *et al.*, 2007, p. 17); fazem partes dessa categoria os nomes, os verbos plenos, os adjetivos. As categorias gramaticais têm, entre outras, a função de organizar o discurso, ligando palavras, frases e textos, ou marcar noções como tempo, modo, aspecto; são representadas, entre outras classes, por preposições, conjunções e verbos auxiliares.

Em suma,

> A gramaticalização é um processo [...] encontrado em todas as línguas conhecidas e que pode envolver qualquer tipo de função gramatical, ou quando uma unidade gramatical assume uma função ainda mais gramatical. (GONÇALVES *et al.*, 2007, p. 15)

No português brasileiro, um exemplo de gramaticalização é o percurso de mudança do item *estar* de verbo pleno para auxiliar, entre outras novas funções que esse item pode adquirir, como a de marcador discursivo, como apresentaremos na próxima seção deste trabalho a partir da discussão dos resultados encontrados na fala popular soteropolitana.

Essa concepção de mudança gramatical é naturalmente encontrada no Sociofuncionalismo, pois decorre de um ponto comum entre os princípios funcionalistas e variacionistas e resulta da relação entre variação e mudança morfossintática por gramaticalização. Assim, baseado no princípio de estratificação, postulado por Hopper (1991), considera-se que, com a gramaticalização, formas gramaticais mais antigas continuam a ser usadas com as formas inovadoras, gramaticalizadas em um mesmo domínio funcional.

Nas palavras de Tavares (2013, p. 37), os principais embasamentos metodológicos que envolvem uma análise sociofuncionalista são: (i) analisar o percurso de gramaticalização de uma forma, a fim de identificar domínios funcionais que apresentem formas variantes que tenham a mesma função, em um mesmo período de tempo; (ii) testar diferentes grupos de fatores para identificar contextos linguísticos, discursivos, estilísticos e socioculturais, que influenciem as escolhas de uma forma sobre outra, considerando a variação entre elas; (iii) realizar a interpretação dos padrões de variação como indícios de gramaticalização.

Os resultados quantitativos ou qualitativos da análise encontrados são explicados por princípios funcionais que levam em consideração fatores extralinguísticos, cognitivos e comunicativos que podem influenciar as formas de codificar as informações no plano sintático, semântico, morfológico e fonológicos. A frequência de ocorrência dos usos linguísticos é de grande importância para percepção da variação e mudança que venham a ocorrer na gramática da língua e para análise das etapas do processo de gramaticalização.

Nessa perspectiva, partimos do pressuposto de que a variação e a gramaticalização das formas *tá* e *está* se dão por influência não apenas de grupos de fatores internos (como, por exemplo, valor semântico/estrutural), mas também externos (como gênero, nível de escolaridade, faixa etária) à língua. Com base nesses grupos de fatores e em frequências e pesos relativos obtidos, pretendemos explicar as motivações da redução do verbo *estar* e da sua gramaticalização na fala popular de Salvador.

3. Valores semântico-estruturais de está/tá: usos no português popular falado de Salvador

Como resultados preliminares da análise qualitativa, evidenciamos que, na fala popular soteropolitana, o verbo *estar*, no presente do indicativo, vem sendo realizado como forma plena (*está*) ou reduzida (*tá*), com distintas funções: verbo pleno em estrutura locativa;verbo de ligação; verbo auxiliar; marcador discursivo e advérbio de afirmação/concordância.

Na amostra, registramos usos de verbos plenos em estruturas locativas, como em (01) e (02):

(01) (...) "O lenço ***tá*** *aí*, mana, procure, que está aí" (...) (Inq. 19,

mulher, 29 anos, nível fundamental, PEPP, p. 166)

(02) Eu tenho uma filha, minha filha, eu tenho uma filha que está aqui, essa que ***está*** *em São Paulo*ele trabalhava na Olivetti de São Paulo, (...) (Inq. 34, homem, 66 anos, nível fundamental, PEPP, p. 313)

Nos exemplos (01) e (02), encontramos *estar* como verbo pleno em sua forma fonológica reduzida e plena, respectivamente. Nesse uso, esse verbo funciona como núcleo do predicado e preserva,"em sua plenitude, suas propriedades de organização do sintagma verbal e da sentença" (CASTILHO, 2019, p. 392). Nos dois exemplos, *estar* é empregado em estrutura locativa, com o sentido de 'ficar situado, localizar-se em um determinado lugar'. Em outras palavras, indica o lugar em que um ser/entidade/objeto está: *aí* (01) e *em São Paulo* (02). Do ponto de vista sintático, esse lugar se realiza como SAdv (01) ou SP (02) e *estar* é considerado um verbo transitivo adverbial (KURY, 1993).

Sobre o verbo pleno em estruturas locativas, como ilustrado em (01) e (02), Santos (2016) faz a seguinte observação:

> [...] verifica-se que, na contemporaneidade, os usos em que *estar* vem acompanhado de alguns advérbios com sentido dêitico (*Estar aqui*, *estar ali* ou *estar acolá*) configuram-se como usos em que o verbo *estar* aproxima-se de sua função como pleno, uma vez que o verbo não está ligando um sujeito a um predicado (SANTOS, 2016, p. 229)

Empregos de *estar* como verbo de ligação são ilustrados em (03) e (04):

(03) Não é não, brincadeira de agora ***está*** *mais pesada*, brincadeira de hoje em diante agora é, qualquer coisinha tem que ter uma briga (...) (Inq. 18. homem, 23 anos, nível fundamental, PEPP, p. 83)

(04) Pegar uma bronquite?", quer dizer falta de inteligência, né? Muita, muita, muita, então hoje em dia pode estar acontecendo ainda por isso, pode estar acontecendo ainda por isso, que as crianças são muito rebeldes hoje, eu acho, os jovens muito rebeldes, e quando a gente fala, "menina não faça isso, ***tá*** *com as pernas inchadas*, não coma sal", (...) (Inq. 17, mulher, 53 anos, nível médio, PEPP, p. 274)

Nas ocorrências em (03) e (04), *estar*, funcionando como verbo de ligação, desempenha a função de relacionar uma dada característica

(*pesada*/*com as pernas inchadas*) atribuída aos sujeitos das sentenças (*brincadeira*, *você* implícito) em que se encontra. Como podemos ver nesses exemplos, do ponto de vista semântico, estar "indica que o estado ou característica são transitórios, efêmeros, válidos apenas para o momento de enunciação"(TRAVAGLIA, 2004, p. 4). Do ponto de vista sintático, *estar* ocorre vinculado a um predicativo do sujeito, expresso por SA (*pesada*) e SP (*com as pernas inchadas*), conforme mostram, respectivamente, (03) e (04).

A respeito dos verbos de ligação, podemos dizer que "na prática quase não são verbos e, sim, meros elementos de ligação" (BAGNO, 2011, p. 614). A perda de predicação desse verbo ocorreu pelo fato de que, anteriormente, na língua portuguesa, para expressar nossa ideia atual de *estar*, usava-se o verbo *ser*, tal como ocorre nas línguas que não diferenciam o verbo *ser* de *estar*. Dessa forma, a predicação perdida foi transferida para o sintagma à sua direita, de modo que recebe o nome de predicativo, pois é a partir do predicativo que se confere propriedade aos outros argumentos da sentença. Bagno (2011) ainda menciona que o verbo *estar* exprime circunstância passageira, qualidade temporária, sendo, portanto, marcado pela noção de [+ transitoriedade], que, de acordo com o autor, permanece associada à etimologia desse verbo.

O uso de *estar* como verbo auxiliar, na sua forma plena e reduzida, é encontrado, respectivamente, nas ocorrências em (05) e (06).

(05) Quase todos moram perto, porque é, moram, quatro moram tudo no Beiru, só tem uma que hoje ***está*** *morando* no Castelo Branco. [...] (Inq. 34, homem, 66 anos, nível fundamental, PEPP, p. 312)

(06) Porque eu acho que a criança quando ***tá*** *crescendo*, por exemplo, eu tenho a mi- nha, minha afilhada mesmo que, eu perguntei agora pra ela se ela queria a festinha dela de telletubies, ela disse que não, que não queria não. (Inq. 12, mulher, 20 anos, nível médio, PEPP, p. 145)

Em (05) e (06), *estar* ocorre na construção auxiliar + gerúndio (*está morando/tá crescendo*), no presente indicativo e, como auxiliar, tem a função de indicar o tempo, o modo, o número e a pessoa gramatical. Nos dois exemplos, marca continuidade de algo (ação, situação, processo etc) ainda em curso. Isso acontece, em (05), quando a informante menciona que a sua filha está morando em um bairro de Salvador chamado Castelo Branco e, em (06), quando faz referência ao

crescimento de qualquer criança.

Santos (2016) cita Koch e Vilela (2001) para explicar a distinção entre verbos auxiliares (05), (06) eplenos (01), (02)e os define do seguinte modo:

> [...] O verbo pleno é o verbo cujo conteúdo se dirige diretamente para a configuração da processualidade existente no mundo extralinguístico e que gramaticalmente pode funcionar como predicado da frase sem qualquer apoio ou suporte. O verbo auxiliar é o verbo em que o peso gramatical é preponderante, ou porque o verbo se deslexicalizou e reforçou o seu peso gramatical (gramaticalizando-se) e necessita de um verbo pleno para poder funcionar como predicado ou porque o núcleo predicativo é constituído por um nome (ter consideração por), por um adjetivo (ser inteligente). Neste caso, trata-se de verbos cuja função é só a de serem "auxiliares", ou de verbos que podem funcionar como verbos plenos e como verbos auxiliares [...] (KOCH; VILELA, 2001 *apud* SANTOS, 2016, p. 110)

Citamos,em (07), um exemplo de *estar* como marcador discursivo. Schiffrin (1987 *apud* VALE, 2000, p. 108) conceitua marcadores discursivos como "elementos que atuam no nível da coerência discursiva". Sendo assim, podemos dizer, de maneira geral, que um item (como, por exemplo, o verbo *estar* na sua forma reduzida), ao se tornar um marcador discursivo, perde suas propriedades semânticas e passa a operar como uma estratégia que ajuda o falante a organizar, na fala, seu discurso no contexto de interação (VALE, 2000). Sobre essa questão, Scarpa, Snichelotto e Svartman (2017, p. 502) afirmam que "há uma tendência geral nas línguas de itens, partículas e expressões lexicais perderem seu valor referencial original e assumirem novas funções pragmático-discursivas, derivando marcadores discursivos".

(07) "Tá minha mãe, minha mãe oh pelo amor de Deus, minha mãe. Olhe, minha mãe, depois eu ligo pra senhora, ***tá***?"Porque,àsvezes,euestouassimsabe?,aí ela, tá,"oh, minha filha", amanhã, aí quando for amanhã, "ontem eu liguei pra você mas você é muito ocupada, não podia me dar assistência, mas eu só queria hoje ouvir a sua vozinha, uma saudade de sua vozinha rouca. (Inq. 17, mulher, 53 anos, nível médio, PEPP, p. 290)

Em (07), o uso do marcador discursivo *tá?* é empregado pelo informante quando o mesmo se refere ao interlocutor com o intuito de solicitar a concordância do mesmo no contexto discursivo. De acordo com Martelotta (2009), os usos de *tá*? refletem uma trajetória de mudançaque ilustra uma passagem de pergunta referencial, típica de final

de cláusula ou sintagma, à pergunta retórica, que exige uma resposta do ouvinte necessariamente, no contexto em que esses usos assumem novas funções de caráter pragmático-discursivo.

Além de funcionar, em forma isolada, como marcador discursivo (07), *estar*, na sua forma reduzida (*tá*), também ocorre em construções com auxiliar e gerúndio (08). Nesse caso, é toda a construção que tem a função de marcador discursivo.

> (08) [...] ela é noiva, mas não se vê, nós fomos pra Paulo Afonso, ele dormiu no quarto com o tio dela, se saiu, fomos pra praça, mas não, se viu, ***tá entendendo*****?** [...] (Inquérito 41, Mulher, 68 anos, nível médio PEPP, p. 355)

Em (08), a informante emprega ***tá entendendo*****?**, como requisito de apoio discursivo (FREITAG, 2009), com o intuito de testar, no contexto interacional, a atenção do interlocutor em relação ao que é dito. Nesse sentido, ***tá entendendo*****?** marca uma função interpessoal (HALLIDAY, 1976 *apud* CARVALHO; GOMES, 2017), assumindo um papel discursivo-pragmático.

No *corpus*, também registramos usos de *estar*,em sua forma reduzida, como advérbio de afirmação ou concordância, tal como considerado por Santos (2016). Esses usos se atualizam como *tá* (09), *tá bom*(10) e *tá certo* (11).

> (09) Tem que ter, então agora eu digo pô, você está mal nisso aqui, e aí, você diminui de, de, né, de produção, você tem que melhorar e tal, nisso, vombora ver com sua professora, então isso aí...
>
> DOC: Mostrar interesse...
>
> Inf.: Poxa, minha mãe, ***tá***...(Inq. 23, mulher, 34 anos, nívelmédio, PEPP, p. 218)

> (10) DOC: É, eu acho que nós podemos encerrar a conversa que nosso tempo já foi o suficiente viu H... obrigada.
>
> Inf. ***Tá*** *bom*! (Inq. 34, Homem, 66 anos, nível fundamental, PEPP, p. 298)

> (11) Aí eu faço: "S. você tem que ficar com... com K., porque o apelido dela é K., que é nome é Alessandra, tem que ficar com ela porque mamãe vai sair e Solange vai sair e quem vai

> te olhar? Então você não fique brigando com ela não, porque ela é sua irmã, ela gosta de você." ***tá*** *certo*, mainha, eu vou obedecer, olhe K, você vai ser minha babá hoje, viu? (risos) (Inq. 36, mulher, 45 anos, fundamental, PEPP, p. 245)

Nas ocorrências (09). (10) e (11), podemos notar que o falante utiliza, respectivamente, *tá*, *tá bom* e *tá certo*como forma de concordar com o seu interlocutor no contexto de interação. Em (09) e (11), as informantes concordam com as suas mães quanto a algo dito por essas: em relação a mostrar interesse pelo estudo (09) e a cuidar da irmã (11). Em (10), o informante concorda com o documentador em relação ao término da conversa. Para Santos (2016), exemplos como (09), (10) e (11) representam casos de gramaticalização do verbo *estar*, na sua forma reduzida, em advérbio de afirmação ou concordância. Neste trabalho, temos esse mesmo entendimento.

A redução fonética e a gramaticalização do verbo *estar* já foram alvo de investigação em trabalhos que partiram da análise de dados de fala e/ou escrita do português brasileiro (MENDES, 1999; REIS, 2010; SANTOS. 2016; PINHEIRO, 2019). Tais autores concluíram que há um processo de mudança linguística do item *estar* associado à gramaticalização, observado também nesta pesquisa em andamento. Segundo Pinheiro (2019), é possível traçar o percurso em que se deu a gramaticalização de *estar* a partir da análise das funções que o item desempenha: verbo principal[536]> verbo de ligação > verbo auxiliar > expressão cristalizada > marcador discursivo.

Neste trabalho, seguindo parcialmente Pinheiro (2019) e considerando os usos encontrados nos dados de fala popular soteropolitana, assumimos o seguinte *continuum* de gramaticalização do verbo *estar*: verbo pleno > verbo de ligação > verbo auxiliar > advérbio de afirmação > marcador discursivo. Os *continua* apresentados anteriormente revelam um processo de mudança categorial do verbo *estar (*de verbo a advérbio e/ou a marcador discursivo), o que evidencia que a gramática das línguas naturais muda constantemente. Mostramos, a partir dos resultados obtidos em relação às funções do item *estar* e seu avanço no processo de gramaticalização, que a redução fonética da forma *está* apresenta uma relação com seu processo de mudança categorial, permitindo que esse verbo assuma diferentes funções a partir do contexto de uso efetivo da língua.

[536] Pinheiro (2019) usa o rótulo *verbo principal* como sinônimo de verbo pleno.

4. A Análise quantitativa: resultados de oito entrevistas do PEPP

Para realizarmos a análise quantitativa, tomamos, como variável dependente, as formas *está* e *tá* e controlamos as seguintes variáveis independentes: (i) valor semântico/estrutural (verbo pleno, verbo auxiliar e marcador discursivo); (ii) sexo (masculino e feminino); (iii) nível de escolaridade (fundamental e médio); (iv) faixa etária: FI (15 a 25 anos) e F4 (acima dos 65 anos). Entre essas variáveis, a primeira é linguística e as demais, sociais[537].

Na análise, consideramos apenas oito entrevistas do *corpus* da pesquisa. Os resultados foram obtidos através da quantificação dos dados por meio do programa GoldVarb X. Os resultados preliminares demonstram que a forma reduzida *tá* é menos utilizada que a forma plena *está* em Salvador: nos dados, foi encontrado um percentual de 46, 5% de ocorrências de *tá* e 53,5% de *está*.

Quanto aos resultados da variável valor semântico estrutural, nos dados dos oito inquéritos examinados, só há usos de *estar* como verbos pleno e auxiliar. Tais resultados se assemelham aos achados de Pinheiro (2019), que constatou maiores ocorrências de *estar* como verbos pleno e auxiliar na fala capixaba. Como podemos observar na tabela 1, com a função de verbo pleno, a forma reduzida *tá* (42,6%) apresenta menos ocorrências do que a forma plena *está*. Como auxiliar, há uma distribuição equitativa entre as formas plena e reduzida de *estar*, com 50% das ocorrências para cada uma. Verificamos, então, que a forma reduzida *tá* ocorre mais como verbo auxiliar (uso gramaticalizado) do que como verbo pleno, com uma diferença percentual de 7,4% entre esses dois usos.

Tabela1**:** Frequência da escolha do *tá* quanto ao valor semântico/estrutural.

Fatores	**Dados/ total**	**%**
PLENO	40/94	42,6
AUXILIAR	53/106	50

Fonte: Elaboração própria.

A tabela 2 exibe os resultados referentes à distribuição da forma *tá* em função do sexo dos informantes.

[537] Em relação aos grupos de fatores sociais, não realizamos, nesta análise preliminar dos dados, o cruzamento entre esses grupos, o que faremos em uma etapa posterior da pesquisa, com uma maior quantidade de dados.

Tabela 2: Condicionamento da variável sexo sobre a escolha do *ta*.

	Dados/Total	**%**	**Peso Relativo**
HOMEM	12/93	11,9	0, 140
MULHER	81/93	81,8	0,865

Fonte: Elaboração própria.

Os resultados da tabela 2 apontam que *tá* ocorre principalmente entre as mulheres (peso relativo de 0,865), enquanto os homens apresentam peso relativo menor (peso relativo de 0,140). O fato de a forma *tá* não ser estigmatizada pode explicar o fato de as mulheres utilizarem mais a forma reduzida do que os homens. Como tem mostrado a literatura sociolinguística, mulheres empregam menos formas linguísticas estigmatizadas (LABOV, 2008[1972]). Nos termos de Pinheiro (2019, p. 102), como não há estigma na redução de *estar* por parte dos falantes, "é de se esperar que as mulheres tomem a frente desse processo, adotando postura inovadora e sem conformidade com as normas vigentes".

Segundo Mollica (2010), "a escolarização tem sido testada amplamente para se verificar o seu grau de influência sobre os falantes quanto à apropriação da norma de prestígio" (MOLLICA, 2010, p. 28). A tabela 3 mostra os resultados da variável nível de escolaridade nos dados de fala popular soteropolitana examinados.

Tabela 3: Condicionamento da variávelnível de escolaridade sobre a escolha do *ta*.

Nível de escolaridade	**Dados/Total**	**%**	**Peso Relativo**
Fundamental	24/79	30,4	0,367
Média	69/121	57	0,588

Fonte: Elaboração própria.

Conforme observamos na tabela 3, os usos de *tá* apresentam maior ocorrência entre falantes do nível médio (com peso relativo de 0,588) do que entre falantes do nível fundamental (com peso relativo de 0,367). Percebemos, então, que a escolarização não tem influência significativa entre os informantes de nível médio e, nesse caso, parece que o uso da forma reduzida *tá* não é visto como desprestigiado ou estigmatizado por esses falantes.

Sobre a variável nível de escolaridade e o uso da forma reduzida *tá*, Pinheiro (2019) concluiu que controlar o tempo em que um informan-

te teve contato com o ensino regular é de extrema importância em um estudo linguístico, mesmo quando se trata de um fenômeno que, na fala, ocorre abaixo do nível da consciência social, não sofre estigma e não recebe tanta atenção por parte das instituições formais de ensino.

Na tabela 4, estão os resultados para a correlação entre forma reduzida *tá* e a variável faixa etária.

Tabela 4: Condicionamento da variável faixa etária sobre a escolha do *ta.*

Faixa etária	Dados/Total	%	Peso Relativo
F I (15 a 24 anos)	55/93	53.9	0,629
F IV (acima de 65 anos)	38/93	38,8	0,366

Fonte: Elaboração própria.

Observando os resultados demonstrados na tabela 4, quanto ao condicionamento da faixa etária, nota-se que são os mais novos que tendem a realizar mais a forma *tá*, com um peso relativo de 0.629 e, contrariamente, os mais velhos tendem a empregar menos essa forma reduzida (0,366).

5. Considerações finais

Neste trabalho, a partir de pressupostos teórico-metodológicos do Sociofuncionalismo, analisamos a variação entre *está* e *tá* e a gramaticalização dessas formas na fala popular soteropolitana. Para tanto, utilizando dados empíricos do português popular falado de Salvador, investigamos quais são as possíveis funções desenvolvidas pelo item *estar* e em quais contextos ocorrem os usos das formas plenas ou reduzidas desse verbo pelos falantes soteropolitanos. Sendo assim, consideramos a influência de grupos de fatores linguísticos (valor semântico/estrutural) e sociais (sexo, nível de escolaridade e faixa etária) que condicionam a variação entre as formas plena e reduzida de *estar* e a sua mudança.

A análise dos dados foi realizada em viés qualitativo e quantitativo. Para a análise qualitativa, observamos dados de dezesseis inquéritos do PEPP e, para a análise quantitativa, de oito inquéritos. Os resultados preliminares da análise qualitativa apontaram que o verbo *estar* pode assumir distintas funções – verbo (pleno, de ligação, auxiliar), uso equivalente a um advérbio de afirmação/concordância e marcador discursivo,

o que ratifica achados de outros estudos sobre outras variedades do português brasileiro (MENDES, 1999; SANTOS, 2016; PINHEIRO, 2019).

Os resultados quantitativos encontrados mostraram que, na fala de Salvador, o verbo *estar*, no presente do indicativo, foi mais usado como forma plena, se sobressaindo à forma reduzida. Quanto à função do item, os resultados revelaram apenas usos de *estar* como auxiliar ou pleno, o que significa dizer que não foram encontrados, nos oito inquéritos analisados, dados de *está/tá* como verbos de ligação, advérbio de afirmação/concordância e marcadores discursivos.

No que concerne à redução fonética e gramaticalização de *estar*, verificamos que esse verbo, como auxiliar (uso gramaticalizado), ocorre tanto com a forma fonológica plena (*está*) e reduzida (*tá*). Quanto aos parâmetros sociais considerados, no que diz respeito à variável sexo, o uso do *tá* ocorreu principalmente entre as mulheres. No que concerne ao nível de escolaridade, falantes do nível médio tendem a utilizar mais o *tá*. Observando os resultados das duas faixas etárias, constatamos que foram os mais novos que realizaram a forma reduzida.

Assim, ao examinarmos dados de *estar* com diferentes funções, consideramos que, neste trabalho, há uma relação significativa quanto à escolha do falante em relação às formas *está/tá*, condicionada por fatores linguísticos e extralinguísticos. Este estudo será expandido a partir de novos levantamentos de dados, considerando outras faixas etárias e ampliando o número de grupos de fatores linguísticos. Esperamos que os seus resultados possam contribuir para uma melhor compreensão acerca do funcionamento da variação linguística e da sua interface com a mudança categorial via gramaticalização no português brasileiro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2011.

CARVALHO, Cristina dos Santos; GOMES, Jande Cleia Capistrano. *Olha*, *Olhe* e *Oh*: gramaticalização do verbo olhar na fala popular soteropolitana. *Estudos linguísticos e literários*, 2017, n. 57, p. 297-318. Salvador: EDUFBA. Disponível em: https://portalseer.ufba.br/index.php/estudos/article/view/24779/15721.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2019.

CEZARIO, Maria Maura; MARQUES, Priscila Mouta; ABRAÇADO, Jussara. Sociofuncionalismo. In: MOLLICA, Maria Cecilia; FERREAREZI JR. Celso. *Sociolinguística, sociolinguísticas*: uma introdução. São Paulo: Contexto, 2016. p. 45-59

FREITAG, Raquel Meister. Estratégias gramaticalizadas de interação na fala e na escrita: marcadores discursivos revisitados. *ReVEL*, 2009, v. 7, n. 13. p. 1-15. Disponível em: www.revel.inf.br.

GONÇALVES, Sebastião Carlos Leite *et al.* Tratado geral sobre gramaticalização. In: GONÇALVES, Sebastião Carlos Leite; HERNANDES, Maria Célia Lima; GALVÃO, Vânia Cristina Casseb. (Orgs). *Introdução à Gramaticalização*: princípios teóricos e aplicação. São Paulo: Parábola, 2007. p. 15-66

GÖRSKI, Edair Maria; TAVARES, Maria Alice. Reflexões teórico-metodológicas a respeito de uma interface sociofuncionalista. *Revista do GELNE-RN*, v. 15, n. 1/2, p. 79-101, 2016. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/9411.

HOPPER, Paul John. Emergent grammar. *Proceedings of the Thirteenth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, 1987.

_____; TRAUGOTT, Elizabeth C. *Gramaticalization*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University, 2003.

HOPPER, Paul John. On some principles of grammaticalization. In: TRAUGOTT Elizabeth Closs; HEINE, Bernd. (Eds). *Approaches to grammaticalization*. Philadelphia: John Benjamins, 1991.

KURY, Adriano da Gama. *Novas lições de análise sintática*. 6. ed. Ática, São Paulo, 1993.

LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. Trad. de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008 [1972].

LOPES, Norma da Silva; SOUZA, Constância Maria Borges; SOUZA Emília Helena Portella Monteiro. *Um estudo da fala popular de Salvador – PEPP*. Quarteto, Salvador, 2009.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. Usos do marcador discursivo *tá*? *Veredas***:** revista de estudos linguísticos, v. 1, p. 89-106. Juiz de Fora, 2009. Disponível em: https://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009

_____; VOTRE, Sebastião; CEZARIO, Maria Maura (Orgs). *Gramaticalização no português do Brasil*: uma abordagem funcional. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro / UFRJ, 1996.

MENDES, Ronald Beline. *A Gramaticalização de estar + gerúndio no Português Falado.* Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas-SP, 1999.

MOLLICA, Maria Cecilia. Relevância das variáveis não linguísticas. In: ____; BRAGA, Maria Luiza. *Introdução à Sociolinguística*: o tratamento da variação. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 27-31

PINHEIRO, Frederico Pitanga. *Tá mudando? Uma análise sociofuncionalista da redução fonética do item estar na fala de Vitória-ES.* Dissertação de Mestrado, 2019.

REIS, Paula Cristina. O verbo estar em formação perifrástica com particípios verbais: um caso de gramaticalização. *Anais do IX Encontro do CELSUL Palhoça-SC*, out: Universidade do Sul de Santa Catarina, 2010. p.1-9. Disponível em: https://www.yumpu.com/pt/document/read/12467238/paula-reis-x-celsul

SANTOS, Ana Lúcia. *Usos dos verbos ser e estar no português brasileiro*: uma abordagem funcional. Dissertação de Mestrado: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, 2016.

SCARPA, Ester Mirian; SNICHELOTTO, Claúdia Andrea Rost; SVARTMAN, Flaviane Romani Fernandes. Deslizamento funcional de marcadores discursivos e entoação em narrativas infantis. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, p. 499-517, Campinas, 2017.

TAVARES, Maria Alice. Sociofuncionalismo: um olhar sobre a variação e a mudança linguística. *Interdisciplinar*. Edição Especial ABRALIN-SE, Itabaiana-SE, Ano VIII, 2013, v. 17. Disponível em: https://seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/issue/view/148.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Verbos de ligação: itens lexicais ou gramaticais? *Estudos Linguísticos*, v. XXXIII, p. 01-06. Campinas-SP, 2004.

VALE, Carla Regina Martins. *Marcadores discursivos*: considerações sobre os limites entre a gramaticalização e a discursivização. Working

Papers em Linguística, n. 04, p. 104-13, UFSC, 2000.

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO LIVRO DIDÁTICO: SUGESTÃO DE RUBRICA AVALIATIVA

Mayara Xavier Vito Pezarino (UNIFSJ)
mayarapezarino@gmail.com
Joane Marieli Pereira Caetano (UENF)
profajoanemarieli@gmail.com
Igor Pereira Muniz (UNIFS)
munizguin19@gmail.com
Lorrane Estacio do Prado da Silva (UNIFSJ)
lorraneestacio10@gmail.com

RESUMO

Na atual conjuntura do ensino de língua portuguesa, emergem discussões sobre a abordagem da variação linguística em livros didáticos. Este trabalho objetiva contribuir com reflexões sobre o tratamento didático de tópico relacionado à variação linguística. Como objetivos específicos, pretende: (i) discorrer sobre o processo de avaliação, compra e distribuição de obras pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); (ii) realizar contextualizações sobre o livro didático de português em relação à multiplicidade linguística; (iii) sugerir um protocolo avaliativo do material que envolve este conteúdo basilar nos currículos de língua portuguesa. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico, cujo tratamento de dados corresponde à técnica de Interpretação seguida de construção de modelos (MARCONI e LAKATOS, 2003).

Palavras-chave:
Língua Portuguesa. Livro didático. Variação Linguística.

ABSTRACT

In the current conjuncture of Portuguese language teaching, discussions emerge about the approach to linguistic variation in textbooks. This work aims to contribute with reflections on the didactic treatment of a topic related to linguistic variation. As specific objectives, it intends to: (i) discuss the process of evaluation, purchase and distribution of works by the National Textbook Program (PNLD); (ii) perform contextualizations about the Portuguese textbook in relation to linguistic multiplicity; (iii) suggest an evaluation protocol for the material that involves this basic content in portuguese language curricula. Methodologically, it is a qualitative research, of bibliographic nature, whose data treatment corresponds to the Interpretation technique followed by the construction of models (MARCONI and LAKATOS, 2003).

Keywords:
Textbook. Linguistic Variation. Portuguese language.

1. Introdução

O cenário da educação brasileira necessita de inovações, adaptações e adequação do ensino de língua, visto que, a língua é heterogênea e de característica mútua, dinâmica e passiva a reflexões. O ensino de língua portuguesa e as políticas linguísticas devem partir do pressuposto principal do ensino–aprendizagem da língua materna em sua eficácia, produtividade, conhecimentos gerais e específicos.

Os livros didáticos são recursos importantes no trabalho do ensino de língua portuguesa, tal como, nas políticas linguísticas. Por ser um dos recursos didáticos mais utilizados nas instituições de ensino, é preciso estar em constante discussão sobre seus conteúdos apresentados e como é abordado o tratamento das variedades linguísticas, uma vez que proporciona aos educandos a ampliação da competência linguística, principal objetivo no ensino de língua materna.

No entanto, o trabalho com os livros didáticos em sala de aula, no que diz respeito às variedades linguísticas, ainda é insuficiente e ocorre de forma superficial. Na maioria das vezes, a forma como as variações são apresentadas nos livros é escassa e, de certa maneira, acaba inferiorizando toda complexidade e conhecimento real sobre as variações linguísticas.

Quando as variações são trabalhadas nos livros didáticos pode observar que estão quase sempre relacionadas a variações regionais, não que esteja incorreto, mas todo esse estudo não se limita apenas a essas abordagens. Ora, são estudadas de forma descontextualizadas, ora, não são estudadas.

O estudo das variações linguísticas é de extrema importância na vida educacional do aluno, pois possibilita-os a entender e compreender melhor sua linguagem e as formas diversificadas de como a língua pode se manifestar. Dessa forma, cabe ao educador ter a consciência de como é importante trabalhar com as variedades linguísticas nas aulas de língua portuguesa e que a abordagem do conteúdo vai muito além do que o material didático propõe.

Assim, o professor se torna agente mediador de todo processo de aprendizagem adquirido pelos discentes. O desenvolvimento da competência linguística, como também, comunicativa, deve ser o objetivo dos educadores no ensino de língua portuguesa e, vale ressaltar, que os livros didáticos não podem ser unicamente a fonte de pesquisa e aprendizado

dos alunos sobre as variações, o docente a todo tempo deve estar buscando ferramentas que aprimorem ainda mais esse estudo para desempenhar diversos papéis sociais que lhe cabem.

2. Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)

O PNLD tem como intuito avaliar e conceder obras didáticas, pedagógicas e literárias, como outros materiais de apoio, à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às instituições de rede pública da educação básica das redes federal, estadual, municipal, distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público.

O Ministério da Educação (MEC) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) são os órgãos responsáveis pela realização do PNLD. São eles que avaliam, compram e distribuem, junto aos Correios, as obras didáticas às escolas públicas. Vale destacar que a distribuição desses livros começou a acontecer em 1996, quando o Brasil passou por reformas educacionais.

Os livros didáticos, doravante LD, são escolhidos a partir de uma seleção do PNLD, na qual exige a participação de diversos parceiros como: autores, editoras, técnicos, avaliadores, escolas públicas, professores, universidades, etc. Na década de 1960, os LD para uma melhor adequação passaram a ser escritos por professores de áreas educacionais específicas, assim, o papel de cada envolvido no âmbito do Programa é distinto para contribuições diversas.

De acordo com Silva (2012, p. 805) a permanência do livro didático nas escolas está relacionada à

> [...] capacidade que editores e autores demonstraram ao longo da história da educação brasileira de adaptar o livro didático às mudanças de paradigmas, alterações dos programas oficiais de ensino, renovações de currículos e inovações tecnológicas [...]. (SILVA, 2012, p. 805)

Em 2000, o PNLD realizou a distribuição de dicionários de língua portuguesa aos discentes dos anos iniciais do ensino fundamental, mas ocorreu certa mudança e em 2005, decidiu que em vez de entregar uma obra para cada aluno, o FNDE passou a providenciar acervos de dicionários a todas as escolas públicas do ensino fundamental. O ensino médio, e as modalidades educação jovens e adultos passaram a ser atendidos em 2011 pelo PNLD.

De modo geral, todas as alterações sofridas pelo PNLD constituem-se num instrumento de "(in)formação" para professores, com isso, o LD precisa ser pensado e avaliado como um elemento que pode contribuir para aumentar o capital cultural dos alunos e, consequentemente, de suas famílias.

3. ***Livro didático (LD) e variação linguística***

A ferramenta educacional que possibilita o complemento ao trabalho do professor na sala de aula é o LD, que funciona como método para a aprendizagem do aluno, sendo um dos mecanismos de estudo individual do estudante. Ademais, com o amplo dinamismo de possibilidades que o profissional da educação pode desenvolver no contexto escolar, o LD é fundamental com suas obras e atividades ilustrativas somando para o conhecimento.

Ainda assim, mesmo com todas as múltiplas vantagens de trabalho que o livro embarca, é notório afirmar que grande parte das produções do LD voltado para disciplina de língua portuguesa se pauta somente em privilegiar o conceito de norma culta e/ou padrão, desprivilegiando as variedades da língua.

Bagno (2007, p. 119) faz o seguinte relato:

> [...] o tratamento da variação linguística nos livros didáticos continua sendo um tanto problemático. A gente percebe em muitas obras uma vontade sincera dos autores de combater o preconceito linguístico e de valorizar a multiplicidade linguística do português brasileiro. Mas a falta de uma base teórica consistente e, sobretudo, a confusão no emprego dos termos e dos conceitos prejudicam muito o trabalho que se faz nessas obras em torno dos fenômenos da variação e mudança. (BAGNO, 2007, p. 119)

A maioria das obras didáticas, produzidas para o manuseio do ensino na sala de aula, aborda o português culto do Brasil, desconsiderando a heterogeneidade linguística presente em nosso país e, com isso, o aprendiz da língua materna tende a achar este ensino complexo. Todavia, é importante a aplicação dessa tese da diversidade da língua, pois ativa no aluno sua competência comunicativa, de modo que ele possa atuar em todos os contextos de comunicação.

O professor como facilitador e transmissor de conhecimentos deve recorrer a fontes interdisciplinares no ensino das pluralidades da língua, o LD não pode ser ferramenta limitada dessa educação. O padrão do comportamento do docente em relação aos usos de regras, não padroni-

zadas pelos alunos, vai de acordo com o tipo de evento em que essas normas acontecem. Por esse e outros fatores, o trabalho das variações linguísticas nos LD, é importante para a identificação dos alunos com sua linguagem, logo que, cada um desses indivíduos é de realidades e contextos sociais distintos.

Infere-se, portanto, que cabe à escola e aos professores levar os alunos a apoderar das regras linguísticas que usufruem de prestígios, mas também que, de certo modo, enriqueçam o repertório linguístico e permitam a eles o acesso amplo à maior possibilidade de recursos para adquirir a competência linguística.

4. *Rubrica avaliativa: sugestão significativa*

O Ministério da Educação (MEC) já menciona alguns elementos de avaliação das obras didáticas no que diz respeito ao tratamento da variação linguística, porém eles são muito amplos, o que, de certa forma, não possibilita um entendimento completo dos objetivos propostos. Segundo Zilles e Faraco (2015, p. 229), esses elementos são:

> (a) não veicular preconceitos contra quaisquer variedades linguísticas; (b) apresentar textos representativos de diferentes variedades sociais, regionais e estilísticas; (c) considerar as diferentes variedades linguísticas no âmbito da leitura, da produção textual e da oralidade e (d) estimular a reflexão sobre as formas linguísticas, relacionando-as com o uso e com os sentidos que elas mobilizam etc. (ZILLES; FARACO, 2015, p. 229)

Desse modo, tendo como base essas informações e as análises de alguns autores, surgiu a motivação da criação de uma rubrica avaliativa que pudesse auxiliar os professores, viabilizando, assim, materiais que proporcionam um ensino contextualizado e reflexivo para os alunos.

Dialogando com a afirmação acima, a representação dos dados por meio de tabelas auxilia o leitor, em outras palavras, facilita a compreensão, ocasionando uma interpretação rápida da massa de dados, podendo, apenas com uma olhada, apreender importantes detalhes e relações (MARCONI; LAKATOS, 2003)

Critérios/ Grau	Indicadores		
	Adequado	**Passível de problematizações**	**Possíveis observações**
Tratamento das variedades	Apresenta variedades em diversos níveis: sintático, morfológico, fonético-fonológico...	Limita-se às variedades rurais e/ou regionais ou sociais.	Há preferência pela apresentação da variação em ordem lexical, como se somente as palavras pudessem variar.
Distinção entre norma culta e norma padrão	Distingue os conceitos de norma culta e norma-padrão.	Não há diferenciação entre a norma-padrão da norma culta. Gera confusão entre norma-padrão e variedade real da língua.	
Abordagem didática dos exemplos	O livro didático trabalha com variedades linguísticas autênticas.	Os exemplares contribuem para estereotipação da variação linguística.	Uso de texto literário como exemplo de variedade linguística real, visto que se trata de uma representação artística, mediante recriação, da variação.
Abordagem das atividades de análise linguística da variação	Reconhece e valoriza as diferenças socioculturais das variedades linguísticas.	Utilização de atividades de transposição para "norma culta".	
Noção de Adequação Linguística	A noção foi elaborada como um contínuo (enunciados mais ou menos adequados à intencionalidade discursiva).	Abordagem dicotômica entre "adequado" e "inadequado".	

Rubrica avaliativa: Variação linguística no livro didático.
Fonte: Elaborada pelos autores.

Para compor a rubrica avaliativa, foram elaborados cinco critérios de avaliação e três indicadores. Os indicadores se dividiram em três categorias. A primeira, intitulada "Adequado", enfatiza o ideal a ser trabalhado, ou seja, se o assunto está sendo contemplado de modo satisfatório no livro didático. Já a segunda, "Passível de problematizações", indica que o critério não é abordado claramente no LD, aparecendo, assim, de

maneira incompleta. Por fim, "Possíveis observações" se refere a questões que às vezes passam despercebidas, por isso, merecem uma atenção.

O primeiro critério corresponde ao "Tratamento das variedades" e este é adequado quando o material didático mostra que a variação pode ocorrer em relação à construção dos elementos da oração, à forma de escrever (grafia), às diferentes pronúncias para uma letra, dentre outros aspectos. No entanto, deve ser problematizado caso trate a multiplicidade linguística em geral como sinônimo de variedades regionais, rurais ou de pessoas não escolarizadas, em outros termos, se há uma certa suposição de que os falantes urbanos escolarizados usam a língua de um modo mais "correto", como se não existisse variação nesse uso. De acordo com Bagno (2007), essa situação está fortemente ligada à insistência dos autores de LD na utilização das tirinhas do Chico Bento como exemplo de variação linguística. Torna-se fundamental observar também se a obra recorre ao uso restrito de uma lista de palavras que variam de um lugar para o outro, pois a variação linguística não se resume a isso.

Já o segundo, "Distinção entre norma culta e norma-padrão" está relacionado à diferenciação entre dois conceitos que ainda são muito confundidos na língua portuguesa. Desse modo, é ideal que o livro esclareça que a norma culta se refere às variedades prestigiadas, isto é, às variedades linguísticas que caracterizam a fala e a escrita dos indivíduos letrados e socioeconomicamente privilegiados; e que a norma-padrão se relaciona ao conjunto de regras padronizadas, descritas pela gramática normativa, não sendo uma variedade real. Nesse sentido, é problemático quando o exemplar faz uma confusão entre os termos em pauta, ou melhor, coloca-os como sinônimos.

O critério "Abordagem didática dos exemplos" é mencionado de maneira satisfatória se o LD trabalha com as variedades linguísticas reais da língua falada e escrita de várias regiões e diversas camadas sociais, utiliza exemplos reais, tal como, propõe que os alunos assistam documentários de falantes representantes das diversas variedades linguísticas brasileiras. Contudo, se o material estabelece estereótipos da variação linguística como, por exemplo, caracteriza o falar caipira por meio da eliminação do r no final dos infinitivos ou até mesmo associa o uso de gírias somente aos funkeiros, deve-se repensar a abordagem, uma vez que outros falantes também fazem esses usos. Outro ponto a ser observado dentro desse critério, o qual Bagno (2007) também sinaliza, é a utilização do texto literário como variedade real, visto que, por ser uma representação artística, trata-se de uma criação do próprio autor, não signi-

fica que determinada forma linguística exista exatamente do jeito que está sendo retratada, afinal, por trás desta manifestação há uma intenção artística, estética e não um trabalho científico rigoroso.

O quarto critério diz respeito à "Abordagem das atividades de análise linguística da variação" e aponta que é adequado se, nos exercícios, há um reconhecimento de que todas as variedades linguísticas são importantes, de que nenhuma pode se sobrepor à outra, ou seja, reconhece as diferenças, não propagando o preconceito linguístico. Entretanto, é necessária uma problematização se a atividade recomenda a reescrita de alguma fala, mais especificamente, pede que o aluno "passe para a norma culta". Exemplificando esta situação, o material didático não deve sugerir que o discente transcreva a fala do Chico Bento para a "norma culta", pois a sua fala é uma característica própria da personagem, da cultura e do meio em que ele vive.

Enfim, o critério "Noção de adequação linguística" evidencia que o exemplar precisa explicitar que a utilização de "adequação" vai depender da relação entre os interlocutores e dos objetivos pretendidos. A título de exemplo, numa conversa entre dois amigos, em que um deles diz: "Gostaria de saber se poderíamos ir ao cinema no sábado. Divertiríamo-nos muito.". Não se pode afirmar, imediatamente, que esse enunciado esteja totalmente inadequado para esta situação de comunicação, uma vez que não sabemos qual foi o propósito do enunciador. (ZILLES; FARACO, 2015). Logo, não pode haver apenas uma mera substituição de certo e errado, sem oferecer flexibilidade ao falante, a fim de relacionar as formas linguísticas com o contexto, senão, mudará a nomenclatura e continuará reproduzindo noções de erro.

5. Considerações finais

No meio educacional, já são realizadas muitas discussões acerca da variação linguística, entretanto, o ensino dessa temática ainda é abordado de maneira superficial, em especial, nos livros didáticos. Nesse sentido, torna-se fundamental que os docentes reconheçam a importância da multiplicidade linguística, afinal, esta possibilita aos discentes o desenvolvimento da competência comunicativa.

Diante das considerações feitas, conclui-se que esta pesquisa é de relevância educacional não somente aos alunos, como também, aos professores. A abordagem da variação linguística nos livros didáticos deve

ser discutida, analisada e, principalmente, problematizada. O LD como ferramenta de ensino deve oferecer reflexões linguísticas indispensáveis ao se tratar das variações da língua, logo, este ensino não pode ser limitado a poucos contextos de atuação. Sua explanação, além de formar futuros cidadãos conscientes, ajuda-os a entender e compreender melhor a própria linguagem em sua formação de uso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso*: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas 2003.

GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini Di. *et al*. Uma proposta de aperfeiçoamento do PNLD como política pública: o livro didático como capital cultural do aluno/família. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 22, n. 85, p. 1027-56, Rio de Janeiro, out./dez. 2014. Disponível em: encurtador.com.br/vMST7. Acesso em: 26 nov. 2020.

SILVA, Marco Antônio. A fetichização do livro didático no Brasil. *Educação e Realidade*, v. 37, n. 3, p. 803-21, Porto Alegre, set./dez. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n3/06.pdf. Acesso em: 26 nov. 2020.

ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto. *Pedagogia da Variação Linguística*: língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola, 2015.

VARIEDADE LINGUÍSTICA, FORRÓ E GÊNEROS TEXTUAIS: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM BASE NO GÊNERO CANÇÃO

Marcela Coitinho de Aquino e Castro (UVA)
marcela.cacastro@gmail.com
Graziela Mota (UVA)
borguignon.graziela@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo principal propor uma sequência didática, a partir dos modelos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e Costa-Hubes (2009), utilizando o gênero canção e, como tema transversal, a diversidade linguística. Para realizar essa proposta foi necessário refletir sobre os estudos voltados ao combate ao preconceito linguístico na Sociolinguística e à procura da compreensão e prática das diferenças existentes entre língua e gramática normativa (AZEVEDO. 2018). Além do mais, uma análise do cenário escolar do ensino da Língua Portuguesa e o papel que a diversidade linguística possui na nova Base Nacional Comum Curricular foram cruciais para a criação da proposta de sequência didática. O gênero canção, devido ao seu caráter multissemiótico e rico para uma percepção crítica (COSTA, 2003), foi escolhido para ser trabalhado em seis fases na proposta de sequência didática. A intenção da proposta é exemplificar atividades voltadas ao aprendizado crítico da diversidade linguística do Português Brasileiro, que podem ser trabalhadas em salas de aula de diferentes locais e realidades brasileiras.

Palavras-chave:
Sequênciadidática. Diversidade linguística. Gênero canção.

ABSTRACT

The main aim of this work is to propose a didactic sequence, based on the models of Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004) and Costa-Hubes (2009), using the song genre and, as a transversal theme, linguistic diversity. To carry out this proposal, it was necessary to reflect on the studies aimed at combating linguistic prejudice in Sociolinguistics, looking for the understanding and practice of the existing differences between language and normative grammar (AZEVEDO. 2018). In addition, an analysis of the school scenario in teaching Portuguese language and the role that linguistic diversity plays in the new Base Nacional Comum Curricular were crucial for the creation of the didactic sequence proposal. The song genre, due to its multisemiotic character and rich for critical perception (COSTA, 2003), was chosen to be worked on in six phases in the didactic sequence proposal. The goal of the proposal is to exemplify activities aimed at critical learning of the linguistic diversity of Brazilian Portuguese, which can be worked in classrooms in different locations and Brazilian realities.

Keywords:
Didactic sequence. Linguistic diversity. Song genre.

1. Introdução

O preconceito linguístico se tornou um tema bastante discutido na contemporaneidade, no meio acadêmico e escolar. Apesar das diversas pesquisas, teorias e propostas de pesquisadores e professores, ainda não há indícios do tema ser vastamente praticado no dia a dia das instituições de ensino brasileiras. Pode-se dizer que o preconceito linguístico está atrelado à dicotomia língua e gramática normativa. A confusão começa quando os indivíduos acreditam que as duas são sinônimos, quando, na verdade, a gramática normativa, a qual se fundamenta na língua padrão, é só uma pequena parte de uma imensa diversidade linguística.

No intuito de refletir sobre esse equívoco de conceitos, o presente artigo, referente ao trabalho final de conclusão de conclusão de curso, tem a intenção de analisar o conceito de diversidade linguística no contexto escolar segundo a Sociolinguística, como também questionar como o tema é abordado pelas diretrizes que guiam a educação da língua portuguesa no Brasil.

O interesse pelo tema surgiu após observarmos que, apesar de ser bastante discutido no meio acadêmico, entre professores, pesquisadores e estudantes universitários, a inserção do tema nos livros e currículos escolares ainda pode ser considerada escassa e deficiente. Assim, percebeu-se a necessidade de pesquisar maneiras que contribuam para o debate acerca da diversidade linguística na educação brasileira.

O presente trabalho tem como o objetivo principal propor uma sequência didática, a partir dos modelos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e Costa-Hubes (2009), para o sexto ano do Ensino Fundamental II. Sob uma perspectiva voltada para o ensino–aprendizagem de gêneros textuais, a proposta parte do princípio de que o ensino não deve acontecer por meio de decorebas, nomenclaturas e (pré) conceitos. Entende-se que as crianças já chegam às escolas com uma língua materna internalizada e essa deve ser somente expandida e aperfeiçoada da forma mais natural e crítica possível.

Para a realização da proposta, este estudo baseia-se na seguinte hipótese: o tema diversidade linguística precisa ser mais trabalhado dentro das escolas brasileiras com a finalidade de expandir o conhecimento linguístico e de mundo de crianças e adolescentes, já que essas, atualmente, recebem uma educação limitada em relação ao extenso léxico e formas existentes do Português Brasileiro, levando-as a se tornarem cidadãos com preconceitos estabelecidos.

2. Variação linguística e a BNCC

A língua portuguesa no Brasil possui alto grau de diversidade, seja pela extensão territorial do país, pelo grande contato com outras línguas imigrantes, pelas diferentes culturas ou pela disparidade social existente. Contudo, somente uma delas é aceita absolutamente pelas escolas: a língua padrão. Com o crescente debate das necessárias mudanças e adaptações no ensino de Língua Portuguesa nas escolas brasileiras, os temas variação e preconceito linguístico ganham cada vez mais importância no meio acadêmico.

William Labov, fundador da Sociolinguística, foi um dos principais autores a tratar da questão da variação linguística. Em meados dos anos 1960, esse pesquisador introduziu novas discussões acerca da heterogeneidade da língua, o que, mais tarde, serviria de base para a construção de outras características desse ramo de estudo, considerado um ramo da Linguística. É importante registrar que, mesmo com foco na fala, a Sociolinguística variacionista não exclui a escrita de suas possibilidades de análise, visto que nela a variação também pode se manifestar.

O que pode ser visto como foco defendido pelos sociolinguistas, é que, hoje, faz-se necessário "quebrar" a rigidez das premissas instituídas pelo estruturalismo, revelada nas dicotomias saussurianas língua/fala, sincronia/diacronia, trazendo para centro dos estudos a língua como ato efetivo, com toda sua heterogeneidade, historicidade e sistematicidade.

Assim, a língua padrão é somente uma dessas variações. Porém, essa ganha demasiada importância e prestígio social, fazendo com que as outras variedades sejam classificadas como "impróprias" e/ou "erradas". Bagno acrescenta que esse preconceito pode gerar diversos danos à educação já que,

> [...] ao não reconhecer a verdadeira diversidade do português falado no Brasil, a escola tenta impor sua norma linguística como se ela fosse, de fato, a língua comum a todos os 160 milhões de brasileiros, independentemente de sua idade, de sua origem geográfica, de sua situação socioeconômica, de seu grau de escolarização etc. (BAGNO, 2017, p. 15)

Não existem dialetos melhores ou piores e é justamente isso o que Castilho (*Apud* TRAVAGLIA, 2009, p. 63) afirma: "na verdade não há Português certo ou errado: todas as variedades são igualmente eficazes em termos comunicacionais nas situações de uso esperado e apropriado". Se em São Paulo o uso do pronome TU não existe mais na fala, na Região Sul do Brasil ele é muito utilizado. Já na cidade do Rio de Janeiro,

esse pronome é falado com o verbo conjugado na terceira pessoa do singular. E qual seria o uso correto? Todos estariam corretos, até porque não foi apontado a situação a qual eles estão sendo utilizados. Até mesmo em uma escrita formal, qual pessoa faz uso do pronome TU e do verbo conjugado na segunda pessoa do singular ultimamente?

A partir da pontuação desse problema, questiona-se como fazer para que a escola, a qual é a fonte principal do letramento da sociedade, pare com as reproduções de desigualdades e diversos preconceitos e passe a observar os fenômenos e mudanças linguísticas de modo mais coerente e cientificamente embasado (BORTONI-RICARDO, 2004).

O professor deve identificar a variação ao invés de julgá-la como um "erro". Contudo, essa identificação muitas vezes fica prejudicada pela falta de conhecimento dos professores a respeito das regras (como citado anteriormente, por exemplo, o rotacismo). Se o professor não conhece a explicação fonológica ou histórica da regra, ele irá considerá-la errada. Já a conscientização vem depois da identificação. Feita a última, o professor precisa conscientizar o aluno sobre as diferenças para que ele mesmo possa começar a perceber o estilo de variação que usa e quais são mais adequados dependendo da situação.

Neste cenário, começa a ser elaborada em 2015, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), principal documento norteador atual da educação, cuja principal objetivo é nortear os currículos dos estados e municípios de todo o Brasil a partir de uma perspectiva para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. Dessa forma, a BNCC coloca em curso o que está previsto no artigo nove da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) sancionada em 1996.

De acordo com Geraldi (2015), a perspectiva de linguagem segue a mesma formadora do PCN: a linguagem como interação que tem como principal expoente o filósofo Bakhtin. Para o filósofo russo, a língua é uma realidade viva e não pode ser desassociada de seu conteúdo ideológico. Portanto, tal fundamento orienta os livros didáticos, documentos oficiais e o ensino da língua materna no Brasil.

Entender a linguagem como interação social é um aspecto positivo do documento norteador da BNCC, todavia, é necessário garantir que na prática escolar e no trabalho diário, essa concepção seja de fato aplicada ao ensino. Além disso, a interação social conduz à percepção da existência de diferentes modos de falar o português no Brasil.

Ademais, a BNCC também destaca as práticas de linguagem que os sujeitos interagem no mundo, construindo significados coletivos (BRASIL, 2017). Nesta direção, o documento reafirma o aspecto social e interacional da língua, ressaltando tanto o aspecto cultural quanto o dinâmico.

> Se, por um lado, as linguagens aproximam e podem constituir as formas de interação e a identidade cultural de grupos sociais, por outro lado, podem gerar discriminação e conflitos, decorrentes de percepções e representações sobre a realidade. Tendo em vista o caráter diverso, dinâmico e contraditório das práticas de linguagem, a atuação confiante dos sujeitos nessas práticas demanda oportunidades de participar delas, conhecer como se estruturam e compreender como interagem na construção de identidades, pertencimentos, valores, e da vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2017, p. 86)

Na descrição do Eixo da Análise Linguística/Semiótica, o qual diz respeito à leitura e produção de texto, a Base enfatiza:

> Cabem também reflexões sobre os fenômenos da mudança linguística e da variação linguística, inerentes a qualquer sistema linguístico, e que podem ser observados em quaisquer níveis de análise. Em especial, as variedades linguísticas devem ser objeto de reflexão e o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas, que está relacionado a preconceitos sociais, deve ser tematizado. (BRASIL, 2017, p. 81)

Podemos perceber uma abertura no campo da Sociolinguística neste último trecho da Base, o qual se refere à variação social e às "variedades estigmatizadas" que levam ao preconceito social e linguístico (ALKMIM, 2004). Portanto, o documento ressalta as relações de poder e as formas de dominação e preconceito que se fazem através da língua e por ela.

Porém, se por um lado a BNCC apresenta e se apropria de termos chaves da Sociolinguística (o preconceito linguístico e adequação linguística, por exemplo), não é especificado como os conteúdos devem ser abordados no contexto escolar ao longo do Ensino Fundamental.

Diante disso, torna-se imprescindível articular esforços que possam colaborar com a compreensão dos limites desse documento norteador da educação da língua portuguesa e que venham a auxiliar o professor em suas tarefas diárias. Desta forma, as reflexões sobre as lacunas existentes na Base deverão envolver vários profissionais da educação e, especialmente, o conjunto dos professores de língua portuguesa.

3. O ensino da LP e o gênero canção

Muitas crianças e adolescentes brasileiros quando questionados sobre as aulas de Língua Portuguesa na escola irão responder "é muito difícil" ou "não sei português". Contudo, como explicar que falantes nativos do português acham a própria língua e seu aprendizado uma tarefa árdua no dia a dia escolar? Possivelmente, a resposta para esse problema está na forma a qual a língua materna é ensinada nas escolas do país.

É inegável que a partir dos anos 80, devido à pesquisa na área de Linguística, um público constituído de estudiosos da língua, professores de Português e alunos de faculdade de Letras têm percebido e discutido a precariedade desse ensino que caminha em direção contrária à natureza pragmática e contextual da língua. No entanto, as advertências dessas pesquisas não foram suficientes para reverter a situação e, em muitos casos, resultou em novas distorções.

Todavia, na prática do dia a dia nas salas de aula, por diversos motivos como falta de material necessário, falta de tempo, desmotivação do docente, entre outros, a concepção da gramática para além dela própria é muitas vezes esquecida. Assim, professores continuaram a ver a língua como um sistema homogêneo, sem contextualização histórica ou social, fazendo com que a gramática seja ensinada como um repositório de regras para falar e escrever bem.

Castilho (2000) pontua que as atividades, nesse tipo de abordagem, são basicamente classificatórias, desvinculadas do uso real da língua e prevalecem a noção de "certo" e "errado". As edições mais modernas das chamadas gramáticas pedagógicas, embora atualizem os exemplos utilizando textos variados da literatura e da mídia brasileira, seguem, em geral, o modelo prescritivo das gramáticas mais clássicas.

É responsabilidade da escola e de seus docentes ensinar a língua como atividade social.

> Nesse contexto, o professor de Língua Portuguesa presa (re)conhecer essa pluralidade de normas com as quais efetivamente terá de trabalhar na sala de aula. Para que o processo de ensino-aprendizagem faça sentido e tenha efeito nas práticas escolares, a realidade linguística multifacetada do português brasileiro – na produção de textos escritos e orais – tem de ser apresentada/reconhecida/trabalhada. (MARTINS, 2014, p. 14)

Os alunos quando chegam à escola já possuem uma gramática internalizada, sendo capazes de usar com razoável competência comunica-

tiva o português. Nos primeiros anos escolares, os alunos não estão familiarizados com a cultura de letramento, mas suas falas são compreendidas. Assim, o professor não precisa se preocupar em ensinar tarefas comunicativas muito simples, pois elas já fazem parte do dia a dia e do repertório de vida dos alunos. O que irá acontecer é um aperfeiçoamento das habilidades ao longo dos anos escolares. O aluno, por exemplo, começa a escola sem saber dominar a habilidade comunicativa da escrita, mas ele sabe, por exemplo, que uma MALA é maior do que uma MALINHA. Ele só não sabe os outros significados que um diminutivo pode possuir.

Portanto, toda criança entre 6 e 7 anos já dispõe de suficiente competência linguística comunicativa em sua língua materna para produzir sentenças que serão compreendidas. À medida que os inivíduos vão crescendo, eles vão participando de ações sociais mais diversificadas e complexas e passam a lidar com diferentes formas comunicativas. É trabalho da escola criar condições para que o educando desenvolva sua competência comunicativa e possa usar, em segurança, a língua nos contextos sociais que interage, percebendo as normas de cada uma delas.

De acordo com Perini (2005, p. 27), estudiosos da língua concordam com o discurso de que o grande objetivo do ensino de uma língua materna é guiar os alunos a ler e escrever razoavelmente bem. Consequentemente, o estudioso questiona se o estudo da gramática pode ajudar na aquisição da leitura e da escrita.

A partir dos anos 90, surge o pensando de ensinar a língua incluindo a textualidade. Todavia, professores passaram a utilizar o texto de uma maneira genérica e abstrata. Continuou-se a ensinar mais ou menos como se fazia antes, com a única diferença de que as palavras estudadas para análises gramaticais e nomenclaturas agora eram retiradas de textos, servindo somente para pretexto. Os alunos continuaram não compreendendo e produzindo textos, sem entender para que eles servem na realidade (ANTUNES, 2002, p. 67).

Quando alguém entende as funções das palavras e como a língua se organiza, esse se torna, absolutamente, muito mais apto a compreender as linguagens, tanto verbal quanto oral, seja produtor de conteúdo ou receptor. Aquele que entende a língua e suas diversas faces conseguirá interpretar uma enorme gama de textos verbais e não verbais.

Mas como a língua se fundamenta? Na visão do linguista Bakhtin (2009), a língua só pode ser pensada a partir da interação entre indiví-

duos de uma sociedade. Ou seja, a língua é produto das relações entre indivíduos inseridos em uma sociedade, organizados de uma determinada forma, e, ao mesmo tempo, é a partir dela que essas relações se constroem. O pesquisador afirma que a língua passa a ter vida a partir das interações entre falantes de uma comunidade podendo ser alterada conforme a evolução social dessa. Para ele, "a língua aparece como uma corrente evolutiva ininterrupta" (BAKHTIN, 2009, p. 93).

Se é por meios de textos que nos comunicamos e nos compreendemos entre si, a escola precisa utilizar o texto e seus diversos gêneros como ferramenta de aprendizado e de desenvolvimento do aprendizado da língua. Contudo, não se deve pensar no uso de textos em sala de aula para o ensino da gramática ou para somente a classificação dos diferentes gêneros, mas sim, visando um olhar crítico tanto para o conteúdo e a forma do texto interligado, quanto para a reflexão e prática textual.

Assim, existem inúmeros gêneros textuais já que estamos fazendo uso deles sempre que nos comunicamos. O professor tem como desafio saber escolher quais trabalhará nos Ensinos Fundamental e médio. Espera-se que haja uma consciência do educador para que apresente gêneros correntes e coerentes na vida social dos alunos, independente da profissão que cada um irá escolher.

Entre os múltiplos gêneros textuais, um foi escolhido para o presente trabalho com a finalidade de mostrar como sua utilização em sala de aula ajuda a alcançar objetivos satisfatórios para o desenvolvimento das competências discursivas dos alunos. O gênero textual escolhido para o presente trabalho foi o gênero canção, dado que o mesmo tem um enorme papel na vida dos estudantes, sem contar que além das abordagens interpretativas e linguísticas que dele podem ser praticadas, também há a contribuição para o alargamento do leque cultura dos discentes e para o combate aos preconceitos linguístico e social.

O gênero canção tem fundamental importância nas aulas de Língua Portuguesa, já que além de proporcionar uma educação de sentidos e de desenvolver a interpretação e produção textual, esse também permite despertar emoções e pensamentos críticos sobre questões sensíveis e problemáticas do cotidiano de diferentes realidades. Costa (2003) defende que na canção há uma predominância às palavras de uso cotidiano, havendo uma maior liberdade em relações às regras normativas da sintaxe da língua. A partir disso, o professor possui mais opções para explorar a variedade linguística da língua de uma forma contextualizada.

Para a presente pesquisa foi escolhido o gênero musical forró tradicional (ou forró pé-de-serra) em razão de suas características regionais, tanto na musicalidade, quanto no conteúdo da letra de canção, objetivando um trabalho pedagógico de conscientização da variação linguística e combate ao preconceito linguístico.

4. Proposta de sequência didática

Partindo do princípio de que o educador não pode guiar o aprendizado do aluno de forma aleatória e impensada, surge o que podemos nominar de Sequências Didáticas. Essas são procedimentos encadeados de passos ou etapas, que abordam um gênero textual que se pretende ensinar. São tarefas e atividades conectadas entre si, planejadas para ensinar um conteúdo, havendo um passo a passo para tal. As Sequências didáticas são organizadas de acordo com os objetivos e temas transversais que o professor quer trabalhar na a aprendizagem dos seus alunos e envolvem sempre atividades de estudo, aprendizagem e de avaliação.

A proposta de exercícios do presente trabalho segue o conceito de sequência didática elaborado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97) da Escola de Genebra, cujas publicações no Brasil tornaram essa noção conhecida como "um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito".

Com base nessa proposta, um grupo de estudos orientado por Costa-Hubes (2009), buscou adaptá-la à realidade brasileira. Essa adaptação consiste na adição de um módulo de reconhecimento do gênero antes da etapa de produção inicial. Nesse, o professor poderá sugerir atividades e exercícios que contemplam a leitura, a pesquisa e a análise linguística com textos do gênero.

Com base na teoria apresentada pelos autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e Costa-Hubes (2009), apresentamos uma proposta de sequência didática para o gênero letra de canção, a ser aplicada a alunos do ciclo II do ensino fundamental, mais especificamente, aos alunos do 6º ano. Foram selecionadas letras de música do gênero musical forró tradicional (ou forró pé-de-serra), a fim de haver o questionamento e o ensino–aprendizagem em torno do tema a variação linguística no Brasil.

4.1 Proposta de sequência didática para o 6º ano: variedades linguísticas

Gênero: Canção

Público: Alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental II

Tempo estimado: 6 tempos de aula

Material necessário: páginas com exercícios a serem trabalhados impressos; letras e áudios das canções; telefone celular ou computador

1. Apresentação

A sequência didática começa com o professor perguntando para os alunos se a música desempenha um papel importante no dia a dia de suas vidas. Os alunos poderão falar o quanto ouvem música e o quanto se interessam pelo tema.

O professor irá apresentar aos estudantes o gênero musical que eles irão trabalhar. O professor irá perguntar se alguém conhece o gênero musical forró tradicional e terá uma visão, de acordo com os exemplos que os alunos falarão, sobre o conhecimento deles em relação ao gênero.

Após, o professor, através de alguma ferramenta como computador ou até mesmo o próprio telefone celular, produzirá a música "O xote das meninas", de Luiz Gonzaga, para os alunos ouvirem. A partir do primeiro contato com uma canção do gênero musical a ser trabalhado, o professor poderá perceber a reação dos com o gênero musical a ser trabalhado perguntando a opinião deles sobre.

Nesse primeiro momento o professor explicará que a canção é um gênero que propaga a voz da cultura de um povo, sendo crucial refletir sobre a letra sem se esquecer da sonoridade que a caracteriza, para assim identificar os aspectos interpretativos do contexto que será trabalhado. Na proposta, isso se concretizará por meio da análise das variedades linguísticas.

2. Módulo de Reconhecimento

Para pesquisa inicial, os alunos terão como tarefa de casa para a aula seguinte pesquisar três nomes de cantores de forró tradicional e suas histórias de vida resumidamente, além de trazer uma letra de canção de alguma música que pesquisaram e gostaram.

Na aula da entrega da pesquisa, o professor irá dividir a turma em grupos. Os alunos irão compartilhar os resultados das pesquisas que fizeram afim de trocarem ideias sobre o gênero musical e sobre os artistas encontrados.

A partir dessa troca de informações e opiniões, o professor poderá construir um cenário para assim compreender o que os alunos esperam para os módulos seguintes. Nesta etapa os alunos irão se aprofundar no gênero musical e tema trabalhados antes de começarem a produção inicial.

3. Módulo I

O tema deste módulo é interpretação textual, tendo como objetivo ouvir a canção e interpretá-la por meio do contexto e da melodia. Os estudantes ouvirão a canção "A vida do viajante", de Luiz Gonzaga, juntamente com a leitura da letra da canção.

O professor irá pedir para os alunos responderem as questões:

- Qual o tipo textual que podemos encaixar a letra da canção? Quais os elementos que percebemos no texto que justificam a escolha desse tipo textual?

- Qual o papel da melodia ao narrar uma história?

- A história é contada por quem? Qual o papel social desse indivíduo na sociedade?

- A história contada poderia ser uma história real de alguém? Explique sua resposta.

- Em sua opinião essa canção conta uma história feliz ou triste? Justifique sua resposta.

- Analisando a última estrofe, entende-se que a história teve um fim ou não? Justifique sua resposta.

Para atividade de produção desse módulo, os alunos irão produzir uma estrofe a mais para a canção dando continuidade a história contada.

4. Módulo II

O tema deste módulo é o estudo do léxico e possui como objetivo identificar as variedades linguísticas quanto ao léxico. Nesta etapa os alunos ouvirão a canção "Asa Branca", de Luiz Gonzaga, juntamente com a leitura da letra da canção.

Logo após, o professor pedirá aos alunos para que eles destaquem as palavras desconhecidas por eles. Em grupos, os estudantes pesquisarão os significados das palavras que apontaram. Dessa forma, eles irão compreender o texto e a história por detrás dele. O professor poderá fazer as seguintes perguntas:

- Qual a região do Brasil que o eu-lírico faz parte? Explique sua resposta.

- Podemos perceber que algumas palavras não estão escritas seguindo a língua padrão aceita nas gramáticas escolares. Cite três exemplos.

- Você consegue entender o significado dessas palavras citadas? Se elas não estão escritas seguindo a língua padrão, como podemos compreendê-las assim mesmo?

- Você concorda que o brasileiro fala de diferentes formas? Por que a forma de escrever e falar da canção é diferente do seu modo de falar e escrever?

- Se a letra da canção fosse mudada para uma linguagem formal, utilizando a língua padrão das gramáticas que estudamos nas escolas, ela teria sentido? Justifique (leve em conta a melodia e o conteúdo da canção).

Para encerrar a discussão, propõe-se uma reflexão sobre o respeito que se deve ter com pessoas que não dominam a norma culta, exemplo disso é a própria canção, a qual é um símbolo de manifestação artística que representa a realidade e a história de muitos brasileiros. Para finalizar esse momento, os alunos irão produzir, individualmente, um texto explicativo sobre as diversas formas de falar do povo brasileiro, podendo utilizar exemplos da canção trabalhada. Após a produção, cada aluno irá trocar seu texto com um colega de sala para ler um ponto de vista diferente do seu.

5. Módulo III

Este último módulo tem como tema a concordância nominal e verbal e possui como objetivo a identificação das variedades linguísticas quanto à concordância. Os estudantes ouvirão a canção "Ai que saudade d'ocê", de Alceu Valença, juntamente com a leitura da letra de canção.

Os alunos deverão apontar no caderno quais os desvios gramaticais presentes na canção. Em seguida, o professor poderá perguntar qual a opinião dos alunos se a canção estivesse na língua padrão. O professor promoverá uma discussão dos motivos que levam os indivíduos a cometerem desvios na oralidade e na escrita. Por fim, os alunos irão reescrever a canção seguindo a língua padrão.

6. Produção final

Continuando o tema variações linguísticas, a etapa final tem como objetivo a representação do contexto das canções trabalhadas. Para essa atividade, a proposta consiste na dramatização das canções analisadas nas aulas anteriores. A turma será dividida em 3 grupos e os alunos terão que apresentar peças de teatro interpretando as canções, sendo que cada grupo representará uma canção. Essa fase possui caráter interdisciplinar, já que existe a possibilidade de solicitar ajuda do professor de Artes para o projeto final.

Através desse trabalho, os alunos poderão se aprofundar nas emoções e nas vidas representadas nas canções, além de interpretarem uma realidade diferente daquela que estão inseridos.

5. Considerações finais

O desenvolvimento do presente trabalho objetivou a realização de uma proposta de sequência didática utilizando o gênero letra de canção para turmas do sexto ano do Ensino Fundamental II com o intuito de combater e diminuir o preconceito linguístico que é encontrado na sociedade brasileira. Levou-se em consideração as diretrizes da nova Base Nacional Comum Curricular.

A partir da sequência didática inspirada nos modelos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e Costa-Hubes (2009), aspira-se conseguir

introduzir o tema variação linguística a estudantes no começo do segundo ciclo do Ensino Fundamental.

Tendo em vista a realidade dos professores que, infelizmente, contrapõe a teoria vista na BNCC, questiona-se a possibilidade de introduzir a proposta do presente trabalho no currículo escolar. Compreende-se que o professor possui um livro didático e um planejamento que precisa seguir, porém, pergunta-se até que ponto esse currículo deve ser tão rígido e rigoroso, ao invés de haver uma flexibilidade.

Além disso, questiona-se como o tema variação linguística é abordado atualmente nas escolas, já que ao longo da BNCC não há diretrizes práticas aos professores e sim, teorias que devem ser seguidas e praticadas. Todavia, como praticar uma teoria em milhares de escolas brasileiras se não há um caminho para tal? Cabe ao professor criar esse caminho em meio à falta de material, tempo e incentivo?

Assim sendo, pode-se estabelecer uma proposta prática de sequência didática visando uma análise linguística, praticando a interpretação textual, o estudo do léxico e a aprendizagem da concordância verbal e nominal da língua portuguesa. Em vez de solicitar exercícios mecanizados de análise e classificação morfossintática, propõem-se compreender os textos, questionar a escolha do léxico utilizado e discutir as variações linguísticas presentes nos textos escolhidas, além do papel que elas representam em cada um.

Em relação ao gênero canção, percebe-se que esse possui diversas possibilidades de uso em sala de aula e deve ser mais explorado, ademais de ser pontuado ao longo da Base Nacional Comum Curricular. A canção, por ser um gênero híbrido e possuir diversos gêneros musicais, possui uma gama vasta de possibilidades para trabalhar tanto a variação linguística, quanto outros diversos temas transversais.

Quanto à escolha do gênero musical forró tradicional (ou forró pé-de-serra), espera-se que o preconceito linguístico seja trabalhado e combatido através de canções que contam a história de muitos brasileiros e de características marcantes da região Nordeste do Brasil. A musicalidade e o léxico característico do sotaque nordestino podem se tornar possibilidades de ensino–aprendizagem da variação linguística do Português Brasileiro.

Por fim, entende-se que o português brasileiro é muito rico e diversificado. Cabe à escola, como instituição educadora, fazer parte das

instituições que tentam diminuir todo o preconceito que muitas pessoas sofrem ao longo da vida devido à sua classe social, região, etnia ou escolaridade. Acredita-se que a língua portuguesa não deve ser outro motivo para o preconceito, mas sim, para a diversidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé Costa. *Língua, gêneros textuais e ensino:* considerações teóricas e implicações pedagógicas. Perspectiva, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 65-76, jan. 2002. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10369. Acesso em: 04/2020.

BAGNO, Marcos. *Preconceito Linguístico*: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2009.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular* (versão final). 2017. Disponível em: Acesso em: fev. 2020.

CASTILHO, A. T. de. *A língua falada e o ensino de língua portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2000.

COSTA, Nelson Barros da. Canção popular e ensino da língua materna: o gênero canção nos Parâmetros Curriculares de Língua portuguesa. *Revista linguagem em (Dis) curso*, v. 4, n. 1, jul/dez. 2003.

COSTA-HUBES, T. da C., BAUMGÄRTNER, C. T. *Sequência didática: uma proposta para o ensino da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – anos iniciais*. Cascavel-PR: Assoeste, 2009.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004. p. 95-147

GERALDI, João Wanderley. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum. *Revista Retratos da Escola*, v. 9, n. 17, p. 381-396, Brasília, jul./dez. 2015.

LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos.* São Paulo: Parábola, 2008.

MARTINS, M. A.; VIEIRA, S. R.; TAVARES, M. A. (Org.). *Ensino de Português e Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014.

PERINI, Mario. *Gramática descritiva do português.* São Paulo: Atica, 2005.

TRAVAGLIA. Luiz Carlos. *Gramática e interação*: uma proposta para o ensino de gramática. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VISLUMBRE DA PERSPECTIVA DOCENTE SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Ana Luiza Barcelos Ribeiro (UENF, UNESA e FAMESC)
analuizabarcelos32@yahoo.com.br
Thamires Gomes da Silva Amaral Lessa (UFRJ)
thamiresgsa@gmail.com
Bianka Pires André (UENF)
biankapires@gmail.com

RESUMO

Nas últimas décadas, o número de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), matriculados na rede regular de ensino, tem aumentado de forma significativa, incentivados pela legislação, trazendo desafios e possibilidades para a atuação docente. Com o objetivo de realizar uma pesquisa qualitativa por meio de uma revisão de literatura sobre a inclusão de alunos com TEA e identificar os desafios e possibilidades da atuação docente. Trazendo a conceituação e compreensão do TEA, os aspectos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, assim como as estratégias e ferramentas que contribuem para uma inclusão escolar eficiente, entendendo a acessibilidade atitudinal e técnica do docente como essencial para o sucesso do processo de ensino–aprendizagem.

Palavras-chave:
Inclusão. TEA. Perspectiva docente.

ABSTRACT

In the last decades, the number of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) enrolled in the regular school system has increased significantly, encouraged by legislation, bringing challenges and possibilities for teaching activities. In order to carry out a qualitative research through a literature review on the inclusion of students with ASD and to identify the challenges and possibilities of teaching activities. Bringing the conceptualization and understanding of the TEA, the aspects of special education from the perspective of inclusive education, as well as the strategies and tools that contribute to an efficient school inclusion, understanding the teacher's attitudinal and technical accessibility as essential for the success of the teaching process learning.

Keywords:
ASD.Teaching Perspective.Inclusion.

1. Introdução

O Censo de 2017 aponta um crescente número de crianças público alvo da educação especial matriculadas na rede regular de ensino, o que

nos direciona para uma questão alarmante relacionada ao preparo dos profissionais e das instituições escolares para receberem esses alunos.

Em 2001, as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica definiram que:

> [...] é delegado às escolas organizarem-se para o atendimento ao aluno com necessidades educacionais especiais, matriculando todos os alunos e assegurando-os a um ensino de qualidade (BRASIL, 2001)

Com esse decreto, ficou exposta a obrigatoriedade de uma organização escolar para os alunos que demandam atendimento educacional especial, a fim de que haja uma inclusão efetiva e de qualidade para todos os alunos.

2. O Transtorno do Espectro do Autismo e a escola

O autismo foi descrito pelo psiquiatra austríaco Leo Kanner, no ano de 1943, com base nos casos de aproximadamente onze crianças que ele acompanhava e que apresentavam prejuízos em três aspectos: relações sociais, comunicação/linguagem e comportamento.

Para compreendermos toda contextualização desse novo evento que surgiu em 1943 e que perdura até os dias atuais se tornando cada vez mais comum na sociedade, é necessário que possamos entender todo o processo histórico pelo qual o autismo passou até se tornar de fato o Transtorno do Espectro do Autismo como é classificado hoje.

Na sociedade contemporânea, em que estamos inseridos, tudo o que é novo traz medo e insegurança, em contrapartida, também traz movimento e mudanças como afirma Mantoan (2015):

> Sabemos que as mudanças muitas vezes assustam, mas devem acontecer. Inovar não tem necessariamente o sentido do inusitado. As grandes inovações são muitas vezes a concretização do óbvio, do simples, do que é possível fazer, mas que precisa ser desvelado, para que possa ser compreendido por todos e aceito sem muitas resistências, se não aquelas que dão brilho e vigor ao debate das novidades. (MANTOAN, 2015, p. 56)

Com o autismo também ocorreu da mesma forma, queremos dizer, antes de ser conhecido causou espanto e estranheza, mas após ser descoberto foram sendo criadas formas de diagnosticá-lo precocemente e tratá-lo a fim de que a pessoa consiga ter uma vida normal.

Quando uma criança é diagnosticada com autismo, são avaliadas dentre muitas, as características comportamentais, e apenas neste critério encontramos crianças que falam e outras que não falam; crianças com pouco ou nenhum tipo de contato social e outras com um alguma forma atípica de relacionamento; crianças com deficiência mental ou com um nível de desenvolvimento adequado para sua idade. Também, há autistas que apresentam linguagem verbal, entretanto a mesma é repetitiva e não comunicativa. Ainda, podemos mencionar que, outro nível de imprecisão do conceito envolve diferentes concepções de autismo, em termos de interação social e comunicação.

Temple Grandin (2012), uma menina autista, relata em sua autobiografia, "Uma menina estranha", que quando era criança lembrava sempre de sua mãe perguntando se ela estava ouvindo e pedindo para que a filha olhasse para ela.

Em seu livro, Grandin descreve a dificuldade que tinha para realizar as ações pedidas e na maioria das vezes não conseguia. Além desse comportamento, ela expõe que

> Era capaz de ficar sentada horas a fio na praia deixando a areia escorrer por entre os meus dedos e construindo morros em miniatura. Cada grão de areia me fascinava como se eu fosse um cientista olhando por um microscópio. Noutras ocasiões eu examinava a fundo cada linha da pele dos meus dedos, seguindo-as como se fossem estradas num mapa. (GRANDIN, 2012, p. 28)

Além dessas características, por vezes Grandin (2012, p. 28), cita: "(...) a dificuldade de uma criança e até mesmo um adulto autista interagir com as pessoas não autistas, pela quantidade de informação que o "mundo das pessoas" trazia."

De acordo com a neuropediatra, Maria Sonia Goergen (2013), a dificuldade de entendimento e de obtenção de prazer se deve a uma hiperatenção em um tópico de interesse pessoal, já que não há gatilhos internos para estabelecer continuidade em temáticas interativas externas.

Quando se trata da comunicação com pessoas autistas, após entender a dificuldade de interação social que eles apresentam, fica fácil perceber que a comunicação também é um quesito comprometido quando relacionado a um autista. Tomasello e Kruger (1992) descreveram que o uso convencional da linguagem começa por volta dos 12 meses de idade, momento em que as crianças falam suas primeiras palavras, àquelas que podem ser reconhecidas pelos adultos, e quando começam a compreen-

der o sentido das palavras que estão sendo empregadas e as relacionam com suas experiências vividas na ocasião.

Um dos aspectos que mais chamam a atenção em indivíduos autistas é a ocorrência da ecolalia, se trata de uma repetição de palavras, de frases que alguém produziu, muito similar às do interlocutor, tanto na entonação quanto na estrutura (SCHEUER, 2013). Ecolalias tem função comunicativa, mas também são resultado de uma comunicação pobre e com dificuldades de compreensão. Elas podem ser imediatas, logo após a fala, ou tardias, onde o indivíduo repete algo que ouviu no passado. Em 1991, Tager-Flushberg afirmou em colaboração com outros autores que quanto mais ecolálica for a criança menos linguagem espontânea ela produz.

Outro aspecto comum em crianças com autismo é a inversão pronominal, quando utilizam a terceira pessoa para referir-se a si mesmo, o que pode estar relacionado, segundo Lee, Hobson e Chiat (1994), com as dificuldades na construção da noção de referência. A inversão pronominal, também, pode estar relacionada com a dificuldade de atenção compartilhada, na compreensão da perspectiva de outros e na conceitualização da noção do "eu" e do "outro" (HOBSON, 1993) Quando crianças autistas conseguem aprender a ler formalmente, a compreensão do sentido de um texto é prejudicada, além do fato de quanto maior a complexidade do texto, maior a dificuldade de interpretá-lo. Caso haja alguma ambiguidade ou ambivalência no texto, a possibilidade de compreensão é baixa. Em contrapartida, a leitura de palavras isoladas é mais fácil, e aspectos fonoaudiológicos podem intervir nessa habilidade (SCHEUER; COLS., 1997).

Assim, podemos dizer que o desenvolvimento da linguagem está diretamente relacionado com o contexto linguístico e situacional, ressaltando a importância da comunicação dos indivíduos que se relacionam diretamente com autistas, a fim de que estes sejam colaboradores e facilitadores no processo de desenvolvimento da linguagem.

Dito isso, se faz necessário entender como a criança com TEA conseguirá ser não somente inserida no ambiente escolar, mas de fato incluída, a fim de desenvolver e aprimorar suas habilidades e capacidades motoras e cognitivas, no intuito de se obter um melhor desempenho.

3. A formação docente e a inclusão escolar

Diante da necessidade de práticas educacionais que possibilitem o acesso à aprendizagem para todas as pessoas, independente de suas peculiaridades, e nesse sentido o docente como o que media esse processo, estando em contato direto com o aluno, identificando suas dificuldades e potencialidades, a formação desse se tornou uma preocupação política e social, principalmente no que tange à formação docente para a atuação com a diversidade, o que "denota um movimento em direção a um sentido de inclusão social, e o sujeito com deficiência passa a dividir a mesma cena com os sujeitos sem deficiência" (ROZEK, 2012, p. 137).

> Historicamente, a formação dos professores de educação Especial caminhou em descompasso com a formação geral de professores, tornando dicotômica a formação de professores comuns - do ensino fundamental, séries iniciais e do ensino infantil – e de professores especializados nas diferentes deficiências (OLIVEIRA, 2004, p. 241)

Nos dias atuais, em que as diferenças devem ser valorizadas, fomentadas pela legislação vigente, é posto um desafio aos docentes, visto que antes os alunos com deficiência - que antes eram matriculados em classes ou escolas especiais – hoje estão inseridos em classe regular, devendo haver, assim, uma união entre ensino regular e educação especial, demandando do professor uma formação mais ampla e complexa, para que se garanta, além do acesso, também a permanência e a aprendizagem do aluno.

Quanto à formação docente acerca da inclusão, Mantoan (2006) evidencia que o currículo dos cursos de formação precisa ser alterado para que os docentes saibam trabalhar com a diversidade:

> [...] a formação enfatiza a importância de seu papel, tanto na construção do conhecimento como na formação de atitudes e valores do cidadão. Por isso a formação vai além dos aspectos instrumentais de ensino" (MANTOAN, 2006, p. 55)

Devemos considerar que a formação docente não deve ser diferente para os que atuam no ensino regular e para aqueles da educação especial. A formação precisa preparar todos os docentes para atuar com a diversidade, garantir a reflexão de suas estratégias, assim como é demonstrado por Carvalho (2003):

> Pensar na formação de professores não se deve ficar resumida a métodos de ensino, num pragmatismo que desconsidera a teoria e desvaloriza inclusive a construção de teorias, a partir da própria prática. Mas para esta construção, além da bagagem teórica, o professor necessita esti-

> mular sua capacidade crítica e reflexiva, para se perceber e agir como pesquisador. (CARVALHO, 2003, p. 169)

A partir de uma formação sólida, ao defrontar com a diversidade em sala de aula, o professor estará preparado para modificar a sua prática, percebendo que não existe algo pronto para determinada deficiência e que cada aluno possui suas especificidades. Sobre os anseios dos professores nas formações, Mantoan (2015) coloca que eles buscam:

> Uma formação que lhes ensine a dar aulas para os alunos com deficiência, dificuldades de aprendizagem e/ou problemas de indisciplina. Ou melhor: anseiam por uma formação que lhes permita aplicar esquemas de trabalho pedagógico pré-definidos às suas salas de aula, garantindo-lhes a solução dos problemas que presumem encontrar nas escolas ditas inclusivas (MANTOAN, 2015, p. 79)

A busca por formação continuada geralmente surge após a matrícula do aluno com deficiência. Anseia-se por uma resposta imediata e pronta, mas no processo inclusivo e em nenhum contexto educacional há uma regra ou cartilha que atenda a todos os alunos. Portanto, é necessário que os professores se preparem para atuar com a diversidade, no intuito de conhecer e compreender as diferenças.

4. Estratégias que possibilitam a inclusão do aluno com TEA

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), em seu artigo 59, dispõe que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades. Surge daí o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para assegurá-los em suas especificidades, assim como foi descrito na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (2008):

> O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p. 10)

Durante o AEE o professor, juntamente com o educando com TEA, identifica suas dificuldades na aprendizagem e no processo inclu-

sivo, identificando suas potencialidades e seus desafios, implementando recursos para promover e ampliar sua participação nas atividades e em todo âmbito educacional.

Para que a educação atenda as especificidades de todos os alunos, far-se-á necessário pensar no sucesso da aprendizagem, e, como facilitador, está a realização do trabalho do docente da classe regular em colaboração com o professor que realiza o atendimento educacional especializado.

Embora os professores da classe regular sejam os responsáveis pela identificação e encaminhamento dos alunos para o AEE, muitas vezes eles desconhecem as características dos alunos que devem ser encaminhados ou dos alunos elegíveis para esse atendimento. As dificuldades também se apresentam no trabalho pedagógico junto aos alunos com deficiência. Os professores atuam, muitas vezes, com procedimentos repetitivos, com conteúdos descontextualizados e que não facilitam a aprendizagem dos alunos. Esse despreparo acaba impedindo a inclusão, assim o trabalho em parceria pode suprir essa lacuna, orientando não apenas nos encaminhamentos, mas também no cotidiano inclusivo.

> Acredita-se que um trabalho conjunto entre os docentes de educação especial e de classe comum pode ser profícuo para ambos, pois as aflições e incertezas podem ser divididas, a responsabilidade de construir estratégias de ensino aos alunos com deficiência e/ ou NEE, atendendo as adaptações necessárias as suas especificidades de ensino aprendizagem e a dos demais estudantes, pode ser compartilhada e, assim, o trabalho pode ser mais eficiente e satisfatório (HONNEF; COSTAS, 2014, p. 2)

O ensino colaborativo é um apoio pedagógico que visa à aprendizagem dos alunos e às relações entre os professores da classe regular e do AEE, articulando metodologias, adaptando currículo, trabalhando a interação aluno/aluno e aluno/professor, desenvolvendo atividades de estimulação cognitiva e afetiva e buscando alternativas para desenvolver a inclusão.

Uma outra contribuição pode ser dada pelo mediador escolar, visto que nem todas as instituições tem a possibilidade de contar com o professor de AEE ou com a sala de recursos, de acordo com Mousinho e seus colaboradores:

> A principal função do mediador é ser o intermediário entre a criança e as situações vivenciadas por ela, onde se depare com dificuldades de interpretação e ação. Logo, o mediador pode atuar como intermediário nas questões sociais e de comportamento, na comunicação e linguagem, nas

> atividades e/ou brincadeiras escolares, e nas atividades dirigidas e/ou pedagógicas na escola. (MOUSINHO Et. Al., 2010, p. 95)

O mediador atua diretamente com o aluno estimulando seu processo de aprendizagem e contribuindo com o enfrentamento de problemas ambientais, sociais e de cunho pedagógico, pode atuar em todos os espaços da escola e não somente na sala de aula.

5. Conclusões

Historicamente as pessoas com alguma diferença eram segregadas do ambiente escolar, atualmente essa segregação ainda pode ser percebida dentro das escolas, onde os alunos público alvo da educação especial, dentre eles os alunos com TEA, têm o direito ao acesso a esse espaço, mas não a sua permanência ou ao direito à aprendizagem.

Essa prática pode ser modificada a partir da formação docente, seja ela uma formação inicial ou continuada e também utilizando-se de estratégias que possibilitem uma inclusão efetiva, com aprendizagem significativa, dentre essas estratégias descrevemos no nosso trabalho o Atendimento Educacional Especializado, com professor capacitado, realizando um trabalho à partir de um Plano Individualizado, visto que cada aluno possui sua especificidade e que requer estratégias únicas e diferenciadas, assim como a atuação em parceria entre o professor especialista e o professor da classe regular e ainda a atuação do mediador escolar.

Para subsidiar a consolidação de uma sociedade e de uma escola inclusiva, são necessários diversos fatores como políticas públicas, acessibilidade física e atitudinal, assim como professores capacitados para essa atuação. A escola é considerada o espaço mais profícuo para o processo de ensino aprendizagem sistematizado, sendo necessário repensar as práticas homogeneizantes que ainda inviabilizam o processo inclusivo a partir de práticas, estratégias e métodos que atendam às diversas formas de aprender.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília-DF: Imprensa Oficial, 1996. Dis-

ponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 28 nov. 2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Decreto Federal nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.

_____. Decreto Federal nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014.

_____. Lei Federal nº 12796, de 04 de abril de 2013. Disponível em: file:///D:/_Arquivos/Downloads/lei_federal_n%C2%BA_12796_de_04-abril2013.pdf. Acesso em: 14 de abril de 2020.

CARVALHO, R. É. *Removendo barreiras para a aprendizagem*. Educação inclusiva. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

GRANDIN,T.; SCARIANO,M. *Uma menina estranha*: autobiografia de uma autista. 1. ed. São Paulo: Editora das Letrinhas, 2012.

HOBSON, R. P. *El autism y eldesarollo de la mente*. Madrid: Alianza, 1993.

HONNEF, C. COSTAS, F. A. T. Trabalho docente articulado: a relação entre professores de educação especial e de classe comum. *XI ANPED Sul* (Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul), Florianópolis: 2014.

KANNER, L. *Child psychiatry*. 2. ed. Springfield: Charles C. Thomas, 1948.

_____. Autisc disturbances off affective contact. Nervous Child, 2, 1943, p. 217-50.

LEE, A.; HOBSON, R. F.; CHIAT, S. I. You, me autism: an experimental study. *Journal of Autism and Development Disorders*, v. 24, p. 155-76, 1994.

MANTOAN, M. T. E. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: MANTOAN, M.T.E.; PRIETO, R.G. *Inclusão escolar*: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-29

_____. *Inclusão escolar*: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2015.

MOUSINHO, R. *et al*. Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. *Rev. psicopedag.*, v. 27, n. 82, p. 92-108, São Paulo, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862010000100010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 30 nov. 2020.

OLIVEIRA, D. A.; GOTTI, C. M., DUTRA, C. P. *Sala de recursos multifuncionais*: espaços para atendimento educacional especializado. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

ROZEK, M. A formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva. *Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – ENDIPE, XVI*, Campinas: UNICAMP, 2012, p. 2914-2925.

SCHEUER, C. Distúrbios cognitivos. In: FERNANDES,F.; PASTORELLO, L.; SCHEUER, C. (Orgs). *Fonoaudiologia em distúrbios psiquiátricos da infância*. São Paulo: Lovise, 1995.

_____; DANTAS, J.; PANTANO, T.; CARDOSO, C. Interferência da memória de trabalho no processamento oral e de leitura em autistas de alto funcionamento. *Revista de Atualização Científica Pró Fono*, v. 11, n. 1, p. 84-90, mar.1999.

SONSEE, M.; TAYLOR, C.; HALLMEYER, J.; HILL, W. Cohesion in the narrative discourse of parents of children with autism. *Speech Pathology Australia National Conference 1998 Proceedings*, p. 119-29, Curtin Printing Services, Perth, 1998.

TAGER-FLUSHBERG, H. Semantic processing in the free recall of autistic children: Further evidence for a cognitive deficit. *British Journal of Developmental Psychology*, v. 9, p. 417-30, 1991.

TOMASELLO, M.; KRUGER, A. C. Joint attention on actions: Acquiring verbs in ostensive and non ostensives contests. *Journal of Child Language*, v. 19, p. 311-33, 1992.

VOCALISMO ÁTONO DO PORTUGUÊS DO BRASIL

Bismarck Zanco de Moura (UFRJ)
dezanco@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho completo resume o minicurso intitulado "Vocalismo átono do Português do Brasil" e tem por objetivo apresentar uma simplificação do capítulo "Variação e mudança no âmbito do vocalismo", do livro *Mapeamento sociolinguístico do português brasileiro*, uma recente publicação em que foi sintetizado o quadro de variação que incide sobre o vocalismo átono do português do Brasil, dentre outros aspectos e teorias linguísticos. O capítulo escrito sob a orientação da Sociolinguística Variacionista investiga o comportamento das vogais pelas posições átonas nas cinco regiões do país. Dessa forma, discutem-se os padrões de variação de vogais pretônicas e postônicas mediais e finais, bem como os principais condicionamentos envolvidos nos processos que as atingem, como o alteamento (via harmonização ou via redução vocálicas), síncope de vogais médias postônicas não finais e, ainda, a monotongação. Assim, neste artigo, é sintetizado o capítulo em tela.

Palavras-chave:
Variação. Vogais átonas. Português do Brasil.

SOMMARIO

Questo articulo riassume el breve corso intitolato "Le vocali deboli del Portoghese Brasiliano" e mira a presentare una simplificazione del capitolo "Variation and chance in the scope of vocalism", dal livro *Sociolinguistic mapping of Brazilian Portuguese*, una recente pubblicazione che riassume il quadro di variazione che si concentra sul vocalismo non acentuato del portoghese brasiliano, tra gli altri aspetti e le teorie linguistiche. Il capitolo scritto sotto la guida della Sociolinguistica delle variazioni indaga il comportamento delle vocali da posizioni non accentate nelle cinque regioni del paese. Pertanto, vengono discissi i modelli di variazione delle vocali pretoniche e postonihe mediali e finali, nonché i prinipali fattori di condizionamento con involti nei processi che li influenzano, come l'elevazione (tramite l'armonizzazione o tramite la riduzione delle vocali), la sincope delle vocali medie non postoniche finali e, ancora, monotongazione. Quindi, in questo articolo, viene riassunto il capitolo sullo schermo.

Parole chiave
Variazione. Portoghese brasiliano. Vocali deboli.

1. Introdução

Apresenta-se, neste minicurso escrito, uma síntese do capítulo "Variação e mudança no âmbito do vocalismo", do livro *Mapeamento sociolinguístico do português brasileiro*, publicado em 2015. O livro

descreve, sob a ótica variacionista, alguns fenômenos sonoros e morfossintáticos, além de, em sua segunda parte, demonstrar a conjugação desse modelo a outras vertentes teóricas. Este texto escrito, então, consiste de uma simplificação em que são apontados os principais aspectos variáveis envolvendo a concretização de vogais átonas pelas cinco regiões do país, além de alguns poucos acréscimos oriundos de outras leituras por mim realizadas. A inovação deste trabalho completo reside na seção 3.1. que se presta à comparação de alguns resultados sociolinguísticos para um mesmo aspecto de áreas geográficas brasileiras.

Têm-se como objetivos *(i)* discutir o comportamento das vogais em contextos átonos; *(ii)* bem como os processos sonoros variáveis operantes nesses ambientes, a exemplo do alteamento, um processo que perpassa todos os ambientes átonos da fala brasileira, sobretudo, a pauta pretônica, em que pode culminar em harmonização ou redução vocálica; *(iii)* apontar, debater e comparar, brevemente, aspectos, sobretudo, de natureza social para os resultados apontados por Brandão (2015); *(iv)* possibilitar a inserção de interessados no universo da análise variacionista de vogais do português do Brasil; *(v*) oferecer um guia de consulta rápido e simplificado do capítulo para, sobretudo, iniciantes e*(vi)* indicar referências de livros e estudiosos para aprofundamento na área de Sociofonética do português brasileiro.

A autora inicia o capítulo, afirmando que estudos sobre o vocalismo átono do PB, antes desenvolvidos por filólogos e dialetólogos, intensificaram-se na década de 70, com a perspectiva variacionista. Aviso que essa vertente de análise teve início entre nós com trabalhos orientados por Naro no domínio da sintaxe, o primeiro estudo foi sobre a ausência de marcas de concordância nominal, de Maria Luiza Braga em 1977. Além disso, Brandão (2015) chama atenção para estudo de Cunha (1986) que estabeleceu a classificação de fenômenos sonoros em conservadores ou inovadores.

Destaco, neste texto, quatro dos seis fenômenos que a autora aponta, por interessarem à simplificação aqui empreendida.

Classificação de Cunha (1986)	
❑ **Fatos fonéticos conservadores:**	❑ **Fatos fonéticos inovadores:**
• Alternância polimórfica das pretônicas. • Realização [i] do < e> gráfico final.	• Abertura das vogais médias pretônicas no nordeste/norte do país. • Desenvolvimento de um iode em sílabas travadas por /S/.

A descrição fonológica de Mattoso Câmara Jr., apoiada na fala **culta** carioca, reconhece: "Sete vogais em posição tônica, as quais em função de processos de neutralização, passam a cinco, quatro e três unidades fonológicas nas posições pretônica e postônicas não final e final". Para o autor, quanto maior o grau de atonicidade, maior é a ocorrência de neutralização. Assim, o ambiente postônico final, de maior atonicidade, é o contexto no qual se verifica o menor número de vogais, devido a um maior número de ocorrências de neutralização.

Antes de passarmos aos resultados de pesquisas linguísticas, resolvi explicar o conceito dos processos fonológicos variáveis em jogo a fim de facilitar a compreensão do leitor que não conhece ou desconhece esses conceitos ou mesmo se esqueceu.

Começo, afirmando que o vocalismo átono do português brasileiros e caracteriza pela ocorrência bastante produtiva de realizações altas. O alteamento perpassa todas as pautas átonas de quase todas as regiões brasileiras. Assim, vogais médias frequentemente (uma vez que é um processo variável[538]) realizam-se como altas, as quais são apenas duas: [i] e [u] e todos os subsistemas átonos (pretônico e postônico final e não final) da variedade brasileira da língua portuguesa têm, portanto, salvo resistências ora de natureza lexical ora de natureza fonética, tendência a estruturar-se em apenas três segmentos sonoros, as duas altas em questão e a baixa /a/, mas essa tendência de simetria ternária encontra restrições a exemplo da conservação como média do fonema postônico medial anterior na fala culta do Rio de Janeiro, conforme apontado por De Paula (2010) para quem aspectos de natureza social também dificultam a mudança em três segmentos na posição postônica medial ou da presença mais significativa, na posição postônicas final, de anteriores que se con-

[538] Apesar de variável, estudos mostram particularidades. De Paula (2010) mostrou que, na fala popular carioca, o alteamento é categórico para ambas as médias. Também no Sul postônicas finais posteriores tendem mais ao alteamento no Sul do que as anteriores, mais resistentes.

servam como média mais do que posteriores no Sul do país (VIEIRA, 2002).

O primeiro e o terceiro aspecto correspondem a restrições decorrentes da maior proximidade articulatória entre as posteriores [u] e [o] do que entre as anteriores [i] e [e] (BISOL, 2003).

Alteamento da pretônica / e /	***[i]scada para escada***
Alteamento da pretônica / o /	***b[u]neca para boneca***
Alteamento da postônica não final / e /	***prót[i]se para prótese***
Alteamento da postônica não final / o /	***fósf[u]ro para fósforo***
Alteamento da postônica final / e /	***pent[i] para pente***
Alteamento da postônica final / o /	***bol[u] para bolo***

Note que acima afirmei que o alteamento, apesar de atingir todas as três posições átonas da língua, atinge quase todas as regiões. Essa informação merece melhor detalhamento uma vez que *(i)* ao norte/nordeste prevalecem para vogais pretônicas realizações abertas, portanto, abaixadas e não alteadas e *(ii)* ao sul do país, não se verificam apenas realizações altas para as vogais finais, fato que sugere uma neutralização (em direção às altas), ainda, em andamento, como defendeu Vieira (2002).

Observe que nas duas justificativas à restrição ao alteamento pelo Brasil utilizo as palavras "prevalecem" e "apenas", isso se dá devido ao fato de a análise sociolinguística nos mostrar a interferência da frequência, isto é, uma realização fonética, por exemplo, ter maior ou menor tendência de uso (apesar de poder se dar de modo categórico, o que representa ter o processo variável chegado ao fim).

Entendamos, portanto, que os processos abaixo são variáveis, porque podem ocorrer ou não em uma mesma área ou mesmo na boca de um mesmo usuário da língua e isso sofre a interferência, por exemplo, de condições sociolinguísticas, como veremos na análise dos dados, como a monitoração do discurso ou mesmo a diferença de uso das vogais entre fala culta e fala popular de uma mesma região. Trata-se, portanto, de probabilidades. Assim, podemos estar diante de um condicionamento, mas ele pode não operar, como emb[e]liche e dol[o]rido, dados de São Paulo (SILVEIRA, 2008) e o oposto também se observa, pois podemos não ter condicionamento e o processo operar (VIEGAS, 1987).

Vale lembrar, ainda, o estatuto dos processos, uma forma linguística pode conviver com sua(s) forma(s) alternante(s), casos de variação

estável ou podem não conviver mais com formas alternantes, quando a variação acaba por vitória de uma forma linguística específica e uma mudança, então, dá-se por concluída. Este parece ser o caso do alteamento por harmonização vocálica no português europeu, pois lá se conta apenas com três vogais, como se o alteamento tivesse avançado de tal forma que as altas [i] e [u] já não convivessem com suas vogais médias correspondentes /e/ fechado e /e/ aberto; /o/fechado e /o/ aberto, respectivamente.

Em consequência da ausência de um acento, a natureza da vogal se torna passível de mutação sonora, isto é, a causa dos processos sonoros está na debilidade acentual. A desproteção de acento faz das átonas propensas a não preservação de sua integridade. Demonstro aqui os quatro processos:

1. Harmonização vocálica	*Querido, formiga, coruja, melhor e torrada,*
2. Redução vocálica	*Colégio e boneca*
3. Síncope em proparoxítonos	*Fósforo, número e pêssego*
4. Monotongação	*Peixe, faixa e couve*

O processo 1 consiste na igualdade de altura de duas vogais que pertencem a sílabas contíguas, o gatilho desse processo é a presença de uma vogal alta (em destaque em: Querido, formiga, coruja). Entretanto, a harmonização também se verifica por abaixamento, evidentemente, quando a vogal pretônica se realiza como baixa, devido ao fato de a vogal contígua ser baixa (em destaque em: melhor e torrada).

Assim, não perca de vista que harmonização é igualdade de altura sejam ambas altas ou ambas baixas, essas mais frequentes no norte e no nordeste, porém detectadas por estudiosos da fala carioca, que chegaram até a propor regras de harmonização envolvendo vogais baixas. O processo 2 é um alteamento, que, por não ter como gatilho principal uma vogal alta, é tido como alteamento sem motivação aparente. A razão principal da elevação está nas consoantes circunvizinhas, caso de palavras como c[u]légio e b[u]necaem que o processo deve-se às consoantes velar e labial, no âmbito do contexto precedente, por exemplo.

O processo 3 pode ter dois resultados decorrentes de a posição postônica ser bastante débil, um deles é a omissão apenas da vogal [pês.go] e [fós.fro]. Há autores que chegam a considerar a postônica não final a mais fraca das posições átonas, porque chega a culminar até na supressão inteira da sílaba (postônica medial), como atesta a realização [nun.ru] para a palavra número, o segundo resultado da fraqueza dessa

posição da palavra. Por fim, o processo 4 culmina na passagem de um ditongo a uma vogal simples. Acrescento que aqui se verifica o processo fonológico de *alongamento compensatório*, uma vez que o apagamento da semivogal deixa vestígios, o que aumenta a duração de realização do monotongo.

Como processos variáveis, sabemos que estão sujeitos à atuação de condicionamentos, que funcionam como pressões para a realização de uma mutação sonora, apesar de como vimos, poderem não atuar, mesmo presentes. Um desses condicionamentos para o processo 1 é a *estrutura da sílaba.*Brandão (2015) apoiando-se em estudo por ela realizado e outras duas autoras em 2012 afirma que, nas médias pretônicas de Nova Iguaçu cujas sílabas iniciais não continham a posição de ataque silábico preenchido *(i)* a posterior apresentou 99% de retenção e *(ii)*a anterior em sílabas travadas por /N/ e, ainda mais, por /S/ alteiam quase de forma categórica, enquanto em sílabas abertas tende a conservar-se como média. Esse condicionamento é também relevante para ocorrências do processo 3, enquanto 2, assim como o processo 4, relevam influências de consoantes específicas, além de esse ser possível numa posição específica das palavras da língua portuguesa, a medial.

2. Análise dos dados

2.1. Vogais pretônicas

A autora aponta que a forma como as vogais pretônicas se concretizam difere o PB do PE, onde o processo de neutralização/alteamento avançou de tal forma que o sistema registra apenas três vogais, e delimita duas grandes áreas linguísticas aqui no Brasil, subfalares do norte/nordeste x subfalares do sul/sudeste, apesar de haver algumas exceções. Verificam-se, nesta pauta, a harmonização e redução vocálicas.

Vogais pretônicas: *no sul do país*

O gatilho do processo de harmonização vocálica é *uma vogal alta* (sobretudo, a anterior, tônica ou não: alegria, procissão, seja para elevar a anterior /e/ ou mesmo a posterior /o/), apesar de o caráter da atonicidade

da vogal (se permanente ou eventual, este mais sujeito à retenção), a natureza da consoante vizinha e a nasalidade (relevante apenas para o alteamento da anterior) também serem motivadores. Em termos sociais, o estudo de Bisol (1981) para dados do Sul revelou, ainda, ser o alteamento sensível ao fator etnia. Tendo essa variável independente em análise, mostrou-se, por exemplo, que descendentes de origem alemã tenderiam mais ao alteamento da posterior do que da anterior.

Bisol (1981) aponta, ainda, que a harmonização não se mostrou sensível à estigmatização social. Aviso, neste ponto, que estudos linguísticos mostram que isso acontece apenas com a ausência de marcas de concordância nominal e verbal, essa em certos contextos. Além disso, a harmonização vocálica, processo variável, tendia já à regressão, uma vez que se fazia um uso menor entre os jovens (fala culta). A autora trata ainda dos casos de redução vocálica, recomendo ao leitor a consulta à página 14 para tomar conhecimento dessas consoantes (antecedente e subsequente) que mais interferem nesse processo de elevação sem motivação aparente. Ainda nos dialetos do Sul, a estrutura da sílaba foi focalizada por Battisti (1973) que mostrou que, em contexto de ataque vazio, a vogal anterior tende a elevar-se mais do que a posterior, sobretudo, seguida de / S / ou / N /, em que considera o alteamento em vias de tornar-se categórico, de deixar de ser, portanto, um processo variável.

Vogais pretônicas: *no norte do país*

Freitas (2003) examinou as vogais médias pretônicas no município de Brangança-Pará, onde obteve os resultados:

(a) Referente a consoantes antecedentes, mostrou que labiais e velares concorrem para o alteamento da posterior e palatais, glotais e sibilantes concorrem para o da anterior.

(b) Quanto às consoantes seguintes, velares e sibilantes para a anterior e apenas a última para a posterior. A presença de glotaisneste contexto favorece variantes abertas.

(c) Em termos sociais, maior escolaridade favorece o uso das variantes médias.

Brandão (2015) mostrou que Razky & Santos (2009) sugerem a reclassificação da fala paraense e isso se deve aos maiores índices de realizações médias fechadas, 39% para a posterior e 45% para a anterior. Para os dialetos do norte/nordeste espera-se maior frequência de vogais abertas, entretanto, a maior frequência de fechadas em algumas localidades culminou na proposição do subfalar amazônico, como mostrou Nascentes (1953). Ao que parece Razky e Santos (2009) defendem a inclusão do Pará no subfalar amazônico, apesar de os índices de realizações abertas também serem significativos, 36% para a posterior e 41% para a anterior, e as altas as concretizações menos operantes, 26% para a posterior e 14% para a anterior.

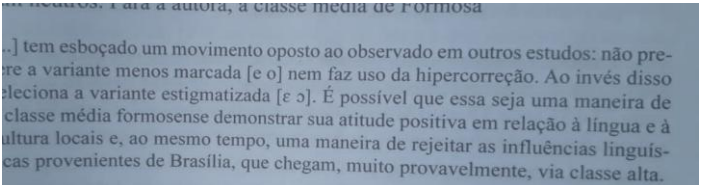
Vogais pretônicas: *no nordeste do Brasil*

Silva (1991), com base na fala culta de Salvador, observou predomínio das médias abertas: 60% para as anteriores e 58% para as posteriores. Tendo reconhecido casos de variação ternária e ocorrênciasde harmonização entre as baixas, o que foi predominante. A autora propôs três regras para o contexto pretônico, duas variáveis e uma categórica.

Destaco aqui a regra variável de timbre, segundo a qual vogais médias fechadas ocorrem preferencialmente antes de vogais altas. Essa regra é do tipo variável (rvt), está ausente na fala de indivíduos não escolarizados e parece ser uma interferência de dialetos do sul e sudeste, tidos como de prestígio, além de ser mais frequente entre os mais velhos. Por outro lado, a regra 1, traço regional, diferencia o nordeste do Sul e o une ao norte. Silva (2009) mostra que a fala do Recife tem um quadro semelhante ao de salvador, só que a rvt é uma tendência dos mais jovens. Nascimento Silva (2009) deteve-se na fala de Teresina, onde constatou também a supremacia de vogais médias abertas (52% de posteriores e 65% de anteriores).No falar teresinense, constatou *(i)* três regras de harmonização em que a variante pretônica dependeria da altura da vogal subsequente; *(ii)* casos de variação ternária e *(iii)* que o processo de neutralização do dialeto caminha em favor da média aberta, em contraste ao sul do país.

Vogais pretônicas*: no centro-oeste*

Para o centro-oeste, Brandão (2015) selecionou um estudo de Bortoni-Ricardo *et al*. (1992) que apontou a influência de fatores de três naturezas distintas: sonoros, morfológicos e lexicais para a implementação do alteamento/abaixamento. Quanto aos fatores extralinguísticos, o estudo revelou que as mulheres têm tendência levemente superior aos homens para o alteamento e o abaixamento. Ainda, em aspectos não linguísticos, vale destacar a classe social, há indícios de que os falantes de classe média-baixa estariam incorporando a variante abaixada, o que parece ser uma mudança de baixo para cima (já na fala dos da classe média, a variante abaixada é restrita). E, nesse sentido, é valido o comentário extraído do texto:


..] tem esboçado um movimento oposto ao observado em outros estudos: não pre-
re a variante menos marcada [e o] nem faz uso da hipercorreção. Ao invés disso
eleciona a variante estigmatizada [ɛ ɔ]. É possível que essa seja uma maneira de
classe média formosense demonstrar sua atitude positiva em relação à língua e à
ltura locais e, ao mesmo tempo, uma maneira de rejeitar as influências linguís-
cas provenientes de Brasília, que chegam, muito provavelmente, via classe alta.

Vogais pretônicas: *no Sudeste*

O primeiro estudo das pretônicas da fala culta carioca foi de Callou e Leite (1986) que indicou a menor produtividade de alteamento entre a posterior nasal. Assim, a nasalidade condicionou de forma oposta o alteamento entre as vogais médias pretônicas. Favorece a elevação da anterior, mas conserva a posterior como média fechada. A presença de /S/ como coda da rima a que a vogal pretônica anterior é núcleo provoca seu alteamento categórico em três ambientes diferentes: # _ /S/ (escola), e em sequência # Des, prefixal (d[i]scontado) ou não (d[i]sfile). Entretanto, em ambientes de ataque vazio, a resistência à elevação atinge ambas as médias: [i]xatamente, [i]norme e [u]rigem. O estudo pioneiro também registrou realizações abertas em palavras como *helena, verão, torrada* e*cobrado* e fez a seleção da faixa etária e da região geográfica do falante como condicionadores. Já Callou, Leite e Coutinho (1981) confirma-se a atuação da vogal subsequente para o alteamento de /e/ sob influência das altas (/i/ e /u). E defendem que somente se pode falar em harmonização vocálica no caso da média anterior. Para o alçamento de /o/, destacam-se o modo e o ponto da consoante precedente e, apenas secundariamente,

pela vogal / i /, que é mais relevante do que /u/, o que motiva a não inclusão deste processo como de harmonização vocálica.

Também importante contribuição sociolinguística apresenta o estudo de Silva (1995) que focalizou a fala popular do norte e do noroeste fluminenses. Brandão (p. 24) aponta cinco resultados, abaixo reproduzidos de forma integral, dentre os quais destaco o terceiro em que recomendo ao leitor consultar os diversificados padrões variáveis distribuídos entre dois tipos (ora binários ora ternários):

> (a) As variantes médias foram as mais frequentes, seguidas por altas e as médio-abertas as escassas; (b) Mostra-se mais frequente, na região metropolitana do Rio, a variante alta e, nas demais áreas do estado, a média fechada; (c)os padrões de variação são diversificados a depender dos itens lexicais e das localidades; (d) homens tendem mais a implementar o alteamento do que as mulheres e (e)as variantes altas, em qualquer área, são mais presentes na fala dos mais velhos, diminuindo sua frequência à medida que decresce a idade dos falantes. (BRANDÃO, 2015, p. 24)

Celia (2004) analisou a fala culta de Nova Venécia-ES, e identificou dois processos variáveis de harmonização: um, desencadeado pela vogal alta, que alteia as pretônicas médias, e outro pelas vogais com traço baixo, que abaixam as pretônicas médias. Também Yacovenco (1993) propôs essa segunda regra para o dialeto carioca culto, assim como estabelecido para região nordeste, como mostrado acima. Já Viegas (1987) propôs para a fala de Belo Horizonte duas regras de alteamento. Para /e/, o processo seria de harmonização vocálica, mas para /o/seria redução vocálica. Silveira (2008) contribui com um resultado surpreendente. Apoiando-se, na fala culta do noroeste paulista, constatou que o alteamento é um processo de baixo rendimento.

2.2. Vogais postônicas mediais: manutenção/alteamento

Vieira (2002), com dados do Sul, demonstrou que há vocábulos em que as médias postônicas não finais sempre se concretizam como média, como ânc<u>o</u>ra, cóc<u>o</u>ras, cát<u>e</u>dra e vért<u>e</u>bra e vocábulos em que só se observa o alteamento, como abób<u>o</u>ra, fósf<u>o</u>ro, prót<u>e</u>se e núm<u>e</u>ro e essa realidade atribui caráter difusionista ao processo, como também defendeu Ribeiro[539] (2007) com base no dialeto de Belo Horizonte. Nos dados do Sul, o contexto precedente foi a variável mais relevante para ambas as

[539] A autora também focalizou casos de (i) abaixamento "nód[o]lo", além de (ii) alteamento "pét[u]la" e (iii) de síncope "abóbra".

médias, labial para /o/ e as fricativas s/z para /e/. Apenas a média posterior foi sensível a fatores extralinguísticos. No Rio Grande do Sul, verifica-se o predomínio de [u], enquanto no Paraná e em Santa Catarina, a variante [o] prevalece. Também foram favorecedores do alteamento de /o/ o contexto seguinte (labial) e a localização na postônica (na raiz ou fora dela) e de /e/, além do contexto precedente, a presença de vogal alta na palavra. E, de modo geral, os homens apresentaram maior propensão ao alteamento.

Já nos dados de fala popular carioca de De Paula (2010), verificou-se o predomínio da vogal alta tanto para a média anterior (70,7%) quanto para a média posterior (77,4%). Obteve-se diferença significativa entre as variedades popular e culta, uma vez que naquela o alteamento foi categórico para ambas as médias. Além da escolaridade, que difere a fala culta da fala popular, já que só ocorre concretização média no âmbito de /e/ na fala culta, a autora observou interferência do sexo e do léxico. Excluindo-se, então, a categoricidade de alteamento de /o/, deteve-se nos dados de / e /em que o alteamento atinge mais a fala das mulheres e, de modo oposto à tese, os termos não usais, que se esperava serem conservados devido à baixa usualidade. Esse quadro confirma a visão Mattosiana apenas para a fala culta, mas não para a popular, variedade em que o sistema já está mudado para três vogais. Nas áreas rurais, houve diferenças entre a fala espontânea e a monitorada (o cancelamento apresentou índices mais expressivos e o alteamento decaiu), o que sugere que o processo pode estar condicionado ao menor/maior monitoramento do discurso, além do léxico, dos segmentos sonoros e da escolaridade.

2.3. Síncope das vogais postônicas mediais de proparoxítonos

É um processo produtivo em todos os tempos da língua portuguesa (*aurícula* > *auricla*) e ilustra claramente o princípio do uniformitarismo de Labov, além de demonstrar o acento *default* da língua, o paroxítono. Do ponto de vista dos condicionamentos, diversos estudos mostram que o principal deles é, naturalmente, o contexto consonantal subsequente. Amaral (2000), com base no falar rural de um município gaúcho, mostrou que o contexto fonológico subsequente (tepe/lateral) é a variável mais relevante, assim como do ponto de vista social foi a escolaridade, é um processo mais frequente em indivíduos com menos de quatro/dois anos de estudo. Também foram influentes, nesse estudo, o traço de articulação da vogal (labial), a estrutura da sílaba precedente (leve),e o con-

texto fonológico precedente (velares), por fim, homens se mostram mais sensíveis ao apagamento.Com base em um atlas de Minas, Fonseca (2007) também confirma a importância da atuação das variáveis escolaridade e contexto seguinte.

Quanto ao processo de ressilabificação, Lima (2008) acrescenta que o segmento que antes ocupava a posição de ataque será incorporado à sílaba tônica ou à átona final, seguindo os princípios de sonoridade e maximização do ataque e a natureza dos segmentos adjacentes pode se modificar, tendo-se verificado assimilação tanto progressiva quanto regressiva. Chaves (2011), que se deteve apenas em falantes com baixa escolaridade, mostrou que é a estrutura silábica o principal fator a motivar o apagamento.Em dados de fala culta carioca analisados por Gomes (2012), destacaram-se consoantes líquidas em contexto subsequente e a faixa etária, que indicou os mais jovens como os mais propícios a implementarem a regra. Para a fala de não escolarizados, além de condicionamentos linguísticos, destacam-se gênero e faixa etária, homens mais jovens favorecem o processo.

2.4. Vogais postônicas finais

Para esse contexto, ainda, existem, em algumas regiões, a manutenção das realizações médias, o que sinaliza uma neutralização incompleta (BISOL, 2003). Amaral (1976) mostrou que, na área do dialeto caipira de SP, as médias mantiveram-se. Rodrigues (1974) mostrou que, no dialeto caipira de Piracicaba, ocorrem alta e média de mesma série: bot[e], rat[o], peix[i] e doming[u]. Arone (2010) mostrou que, na fala de São José do Rio Preto, o alteamento é categórico. Nos dados do Sul, de Vieira (2002), a média anterior foi mais resistente ao alteamento (40% de alteamento/60% de manutenção) do que a média posterior com índice de 86% de alteamento. É mais provável que se concretize [i] quando, no contexto antecedente, ocorre (i) consoante fricativa [s,z] ou labial; (ii) a vogal se encontra em sílaba travada por /s/ e (iii) há presença de vogal alta na palavra (variáveis também relevantes para /o/. Quanto à área, são as cidades de colonização italiana e eslava as que mais preservam a média [e]. Lenzi (2008), que se deteve em um município de colonização italiana e alemã de santa Catarina, registrou alto índice de manutenção da média, o que mostra ser a etnia um fator determinante.Em Vieira (2009), foi a localização geográfica a variável mais relevante. Em Porto Alegre e

Florianópolis, predomina o alteamento, já em Curitiba o índice foi menos significativo e no geral /o/ mostrou-se mais suscetível ao processo (90%).

Assim, com base nos dados e estudos de Brandão que aqui sintetizo podemos notar uma reorganização dialetal em função da pronúncia das postônicas finais diversa da que se postula para as pretônicas. De modo geral, essa separa o Brasil em falares do Norte/ nordeste do Sul/Sudeste, mas aquela parece separar partes de São Paulo e dialetos do Sul das demais regiões do país. As postônicas médias já revelam dados um pouco diversos, uma vez que a posterior revelar maior tendência à mudança do que a anterior nas mesmas localidades.

2.5. Monotongação

Processo muito produtivo desde as origens da língua (*caecu* > *cego*). Mantendo-se em curso no presente, motivou Paiva (1986) ao primeiro estudo dos monotongos em que se transformam os ditongos [ow] e [ej] mediais de vocábulo, contexto de variação. A monotongação de [ej] de 61% tem no modo e no ponto do segmento subsequente as variáveis mais salientes: tepe e fricativas palato-alveolares. Quanto às variáveis sociais, Paiva (1996) afirmou que foram os homens mais escolarizados os que suprimem menos a semivogal [i] e na faixa de 15-25 anos são os que têm a taxa de conservação mais alta. 98% das ocorrências de [ow] são monotongadas, o que sugere, então, uma mudança concluída, apesar de existirem restrições de ordem lexical e também a sua recuperação, como em d[ow]ze e b[ow]a. Acrescento que essa recuperação dá-se ainda com o processo de vocalização da lateral, que, numa visão autossegmental, por exemplo, resulta do desligamento do nó secundário vocálico. A monotongação de [ow] não se circunscreve ao dialeto carioca, Cristofolini (2011) aponta índice de 93% para [ow] na fala de Ratones, Florianópolis.

3. Proposta de atividade do minicurso:

Como forma de exercitar os conhecimentos adquiridos neste minicurso e promover uma interação e aproveitamento melhor, proponho a seguinte atividade: “Reconhecer semelhanças ou contrastes entre os resultados sociolinguísticos de duas diferentes regiões geográficas”. Uma possibilidade de resposta: “No centro-oeste, mulheres tinham maior tendência ao alteamento, entretanto, no Sudeste, foram os homens os mais

propensos a realizações elevadas". Outras respostas podem ser as da seção 3.1, a inovação deste texto.

3.1. Algumas comparações relevantes entre os resultados de diferentes regiões:

- Diferentes estudos (BRANDÃO; ROCHA; SANTOS, 2012; CALLOU *et al*., 1986; BATTISTI, 1993) mostraram a presença de consoante "s" e "n" em coda como propiciadoras do alteamento da vogal média pretônica /e/, sobretudo a sibilante.

- De modo geral, a escolaridade favorece a conservação das médias pretônicas em diferentes áreas brasileiras, entretanto, a classe média-baixa do centro-oeste dá margem à introdução de uma característica da classe c, ao fazer uso da variante baixa.

- Callou, Leite e Coutinho (1981) concluem seu estudo afirmando ser o alçamento das médias um caso de variação estável, não havendo indício de progressão da regra, mas antes uma possível perda de produtividade, o que também Bisol em 1981 teria atestado, já que na fala dos jovens do Sul não seria tão produtiva como na dos mais velhos.

- Viegas (1987) propôs classificação distinta do comportamento do alteamento para as duas pretônicas. Em função de palavras em que a elevação é provocada por consoantes adjacentes, principalmente, as oclusivas, atribui ao fenômeno o estatuto de Redução vocálica e não harmonização quando motivada pela alta seguinte. Entretanto, autores como Silveira (2008), mostrou que em SP todas as formas de elevação são tidas como redução tipicamente analisados como de harmonização ou ainda os casos sem contexto para elevação.

- Entre as pretônicas do Rio de Janeiro, Callou *et al*. (1995) concluem que há predomínio da concretização média fechada, com alteamento de índice de 32% para a anterior e 29% para a posterior, entretanto, em Teresina, nordeste, Nascimento Silva (2009) mostra que é a variante alta a de menor produtividade entre as anteriores, mas não entre as posteriores em que a variante alta predomina sobre as fechadas.

- Em sua tese (2001), Viegas registrou o desprestígio do alçamento das pretônicas para alguns falantes de Belo Horizonte, constatação que não é recente, o que vai mais ou menos ao encontro do que ocorrem no Centro-oeste onde as médias baixas estão sendo imitadas. Também o centro-oeste mostrou efeitos lexicais, o que também foi confirmado por Callou *et al*. (1995) que mostrou que o fenômeno pode favorecer uma abordagem difusionista.

- Por fim, há grande incidência de elevação entre as pretônicas quando há vogal alta na sílaba tônica ou em outra pretônica como mostraram, por exemplo, Callou *et al*. (1986) e Bisol (1981).

- O léxico também mostrou-se relevante no contexto postônico não final. Autores como De Paula (2010) mostraram que há palavras em que não há alternância de pronuncia, uma vez que ou o item só manifesta o fonema postônico medial como alta ou só como médio.

- Também através do estudo de De Paula (2010) é possível reconhecer a postulação de diferentes normas linguísticas por escolaridade, uma vez que, como Brandão (2015) mostrou que somente entre os falantes de menor escolaridade, representantes de uma variedade em que pressões normativas têm menos força, a mudança parece estar efetivada, com a implementação do alteamento de ambas as vogais médias e a regularização do quadro em três segmentos fonológicos / i, a, u /.

- No âmbito das postônicas mediais, apenas afala culta do Rio, em que predomina o alteamento para a posterior (90%) e a manutenção da anterior como média (77,3%) é semelhante ao comportamento verificado por Ribeiro (2007) em Belo Horizonte, já que os casos categóricos de alteamento devem-se a /o/, e os de manutenção da média, a /e/.

4. Considerações finais

Apontei, na introdução deste texto, a atonicidade como a razão de as vogais átonas serem as passíveis de mutação. Por todo o Brasil, notam-se *(i)* demarcações linguísticas distintas, a depender da pauta átona em pauta. Se, de um lado, as pretônicas dividem o norte/nordeste do

sul/sudeste, de outro, as postônicas finais separam o sul e partes de São Paulo do resto do Brasil; *(ii)* comportamentos variáveis quanto à atuação de condicionamentos linguísticos e sociais, o que pode ser cotejado na seção 3.1.; *(iii)* pesquisas sobre aspectos do vocalismo que requerem uma sondagem preliminar, uma vez que o quadro de variantes envolvidas pode ser bastante diferente a depender das condições sociolinguísticas. Considere, por exemplo, a situação do quadro postônico não final, além da variante alta e da média, pode estar em jogo a variante apagada. Fecho esse trabalho completo na linha sociofonética com uma pergunta seguida de sua resposta: O que é a sociolinguística? Um método de probabilidades!

5. Indicações de referências bibliográficas na linha sociofonética variacionista

Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação – Mollica e Braga;

Mapeamento Sociolinguístico do Português brasileiro – Martins & Abraçado;

Uma história de investigações sobre a língua portuguesa – homenagem a Silvia Brandão (livro que se detém na variação do Português carioca e disponível na web);

Português do Sul do Brasil- variação fonológica – Bisol e Collischonn (disponível na Web);

Fonologia e variação – Recortes do Português brasileiro- Bisol e Brescancini;

A construção fonológica da Palavra – coleção: gramática do português falado culto no Brasil;

Mudança fônica do português brasileiro– coleção: História do português Brasileiro;

E alguns volumes como o *v*, *vi* e *viii* da coleção *Gramática do português falado*, dentre outros volumes, livros e artigos/orientações de pós-graduação dos seguintes professores: Silvia Brandão, Leda Bisol, Gisela Collischonn. Dinah Callou, Demerval da Hora, Valéria Monaretto, Claúdia Regina Brescancini, Elisa Battisti, Maria Bernadete Abaurre, Emílio Pagotto, Cristina Abreu Gomes, Thaís Cristófaro Silva etc.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brandão, Silvia Figueiredo. Variação e mudança no âmbito do vocalismo. In: MARTINS, M.; ABRAÇADO, J. *Mapeamento sociolinguístico do português brasileiro*. São Paulo: contexto, 2015. p 11-38

VOCATIVO EM CARTAS RÉGIAS PORTUGUESAS: UMA ANÁLISE SEMÂNTICO-ENUNCIATIVA[540]

Liliana de Almeida Nascimento Ferraz (UESB)
liliana.ferraz@enova.educacao.ba.gov.br
Graciethe da Silva de Souza (UESB)
graciethe@live.com
Jaqueline Cunha Ribeiro (UESB)
jaque.cunha.13@hotmail.com
Jorge Viana Santos (UESB)
viana.jorge.viana@uesb.edu.br

RESUMO

Neste trabalho, analisamos sentidos estabelecidos pelo vocativo em um *corpus* de trinta e três cartas régias portuguesas datadas do século XVII. Tais cartas eram, segundo Lara (2000, p. 25-26), documentos legais assinados por monarcas que, dirigidas a uma autoridade ou pessoa determinada, constituíam como um ordem jurídica da coroa de Portugal. Procura-se responder à questão: "Quais sentidos podem ser atribuídos ao vocativo em enunciados de cartas régias portuguesas do século XVII?". Para tanto, mobilizando pressupostos da Semântica Enunciativa, buscamos comprovar que os sentidos do vocativo se constituem nas relações de poder entre as autoridades coloniais. As análises mostraram que a enunciação do vocativo é agenciada de um lugar de autoridade instalando práticas institucionais nas quais se observa a circulação, a delegação, e a distribuição de poder através das autoridades para as quais as cartas eram dirigidas.

Palavras-chave:
Vocativo. Cartas régias. Semântica Enunciativa

ABSTRACT

In this paper, we analyze meanings established by the vocative in a corpus of thirty-three Portuguese royal letters dating from the 17th century. Such letters were, according to Lara (2000, p. 25-26), legal documents signed by monarchs who, addressed to a specific authority or person, constituted a legal order of the crown of Portugal. It seeks to answer the question: "What meanings can be attributed to the vocative in statements of Portuguese royal letters from the 17th century?". For that, mobilizing assumptions of the Enunciative Semantics, we try to prove that the senses of the vocative are constituted in the power relations between the colonial authorities. The analyzes showed that the vocational enunciation is managed from a place of authority by installing institutional practices in which circulation, delegation, and the

[540] Agradecemos à CAPES (cód. de financiamento 001) e à FAPESB (APP007/2016 e APP014/2016) pelos financiamentos.

distribution of power through the authorities to which the letters were directed are observed.

Keywords:
Vocative. Enunciative Semantics. Royal letters.

1. Introdução

O presente artigo[541] apresenta resultados preliminares de nossa pesquisa de doutorado em andamento, na qual investigamos sentidos de *senhorio* na legislação sobre a escravidão africana no Brasil nos períodos colonial e imperial. Para o recorte deste trabalho, faremos um estudo do vocativo sob uma perspectiva semântico-enunciativa em cartas régias portuguesas do século XVII.

O vocativo tem sido tomado geralmente pela gramática normativa como um dos termos da oração que possui uma independência sintática. Guimarães (2018, p. 259) ressalta que essas gramáticas pouco discutem à respeito dos aspectos semânticos desse termo. O que é dito nesses compêndios é que o vocativo tem uma função apelativa, ou estabelece o ouvinte do que se diz. Bechara (2001, p. 460), por exemplo, conceitua o vocativo da seguinte maneira:

> Desligado da estrutura argumental da oração e desta separada por curva de entoação exclamativa, o vocativo cumpre uma função apelativa de 2º pessoa, pois, por seu intermédio, chamamos ou pomos em evidência a pessoa ou coisa a que nos dirigimos:
> José, vem cá!
> Felicidade, onde te escondes? (BECHARA, 2001, p. 460)

Já a Semântica Enunciativa tem tomado o vocativo sob outro ponto de vista. Estudos como os de Guimarães (2011, 2018), Dias e Zattar (2017) e Zattar (2018) tem mostrado que muito além de chamar ou por evidência a pessoa a quem nos dirigimos, o vocativo constitui alguém como um lugar social para quem se fala na cena enunciativa.

Desse modo, nesse estudo trabalharemos com o vocativo a partir desta perspectiva teórica, buscando resposta para a seguinte questão: "Quais sentidos podem ser atribuídos ao vocativo em enunciados de cartas régias portuguesas do século XVII?". Para tanto, faremos primeiramente uma revisão da abordagem enunciativa deste termo, com o obje-

[541] Este trabalho vincula-se ao projeto de pesquisa temático *Sentidos de Escravidão, Trabalho e Liberdade*, e aos projetos FAPESB (APP007/2016 e APP014/2016).

tivo de mostrar como se dá o funcionamento do vocativo na cena enunciativa. Em seguida, apresentaremos algumas características das cartas régias portuguesas do século XVII e, por fim, analisaremos algumas ocorrências de vocativo formuladas nestas cartas com vistas a comprovar que o vocativo, tal como outros termos do enunciado, significa pelo seu funcionamento no acontecimento do dizer, de forma que, nas cartas régias, os sentidos do vocativo se constituem nas relações de poder entre as autoridades coloniais.

2. O vocativo na semântica enunciativa

Guimarães (2011, p. 52), ao trazer para a discussão o funcionamento do vocativo no texto da *Proclamação da República do Brasil* de 15 de Novembro de 1889, mostra que o vocativo instala uma cena enunciativa. Para a compreensão dessa afirmativa é preciso que retomemos alguns conceitos. Em primeiro lugar, Guimarães (2002, p. 11), define enunciação como a língua em funcionamento no acontecimento e este último, por sua vez, é definido como:

> [...] diferença na sua própria ordem. E o que caracteriza a diferença é que o acontecimento não é um fato no tempo. Ou seja, não é fato novo enquanto distinto de qualquer outro ocorrido no tempo. O que o caracteriza como diferença é que o acontecimento temporaliza. Ele não está num presente de um antes e de um depois no tempo. O acontecimento instala sua própria temporalidade: essa é a sua diferença. (GUIMARÃES, 2002, p. 12)

Em segundo lugar, o autor salienta que esse acontecimento de linguagem é também político, já que o funcionamento da língua enquanto acontecimento, ocorre numa "relação com línguas e falantes regulada por uma deontologia global do dizer em uma certa língua" (GUIMARÃES, 2002, p. 18). O autor ressalta que tais falantes não são os indivíduos que falam, mas sujeitos divididos por seus direitos ao dizer e aos modos de dizer, sujeitos constituídos por este espaço de línguas e falantes que ele chama de *espaço de enunciação*, e que é, portanto um espaço político (cf. GUIMARÃES, 2002, p. 18).

A partir dessa concepção de político, e nestes espaços de enunciação, a assunção da palavra se dá através de cenas enunciativas, que são definidas pelo semanticista como "especificações locais nos espaços de enunciação" (GUIMARÃES, 2002, p. 23), que coloca em jogo o Locutor que aparece predicado por um lugar social, assumindo o papel enunciativo de um locutor específico, como o locutor presidente, o locutor jorna-

lista, etc. e também os enunciadores que se apresentam sempre como a representação da inexistência dos lugares sociais de locutor (cf. GUIMARÃES, 2002, p. 26). Dessa maneira, os enunciadores não são pessoas, mas lugares enunciativos produzidos pela língua em funcionamento, isto é, trata-se do agenciamento enunciativo. A distribuição desses lugares é determinada pela temporalidade própria do acontecimento, temporalidade formada pelo presente do acontecimento e pelo memorável, que é o passado recortado também pelo acontecimento (cf. GUIMARÃES, 2002, p. 26).

A partir desses pressupostos, e voltando a afirmativa inicial segundo a qual, na perspectiva de Guimarães (2011, p. 52), o vocativo instala a cena enunciativa, é possível perceber que dentro da cena enunciativa, o vocativo constitui o que autor chama de alocutário do texto. Desse modo, Guimarães (2011, p. 52) afirma que o vocativo "não é simplesmente um modo de estabelecer uma relação com o interlocutor, é bem mais que isso, é a própria constituição desta relação, na medida em que significa as divisões do falante na cena enunciativa". Ou seja "o vocativo estabelece elementos da configuração da cena enunciativa. E ao fazer isso o enunciado vocativo está de modo bastante decisivo estabelecendo politicamente os sentidos" (GUIMARÃES, 2011, p. 52).

Em *Semântica – Enunciação e Sentido*, Guimarães (2018, p. 261) amplia esse entendimento do vocativo ao afirmar que este tipo de enunciado constitui um *tu* a partir de uma nomeação que antecede o funcionamento do próprio vocativo. Sem esse nome não é possível enunciar o vocativo sobre o texto em que está integrado. Nas palavras do semanticista:

> A enunciação vocativa é um modo de agenciar alguém em alocutário. Neste caso, a relação não é, então, entre Locutor (L) – Locutário (LT). A relação que se constitui pelo enunciado vocativo é entre o lugar social de alocutor (al-x)[542] e o lugar social de alocutário (at-x). Isso significa que o processo de significação daquele designado (ou referido) pelo nome é parte do sentido do vocativo. Ou seja, a enunciação vocativa não é simplesmente a marcação do tu na cena enunciativa, é o modo de constituição de alguém como aquele (um lugar social) para quem se fala na cena. A história da constituição deste lugar significa no enunciado vocativo. Há, pois, na cena enunciativa, os elementos da constituição histórica do sentido da palavra que aparece como enunciação vocativa. (GUIMARÃES, 2018, p. 264)

[542] Cabe destacar que em *Semântica - Enunciação e Sentido*, o autor reconfigura as figuras da cena enunciativa, denominando o locutor como alocutor, definindo-o como lugar social de dizer, tendo como seu correlato um alocutário (cf GUIMARÃES, 2018, p. 62).

Ou seja, os sentidos do vocativo se ancoram na história da constituição desse lugar social para quem se fala em determinado enunciado. Também no âmbito de uma Semântica Enunciativa, Dias e Zattar (2017), propõem uma análise de enunciados vocativos levando em conta os pressupostos trazidos por Guimarães (2002, 2011), mas incluem também dois conceitos básicos: referencial histórico e pertinência enunciativa. O primeiro é definido pelos autores como "domínios de ancoragem do enunciado, tendo em vista o funcionamento histórico-social" (DIAS; ZATTAR, 2017, p. 1143). Para Dias e Zattar (2017, p. 1143), o que é dito no presente produz relação com memoráveis de outros dizeres, relação que imprime sentido ao que enunciamos. Já a pertinência enunciativa, diz respeito ao que os autores denominam de "formas específicas de dizer, modos de se fazer reconhecer pela linguagem" (DIAS; ZATTAR, 2017, p. 1144). Nos termos dos autores,

> [...] o conceito de pertinência enunciativa se fundamenta na ideia de adesão. Enquanto seres de linguagem, vale dizer, enquanto seres constitutivamente históricos, nós somos instados a responder, a interpretar, a interferir enunciativamente nas situações que se nos apresentam. É a "demanda do presente" que estamos denominando pertinência enunciativa. As respostas, as interpretações, as interferências que se efetivam na enunciação, isto é, as respostas às demandas do presente são constitutivas do acontecimento enunciativo. (DIAS; ZATTAR, 2017, p.1144)

A partir da análise desses dois conceitos em algumas ocorrências de vocativo em pronunciamentos oficiais da ex-presidente Dilma Rousef, os autores demonstram que o vocativo traça um referencial de tratamento do interlocutor, ou seja, um modo de concepção de sua identidade social. E desse modo, o vocativo constitui aquilo que se apresenta pertinente para essa identidade social (cf. DIAS; ZATTAR, 2017, p. 1150).

Zattar (2018) também faz uma análise do vocativo numa perspectiva enunciativa. Além de abordar outras funções do vocativo, como sua relativa dependência com os sujeitos pronominais, os níveis de formalidade e informalidade que caracterizam a relação social entre os interlocutores, a correferencialidade entre o vocativo e o termo ao qual se refere e o chamamento intermediado pelo sujeito gramatical da oração, a autora faz uma análise semântico-enunciativa desses enunciados e acrescenta que o vocativo introduz a cena enunciativa e estabelece os alocutários por um agenciamento do Locutor assim com foi posto em Guimarães (2011; 2018). A semanticista salienta que as relações entre essas figuras enunciativas são construídas sócio-historicamente, considerando que ambos são constituídos por uma deontologia que regula/orienta a distri-

buição dos lugares no acontecimento, ou seja, a relação daquele que fala com aqueles para quem se fala. Sendo assim, o lugar social do vocativo pode mudar, se alterar, se repetir, pelas relações que estabelece com o interlocutor, conforme as condições sócio-históricas de cada enunciado (cf. ZATTAR, 2018, p. 307).

A partir do exposto, vimos que o vocativo apresenta sentidos bem mais amplos do que o que é comumente apresentado nas gramáticas tradicionais. É então, a partir deste ponto de vista, o qual explicitamos acima, que vamos tomar como objeto de análise, enunciados vocativos presentes em cartas régias portuguesas. Cabe, neste momento, fazer uma breve caracterização desse *corpus*.

3. Cartas régias portuguesas do século XVII: caracterização

Segundo Guimarães (2011, p. 38), um semanticista analisa funcionamentos de expressões linguísticas e, comumente, um semanticista toma, como unidade de análise, enunciados, enquanto integrantes de um texto. Levando-se em conta essa premissa, a constituição do *corpus* para a análise de sentidos de enunciados vocativos se deu considerando 33 cartas régias portuguesas do século XVII, período em que o Brasil era colônia de Portugal. Essas cartas integram livro digital *Legislação sobre escravos africanos na América Portuguesa*, organizado e copilado por Silvia H. Lara (2000). Trata-se de um inventário da legislação relativa a escravos africanos em vigência no Brasil colonial, que traz a reprodução, na íntegra, dos documentos levantados.

Nessa obra, os textos foram divididos em três categorias: Ordenações, Legislação Extravagante e Consultas do Conselho Ultramarino, com as resoluções reais correspondentes, e organizadas cronologicamente. Foram incluídas todas as leis, os alvarás, as cartas régias, as provisões, os decretos e as ordens emanadas da Coroa ou do Conselho Ultramarino, por serem os que, efetivamente, tinham poder de criar normas ou gerar determinações, aplicadas de forma ampla na Colônia. Tomamos, por limite metodológico, cartas régias portuguesas do século XVII, especificamente do período de 1623 a 1699, que se incluem na categoria Legislação extravagante.

Conforme Lara (2000, p. 25), as cartas régias eram documentos jurídicos dirigidos a uma autoridade ou pessoa determinada, constituindo uma ordem real. Tais cartas eram expedidas imediatamente pelo sobera-

no e autorizadas com a sua assinatura, pois se constituíam como declaração da vontade da coroa.

Quanto à forma, geralmente as cartas régias começam pelo nome e/ou cargo exercido pelo destinatário, seguido pela saudação, justificativa da carta que podia ser uma reposta a um pedido ou a expressão da vontade direta do soberano, a determinação ou recomendação do soberano à respeito do assunto da carta e, como fecho, a identificação do local, data e assinatura (Rei, príncipe).

> Carta régia de 23 de fevereiro de 1689[543]
>
> Governador do Estado do Brasil. Eu el-rei vos envio muito saudar. A vossa carta de 11 de agosto passado me foi presente em que me dais conta de haverdes recebido as minhas de 20 e 23 de março do mesmo ano em que vos ordenava a forma em que se devia proceder contra os senhores que imoderada e cruelmente castigassem a seus escravos, representando-me os inconvenientes que de sua execução resultavam ao meu serviço e à conservação desse Estado. E mandando ver e considerar novamente esta matéria, hei por bem que não tenham efeito as ditas ordens de 20 e 23 de março e que nesse Estado se guarde e observe o que as leis dispõem em comum sobre os senhores que a seus escravos dão imoderado castigo; e parecendo-vos necessário que aos ditos escravos conste desta minha resolução o fareis entender com algum ato positivo para se que se evitem as perturbações que entre eles e seus senhores já começam a haver, com a notícia que tiveram das ordens que se nos haviam passado. Escrita em Lisboa, a 23 de fevereiro de 1689. Rei. (LARA, 2000, p. 201)

Dada à relativa fixidez do gênero, aliada ao fato de constituírem documentos que possuíam força de lei, as cartas régias são documentos que apresentam aspectos interessantes a serem analisados. Isto porque mais que uma ordem real, registravam as mais diversas nuanças da complexa relação entre o monarca e seus súditos, revelando um jogo político entre as diversas instâncias do governo real. Semanticamente, essas cartas se constituem em cenas enunciativas por caracterizar o acesso à palavra de quem diz e para quem se diz, e na qual será possível analisar o funcionamento enunciativo do vocativo.

[543] As cartas régias citadas neste trabalho mantêm a forma encontrada na compilação de Lara (2000), de forma que a referência ao documento original pode ser encontrada nesta obra.

4. Análise do vocativo nas cartas régias portuguesas

Para a análise do funcionamento semântico do vocativo em cartas régias portuguesas do século XVII, vamos apresentar seis cartas régias nos quais encontramos enunciados vocativos, em acontecimentos diversos de enunciação. Os dados evidenciaram a existência do funcionamento semântico de duas estruturas lingüísticas de enunciados vocativos nas cartas régias portuguesas do século XVII: a) vocativos constituídos por nomes próprios de pessoa; e b) vocativos constituídos por nomes comuns referentes a autoridades administrativas.

4.1. Vocativos constituídos por nomes próprios de pessoa

Com relação aos enunciados vocativos constituídos por nomes próprios de pessoa, os dados evidenciaram que essa estrutura se subdivide em duas: a) enunciados vocativos constituídos somente por nomes próprios; b) enunciados vocativos constituídos por nome próprio + adjetivo.

a) Enunciado vocativo constituído somente por nome próprio

A primeira estrutura de enunciado vocativo caracteriza-se por apresentar somente o nome próprio de pessoa. Guimarães (2018, p. 260) afirma que ao se enunciar um nome próprio, estabelece-se um alocutário específico na cena enunciativa, conforme vemos na carta 1:

> **Carta 1**[544]
>
> *Carta régia de 21 de março de 1686*
>
> **Francisco Lamberto**, eu el-rei vos envio muito saudar. Havendo mandado ver o que aqui me representou Antônio de Brito de Lemos, governador da ilha de São Tomé, acerca da falta de rendimento que havia na Alfândega dela para se poder acudir ao pagamento das folhas eclesiásticas e secular, [...] **me pareceu ordenar-vos**, como por esta o faço, que dos navios tocantes à ilha de São Tomé se reserve os direitos que renderem e estejam sempre prontos para se despenderem à ordem do governador e ministros de qualquer outra necessidade por maior e mais precisa que haja e, no caso que o divirtais, além de me dar por muito mal servido, **se haverá por vossa Fazenda** o que contra esta ordem despenderdes. E nesta conformidade **o mando** também ordenar ao marquês governador-geral desse Esta-

[544] Neste e nos demais exemplos utilizaremos o nome *carta* seguido da numeração referente à ordem de análise para indicação das cartas que serão analisadas.

> do e avisar ao governador da ilha de São Tomé. Escrita em Lisboa, a 21 de março de 1686. Rei. (LARA, 2000, p. 196-7) (grifo nosso[545])

Na carta 1, o vocativo *Francisco Lamberto* introduz a cena enunciativa e designa o alocutário da enunciação. Observe-se que o vocativo, neste caso, constitui-se um *tu* a partir de uma enunciação de nomeação que antecede a enunciação do próprio vocativo. Guimarães (2018, p. 197) afirma que em todo ou qualquer acontecimento que se enuncie um nome próprio de pessoa, a nomeação se constituirá como um memorável que atribuirá sentido e identidade à cena enunciativa em que este nome ocorrer depois. Neste caso, o locutor rei fala ao Provedor da fazenda do Brasil, mas sem este nome próprio, não há como enunciar este vocativo. A partir da enunciação desse nome próprio, todo o desenvolvimento do texto se baseia numa relação de pertinência com esse vocativo, como ocorre em *me pareceu ordenar-vos, se haverá por vossa Fazenda.* Observe-se que o locutor-rei apresenta uma ordem a esse alocutário-autoridade colonial, portanto um súdito, para que sua vontade – o pagamento de tributos alfandegários – seja cumprida na colônia, e essa ordem aparece materializada nos verbos utilizados pelo locutor, tais como *o mando, vos ordeno*.

b) Enunciados vocativos constituídos por nome próprio + adjetivo

A segunda estrutura de enunciado vocativo constituída por nome próprio encontrada no *corpus* em análise se caracteriza por conter um nome próprio seguido por um adjetivo separado por vírgula. Guimarães (2018, p. 85) aponta que expressões que redizem o que já foi dito, analisadas do ponto de vista da Semântica da Enunciação, devem ser tratadas como modos de reescrituração. De acordo com o semanticista (2009, p. 53), o procedimento de reescrituração consiste em se redizer o que já foi dito. Ou seja, uma expressão lingüística reporta-se a uma outra por algum procedimento que as relaciona no texto integrado pelos enunciados em que ambas estão. Esse procedimento se caracteriza por fazer interpretar uma forma (reescriturada) como diferente de si (em virtude da reescrituração). Vejamos esse funcionamento na carta 2:

> **Carta 2**
>
> *Carta régia de 24 de setembro de 1699*
>
> **Arthur de Sá e Meneses, amigo.** Eu el-rei vos envio muito saudar. Viu-se a vossa carta de 8 de Junho deste ano, em que dais conta dos **roubos e malefícios** que costumam fazer nas estradas os negros fugidos, aos mora-

[545] Neste e nos demais exemplos, os grifos são nossos.

> dores desse Estado, buscando para esse fim sítio acomodado em alguma serra, onde se ajuntam e saem a fazer os ditos excessos de que, tendo notícia os governadores dessa capitania, costumam mandar aos capitães-do-campo com escolta necessária, com ordem para os prenderem, de que nasciam mortes, por se porem os tais negros em defesa [...]. E **pareceu-me dizer-vos** que **nestes casos sempre se deve tirar devassa** e, constando que as mortes se fizeram ou foram acidentais ou nascidas das resistências, se não deve proceder por elas; porém constando que estas mortes se fizeram voluntariamente, sem proceder da parte dos negros aquela ofensa e resistência por onde obrigue aos cabos a que os matem, que constando que a não houve se deve proceder contra os cabos que consentirem semelhante desordem, por se não dar ocasião a que usem mal da diligência que deles se fia. Escrita em Lisboa, a 24 de Setembro de 1699. Rei. (LARA, 2000, p. 214-15)

Na carta 2, além do enunciado vocativo constituído por nome próprio que funciona do mesmo modo analisado na carta 1, vemos que ao nome *Arthur de Sá Meneses*, constituído como alocutário nesta cena enunciativa, está atribuído o sentido de *amigo.* Note-se que há entre esses dois termos uma relação nome próprio/nome comum, de modo que *amigo* reescritura por substituição *Arthur de Sá Meneses.* Guimarães (2009, p. 55) considera que essa relação semântica " (...) atribui elementos de sentido ao nome próprio" (GUIMARÃES, 2009, p. 55). Ou seja, o nome próprio, nesse caso, recebe a determinação do nome comum, numa relação de especificação. A forma *amigo* confere um sentido de proximidade entre o locutor – rei e o alocutário – autoridade colonial, de modo que evoca um referencial histórico de vínculo e distribuição de poder entre o monarca e seus súditos, como nos confirma Lara (2000, p. 13-14):

> [...] O "bem comum", a *res publica*, era regido pelo soberano, sem distinção entre o que hoje chamamos "político" ou "econômico". Seu poder se distribuía por diversos laços que ligavam núcleos familiares e senhoriais ao monarca. Por isso mesmo, a idéia de soberania estava diretamente ligada a uma distribuição hierarquizada do poder [...] (LARA, 2000, p. 13-14)

Podemos observar que todo o texto se desenvolve numa relação de pertinência com esse vocativo. O locutor-rei, em resposta à carta anteriormente enviada pelo *amigo*, constitui este último como autoridade responsável por investigar as mortes de escravos ocorridas no combate aos *roubos e malefícios* feitos por eles. Ou seja, as expressões utilizadas na carta, tais como *nestes casos sempre se deve tirar devassa, se não deve proceder por elas* reafirmam o lugar social do alocutário, enquanto aquele que tem poder para atuar em tais questões, evitando a morte desnecessária de escravos, que resulta em prejuízos para a economia colonial. Além disso, a pertinência enunciativa pode ser observada também nas

formas verbais em que a ordem real é transmitida ao amigo. Ao invés de *ordeno*, ou *mando*, como na carta 1 analisada anteriormente, vemos aqui a utilização das formas *pareceu-me dizer-vos*. O que reitera a proximidade já apontada nesta análise.

Essa estrutura de vocativo (nome próprio + adjetivo) apresenta uma variação, como podemos ver na carta 3:

> **Carta 3**
>
> *Carta régia de 11 de maio de 1668*
>
> **Alexandre de Sousa Freire, governador amigo**. Eu el-rei vos envio muito saudar. Recebeu-se a vossa carta de 23 de janeiro passado, em que me destes conta das preparações com que ficáveis se os holandeses intentassem invadir essa praça na forma do aviso que tivestes meu, falta de ferramentas, pólvora, armas e munições com que vos acháveis e pareceu-me dizer-vos que ao Conselho de minha Fazenda tenho mandado ordenar que proveja essa praça das coisas referidas de que vos aviso que tenhais entendido. E encomendo-vos muito que tenhais particular cuidado de que estejam prevenidos os portos mais arriscados e com a segurança que convém, para que o descuido os não ponha no estado em que os achastes. E o mesmo mandareis advertir aos governadores das mais praças desse Estado. E visto que não tem efeito a ida da Armada de Holanda, executareis (já que vos achais com prevenção) a ordem que vos mandei para se fazerem as entradas no sertão contra os gentios e mocambos que no recôncavo dessa cidade fazem as hostilidades de que me destes conta e o havia já feito o Conde de Óbidos. [...]. Escrita em Lisboa, a 11 de maio de 1668. Príncipe. (LARA, 2000, p. 175)

Na carta 3, vemos que o enunciado vocativo constituído pelo nome próprio de pessoa *Alexandre de Sousa Freire* aparece determinado pela forma nominal *governador amigo.* Aqui, adjunto ao nome comum *amigo* que, conforme vimos, confere um sentido de proximidade entre o locutor – príncipe e o alocutário – autoridade colonial, temos também o nome comum *governador* que indica o cargo exercido por essa autoridade. Esses dois modos de reescrituração determinam o nome próprio, ou seja, não se trata de qualquer governador, ou qualquer amigo, é o *governador amigo Alexandre de Sousa Freire.* Observe-se que invocar o alocutário na condição de *governador* remete ao referencial histórico da relação administrativa entre coroa e demais instâncias do governo real e, mais uma vez, esse memorável se materializa nas formulações lingüísticas da carta. Nesse caso, um governador que dá conta a seu superior do armamento para enfrentar a invasão holandesa e a resposta para que esse armamento seja usado na repressão dos aldeamentos de resistência escrava, como se pode ver no enunciado: *a ordem que vos mandei para se*

fazerem as entradas no sertão contra os gentios e mocambos que no recôncavo dessa cidade fazem as hostilidades de que me destes conta.

Sistematicamente no *corpus* os enunciados vocativos com nome próprio de pessoa se apresentam com essa estrutura, de forma que não houve registros em que o enunciado vocativo apareceu constituído somente com nomes comuns referentes à proximidade ou afetividade, como *amigo*, por exemplo. Tal recorrência confirma, pois, que nas cartas régias portuguesas do século XVII, a enunciação do vocativo é agenciada de um lugar de autoridade, corroborando o que diz Lara (2000, p. 14): "(...) A correspondência entre o soberano e seus braços dalém mar contém dois princípios fundamentais: o súdito comunica e pede, o rei ordena e concede" (LARA, 2000, p.14).

Vejamos agora, como funcionam semanticamente os vocativos constituídos por nomes comuns indicativos de autoridades administrativas.

4.2. Vocativos constituídos por nomes comuns referentes a autoridades administrativas

A respeito dos enunciados vocativos constituídos por nomes comuns indicativos de autoridades administrativas, encontrados nas cartas régias portuguesas do século XVII, os dados mostraram que essa estrutura pode ser dividida em três: a) enunciados vocativos constituídos somente pelo nome do cargo exercido pela autoridade; b) enunciados vocativos constituídos pelo nome do cargo + adjetivo; e c) enunciado vocativo constituído por título de nobreza.

a) Enunciados vocativos constituídos somente pelo nome do cargo exercido pela autoridade

Vejamos o funcionamento desta estrutura na carta régia abaixo:

> **Carta 4**
>
> *Carta régia de 20 de março de 1688*
>
> **Governador do Estado do Brasil**. Eu el-rei vos envio muito saudar. Por ser informado que muitos dos moradores dessa capitania que têm escravos lhes dão muito mau trato e os castigam com crueldade, o que não é lícito aos senhores dos tais escravos, **porque só lhes podem dar aquele moderado castigo que é permitido pelas leis**; e desejando evitar que **os pobres escravos** padeçam sobre lhes faltar a liberdade a e vingança de seus senhores, sou servido que, de hoje em diante, em todas as devassas

> gerais que se tirarem nesse Estado, se pergunte pelos senhores que com crueldade castigarem seus escravos e que aqueles que o fizerem sejam obrigados a vendê-los a pessoas **que lhes dêem bom trato** [...]. E esta carta se registrará nos livros desta Relação para que nela se faça executar como também nos da Secretaria desta capitania. Escrita em Lisboa, a 20 de março de 1688. Rei. (LARA, 2000, p. 198)

Nesta carta, temos uma formulação vocativa constituída pelo nome do cargo ocupado pela autoridade[546] a quem a carta é endereçada: *Governador do Estado do Brasil.* Nesta cena, o vocativo constitui mais uma vez, a relação entre locutor-rei e o alocutário-autoridade colonial. A enunciação do texto se apresenta como se dando do lugar do monarca para seu súdito. Observa-se aqui um funcionamento distinto das outras cartas analisadas, pois o vocativo agencia um lugar de um *tu* para o qual se diz, entretanto a enunciação reporta ao senhores de escravos. Desse modo, o locutor evoca *governador*, usando o instrumento do vocativo, não para integrá-lo ao texto como interlocutor, mas como lugar de autoridade responsável por receber e fazer cumprir as determinações reais. Partindo da cena enunciativa acima descrita, poderíamos pensar a performatividade do texto sendo significada pela relação autoridade real a autoridade colonial. Mas vemos, no entanto que não é este o caso. Aqui, o uso do vocativo se constitui como argumento de autoridade para que o rei fale aos senhores sobre os castigos excessivos aplicados aos escravos. Note-se, que o castigo não é questionado, como se pode ver no enunciado *porque só lhes podem dar aquele moderado castigo que é permitido pelas leis.* Mas a forma como os castigos são aplicados. Isso demonstra que a relação que se dá no texto é entre autoridade real a autoridade senhorial, ou seja, o locutor – rei fala de um lugar paternal de defesa dos escravos, como se pode ver nas formas *os pobres escravos*, *que lhes dêem bom trato*, entretanto, vale destacar, que o paternalismo aqui é parte integrante do exercício do poder senhorial: o moderado castigo para preservar a dominação.

b) enunciados vocativos constituídos pelo nome do cargo + adjetivo

No *corpus* analisado, encontramos em funcionamento enunciados vocativos compostos pelo nome do cargo da autoridade para quem a carta é endereçada acompanhado de um elemento caracterizador. Essas

[546] Lara (2000, p. 198) afirma que essa carta foi endereçada a Matias da Cunha, que governou as capitanias do Sul, do território brasileiro, de 4 de junho de 1687 até 24 de outubro de 1688.

expressões apresentam uma constituição diferente daquela analisada em 4.1, na qual tínhamos um vocativo constituído por nome próprio acompanhado do adjetivo. Aqui a relação semântica se dá entre dois nomes comuns, conforme veremos na carta 5:

> **Carta 5**
>
> *Carta régia de 17 de março de 1693*
>
> **Governador do Estado do Brasil, amigo**. Eu el-rei vos envio muito saudar. Por ser informado que com os escravos enfermos se usa de tão pouca caridade em se lhe administrarem os sacramentos, que é necessário que doentes e moribundos vão receber o viático às paroquias e, quando não morrem sem eles; e que muitos se não desobrigam pela Igreja, por quererem os párocos que os senhores lhe dêem um excessivo preço pela conhecença; [...] e **vos ordeno que vos informeis** exatamente **para que possais, sabendo a verdade, advertir** o bispo o que deve emendar; e quando os senhores sejam os culpados, em seus escravos se não desobrigarem pela Igreja ou em morrerem sem sacramentos, **procedereis contra eles, como vos parecer** Justiça e razão, e para que o exemplo do castigo possa deixar advertidos os outros do que devem usar com os seus escravos [...]. E do vosso zelo e cuidado espero que obreis nesta matéria de sorte que façais o serviço de Deus e meu. Escrita em Lisboa, a 17 de março de 1693. Rei. (LARA, 2000, 205-206)

Nesta carta, a formulação vocativa que introduz o dizer é *Governador do Estado do Brasil, amigo*. Nota-se que aqui, a expressão adjetiva *amigo* recai sobre *Governador do Estado do Brasil*, ou seja, a Governador do Estado do Brasil está atribuído o sentido de *amigo*. Esta atribuição, conforme Guimarães (2009, p. 55), do mesmo modo que vimos na carta 2, determina o elemento reescriturado, evocando um referencial de amizade com o alocutário.

Tal como consideramos nos exemplos anteriores, o enunciado vocativo aparece como um modo de tomar o alocutário na cena enunciativa, ou seja, é a constituição de alguém para quem se diz. E, diferentemente da carta 4, a relação semântica aqui se dá entre um locutor-rei e um alocutário-autoridade colonial. Observe que, no decorrer da carta, à medida que o locutor-rei discorre sobre a obrigação da Igreja em administrar os sacramentos aos escravos doentes, o vocativo *Governador do Estado do Brasil* é retomado várias vezes através das formas pronominais *vos* e *vosso*. Esse tipo de repetição, além de reportar à mesma expressão, reafirma, na cena enunciativa, o lugar social dos interlocutores: o de autoridade colonial (alocutário) e o de rei (locutor). Nesse caso, o funcionamento da cena enunciativa materializa a distribuição de poder entre coroa e governador da colônia brasileira, delegando a este último, a função de

informar, advertir e proceder contra aqueles que não cumprirem as ordem do rei, conforme vemos nas expressões: *vos ordeno que vos informeis*; *para que possais, sabendo a verdade, advertir*; *procedereis contra eles, como vos parecer Justiça.* Note-se que novamente, o uso do adjetivo *amigo* como reescritura do vocativo, direciona para uma aproximação entre as duas autoridades, que se materializa linguisticamente nas formas verbais evocadas na carta.

c) Enunciado vocativo constituído por título de nobreza

No *corpus* em análise, encontramos também, enunciados vocativos compostos por um nome indicativo de título de nobreza acompanhado por expressões que caracterizam esse termo. Vejamos:

> **Carta 6**
>
> Carta régia de 29 de março de 1684
>
> **Honrado Marquês amigo**. Eu el-rei vos envio muito saudar como **aquele que prezo**. [...] Sendo informado que na condução dos negros cativos de Angola para o Estado do Brasil obram os carregadores e mestres das naus a violência de os trazerem tão apertados e unidos uns com os outros, que não somente lhes falta o desafogo necessário para a vida cuja conservação é comum e natural para todos ou sejam livres ou escravos, [...] fui servido resolver que daqui em diante se não possa carregar alguns negros em navios e quaisquer outras embarcações sem que primeiro em todo e cada um deles se faça arqueação das toneladas que podem levar, com respeito dos agasalhos e cobertas para a gente e, do porão, para as aguadas e mantimentos, cujo respeito mandei fazer a lei cuja cópia com esta se vos remete por se não poder mandarem outra forma pela brevidade com que estão para partir para esta praça as embarcações que estão neste porto; **e me pareceu encarregar-vos e encomendar-vos muito particularmente** desta exação e execução e cumprimento desta lei que vos hajais na observância dela com tal cuidado que tenha muito que vos agradecer porque no contrário me haverei por mal servido; e quando a encontreis em algum caso ou de alguma qualquer maneira mandarei proceder contra vós como desobediente às mesmas ordens. Escrita em Lisboa, a 29 de março de 1684. Rei. (LARA, 2000, p. 195-196)

Na expressão vocativa *honrado marquês amigo* o nome *marquês*, que designa título de nobreza é predicado por *honrado e amigo.* Nota-se que, além de trazer para a cena enunciativa o memorável de amizade entre locutor-rei e alocutário-autoridade colonial, o vocativo institui o lugar de reconhecimento de uma conduta virtuosa do governador que o distingue dos demais, já que essa foi a única carta em que o termo *honrado* apareceu. A carta se desenvolve numa relação de pertinência com esse vocativo a começar pela saudação, que diferente das outras cartas, traz a expressão *aquele que prezo,* até a recomendação que é predicada

pelo advérbio *particularmente,* como podemos ver no enunciado*: e me pareceu encarregar-vos e encomendar-vos muito* particularmente *desta exação e execução e cumprimento desta lei.* Cabe destacar que o uso do título de nobreza ao invés do cargo no enunciado vocativo também significa. Conforme Lara (2000, p.195), o destinatário dessa carta foi Antônio Luís de Sousa Telo de Meneses que era governador e capitão-geral do Estado do Brasil, entretanto, não se faz menção ao cargo ocupado, mas sim ao título nobiliárquico. Mendes e Castro (2008, p. 7) afirma que antes de ser nomeado governador, Antônio Luís de Sousa Telo de Meneses atuou com êxito nas regiões de batalha contra a Espanha na Guerra de Restauração Portuguesa, sendo, por isso, considerado um nobre muito importante para a Corte e administração central. Isso significa que o espaço privilegiado ocupado anteriormente pelo governador, explica o uso do título de nobreza no enunciado vocativo, evocando um referencial histórico de fidalguia.

5. Considerações finais

As análises propostas neste trabalho, ancoradas, sobretudo na Semântica Enunciativa, confirmam, portanto, a hipótese levantada, segundo a qual, o vocativo significa pelo seu funcionamento no acontecimento do dizer. Nesse caso, os sentidos do vocativo se constituem nas relações de poder entre as autoridades coloniais. Dessa maneira, os dados mostraram que os sentidos do vocativo se ancoram no lugar social ocupado pelo alocutário e esse lugar muda conforme as condições sócio-históricas de cada carta. Nas duas estruturas de vocativo analisadas, a enunciação do vocativo é agenciada de um lugar de autoridade instalando práticas institucionais nas quais se observa a circulação, a delegação, e a distribuição de poder através das autoridades para as quais as cartas eram dirigidas. Desse modo, os sentidos do vocativo não se reduzem a um tu para quem se fala, bem mais que isso, o vocativo, conforme Guimarães (2011, p. 52), "instala a cena enunciativa e pode constituir lugares sociais de sujeitos diversos".

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 37 ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

DIAS, L. F.; ZATTAR, N. B. DA S. O funcionamento do vocativo. *Domínios de Lingu@gem*, v. 11, n. 4, p. 1136-51, 7 nov. 2017.

GUIMARÃES, E. *Semântica do Acontecimento*: um estudo enunciativo da designação. Campinas: Pontes, 2002.

_____. A Enumeração: Funcionamento Enunciativo e Sentido. *Caderno de Estudos Linguísticos*. v. 1. Campinas: Unicamp, 2009

_____. *Análise de Texto: Procedimentos, Análises, Ensino*. Campinas: RG, 2011.

_____. *Semântica: enunciação e sentido*. Campinas: Pontes, 2018.

LARA, S. H. Legislação sobre Escravos Africanos na América Portugueas. In: GALLEGO, José Andrés (Coord..). *Nuevas Aportaciones a la Historia Jurídica de Iberoamérica*. Madrid: Fundación Histórica Tavera/Digibis/Fundación Hernando de Larramendi, 2000.

MENDES, C. G.; CASTRO, J. H. F. de. O Brasil no império ultramarino português e o estudo das trajetórias sócio-políticas dos governadores gerais e vice-reis do Brasil entre 1647-1750. In: ALMEIDA, C.M.C de; OLIVEIRA, M.R. de; SOUZA, S.M de; FERNANDES, C. (Orgs). *II Colóquio do Laboratório de História Econômica e Social*: Micro História e os caminhos da História Social: Anais. Juiz de Fora: Clio Edições, 2008. Disponível em: http://www.lahes.ufjf.br. Acesso em: 05 Agosto de 2020.

ZATTAR, N. A multiface do vocativo no acontecimento de linguagem. In: Dias, Luiz Francisco (Org.). *Lingua e enunciação*: roteiros e estações. 1. ed. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2018. p. 290-309. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/site/index.php/pt-BR/elivros. Acesso em: 20 Jun. 2020.

VOZES FEMININAS DA ILHA DE SÃO VICENTE: NARRATIVAS DE LUTA E RESISTÊNCIA

Edna Sousa Cruz (UEMASUL)
edna.s.cruz@hotmail.com
Bianca de Sousa Torres (UEMASUL)
biatorres54@hotmail.com
Larissa Sá Mota (UEMASUL)
larissasahmota@gmail.com
Milene Oliveira Assunção (UEMASUL)
mileneassnc@gmail.com

RESUMO

O presente estudo buscou visibilizar as vozes de mulheres remanescentes quilombolas da Ilha de São Vicente-TO, partindo das narrativas memoriais como instrumento de empoderamento. Adotou-se como objeto de estudo as trajetórias de vida de mulheres que exercem o papel de liderança em sua comunidade, sujeitos que, como narradoras de suas próprias vivências, tomaram para si o papel e a responsabilidade de preservar e difundir os valores de seus ancestrais. O *corpus* da pesquisa compôs-se de entrevistas orais de cinco mulheres com idades e formações acadêmicas distintas. A pesquisa norteou-se pelos pressupostos da História Oral, metodologia que tem como ponto-chave abrir espaço de fala ao sujeito silenciado. Os dados apontam que o processo de construção de identidade das mulheres entrevistadas têm seus sentidos negociados dentro e fora da comunidade. Nesse constante ato de se movimentar, em busca de visibilidade e empoderamento social, as mulheres entrevistadas alimentam os laços que as unem ao território que, longe de ser somente um espaço físico, é lar de ancestralidade e memória para os remanescentes da Ilha de São Vicente.

Palavras-chave:
Empoderamento. Narrativa. Vozes femininas

ABSTRACT

The present study aimed to make visible the voices of remaining quilombola women from Ilha de São Vicente - TO, by using memorial narratives as instrument of empowerment. The life trajectories of women who exercise leadership role in their community, subjects who, as narrators of their own experiences, took on the role and responsibility of preserving and disseminating the values of their ancestors. The research *corpus* consists of oral interviews with five women of different ages and academic backgrounds. The research was guided by the assumptions of Oral History, which is a methodology that has as key point opening space for speech to silenced subject. The data indicates that the identity construction process of the interviewed women has its meaning negotiated inside and outside the community they belong to. In the constant act of moving, searching for visibility and social empowerment, the women interviewed nourish the bonds that unite them to their territory that, far from

being just a physical space, it is home to ancestrality and memory for the remnants of Ilha de São Vicente.

Keywords:
Empowerment. Narrative. Female voices.

1. Introdução

A escravidão negra no Brasil ocupa um longo capítulo de nossa história. Passados mais de três séculos, essa tragédia social persiste, sob as mais diversas dimensões. Parece continuar, citando Schwarcz (2018), em estado de amnésia nacional. O trauma social vivenciado pelos negros deixou marcas indeléveis na história do Brasil, pelos registros históricos da violência a eles infligida. Negros e negras foram obrigados a deixar, na base da força, sua terra-mãe, a África, e aqui chegaram na condição de povo escravizado, tornando-se alvo de violência física e psicológica, com o intuito de desumanizá-los.

Essa desumanização era um processo operado pela destruição física, cultural e civilizatória da população negra. Nesse contexto de opressão, o fato de pertencer ao gênero feminino não privou a mulher negra de sofrer toda sorte de castigo, já que, no trabalho escravo, elas "experimentaram a igualdade com os homens, na produção, na força, nas surras, muitas das quais seguidas de morte, predominando múltiplas violências às mulheres, pelo sexo, estupro, reprodução e lactação" (DAVIS, 2016, p. 47). Num contexto hierárquico que colocava de um lado o branco europeu como ser superior e dos outros negros e indígenas como ser menor, as mulheres negras escravizadas eram situadas em um nível social muito mais inferior. Sua desvantagem era tríplice: pelo fato de ser mulher, negra e escravizada.

Em meio a um cenário hostil, homens negros e mulheres negras criaram mecanismos de defesa e luta pela sua sobrevivência. As exteriorizações de não aceitação da sua condição de escravo foram constantes durante todo o ciclo escravocrata, revelando a dimensão histórica das lutas e revoltas em favor da libertação. Nas fazendas para onde eram destinados, os escravizados recorriam ao assassinato de escravizadores, organizavam rebeliões, praticavam suicídios, recusavam-se a praticar o trabalho forçado e, sobretudo, planejavam as fugas que, por sua vez, culminaram no surgimento dos quilombos.

Espalhados por todos os cantos do Brasil, o quilombo constituiu a forma mais representativa de luta contra a escravidão. Para os escraviza-

dos, esse espaço significou possibilidade de manter a autonomia sobre si mesmo, de vivenciar sua cultura, tradições e etnicidade, bem como de estabelecer uma relação de pertencimento a um território que se torna historicamente sinônimo de resistência.

Nesse espaço livre inventado por seus fundadores, de acordo com Munanga (1996) e Moura (2001), o grupo, ao formar núcleos paralelos de poder, produção e organização social, estruturava-se nos moldes de uma República Africana, criando estratégias coletivas de luta e buscando viver de acordo com as tradições culturais daquele continente. Os quilombolas desenvolveram uma vivência comunitária na qual negros e negras fugidos da escravidão conviviam com negros e negras libertos, índios e brancos excluídos da sociedade branca e patriarcal (PRIOETE; BARRETO, 2012). A diversidade de grupos que recorriam aos quilombos caracteriza tal espaço como lugar de acolhimento aos oprimidos pelo sistema da época, onde o cultivo de laços estreitos com a terra se revela estratégia de sobrevivência.

A luta dos negros pela tão sonhada liberdade foi uma batalha longa, ressignificada a partir da assinatura da Lei Áurea, em 1888. É voz corrente que a abolição da escravidão, considerada por historiadores como Fiabani (2007) a única revolução vitoriosa no Brasil, ainda que tenha restituído a liberdade aos escravizados, não conseguiu extinguir a tragédia social da população negra. Tal compreensão se justifica porque esse ato ocorreu desprovido de qualquer medida para inserir a população negra na sociedade, fato que teria dado início à composição de grupos de negros libertos, mas marginalizados racial, social e territorialmente.

Se, por um lado, a abolição acenava com a tão sonhada liberdade, por outro, em virtude do desamparo do poder público, o negro continuou marginalizado, refém de um sistema segregador, principalmente por conta de sua cor de pele. Não houve, por exemplo, iniciativas para viabilizar o acesso à moradia, ao mercado de trabalho, à saúde e à educação. Soma-se a essas questões o impedimento de possuírem terras, de acordo com a Lei de Terras, promulgada em 1850.

Os negros adquiriram *status* de livres, o que lhes assegurava o direito de ir e vir, mas, por serem destituídos de condição financeira e material, grande parte deles continuou trabalhando para seus ex-senhores. No contexto de trabalhadores explorados nos latifúndios, excetuando a parca que recebiam, continuavam sendo submetidos à forte humilhação.

Para romper com a opressão que se manteve, as fugas, dessa vez de sujeitos livres, para terras isoladas continuaram a acontecer. Estas, na percepção de Calheiros e Stadler (2010), teriam dado origem ao surgimento de comunidades que, por romperem com a sociedade formal da época, indicam que o conceito de quilombo tem outros sentidos além daquele unicamente associado às comunidades formadas por ex-escravos. Nessa conjuntura, o quilombo deu lugar às comunidades remanescentes quilombolas. Esses espaços passaram a ser entendidos como comunidades tradicionais, uma vez que abrigam grupos que se diferenciam da sociedade dominante, constituídos predominantemente pela identidade quilombola.

As comunidades quilombolas encontram-se culturalmente vulneráveis, pois não dispõem de políticas públicas que lhes garantam acesso a direitos básicos. Outro ponto refere-se à falta de incentivo à livre manifestação cultural, o que, por sua vez, provoca um apagamento identitário. Dessa forma, a comunidade remanescente quilombola não nasce somente por meio da apropriação de recursos naturais provenientes do território, mas, como pontua Rios (2006), a partir de fatores étnicos, de parentesco, político-organizativos e de representatividade própria.

2. Percurso metodológico

Este estudo norteia-se pela pesquisa qualitativa e pela metodologia da história oral. De acordo com Minayo (2001), a pesquisa qualitativa apresenta um caráter mais subjetivo, atentando-se para as experiências e vivências dos participantes do estudo, que não podem ser compreendidas por meio de estatísticas.

Optamos pela metodologia da História Oral pelo seu caráter inovador, posto que seus objetos dão "atenção especial aos dominados, aos silenciosos e aos excluídos da história" (FRANÇOIS, 2006, p. 4). Tal característica da História Oral possibilita que os envolvidos em um processo de narração de si saiam de uma posição de "invisibilidade" social e histórica, assumindo-se como donos e autores da própria história.

Lozano (1998) destaca a relevância do viés subjetivo da História Oral, que, ao suscitar interpretações de âmbito qualitativo, gera fontes inteiramente novas para a construção do passado. Joutard (2000, p. 33-4) afirma que a História Oral revela aquilo que parece ser "indescritível", isto é, realidades que dificilmente apareceriam em documentos escritos,

por serem consideradas "muito insignificantes" ou difíceis de transmitir pela escrita. Ao captar essas "realidades indescritíveis", a oralidade revela de que forma as memórias afetam o sujeito e influenciam a forma como ele age e vê o mundo, além de possibilitar a reconstrução de novas perspectivas sobre o passado.

Portelli (2001, p. 18) sustenta que a História Oral é, antes de tudo, "o encontro de duas pessoas diferentes, uma com uma estória para contar e a outra com uma história para reconstruir". Esse momento de reconstrução é, sobretudo, uma forma de compartilhar, ricamente igual para as pessoas que dele participam, em que especificidades individuais não devem ser desconsideradas, pois se mostram relevantes e pertinentes em suas vivências (LEVI, 1996).

Durante as entrevistas com as pessoas mais idosas da comunidade, por exemplo, procuramos criar vínculos com as entrevistadas por meio de uma escuta flexível, na qual os relatos pudessem transcorrer no tempo e do jeito de cada entrevistada. Desse modo, a entrevista foi entrecortada por cantos, idas ao quintal para exposição de plantas e muitas pausas, quando as lembranças evocam emoções acerca das memórias resgatadas.

A pesquisa foi estruturada em quatro etapas. Nos passos iniciais, procedemos a uma visita ao quilombo da Ilha de São Vicente, para conhecermos a realidade local de seus moradores. Na segunda visita, que constituiu a segunda etapa, demos início à coleta de dados por meio do registro dos relatos e das narrativas de rodas de conversas, além de entrevistas individuais. Utilizamos um roteiro semiestruturado, com enfoque nas tradições da comunidade, história de vida dos entrevistados, escolarização e questões étnico-raciais. A terceira etapa constitui-se da transcrição das entrevistas gravadas. Por fim, no quarto momento, realizamos as análises dos dados.

A pesquisa tem como objeto de estudo narrativas orais de remanescentes quilombolas. O *corpus* da pesquisa compõe-se de relatos orais de cinco vozes femininas, mulheres que exercem papéis de lideranças em sua comunidade. Com idades variadas, duas entrevistadas desempenhavam o papel de griôs, o que faz de suas trajetórias, sendo referência para as gerações mais jovens de sua comunidade, e três atuavam como aprendizes dessa arte. As participantes são as seguintes: Helisana Barros, 23 anos, jovem liderança quilombola e licenciada em Ciências da Computação no Instituto Federal do Tocantins; Uana da Silva Barros, 33 anos,

graduanda em Ciências Biológicas no Instituto Federal de Tocantins; Fátima Barros, formada em pedagogia; Vicência, 84 anos sem acesso à educação formal; e Domingas Barros, 88 anos, que não teve acesso ao ensino básico.

3. *"Meu nome é Vicência por causa do quilombo": Ilha de São Vicente, terra de memórias e resistência*

A Ilha de São Vicente está localizada no município de Araguatins, no estado do Tocantins. O começo da sua história data do ano de 1865, quando os antepassados da família Barros, oriundos de regiões da África, foram vendidos para um fazendeiro chamado Vicente Bernardino, em pagamento de dívidas. Durante vinte e três anos, a família Barros viveu sob o jugo desse fazendeiro. Responsáveis pela edificação de casas, pavimentação de ruas e criação de animais, os Barros participaram ativamente da construção do município de Araguatins.

Escravizados até o ano de 1888, os Barros conquistaram sua liberdade com a Lei Áurea. Após a Abolição da escravatura, o então fazendeiro Vicente Bernardino, não intentando que a família vagasse pelo mundo, concedeu-lhe o território que correspondia à Ilha de São Vicente, sem, no entanto, oferecer algum documento que comprovasse a posse da localidade. Para sobreviverem no novo território, a família Barros precisou se adaptar e desenvolver técnicas de cultivo que se adequassem ao bioma local. Nesse processo de entender o território, os povos ali situados desenvolveram uma vivência comunitária pautada pela estreita ligação com a terra, que permanece até os dias atuais.

Essa relação com o território foi constantemente ameaçada nos anos seguintes por fazendeiros e grileiros que ambicionavam a sua posse, cuja extensão é de cerca de 2.297,3 km². A falta de documentação que lhe assegurasse a posse do território deixou a família Barros em situação muito vulnerável, fato que culminou em um despejo dos moradores, no ano de 2010, por um fazendeiro que alegou na justiça ser o proprietário da ilha. Com a expulsão de seu espaço, a relação que a comunidade tinha com a terra e parte da materialidade de suas memórias se dissipou junto com as moradias que foram queimadas e a produção agrícola destruída.

O episódio contribuiu para que a comunidade começasse o seu processo de filiação à identidade quilombola, posto que uma das condições para a reapropriação do território era a comprovação da relação

existente enquanto remanescente com a terra. Em decorrência da ação de despejo, a comunidade passou a estudar sobre o que era ser quilombola e quais eram os seus direitos, num processo de autoconhecimento e autoafirmação.

A saga da comunidade da Ilha de São Vicente para se manter em espaço que historicamente sempre lhe pertenceu de fato e de direito sinaliza que a questão fundiária no Brasil tem uma estreita ligação com a história do povo negro. Apesar da vasta experiência dessa população no cultivo da terra, não estava assegurada a sua posse.

A negação ao negro do direito à posse de terra teve como instrumento legal a Lei de Terra, promulgada em 1850, que determinava que terras habitadas por escravos fugidos e libertos não eram reconhecidamente ocupadas, podendo, portanto, ser transferidas à propriedade privada (RIOS, 2006). Essa Lei, além de criar mecanismos impeditivos para que os negros obtivessem posse de terras, desvalorizava sua mão de obra ao incentivar a contratação de colonos estrangeiros.

Os fatores que tornavam impeditivo ao negro a "compra" da terra provocaram-lhe dupla barreira. Na condição de escravos, eram considerados mera mercadoria, enquanto que na condição de libertos não podiam ser proprietários de terra, por menor que fosse sua extensão, fator determinante para sua não ascensão social. O sentido de terra para o indivíduo outrora marginalizado, espaço de cultivo da sobrevivência, artefato cultural, palco onde residem suas memórias de batalhas pela liberdade, tem nas comunidades quilombolas sua continuidade.

Para os quilombolas, a terra é lugar de registro da herança e legado do caminhar de resistência de um povo. Terra aqui é entendida num sentido amplo, englobando a terra necessária para a reprodução material da vida, mas também a terra na qual o simbólico paira, encontrando a memória um lugar privilegiado, morada de mitos, lendas e cantorias, e de tradições que preservam o sentido sagrado da coletividade, tão essencial à vida quanto à terra de trabalho.

Na narrativa de reivindicação de seus direitos sobre o território, a mulher quilombola surge como figura de resistência e persistência, características herdadas de suas ancestrais. Seu engajamento político e social leva-a a ocupar o lugar de protagonismo nas lutas coletivas de sua comunidade. Nesse sentido, faz-se presente na luta pela visibilidade quilombola e pelo desenvolvimento do lugar onde vive sua comunidade, tornando-

se, então, uma figura de extrema influência e representatividade, como se observa nos dizeres da entrevistada a seguir:

> Eu só faço essa luta quilombola hoje porque antes de mim outras mulheres, como minhas tetravós, como a Serafina Barros, como a Maria Barros, como a Vicença Barros, como a Maria Francisca Barros, todas elas fizeram luta antes de mim. Eu, enquanto mulher negra, hoje eu tenho uma condição muito mais favorável do que a condição que tiveram essas mulheres. Imagine uma mulher que chegou aqui sozinha, escravizada, com o marido escravizado, dois filhos escravizados e que teve que se lançar aqui dentro desse território com condições inóspitas para sobreviver e ela sobreviveu a isso e porque ela sobreviveu, nós sobrevivemos, nós estamos aqui hoje fazendo essa narrativa. Eu não canso de contar a história da minha comunidade, que também é a história da minha vida, é eu me reafirmando enquanto pessoa. (FÁTIMA, entrevista oral, 2019)

> Meu nome é Vicência por causa do quilombo. Eu acho bom demais, nós não sabia que era quilombola, tem poucos tempos que nós viemos saber que nós era quilombola por causa dos meus avós, que eram quilombola, mas nós não sabia que era. (VICÊNCIA, entrevista oral, 2019)

Na memória de um tempo no qual se inscrevem as ancestrais femininas, os fios que teceram as imagens de mulheres combativas são os mesmos que entrelaçam a identidade de resistência à qual as quilombolas se filiam. A importância dessas referências do passado é o esteio que fortalece a luta quilombola atual pautada por uma vivência coletiva, profundamente ligada à memória, à ancestralidade e ao território.

Ao acentuar o papel das gerações de mulheres quilombolas para a sobrevivência das ascendências futuras, Fátima ressalta a frágil estrutura na qual a mulher quilombola tem sua vida moldada. A primeira geração por ainda vivenciar as agruras da escravidão (*Imagine uma mulher que chegou aqui sozinha, escravizada, com o marido escravizado, dois filhos escravizados*) teria experienciado situações de subordinação, seja por questões de condição social, cor e/ou gênero. O reconhecimento dessa vulnerabilidade, que aflora em *condições inóspitas para sobreviver*, sinaliza a complexidade de ocupar o lugar de protagonismo nas lutas coletivas de sua comunidade, sendo mulher, negra e escrava.

O relato de Fátima evidencia que, ainda que suas ancestrais pudessem estar situadas nas últimas camadas sociais, as mulheres teriam deixado um legado de luta e resistência como herança latente: *nós sobrevivemos, nós estamos aqui hoje fazendo essa narrativa.* A identidade de resistência que brota na narrativa das quilombolas vai tomando forma no âmbito das relações de poder caracterizadas, segundo Castells (2008),

pela reação às situações de marginalização impostas pelo poder dominante, que na narrativa toma corpo no uso recorrente do verbo sobreviver.

Na trajetória de resistência da Ilha de São Vicente, rememorar os feitos das ancestrais femininas fortalece a narrativa de pertencimento das mulheres quilombolas daquela comunidade. Vicência, ao enunciar que a escolha de seu nome se deu por causa do quilombo, ressalta o valor do território na consolidação de uma identidade que compartilha enquanto remanescente quilombola. Fátima, ao enunciar que *a história da minha comunidade, também é a história da minha vida, é eu me reafirmando enquanto pessoa*, evoca a memória como marcadora de identidade e potencializa a história de vida e lutas da comunidade recontada de geração em geração.

Cumpre ressaltar que a história, para as mulheres quilombolas entrevistadas, é organismo vivo, que não reside em algum lugar do passado. Atua, portanto, como interstício nos movimentos de lutas, resistência, sobrevivência e descobertas sobre os significados de ser quilombola. Reconhecer-se quilombola significa recuperar uma identidade estruturalmente invisibilizada, que vai tomando forma no movimento do sujeito em preservar a sua subjetividade e desviar-se do anonimato (D'ALESSIO, 1998).

4. "Eu nunca fui na escola. Nem um dia": a educação como instrumento de fortalecimento da identidade quilombola

A análise das narrativas das mulheres remanescentes quilombolas mostrou-se um trabalho rico em significados. São histórias que revelam a força da mulher negra, a resistência de um povo e o caminho, nem sempre fácil, trilhado nesse constante ato de transformar estruturas historicamente excludente.

Nesse sentido, o coletivo feminino da Ilha de São Vicente busca não somente visibilizar sua identidade quilombola, mas romper com barreiras que impediram a comunidade, sobretudo as mulheres, de ingressar no ambiente escolar por um longo tempo. O acesso e a permanência no sistema educacional também se mostraram um desafio para a população negra desde os tempos após a abolição, realidade que se revela de forma ainda mais clara quando analisamos os dados da comunidade da Ilha de São Vicente. Como afirma Silva (2019),

> As possibilidades do negro de acesso à escola, mesmo que regulamentadas em lei, encontram sempre um empecilho para se firmarem e fazerem acontecer. Assim, a educação concretizada por meio da escola não se concretiza para muitos desses alunos quilombolas. Além disso, quando a escola absorve tais estudantes, ela não contempla um currículo voltado para a sua realidade local, nem para um combate à prática do racismo e em prol da valorização da diversidade étnica. Diante disso, a instituição escolar acaba contribuindo para a exclusão desse aluno. (SILVA, 2019, p. 44)

Embora, na teoria, negros e brancos possuam iguais oportunidades educacionais, o seu acesso ainda é cheio de percalços para os primeiros. A comunidade remanescente do quilombo da Ilha de São Vicente, por exemplo, sofre a falta de uma escola própria no território, com uma educação voltada para os saberes referentes à ancestralidade negra. Os jovens percorrem um caminho mais árduo para conseguirem estudar, sendo muitas vezes necessário que eles passem a morar fora da comunidade para facilitar o acesso à educação.

Na narrativa construída pelas entrevistadas, transita um repertório de recorrências sobre a não escolarização e a quebra desse ciclo. Nos relatos, o fator gênero aparece como principal entrave para a escolarização, remetendo a uma memória discursiva em que a mulher negra ou de origem rural tinha no trabalho braçal uma das poucas opções de vida:

> Minha infância era quebrar coco. Quebrar coco. Nem estudar nós estudamos. Eu e ela (Vicência) e a outra que faleceu. Nós não estudamos não. Meu pai só colocava os homens pra estudar, mas as mulher era só pra ficar trabalhando na roça mais ele. A nossa infância foi desse jeito, quebrando coco, para nós comprar nossas coisas, porque ele também não tinha condição. Aí, nós tinha que trabalhar para comprar nossas coisas. A nossa infância era desse jeito. (DOMINGAS, entrevista oral, 2019)

> Papai nunca deixou nós ir pra escola, só os meninos homens: "não que menina mulher dá trabalho, não pode ficar nas casas alheias". E nessa nós ficamos só com a força de vontade. Eu nunca fui na escola nem um dia [...] uma vida triste a gente não saber ler. Não, porque ele dizia que filha mulher não botava nas casas alheias, era só filho homem que vinha pra escola. E nós fica lá capinando e quebrando coco, tirando azeite. É uma vida sofrida. (VICÊNCIA, entrevista oral, 2019)

> Minha mãe quando me levava pra quebrar coco sempre me falava assim, eu perguntava: quando é que eu vou aprender (a quebrar coco)? Ela me falava: "eu quero que você estude". Então, minha mãe sempre fez essa narrativa pra gente da importância de estudar e isso me fez estudar. (FÁTIMA, entrevista oral, 2019)

Os relatos de Vicência e Domingas sinalizam que a atuação da mulher quilombola não se restringe apenas à esfera doméstica, já que transitam da casa ao roçado. Nos espaços de uso coletivo, como a roça e os locais de extração de coco, nos quais desenvolvem tarefas para a manutenção econômica da família, Vicência e Domingas, ao relatarem da lida no campo *quebrando coco, tirando azeite*, desmistificam a representação do espaço produtivo-público como um âmbito masculino e o doméstico e privado como feminino.

Na narrativa por elas construída, a figura feminina aparece subjugada à masculina, com uma submissão que lhes teria negado muitos direitos. Portella e Silva (2006 *apud* PONTES; STEWARD, 2019) apontam que mulheres advindas de uma estrutura familiar rural vivenciam uma dinâmica que as coloca em um papel de desvantagem hierárquica, tendo muitas vezes suas forças de trabalho controladas pelo chefe familiar, costumeiramente uma figura masculina.

Nas rememorações de Vicência e Domingas, em excertos como *meu pai só colocava os homens pra estudar, era só filho homem que vinha pra escola*, a figura masculina aparece de modo a reforçar a subalternidade feminina, numa sociedade patriarcal na qual o conhecimento é privilégio dos homens. Vicência e Domingas contribuíam na economia doméstica (*nós ficava lá capinando, quebrando coco, tirando azeite*), mas isso não lhes assegurava independência para fazerem suas próprias escolhas: o acesso ao estudo é uma delas. Nos relatos (*uma vida triste a gente não saber ler,* e *nessa nós ficamos, só com a força de vontade de estudar*), estão presentes vestígios da frustração que a privação escolar teria lhes provocado.

Não obstante fazerem parte de uma geração de mulheres não escolarizadas, Vicência e Domingas, por entenderem o valor da educação formal, procuram romper com esse ciclo na geração que as sucede, incentivando-a a trilhar o caminho em direção à escola. Enquanto figuras de referência, tomam para si a tarefa de modificar o contexto social no qual estão inseridas, como evidencia o relato: *minha mãe sempre fez essa narrativa pra gente da importância de estudar e isso me fez estudar*. Ao incentivarem o estudo aos seus descendentes, tornam-se agentes da transformação da realidade dos remanescentes quilombolas.

Julio e Strey (2009) pontuam acerca das referências heroicas que não têm necessariamente destaque social ou modelos aos quais se basearem, mas que possuem uma noção natural de "caminho a seguir". O

heroísmo a que se referem Julio e Strey estaria presente nessa atitude obstinada da mãe em guiar a filha pelos caminhos que ela mesma não teria percorrido. Formulações como *eu quero que você estude, minha mãe sempre fez essa narrativa pra gente da importância de estudar e isso me fez estudar* reforçam o papel decisivo da figura feminina em transformar a realidade do local ao qual pertencem.

A geração mais jovem da Ilha de São Vicente vive uma realidade diferente da geração que a antecede no que se refere à escolarização. Contudo, seus dizeres apontam que a permanência na educação formal é tão difícil quanto o seu acesso, principalmente no que se refere ao ensino superior. Dentre as dificuldades que enfrentam, o preconceito contra a comunidade quilombola, no dizer das entrevistadas, ainda é uma das barreiras mais difíceis de serem superadas:

> A gente ouve muitas críticas na escola em relação à bolsa permanência. Às vezes, até bato de frente com alguns colegas, mas às vezes eu relevo, né. Tem muitos que fazem essa pergunta também: "Como é que eu faço pra eu receber essa bolsa?". Aí, eu falo: "Ah, meu filho, tem que nascer de novo. Além de nascer, ainda tem que nascer filho de africano, descendente de algum africano, pra você receber uma bolsa dessa". Falo desse jeito. (UANA, entrevista oral, 2019)

> As próprias pessoas que atendem a gente muitas vezes elas se renegam, elas não querem de maneira nenhuma que a gente consiga acessar, dificultam o máximo que conseguem [...] Teve um dos homens, que agora ele nem é mais a pessoa que opera lá o nosso cadastro, que ele chegou a me questionar: "ah, se souberem que vocês não moram lá nessa comunidade mesmo, vocês perdem o direito". Aí, eu falei: "quem é o senhor pra falar assim comigo? Eu sei do meu direito por lei, eu sei do meu dever por lei e você está aí pra fazer o seu trabalho e eu estou aqui trazendo a minha comprovação". (HELISANA, entrevista oral, 2019)

As ações afirmativas mostram-se essenciais para o ingresso e a permanência de negros e negras na universidade, tais como o sistema de cotas e o programa de Bolsa Permanência, que visam equiparar indivíduos que não possuem as mesmas oportunidades (DENTZ; SATO; VALE, 2019). Tais políticas são de suma importância para a democratização do acesso à educação, pois, de modo contrário, o universo acadêmico não seria um horizonte facilmente alcançável, conforme é observado no seguinte trecho: *a gente recebe essa bolsa justamente pra conseguir se manter na cidade*.

Entretanto, mesmo que as ações afirmativas sejam de suma importância para a permanência na universidade, o fato das estudantes acessarem esses programas torna-as alvo de piadas discriminatórias. As jo-

vens remanescentes dizem ser alvo do racismo institucional, que se manifestaria no questionamento *como é que eu faço pra eu receber essa bolsa?* e nos comentários dos funcionários da instituição com advertências, como *se souberem que vocês não moram nessa comunidade mesmo, vocês perdem o direito.*

Apreende-se dos relatos das jovens remanescentes que o racismo institucional por vezes age de modo velado, de forma a impedir que negros e negras consigam mobilidade e ascensão social, colocando novas barreiras em "reposição" às que são transpostas. Em um contexto no qual o padrão hegemônico de pensamento age no sentido de difundir a escola como lugar interditado para negros e negras, as jovens quilombolas desafiam as representações socialmente atribuídas a elas. Sob essa perspectiva, o coletivo feminino da Ilha de São Vicente empenha-se em romper com preconceitos acerca do que significa ser remanescente quilombola (*eu sei do meu direito por lei*), reafirmando e ressignificando suas identidades.

5. Considerações finais

Nesta pesquisa, buscou-se entender como se configura o processo de construção da identidade quilombola e do empoderamento feminino das remanescentes quilombolas da Ilha de São Vicente-TO. Verificou-se que as mulheres protagonistas deste estudo atuam no sentido de reafirmar seus direitos e sua identidade quilombola constantemente. É nesse processo de diálogo entre o sujeito e a sociedade que as identidades das remanescentes quilombolas são modificadas e desenvolvidas, formando uma identidade de luta e resistência: as mulheres da Ilha de São Vicente não aceitam se calar diante de desrespeitos e preconceitos, rebatendo críticas e comentários grosseiros.

Além de ser um lugar de conflito, a universidade também é o espaço em que as remanescentes quilombolas podem crescer tanto pessoalmente quanto coletivamente. É notório que a universidade se configura como um espaço de mudança e desenvolvimento, onde se empoderam e encontram a chance de continuar lutando para mudar sua história.

Na universidade e em sua comunidade, as remanescentes quilombolas assumem diversas identidades. São estudantes e também são revolucionárias. Estão promovendo a mudança, movendo as estruturas da sociedade moderna e transformando seus alicerces. Estão tomando para

si seu lugar de direito na sociedade, lutando contra o racismo pela defesa de seus direitos e fim da marginalização a que foram submetidas.

A narrativa das protagonistas deste estudo afigura-se processo de ressignificação do papel da mulher negra na comunidade quilombola e em outros espaços sociais fora do território. Os dados sinalizam que suas histórias são marcadas pela descoberta e pelo empoderamento. As quilombolas idosas, mesmo tendo sua trajetória de vida fortemente definida pelo gênero, hoje têm suas vozes ecoando na trajetória de suas descendentes, já que as mais jovens levam em si as vozes de suas antecessoras. As vitórias que conquistam são também reflexo de suas ancestrais, que estão presentes tanto em suas narrativas quanto em suas trajetórias de vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CALHEIROS, Felipe Peres; STADLER, Hulda Helena Corciara. Identidade étnica e poder: os quilombos nas políticas públicas brasileiras. *Revista Katál*. v. 13, n. 1, p. 133-9, Florianópolis, jan./jun. 2010.

CASTELLS, M. *O Poder da Identidade* (A era da informação: economia, sociedade e cultura). São Paulo: Paz e Terra, 1998.

D'ALESSIO, Marcia Mansor. Intervenções da memória na historiografia: identidades, subjetividades, fragmentos, poderes. *Projeto História. Revista do Programa de Estudos Pós-graduados de História*, v. 17, p. 269-80, São Paulo, 1998.

DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe.* Trad. de Heci Regina Candiani. 1. ed. São Paulo: Boitempo. 2016.

DENTZ, Schirlei Russi von; SATO, Silvana R. Souza; VALLE, Ione Ribeiro. As Ações Afirmativas na Base da Democratização da Educação Superior Brasileira: Irradiações da Reforma Universitária de Córdoba. *Rev. Inter. Educ. Sup.*, v. 5, p. 1-28, Campinas, 2019.

FIABANI, Adelmir. O quilombo antigo e o quilombo contemporâneo: verdades e construções. *XXIV Simpósio Nacional de História*. 2007, São Leopoldo. *Anais* [...] São Leopoldo: Oikos Ltda, 2007. p. 1-9

FRANÇOIS, Etienne. A fecundidade da história oral. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaina (Orgs). *Usos & Abusos da História Oral*. 8. ed. São Paulo: FGV, 2006. p. 3-14

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

JOUTARD, Philippe. Desafios à história oral do século XXI. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; FERNANDES, Tania Maria; ALBERTI, Verena (Orgs). *História oral*: desafios para o século XXI. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz / Casa de Oswaldo Cruz / CPDOC – Fundação Getúlio Vargas, 2000. p. 31-45

JULIO, Ana Luiza dos Santos; STREY, Marlene Neves. Negros e negras no ensino superior: singularidade para a permanência. *Revista África e Africanidades*, Ano 2, n. 5, Maio. 2009. Disponível em: www.africaeafricanidades.com. Acesso em: 18 maio 2020.

LEVI, Giovanni. Usos da biografia. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de M. (Orgs). *Usos e abusos da história oral*. Rio de janeiro: FGV, 1996, p.167-182.

LOZANO, Jorge Eduardo Aceves. Prática e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. In: FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO, Janaína (Orgs). *Usos e Abusos da História Oral*. Rio de janeiro: FGV, 1998. p. 15-25

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social:* teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 9-29. Disponível em: http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1428/minayo_2001.pdf. Acesso em: 20 Jan. 2020.

MOURA, Clovis. *O quilombo e a rebelião negra*. São Paulo: Brasiliense, 2001.

MUNANGA, Kabengele. Origem e histórico do quilombo na África. *Revista USP*, n. 28, p 56-63, São Paulo, 1996. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/28364. Acesso em: 10 maio 2020.

PRIOETE, Fernando; BARRETO, André. *Território quilombola*: uma Conquista cidadã. Cartilha formação com jovens quilombolas. 2012. Disponível em: http://terradedireitos.org.br/wp-content/uploads/2012/12/Cartilha-forma%C3%A7%C3%A3com-jovens-quilombola.pdf. Acesso em: 26 maio 2020.

PONTES, Maria Cristina Cordeiro Lopes; Steward, Angela May. *Invisibilidade da pluriatividade da mulher quilombola*: o caso de Moju-Miri.

Agricultura Familiar: Pesquisa, Formação e Desenvolvimento, [S.I.], v. 13, n. 2, p. 186-207, jul-dez 2019. Disponível em: https://periodicos.ufpa.br/index.php/agriculturafamiliar/article/view/8715/6226. Acesso em: 30 maio 2020.

PORTELLI, Alessandro. História oral como gênero. *Projeto História*. São Paulo (22), p.9-36, jun. 2001.

RIOS, Mariza. *Território quilombola:* uma propriedade especial. *Veredas do Direito*,v. 3, n. 5, p. 65-84, Belo Horizonte, jan./jun. 2006.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Teorias Raciais. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz; GOMES, Flávio (Orgs). *Dicionário da escravidão e liberdade:* 50 textos críticos. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p 420-427.

SILVA, Elma Vital da. *Memórias e trajetórias de jovens universitários da comunidade quilombola Ilha de São Vicente, em Araguatins-TO*, Dissertação (Mestrado em educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS. Programa de Pós Graduação em Educação-PPGEDU, São Leopoldo-RS, p. 122, 2019.

SONN, Christopher C.; STEVENS, Gart. Histórias do apartheid, memória e pertencimento entre a população da diáspora sul-africana na Austrália. *Revista USP*, n. 114, p. 71-90, São Paulo, jul./ago./set. 2017.

VOZES QUE ECOAM, AS NEGRAS (R)EXISTEM: A LITERATURA CONFESSIONAL DE ALICE WALKER E CAROLINA MARIA DE JESUS

Maria de Fátima Falcão (UFT)
fatimafalcao@hotmail.com
Naiana Siqueira Galvão (UFT)
anaiangalvao@hotmail.com
Samantha Leite de Macedo (UFT)
eusamleite@hotmail.com

RESUMO

O objetivo da pesquisa é analisar e discutir o pensamento político negro presente nas falas das protagonistas femininas Celie em "A cor púrpura", de Alice Walker, e Carolina Maria de Jesus, protagonista e autora da obra "Quarto de despejo–diário de uma favelada". O trabalho corresponde em uma abordagem qualitativa de cunho bibliográfico, sob o seguimento do viés comparativo envolvendo a teoria da escrita confessional. No decorrer das análises dos excertos literários, percebemos que as vozes dessas personagens personificadas em ambas as obras reverberam um ecoar de luta por visibilidade de gênero, classe, raça além de mobilizar o empoderamento feminino através de suas escritas.

Palavras-chave:
Empoderamento. Escrita confessional. Mulher negra.

ABSTRACT

The objective of this research is to analyze and discuss the black political thought present in the speeches of the female protagonists Celie in Alice Walker, "A cor Púrpura", and Carolina Maria de Jesus, who is the protagonist and also the author of "Quarto de despejo diário de uma favelada". The work corresponds to a qualitative approach of bibliographic nature, following the comparative bias involving the theory of confessional writing. During the analysis of the literary excerpts, we noticed that the voices of these characters personified in both works reverberate with an echo of the struggle for visibility of gender, class, race, in addition to mobilizing female empowerment through their writings.

Keywords:
Empowerment. Black woman. Confessional writing.

1. Introdução

O uso literário das práticas comunicativas dos gêneros epistolares começou em meio ao século XVIII, como atividade de escrita para en-

tender as conjecturas de socialização como afirma Dawsley (2017). O que era privado passa a ser compartilhado em forma de palavras que aproximam e também conservam relacionamentos entre o leitor e o escritor, além disso, mantêm correspondências com as pessoas e é possível diminuir o distanciamento entre elas.

A pesquisa em questão se restringe às cartas ambientadas na esfera privada. Assim a troca de correspondência se pressupõe como uma conservação na qual será estabelecido um elo propenso à construção de relações mútuas e de meios que possibilitam a troca de afeto. Estamos falando das escritoras, Alice Walker e Carolina Maria de Jesus. Elas nos mostram que é possível expressar-se pela escrita, ao deslizar o lápis no papel amarelado, gasto pelo tempo ou em páginas envelhecidas de um caderno encontrado no lixo.

Elas se libertam das 'amarras' patriarcais socialmente instituídas ao escreverem. Quando essas mulheres leem e escrevem sobre sentimentos ocultados por anos em relação aos antepassados escravos e os que se fazem presentes hoje revelam reflexos do violento fundo histórico conectado ao sujeito negro. As autoras trazem o posicionamento político e ideológico de pessoas negras, inseridas numa sociedade que efetivamente se esforça para abafar sua existência de ser visivelmente social e cidadã.

Rememorando esses fatos pelo intermédio de suas obras, temos a recuperação de vestígios que nos levam a um redirecionamento reflexivo sobre o esquecimento e ocultamento de práticas culturais e identitárias eurocêntricas na anulação do corpo negro. Portanto, por meio da escrita a respeito de si, somos envolvidos em uma abrangente construção e ressignificação das memórias coletivas e individuais dessas autoras.

Durante muito tempo a literatura confessional foi colocada como uma forma de escrita minoritária. Críticos a consideravam fora do campo literário, uma vez que subvertem as noções instituídas do gênero memorialístico, estilo que se insere no estatuto de textos referenciais que relatam a curso de uma vida. São documentos que "servem", inicialmente, à história, e enquanto produção de linguagem que o relato memorialístico ultrapassa o seu caráter histórico e se vê como ficção. De acordo com Klinger (2017), essa particularidade de escrever de forma confessional, muito próxima também do epistolar, requer que:

> A escrita confessional tem correlação com a categoria da verdade, através do mecanismo da confissão como técnica fundamental para a construção de si mesmo enunciando para um outro as culpas e os pecados como ca-

> minho para a ascese purificadora da individualidade em direção à transcendência divina. (KLINGER, 2017, p. 29)

A escrita confessional traz a reflexão do autor. Por um período, o termo foi relacionado à religião, ao ato de confessar ao padre, relatar suas aflições e anseios, contudo, posteriormente, ele foi relacionado à literatura. Um texto com teor intimista, em que o sujeito torna a si mesmo como objeto de conhecimento ou autoconhecimento, relatando suas próprias vivências, atuando como personagem central do enredo de sua história de vida.

> Do mesmo modo, escrevendo os nossos pensamentos como se devêssemos comunicá-los mutuamente, estaremos mais protegidos dos pensamentos impuros, por vergonha de tê-los conhecido. Que a escrita substitua o lugar dos companheiros de ascese: enrubescendo tanto por escrever quanto por sermos vistos, abstenhamo-nos de todo o mau pensamento. Disciplinando-os dessa maneira, podemos forçar o corpo à submissão e frustrar as armadilhas do inimigo. (FOUCAULT, 2004, p. 144)

Falar de si é empoderamento. Esse ato não remete apenas ao "eu", mas faz a conexão entre várias mulheres com experiências similares ou encorajam muitas a ocuparem um lugar de promoção da emancipação. Para as personagens Celie, Nettie, Shug e Carolina de Jesus (autora e personagem de seu livro ou diário) a utilização da escrita de si é uma forma de posicionamento político. É importante que possamos nos conectar às personagens-mulheres como fonte de inspiração, lembrando que Maria Carolina de Jesus não teve acesso ao ensino escolar completo, apenas cursou a segunda série do ensino fundamental básico.

Reparamos que esses processos de constituição de si vão além da individualidade, ou seja, as percepções do sujeito partem efetivamente da coletividade, do contato direito com o outro e assim esses registros estabelecem o selecionamento de fatos para a composição de sua autoformação. De acordo com Galvão (2016, p. 90) "a memória marca nossa identidade, pois contem elementos que revelam os sentimentos, as emoções, as subjetivações, as práxis e nos restabelecem num plano de reconstrução de si".

Os diários, muitos deles, foram guardados, trancados com cadeados por muitos anos por suas donas que receavam revelar seus sentimentos, desejos, amarguras e desilusões. Logo, esse momento que ocasionou tal escrita, a busca do ato de ampliar sentimentos em um pedaço de papel é o sinônimo de desabafar realidades duras e difíceis que ao transpô-las tornam-se o refrigério, o alívio e a suavização que permitem conviver com a parcela difícil de tais sentimentos. Conforme Gomes (2007),

> [...] toda essa documentação de produção do eu é entendida como marcante pela busca de um efeito de verdade, que exprime pela primeira pessoa do singular e que traduz a intenção de revelar dimensões íntimas e profundas do indivíduo que assume sua autoria. (GOMES, 2007, p. 14-15)

Ao escrever sobre si, o sujeito estende seus sentimentos a partir de referências que tem do outro. A busca pelo "efeito da verdade" pode nos levar a diversos vieses, um deles sendo a do autorreconhecimento ou da autoafirmação do "eu" reconhecido como ser único e particular, que escreve sobre si como forma de autocompreensão.

Através da manifestação da escrita as obras literárias e epistolares podem atravessar os espaços construídos pela inserção desse "eu" (GOMES, 2007) socialmente subjugados pela eurociência histórica. Podemos considerar sob tais julgamentos ocidentalistas que o lugar de pertencimento do negro é reproduzido como um ser atípico, anormal e por isso, é marginalizado. Os aspectos temáticos que incidem neste artigo são as vivências violentas de agressões físicas e psicológicas somado aos registros da realidade de mulheres negras personificadas por personagens femininas nas obras, "A cor púrpura" e a protagonista de seu diário de vida, Carolina de Jesus em "Quarto de despejo". Sob essa perspectiva, temos observado a condição do indivíduo às práticas socioculturais e históricas tecidas nas obras que nos levam a reconhecer ambos seus crescimentos: intelectual, político e social.

> As lembranças apoiam-se em fatos, acontecimentos históricos, e ao mesmo tempo amplia e informam aspectos da história social brasileira, descrevem, detalham, precisam e explicitam os cenários pouco iluminados pelos grandes refletores históricos. (LACERDA, 2000, p. 90)

As autoras apoiam-se em fatos cotidianos de abusos psicofísicos ocorridos com suas personagens, além de rememorar acontecimentos sofridos com seus antepassados. Esse ato de reportar em cartas revela-nos mais que aspectos literários, há vozes que denunciam maus tratos, formas de violência doméstica que Alice Walker e Carolina Maria de Jesus elucidam em suas obras. A escrita epistolar expõe experiências de vida de mulheres negras, pobres, semianalfabetas. Nestas cartas há o chamado para o enfrentamento social que discute a hierarquização de gênero e evidencia seus amadurecimentos diante da sociedade falocêntrica. Carolina Maria de Jesus, escritora[547] negra, favelada, catadora de

[547] "Quarto de despejo", escrito por Carolina Maria de Jesus no ano de 1960.

papel, nos apresenta a realidade na Cidade de São Paulo[548], na favela do Canindé, entre os anos de 1955 e 1960.

Walker ganhou projeção mundial em seu terceiro romance "The color purple"[549]. A escrita de Alice Walker reflete uma estrutura política por conta do seu engajamento em movimentos a favor das mulheres negras, dos direitos civis e das minorias. A obra é composta pelas noventa cartas que compõem todo o romance e que nos vêm instruindo por mais de quarenta anos após o ano de sua publicação.

A escrita de Walker é pautada na construção socialmente evolutiva de figuras femininas negras, em especial Celie ao expor sua "produção do eu" (GOMES, 2007) no seu diário em formas de epístolas contornadas por anseios de um milagre: o reencontro com sua irmã Nettie. Celie denuncia as inúmeras práticas de violências cometidas pelo senhor Mr. ___, a quem se quer ousa balbuciar o nome, somado a isso, conjectura e interliga os sofrimentos que demais mulheres negras, pobres, lésbicas e analfabetas presenciam constantemente em uma sociedade americana no início do século XX, como podemos ver em:

> Quem você pensa que é?, ele diz. Você não pode amaldiçoar ninguém. Olhe pra você. Você é preta, é pobre, é feia. Você é mulher. Vá pro diabo, ele diz, você num é nada [...] Eu na certa surrei você é o bastante. (WALKER, 2018, p. 186)[550]

O processo da construção do "eu" é permeado pela união de discursos em que o "eu" da narradora representa o de inúmeras outras mulheres da sua comunidade, sendo a raça, a cor de pele o elemento crucial para serem vítimas de estupros, de sexismos, dos preconceitos e do racismo. Já Carolina Maria de Jesus, por meio de seus relatos diários, mostra-nos uma maneira de denunciar os males que viveu. Pela escrita, ela sobrevive à faminta realidade que o pobre brasileiro enfrenta incessantemente, "é preciso criar este ambiente de fantasia, para esquecer que estou na favela. (...) As horas que sou feliz é quando estou residindo nos castelos imaginários" (JESUS, 2014, p. 52).

---

[548] Durante a época em que foi escrita a obra Quarto de despejo de Carolina Maria de Jesus o Brasil tinha como presidente os anos de 1956 e 1961 Juscelino Kucitschek (1902–1976) e a Cidade de São Paulo era governada por Jânio Quadro (1917–1992).

[549] Alice Walker: A cor púrpura, escrita no ano de 1985 ganhadora do prémio Pulitzer de 1983.

[550] "Who you think you are, he says, You can't curse anyone. Look at you, you're black, you're poor, you're ugly, you're nothin'at all. I thought, you are enough." (WALKER, 1986, p. 186).

Silviano Santiago (2002, p.44/5), em *Nas malhas da letra: ensaio*, pergunta "quem narra uma história é quem a experimenta, ou quem a vê?", ou seja, quem a experimenta narraria as próprias ações a partir de suas próprias experiências, já quem vê uma história narraria a partir do olhar de quem faz observação de um outro sujeito. No caso da autora Carolina de Jesus, a narrativa expressa tanto sua própria vivência, pois a autenticidade vem tanto de seu conhecimento de vida como narradora e protagonista, como de sua observação em narrar o que conhece.

Santiago (2002, p. 44/5, grifo do autor) esclarece que para Walter Benjamim "os seres humanos estão se privando hoje da "faculdade de intercambiar experiência", isso porque as ações da experiência estão em baixa, e tudo indica que continuarão caindo até que seu valor desapareça de todo". Assim, a modernização da sociedade torna difícil a troca de opiniões sobre as ações vivenciadas no dia-a-dia pelo sujeito, pois não conseguem trocar experiências sobre o que se passa consigo mesmo. A autora Carolina de Jesus mergulhou na própria vida e extraiu dali seus escritos; além de ser muito objetiva é ao mesmo tempo uma observação de si mesma no seu contexto de vida.

A sua narrativa é de ensinamentos de sobrevivência, de como lidar com preconceitos, sexismo, pobreza e descaso. Na verdade o que lemos é parte de sua sabedoria através do seu saber-fazer para continuar lutando e, ao mesmo tempo, encontrando na escrita uma forma de entender a própria existência.

A autora, cônscia em relação às questões governamentais, faz diversas críticas aos políticos e a corrupção no Brasil. Essa é uma das formas de denunciar o social da escritora. Carolina Maria de Jesus, mulher negra, favelada, mãe de três filhos, catadora de papel, revela dentre tantas lições a de não se entregar para o desespero e a de lutar por algo melhor, constantemente, na vida familiar e pessoal. Conforme o exposto por Eliana Castro (2007):

> Carolina não corresponde aos estereótipos e sempre surpreende. Negra, espera-se que seja humilde, mas não é. Mulher, espera-se que seja submissa, mas não é. Semianalfabeta, espera-se que seja ignorante, mas não é. E não sendo o que se espera dela, é rejeitada como pessoa pela sociedade e incompreendida como escritora. (CASTRO, 2007, p. 77)

Alice Walker, assim como Carolina de Jesus, caracteriza em sua obra a memorialística realidade de seus árduos e sofridos dias e noites. Em A cor púrpura, a personagem Celie escreve na primeira fase cartas para Deus narrando suas dificuldades, o seu sofrimento e as incertezas de

sua vida e de suas vizinhas e colegas negras. A personagem protagonista passa por infindáveis abusos sexuais, físicos e psicológicos, e como meio de aliviar seu corpo e mente pede ajuda para Deus escrevendo-lhe cartas.

> (...) O Deus para quem eu rezo e para quem eu escrevo é homem. E age igualzinho aos outro homem que eu conheço. Trapaceiro, isquecido e ordinário. Ela falou, Dona Celie é melhor você falar baixo. Deus pode escutar você. Deixa ele escutar, eu falei. Se alguma vez escutasse uma pobre mulher negra o mundo seria um lugar bem diferente, eu posso garantir. (WALKER, 2018 p. 227)[551]

Esse processo de escrita confessional remete-nos ao caráter das resistências de Celie e Carolina. Denunciar os abusos usando como recurso suas urdiduras diárias transplantadas para o papel. O "eu" inscrito nas cartas de Celie é uma fala de revolução pacífica, jamais passiva. Celie busca viver em paz, não confronta aquilo que lhe é imposto, porém apesar de ser alvo de ações vindas de outros, a personagem ancora seus desejos e não permite que os mesmos sejam destruídos.

Carolina Maria de Jesus e Alice Walker são autoras negras que transportam em suas obras as faces do racismo e suas práticas misóginas ao longo dos séculos. Celie, Shug[552] reproduzem os vários contextos de violações que mulheres negras estão inseridas na sociedade americana no início do século XX – preconceito, racismo e sexualidade, desumanização e segregação racial.

Na história, o racismo é construído pela ideia de dominar o sujeito fora do padrão europeu. É a força motriz que gerou durante séculos o tráfico de escravos e com o período de independência dos E.U.A seus estados alimentaram durante anos e anos a segregação racial.

Sophia, nora de Celie, não permitia ser oprimida ou reprimida de qualquer maneira, nem por sua cor de pele, nem por ser mulher, nem por ser gorda e analfabeta. Contudo, apesar de sua determinação, ela passa por acontecimentos traumáticos que acometem sua saúde psíquica levan-

[551] "(...) The God I been praying and writing to is a man. Act just like all the other mens I know. Trifling, forgetful and lowdown. She said, Miss Celie, You better hush. God might hear you. Let him hear, I said. If ever listened a poor and black woman, the world would be a very dfferent place, I can assure." (WALKER, 1986, p. 112).

[552] Shug Avery é uma personagem notável, chamada Lillie por seus pais, mas é conhecida por todos os seus admiradores como Shug. É descrita por Celie como doce. Ela é uma mulher de grande força de caráter, ousada, quando necessário é agressiva, sempre pronta para lutar pelo que acredita e aparentemente sem medo de enfrentar qualquer situação imposta para sua vida.

do-a para um destino de amargura e solidão. Mesmo com tanta força e vigor, Sophia não conseguiu vencer as 'correntes do cárcere' social, ela se entregou. Todavia, ela foi exemplo para Celie continuar crendo que é possível vencer quando há um amor incondicional capaz de mover seu 'eu' mulher valorizando as batalhas enfrentadas desde a história da gênesis feminina.

Carolina Maria de Jesus expõe como o sujeito favelado é mantido às margens dos benefícios que o governo brasileiro constitucionalmente e democraticamente emprega no território nacional. Descreve criticamente que essa comunidade é rotulada de escória periférica e por estas, e demais razões, que o povo da favela, em especial a do Canindé, é estigmatizado pela sua raça, status social e econômico.

1.1. A literatura através das cartas e diários: a escrita e a revelação do "eu" feminino negro.

Ao usar o "eu" (GOMES, 2007) nos diários, as autoras através das personagens abandonam a crucialidade da subjugação e reprimendas para serem representadas na fala do outro, que são as personagens (Celie, Shug, Sophia e Carolina). Esse ato de autoridade pela escrita assume seus corpos, suas formas, suas intrínsecas maneiras de repensar a linguagem para atingir a vivacidade no enredo. A importância de abordar a escrita dessas mulheres, uma afro-brasileira e a outra afro-americana, é a necessidade de evidenciar sua africanidade e historicidade na reafirmação da conduta de resistência pela escrita epistolar.

Esta escrita vem sendo usada por mulheres há séculos. Ela foi colocada durante anos como mera figura de escuta de seus pais, irmãos ou outro tipo de hierarquização senhoril, sendo-lhes restringidas leituras e pena. Em contrapartida, para aquelas que tiveram o privilégio do livro estar por entre suas mãos, os atos de ler e escrever vão se tornando refúgio, conforto, deleite e até rota de fuga para suas amarguras e diversidades da vida.

A participação das mulheres no cenário literário foi de difícil inserção. As escritoras usavam pseudônimos masculinos para conseguirem publicar seus trabalhos. Por esse viés, percebemos a marginalização da escrita feminina. Para as mulheres brancas havia os pseudônimos que estrategicamente utilizados impulsionavam a divulgação de suas obras. Logo, se refletimos sobre as mulheres negras é bem certo que necessita-

riam cada vez mais reafirmar o ideal de luta, na busca pela epopéia de desconstrução do padrão classicista literário.

Desde então, a literatura confessional ou a epistolar atua como motor da causa operante das personagens Celie e Carolina Maria de Jesus, que informa aos leitores os árduos contextos históricos e culturais que seu povo forçadamente viveu na diáspora do tráfico transatlântico e que remontam os diversos discursos excludentes e ofensivos deixados pelos resquícios da escravidão. Partimos da ideia de que ao escrever sobre sua "própria" realidade o sujeito torna-se mais conhecedor de si, portanto crítico.

Por meio dessa literatura, na qual se compreendem "identidades e culturas negras (...) acredita-se que se constroem oportunidades de expressão de si, da negritude, de referências de africanidades, de vivências, bem como de concepções de mundo" (SANTIAGO, 2012, p. 133). As correspondências no romance de Alice Walker representam o gênero literário epistolar como mecanismo possível para a fala dos silenciados na esfera social. Celie e suas companheiras mulheres negras, são desvozeadas pela cor de suas peles, gênero, classe o que resulta em escalonadas práticas de violência. A protagonista clama por um afago e o encontra, primeiramente, ao desabafar com Deus as atrocidades que sofria de seu suposto pai que lhe dizia: "é melhor você nunca contar a ninguém, só para Deus. Isso mataria sua mãe." (WALKER, 2018, p. 9).[553]

Assim, o sujeito se ressignifica a cada momento que escreve e lê aquilo que passa para o papel, (re)conhecendo suas ações de posicionamento discursivo que acaba redimensionando suas práticas de si que o autoconstrói. Com relação à Maria Carolina de Jesus a escrita não é apenas seu abrigo, também é sua defesa. Na favela do Canindé, a autora personagem menciona aqueles que a incomodam, e adverte alguns que os colocaria em seu livro caso continuassem a maltratarem seus filhos. Outrora, muitas vezes os moradores pediam para que ela não escrevesse seus nomes, tinham receios do que o outro poderia saber de suas ações, inclusive o pai da filha da protagonista. Carolina usa a literatura como denúncia, delata políticos e aqueles que agem de forma corrupta, como observamos neste trecho:

> Disse-me que a favela é um ambiente propenso, que as pessoas tem mais possibilidades de delinquir do que tornar-se útil a pátria e ao país. Pensei:

[553] "You better never tell nobody but God. It'd kill your mammy." (WALKER, 1896, p. 11).

> se ele sabe disto, porque não faz um relatório e envia para os políticos? O senhor Janio Quadros, o Kubstcjek e o Dr. Adhemar de Barros? Agora falar para mim, que sou uma pobre lixeira. Não posso resolver nem minhas dificuldades (....) O Brasil precisa ser dirigido por uma pessoa que já passou fome. A fome também é professora. Quem passa fome aprende a pensar no próximo, e nas crianças. (JESUS, 2014, p. 29)

Apesar de sua posição social, Carolina entende que precisa pensar além das madeiras de seu barraco, entende que através da arte ela conseguirá se libertar das amarras de seu difícil cotidiano. Como ela mesma enuncia, quando não tinha nada para comer ela escrevia, ao invés de falar mal, ela escrevia, fazendo de sua fome e da fome dos seus filhos a arte de produção do "eu". A escrita concretiza pensamentos, faz com que o escritor se deleite em seus sentimentos mesmo sendo de fome, de dureza, de angústia. Carolina se entrega na escrita de seu diário para camuflar a fome que é a antagonista de sua vida e de suas crianças e de tantos outros brasileiros.

As duas escritoras brevemente analisadas nos evidenciam o amadurecimento da produção do "eu" confessional pela escrita diária, das narrativas das personagens afrodescendentes que fizeram das letras suas eternas armaduras de lutas. Como resultado suas obras expõem grandes feitos, uma afroepopeia de empoderamento feminino negro. Nessa ótica, conforme afirma Galvão (2016, p. 89), "expressar o valor e respeito por algo que é reconstruído e revivido pela narração é manter aceso o caminho para formar o eu, o outro".

Celie, vozeada por Walker, descreve sua maturação psicológica, conseguindo atingir a importância de se (re)conhecer enquanto pessoa, ser humano, mulher dotada de particularidades subjetivamente (re)construídas a cada embate de afirmação existencial como mulher, negra e semianalfabeta numa sociedade americana da região da Geórgia.

Essas escritas são compromissadas com a finalidade de desmistificar os estereótipos que propagam imagens inferiorizadas e dos discursos racistas, além disso, instigam os leitores a exercerem o senso crítico que aborda os/as negros/as, esse "eu" produto do livro expõe o reconhecimento do outro, produz sobre quem lê sensações de proximidade, uma sororiedade discursivamente expressada no diálogo com o leitor.

Nas cartas que escreve para Deus, algumas vezes, Celie encontra-se em um dilema, a saber, como ela (a personagem) poderia passar por tanto sofrimento com os homens e ainda escrever para uma figura masculina, neste caso, o Deus dos cristãos? Outra personagem que surge na

vida da nossa protagonista é Shug Avery. Ela demonstra para Celie os caminhos de sua autovalorização enquanto mulher e como apreciar diante do espelho as curvas de seu corpo e por ele, também, ser o fio condutor de seu descobrimento, de sua sexualidade.

Pelas autoras, o apanhado memorial e argumentativo da identidade afrodescendente é explanado pelas narrativas memorialísticas históricas de suas personagens, o redirecionamento dos discursos científicos eurocêntricos proferidos do/a negro/a como um alerta para os leitores sobre ter um único lado de sua história.

> Eu me lembro de certa vez quando você me contou que sua vida deixava você tão envergonhada que nem com Deus você conseguia falar a respeito, você tinha que escrever, apesar de achar que você escrevia mal. Bem, agora eu entendo o que você quis dizer. E independente de Deus lê cartas ou não, eu sei que você vai continuar escrevendo; o que é inspiração suficiente para mim. De qualquer forma, quando eu não escrevo para você eu me sinto tão mal como quando não rezo, trancada dentro de mim mesma, meu próprio coração me sufocando. Estou me sentindo sozinha, Celi.[554] (WALKER, 2018, p. 112)

"A cor púrpura" retrata a vida de pobres mulheres negras, assim como Carolina o fez em seu diário "Quarto de despejo", sabemos que elas sofrem por inúmeras opressões pelo fato de serem negras, pobres, semianalfabetas, assujeitadas, como escravas de seus pais e maridos, vendidas ou trocadas como objetos sem valor, de forma barata e desprestigiada, em outras palavras, são seres descartáveis – abjetos na concepção de formação ideológica falocêntrica.

Em suas obras, Alice Walker escreve com base em suas próprias experiências na sociedade patriarcal, retratando abusos e racismos que sofre (u) durante a sua trajetória. Neste caso, nos referenciamos Celie que padecia, relembrando da repressão de mulheres brancas, e de homens negros que usavam a violenta maneira de dominação falocêntrica: o estupro. Esse falocentrismo no mundo patriarcado entre as histórias de suas personagens interliga uma a uma, conectam seus sofrimentos em decorrência dessas ações patriarcalmente impostas às mulheres e crianças.

[554] "I remember when you already counted on your own woman that you just embarrassed what you want you to have said, you had to write even though you were not sure. Well I mean what do you mean. And regardless of God's reading letters or not, I know you'll keep writing; what is necessary? Anyway, when I do not write to you, when you're not praying, I do not care. I'm feeling lonely, Celie." (WALKER, 1986, p, 120).

É imprescindível ressaltar que o sexismo está presente nas duas obras analisadas neste artigo. Carolina apesar de não ter se casado, relata muitos casos de mulheres que passavam a noite sendo espancadas pelos seus companheiros, que sofriam violência física e psicológica por parte de seus ditos 'companheiros', a maioria deles, pais dos filhos que elas carregaram e tentam protegê-los do gigantesco devorador social de corpos negros e mestiços: a própria ideologia masculina dominante. Essas mulheres presentes em seu diário eram obrigadas a fazerem e realizarem os desejos de seus parceiros, inclusive sustentar seus vícios: bebidas e drogas. Celie era obrigada a engraxar os sapatos de seu senhor Mr. ____, preparar a refeição fresca, capinar a horta, plantar, colher, educar seus filhos órfãos e fazer todas as suas vontades. Ela conhecia tão bem seus gostos que era capaz de os 'prevê', mesmo assim, as agressões não cessavam uma palavra amiga jamais era dirigida à sua pessoa, nem se quer um mero bocejo de agradecimento pela servidão tão fiel e transparente.

2. Algumas considerações finais

A escrita literária percorre por horizontes (in) tangíveis, não se trata apenas de uma forma de ganhar renda, a escrita confessional em especial, como afirma Sheila Dias Maciel (2004, p. 58), "o instinto autobiográfico é tão antigo quanto à escrita, ou melhor, é tão antigo quanto o desejo humano de registrar suas vivências". As personagens das obras femininas em discussão escreviam para sentirem-se vivas, refugiavam dentro de si pelas poucas palavras e não se perderam, pelo contrário, elas encontraram, no deslize assimétrico do movimento que a caneta faz na folha de papel, um motivo para resistirem e serem percebidas como sujeitos criticamente importantes e conscientes de suas rotinas, bem como afirma Halbwachs (1990):

> Nossas lembranças permanecem coletivas, e elas não são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos, e com objetivos que só nós vimos. É porque, em realidade, nunca estamos sós. (HALBWACBS, 1990, p, 26)

Quando buscamos compreender como certas categorias de palavras são utilizadas por determinados grupos sociais, é possível visualizar o modo de construção que as identidades dos sujeitos fortalecidos pelas nuanças discursivas proferidas nesses espaços de pertencimento de lutas podem ser a força motriz para uma movimentação crítica do povo oprimido e minoritário. Nesta concepção, o sujeito negro tem a legitimidade para abordar assuntos intrínsecos ao seu povo, a sua ancestralidade e a

descendência, assim como é explorado por Carolina de Jesus. A escrita confessional harmoniza essa manifestação de vozes que as mulheres negras conseguem emanar a partir de suas habilidades com a linguagem e retratar as denúncias das mazelas sociais bem como serem porta-vozes para outras mulheres, alertando-as e redirecionando-as para a visão crítica étnico racial.

Logo, pelas discussões neste, entendemos que a escrita está vinculada a delegação de poder feminino e tendo as obras produzidas por afrodescendentes a promoção de autonomia é destacada e o feminismo negro é aflorado, ecoado para muitas mulheres. Como diz Bell Hooks (2015), o empoderamento diz respeito às mudanças sociais numa perspectiva antirracista, antielitista e antissexista, por meio das mudanças das instituições sociais e das consciências individuais. Essas práticas de modificações devem ocorrer durante o cotidiano, o rotineiro. Os relatos feitos por Celie e Carolina são exercidos diariamente, suas revoluções começaram em primeira instância internamente. E o processo de emancipação se manifesta de diversas formas, a escrita nos mostra através das obras que é uma ferramenta poderosa para o auto (re) conhecimento dos indivíduos que o praticam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASTRO; MACHADO, Muito bem, Carolina! – Biografia de Carolina Maria de Jesus. Belo Horizonte: C/Arte, 2007.

DAWSLEY, Sayonara Lima. A escrita de si em A cor púrpura, de Alice Walker e Diário de Bitita, de Carolina Maria de Jesus (manuscrito) 2017.

FOUCAULT, Michel, A escrita de si. In: FOUCAULT, M. *Ética, sexualidade e política*. Organização e seleção de textos de Manoel Barros da Moua; trad. de Elisa Monteiro e Inés Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

GALVAO, Naiana Siqueira. *Identidade e docência em narrativas de história de vida de professores de literatura africana do Campus de Araguaína – UFT*. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós Graduação em Ensino de Língua e Literatura – PPGL, *Campus* de Araguaína, Universidade Federal do Tocantins, 2016.

GOMES, Angela de Castro. *Escrita de Si, Escrita da História*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. Trad. de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 1990.

HOOKS, Bell. Mulheres negras: moldando a teoria feminista, Black Women: shaping feminist theory. *Revista Brasileira de Ciência Política*, n. 16, p. 193-210, Brasília, janeiro abril de 2015.

JESUS, Carolina Maria. *Quarto de despejo*: Diário de uma Favelada. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014.

KLINGER, Diana. *Escritas de si, escritas do outro*: o retorno do autor e a virada etnográfica. Rio de Janeiro: 7letras, 2017.

MACIEL, Sheila Dias (Orgs). Em diálogo. Estudos Literários e Linguísticos. Campo Grande: UFMS, 2004.

SANTIAGO, Ana Rita. *Vozes literárias de escritoras negras, Cruz das almas*. Bahia: UFRB, 2012.

SANTIAGO, Silviano. *Nas malhas da letra*: ensaios. Rio de Janeiro: Rocco, 2002.

WALKER, Alice, *The color purple*. São Paulo: Marco Zero, 1986.

WALKER, Alice. *A cor púrpura*. Trad. de Betúlia Machado, Maria José Silveira e Peg Bodelson. 15. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2018.

WOMANISM X UTOPIA: BREVE DIÁLOGO EM TORNO DA PERSONAGEM CELIE EM "A COR PÚRPURA", DE ALICE WALKER

Maria de Fátima Falcão (UFT)
fatimafalcao@hotmail.com
Naiana Siqueira Galvão (UFT)
anaiangalvao@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho é elaborado com base na breve discussão acerca do feminismo negro contemporâneo, mais conhecido como *womanism*, no romance "A cor púrpura", da escritora afro-americana Alice Walker. Este termo é criado pela própria autora em sua coletânea contendo trinta e seis ensaios autobiográficos, *In search of our mothers' garden* (1983), e desde então, vem sendo abordado em torno da literatura de resistência feita por mulheres negras, principalmente. Nosso objetivo é discutir as questões que abrangem o conceito *womanism* na personagem Celie e das demais personagens femininas com quem ela se relaciona, trazendo à luz da perspectiva do ser *womanist*, expandindo a visão convencional do conceito de utopia tal como foi inaugurado por Thomas More.

Palavras-chave:
Negra. Resistência. *Womanism*.

ABSTRACT

This essay is based on the brief discussion of contemporary black feminism, better known as womanism, in the novel The Color Purple, by the African-American writer Alice Walker. This term is created by the author herself in her collection containing thirty-six autobiographical essays, *In search of our mothers' garden* (1983), and since then, it has been approached around the resistance literature made by black women, mainly. The aim of the essay is to discuss the issues that encompass the operative concept of womanism in the character Celie and the other female characters with whom she relates, bringing to light the perspective of being a womanist, expanding the conventional view of the concept of utopia as it was inaugurated by Thomas More.

Keywords:
Black. Resistance. Womanism.

1. Introdução

"Womanist is to feminist as purple is to lavender" (Walker, 1983)

Partimos da pedra angular Utopia, termo criado pelo escritor humanista, diplomata e advogado inglês Thomas More (1478–1535), em dois tomos. No primeiro, More critica a sociedade europeia, destacando a inglesa. Em seu texto, há a denuncia das mazelas das camadas de populações desfavorecidas, acumulação de capital pela minoria, os abusos dos poderes do estado, a concentração de poder e a deflagração de conflitos e guerras. No segundo tomo o autor utiliza o cenário da viagem do descobrimento de terras transoceânicas. Neste Novo Mundo há grupos de pessoas que convivem de forma igualitária, sua filosofia é embasada no ideal da razão, de forma que não seja possível ação de contravenção ou desarmonia entre os habitantes.

A utopia, esse lugar feliz imaginado, ressoa na percepção de seus adeptos como uma sociedade perfeita, promotora de raciocínio crítico, capaz de realizar cultura, de serem agentes antecipadores de construção social. Por isso, essa relação do real com a utopia é causal. Há valores que fomentam esse pensamento em busca de um comportamento que seja ético e moral.

A questão que envolve o sujeito é justamente esse devir que a utopia estabelece convertido em julgamentos de valores. Uma espécie de ideal construtivo e conjunto que se baseia na realidade lógica de fatos marcantes que são insatisfatórios para este indivíduo ou comunidade nação.

Ao analisarmos a etimologia da palavra utopia, essa designa – em nenhum lugar – e comporta a ideia de uma transposição da realidade para um local indefinido, sem coordenadas e localização exata. Logo, postulamos que existe neste ponto inicial da discussão deste ensaio a conjugação articulada com a ficção, fantasia e o real, motivados por uma projeção valorativa de um comprometimento ético.

Kant aborda, dentro do domínio da teoria do conhecimento, a possibilidade, a realidade e a necessidade do regime de pensamento que o sujeito faz durante a percepção existencial no mundo. Assim, o autor que perscruta pelo imaginário utópico carrega uma visão pela carência ética, o descontentamento, o mal presente que adoece o ser e projeta a tal ânsia pela felicidade ou formas de atingi-la sem destinar o lugar preciso, exato, aonde o homem poderá encontrar esse estado perfeito de contentamento e satisfação.

É por essa razão que muitas pessoas quando falam em utopia associam, quase instantaneamente, à mente a ideia de algo perfeito, sem

tribulações. Uma sociedade em plena harmonia, o que para muitos estudiosos significa o fim de qualquer forma político.

Mas sabemos que diante das constantes da globalização e suas variantes, a utopia está sendo ressignificada, sobrepondo [novos sentidos à] sua original definição e uso convencional. Primeiramente, existe uma ilha imaginária criada por More onde há um sistema de governança que procura, à luz da sua filosofia política, ser justo. Em segundo plano, o termo designa um lugar imaginário e remoto; seguidamente, ele está associado a um estado, uma condição de perfeição conducente à boa convivência política; e por último, refere-se a um projeto ideal que visa à melhoria social. Para Lyman Tower Sargent:

> Utopia expresses deep-seated needs, desires and hopes. For some authors the proposed institutions are important, for others it is the general set of values – unity, simplicity, wholeness a comfortable fitting of person and life. Utopians do not believe frustration, poverty and privation to be necessary for creativity.[555] (SARGENT, 1994, p. 28)

A intenção é demonstrar como o conceito convencional de utopia torna-se, de certa forma, exíguo para abarcar o utopismo feminista contemporâneo abordado por Lucy Sargisson que busca em sua obra, *Contemporary feminist utopianism*, estimular o debate que envolve os dilemas atuais do feminino contemporâneo, do *womanism* e da utopia. Para traçar esse diálogo, utilizamos o romance "A Cor Púrpura"[556] (1982), da escritora afro-americana Alice Walker, escrita no original, em língua inglesa.

---

[555] A utopia expressa necessidades, desejos e esperanças profundamente arraigados. Para alguns autores as instituições propostas são importantes, para outros é o conjunto geral de valores, unidade, simplicidade, totalidade, um ajuste confortável de pessoa e vida. Os utópicos não acreditam que a frustação, a pobreza e a privação sejam necessárias para a criatividade. (Tradução nossa).

[556] É um romance epistolar, escrito e publicado em 1982, no qual Celie, a personagem principal, escreve cartas para sua irmã Nettie e para Deus. Quanto à linguagem, ao longo do romance, o uso de duas variedades da língua inglesa: Celie utiliza uma variante rural do inglês negro da região da Geórgia, enquanto Nettie utiliza o inglês padrão, pois foi alfabetizada. Separadas devido às investidas dos abusos do Sinhô, Nettie segue para África com um casal de missionários que tem dois filhos adotados. No desfecho estas crianças são as que Celie teve aos 14 anos de idade, filhos de seu padrasto. Celie casou-se com o Sinhô para cuidar da sua casa e dos filhos dele, vivendo sob o julgo de violências constantes. Em conformidade com as narrativas, as personagens surgem – Shug, Sofia, Agnes e o retorno de Nettie, próximo do encerramento da obra. Todas exercem fundamental importância no desenvolvimento do crescimento social, político, emocional e psicológico na vida de Celie.

Nos Estados Unidos, por volta do ano de 1925, com o Renascimento do Harlem, a produção artística avançou consideravelmente, mesclando os estilos de músicas *blues* e *jazz*, de tal modo que os seus concertos musicais se tornaram verdadeiros clássicos. Músicos como Duke Ellington e Fletcher Henderson fizeram as suas performances em bares noturnos, discotecas, ganhando aclamação mundial, testemunhando os dotes musicistas das comunidades negras. Na pintura, Aaron Douglas destacou-se com a realização de traços cubistas, retratando a história dos negros com pinceladas de cores quentes e vibrantes. E na literatura deu-se a ascensão da escrita negra encabeçada por W.E.B. DuBois, Jean Toomer, Langston Hughes, Zora Neale Hurston, Gwendolyn Brooks, Toni Morrison, Angela Davis e Alice Walker. Dentre estas, Hurston destacou-se por ser a principal figura, a única mulher do Renascimento do Harlem tendo exercido grande influência em outras escritoras, inclusive Walker.

A escrita walkeriana delineia os devires de suas personagens femininas em conformidade com a trama da obra foco, os espaços que habitam, convivem e em que se (des)raízam gradativamente, tal como se pode depreender pelas cartas que Celie destina a Deus e à Nettie, a sua irmã querida. As personagens masculinas, de certa forma, também sofrem transformações, mediante as quais protagonizam ações que reduzem a distância abissal entre os gêneros na narrativa, muito embora se mantenha a referência aos espaços marginalizados, à assimetria entre os gêneros e sua relação de poder na racista sociedade sulista dos Estados Unidos.

Walker utiliza a literatura para tratar de temáticas densas e tensas que instiga à revolução social e política de luta pelos ideais e valores do feminismo. Ela cria a teoria do pensamento feminino negro, chamado *Womanism*[557], em português, e traduzindo literalmente, "mulherismo". Sendo um conceito contemporâneo, pois é criado posteriormente às grandes ondas do movimento feminino, Collins (2017) afirma:

> O termo, mulherismo é mais forte, significativo e diferente do feminismo, uma vez que as mulheres negras são mulheristas, enquanto as mulheres brancas permanecem meramente feministas, por tal razão, a frase célebre da autora, "mulherismo é feminista como a púrpura é lavanda". (COLLINS, 2017, p. 7)

[557] Este termo foi definido no livro da coletânea de ensaios autobiográficos, intitulado *In search of our mothers' garden (1983)*. São relatos não ficcionais, momentos de sua própria e particular vida abordando a opressão das inúmeras vozes silenciadas ao longo dos séculos, em particular das mulheres.

O *womanism* é frequentemente percebido nesta obra de ensaios, *In search of our mother's garden*, como o desenvolvimento e amadurecimento do presente pensamento-conceito. A priori, ele é usado para especificar o feminismo para mulheres negras ou às feministas de cor. Seus objetivos opõem-se as atitudes irresponsáveis e frívolas e o seu agir *womanish* deve ser assumido como um exclusivo comportamento próprio de mulher; num segundo nível de significação narrativo, a autora comunica a visão universalista de que ser *womanist* é estar ligado à sobrevivência e à integridade de todas as pessoas, homens e mulheres. Num terceiro nível alude e tem em consideração os amantes das artes, da natureza do povo, da música e da dança, as pessoas ligadas às produções artístico-culturais que anseiam pela construção de um mundo melhor.

Nesta perspectiva, Sargisson não busca afirmar a perfeição como elemento chave para a elaboração do pensamento utópico. Porque se há essa idealização pelo perfeito, isso poderá incorrer em didatismo. Quando abordamos a utopia feminista, temos em vista realçar a componente política sem estar no realce desse didatismo da construção bela, absoluta de um sujeito ou de uma sociedade. As relações de poder, classe e gênero implicam o uso da categoria da política feminista utópica, independentemente da sua ancoragem em grupos sociais.

Na literatura feminista há determinadas elaborações utópicas que representam certos distanciamentos envolvendo teoria e ficção por aludirem às identidades fluidas. Mundos diversos e incoerentes, que evocam mais o fantástico literário e a intenção da paródia, da ironia que possa causar no leitor/receptor cautela, gerar desconfiança em relação ao conceito de perfeição. Logo, trazer Walker e sua literatura de enfrentamento é oportunizar e consentir o resgate de múltiplas vozes reprimidas, o seu esquecimento ou apagamento, amordaçado pela injustiça estatal, racismo, discriminação cultural e assujeitamento em diversos níveis institucionais.

Com "A cor púrpura", de fato um dos trabalhos mais marcantes de Alice Malsenior Talluah-Kate Walker, natural da Georgia, a autora ganhou o prêmio Pulitzer em 1983. O romance narra a história de duas irmãs que, com a morte da mãe, sofreram por serem mulheres, negras e pobres. Na trama da narrativa, Celie é a protetora de sua irmã, Nettie. Ela 'aceita' a 'nova vida' que seu suposto pai 'preparou' junto do Sinhô, tal como se pode ler na seguinte passagem:

> She ugly. He say. But she ain't no stranger to hard work. And she clean. And God done fixed her. You can do everything just like you want to and

> she ain't gonna make you feed it or clothe it. Mr. still don't say nothing. I take out the picture of Shug Avery. I look into her eyes. Her eyes say Yeah, it bees that way sometimes.[558] (WALKER, 2016, p. 15)

Celie casa-se com o viúvo, Sinhô___. É maltratada, agredida por ele, pelos seus três filhos e é separada de sua irmã Nettie por trinta anos. Durante esses anos a dor da solidão instaura lhe a dúvida das mortes de seus dois filhos que lhe foram retirados após o nascimento e a incerteza se sua irmã Nettie recebia as suas cartas, já que Celie nunca obtinha resposta, nenhum retorno.

Essa situação é modificada quando surge a artista Shug Avery e Sofia Butler, sua nora. Em uma das falas do personagem Sinhô___. Este adota um discurso falocêntrico, ao dizer para sua esposa que "*Sofia e Shug are not like men too, he say, but they are not like woman too (...)*[559]" (WALKER, 2016, p. 314), uma vez que deveriam agir segundo o estereótipo de serem mulheres, submissas, quietas e trabalhadeiras. No devir da história do romance, essas duas mulheres questionam certos limites colocados pelo discurso patriarcal da comunidade em que Celie cresceu apenas ouvindo que "*they are like cows, the women*[560]". Essas duas personagens representam o que Homi Bhabha (2009, p. 301) define como um sujeito que "não é nem o Um nem o Outro, mas algo além, intervalar", e que coincide com a estratégica romanesca da autora Walker promotora de um pensamento questionador e político, defensora da tese de que não deve existir o cultivo de identidades fixas operacionalizadas pelo outro. Algo também defendido por Judith Butler (2003) que sustenta a ideia de que o gênero é um fenômeno contextual e inconstante e que o reconhecimento da alteridade permite reconhecer a existência de novas identidades.

Percebemos que a escrita de Walker, à medida que a leitura da obra avança, prioriza a especulação de temáticas tensas: racismo, preconceito e subversão que deslegitimam antigos padrões morais universais – de rejeição, por exemplo, do lesbianismo – e principalmente o patriarca-

[558] Ela é feia. Ele fala. Mas num estranha o trabalho duro. E é limpar. E Deus já deu um jeito nela. O senhor pode fazer tudo como o senhor quer e ela num vai botar no mundo mais ninguém por senhor dar de cumer e vistir. Sinhô____. Num fala nada. Eu pego o retrato da Shug Avery. Eu olho nos olho dela. Os olho dela dizem Sim. Eles fazem assim tem vez. (Tradução nossa)

[559] "Sofia e Shug num são como os homem, ele falou, mas elas também num são como as mulher". (Tradução nossa)

[560] "São como vacas, as mulheres". (Tradução nossa)

do, sustentado pela religião judaico cristã reforçada pelo falocentrismo. Quando Shug e Sofia surgem na história de Celie, essas personagens atuam representando a oposição política ao *status quo* e a transgressão de modelos ideológicos dominantes socialmente, colocando em evidência a funcionalidade da teoria social utópica de Sargisson (1996, p. 21). Pois essa afirma que "novos conceitos da utopia formam radicalmente maneiras diferentes de serem imaginadas", lidando numa lógica inversa aos moldes institucionalizados e subvertendo padrões, normas e determinadas restrições impostas pela cultura Ocidental e tais posições de rejeição dessa cultura podem ser observados neste excerto:

> Don't let them run over you, Nettie say. You got to let them know who got the upper hand. They got it, I say. But she keep on. You got to fight. You got to fight. But I don't know to fight. All I know how to do is stay alive.[561] (WALKER, 2016, p. 31)

Nettie encoraja Celie a agir antes delas se separarem devido às incisivas ameaças do Sinhô___. Neste sentido, ela encoraja a sua irmã a vasculhar 'dentro de si' alternativas de mover, em prol de sua sobrevivência, da sua dignidade humana e incita Celie a ser racional e ativa. A usar o corpo não passivamente e à mercê das circunstancias que a dominavam, mas assumindo "*you got to fight*" como resposta às agressões infindáveis que continuamente vinha sofrendo do esposo, dos enteados e de qualquer um que se aproximasse dela.

Nettie sabia que naquele ambiente[562], a única estratégia de resistência era apenas a de permanecer viva. Deveria sempre agir com a mente e o corpo atuando em conjunto. Demonstrando o elo de sobrevivência numa comunidade regida pelo lema de que bater numa mulher era sinal de domesticação, uma bem feitoria, uma vez que, de acordo com essa lógica, as mulheres só 'aprendiam' essa árdua lição com gemidos inaudíveis. Por isso, "(...) helping me with spelling and everthing else she think I need to know. No matter what happen, Nettie steady try to teach me what go on in the world. And she a good teacher too"[563] (*Idibidem*, p. 24). Além de aprender a ler, escrever, a lutar com ímpeto, também era

[561] "Num deixa eles dominarem você, a Nettie fala. Você tem de mostrar pra eles quem é que manda. Eles é que mandaram, eu digo. Mas ela continua. Você tem de brigar. Você tem de brigar". (Tradução nossa)

562 A casa do Sinhô___. e a zona rural onde residiam, reportada no romance como a pequena cidade de Geórgia.

[563] "num importa o que acontece, a Nettie peleja pra me ensinar o que tá contecendo no mundo. E ela é boa professora também". (Tradução nossa)

preciso dominar as emoções, a mente, assumir o controle do corpo e interpretar sinais que a estigmatizavam.

Em algumas posições teóricas da teoria feminista defende-se a separação binária entre homens e mulheres e até mesmo entre as próprias mulheres quando a cor da pele opera como um elemento de identificação da raça (indígena, negra, latina, asiática, europeia). Collins aborda essa incomoda situação separatista assumida por algumas mulheres brancas feministas e feministas negras incitando a enfrentarem o seu próprio sexismo que, segundo a autora, é responsável por um retrocesso das ideias de libertação do feminismo.

Ao trazemos para o debate a questão crucial da mulher no contexto atual é importante adotar uma agenda única e politizada, fundada na solidariedade de gênero e não se ater à categorização de raça. Só assim se pode evitar que até as correntes feministas entrem em 'conflito' com sua ética e política de atuação. É, pois, importante realçar o pensamento *womanism* – mulherismo – de Alice Walker, que não contempla a distinção de gênero entre os sujeitos (homens e mulheres), nem a discriminação racial (negro, latino, asiático, indígena), e defende filosofias políticas de crescimento nacional favorável à vida em coletividade e à defesa da sua heterogeneidade.

Retornando o fio narrativo do romance, é de referir que Celie fazia anotações sobre a sua vida num caderno velho, gasto, o único bem – depois do amor à sua irmã Nettie – que lhe restava, uma vez que o seu padrasto havia entregado os seus filhos a um casal negro de missionários. Celie precisava da escrita, essa era uma forma íntima de revelar a Deus o que sentia, imaginava:

> [...] Stead of being mad, she glad to go. Say she hate to leave me is all. Us fall on each other neck when she say that. I sure hate to leave you here with these rotten children, she say. Not to mention with Mr. It's like seeing you buried, she say. It's worse than that, I think. If I was buried, I wouldn't have to work. But I just say. Never mine, never mine, long as I can spell G-o-d I got somebody along. […] I say. Write.She say. What? I say. Write. She say. Nothing but death can keep me from it.She never write[564]. (WALKER, 2016, p. 26)

[564] [...] Eu detesto mesmo deixar você aqui com essa criança malcriada, ela disse. Sem falar no Sinhô___. É como ver você interrada, ela falou. É pior do que isso, eu penso. Se eu tivesse interrada, num tinha que trabalhar. Mas eu só disse, num importa, num importa, enquanto eu puder escrever D-e-u-s, eu tenho alguma coisa. [...] Eu falei, Escreve. Ela

As irmãs, Celie e Nettie, encontraram na escrita das cartas a única maneira de expressarem os seus sentimentos, sonhos e desejos por um futuro libertador, por um amanhecer renovado, brilhante, com sabor de vitória e esperança. Essas irmãs não almejavam possuírem bens materiais, serem elegantes e reconhecidas na comunidade ou terem uma tradicional família, apenas queriam se abraçar novamente: "Oh, Celie! Will I ever be able to tell you all? I dare not ask, I know. But leave it all to God. Your everloving sister, Nettie" [565] (*Ididem*, p. 153).

Spivak (2010, p. 14) detalha que a escrita é um meio de subversão, não um ato simplista – comum – comparável a um exercício de mera escritura burocrática. É neste sentido que Walker, através de sua literatura de resistência que emana a corrente do pensamento feminino negro, utiliza o discurso da inferiorização e marginalização para se referir ao progresso de ascensão política, cultural e assim ressignificar a história dos grupos minoritários.

Uma das características do ideal *womanist* é promover a própria autoestima, e assim, estimular outras pessoas a atingirem a integridade, a perseguirem a dignidade, mesmo que o ambiente seja hostil. É assim que Sofia – nora de Celie – ensina a se autoposicionar, a se impor num contexto contrário à defesa da integridade da mulher:

> She say. All my life I had to fight. I had to fight my daddy. I had to fight my brothers. I had to fight my cousins and my uncles. A girl child ain't safe in a family of men. But I never thought I'd have to fight in my own house. She let out her breath. I loves Harpo, she say. God knows I do. But I'll kill him dead before I let him beat me. Now if you want a dead son-in-law you just keep on advising him like you doing. She put her hand on her hip. I used to hunt game with a bow and anow, she say[566]. (WALKER, 2016, p. 46-7)

---

falou, Que foi? Eu falei, Escreve. Ela falou, Só a morte pode fazer eu num escrever procê. Ela nunca escreveu". (Tradução nossa)

[565] "Ah, Celie? Será que algum dia vou poder contar tudo para você? Não me atrevo a perguntar, eu sei. Mas deixo tudo com Deus. Sua irmã que ama você para sempre, Nettie". (Tradução nossa)

[566] Ela diz, Toda minha vida eu tive que brigar. Eu tive que brigar cum meu pai. Tive que brigar cum meus irmão. Tive que brigar cum meus primo e meus tio. Uma minina num tá sigura numa família de home. [...] Eu gosto do Harpo, ela diz. Deus sabe como eu gosto. Mas eu mataria ele antes de deixar ele me bater. [...] Bom, tem vez que o Sinhô___. me bate pra valer. Eu tenho que me queixar pro Criador. Mas ele é meu marido. Eu deixo pra lá. Essa vida logo acaba, eu digo. O céu dura pra sempre. Você tinha era que esmagar a cabeça do Sinhô, ela diz. E pensar no céu depois. (Tradução nossa)

Na citação anterior, fica evidente como Sofia declara à sua sogra a extrema necessidade da mulher se afirmar como um ser autossuficiente e pugnar pela sua autoestima, zelando pela sua integridade física e motivada pela razão de ser quem é, mulher. A personagem Celie é representada em estado de permanente negação, anulando todas as possibilidades de se sentir livre dos punhos do Sinhô, das suas palavras de desafeto e das dos enteados, repetindo sempre para si mesma a fórmula de resignação "I let him do it. This life just end a day". No entanto, e contrariamente ao que esperava, Sofia despertou-lhe a vontade de agir, de não guardar para o futuro algo tão incerto e efêmero como é a vida.

Sargisson explana como o utopismo de caráter transformador permite mudanças conceituais de situações institucionalizadas dominadas pelo machismo e pelo patriarcalismo, e refratárias à liberdade de ação e de pensamento dos sujeitos. De algum modo o percurso das personagens da obra "A cor púrpura*",* ilustra esse percurso de metamorfose e de modificações nas suas identidades individuais e culturais.

No romance em análise de Walker, essa metamorfose na protagonista Celie inicia-se de maneira tímida. Há estágios, momentos de maturação e rompimento com os costumes tradicionais em que a personagem foi moldada ao longo dos anos, essa figura vivenciou práticas de abusos e violências contra a sua condição feminina, de ser mulher.

Em um artigo de Carol Pearson (1977), "Women's fantasies and feminist utopias", ela demonstra que é criticando o patriarcado que essas utopias imaginam um lugar melhor para as mulheres; procura-se representar um regime de vida em que o modelo político dominante é ultrapassado e o potencial feminino surge ressignificado. Para Vera Bastazin (2012) a utopia político ideológica na literatura ocorre quando:

> O escritor é, então, aquele que realiza a crítica, estimula a consciência, faz ver o mundo por novos olhares e cria a possibilidade do homem desembaraçar-se das situações alienantes a que está imerso. Assim, ao denunciar os fatores de exploração e sofrimento humanos, o texto literário, em prosa ou poesia, elabora novos valores humanísticos e sugere que é possível a construção de uma sociedade diferente e, portanto, distante dos valores dos tempos modernos regidos por um capitalismo alienante e cruel. (BASTAZIN, 2012, p. 68)

Nesta ótica, Walker conduz o leitor pelo regime epistolar do romance, apresentando Celie como a consciência em transmutação e desafiadora do comportamento opressivo imposto às mulheres negras da época, primeira década do século XX, na cidade de Geórgia, sul dos

Estados Unidos. Walker procura, assim, com o seu romance, ilustrar a concepção do *womanism* em que o exercício do poder surge fundado num conhecimento crítico dos desprezados pelas instituições dominantes.

É após trocas de poucas palavras com Sofia que Celie 'desperta' para a necessidade de agir, ainda que insegura, por ser algo desafiante para a sua consciência em processo de transformação. Esse desafio passa a ser mais intenso quando Shug Avery, cantora de *blues* e amante do Sinhô___, estando doente vai morar e ser cuidada por ela. O comportamento da cantora subverte a expetativa estereotipada da identidade naturalizada e tipificada do gênero feminino. Shug é filha de pastor, era membro do coral da igreja do pai, todavia, ela decide 'ganhar o mundo' cantando em bares, vestindo roupas brilhantes e decotadas, além de viver temporadas com vários 'amores'. Shug representa uma identidade feminina transgressora, o corpo que não aceita repressão, ela é o sinônimo da busca da liberdade de ação, tal como se pode verificar pela sua resposta à pergunta de Celie: "My kids are with grandma, she say. She can take care, I had to go. You miss them? I ast. No, she say. I miss nothing"[567] (WALKER, 2016, p. 66).

Conduzida por Shug, Celie inicia a sua autoexploração da prática de liberdade recorrendo ao conhecimento do seu corpo, como instrumento de autovalorização. A transgressão de experiências sexuais surge como uma forma de expressão livre do amor, de dar espaço ao desejo de se sentir viva: "I kiss her back, say, us, too. Us kiss and kis still us ain't hardly kiss no more. Then us touch each other"[568] (WALKER, 2016, p. 136). Nesta passagem, Celie transgride deliberadamente conceitos e padrões opressores, libertando-se de uma identidade resignada para se tornar alguém, para se sentir mulher desejada e realizada. A liberdade de iniciar suas escolhas parte dos enlaces amorosos que tem com a cantora, Shug Avery que encantou seu coração:

> Us eat and eat, and drink a little sweet wine and beer too. Then Shug and me go fall out in her room to listen to music till all that food have a chance to settle. It cool and dark in her room. Her bed soft and nice. Us lay with our arms round each other […] Besides, she say. You not my

[567] Meus filhos tão com a vó deles, ela falou. Ela pudia aguentar eles, eu tinha que ir. Você sente falta deles? Eu perguntei. Não, ela falou. Eu num sinto falta de nada. (Tradução nossa)

[568] A gente beijou e beijou até que a gente já num conseguia beijar mais. Aí a gente tocou uma na outra. (Tradução nossa)

> maid. I didn't bring you to Memphis to be that. I brought you here to love you help you get on your feet[569]. (WALKER, 2016, p. 225-226)

Podemos verificar, então, que essas personagens femininas, Celie, Sofia, Nettie, Shug, criaram uma linguagem libertadora e marcada pela sororiedade[570]. A escrita da obra de Walker é marcada pelo dialeto afro-americano, um recurso de legitimação cultural e de resistência da classe negra. Esse recurso serve para corroborar a subversão do sistema linguístico cultural dominante nos Estados Unidos, assim, como os padrões culturais hétero-normativos, fundados numa concepção do mundo patriarcal e capitalista. São personagens plenamente conscientes das suas identidades e papéis sociais, agindo numa perspectiva de transformação da sociedade, por um princípio de vontade de união, empatia, companheirismo. São personagens que, transcendendo uma visão convencional do desejo utópico feminino, praticam a cultura do pensamento *womanist* para criarem possibilidades de rearticularem os seus posicionamentos político e social.

A obra, "A cor púrpura", não impõe um modelo ideal de mulher negra, nem um conceito tradicional de uma sociedade norte americana utópica e tão pouco delineia corretivos às más ações dos personagens brancos e negros masculinos. Na ótica do utopismo feminista contemporâneo, com base no pensamento negro feminino – *womanism* – o romance, principalmente por meio da personagem Celie, questiona supostas verdades e normas em relação à identidade da mulher; retrata uma forma política de pertença e abordagens de gêneros, classe e raça sem negligenciar problemática da alteridade, em linha com a afirmação de que "expressar o valor e o respeito por algo que é reconstruído e revivido pela

[569] A gente come e come e bebe um vinhozinho doce e cerveja também. Aí a Shug e eu caímo na cama dela escutando música até que a comida se assenta. Era fresco e escuro o quarto dela. Sua cama era macia e bonita. Deitamos abraçadas uma na outra. Então ela disse. Você num é minha empregada. Não te trouxe para Menphis pra isso. Eu te trouxe aqui por amor e pra te ajudar a seguir em frente. (Tradução nossa)

[570] É uma experiência subjetiva entre mulheres na busca por relações positivas e saudáveis, na construção de alianças existencial e política com outras mulheres, para contribuir com a eliminação social de todas as formas de opressão e ao apoio mútuo para alcançar o empoderamento vital de cada mulher. A sororiedade é a consciência crítica sobre a misoginia e é o esforço tanto pessoal quanto coletivo de destruir a mentalidade e a cultura misógina, enquanto transforma as relações de solidariedade entre as mulheres. Texto adaptado por Maiara Moreira de Ríos, Marcela Lagarde y de los. Sororidad. In, Susana Beatriz. Diccionario de estúdios de gênero y feminismos. Buenos Aires:2009. Disponível em: http://we.riseup.net/radfem/definindo-sororidade-marcela-lagarde; Acesso em: 07 de setembro de 2020.

narração é manter aceso o caminho para formar o eu, o outro" (GALVAO, 2016, p. 89), portanto, a obra de Walker é uma oportunidade para que o leitor adentre em um ambiente acolhedor, viva o *womanish* como fator social de alteridade e perseverança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BHABHA, Homi k. *O local da cultura*. Trad. de Myriam Ávila *et al*., 4. reimpr. Belo Horizonte: UFMG. 2007.

BASTAZIN, Vera. Utopia como ato escritural. *Revista FronteiraZ*, São Paulo, n. 9, p: 63-81, Dezembro, 2012.

BUTLER, Judith. *Feminismo e subversão.* Rio de Janeiro: Civilização. 2003.

COLLINS, Patricia Hill. O que é um nome? Mulherismo, feminismo negro e, além disso. *Caderno page (51)*, Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/18094449201700510018, 2017.

SARGENT, Lyman Tower. The three faces of utopianism. *Utopian Studies*, v. 5, n. 1, p. 1-37. JSTOR Published: Penn State – University Press. 1994.

GALVÃO, Naiana Siqueira. *Identidade e docência em narrativas de história de vida de professores de Literatura Africana do Campus de Araguaína – UFT*. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós Graduação no Ensino de Língua e Literatura – PPGL, da Universidade Federal do Tocantins, UFT, 2016.

PEARSON, Carol. Women's Fantasies and Feminist Utopias. *A journal of Women's Studies.* Frontiers 2. p. 50-60. 1977.

SARGISSON, Lucy. *Contemporary feminist utopianism*. New York: Routledge, 1996.

SPIVAK, Gayatri Chakravaorty. Pode o subalterno falar? Trad. de Sandra Regina *et al*. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

WALKER, Alice. The color purple. *Orion Publising Co*. London. United Kingdon, 2016.

_____. *In search of our mother's garden*. New York: Harcourt, Brace, Jovanovich. 1983.