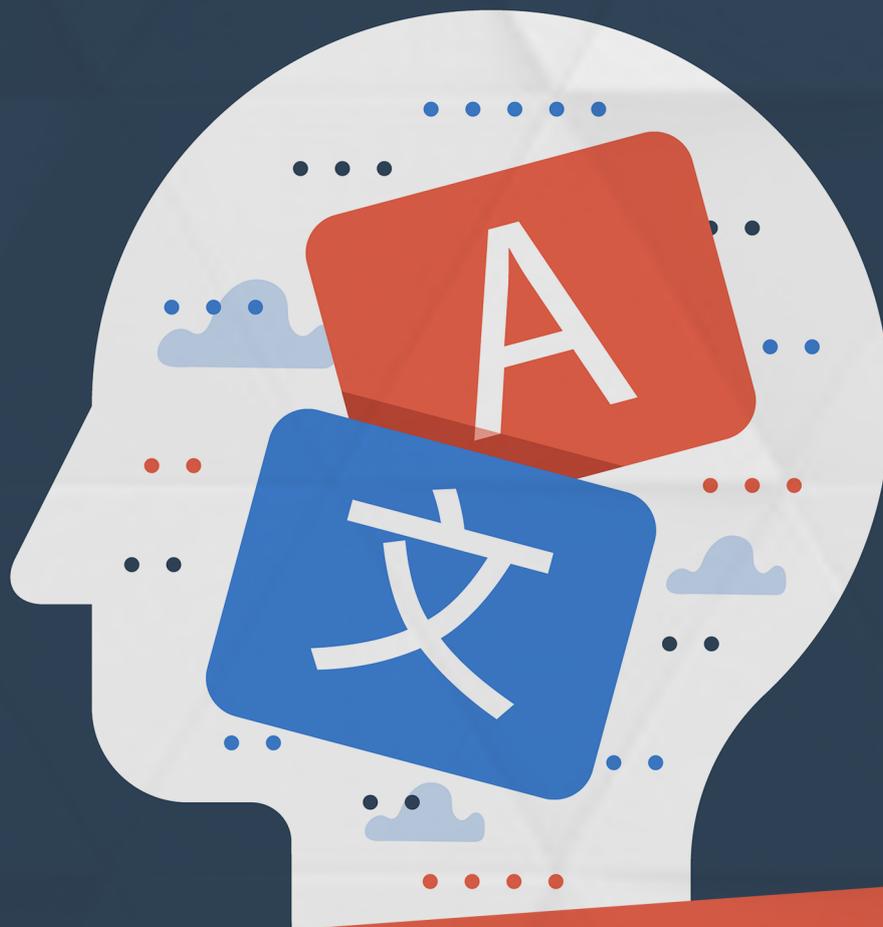


# LETRAS: SEMIÓTICA, LINGUÍSTICA E SUAS VERTENTES



**ANGELA MARIA GOMES  
(ORGANIZADORA)**

**Atena**  
Editora

Ano 2020

# LETRAS: SEMIÓTICA, LINGUÍSTICA E SUAS VERTENTES



**ANGELA MARIA GOMES  
(ORGANIZADORA)**

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

**Editora Chefe:** Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

**Diagramação:** Karine de Lima

**Edição de Arte:** Lorena Prestes

**Revisão:** Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

### **Conselho Editorial**

#### **Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins  
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso  
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais  
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense  
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará  
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá  
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima  
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões  
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie di Maria Ausiliatrice  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso  
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão  
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará  
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste  
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia  
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

#### **Ciências Agrárias e Multidisciplinar**

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano  
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás  
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná

Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia  
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará  
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará  
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa  
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

### **Ciências Biológicas e da Saúde**

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília  
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás  
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri  
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília  
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina  
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande  
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá  
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

### **Ciências Exatas e da Terra e Engenharias**

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto  
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás  
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará  
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá  
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

### **Conselho Técnico Científico**

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo  
Prof. Msc. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza  
Prof. Dr. Adailson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba  
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão  
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico  
Profª Msc. Bianca Camargo Martins – UniCesumar  
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Msc. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo  
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará  
Profª Msc. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil  
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita  
Prof. Msc. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária  
Prof. Msc. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná  
Prof<sup>a</sup> Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia  
Prof. Msc. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco  
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof<sup>a</sup> Msc. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará  
Prof<sup>a</sup> Msc. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás  
Prof. Msc. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados  
Prof. Msc. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual de Maringá  
Prof. Msc. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados  
Prof<sup>a</sup> Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal  
Prof<sup>a</sup> Msc. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo  
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

L649 Letras: semiótica, linguística e suas vertentes [recurso eletrônico] /  
Organizadora Angela Maria Gomes. – Ponta Grossa, PR: Atena  
Editora, 2020.

Formato: PDF  
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader  
Modo de acesso: World Wide Web  
Inclui bibliografia  
ISBN 978-85-7247-923-3  
DOI 10.22533/at.ed.233201601

1. Letras. 2. Linguística. 3. Semiótica. I. Gomes, Angela Maria.  
CDD 410

**Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422**

Atena Editora  
Ponta Grossa – Paraná - Brasil  
[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)  
contato@atenaeditora.com.br

## APRESENTAÇÃO

Em uma definição simplificada, a semiótica revela as formas como o indivíduo dá significado a tudo que o cerca, estudando os signos e todas as linguagens e acontecimentos culturais – Artes visuais, Música, Fotografia, Cinema, Moda, Gestos, Religião... – Letras: Semiótica, Linguística e suas Vertentes traz uma seleção de artigos que estudam como estes mecanismos de significação se processam natural e culturalmente.

Partindo desde análises de romances - Chão Bruto, quanto ao seu processo de elaboração -; passando pela transposição de elementos literários de Rachel de Queiroz para a visualidade televisiva; poemas como Mal Secreto - a partir da ótica da análise do discurso considerando fatores como o contexto social e histórico em que foi produzido, apontando, numa abordagem inovadora, alguns motivos os quais podem levar alguém a uma vida de aparências e analisar como o poema apresenta uma temática muito presente nos dias atuais: a depressão -; chegamos até a Literatura Amazonense e sua abordagem durante a formação acadêmica.

Os avanços tecnológicos configuram mudanças significativas na linguagem, nessa perspectiva, novas formas textuais emergem e apresentam outras concepções de textos. Aqui encontramos os “memes”, apresentados como gêneros que acrescem a possibilidade de uma leitura dinâmica e participativa por oferecer categorias discursivas e aspectos multissemióticos na sua composição, ampliando assim os estudos linguísticos e discursivos. Enfocando o gênero biográfico, enquanto elemento que legitima expressões e perspectivas dissidentes, discute-se a expressão (auto) biografia - concebida como expressão que permite apreender conjunturas coletivas a partir de óticas individuais.

É notório como a educação ainda enfrenta problemas relacionados à questão da linguagem. Por conseguinte, o professor e a escola desempenham um papel primordial nessa questão, pois são esses os encarregados em fazer com que o indivíduo obtenha um bom aprendizado no seu desenvolvimento linguístico. Nesse sentido, a formação profissional dos educadores deve estar sempre em evidência para suprir tais demandas. Dessa forma aqui encontramos estudos acerca do desenvolvimento progressivo de docentes, assim como a prática de uma educação inclusiva, tanto no que diz respeito a alunos com deficiência, e mesmo aqueles que vivem em periferias, apresentando a linguagem como uma forma de empoderamento desses indivíduos.

Viver em uma sociedade em letramento requer a competência de concretizar distintas formas de leituras que emergem cotidianamente, assim como práticas pedagógicas que sejam de natureza inclusiva e emancipatória. Letras: Semiótica, Linguística e suas Vertentes vem no auxílio dessas reflexões.

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
A PRÁTICA INTER-REFLEXIVA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	
Yuri Andrei Batista Santos	
<b>DOI 10.22533/at.ed.2332016011</b>	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>11</b>
ANÁLISE DISCURSIVA DO POEMA “MAL SECRETO”, DE RAIMUNDO CORREIA: OS SENTIMENTOS POR TRÁS DAS MÁSCARAS	
Vitória Carvalho dos Santos	
<b>DOI 10.22533/at.ed.2332016012</b>	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>21</b>
ANÁLISE MULTISSEMIÓTICA DE MEMES ANTIFEMINISTAS	
Adriana Coelho Freitas Avacy Primário de Oliveira	
<b>DOI 10.22533/at.ed.2332016013</b>	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>33</b>
COLONIALIDADE E EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO DO VOTO VENCIDO DO JULGAMENTO DA ADI 5357	
Bianca Quitéria de Moura Santana Virgínia Colares	
<b>DOI 10.22533/at.ed.2332016014</b>	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>50</b>
ESPAÇO BIOGRÁFICO: MÚLTIPLAS FORMAS DE ENUNCIÇÃO E PERSPECTIVAS DISSIDENTES	
Leandro Souza Borges Silva	
<b>DOI 10.22533/at.ed.2332016015</b>	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>65</b>
LITERATURA E REPRESENTAÇÃO HISTÓRICO-SOCIAL NO ROMANCE <i>CHÃO BRUTO</i> DE HERNÂNI DONATO	
Jesuino Arvelino Pinto	
<b>DOI 10.22533/at.ed.2332016016</b>	
<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>77</b>
<i>MEMORIAL DE MARIA MOURA</i> , A MULHER NO FAROESTE-FOLHETIM BRASILEIRO: NOVAS PERSPECTIVAS LITERÁRIAS E TELEVISIVAS DA CULTURA	
Camille Harzig Carradore Dirceu Martins Alves	
<b>DOI 10.22533/at.ed.2332016017</b>	
<b>CAPÍTULO 8</b> .....	<b>89</b>
O DISCURSO INCLUSIVO NO LETRAMENTO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL COM UTILIZAÇÃO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS	
Jandira Azevedo da Silva	
<b>DOI 10.22533/at.ed.2332016018</b>	

<b>CAPÍTULO 9</b> .....	<b>101</b>
O EMPODERAMENTO POR MEIO DA LINGUAGEM: UMA ANÁLISE DA PERSPECTIVA DE FUTURO OBSERVADA EM TEXTOS ESCOLARES DA PERIFERIA DE BRASÍLIA	
Mara Cristina Santos Freitas Escórcio	
<b>DOI 10.22533/at.ed.2332016019</b>	
<b>CAPÍTULO 10</b> .....	<b>112</b>
O IMPACTO DA PEC 241/55 NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA NAS ESCOLAS PÚBLICAS	
Cíntia Cleane Bonfim Fragoso	
Juan Facundo Sarmiento	
<b>DOI 10.22533/at.ed.23320160110</b>	
<b>CAPÍTULO 11</b> .....	<b>123</b>
O LETRAMENTO LITERÁRIO AMAZÔNICO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LETRAS NA CIDADE DE MANAUS	
Maison Antonio dos Anjos Batista	
Maridulce Ferreira Lustosa	
<b>DOI 10.22533/at.ed.23320160111</b>	
<b>CAPÍTULO 12</b> .....	<b>138</b>
REFLEXÕES SOBRE MULTIMODALIDADE NO ENSINO DE PORTUGUÊS BRASILEIRO COMO LÍNGUA ADICIONAL (PBLA): POTENCIALIDADES DA RESSEMIOTIZAÇÃO DE VÍDEOS	
Janaína de Aquino Ferraz	
Glauber Rodrigues de Queiroz	
<b>DOI 10.22533/at.ed.23320160112</b>	
<b>CAPÍTULO 13</b> .....	<b>142</b>
REPÓRTER-PERSONAGEM: FOCO NARRATIVO, SEMIOSE E VINCULAÇÃO NA REPORTAGEM 'A CASA DE VELHOS', DE ELIANE BRUM	
Maria Cecília Costa Braga da Silva	
Ítala Clay de Oliveira Freitas	
<b>DOI 10.22533/at.ed.23320160113</b>	
<b>SOBRE A ORGANIZADORA</b> .....	<b>147</b>
<b>ÍNDICE REMISSIVO</b> .....	<b>148</b>

## A PRÁTICA INTER-REFLEXIVA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

*Data de Submissão: 16/10/2019*

*Data de aceite: 13/12/2019*

### **Yuri Andrei Batista Santos**

Universidade de São Paulo (USP), Departamento de letras clássicas e vernáculas (DLCV).

São Paulo - SP.

<http://lattes.cnpq.br/2333609813953191>

**RESUMO:** Em vista das amplas discussões acerca do desenvolvimento progressivo de docentes no escopo da educação nacional, é proposta central deste estudo apresentar um modelo de prática pedagógica que promova condições para a concretização da formação continuada de professores de língua estrangeira (LE). Devido às características e objetivos dessa prática, que intenta, de maneira colaborativa, levar os participantes a refletirem sobre suas práticas de ensino bem como a de seus colegas envolvidos, convencionamos chamá-la “inter-reflexiva”. Tal prática visa também auxiliar, de forma especial, o professor de LE no desenvolvimento de sua competência linguística. Este estudo, ancorado em pesquisa exploratória e bibliográfica, está alicerçado principalmente nas concepções de autores como Richards e Farrel (2005) e Johnston (2009), que

contribuem para pensarmos a natureza social da profissão docente, justificando-se assim a colaboração no alicerce desta teoria. As reflexões em torno da aplicação desta prática se dão em três etapas gerais: 1. diálogo inicial entre os envolvidos na prática e subsequente observação de aula entre os participantes do processo; 2. reflexão das atividades docentes por meio do olhar sobre a prática do observado e 3. diálogo mediado entre os participantes envolvidos a fim de estimular a melhora e a criação de novas práticas de ensino.

**PALAVRAS-CHAVE:** Colaboração, Formação continuada, LE, Prática inter-reflexiva, Formação docente.

### INTER-REFLECTIVE PRACTICE IN THE CONTINUING EDUCATION OF THE FOREIGN LANGUAGE TEACHER

**ABSTRACT:** Facing the innumerable discussions around the progressive development of teachers in the scenario of national education, it is the main purpose of this study to present a model of pedagogical practice that enables the concretization of a continuous training of teachers of foreign languages (FL). Due to the traits of this practice, which collaboratively intends to have its participants reflect their own teaching roles as well as the ones of their peers, we agreed to call it inter-reflective”. This model also aims to aid, in an especial way, the

FL teacher in the development of his/her linguistic competency. This study, anchored in an exploratory and bibliographic research, is mainly structured around the concepts of authors such as Richards and Farrel (2005) and Johnston (2009), who contribute in order to think the social nature of the teaching role, therefore justifying collaboration as the main scaffold to this theory. The reflections on the conduction of this practice takes place in three general steps: 1. initial discussion between the involved in the practice and subsequent class observation between the participants of the process; 2. reflection of pedagogical activities through the perspective over the class given and 3. mediated dialogue between the participants seeking to stimulate improvement and the (re)creation of pedagogical practices.

**KEYWORDS:** Collaboration, Continuing teacher education, FL, Inter-reflective practice, Teacher training.

## 1 | INTRODUÇÃO

Ao partirmos do pressuposto de que o processo de formação da identidade do profissional docente não se limita aos anos de estudo na graduação, mas sim se caracteriza como um processo que ali tem início, temos em mente que o desenvolvimento e evolução profissionais são alcançados no exercício da prática docente. Cada experiência e saber agregado nos anos de profissão configura um processo fluido e contínuo de “tornar-se professor”. Graças às amplas discussões no campo educacional, principalmente as que se detêm sobre o processo de desenvolvimento dos profissionais docentes, é de amplo conhecimento dos integrantes desse grupo, o fato de que a formação do professor é um processo que apenas se inicia nos anos de preparação acadêmica. Tornar-se professor, então, pressupõe a disposição a se envolver e buscar diferentes meios que garantam a constante reciclagem de saberes e habilidades, instaurando-se assim um processo de desenvolvimento profissional continuado, construído a partir de cada experiência educacional.

A fim de assegurar que os docentes tenham meios para conduzir esse processo de desenvolvimento em progressão, muitas práticas e métodos são recomendados por pesquisadores da área, alguns deles sendo mais frequentemente realizados do que outros. Essa é a constatação de Pimenta (1996), que ao explorar os conhecimentos necessários ao desenvolvimento de uma prática pedagógica sólida e eficiente, percebe que por variados motivos, que se estendem desde a motivação interna do profissional em crescer às indissociáveis relações da educação com as amarras do poder político, muitas dessas possibilidades de evolução profissional caem na sombra do discurso pedagógico, assumindo a condição do etéreo, do “invisível”.

Então, o presente trabalho visa apresentar reflexões para uma proposta pedagógica que busca diferentes modalidades para o desenvolvimento continuado de professores, trabalhando a colaboração entre profissionais de mesma área – nesse caso, especificamente a área de línguas estrangeiras – ou de mesma instituição de

ensino. Chamaremos tal prática de inter-reflexiva, pois intenta, por meio da observação e supervisão pedagógicas das atividades em sala, de maneira colaborativa, levar os participantes a refletirem sobre suas práticas e as dos colegas envolvidos.

Para dar solidez a este estudo, partimos dos postulados teóricos de autores como Johnston (2009), Burton (2009), Bailey (2009), Frossard (2008), Richards e Farrel (2005), Wenger (1998) e Pimenta (1996), cujas teorias nos auxiliaram a embasar as discussões neste campo de estudo. E, de acordo com os métodos empregados na coleta de dados, a pesquisa em questão tem caráter exploratório e delineamento bibliográfico, levando em conta que se baseia essencialmente na análise e levantamento de material enciclopédico acerca das temáticas estudadas.

Tendo todas estas informações sob consideração, é de grande valor ratificar a importância da realização deste estudo. Através desta pesquisa pretendemos expandir as discussões acerca da formação continuada de profissionais docentes, tema de extrema relevância para o escopo da educação contemporânea. Em especial, quando se discute formação na esfera do trabalho colaborativo.

No corpo deste trabalho, iniciamos contextualizando de maneira breve a formação continuada nos dias atuais. Em seguida, apontamos os postulados teóricos que alicerçam esta teoria: a colaboração, a supervisão e a reflexão. Numa seção posterior, descrevemos como a prática pode ser desenvolvida, enfatizando seus benefícios na formação continuada dos professores de línguas estrangeiras. Ao final, expressamos nossas sugestões para futuras abordagens e considerações acerca da proposta pedagógica que motiva este artigo.

## **2 | DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NO PANORAMA CONTEMPORÂNEO**

Donald Freeman (1998 apud JOHNSTON, 2009) descreve a profissão docente como tendo sido por muitos anos um trabalho baseado no isolamento. Usando a analogia de uma “caixa de ovos”, Freeman mostra que por mais que integrantes de situações e experiências semelhantes, muitos profissionais decidiam caminhar sozinhos, criando divisões e separações para um trabalho que tem na sua essência o crescimento com pares.

O escopo do desenvolvimento docente como é visto hoje, infelizmente, ainda se dá majoritariamente dentro dos apertos das divisões das caixas de ovos. Cada professor cria ao redor de si uma bolha, isolando sua prática e realidade daquelas de seus colegas, pois quando se tem de lidar com uma rotina de trabalho de extensas horas e diferentes turmas, o caminho da colaboração se torna cada vez mais estreito e tortuoso, especialmente quando o trabalho colaborativo requer exposição e o diálogo com o outro. Apesar dessas questões, tal caminho pode, seguramente, ser trilhado.

Richards e Farrel (2005) afirmam que a busca por desenvolvimento profissional

incide diretamente sobre o profissional e sobre escolas e demais instituições educacionais. Segundo os pesquisadores, cada órgão e instituição educacional tem a responsabilidade de criar condições favoráveis ao crescimento profissional docente. Do contrário, os professores podem perder de vista a busca pelo avanço de seu desempenho no exercício do trabalho educacional.

A partir dessa assertiva, de que ambos os lados são responsáveis pelo desenvolvimento profissional docente, os pesquisadores apresentam inúmeras formas que, em suas diferentes abordagens e aplicações, podem promover oportunidades de melhora profissional. Seminários, palestras e grupos de estudo são iniciativas que envolvem toda a instituição em que o profissional está inserido, segundo os autores. Algumas outras ações se propõem a trabalhar pautadas na colaboração, como a mentoria, o ensino em grupo, análise de casos etc, porém acabam por não a explorar amplamente, tendo em vista sua baixa efetividade e adesão. Outras práticas estão, por sua vez, mais centradas no trabalho individual, como a autoavaliação, a escrita de diários de prática, a coleção de atividades já realizadas, etc, sendo estas últimas as técnicas mais comumente acessadas pelos docentes na contemporaneidade.

Por esse ângulo, podemos elencar inúmeras ações e atividades que auxiliariam o professor a dar concretude ao seu desenvolvimento. Muitas delas, no entanto, não são disseminadas por inúmeras razões, seja pela inércia dos órgãos governamentais, seja mesmo pelo desânimo do próprio profissional docente. A maioria dessas práticas trabalha basicamente com o individualismo do profissional, fazendo com que uma profissão que tem o social como cerne, mantenha seus representantes presos em redomas de autossuficiência. A julgar pelo escopo da situação, é imprescindível pensar uma prática pedagógica que tire os professores de suas “bolhas” e os convide a (re) criar técnicas e métodos de ensino pautados na colaboração.

Com base nessa necessidade e nas recentes teorias acerca do trabalho colaborativo, entendemos que a criação de comunidades de prática pode viabilizar o crescimento mútuo dos indivíduos envolvidos, facilitando o fluxo e a troca de informações e experiências entre eles. O conceito aqui empregado (WENGER, 1998) refere-se a grupos de pessoas que partilham de objetivos comuns e que alcançam tais objetivos mais facilmente quando em interação regular. Trata-se, mais detalhadamente, de um grupo de indivíduos que participam de um mesmo campo de atuação, possuem interesses em comum, são adeptos de um repertório específico de práticas e métodos e entendem que a colaboração pode proporcionar possibilidades maiores de crescimento. Nos moldes do que propõe Wenger (1998), a teoria de comunidades de prática se aplicaria inicialmente a campos de atuação de trabalho cooperativo que objetivassem negociações e transações comerciais em geral. Posteriormente, a teoria passa a ser aplicado a contextos distintos aos que fora inicialmente concebida, como o setor educacional, por exemplo.

O estudioso nos faz acreditar que a partilha de informações e de situações-problema em grupos ligados a rotinas de trabalho semelhantes, proporcionaria maior

eficiência aos resultados de trabalho do grupo em questão. Através de discussões e de uma troca fluída de informações, criar-se-iam possibilidades para a inovação e/ou aprimoramento de práticas tidas como institucionalizadas à luz de uma proposta inteiramente movida pelo senso de integração e colaboração.

A informação em uma comunidade de prática ativa flui sem levar diretamente em conta o grau de experiência e/ou nível de formação técnica dos envolvidos. Independente de ter altos níveis de capacitação ou mesmo pouquíssima experiência na área em foco, é oportunizado a todos os profissionais integrantes de determinada comunidade de prática o poder de expor situações-problema, tomar parte em debates e desenvolver estratégias de ação conjunta para solucionar possíveis intempéries na rotina de trabalho do grupo vigente.

Aplicado a um contexto educacional, por exemplo, tal teoria permite que a colaboração acarrete em incontáveis benefícios à prática docente de professores com perfis variados e rotinas pedagógicas diferentes. Pela troca de experiências, grupos de professores, mesmo com perfis diversificados, teriam a chance de reciclar seus arsenais de práticas pedagógicas institucionalizadas e seriam levados a reinventar seu fazer docente.

### 3 | PRÁTICA INTER-REFLEXIVA: COLABORAÇÃO, SUPERVISÃO E REFLEXÃO

Tendo por base os argumentos apresentados anteriormente, pensar o desenvolvimento de uma profissão social como a docência longe das premissas do trabalho colaborativo é tarefa inconcebível. O trabalho docente na perspectiva da colaboração, segundo Bill Johnston (2009), é fundamental para criação de uma comunidade de produtores de conhecimento e não de simples consumidores ou reprodutores de arsenais de práticas institucionalizadas. Ainda nas palavras de Johnston:

[...]Desenvolvimento docente colaborativo surge da, e reforça a visão da formação docente como um processo fundamentalmente social - em outras palavras, que professores só podem aprender profissionalmente de forma concreta e significativa quando conseguem fazê-lo juntos. (JOHNSTON, 2009, p.241, tradução nossa)

Segundo o pensador russo e precursor das teorias acerca dos gêneros discursivos, Mikhail Bakhtin (2016), só o outro é capaz de dar o acabamento necessário ao *eu*. Seguindo esse *princípio da incompletude* que descreve o estudioso, um indivíduo só se vê completo pelo olhar do outro, assim como com o outro não poderia ser diferente. Nas palavras de Frossard (2008, p. 56) quando resume esse pensamento bakhtiniano:

Desse modo, o que o autor busca esclarecer é que “eu tomo consciência de mim e me torno eu mesmo unicamente me revelando para o outro, através do outro e com o auxílio do outro.” Não há como separar, pelo que declara o estudioso russo, essas duas consciências[...]

Nessa perspectiva, admitimos que enquanto o outro é essencialmente necessário para a plenitude do eu, é impossível a concepção de que a individualidade e a prevalência do trabalho autossuficiente abunde em qualquer esfera de atividade que tenha na essência o social. Nas palavras do próprio Bakhtin (2011, p. 341-342): “nenhum dos acontecimentos humanos se desenvolve nem se resolve no âmbito de uma consciência. [...] Uma só consciência é um *contradictio in adjecto*. A consciência é essencialmente plural. *Pluralia tantum*. (BAKHTIN, 2011, p.341-342, grifos do autor).”

Nesse sentido, o outro enquanto razão dialógica necessária à existência do eu se prova singularmente presente nas diferentes situações de interação discursiva que acampam os processos de formação docente. Precisa-se a todo o momento da visão de terceiros acerca de situações vivenciadas na prática da docência ou mesmo na preparação para ela. Pensar a prática docente na atualidade sem a perspectiva do outro é como quando se quer traçar linhas retas sem uma régua. Podemos até desenhar linhas quase retas, mas sem a régua para auxiliar no trabalho, a eficiência do projeto fica comprometida.

Nesse sentido, se faz necessária a construção e a efetivação de uma prática docente que trabalhe a visão do *outro* de maneira a complementar a visão do *eu*; um processo de desenvolvimento colaborativo que permita a reflexão em conjunto dos profissionais envolvidos, encorajando autoria de práticas pedagógicas na comunidade docente.

A supervisão e observação pedagógica, nesse âmbito, configuram de maneira oportuna, uma possibilidade para que o olhar do *outro* seja de acréscimo na constituição do *eu*-professor. Segundo Bailey (2006), a tarefa de supervisionar a prática pedagógica de um colega nem sempre é agradável, para ambos os participantes. Ao supervisionar e observar a prática docente de um colega, porém, permite-se ver aquilo que passa despercebido às vezes quando se conduz uma aula ou qualquer atividade educacional. A perspectiva do outro seria nesse ponto essencial para a mútua melhora dos envolvidos. O que a autora ainda completa, porém, perfaz a alta criticidade com a qual muitas vezes tecem-se comentários sobre a prática de terceiros quando na condição de supervisor. Com alta frequência, segundo ela, erros são mais enfatizados do que pontos positivos. A tarefa do observador, então, está em agir com cautela e gentileza na elaboração de comentários, de maneira que o discurso do observador possa contribuir efetivamente na melhora da prática pedagógica de seu par.

E nessa perspectiva, enxergar a si mesmo através da prática do outro durante o processo de supervisão é o primeiro passo para o engajamento num processo de *inter-reflexão*, ou seja, refletir-se através do outro e com o outro. Burton (2009) relata que a atividade de reflexão é algo que todos os professores fazem, alguns com mais intensidade do que outros, no entanto. Citados pela autora, dois conceitos usados inicialmente por Schön (1983,1987 *apud* BURTON, 2009) se fazem importantes na construção de uma prática *inter-reflexiva: refletir na prática* (reflection-in-action) e

*refletir a prática* (reflection-on-action). *Refletir na prática* se relaciona aos julgamentos e decisões que professores fazem no momento das atividades educacionais, onde eles pensam nas experiências acumuladas até o momento. *Já refletir a prática* é um processo que ocorre após o desenvolvimento das atividades, quando se reflete criticamente as ações tomadas e julga-se aquilo que foi positivo ou negativo, o que se pode manter ou ser mudado.

No processo de construção da prática docente *inter-reflexiva*, o *refletir na* e *a prática* são atitudes tomadas em conjunto ao longo do projeto, em que os envolvidos podem dialogar e expor suas percepções, problematizando o ocorrido, a fim de entender como as técnicas e métodos utilizados podem ser melhorados. Firmar-se-ia assim, numa determinada instituição de ensino, uma comunidade de prática (WENGER, 1998), permeada pelo fluxo e troca intensa de informação e experiências entre colaboradores com maior ou menor tempo na carreira docente, garantindo, nesse viés, possibilidades de evolução para todos os participantes.

#### 4 | A PRÁTICA INTER-REFLEXIVA EM APLICAÇÃO

Relatamos nessa seção possíveis sugestões de procedimentos para a aplicação da prática *inter-reflexiva*, expondo nosso modelo inicial para o desenvolvimento desse ciclo de intervenções pedagógicas. É importante o destaque de que nossas proposições de caráter preliminar não partem de qualquer razão prescritiva, são, todavia, orientações que visam nortear a condução de uma possível prática *inter-reflexiva* no cotidiano escolar.

Num primeiro momento, professores de mesma área, nesse caso, de língua estrangeira, apresentam inicialmente um ao outro um resumo de como sua prática é conduzida, podendo compartilhar alguns planos de aulas recentes das turmas observadas e atividades já realizadas pelos/com os alunos em questão. Esse momento é realizado preferencialmente com a presença dos professores envolvidos no ciclo da prática, observador e observado e também um coordenador pedagógico ou articulador de área de linguagens, que possa assumir a mediação do processo.

Nessa ocasião, é estabelecido, possivelmente, o primeiro contato entre os envolvidos, no qual lhes é oportunizado um momento para exposição de suas realidades de ensino, com ênfase em suas principais dificuldades e desafios até aquele momento. Essa reunião é muito importante para que os participantes possam conhecer melhor a história um do outro e assim venham a eventualmente se “desarmar”, a fim de se mostrarem receptivos a conselhos e críticas construtivas.

Em seguida, inicia-se o processo de supervisão/observação. O observador toma notas sobre os estágios da aula e como cada etapa foi desenvolvida, notando aspectos como a resposta dos alunos às propostas do professor, o tempo gasto nas atividades, a maneira como as instruções foram dadas etc. Para que a observação seja mais proveitosa, é ideal que o observador possa dispor do plano de aula e dos objetivos da

aula a ser observada.

É muito relevante que, nesse ponto, professor e alunos sejam ser observados, para que possíveis situações-problema possam ser diagnosticadas. No caso do professor de língua estrangeira, damos foco também à forma com que o observado faz uso da língua ensinada, dessa forma os benefícios podem ir além da esfera pedagógica, alcançando benefícios à competência linguística dos envolvidos no processo. Para tanto, o observador analisaria essencialmente como o uso da língua estrangeira é e poderia ser empregue em etapas pontuais das aulas, oportunizando posterior *feedback* construtivo ao observado.

É na etapa de observação que se inicia, de maneira concomitante, a reflexão por parte do observador. Ao observar a atuação de seu colega, esse é capaz não somente de refletir as ações de seu colega, mas também de pensar suas atitudes em relação a determinadas situações que vêm a ser comuns ou não para ambos. Independente desse último fato, essa relação empática permite que o observador auxilie o observado com dicas e conselhos e ao mesmo tempo prepara o observador para suas próprias situações-problema.

Após a observação e a partir dela, observado e observador, discutem as anotações feitas, em comparação ao plano inicial da aula e seus objetivos. Dessa forma pode ser feito um contraste entre o que se pretendeu e o que fora realmente alcançado. Essa etapa sugere maior discussão entre os envolvidos, com um embate natural de opiniões e partilha de conselhos e experiências de ensino. É interessante que novamente nesse ponto e em todas as possíveis vezes em que ele se repita, o coordenador pedagógico ou articulador de área esteja presente para mediar a discussão entre os docentes participantes.

Durante essa parte do processo, a reflexão toma forma nos participantes tanto de maneira individual como de forma colaborativa, ou seja, entre eles. Faz-se assim jus ao nome dessa prática e à teoria que a corrobora. Também é nesse momento de diálogo que os envolvidos precisam ter atenção à forma com que colocam suas ideias e conselhos, para que a troca de informações flua construtivamente entre os participantes.

Com base nos resultados das discussões na etapa anterior, é aconselhável o estabelecimento de medidas a fim de aperfeiçoar o que for necessário. Bem como é viável a adoção de prazos para futuras observações, em que se possa diagnosticar a eficácia das decisões tomadas. Assim, o princípio dessa prática é que os profissionais envolvidos possam se ajudar de forma a engajar um processo cíclico, que pode ser mantido de acordo com as necessidades do grupo de professores em participação, de maneira semestral ou anual, tendo um revezamento de duplas ou não.

## 5 | CONSIDERAÇÕES

Após termos apresentado esta proposta de prática pedagógica, nos cabe dentre

outras considerações, pensar nos benefícios e também obstáculos inerentes a essa empreitada.

Inicialmente, seria alcançado o aperfeiçoamento da prática de ensino de ambos os professores envolvidos, através da reciclagem de ideias e da criação de novas maneiras do fazer docente, pensado em cooperação. Professores seriam encorajados a trabalhar juntos de maneira crítica e reflexiva em relação a suas práticas de ensino, alcançando, em integração, o desenvolvimento continuado. Temos, assim, uma alternativa em potencial a fim de viabilizar a formação continuada da categoria docente.

Quando propomos este modelo de prática para o professor de línguas estrangeiras, prevemos também melhora no desenvolvimento de sua competência linguística. Este pode aprimorar seus conhecimentos da língua a partir do diálogo e da observação do outro, desde que para tanto esteja aberto a ouvir e ao mesmo tempo buscar ajuda nesse sentido.

Tendo em mente as dificuldades, antevemos certo desconforto por parte dos envolvidos em exporem-se ante outros colegas, especificamente em serem observados. Compreendemos que é sempre um tanto complicado se abrir e se colocar de certa maneira “vulnerável” frente a outras pessoas. Essa é uma das razões pela qual muitos licenciandos têm dificuldade em conseguir cursar estágio, em parte em face da dificuldade de muitos professores em exercício de se exporem.

Outro obstáculo previsto recai sobre resistência de muitos docentes em tentar novos métodos, preferindo assim permanecer no comodismo das práticas que por eles já são utilizadas. Sendo essa a razão pela qual muitos métodos de crescimento profissional na área docente não funcionarem. Muitos profissionais docentes tendem a resistir em sair de suas zonas de conforto, dando pouca vazão a mudança e variação de seu arsenal de práticas pedagógicas.

Por fim, a dificuldade de tempo hábil para observar aulas e mesmo reunir-se com o colega seria um outro obstáculo à concretização desta proposta. Isso se deve às extensas cargas de trabalho às quais professores no cenário nacional são submetidos, muitas vezes ainda em instituições diferentes, levando muitos professores a serem inaptos a participar dessa empreitada.

Mas no soar do sino, mesmo com obstáculos, cremos que as considerações dessa proposta de prática *inter-reflexiva* conferem uma chance potencial de garantir o crescimento profissional de professores em exercício, principalmente por estar alicerçada sobre a colaboração. Contudo, cremos que este projeto só terá sucesso se os profissionais envolvidos o levarem a sério e estiverem desde o início abertos a refletir em busca de aperfeiçoamento e melhora para sua formação docente. Por isso retomamos o que afirmamos no início acerca do processo de “tornar-se professor”, reiterando que é um projeto construído a cada passo que se dá na caminhada docente, sendo que o mais importante é antes de mais nada *querer* caminhar.

## REFERÊNCIAS

BAILEY, Kathleen M. **Language Teacher Supervision: a case-based approach**. New York: Cambridge University Press, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BURTON, Jill: Reflective Practice In: RICHARDS, Jack C.; BURNS, Anne. **Second Language Teacher Education**. NewYork: Cambridge University Press, 2009.

FROSSARD, Elaine Cristina M.: **Entrecruzamento de vozes na constituição do discurso: um diálogo possível entre Bakhtin e Ducrot**. Centro de Ciências Humanas e Naturais. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória: 2008

JOHNSTON, Bill: Collaborative Teacher Development In: RICHARDS, Jack C.; BURNS, Anne. **Second Language Teacher Education**. NewYork: Cambridge University Press, 2009.

PIMENTA, Selma G. **Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor**. Rev. Fac. Educ. [online], 1996.

RICHARDS, Jack C.; FARREL, Thomas S. C. **Professional development for Language Teachers: strategies for teacher learning**. New York: Cambridge University Press, 2005.

WENGER, E. **Communities of Practice: learning, meaning, and identity**. NewYork: Cambridge University Press; 1998.

## ANÁLISE DISCURSIVA DO POEMA “MAL SECRETO”, DE RAIMUNDO CORREIA: OS SENTIMENTOS POR TRÁS DAS MÁSCARAS

*Data de aceite: 13/12/2019*

**Vitória Carvalho dos Santos**

Universidade Federal do Amazonas  
Manaus - Amazonas

**RESUMO:** Esta pesquisa tem por objetivo analisar o poema “Mal Secreto”, de Raimundo Correia, que é uma releitura de um poema do italiano Pietro Metastásio, o qual viveu durante o século XVIII mundialmente conhecido pelo boom da Revolução Industrial. A pesquisa se realizou a partir da ótica da Análise do Discurso de perspectiva francesa, a qual analisa os discursos considerando fatores externos a eles, como o contexto social e histórico em que foram produzidos, permitindo uma ampliação nas possibilidades de análise do texto selecionado. Ademais, considera-se essa uma abordagem inovadora acerca do poema. Pretende-se, ainda, apontar alguns motivos os quais podem levar alguém a uma vida de aparências e analisar como o poema apresenta uma temática muito presente nos dias atuais: a depressão. Partindo de uma pesquisa fundamentalmente básica e bibliográfica e em se tratando dos conceitos recorrentes na Análise do Discurso abordados neste artigo, buscou-se o aporte teórico de Orlandi (1999), Fernandes (2008) e

Souza (2014), além de outros que contribuíram para uma análise mais aprofundada do texto trabalhado.

**PALAVRAS-CHAVE:** “Mal Secreto”. Raimundo Correia. Análise do Discurso de Perspectiva Francesa. Aparências. Depressão.

### DISCURSIVE ANALYSIS OF THE POEM “MAL SECRETO”, BY RAIMUNDO CORREIA: THE FEELINGS BEHIND THE MASKS

**ABSTRACT:** This research has the purpose to analyse the poem “Mal Secreto”, by Raimundo Correia, that is a rereading from an Italian poem written by Pietro Metastásio that lived during the 18th century global recognized because of the boom of Industrial Revolution. The research was realized by the optic from the Discourse Analysis from French perspective, that analyze the speeches considering external factors to him allowing an enlargement in possibilities of analysis of select text. Furthermore, this is considered an innovated approach about the poem. It's still intended analyze some the reasons that can take anyone to the appearances life and analysis how the poem show a theme frequently usually in nowadays: the depression. Leaving from a fundamentally basic research and bibliographic in the treating of recurring concepts on Discourse Analysis approached in this article, was searched a theoretical support by Orlandi (1999), Fernandes (2008) and Souza

(2014), further others that contributed to an deeper analysis of worked text.

**KEYWORDS:** “Mal Secreto”. Raimundo Correia. Discourse Analysis from French Perspective. Appearances. Depression.

## 1 | INTRODUÇÃO

A corrente discursiva adotada em questão, AD pecheutiana, recebe tal nomeação em virtude do seu fundador Michel Pêcheux (SOUZA, 2014, p. 6). Essa perspectiva analisa, segundo Eni Orlandi (1999, p. 15-16), o discurso, o homem falando e enquanto resultado das interações sócio-históricas do momento no qual ele está inserido. Isso implica dizer que analisa os discursos considerando fatores externos a eles, como o contexto social e histórico em que foram produzidos, fazendo com que o analista amplie seus horizontes de análise para muito além do que se entende em uma leitura superficial do texto analisado.

Os conceitos adotados implicam na relação do sujeito com o meio social, haja vista que esse interfere diretamente naquele. Contudo, como a Análise do Discurso pode auxiliar na percepção desses efeitos de sentido dentro de um poema? A partir de um estudo de caso, este trabalho tem por objetivo principal analisar o poema parnasiano “Mal Secreto”, de Raimundo Correia, sob o viés de alguns dos principais conceitos da Análise do Discurso de vertente materialista (AD francesa), analisando como a texto literário aborda uma crítica social referente ao modo de vida das pessoas naquela época. Pretende-se, também, analisar a construção de alguns efeitos de sentido no poema e apontar nele uma questão ainda muito presente nos dias atuais: a depressão. Foi publicado no final do século XIX, quando o Brasil passava por importantes transformações políticas, econômicas e, conseqüentemente, sociais.

## 2 | AD FRANCESA

A Análise do Discurso, como o nome sugere, se encarrega do discurso juntamente com suas condições de produção, do homem produzindo enunciados em um determinado momento sócio-histórico, como afirma Orlandi (1999, p. 15). Esse homem falando será chamado nessa perspectiva de sujeito e, embora no singular, ele pode ser constituído por diversas vozes sociais (sujeito discursivo) oriundas do grupo social e momento histórico no qual o discurso foi realizado (FERNANDES, 2008, p. 24-25).

As diversas vozes sociais presentes no discurso do sujeito discursivo podem ainda ser chamadas de polifonia, de acordo com Fernandes (2008, p. 26). Como essas vozes estão presentes nos enunciados que escrevemos/dizemos, é possível percebê-las marcadas no discurso ou até sem a marcação, já que os enunciados possuem as ideologias e identidades de seus falantes e essas são expostas neles. Para as vozes explicitamente marcadas, como as marcações de afirmações de teóricos neste artigo,

chamamos de heterogeneidade mostrada (FERNANDES, 2008, p. 28). Para as vozes que não são marcadas explicitamente, mas se fazem presentes nos textos, chamamos de heterogeneidade constitutiva, em conformidade com Fernandes (2008, p. 28).

As marcações explícitas são usadas quando queremos identificar o autor daquele discurso anteriormente proferido. As implícitas, quando estão presentes em nossos discursos vozes das quais não precisamos necessariamente citar, mas não deixam de existir nos enunciados proferidos. No que diz respeito aos enunciados, podem ser “[...] compreendidos como elementos integrantes das unidades discursivas” (FERNANDES, 2008, p. 43). Portanto, são discursos em suas formações, suas constituições, antes de serem proferidos. Já a enunciação refere-se ao texto produzido, ao que se vê e se ouve (SOUZA, 2014, p. 13). Sendo assim, o sujeito elabora o seu discurso, um enunciado, e, ao proferi-lo, passa-o para o campo da enunciação, escapando do seu controle e tornando-se passível de diferentes sentidos.

Para entender melhor a noção de discurso, estuda-se os fatores externos a ele, o seja, aspectos sociais e ideológicos, não mais as questões gramaticais propriamente ditas, ainda segundo Fernandes (2008, p. 13). Isso implica dizer que, como em muitas análises, é importante observar a maneira com a qual determinado discursivo foi escrito, porém, é ainda mais importante observar as questões sociais e ideológicas que contribuíram para a sua realização.

O discurso carrega consigo alguns outros conceitos que possibilitam uma maneira diferenciada de analisar os sujeitos falando. Todo discurso significa algo para uma pessoa e pode significar ainda mais para outrem. Em conformidade com o precursor da AD francesa, Michel Pêcheux (2008, p. 53), “todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação”. Sendo assim, depois de enunciado um discurso, ele está suscetível a derivar diversos efeitos de sentido, diversas interpretações.

Para a AD, considera-se os possíveis efeitos de sentidos provocados, considerando-se também por/para quem foram realizados em uma realidade social e política específicas. Embora o sujeito, em algumas ocasiões, não perceba, existe a presença de suas ideologias nos seus discursos. De acordo com Louis Althusser (1970, p. 69), a ideologia pode ser entendida como o sistema das ideias que domina o espírito de um homem ou um grupo social. Ela representa uma ideia defendida por um sujeito ou por um grupo social e na qual acreditam conter o certo, a verdade. São as suas visões de mundo e pelas quais estão dispostos a lutar.

Em se tratando do texto, escrito ou oral, será assim considerado porque carrega uma significação e, por isso, torna-se uma unidade de análise (ORLANDI, 1999, p. 69). O texto é considerado como tal por estabelecer uma relação com o meio social no qual se encontra. Além do texto, o sujeito também estabelece relações com o outro, com o social, e essas relações recebem o nome de dialogismo (FERNANDES, 2008, p. 27).

Essas relações, ou interações, são de fundamental importância para algumas características do sujeito, haja vista que todos estão inseridos em um meio sócio-político-ideológico. Uma dessas características é a identidade, resultado das interações estabelecidas entre os sujeitos em uma sociedade e dependente do lugar que ele ocupa no momento do discurso (FERNANDES, 2008, p. 32-33). Esse lugar ocupado pelo falante determina o grau de importância do seu discurso.

Existem discursos que só podem ser pronunciados em determinadas épocas e espaços sociais. A eles chamamos de formação discursiva (FERNANDES, 2008, p. 43), pois, os sujeitos podem produzir quais quer enunciados que quiserem, porém, existem lugares e momentos adequados para expressá-los. A formação discursiva pode, além disso, “caracterizar-se pela existência de um conjunto semelhante de objetos e enunciados que os descrevem [...]” (FERNANDES, 2008, p. 44). Trata-se de enunciados que dialogam entre si e que apresentam uma linearidade através de discursos com características semelhantes. Os discursos dependem ainda de uma memória discursiva que possibilite a sua articulação e enunciação. Acerca disso, Fernandes (2008, p. 45) afirma que:

Os discursos exprimem uma memória coletiva na qual os sujeitos estão inscritos. É uma memória coletiva, até mesmo porque a existência de diferentes tipos de discurso implica a existência de diferentes grupos sociais, sem, contudo, implicar equivalência.

Portanto, a existência e interação de diferentes grupos sociais estabelece uma memória coletiva que está presente na enunciação dos discursos proferidos pelos mais variados sujeitos. Em síntese, a AD francesa procura apreender a língua, o sujeito e a história em uma interação conjunta, em funcionamento juntos (FERNANDES, 2008, p. 53).

Para realizar a análise, além dos conceitos apresentados, serão utilizados alguns métodos de Souza (2014, p. 21), os quais consistem em uma primeira leitura do texto para hipóteses ainda não aprofundadas, a chamada leitura flutuante, e, em seguida, iniciaremos a leitura analítica, a qual se realiza através das perguntas heurísticas. Essas perguntas compreendem buscar o conceito-análise do texto objeto de estudo, a maneira com a qual esse conceito é construído e a que discurso ele pertence devido à maneira como foi trabalhado no texto (SOUZA, 2014, p. 21). Apresentados os métodos para uma análise discursiva francesa, partiremos para o poema em questão.

### 3 | O “MAL SECRETO” POR TRÁS DAS MÁSCARAS

#### **Mal Secreto**

Se a cólera que espuma, a dor que mora  
N'alma, e destrói cada ilusão que nasce,  
Tudo o que punge, tudo o que devora

O coração, no rosto se estampasse;

Se se pudesse o espírito que chora  
Ver através da máscara da face,  
Quanta gente, talvez, que inveja agora  
Nos causa, então piedade nos causasse!

Quanta gente que ri, talvez, consigo  
Guarda um atroz, recôndito inimigo,  
Como invisível chaga cancerosa!

Quanta gente que ri, talvez existe,  
Cuja ventura única consiste  
Em parecer aos outros venturosa!

(CORREIA, 1958, apud NICOLA, 2011, p. 343)

Escrito em 1883 e pertencente ao livro *Sinfonias*, “Mal Secreto” é uma releitura de um poema do italiano Pietro Metastásio, que viveu durante o século XVIII, mundialmente conhecido pelo boom da Revolução Industrial. Aqui no Brasil, a industrialização começou a dar sinais antes mesmo de começar o século XX. Em uma primeira leitura, uma possível interpretação já nos salta aos olhos: uma referência às máscaras adotadas pela sociedade, pois muitas pessoas utilizam-se delas para esconder o que realmente sentem já que, por exemplo, o aborrecimento ou o pranto não agradam ao outro, o social. Em grande parte dos casos, vivem de aparências, fingem uma felicidade quando, na verdade, estão cobertas de tristezas e desgostos. O avanço industrial pode ter sido um aditivo para essas aparências considerando as mudanças econômicas e, conseqüentemente, sociais sofridas pelo país naquele século.

Como se trata de um poema parnasiano, é importante ressaltar algumas características desse período literário. Para Alfredo Bosi (1995, p. 245), os principais objetivos desse estilo de época eram os ideais antirromânticos e o culto da forma tida como a ideal para se fazer um poema. Outro objetivo era resgatar o racionalismo da Antiguidade Clássica e, com isso, produzir uma poesia de meditação como forma de crítica e reflexão filosófica e social devido às mudanças sofridas naquele momento político-histórico-social (NICOLA, 2011, p. 338-340).

Outros discursos (poemas, romances, etc) também tratarão dessas questões em movimentos posteriores e até mesmo dentro do parnasianismo, conforme as mudanças sociais e econômicas. Estabelece-se, assim, uma formação discursiva, uma semelhança entre os enunciados de discursos anteriores (por se tratar de uma releitura) e posteriores cujo objetivo principal, além das reflexões sociais, será incentivar o ser humano a refletir sobre sua posição e atuação na sociedade em que está inserido.

Os primeiros impulsos industriais, ou melhor, “surtos”, começaram na segunda

metade do século XIX durante o Segundo Reinado brasileiro devido à elevação dos tributos sobre produtos importados, ao aumento da arrecadação alfandegária e à algumas guerras, como à Guerra do Paraguai e à Guerra de Secessão nos Estados Unidos, pois a queda da produção de algodão americano acabou impulsionando a produção brasileira têxtil (VICENTINO; DORIGO, 2010, p. 513). Vale ressaltar que a industrialização se estabeleceu mais expressivamente no Brasil nos anos 1930 com o governo de Getúlio Vargas.

A partir desses avanços tecnológicos, o mundo foi-se dividindo ainda mais em diferentes níveis sociais e, como era de se esperar, os mais elevados eram os que mais gozavam dos novos recursos apresentados pelas indústrias. Porém, começam a surgir movimentos/revoltas populares visando inclusão e os mesmos direitos que as classes mais elevadas. Diante desse cenário, podemos entender melhor o uso de máscaras pela sociedade.

Aqueles com melhores condições econômicas, na maioria das vezes, aparentavam uma grande felicidade por meio da ostentação e das festas que promoviam, causando uma admiração e até mesmo inveja aos que possuíam uma situação financeira inferior, os quais buscavam a todo custo desfrutar de uma vida confortável e feliz como aqueles das classes sociais mais elevadas, mesmo que esses não estivessem tão felizes quanto aparentavam.

Simplificando: os mais favorecidos precisavam demonstrar um contentamento mesmo que não o tivessem e os menos favorecidos procuravam se igualar a eles (econômica e socialmente). Esses possuíam uma visão ideológica de que a felicidade estava no modo de vida e nos bens adquiridos pelas classes mais altas e, conseqüentemente, seriam felizes ao terem uma vida equivalente à vida das pessoas mais bem-sucedidas. Apesar de se tratar de séculos passados em nossa história, essa situação ainda prevalece nos dias atuais, tanto que, através da memória discursiva, somos transportados para séculos anteriores ao lermos o poema, mas também nos remetemos ao nosso próprio século.

Partindo do título do poema, há nele alguns efeitos de sentido, como a utilização de “Mal” com l em oposição à bem, sugerindo simultaneamente a posse de algo “secreto”, escondido e prejudicial a quem o possui/esconde. Apesar desse processo parafrástico em que foi produzida uma outra formulação com o título, mas dentro desse mesmo espaço de dizer (ORLANDI, 1999, p. 36), ainda persiste a ideia de algo escondido.

Contudo, ao trocar o “Mal” por “bem” estabelece-se um processo polissêmico em que há uma ruptura de significação (ORLANDI, 1999, p. 36), passando de algo ruim e prejudicial para algo bom, mas ainda “secreto”. Isso seria a verdadeira face das pessoas, como elas são por trás das aparências. O poema retrata ainda uma memória discursiva que reúne diferentes discursos de diferentes grupos sociais que retomam o boom da revolução nos países europeus e os primeiros surtos aqui no Brasil, além do surgimento de novas camadas sociais estabelecidas pelos modelos econômicos adotados.

A busca pela semelhança com os outros faz parte da tentativa de constituição de uma identidade para diversas pessoas, pois a identidade está sempre se reformando, se constituindo de novas experiências trocadas entre os sujeitos e ela parece estar mais bem-preenchida dependendo da forma como imaginamos ser vistos pelos outros (HALL, 2006, p. 39). Ou seja, a identidade implica na visão que o outro (social) tem sobre nós, o que explica a vida de aparências que muitos vivem. Muitos querem passar a melhor imagem possível de si mesmo, seja para um amigo próximo, para um colega de trabalho, entre outros, mesmo que isso se baseie em uma mera aparência (mentira).

A vontade de transmitir a melhor imagem de si mesmo remete a um outro conceito presente na AD francesa e o qual pode-se associar ao poema: o conceito de formações imaginárias, as quais, segundo Orlandi (2006, p. 15), representam “[...] a imagem que o sujeito faz dele mesmo, a imagem que ele faz de seu interlocutor, a imagem que ele faz do objeto do discurso”. Para um esclarecimento ainda maior, Souza (2014, p. 12) afirma que “as FIs são os sentidos em estado bruto”.

As formações imaginárias são, portanto, a primeira impressão que se tem de algo ou alguém, a primeira imagem que se faz do objeto do discurso e de para quem se dirige o mesmo. Partindo disso, as FIs podem representar a primeira imagem que fazemos de uma pessoa ao olhar para ela uma única vez. Se nos deparamos com uma pessoa rindo, como apontado no poema, logo inferimos que aquela está feliz, quando pode estar apenas disfarçando.

Em conformidade com Leandro Anselmo Todesqui Tavares (2010, p. 13), estamos inseridos em uma Sociedade da Aparência, onde aparentar uma imagem que, provavelmente, não condiz com a realidade, com o verdadeiro modo de vida de um sujeito, tornou-se mais importante que de fato ser a imagem apresentada. É o caso, principalmente, de imagens postadas nas redes sociais em que algumas pessoas fazem diversos sacrifícios (implícitos ou não) para apresentar a melhor imagem possível da sua vida a fim de, muitas vezes, despertar inveja alheia. Guy Debórd (1997 apud TAVARES, 2010, p. 13) também expõe uma nova denominação para essa sociedade, chamando-a de Sociedade do Espetáculo. Tal designação é utilizada para referir-se a uma sociedade na qual seus membros vivem atuando, encenando e se escondendo atrás de máscaras para se sentirem melhor dentro do espetáculo.

Essas sociedades da Aparência e do Espetáculo adquirem ainda mais força através do capitalismo, o qual, segundo Tavares (2010, p. 13), estabelece a ideologia de que, para o sujeito ser bem-visto, ele precisa ter/consumir algo, ele precisa pagar por esse status mais elevado. Como declara Sigmund Freud (1996, p. 42), é impossível fugir à impressão de que as pessoas estão comumente empregando falsos padrões de avaliação e que buscam poder, riqueza e sucesso para elas mesmas admirando isso em outrem. Considerando o poema e a sociedade tanto do século XIX, quanto do atual, pode-se dizer que não só empregam falsos padrões de avaliação, mas também invejam o sucesso, poder e riqueza alheios.

Como dito no poema, essa “gente [...] que inveja agora nos causa” e “[...] que ri” é representada por um sujeito discursivo constituído por um conjunto de diversas vozes sociais que possuem o mesmo objetivo: aparentar uma grande felicidade e causar inveja naqueles que possuem uma vida distinta. Mesmo com a existência de uma ostentação e até humilhação, o dialogismo estabelece entre os diferentes sujeitos, tanto os que causam quanto os que têm inveja, uma interação, eles estabelecem relações sociais entre si dentro daquele processo discursivo (FERNANDES, 2008). Aqueles que aparentam interferem mesmo que imperceptivelmente naqueles que os admiram/invejam.

A última estrofe do poema e uma das mais impactantes retoma as falsas aparências das quais muitos vivem. Contudo, ao afirmar que muita gente ri com o intuito de parecer feliz, pode-se remeter a uma grave doença, infelizmente quase não tratada como tal, já existente nos séculos anteriores ao atual: a depressão. Conforme a psicanalista Maria Rita Kehl (2009, p. 45), “*Depressão é o nome contemporâneo para os sofrimentos decorrentes da perda do lugar dos sujeitos junto à versão imaginária do Outro*”. Isso significa que os sujeitos deixam de se sentir encaixados na atual sociedade e sentem que não correspondem mais à visão do “Outro”, tendo esse como uma autoridade, ou seja, como algo ou alguém que detém poder sobre o sujeito. Ao não se sentir mais parte dessa sociedade, o sujeito também se sente insuficiente para atender às exigências do Outro, deixando de se sentir importante e útil.

Para Tavares (2010, p. 16), “a depressão [...] representa o fracasso do sujeito na participação da cultura do narcisismo e do espetáculo”. Portanto, tem-se um sujeito depressivo quando o mesmo não se sente mais encaixado e nem capaz de atuar/encenar nessa sociedade do espetáculo, numa sociedade que valoriza mais as máscaras utilizadas que as verdadeiras faces dos seus integrantes.

Os depressivos são “[...] como doentes contagiosos, portadores da má notícia da qual ninguém quer saber”, segundo afirma Kehl (2009, p. 22). Se possuem uma notícia da qual ninguém quer saber, os sujeitos depressivos escondem-se atrás de máscaras escondendo suas dores mais profundas para não se sentirem excluídos do meio social no qual estão inseridos e se assemelhem aos outros atores do espetáculo.

O sujeito depressivo (ex)-siste na sociedade, está à margem do estilo de existência priorizado pelo espetáculo porque não consegue representar conforme a ideologia predominante das aparências, consoante Tavares (2010, p. 16-17). Ao não se encaixar mais no espetáculo representado pela sociedade, ao não aguentar mais o peso das máscaras, o sujeito depressivo se despede do ato, arranca a máscara e com ela arranca também a sua própria vida, mostrando sua verdadeira face por trás de toda aquela encenação, por trás de todo aquele bem-estar do qual ninguém desconfiaria ou não queria enxergar.

Pode-se ressaltar ainda a heterogeneidade constitutiva no poema já que não existe a marcação explícita de outras vozes dentro dele, mas sabe-se que existe a polifonia, presença de diversas vozes dentro dos enunciados, sem a necessidade de

serem explicitamente marcadas. É o caso das muitas pessoas que representam as que riem e aquelas que sentem inveja citadas pelo poeta dentro do texto.

#### 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enfim, este artigo teve a pretensão de apresentar os principais métodos de análise utilizados pela análise discursiva francesa, cujo precursor é Michel Pêcheux. Foram analisados fatores externos à língua, como o meio social e histórico em que determinado discurso foi produzido. Esses fatores são de fundamental importância para a formação de uma identidade e de uma ideologia presentes nos sujeitos e expressas em seus discursos, os quais representam também diversas vozes oriundas de outros discursos.

Alguns textos interagem entre si, estabelecendo uma regularidade, uma semelhança entre seus enunciados mesmo que pertençam a momentos históricos diferentes. Além disso, podem representar uma memória coletiva resultante da interação entre diferentes grupos sociais. O poema faz parte do parnasianismo, movimento literário que pretendia resgatar os moldes da Antiguidade Clássica e produzir uma poesia de reflexão.

O poema apresenta uma possível reflexão social de séculos passados, mas que ainda pode ser facilmente percebida nos dias atuais. Esse discurso representa, além disso, uma crítica acerca das aparências que se sobressaem às verdadeiras faces das pessoas. Seja escondendo o que realmente sentem ou querendo demonstrar um status mais elevado, muitas pessoas se escondem atrás de máscaras visando uma colocação melhor no mundo ou na sociedade da qual fazem parte, visando também esconder suas verdadeiras identidades a fim de adotarem uma nova que corresponda e se iguale a maioria apresentada (quer dizer, encenada).

O texto literário possui, ainda, uma crítica a uma doença infelizmente em alta na sociedade contemporânea: a depressão. Conforme exposto, a depressão se caracteriza pela sensação de desencaixe, pela sensação de não pertencer ao meio no qual está inserido, ocasionando um enorme sofrimento para quem está depressivo. Por ser uma doença muito mal vista e muito mal interpretada, os sujeitos depressivos tentam contornar a situação escondendo suas verdadeiras emoções atrás de máscaras, passando a fazer parte de uma sociedade do espetáculo na qual todos estão encenando, não estão, de fato, vivendo aquilo que aparentam.

Mostrou-se que no período em que foi escrito, começavam a surgir os primeiros surtos industriais no Brasil, que podem ter favorecido ainda mais as diferenças sociais, contribuindo para o aumento das aparências, pois quem não gostaria de gozar de uma vida confortável e feliz como aparentavam os mais bem-sucedidos? Mesmo com todos os bens e conforto, como diz o poema, “Quanta gente que ri, talvez, consigo / Guarda

um atroz [...]”, ou seja, carrega consigo uma grande infelicidade apesar de demonstrar o contrário.

Percebeu-se dentro do poema a presença de alguns métodos da análise discursiva francesa, tais como a noção de ideologia, identidade, memória discursiva, formação discursiva, polifonia, dialogismo e alguns outros que foram expostos no decorrer da análise, possibilitando, assim, algumas possíveis interpretações que vão além do que se pode inferir em uma primeira leitura do poema.

## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de estado**. Lisboa: Presença, 1970.

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 32. ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso**: reflexões introdutórias. 2. ed. São Carlos: Editora Claraluz, 2008.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização**. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KEHL, Maria Rita. **O tempo e o cão**: a atualidade das depressões. São Paulo: Boitempo, 2009.

NICOLA, José de. **Painel da literatura em língua portuguesa**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2011.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 8. ed. Campinas: Pontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **“Análise de discurso”**. In ORLANDI, E.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (Orgs). **Discurso e textualidade**. Campinas: Pontes, 2006.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. 5. ed. Campinas: Pontes, 2008.

SOUZA, Sérgio Augusto Freire de. **Análise de discurso**: procedimentos metodológicos. Manaus: Instituto Census, 2014.

TAVARES, Leandro Anselmo Todesqui. **A depressão como mal-estar contemporâneo**: medicalização e (ex)-sistência do sujeito depressivo. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

VICENTINO, Cláudio; DORIGO, Gianpaolo. **História geral e do Brasil**. 1. ed. São Paulo: Scipione, 2010.

## ANÁLISE MULTISSEMIÓTICA DE MEMES ANTIFEMINISTAS

Data de aceite: 13/12/2019

### Adriana Coelho Freitas

Universidade do Estado do Amazonas,  
Departamento de Letras Mediado por Tecnologia,  
Manaus-AM

### Avacy Primário de Oliveira

Universidad Autónoma de Asunción, Facultad de  
Cc. Humanísticas Y de La Comunicación, PY

**RESUMO:** Os avanços tecnológicos instituídos no meio social configuram mudanças significativas na linguagem, seja ela, escrita ou oral. E nessa perspectiva, novas formas textuais emergem e apresentam outras concepções de textos, como os memes. Os memes são gêneros que crescem a possibilidade de uma leitura dinâmica e participativa que envolve um grande número de sujeitos que estão conectados nas mídias sociais. Partindo desse processo evolutivo da linguagem, faz-se necessário conhecer o gênero *Meme* por oferecer categorias discursivas e aspectos multissemióticos na sua composição, ampliando assim os estudos linguísticos e discursivos. Este trabalho analisa o gênero *meme* sob a ótica da Teoria Semiótica Social da Multimodalidade e a Gramática do Design Visual representada por, Gunther Kress e Theo van Leeuwen (2006 [1996]) em diálogo

com a Análise do Discurso Crítica pautada na abordagem tridimensional de Norman Fairclough (2001). Os memes selecionados são da página oficial do Facebook, “Barbie e Ken Cidadãos do Bem”, com o tema “Feminista não! Feminina sim”, do período eleitoral presidencial (outubro de 2018). Em posse das categorias analíticas das teorias, a análise descritiva evidenciou que os leitores/autores, por meio das redes sociais digitais utilizam os memes para expressar sua crítica de apoio ou repúdio sobre determinado assunto, nesta averiguação, o Feminismo.

**PALAVRAS-CHAVE:** *Memes*. Feminismo. Texto multimodal. Prática discursiva.

### MULTISEMIOTIC ANALYSIS OF ANTIFEMINIST MEMES

**ABSTRACT:** The technological advancements established in the social way shape significant changes in the language, be she, written or oral. And in this perspective, new textual forms surface and present other texts conceptions, like the memes. The memes are types that add the possibility of a speed reading and participatory what wraps a great number of subjects that are connected in the social environment. Leaving from this evolutive process of the language, it is made necessary to know the type Meme because of offering discursive categories and aspects multisemiotics in his composition,

enlarging so the linguistic and discursive studies. This work analyses the type meme under the optics of the Theory Social Semiotics of the Multikind and the Grammar of the Visual Design represented for, Gunther Kress and Theo van Leeuwen (2006 [1996]) in dialog with the Critical Analysis of the Speech ruled in the three-dimensional approach of Norman Fairclough (2001). The selected memes are of the official page of the Facebook, “Barbie e Ken Cidadãos do bem”, with the subject “Feminista não! Feminina sim”, of the presidential electoral period (October of 2018). In possession of the analytical categories of the theories, the descriptive analysis showed up that the readers / authors, through the digital social media use the memes to express his criticism of support or repudiation on determined subject, in this verification, the Feminism.

**KEYWORDS:** Memes. Feminism. Multimodal text. Discursive practice.

## 1 | INTRODUÇÃO

É inegável que os avanços tecnológicos possibilitaram o surgimento de novos gêneros como os memes. Perceber e conhecer os memes não deve ser encarado como algo efêmero, mas sim, reconhecer como mais um processo evolutivo da linguagem. Diante dessa nova configuração textual, é relevante o processo de propagação que os memes possuem no meio social e digital. O gênero meme é composto de elementos verbais e não verbais que o fazem ser único, rompendo dessa forma com a linearidade dos textos tradicionais. Sua vinculação acontece em tempo real por meio das redes cibernéticas, e com isso, ideias, ideologias, são adotadas e aderidas por outros e assim, segue o processo de compartilhamento, dado que, essa nova forma de linguagem está ao alcance, com um simples *click*.

A saber, o objetivo discorre a respeito da análise de dois memes de discurso “Feminista não! Feminina, sim!”, sob a luz das teorias TSSM e ADC. Os memes em análise são do período eleitoral para presidente no Brasil no ano de 2018, e alcançaram juntos, mais de 600 comentários e mais de 12 mil curtidas. A escolha da página da boneca Barbie com mais de 382 mil seguidores deu-se pelo conteúdo de suas publicações e pela evidência nas mídias sociais durante o período eleitoral presidencial no Brasil em 2018, por tratar ironicamente de temas que dividem opiniões, o “feminismo”. Por sua vez, sendo a internet um campo de disputa e difusão de ideias, a temática do feminismo, gerou nos frequentadores manifestações de apoio e/ou repúdio sobre a temática.

Para analisar o gênero meme o estudo faz um diálogo entre a Teoria Semiótica Social da Multimodalidade-TSSM representada por Gunther Kress e Theo van Leeuwen (2006[1996]) e a Análise do Discurso Crítica- ADC de Norman Fairclough (2001).

A Teoria Semiótica Social da Multimodalidade vem contribuir, já que considera os aspectos externos e internos do gênero. Para a análise dos aspectos externos dos memes, é examinada a cultura e a inferência que o leitor exerce sobre o texto.

A gramática do Design Visual- GDV formulada por Gunther Kress e Theo van

Leeuwen é utilizada para analisar os aspectos internos dos memes, a partir dos significados, interacional e composicional. A Análise do Discurso Crítica-ADC analisa os memes “Feminista não! Feminina, sim!” a partir da abordagem tridimensional faircloughiana, constituída pela relação do texto, a prática discursiva e a prática social.

Em consonância com o objeto de estudo e seus recursos visuais, foi levando em consideração a participação ativa dos sujeitos na produção, aceitação e compartilhamento dos textos. Sendo as redes sociais um campo de socialização democrático no que os internautas tem o direito de se manifestar, verificou-se que os memes exercem poder sobre o ser do mundo real influenciando-os a aceitar ou negar a ideologia contida no texto memético.

## 2 | TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS E OS NOVOS GÊNEROS

A sociedade atual emerge com capacidades de transformações que moldam o ambiente social e os sujeitos que vivem nela, posto que vivemos em uma era digital, em que, a todo instante, informações são difundidas e esquecidas ao mesmo tempo e velocidade com que surgem. Como elemento marcante nesse processo, temos a evolução dos recursos tecnológicos, que contribuíram para esse panorama social, sendo que esses recursos fazem parte do cotidiano do homem, seja, em casa, na escola, no trabalho, na faculdade ou na praça, temos acesso a tudo e a todos com um simples aparelho.

Com o acesso e modernização dos suportes, o domínio aos recursos digitais foi eminente, levando desse modo, a formação de novos gêneros que, rompem com os paradigmas tradicionais. Viera e Soares (2017, p.9), discorrem a respeito dos instrumentos tecnológicos e sua função e importância na sociedade, “[...] nesse contexto, fizeram mais pela linguagem do que acelerar a sua velocidade transformadora, marcaram, de modo irreversível, os seus contornos, reconfigurando-a, desenhando outros gêneros [...]”. Por conseguinte, atesta-se para o surgimento de novas práticas na produção dos textos, que assumem propriedades composicionais que marcam os novos gêneros.

Fairclough (2001, p.161), por sua vez, aponta para uma definição de gênero e sua especificidade, “Um gênero implica não somente em um tipo particular de textos, mas também processos particulares de produção, distribuição e consumo de textos”. Entende-se que, para o autor, cada gênero possui similaridades, que iniciam desde o ato da construção, até o consumo do texto no meio social. Já Bakhtin (2000, p. 282), enfatiza a importância do estudo dos textos contemporâneos, pois para ele, “Ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo lingüístico leva ao formalismo e à abstração, [...]”. Observamos que, ao falar de novos gêneros, não podemos desconsiderar o contexto social, uma vez que a língua é viva e passa por mudanças a todo tempo. Aceitar e compreender as novas linguagens afasta a estagnação e soma para continuidade da

história linguística e social.

## 2.1 MEMES: MULTIMODALIDADE NO CONTEXTO DIGITAL

O termo *meme*, surgiu com Richard Dawkins em 1976, no campo biológico para explicar a replicação cultural. No mas, a palavra meme é de raiz grega, *Mimeme*, e significa unidade de imitação ou algo que pode ser copiado. Assim, Dawkins utiliza a origem da palavra, para explicar a transmissão de comportamentos culturais de pessoa para pessoa, configurando o processo de replicação. A partir dos anos 2000 surgiram às primeiras manifestações do gênero em virtude do panorama social cada vez mais digital, já que a acessibilidade à internet propiciou a propagação dessa nova forma textual.

Quando falamos em *memes*, logo nos remetemos a imagens postadas nas redes sociais que são engraçadas e irônicas. Pelo menos alguma vez na vida uma pessoa ou grande parte delas já teve acesso a um meme, seja por intermédio de um amigo, seja por troca de postagens, enfim, os memes fazem parte do cotidiano. Mas o que torna esse gênero tão singular ser capaz de envolver, dialogar e de certa forma, moldar tantas pessoas a respeito de determinado fato? Como se pode averiguar, os memes são mais do que imagens humorísticas. De acordo com Guerreiro e Soares (2015, p.191) “[...] os memes são elaborados por intermédio de uma imagem, retirada de uma cena do cotidiano, e de um texto, extraído de um contexto, mas na configuração final do meme adquire uma significação característica”. Em conformidade com o autor, os memes são mais que imagens figurativas, possuem na sua construção o envolvimento de elementos semióticos.

Para a formação dos memes são associadas imagens, sons, cores, topografias diferenciadas, tamanho e estilo de fontes, tais qualidades combinadas em uma situação comunicativa, configuram o que chamamos de um texto multimodal. Viera (2015, p. 43) contribui sobre a nova perspectiva de texto, ressaltando que “[...] a composição textual multimodal tem alinhamento as práticas sociais, cuja riqueza de modos de representação utilizados incluem desde a imagem até cores, movimento, som e escrita [...]”. Sob o mesmo ponto de vista, entende-se que essa combinação de linguagens, caracteriza os textos contemporâneos que estão cada vez mais hibridizados.

## 3 | TEORIA MULTIMODAL E O GÊNERO MEME

Gunther Kress e Theo van Leeuwen (2006[1996]), propõem a Teoria da Semiótica Social Multimodal - TSSM. Nela, a principal ênfase se dá pelo fato de que ela pode analisar a linguagem levando em consideração as alterações, já que, os textos ao longo do tempo passaram por mudanças, seja no conteúdo, estrutura gramatical, estilo ou temática. Posto que, os gêneros, são mutáveis e estão abertos a mudanças, e um exemplo de gênero que emerge nessa nova formação social é o gênero meme.

Com um simples programa disponível nos *apps*, é possível compor um meme.

Para a composição do gênero, o leitor/produtor, utiliza um fato do cotidiano, fazendo assim, uma releitura crítica de determinado acontecimento de maneira cômica. Para Barbosa (2017, p. 10) “Memes são aqueles vídeos, fotomontagens ou frases que aparecem de repente, como uma brincadeira, e se espalham numa velocidade absurda, sofrendo mutações [...]”. Assim sendo, podemos ver que os memes se apresentam em vários formatos, no, mais, o mesmo não pode ser definido apenas como um texto engraçado, o gênero é mais do que uma imagem cômica. Barbosa (2017, p.9), atesta para a importância do gênero e seu papel social, “Meme é humor, sim, é assim que ele nasce e esse é seu fim. Mas seu papel não morre aí. Ele mostra como interagimos com acontecimentos políticos com a nossa própria cultura [...]”. Pode-se dizer que os memes, refletem e expressam como sujeitos sociais, e como estes, se posicionam sobre um assunto.

Kress e van Leeuwen (2006[1996]), apresentam aspectos analíticos que um texto multimodal deve conter. Esses aspectos estão relacionados com a forma externa, em outras palavras, a relação do texto com o meio social. Tais aspectos verificam a cultura, a inferência que o leitor exerce sobre o texto e o contexto social. Para este estudo serão considerados apenas a cultura e a inferência do leitor sobre os memes.

Quanto ao primeiro aspecto, a cultura, cada sociedade é constituída de signos próprios, ou seja, são signos comuns daquele determinado lugar. Sendo assim, os significados dos signos pertencem a uma cultura específica.

O segundo aspecto analítico dos memes diz respeito à inferência que o leitor exerce sobre os textos. Reitera-se que, na constituição dos memes, os seus leitores são também os seus produtores. Além disso, os memes estão intrinsecamente vinculados no processo comunicativo dos sujeitos, no que o leitor não recebe apenas o texto, o leitor atual, é participativo, recebe o texto, aceita a ideologia, critica o fato abordado, faz sua interpretação, produz ou customiza o texto e compartilha uma nova versão.

### 3.1 A GRAMÁTICA DA IMAGEM

Os fundantes da (TSSM) Kress e van Leeuwen, a partir das novas configurações textuais elaboraram a obra, *Reading Images: The Grammar of Visual Design* (2006[1996]), mais conhecida como, a Gramática do Design Visual-GDV, um manual desenvolvido para subsidiar as análises dos textos multimodais. Para compreender o surgimento da GDV é preciso conhecer sua base conceitual, pois é a partir desta, que a gramática se desenvolve.

A GDV tem como alicerce as três metafunções de linguagem propostas na gramática de Halliday (2004), a saber, a Metafunção Ideacional, Metafunção Interpessoal, e Metafunção Textual. Na GDV essas metafunções foram reformuladas para (significados), sendo respectivamente, Significado Representacional, Significado Interacional e Significado Composicional. Atesta-se que, as contribuições da gramática de Halliday (2004) foram de suma importância para os estudos e desdobramentos da

Teoria Multimodal de Kress e van Leeuwen (2006[1996]).

Ressaltando a importância da gramática da imagem para os estudos contemporâneos, Vieira e Soares (2017, p.12) reconhecem a (GDV) sendo como, “[...] uma gramática visual, que oferece categorias para a análise e a leitura de imagens. Essa obra permite que aprofundemos muito mais a leitura de textos multimodais [...]”. Diante disso, a Gramática do Design Visual (GDV) de Gunther Kress e Theo van Leeuwen (2006[1996]), é utilizada para analisar a constituição interna do gênero meme, dada a especificidade do texto.

O Significado Interacional, é constituído pela relação social entre o Participante Interativo (PI), que é aquele que consome e produz o signo e o Participante Representado (PR) que é aquele que é representado na imagem.

O Significado Composicional por sua vez, destina-se a analisar a composição dos textos multimodais, verificando tanto os aspectos visuais, como os linguísticos.

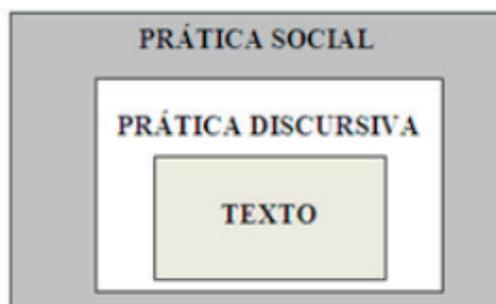
#### **4 | ANÁLISE CRÍTICA FAIRCLOUGHIANA E O GÊNERO DISCURSIVO MEME**

A Análise de Discurso Crítica ADC é uma teoria transdisciplinar, teórico metodológica que estuda a linguagem como uma prática social transformadora da sociedade. Resende e Ramalho (2006, p. 7) consideram que a “A Análise de Discurso Crítica é uma abordagem teórico metodológica para o estudo da linguagem na sociedade contemporânea [...]”. Diante disso, podemos averiguar que a ADC é uma vertente que concebe a linguagem como indissociável da vida social, propondo métodos de análise do discurso linguisticamente orientada, com suporte teórico e prático para analisar as novas formas textuais, dentre elas, os memes.

Por ser uma teoria transdisciplinar, a ADC, baseia-se em teóricos, como Bakhtin (1997, 2002) e Foucault (1997 2003). Mas, é com os estudos do linguista Michael Halliday da (LSF), que o termo “crítica” passou a constituir a ADC, ao ponto que, a linguagem para o teórico, está diretamente ligada à posição que o sujeito exerce na sociedade, fazendo com que este, tenha opções e escolhas dentro do sistema linguístico. Como disciplina, a ADC é consolidada em 1991 em um simpósio em Amsterdã, com a participação de Teun van Dijk, Gunther Kress, Theo van Leeuwen e Ruth Wodak. No mas, é reconhecido como expoente da ADC o linguista britânico, Norman Fairclough (2001). Na publicação do livro *Language and Power* em 1986, Fairclough, concebe a linguagem como um instrumento de transformação e manutenção social.

O preceptor da abordagem crítica almejava desenvolver uma teoria capaz de analisar o discurso e a sua relação com a vida social, conforme, o próprio (2001, p.27) acerva, “[...] meu objetivo é desenvolver uma abordagem para a análise de discurso que poderia ser usada como método dentre outros para investigar mudanças sociais [...]”. Com esse propósito, Norman Fairclough (2001) desenvolveu três conceitos chaves para a análise do discurso, que são o Texto, a Prática Discursiva e a Prática Social, tais conceitos, formam o modelo tridimensional faircloughiano, como demonstra

o quadro abaixo:



Quadro 1: Modelo tridimensional do Discurso de Fairclough.

Fonte: Fairclough (2001)

De acordo com o quadro, podemos verificar a relação indissociável entre o texto, a prática discursiva e a prática social, tais fatores envolvidos no processo discursivo. Explanando sobre a tríade da abordagem, Fairclough (2001, p.22) discorre que, “[...] A dimensão do ‘texto’ cuida da análise linguística de texto. A dimensão da ‘prática discursiva’, como ‘interação’ na concepção ‘texto e interação’ de discurso, [...] A ‘dimensão de prática social’ cuida de questões de interesse na análise social [...]”. Nessa perspectiva, a abordagem tridimensional, permite propriamente uma análise textual e uma análise da prática discursiva, além de possibilitar a agregação de outras semioses, com a linguagem verbal e a não verbal.

## 5 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os memes em análise são do período eleitoral para presidente no Brasil no ano de 2018, e alcançaram juntos, mais de 600 comentários e 12 mil curtidas. O objeto da pesquisa é de cunho Bibliográfico, já que se baseia em outros trabalhos preliminares. Para alcançar os objetivos do estudo, tem-se a pesquisa qualitativa- descritiva, ao ponto que, os memes são analisados, classificados e interpretados, sem que haja qualquer interferência nos resultados. A primeira análise, a multimodal, é realizada a partir dos pressupostos de Gunther Kress e Theo van Leeuwen verificando os aspectos externos do gênero meme, a cultura e a inferência que o leitor exerce sobre o texto. A GDV é utilizada para analisar os aspectos internos dos memes, para este estudo, significado interacional e significado composicional. A segunda análise realizada foi a Discursiva, esta, pautada na ADC de Norman Fairclough (2001), na qual, o Gênero Discursivo Meme “Feminista não! Feminina, sim!” foram analisados a partir da abordagem tridimensional faircloughiana, constituída pelo texto, prática discursiva e prática social.

## 6 | ANÁLISE MULTIMODAL E DISCURSIVA DO GÊNERO MEME

As análises que seguem, estão pautadas na Teoria Semiótica Social da Multimodalidade TSSM, de Gunther Kress e Theo van Leeuwen (2006[1996]), e na Análise do Discurso Crítica do ADC de Norman Fairclough (2001). A seguir, é apresentado o *corpus* do estudo, constituído por 02 memes com o tema “Feminista não! Feminina, sim!”, retirados da página do Facebook, “Barbie e Ken, Cidadãos do Bem”.



Fig. 1-Meme: Feminista não! Feminina sim!

Fonte: Facebook, 2019.



Fig. 2- Meme: Não me faço de vítima.

Fonte: Facebook, 2019.

### 6.1 ANÁLISE DOS ASPECTOS EXTERNOS E INTERNOS DOS MEMES – TSSM E GDV

Nota-se, na Fig. 1, a afirmação da frase, “Feminista não, Feminina, sim!”, vai de encontro à concepção negativa que se destina a mulher que se posiciona como “feminista”. Já a palavra “feminina” é projetada de forma positiva, para uma mulher, que almeja uma vida bem sucedida como demonstra a imagem da boneca Barbie. Entende-se que no processo de leitura o leitor busca seus conhecimentos prévios, para assim, ler criticamente os textos. No entanto, quando o leitor, desconhece ou entende o movimento feminista de forma deturpada, é impossibilitado de compreender a real mensagem dos memes.

Na Fig. 2, o termo feminismo, é ligado à ideia de vitimismo, no que uma mulher ao defender o feminismo como bandeira, regride aos direitos conquistados durante os anos de luta e empoderamento da mulher na sociedade. Observa-se que, os dois memes em análise retratam a relação do sujeito com a sociedade, denotando que a interpretação dos memes é produzida de acordo com os conhecimentos acerca dos termos, feminismo, feminista e feminina.

Em relação ao último aspecto externo, os leitores/produtores dos textos multimodais são sujeitos sociais formados ideologicamente, logo, seus produtos, os (memes), não estão isentos de ideologias. Em virtude disso, as interpretações dos memes podem ocorrer de diferentes maneiras. Conforme Guerreiro e Soares (2016, p.200), “[...] tal como há diferentes ideologias entre os grupos sociais, na leitura de um texto, como os memes, também haverá diferentes representações discursivas que

podem divergir entre si, resultando em distintas interpretações”. Concorde-se com o autor, quando destina ao leitor/produtor o poder sobre o texto, já que na produção de um meme são inseridos interesses sociais de um determinado grupo social.

Especialmente na Fig. 1, podemos observar em destaque a representação de dois grupos sociais, o primeiro, o das mulheres feministas, que lutam por seus direitos na sociedade. E o segundo grupo, também de mulheres, mas dessa vez, essas, rejeitam o termo feminista, conceituando a mulher que adere ao movimento, desprovida de vaidade, revoltada, frustrada com os homens. Considerando o período que os memes foram produzidos (campanha eleitoral), o leitor que não possuir conhecimento do tema abordado (feminismo), pode entender os memes de forma equivocada, já que, o gênero, como características faz uso do sarcasmo na sua forma composicional. Reitera-se que, a ideologia presente nos memes pode ser aderida ou não pelo leitor, que seleciona a forma mais conveniente para a sua interpretação. No quadro 2 abaixo, podemos verificar 10 comentários, referente a Fig. 1, explicitando diferentes opiniões acerca do tema:

Julia: "nem machista, nem feminista. Sou humanista"- hahahahahaha.  
Fernanda: Feminista não me representa! O que elas fizeram pela gente? Sou empoderada junto com minhas amigas do condomínio Alphaville."  
Carol: Só não compartilho esses memes da Barbie porque muita gente não entende o sarcasmo.  
Daniela: Meu medo é das pessoas lerem isso e não entenderem como um meme.  
Bruna: Realidade!  
Maiara: Tem gente que pensa que os direitos femininos nasceram em árvores...  
Duda: Disse a Barbie que fez intercâmbio pelo ciência sem fronteiras e ingressou num curso superior.  
Bianca: "Cheirosa, limpinha e depilada!"  
Laura: Ainnn, sou feminina, pra agradecer os macho.  
Karina: As belas e recatadas do lar segundo a ideologia dos partidos direitistas.

Quadro 2: Grupos sociais e a disputa ideológica.

Fonte: Facebook, 2019.

Como podemos observar, o tema feminismo gera nas mulheres manifestações de apoio e repúdio. No discurso de Julia, há a negação para a palavra feminista, sendo o termo comparado à palavra machista. Na fala de Bianca, também podemos ver a errônea ideia da concepção de feminista, quando a internauta profere a frase, “Cheirosa, limpinha e depilada”. Entretanto, podemos perceber no discurso da Carol e da Daniela, o alerta para a interpretação dos memes, mostrando-se preocupadas com o compartilhamento das postagens. Esses resultados evidenciam que, o leitor/produtor possui poder em relação aos memes, podendo inserir nos textos ideologias que vão de encontro com os interesses do seu grupo social.

No que concerne ao aspecto interno dos memes, Gunther Kress e Theo van Leeuwen (2006[1996]), propõe a Gramática do Design Visual (GDV). Esta oferta os três significados envolvidos no funcionamento interno dos textos multimodais,

classificados em significado interacional e significado composicional. O quadro 3, a seguir exemplifica cada significado, com sua definição e como se aplica nos memes em análise:

SIGNIFICADOS	O QUE É?	COMO SE APLICA NAS IMAGENS
<p><b>INTERACIONAL</b></p> 	<p>Confere na relação dos participantes: Participante Representado (PR), a Barbie e o Participante Interativo (PI)- o leitor.</p>	<p>Figura 1: A relação entre o (PR) e o (PI), é distante, já que o uso do óculos escuro pela boneca Barbie, interfere no contato direto entre os participantes.</p> <p>Figura 2: A relação entre os participantes, (PR) e (PI) acontece de forma direta através do olhar.</p>
<p><b>COMPOSICIONAL</b></p> 	<p>Trata da organização geral do texto visual.</p>	<p>Figura 1 e 2: A composição dos memes é constituída, a partir de um núcleo central de informação (A Barbie). Os memes na sua estrutura são enquadrados em um único plano. O posicionamento central da boneca Barbie evidêcia a saliência de maior peso no texto visual.</p>

Quadro 3: Classificação interna dos memes “Feminista não! Feminina, sim!”

Fonte: Adaptada de Guerreiro e Soares (2016).

## 6.2 ANÁLISE CRÍTICA DISCURSIVA DOS MEMES - (ADC).

O discurso para Fairclough (2001) é visto como, um texto falado ou escrito, uma prática discursiva e uma prática social. Dessa forma, o termo discurso, também abrange os chamados textos multimodais, por contemplarem combinações de palavras e imagens que traduzem significados e uma visão sobre o mundo e sobre os outros. Nesse seguimento, o gênero meme é analisado, por ser um produto com propriedades linguísticas com capacidades de transformação social. O modelo tridimensional de Fairclough (2001) contempla três dimensões que estão interligadas no discurso.

Quanto à dimensão da prática textual, na Fig. 1 e 2, observam-se exemplos de relexicalização nas palavras, (feminista, feminina e feminismo). Outra característica observada é quanto ao paradoxo existente nas frases que intitulam os memes, “Feminista não! Feminina, sim!” e, “Não preciso do feminismo”, notando-se uma contradição entre os enunciados. As palavras feminista, feminina e feminismo estão interligados quanto ao seu significado, e de forma alguma, as palavras vão contra o sujeito mulher. A mensagem transmitida nos memes, 1 e 2, são formadas por meio da coesão existentes nas cores que as compõem. É utilizada na composição, cores suaves e claras, a topografia também segue a tonalidade (fundo branco, com uma fina moldura na cor preta), tais escolhas tem papel fundamental na construção de sentidos, fazendo com que o leitor ao fazer uma leitura rápida se identifique com a ideologia.

Na prática discursiva, a produção dos memes foge do padrão dos textos tradicionais. Esses gêneros são produzidos com a utilização de qualquer programa, podendo ser confeccionados em computadores ou no celular. Os autores dos memes são os próprios leitores, sendo o consumo realizado em poucos segundos nas redes midiáticas. Na Fig. 1 e 2, no ato da fala, é observada a força dos enunciados, notando uma afirmação quanto ao posicionamento de, “não ser feminista e de nem precisar do feminismo”, e de uma justificativa quanto a sua escolha com as frases, “feminina, sim!” e “porque não me faço de vítima”.

Quanto à prática social, nos memes 1 e 2, o discurso da mulher aparece de forma contrária a sua verdadeira proposta, o autor, faz uso das principais desinformações acerca do movimento para construir o enunciado, levando o discurso a atingir o status de senso comum. Lembrando que os memes como particularidade utilizam-se do sarcasmo e ironia, cabendo ao leitor atentar-se para uma leitura crítica e reflexiva. Outro ponto de destaque, que os memes de “Feminista não! Feminina, sim!”, interpõem para o leitor, são que, os textos, refletem grande parte dos pensamentos dos sujeitos sociais, que desconhecem o movimento feminista e seu objetivo. Tal característica indica para uma relação de dominação e subordinação sob o grupo das mulheres.

## 7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reitera-se que as teorias aqui apresentadas a TSSM e ADC, auxiliam e possibilitam a averiguação das novas formas textuais, no que, língua e sociedade estão intrinsecamente conectadas. Com essa premissa, as análises revelam e confirmam que os sujeitos por meio dos memes expõem seus posicionamentos acerca de determinado tema, feminismo, assumindo criticamente um discurso como prática social. Os memes analisados de “Feminista não! Feminina sim!”, revelam a ironia presente no discurso, em outras palavras, são empregadas expressões com o objetivo de dizer o oposto do que elas expressam.

É de grande importância outros estudos linguísticos e semióticos, voltados para esse novo gênero, visto que, essa nova configuração textual está presente na sociedade cada vez mais conectada. Sendo válido também, o estudo do gênero meme, nas salas de aula, ensinando para os alunos sua estrutura, e enfatizando o cuidado ao compartilhar postagens. Assim, ler e compreender os memes acresce uma capacidade crítica aos sujeitos, que serão capazes de argumentar sobre o assunto, e não somente aceitar e compartilhar as postagens.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. M.E.G. Pereira. Ed. São Paulo, Martins Fontes, 2000.

BARBOSA, Kleyson. **Os 198 maiores memes brasileiros que você respeita**. São Paulo: Abril, 2017.

DAWKINS, R. **O Gene Egoísta**. EUA. Universidade de Harvard. Trad. Robert Trivers. Junho de 1976.

DIAS, Eliana; PINTO, Marta. **Uma leitura semiótica do texto: “A cor da discórdia”**: parte IV. In: VIEIRA, J. A.; SILVA, D.E.G. (Orgs.). *Práticas de Análise do Discurso*. Brasília, DF: Plano Editora: Editorial do Instituto de Letras, UnB, 2003.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Tradução, Izabel Magalhães, versão técnica. Brasília: Editora: Universidade de Brasília, 2001.

GARCIA, Janete. **Análise do discurso crítica: uma perspectiva do trabalho**: parte X. In: VIEIRA, J. A.; SILVA, D.E.G. (Orgs.). *Práticas de Análise do Discurso*. Brasília, DF: Plano, Editora: Editorial do Instituto de Letras, UnB, 2003.

GUERREIRO, Anderson; SOARES, Neiva Maria Machado. **Os memes vão além do humor: uma leitura multimodal para a construção de sentidos**. *Texto Digital*, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 185-208, dez. 2016. ISSN 1807-9288. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/textodigital/article/view/1807-9288.2016v12n2p185>>. Acesso em: 15 maio 2019. doi:<https://doi.org/10.5007/1807-9288.2016v12n2p185>.

HALLIDAY, M.A.K. e MATTHIESSEN, C.M.I.M. **An introduction to functional grammar.3.ed.**, Oxford, Londres: Arnold, 2004.

Julho de 1976.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading Images: The Grammar of Visual Design**. Londres: Routledge, 2006 [1996].

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. **Análise de Discurso Crítica**. Viviane São Paulo: Contexto, 2006.

SOARES, Neiva Maria Machado. **Análise em discurso: semiótica e multimodalidade**. Organizadora: Neiva Maria Machado Soares. – Manaus: UEA Edições, 2017.144 p.: il.; 21 cm.

VIEIRA, Josenia. **Globalização, Tecnologias e Linguagens**: parte I. In: VIEIRA e SILVESTRE (orgs.). *Introdução a Multimodalidade: Contribuição da Gramática Sistemico-Funcional, Análise do discurso Crítica, Semiótica Social*. Brasília: Plano Editora: Editorial do Instituto de Letras- UnB, 2015.

VIEIRA, Josenia. **Reflexões sobre a língua portuguesa: Uma abordagem multimodal**. Parte I. In: VIEIRA. *Novas perspectivas para texto: uma visão multissemiótica*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

## COLONIALIDADE E EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO DO VOTO VENCIDO DO JULGAMENTO DA ADI 5357

*Data de aceite: 13/12/2019*

### **Bianca Quitéria de Moura Santana**

Doutoranda em Direito pela Universidade de Coimbra e mestra em Direito pela Universidade Católica de Pernambuco (2018). Coimbra, Portugal. E-mail: profbiancamoura@gmail.com

### **Virgínia Colares**

Doutora em Linguística pela UFPE (1999) e pós-doutorado em Direito na UnB (2011). Professora da Universidade Católica de Pernambuco, atuando na graduação, mestrado e doutorado em Direito. Recife, PE, Brasil. E-mail: virginia.colares@gmail.com

**RESUMO:** Este artigo analisa o voto vencido proferido pelo Ministro Marco Aurélio, na Ação Direta de Inconstitucionalidade – ADI 5357 movida pela CONFENEN que questiona a constitucionalidade dos artigos 28, parágrafo 1º, e 30, caput, do Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). A relevância, para os estudos da educação inclusiva, reside nos indícios de colonialidade identificados na superfície textual do voto, evidenciando paradigmas de exclusão e segregação, que a partir de concepções hegemônicas, inferiorizam e estigmatizam as pessoas com deficiência, impedindo o seu acesso às classes comuns da rede regular de ensino. A metodologia de

pesquisa inscreve-se no domínio da Análise Crítica do Discurso - ACD. A análise compreende a argumentação (operadores argumentativos), a intertextualidade (constitutiva ou manifesta) e os modos de operação da ideologia. Constatase que o voto vencido na ADI 5357 está marcado por um discurso colonial, apresentando fundamentos de natureza liberal-econômica contrários ao direito à educação inclusiva.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pessoa com deficiência. Educação inclusiva. Colonialidade. Análise crítica do discurso. Decisão judicial.

### COLONIALITY AND EDUCATION: A CRITICAL DISCOURSE ANALYSIS OF THE DEFEATED VOTE OF THE ADI 5357'S JUDGMENT

**ABSTRACT:** This article analyzes the defeated vote pronounced by Minister Marco Aurélio in the Direct Action of Unconstitutionality - ADI 5357 filed by CONFENEN, which questions the constitutionality of articles 28, paragraph 1º, and 30, caput, of the Statute of Persons with Disabilities (Law nº 13.146/2015). The relevance, for the studies of inclusive education, lies in the signs of coloniality identified in the textual surface of the vote, highlighting paradigms of exclusion and segregation, which from hegemonic conceptions, inferiorize and stigmatize people with disabilities, preventing their access to the common classes of the regular education system. The research methodology

falls within the domain of Critical Discourse Analysis - CDA. The analysis comprises the argumentation (argumentative operators), the intertextuality (constitutive or manifest) and the modes of operation of the ideology. It is observed that the defeated vote in ADI 5357 is marked by a colonial discourse, presenting foundations of liberal-economic nature against to the right to inclusive education.

**KEYWORDS:** Person with disabilities. Inclusive education. Coloniality. Critical discourse analysis. Judicial decision.

## 1 | INTRODUÇÃO

As pessoas com deficiência foram historicamente excluídas do processo educacional. Durante muito tempo, não foi promovido nenhum tipo de acesso a essas pessoas ao ambiente escolar. Com o surgimento da educação especial, as pessoas com deficiência passaram a obter uma atenção nesse aspecto, no entanto, foram segregadas do convívio social em instituições especializadas. O movimento em prol da integração, por sua vez, buscou eliminar o paradigma anterior para inserir os alunos com deficiência na escola comum, todavia, permitiu a criação de classes especiais. Assim, para participarem da classe comum os alunos deveriam atender as exigências escolares.

A educação inclusiva surgiu como alternativa à premissa de que os alunos deveriam se adaptar à escola e não o contrário. Trata-se de um novo paradigma educacional que supera a concepção de integração escolar, reformulando o conceito de educação ao determinar o acesso de todas as crianças – com ou sem deficiência – à rede regular de ensino, em uma sala de aula comum, onde a escola deve propiciar condições para que todos os alunos possam desenvolver suas habilidades de acordo com suas necessidades específicas.

A Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), inspirada na Convenção da ONU sobre os direitos da pessoa com deficiência, assegura o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades. Entretanto, ainda é possível encontrar no interior das escolas brasileiras diversas barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais, decorrentes de concepções coloniais que permeiam o âmbito educacional. Nos discursos judiciais que discutem a temática inclusiva também é possível encontrar marcas de uma concepção colonial que converge para a negação da diversidade e conseqüentemente permite a exclusão social da pessoa com deficiência.

Nesse sentido, este artigo propõe-se a identificar, através da ACD, os indícios de colonialidade nos fundamentos do voto vencido na ADI 5357 que questiona a constitucionalidade dos dispositivos da Lei nº 13.146/2015 que determinam que as escolas privadas se adaptem para incluir os alunos com deficiência, sem que o ônus financeiro seja repassado às mensalidades, anuidades e matrículas.

## 2 | A COLONIALIDADE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Na contemporaneidade, o antigo colonialismo, que representou a dominação política e econômica do povo europeu sobre os demais povos, persiste sob a forma de colonialidade. Isto porque a ideia de raça passou a ser associada à nova estrutura de controle do trabalho engendrada pelo modo de produção capitalista (QUIJANO, 2005). Assim, a colonialidade constitui-se como um dos pilares do capitalismo mundial e “sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder” (QUIJANO, 2009, p. 73).

Bhabha (1998) esclarece que, o discurso colonial, possui como principal estratégia discursiva o estereótipo, que encontra validade no processo de ambivalência, ou seja, a garantia de sua repetibilidade em conjunturas históricas e discursivas mutantes, o embasamento de suas estratégias de individualização e marginalização e a produção de um efeito de verdade probabilística e predictabilidade. Nessa esteira, essa categorização própria do discurso colonial delimita as identidades sociais dos sujeitos. A qualificação de pessoa frágil, doente e incapaz, por exemplo, foi historicamente conferida à pessoa com deficiência, tornando-se característica fixa e imutável de sua condição, e demarcando como inequívoca sua inferioridade em relação aos demais indivíduos, fato este que hoje encontra fundamento na ideologia liberal-capitalista que possui predileção pelos ditos “eficientes”, já que “quem produz mais, consome mais”.

Vale ressaltar que muito embora a colonialidade origine-se no contexto da colonização europeia no continente americano, se difere do colonialismo por ser mais profunda e duradoura (QUIJANO, 2009), além do que, afigura-se muito mais ampla, uma vez que exerce controle sobre a economia, a política, a natureza, o gênero, a sexualidade, a subjetividade e o conhecimento (MIGNOLO, 2010).

Nessa toada, Walsh (2009) explica que a colonialidade se configura a partir de quatro dimensões específicas: a colonialidade do poder, que refere-se à hierarquização racial como critério para a manutenção de relações de dominação e exploração sobre determinados indivíduos ou grupos no cenário da ordem capitalista-global; a colonialidade do ser, que ocorre pela desumanização dos sujeitos colonizados, que pela suas características são estigmatizados e subalternizados; a colonialidade do saber, pela imposição da perspectiva epistemológica do homem branco europeu como pensamento universal; a colonialidade cosmogônica ou da mãe natureza, que surge a partir da pretensa dicotomia homem/natureza e manifesta-se por meio do menosprezo às tradições espirituais dos sujeitos colonizados.

Essas dimensões estão entrelaçadas e se reproduzem, inclusive, na educação, que durante séculos serviu de instrumento para legitimar as práticas excludentes decorrentes da visão eurocêntrica. Santos e Meneses (2009) apontam que o projeto de colonização buscou homogeneizar o mundo suprimindo as diferenças culturais. O campo da pedagogia também foi afetado por esse ideário europeu, em especial na América Latina, “a diversidade cultural foi historicamente relegada e deixada à

margem das propostas políticas e práticas educativas que, a exemplo do que ocorreu na Europa, se pautaram no ideal homogeneizador do Estado-Nação” (FLEURI, 2003, p. 20). Com efeito, a teoria pedagógica moderna impediu o reconhecimento de “Outras Pedagogias” (ARROYO, 2012), tendo em vista que “com esse perfil monocultural, a pedagogia moderna se impôs sobre a América Latina, invisibilizando os modos de educar das populações locais e promovendo uma dominação cognitiva e epistemológica” (CORDEIRO; ARAÚJO, 2018, p. 142).

De acordo com Magalhães e Stoer (2006, p. 76) “a escolarização tornou-se no Ocidente, sobretudo a partir do século XIX, a forma hegemônica de educação”. Esse modelo educacional foi transplantado para o Brasil, por meio do processo de seriação, tendo o paradigma da ciência moderna em sua ótica positivista refletido sobre o desenho organizacional da escola brasileira, através da adoção de uma única epistemologia (europeia), da fragmentação e especialização dos saberes, da hierarquização das disciplinas ministradas, da burocratização das práticas escolares, da formação voltada à divisão social do trabalho.

Nas palavras de Mantoan (2006, p. 186) a escola tradicionalmente aceita no Brasil se pautou “para atender um aluno idealizado e por um projeto educacional elitista, meritocrático e homogeneizador”. Assim, vigora uma educação voltada para atender uma lógica de mercado, que legitima a ideia de “separar os menos dotados, os que trazem problemas de aprendizagem, os que não se ajustam ao que as escolas definem como alunos-“modelo” que, [...] trazem boa pontuação à avaliação institucional” (MANTOAN, 2006, p. 186).

Afirma Fleuri (2003) que desde os anos 1950 eclodiram no Brasil movimentos sociais em defesa de processos educativos que valorizassem a cultura de diversos grupos populares. Contudo, “com o golpe militar de 1964, os movimentos sociais e culturais foram submetidos a rígidos processos de controle e censura, favorecendo a homogeneização e alienação cultural” (FLEURI, 2003, p. 22). Aduz Fleuri (2003) que só no final dos anos de 1970 esses movimentos reapareceram, tal como os movimentos de indígenas, negros, mulheres, homossexuais, meninos e meninas de rua, terceira idade e de pessoas com deficiência.

Pode-se dizer que durante muito tempo a educação especial não era entendida, pela política educacional brasileira, como parte integrante de uma educação para todos. Aquela era oferecida fora do sistema regular de ensino por meio das chamadas classes e escolas especiais que eram consideradas adequadas para o ensino dos alunos rotulados como “deficientes”. Só em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) rompeu-se com o paradigma que colocava a educação especial à margem do Sistema Geral de Educação, passando, assim, a ser oferecida na rede regular de ensino. Essa inovação legal demarcou uma nova fase educacional no Brasil, uma vez que a partir desse momento se deram os primeiros passos para a implementação de uma efetiva educação inclusiva.

Nesse sentido, outro grande marco legislativo na defesa dos direitos da pessoa

com deficiência foi a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015, que ao assegurar o sistema educacional inclusivo, inovou ao estipular obrigações não só para o Poder Público, mas também para as instituições de natureza privada, em especial, quanto a estas, estabelecendo em seus artigos 28, parágrafo 1º, e 30, caput, a obrigação de se adaptarem para o recebimento de alunos com deficiência, todavia estando proibidas de efetuar cobranças mais onerosas em relação a esses alunos (BRASIL, 2015a). No entanto, no ano de 2015, a Confederação Nacional de Estabelecimentos de Ensino – CONFENEN, através da Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 5357 questionou a constitucionalidade dos dispositivos mencionados, alegando, dentre outros argumentos, a ofensa aos direitos constitucionais à propriedade privada e à livre iniciativa (BRASIL, 2015b).

A Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (CONFENEN) requereu, cautelarmente, a suspensão da eficácia do parágrafo 1º do art. 28, e caput do art. 30 da Lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015b). O Supremo Tribunal Federal, então, após indeferir medida cautelar na ADI 5357, converteu o julgamento do referendo da cautelar em julgamento de mérito, julgando, por maioria e nos termos do voto do Ministro Relator Edson Fachin, improcedente a ADI 5357, vencido o Ministro Marco Aurélio, que a julgava parcialmente procedente (BRASIL, 2015b). Dessa forma, exarou-se acórdão evidenciando que o direito social à educação deve ser assegurado de forma ampla (BRASIL, 2015b).

A propositura da ADI 5357 demonstra que as extensas lutas dos movimentos sociais que demandam o reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência e as reformas ocorridas na legislação educacional brasileira ainda não são suficientes para assegurar de forma plena a educação inclusiva. Como bem pondera Walsh (2009, p. 16) a colonialidade “hoje se esconde por trás de um discurso (neo)liberal multiculturalista” fazendo pensar que o projeto hegemônico está dissolvido.

### **3 | APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO: A ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO JURÍDICO (ACDJ)**

A linguagem tem papel central na reflexão e na construção das relações de poder e hegemonia. Neste quesito, a Análise Crítica do Discurso (ACD) adquire relevância, já que configura-se como um campo de estudos que objetiva descrever, interpretar e explicar o envolvimento da linguagem no funcionamento da sociedade contemporânea. Para Fairclough (2001), o discurso é o uso da linguagem como forma de prática social, o que implica dizer que o discurso é um modo de ação e de representação, em contínua dialética com a estrutura social, pois ao mesmo tempo que a constitui, é por ela moldado. O discurso jurídico, por exemplo, materializa as práticas sociais de uma tradição através da produção de textos. Estes textos, portanto, reproduzem identidades, crenças, costumes, relações, estruturas e instituições sociais.

O modelo de análise ou agenda da ACD, proposto por Fairclough (1992), constrói-

se numa concepção tridimensional do discurso, ou seja, a análise do texto, a análise das práticas discursivas em articulação com a análise das práticas sociais. Fazendo ancoragem na ACD, a Análise Crítica do Discurso Jurídico (ACDJ) tem como fulcro a abordagem das relações específicas – internas e recíprocas – entre linguagem, direito e sociedade. Os textos produzidos socialmente em eventos autênticos do judiciário são resultantes da estruturação social da linguagem que os consome e os faz circular. Por outro lado, esses mesmos textos são também potencialmente transformadores dessa estruturação social da linguagem, assim como os eventos sociais são tanto resultado quanto substrato dessas estruturas sociais.

A ACDJ, portanto, fornece o aporte teórico-metodológico adotado neste artigo, cujo objetivo é identificar indícios de colonialidade na superfície textual do voto vencido na ADI 5357 no que concerne ao direito à educação inclusiva. A análise, então, incidirá sobre a dimensão do texto, que compreende a argumentação (operadores argumentativos); a dimensão da prática discursiva, que compreende a intertextualidade (constitutiva ou manifesta) e a dimensão da prática social, que compreende a ideologia (modos de operação da ideologia). O voto, *corpus* desse estudo, foi transcrito e dividido em fragmentos, tendo suas linhas numeradas a fim de facilitar a indicação das marcas textuais, considerando o objetivo proposto.

Nesse contexto, a primeira categoria objeto de análise é a argumentação. Através da argumentação, é possível influir no pensamento ou comportamento alheio. Neste aspecto reside sua importância, haja vista que “o processo argumentativo transforma a mensagem linguística em ideologia” (WARAT, 1994, p. 94).

A argumentação é entendida como um conjunto de regras internas à língua, que comandam o encadeamento dos enunciados, orientando a enunciação em certa direção. Seu principal objetivo é conectar os argumentos para uma mesma conclusão.

Para que melhor se identifique a argumentação presente no texto, cabe localizar determinados itens lexicais que a introduzem, estes são denominados de operadores argumentativos e são “responsáveis pelo encadeamento dos enunciados, estruturando-os em textos e determinando a sua orientação discursiva” (KOCH, 2000, p. 36). Inspirada a partir dos estudos de Ducrot (1981), criador da Semântica Argumentativa, Koch (2010) classifica tais operadores argumentativos, dentre os principais, destaca-se:

- Operadores que introduzem uma contraposição entre os argumentos orientados para conclusões opostas: *mas (porém, contudo, todavia, no entanto), embora (ainda que, posto que, apesar de (que))*;

- Operadores que introduzem uma justificativa ou explicação em relação ao enunciado anterior: *porque, que, já que, pois*;

Além destes, cabe ainda mencionar os operadores argumentativos:

- Que retificam ou aprimoram um enunciado: *isto é, ou seja, ou melhor, melhor dizendo, quero dizer, isso sim*.

- Que refutam ideias ou informações: *não, nunca, nada, jamais, nem pensar,*

*nenhum, de modo algum.*

A segunda categoria de análise, a intertextualidade, é definida por Fairclough (2001, p. 114) como “a propriedade que têm os textos de ser cheios de fragmentos de outros textos, que podem ser delimitados explicitamente ou mesclados e que o texto pode assimilar, contradizer, ecoar ironicamente, e assim por diante”. Para Fairclough (2001) existe uma relação entre a intertextualidade e a hegemonia, tendo em vista que o conceito de intertextualidade aponta para a produtividade dos textos – como os textos podem transformar textos anteriores, reformulando as convenções existentes para gerar novos textos – que é socialmente restringida conforme as relações de poder.

Segundo Fairclough (2001) a intertextualidade classifica-se em manifesta ou constitutiva (interdiscursividade). Na manifesta, o enunciador faz expressa referência à fonte citada, recorrendo explicitamente a outros textos. A intertextualidade constitutiva ou interdiscursividade, por sua vez, significa “como um tipo de discurso é constituído por meio de uma combinação de elementos de ordens do discurso” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 152), isto é, verifica-se nos textos, “quais gêneros, discursos e estilos os constituem, e como, no texto, esses aspectos são trabalhados para formar articulações particulares” (FAIRCLOUGH, 2012, p. 311). Fairclough (2001) afirma que a intertextualidade se expressa também por meio de pressuposições, isto é, proposições que são tomadas pelo produtor do texto como verdadeiras, e que, por isso, tendem a ser manipulativas pois requerem dos leitores certos conhecimentos prévios. Ademais, o autor (2001) também demonstra que a intertextualidade se manifesta pela negação. O cientista do discurso (2001) explica que as frases negativas são uma forma de pressuposição, incorporando outros textos somente para contestá-los ou rejeitá-los.

A última categoria analítica, a ideologia, é tratada por Thompson (2011) em sua obra “Ideologia e Cultura Moderna”. Thompson (2011) apresenta as transformações dos conceitos de ideologia propostos por Destutt de Tracy, Lenin, Lukács e Manheim, apresentando ainda, a partir da teoria social crítica, uma classificação própria da Ideologia. Thompson (2011) preocupa-se com o entrecruzamento entre formas simbólicas e relações de poder, ou seja, como o sentido é mobilizado no mundo social de modo a reforçar posições de poder. Para Thompson (2011, p. 76): “estudar a ideologia é estudar as maneiras como o sentido serve para estabelecer e sustentar relações de dominação”.

Assim, para a Análise Crítica do Discurso, Thompson (2011) não só contribui com o conceito de ideologia, bem como oferece as ferramentas para se analisar, linguisticamente, os eventos discursivos, através dos cinco modos de operação da ideologia, ligados a estratégias típicas de construção simbólica.

Nesse sentido, os modos de operação da ideologia elencados por Thompson (2011) auxiliam na desconstrução ideológica de textos tipicamente marcados por assimetrias de poder, como naqueles proferidos pelo Poder Judiciário, uma vez que a concepção de ordem jurídica enquanto ordem legal, formulada pela associação entre positivismo dogmático e liberalismo, aparece como modelo hegemônico e fundamenta,

inclusive, o senso comum dos leigos.

O Quadro 1, a seguir, reproduz o quadro sinóptico com as explicações dadas pelo próprio autor. Acrescente-se à *reificação*, a estratégia típica de construção simbólica denominada *banalização*, em que se apresenta um tema fundamental de forma trivial. Esta categoria foi desenvolvida pelo Grupo de pesquisa Linguagem e Direito da Universidade Católica de Pernambuco.

MODOS GERAIS	ESTRATÉGIAS TÍPICAS DE CONSTRUÇÃO SIMBÓLICA
<p><b>LEGITIMAÇÃO</b> Relações de dominação são representadas como legítimas.</p>	<p><i>Racionalização</i>: uma cadeia de raciocínio procura justificar um conjunto de relações.</p> <p><i>Universalização</i>: interesses específicos são apresentados como interesses gerais.</p> <p><i>Narrativização</i>: exigências de legitimação inseridas em histórias do passado que legitimam o presente.</p>
<p><b>DISSIMULAÇÃO</b> Relações de dominação são ocultadas, negadas ou obscurecidas.</p>	<p><i>Deslocamento</i>: deslocamento contextual de termos e expressões.</p> <p><i>Eufemização</i>: valoração positiva de instituições, ações ou relações.</p> <p><i>Tropo</i>: sinédoque, metonímia, metáfora.</p>
<p><b>UNIFICAÇÃO</b> Construção simbólica de identidade coletiva.</p>	<p><i>Estandartização</i>: um referencial padrão proposto como fundamento partilhado.</p> <p><i>Simbolização da unidade</i>: construção de símbolos de unidade e identificação coletiva.</p>
<p><b>FRAGMENTAÇÃO</b> Segmentação de indivíduos e grupos que possam representar ameaça ao grupo dominante.</p>	<p><i>Diferenciação</i>: ênfase em características que desunem e impedem a constituição de desafio efetivo.</p> <p><i>Expurgo do outro</i>: construção simbólica de um inimigo.</p>
<p><b>REIFICAÇÃO</b> Retratção de uma situação transitória como permanente e natural.</p>	<p><i>Naturalização</i>: criação social e histórica tratada como acontecimento natural.</p> <p><i>Eternalização</i>: fenômenos sócio-históricos apresentados como permanentes.</p> <p><i>Nominalização/passivação</i>: concentração da atenção em certos temas em prejuízo de outros, com apagamento de atores e ações.</p>

Quadro 1: Modos de operação da ideologia (Compilado de Thompson, 2011, p. 81).

Expostas as bases conceituais da ACD, passa-se a seguir à análise do voto vencido na ADI 5357.

#### 4 | ANÁLISE DO VOTO VENCIDO NA ADI 5357

A análise, a seguir, foi extraída da Dissertação de Mestrado intitulada “O acesso da pessoa com deficiência à rede regular de ensino no Brasil: uma análise crítica do discurso do julgamento da ADI 5357” defendida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Direito da Universidade Católica de Pernambuco pela coautora Bianca Santana. Devido à grande extensão do voto, foram selecionados, tal como foram escritos, somente os fragmentos considerados relevantes, de acordo com o objetivo deste artigo.

---

09/06/2016    PLENÁRIO

REFERENDO NA MEDIDA CAUTELAR NA AÇÃO DIRETA DE INCONSTITUCIONALIDADE 5.357 DISTRITO FEDERAL

1.    O SENHOR MINISTRO MARCO AURÉLIO – Presidente, em que pese o voto que vou
2.    proferir, chegada a minha hora, espero ir para o céu e não para o inferno. Todos temos
3.    uma hora marcada.

---

Fragmento 01

No Fragmento 01, o Ministro Marco Aurélio inicia o voto utilizando o vocativo “Presidente” (linha 1). A função do vocativo é interpelar a pessoa ou coisa a que se está dirigindo, e nesse fragmento, também denota a intenção do emissor de estabelecer uma aproximação com o interlocutor.

Em seguida, o Ministro faz uso do operador argumentativo de contraposição “em que pese” (linha 1). O uso do operador argumentativo “em que pese” sinaliza a orientação das condições de verdade do enunciado. A finalidade de se utilizar esse operador está voltada a estabelecer relações de contraste, disjunção/oposição entre os argumentos. Mais especificamente, no fragmento, indica que o enunciador pretende expor desde logo seu ponto de vista, bem como serve para indicar a escala argumentativa, demonstrando a intenção do enunciador de tornar mais forte o argumento seguinte: “chegada a minha hora, espero ir para o céu e não para o inferno” (linha 2).

A asserção “Todos temos uma hora marcada” (linhas 2-3), um chavão, caracteriza a falácia do apelo popular, uma argumentação apoiada na defesa de ideias através da associação entre as mesmas crenças aceitas pelo senso comum. O uso desse lugar comum constrói a simbolização da unidade, que interliga os indivíduos numa identidade coletiva, caracterizando o modo de operação da ideologia denominado unificação.

No âmbito da prática discursiva, é possível verificar, neste fragmento, o recurso à interdiscursividade, onde o discurso jurídico é articulado com o discurso religioso. O discurso religioso configura-se como “uma prática discursiva que expressa e difunde

um sistema de crenças e valores éticos, morais e espirituais, como visões de mundo e do homem, que são transmitidos, validados e legitimados através de práticas sociais” (PEÑA-ALFARO, 2005, p. 56). Dentre as principais características do discurso religioso, estão a assimetria, pela distinção entre o que é divino e o que é humano; o recurso à autoridade, pelo apelo à autoridade de Deus; a não reversibilidade, pela apresentação do discurso religioso como único e inquestionável; e a intertextualidade, pela remissão às palavras de Deus (PEÑA-ALFARO, 2005). Dessa forma, ao afirmar “chegada a minha hora, espero ir para o céu e não para o inferno” (linha 2), o referido Ministro faz apelo a um fundamento de caráter religioso para justificar sua argumentação. Esse interdiscurso sinaliza a maneira com que o Ministro enxerga a matéria objeto de sua apreciação. Esse deslocamento para a esfera divina realiza uma orientação argumentativa que remete a uma desvalorização da temática do direito à educação inclusiva, estratégia típica de banalização, uma vez que o enunciador deixa transparecer que o voto que irá proferir não é fator de condenação divina. Esse modo de operação da ideologia, a reificação, ocorre pelo uso da estratégia típica de construção simbólica de banalização que confere trivialidade ao tema da inclusão educacional de pessoas com deficiência, indicando, portanto, um indício de colonialidade.

- 
4. A preocupação é geral; a preocupação – diria – dos humanos quanto aos portadores
  5. de necessidades especiais, para não falarmos muito, embora conste da convenção
  6. internacional o vocábulo “deficiente”. Concordamos com os dados metajurídicos, os
  7. calcados na intolerância, no preconceito, em óbices à indispensável integração, mas
  8. as esferas são diversas: do direito, da moral e da religião.

---

#### Fragmento 02

No fragmento 02, o enunciado “a preocupação é geral” (linha 4) indica a utilização de uma estratégia típica de construção simbólica denominada universalização, onde interesses específicos são apresentados como gerais. Isto sinaliza que o Ministro inicia seu discurso no intento de universalizar a preocupação atinente às questões envolvendo as pessoas com deficiência.

Mais adiante, o uso do verbo dizer no futuro do pretérito, “diria” (linha 4), modaliza o enunciado com o fim de retificar ou aprimorar o enunciado anterior: “A preocupação é geral” (linha 4). Esta retificação do enunciado anterior, por meio do enunciado “a preocupação – diria – dos humanos quanto aos portadores de necessidades especiais” (linhas 4-5) indica um indício de colonialidade, uma vez que o Ministro tece o seu comentário excluindo as pessoas com deficiência da condição de seres humanos. Isto caracteriza um modo de operação da ideologia chamado de fragmentação, em que relações de dominação são mantidas em decorrência da segmentação de indivíduos e grupos que possam representar ameaça ao grupo dominante. Neste caso, ocorre um tipo específico de fragmentação, a diferenciação, pela ênfase na divisão: “humanos” e

“portadores de necessidades especiais”.

Nas linhas 4 e 5, o Ministro emprega o termo “portadores de necessidades especiais”, o que configura um ato semântico de suavização: eufemismo. O eufemismo ocorre pela utilização de uma palavra mais agradável, utilizada para suavizar/minimizar o peso conotador de outra palavra menos agradável; e representa, ao mesmo tempo, um indício de colonialidade, já que a linguagem da designação é uma das estratégias que mantém inalteradas as formas de ver e representar indivíduos ou grupos oprimidos. Isto decorre do fato de que na conjuntura jurídica atual, a prática é da utilização do termo “pessoa com deficiência”, sendo este considerado o mais adequado, inclusive, por intermédio da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009).

Na linha 5, o enunciador utiliza a expressão “para não falarmos muito” o que sinaliza a intenção de banalizar o assunto tratado. Em seguida, faz uso do operador argumentativo de contraposição “embora” (linha 5), do eixo das condições de verdade, que tem a função de estabelecer relações de contraste, disjunção/concessão entre argumentos. Note-se que, nesse caso, o operador referido ainda possui a função de auxiliar o redator na construção da intertextualidade por negação.

Assim, no enunciado “embora conste da convenção internacional o vocábulo “deficiente” (linhas 5-6) a intertextualidade se expressa pela negação, visto que se trata de proposição cuja finalidade é contestar/rejeitar o texto da Convenção. Dessa forma, ao fazer uso do operador argumentativo “embora” o enunciador dota o discurso de maior poder persuasivo, pois se antecipa ao leitor, ao introduzir um argumento possível, mas contrário à sua tese, rejeitando-o de maneira implícita.

Da leitura do artigo 1 da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, verifica-se que a terminologia empregada pela Convenção é a de “pessoas com deficiência” e não “deficiente” como aduz o Ministro. Observa-se, então, que a argumentação tende a ser manipulativa, pois o produtor do texto estabelece a afirmação “embora conste da convenção internacional o vocábulo “deficiente”” (linhas 5-6) como verdadeira, o que tende a levar o leitor ao convencimento da argumentação desenvolvida, pois requer daquele um conhecimento prévio do texto da Convenção.

Na linha 6, o enunciador utiliza a expressão “concordamos” que sinaliza que o seu ponto de vista é compartilhado entre os “humanos” (linha 4). Isto evidencia o modo de operação da ideologia chamado unificação, pela construção argumentativa que simboliza a unidade e a identificação coletiva.

Mais adiante, o enunciador faz uso do operador argumentativo de contraposição “mas” (linha 7) cujo papel neste fragmento é de negação, ou seja, estabelece-se a relação  $p$  mas  $q$ , em que se verifica que  $q$  anula  $p$ . Desta forma, ele introduz a contraposição entre o argumento “Concordamos com os dados metajurídicos, os calcados na intolerância, no preconceito, em óbices à indispensável integração (linhas 6-7) e o argumento “as esferas são diversas: do direito, da moral e da religião” (linha 8), em que este anula/nega o anterior, o que evidencia a intenção de abstrair o mundo

jurídico do contexto sociocultural, bem como separar o direito de outros ramos do saber. Isto demonstra a adesão do enunciador à ideologia positivista, pois esta reduz o direito ao que está posto/positivado e atribui cientificidade ao direito apartando-o de outras áreas do conhecimento. Vislumbra-se, aqui, portanto, um indício de colonialidade.

- 
9. A Lei que está sendo apreciada pela derradeira trincheira da cidadania, o Supremo, é  
10. a de nº 13.146, de 2015, com um período, para que venha a ter eficácia, dilatado. O  
11. que previu essa Lei? Providências de profundidade maior. Tem-se no artigo 28  
12. atacado, especialmente no § 1º, a encerrarem normas cogentes quanto à adoção de  
13. providências, que incumbe, ao setor privado, providenciar sistema educacional  
14. inclusivo, (inciso D); o aprimoramento dos sistemas educacionais – todos esses itens
15. voltados à integração dos portadores de necessidades, como disse, especiais –; ter  
16. projeto específico pedagógico; adotar medidas individualizadas e coletivas em  
17. ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes  
18. com necessidades especiais, alude-se a com deficiência; planejamento de estudo de  
19. caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado; participação  
20. dos estudantes nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar; adoção de  
21. medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos,  
22. culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade,  
23. as habilidades e os interesses do estudante com deficiência; implemento de práticas  
24. pedagógicas inclusivas; formação e disponibilização de professores; oferta de ensino  
25. da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva; acesso ao  
26. ensino superior e à educação profissional; inclusão, em conteúdos curriculares, em  
27. curso de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas  
28. relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento;  
29. participação da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, em jogos e  
30. atividades recreativas; acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da  
31. educação e demais integrantes da comunidade escolar; oferta de profissionais de  
32. apoio escolar; articulação intersetorial na implementação de políticas públicas.  
33. Presidente, não é pouco. É muito!
- 

Fragmento 03

Neste fragmento, o redator emprega uma estratégia típica de construção simbólica denominada tropo, por meio da metáfora “derradeira trincheira da cidadania” (linha 9). A metáfora é uma figura de linguagem cuja função é aplicar um termo ou frase a um objeto ou ação em seu sentido não literal. Neste caso, a frase “derradeira trincheira da cidadania” (linha 9) é aplicada ao objeto “o Supremo” (linha 9) a fim de transportar este para um novo campo de significação: instância do Poder Judiciário que detém o poder decisório final para a proteção da cidadania.

Ademais, a referida metáfora possui implicação política, pois sinaliza o sentimento de estima que o enunciador possui em relação ao Supremo Tribunal Federal, bem como serve para legitimar a autoridade da própria instituição.

O Ministro, então, constrói sua argumentação, fazendo o seguinte questionamento: “O que previu essa lei?” (linhas 10-11). Isto reflete que a atitude legalista norteará o fragmento. Constata-se esta, que se confirma nas linhas posteriores, nas quais o Ministro se dedica a apresentar, as diretrizes preconizadas no artigo 28 da Lei

13.146/2015, objeto da ADI 5357. Frise-se, no entanto, que o Ministro realizou um recorte seletivo dos itens previstos no referido artigo, por meio da omissão ou redução de alguns incisos. Observa-se que os incisos IV e VI foram omitidos e os incisos I, II, III, V, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XV e XVI foram reduzidos (BRASIL, 2015a).

Na linha 15, o operador argumentativo de reformulação “como disse” realiza a orientação textual de esclarecer/aprimorar a expressão: “portadores de necessidades” (linha 15). O aprimoramento dessa expressão pelo termo “especiais” (linha 15) enfatiza a figura retórica do eufemismo, pela suavização da designação.

Verifica-se, ainda, o uso da intertextualidade na forma de negação, pois o Ministro incorpora o texto da Convenção somente para contestar as diretrizes do artigo 28, o que se evidencia pelo enunciado “Presidente, não é pouco. É muito!” (linha 33). O operador argumentativo de negação “não” possui a função de refutar ideias/informações e os operadores argumentativos de quantidade “pouco” e “muito” possuem a finalidade de quantificar um objeto ou ação. Neste caso, os operadores quando combinados apontam para uma mesma conclusão: o artigo 28 da Lei 13.146/2015 prevê providências em excesso. Com isso, identifica-se, neste fragmento, um indício de colonialidade, uma vez que o discurso do Ministro sinaliza a intenção de aniquilar os direitos previstos na Lei nº 13.146/2015, por considerá-los excessivos.

- 
46. Não se faz milagre no campo econômico-financeiro, e não pode o Estado  
47. cumprimentar com o chapéu alheio; não pode o Estado, se é que vivemos sob a  
48. proteção de uma Constituição democrática, compelir a iniciativa privada a fazer o  
49. que ele não faz, porque, quanto à educação, a obrigação principal é dele. Em se  
50. tratando de mercado, Presidente, a intervenção estatal há de ser minimalista. A  
51. educação é dever de todos, mas é dever precípua do Estado.

---

Fragmento 05

Nas linhas 46 e 47 apresenta-se, três vezes seguidas, o operador argumentativo de negação “não”. O “não”, do eixo das condições de verdade, é empregado pelo enunciador para refutar a informação que se segue. Assim, o Ministro constrói uma escala argumentativa, em que três enunciados (argumentos) de uma classe se apresentam em gradação de força crescente no sentido de uma mesma conclusão. Desta forma, os argumentos 1) “Não se faz milagre no campo econômico-financeiro”, 2) “e não pode o Estado cumprimentar com o chapéu alheio” e 3) “não pode o Estado, se é que vivemos sob a proteção de uma Constituição democrática, compelir a iniciativa privada a fazer o que ele não faz, porque, quanto à educação, a obrigação principal é dele”, coligem para o argumento central de que cabe ao Estado e não à iniciativa privada prover educação. Isto é uma evidência de racionalização, um modo de operação da ideologia por legitimação, que constrói uma cadeia de raciocínio,

procurando justificar um conjunto de relações em torno da não obrigatoriedade de prestação do atendimento educacional inclusivo pela iniciativa privada.

Na linha 47, o enunciador utiliza a metáfora, estratégia típica de construção simbólica do tropo, “cumprimentar com o chapéu alheio”, o que sinaliza uma crítica à postura do Estado de compelir a iniciativa privada a assumir uma obrigação que supostamente é sua. Trata-se, portanto, de um ato semântico de suavização (eufemismo), uma vez que adota o termo a fim de não descaracterizar a polidez do seu discurso. Em seguida, o Ministro questiona a classificação da Constituição como democrática (linhas 47-48), aduzindo, de forma implícita, que o Estado não pode forçar (ação geralmente interligada a regimes ditatoriais) a iniciativa privada a promover um atendimento educacional inclusivo.

Neste fragmento, verifica-se o modo de operação da ideologia chamado legitimação, pela adoção de estratégia típica de construção simbólica denominada universalização, uma vez que o enunciador trata uma questão singular, qual seja, os interesses econômicos do setor privado, como universal.

No fragmento 05, o enunciador permanece, então, adotando em seu discurso a lógica colonial, pela defesa das concepções hegemônicas liberais, em especial, quando propugna a intervenção estatal mínima no mercado (linha 50). O Ministro conclui o fragmento afirmando que “A educação é dever de todos, mas é dever precípua do Estado” (linha 51). Neste enunciado, o operador argumentativo de contraposição “mas” estabelece a relação *p mas q* de modo que assume a função de invalidar/anular o argumento anterior, ou seja, de que a educação é dever de todos.

- 
67. Se formos ao primeiro artigo do Diploma Maior, veremos, como dizia e ressaltava a  
68. saudosa Lúcia de Figueiredo, que houve a opção pelo privado. E o ministro Carlos  
69. Ayres Britto costumava frisar que, pela vez primeira, a Carta de 1988 tratou dos  
70. direitos sociais antes de cuidar da própria estrutura do Estado. Mais do que isso,  
71. pinço do artigo 1º da Constituição que é fundamento da República a homenagem  
72. aos valores sociais do trabalho, à livre iniciativa, que, por sua vez, também, está no  
73. artigo 170, como fundamento da ordem econômica.
- 

#### Fragmento 08

No fragmento 08, o Ministro continua seu discurso, fazendo uso do operador argumentativo de condição “se” (linha 67), que orienta a motivação do enunciado e cuja função é introduzir requisitos ou circunstâncias para determinado ato/fato ocorrer. Esse tipo de operador coloca o argumento como hipotético, o que permite ao enunciador retratar-se, dada a sua condição de mera possibilidade. No caso deste fragmento, o operador “se” tem caráter implicativo, pois existe uma relação de condicionalidade, na forma *se p, q*, isto é, “Se formos ao primeiro artigo do Diploma Maior, veremos, [...], que houve a opção pelo privado” (linhas 67-68).

Evidencia-se, neste fragmento, o modo de operação da ideologia chamado legitimação, por meio da estratégia típica de construção simbólica da racionalização, uma vez que o Ministro constrói uma cadeia de raciocínio que procura justificar um conjunto de relações em torno da ideia de que no Diploma Maior houve a opção pelo privado. Para isto, ele faz uso de um fundamento racional, qual seja, o apelo à legalidade, quando cita o Diploma Maior (intertextualidade manifesta) na linha 67.

Observa-se, portanto, que o Ministro continua a orientar a sua argumentação em defesa da autonomia privada, da propriedade privada e da liberdade econômica, aduzindo neste fragmento que a Constituição Federal fez a “opção pelo privado” (linha 68), o que demonstra uma postura de adesão intelectual a uma ideologia liberal-capitalista, típico indício de colonialidade.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise crítica do discurso do voto vencido na ADI 5357, identificou indícios de colonialidade na superfície dessa decisão judicial. O primeiro deles, se manifestou pela presença, no texto, do modo de operação da ideologia da reificação. Tal constatação se deu pela utilização, por parte do Ministro, do interdiscurso religioso, que sinalizou uma banalização da temática referente à educação inclusiva.

Observou-se também que o termo “portadores de necessidades especiais” é enfatizado no discurso, apontando para outro indício de colonialidade. A figura retórica do eufemismo, no discurso colonial, é empregada para mascarar a desigualdade, uma vez que a linguagem da designação é uma das estratégias coloniais que mantém inalteradas as formas de ver e representar indivíduos subalternizados. Do mesmo modo, a ênfase na divisão “humanos” e “portadores de necessidades especiais” indicou o modo de operação da ideologia da fragmentação, que se perfaz na segmentação de indivíduos e grupos que possam representar ameaça ao grupo dominante, típico indício de colonialidade.

A intertextualidade com a Lei nº 13.146/2015 no presente voto, foi empregada para negar as medidas/diretrizes que esta impõe aos estabelecimentos de ensino privado para inclusão das pessoas com deficiência, haja vista que o Ministro as considerou excessivas. Ressalte-se que a negativa e/ou depreciação de direitos de um grupo minoritário em benefício de uma classe dominante – no caso, as instituições privadas de ensino, espécies de agentes econômicos – corresponde a um dos pilares da estrutura colonial de poder.

Por fim, verificou-se que o discurso é marcadamente colonial por apresentar fundamentos de natureza liberal-econômica contrários ao direito à educação inclusiva. Neste discurso, os argumentos foram utilizados como estratégias para afirmar as concepções ideológicas/hegemônicas da separação entre direito, moral e religião (positivismo jurídico), da intervenção estatal mínima no mercado, da autonomia privada, da liberdade econômica, da opção pelo privado e da livre iniciativa.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- BHABHA, Homi K.. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.
- BRASIL. Agência Senado. **Lei Brasileira de Inclusão entra em vigor e beneficia 45 milhões de pessoas**. 21.01.2016. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/01/21/lei-brasileira-de-inclusao-entra-em-vigor-e-beneficia-45-milhoes-de-brasileiros>>. Acesso em: 27 jul. de 2018.
- BRASIL. **Decreto nº 6.949/2009 de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm)>. Acesso em: 20 ago. de 2018.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 27 jul. de 2018.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015a**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)>. Acesso em: 27 jul. de 2018.
- BRASIL. Supremo Tribunal Federal (STF). Ação Direta de Inconstitucionalidade 5357. Relator: Ministro Luis Edson Fachin. Brasília, 4 de agosto de 2015b. Disponível em: <<http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=12012290>>. Acesso em: 28 jul. de 2018.
- CORDEIRO, Albert Alan de Sousa; ARAÚJO, Sônia Maria da Silva. O jogo capoeira: uma pedagogia decolonial? **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 45, jan./abr. 2018. p. 137-154.
- DUCROT, O. **Provar e Dizer: linguagem e lógica**. São Paulo: Global, 1981.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse and social change**. Cambridge: Polity Press, 1992.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Ed. UNB, 2001.
- FAIRCLOUGH, Norman. Análise Crítica do Discurso como método em pesquisa social científica. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 307-329, dez. 2012.
- FLEURI, R. M. Intercultura e Educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 23, p. 16-35, maio/jun/jul/ago. 2003.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Argumentação e linguagem**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- MAGALHÃES, A.; STOER, S. Inclusão social e a “escola reclamada”. In: Rodrigues David (Org). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusão**. São Paulo: Summus, 2006. p. 65-84.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.
- MIGNOLO, Walter. **Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad**. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

PEÑA-ALFARO, Alex Antonio. **Estratégias discursivas de persuasão em um discurso religioso neo-pentecostal**. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Artes e Comunicação, Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Eduardo (Org.). **A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Edgardo Lander (org). Buenos Aires: Colección Sur Sur, CLACSO, setembro 2005. p. 227-278.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina. SA, 2009.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

THOMPSON, John B. **Ideologia e Cultura Moderna: teoria social e crítica na era dos meios de comunicação de massa**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In. CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-42.

WARAT, Luis Alberto. **Introdução geral ao direito. Volume I. Interpretação da lei: temas para uma reformulação**. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 1994.

## ESPAÇO BIOGRÁFICO: MÚLTIPLAS FORMAS DE ENUNCIÇÃO E PERSPECTIVAS DISSIDENTES

*Data de submissão: 21/10/2019*

*Data de aceite: 13/12/2019*

### **Leandro Souza Borges Silva**

Universidade Estadual de Santa Cruz  
Ilhéus – Bahia

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4477753197074182>

Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações (PPGLLR), da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC).

Graduado em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e suas Literaturas e Língua Inglesa e suas Literaturas, também pela UESC. E-mail: [leandroborges@hotmail.com](mailto:leandroborges@hotmail.com)

Esse artigo faz parte da pesquisa intitulada 'Narrativas de si na cidade: O espaço urbano periférico em Amara Moira e Geovani Martins', pesquisa de mestrado inserida no Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações (PPGLLR), da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), sob orientação do professor Ricardo Oliveira de Freitas (UNEB/UESC) E-mail: [ricofrei@gmail.com](mailto:ricofrei@gmail.com)

**RESUMO:** A presente abordagem tem como objetivo focar o gênero biográfico enquanto elemento que legitima expressões e perspectivas dissidentes. Para isso, dentre outros conceitos, problematiza-se a noção de Espaço Biográfico (ARFUCH, 2010), considerando sua

interatividade temática e multimodal, tendo em vista que sua dimensão relacional possibilita conceber as diversas formas biográficas em suas diferentes esferas de veiculação. Assim, numa discussão reflexivo-teórica, discute-se a expressão (auto)biográfica com base em Dosse (2015), Lejeune (2008) e Souza (2011). Dessa forma, considera-se relevante afirmar que, muito mais que o interesse pela vida privada, o biográfico e suas modalidades de expressão devem ser concebidas como expressão que permite apreender conjunturas coletivas a partir de óticas individuais, notabilizando sujeitos dissidentes. Como resultado, nota-se que o biográfico tem se afastado das grandes narrativas para enviesar sujeitos à margem que dinamizam a vida social. A ascensão de perspectivas expressivas que solapam discursos hegemônicos e totalitários advém, portanto, de intensos movimentos de subversão e resistência que, se não findaram plenamente as formas de opressão e segregação social, impugnam aos sistemas de significação novas formas de compreensão e abordagem social.

**PALAVRAS-CHAVE:** Espaço Biográfico. Excluídos. Políticas de identidade.

**ABSTRACT:** This work approach aims on the biographical genre as an element that legitimizes dissentives and perspectives expressions. For this, among other concepts, the notion of biographical space (ARFUCH, 2010) is exemplified, considering its thematic and multimodal interactivity, given that its relational dimension makes it possible to conceive the various biographical forms in its different communication spheres. Thus, in a reflexive-theoretical discussion, the present work discuss the biographical expression based on Dosse (2015), Lejeune (2008) and Souza (2011). Therefore, it is considered relevant to affirm that, much more than the interest in private life, the biographic and its modalities of expression should be conceived as an expression that allows to learn collective conjunctures from individual optics, notenabling dissident subjects. As a result, one can observe that the biographic has been removed from the great narratives in order to skew individuals to the margins that streamline social life. The rise of expressive perspectives that undergo hegemonic and totalitarian discourses, moreover, from intense movements of subversion and resistance that, if they did not fully fined the forms of oppression and social segregation, they challenged the systems of signifying new forms of understanding and social approach.

**KEYWORDS:** Biographic space. Deleted. Identity policies.

O surgimento de expressões de cunho biográfico coincide, de certa forma, com a criação dos mecanismos de expressão e comunicação humana, de modo que as primeiras expressões se relacionavam com aspectos cotidianos e culturais de determinada comunidade. As figuras, desenhos e ilustrações feitas pelas antigas sociedades da pré-história sempre remetiam ao aspecto vivencial de uma coletividade, suas crenças, hábitos e valores.

Igualmente, na antiguidade, prevalecia a noção de coletividade, sendo que nessas expressões preponderava a instância grupal enquanto signo da unidade, diferentemente do que ocorreu na era moderna, quando ideais iluministas fundaram noções de individualidade.<sup>1</sup> Tanto por vias orais ou escritas, produções poéticas de cunho épico, a exemplo da *Ilíada* e *Odisseia*, de Homero, tinham como finalidade exaltar um povo, uma nação, atribuindo às personagens características morais nobres, virtudes que identificam e enaltecem uma coletividade. Cantar em tom grandiloquente as aventuras dos heróis, seus desafios e conquistas se efetuava enquanto processo de construção e legitimação identitária de uma nação e, portanto, de seus cidadãos.

Em sentido amplo, as primeiras expressões humanas se constituam de biografias coletivas, constructos que apresentavam aspectos vivenciais de específicas relações grupais. O vocábulo “biografia” remonta etimologicamente às palavras gregas *Bios*

---

1 Não cabe na presente abordagem estabelecer discussão fundamentalmente histórica acerca das manifestações biográficas, porém serão reproduzidas discussões que referenciam fatos já conhecidos pela sociedade em geral.

(vida) e *Gráphein* (descrever, gravar, desenhar), sendo que sua significação, mesmo que tenha se modificado com o tempo, mantém sua acepção principal: escrever (sobre) uma vida. Sendo inerente à condição humana, expressões biográficas começaram por se manifestar anteriormente à propagação da escrita, evoluindo em multifacetadas formas de expressão com a advento da imprensa. Fosse para narrar a respeito de coletividades, grandes heróis, figuras ilustres, personalidades ou indivíduos específicos, a biografia começou por manifestar-se em gêneros não puramente biográficos, a exemplo das epopeias, sagas e, mais futuramente, em textos hagiográficos, narrativas que contavam as vidas de homens santos, sacralizados. Ao sofrer mutações ao longo da história, os textos biográficos adquirem destacado reconhecimento, sendo então concebidos enquanto leitura que proporcionava um saber erudito (DOSSE, 2015).

Evoluindo, a “biografia se tornou, com o passar do tempo, um discurso de autenticidade, remetendo à intenção de verdade por parte do biógrafo” (DOSSE, 2015, p. 12). Nesse processo, a biografia se constitui também enquanto subgênero literário e coopta procedimentos de expressão e recepção de outros gêneros, a exemplo do romance. Essa intenção de verdade encontra profícuo campo de problematização, pois ao utilizar-se dos mesmos mecanismos de construção ficcional, a biografia é questionada em sua intenção de veicular a realidade, tendo em vista que narrar, pôr em escrito uma trajetória vivencial, requer atos de fabulação típicos do gênero romanesco.

Textos biográficos, nesse contexto, são criticados pelo seu viés subjetivo. No dizer de François Dosse (2015, p. 13), ao ter sua realidade histórica descreditada por se utilizar desses procedimentos ficcionais e aglutinar-se a outros gêneros, o aspecto “híbrido do gênero biográfico, a dificuldade de classificá-lo numa disciplina organizada, a pulverização entre tentações contraditórias [...] fizeram dele um subgênero há muito sujeito ao opróbrio e a um déficit de reflexão”.

Em *A ilusão biográfica* (2005), publicado em 1986, Pierre Bourdieu problematiza justamente esse caráter totalizante, linear e prospectivo que muitas biografias apresentam, questionando a confiabilidade de transformar em palavras uma trajetória vivencial que, ao contrário do que preconizava a metodologia biográfica tradicional, é sempre complexa, diversa e não-linear. Esse caráter híbrido da biografia, se por um lado a submetia a olhares desconfiados dos historiadores e demais camadas de estudiosos, que a consideravam ameaça à ciência, colocavam-na entre os textos mais procurados e lidos pelo público em geral, que reconheciam seu caráter romanesco e, por muitas vezes, lúdico. Esse gosto popular por biografias e romances históricos foi o suficiente para preservá-la até uma possível conciliação desse gênero com camadas científicas de produção do saber, haja vista que seu aspecto híbrido, se antes a descreditava, “a saber, seu caráter inclassificável, passou a ser um trunfo, pois o gênero biográfico está à altura de abrir as portas ao conjunto das ciências humanas e literárias graças à sua receptividade” (DOSSE, 2015, p. 17).

A busca por conhecer o *Outro* em biografias, imaginá-lo e reconhecê-lo enquanto

instância pessoal, se motivou inúmeros leitores assíduos por desvendar a vida de outrem, motivou também sua leitura e análise por determinados segmentos das ciências humanas, que reconhecem a biografia em suas características genésicas: a de um constructo que pode representar uma coletividade e as condições de determinado período histórico. As possibilidades de conceber produções literárias biográficas como objetos de reflexão encontra aporte na premissa de que toda produção humana é socio-historicamente localizada. Partindo desse pressuposto, ao conceber esse gênero em suas implicações extratextuais, são operados procedimentos de análise e discussão que põem em pauta seus produtores, receptores e os condicionantes de sua produção, permitindo compreender específicas tonalidades sociais, econômicas e históricas de determinadas conjunturas.

Entretanto, o ato de considerar os elementos e condicionantes extratextuais da produção literária foi durante muito tempo combatida, principalmente por movimentos intelectuais como o *Formalismo Russo*. Esses movimentos pregavam, dentre outras concepções estéticas, a não relação entre autor e obra, bem como defendiam que o texto deveria ser abordado em suas características imanentes, sendo ignorados os elementos extratextuais que são inerentes na produção e recepção literárias. Categorias como o sujeito eram assim excluídas em nome da autorreferencialidade e da supremacia tão só da linguagem no processo de significação: “o referente não existe fora da linguagem, mas é produzido pela significação, depende da interpretação. O mundo sempre é já interpretado, pois a relação linguística primária ocorreu entre representações” [...] (COMPAGNOM, 2012, p. 97).

No seio da corrente estruturalista, cujo legado de Ferdinand de Saussure e Charles Sanders Peirce influenciaram Roman Jakobson e outros pensadores de viés formalista, a concepção de referencialidade do texto promulga a independência textual em relação a seus elementos exteriores, dentre eles a figura autoral. Também no âmbito dos ideais estruturalista, Roland Barthes, em *A morte do autor*, relega a influência autoral e afirma que “o nascimento do leitor deve pagar-se com a morte do Autor” (BARTHES, 2004, p. 64), de modo que ao receptor é dado protagonismo na interpretação do texto.

Consoante nessas acepções, Michel Foucault, em *O que é um autor*, questiona a figura autoral em sua instância totalizante e problematiza o autor tido como fonte de toda e qualquer expressão. Em Foucault, nota-se a defesa do conceito de autor não em sua constituição corporal, tampouco enquanto aquele que é proprietário do texto, mas enquanto aquele que é constituído por discursos. A autoria, nesse contexto, se efetua como uma instância discursiva, haja vista que sujeito e autor são categorias diferentes: “o autor deve se apagar ou ser apagado em proveito das formas próprias ao discurso” (FOUCAULT, 2001, p. 294).

Na acepção do pensador francês, vemos o que ele denomina de *Função-Autor*. Tal concepção assume que o autor não se constitui de uma pessoa física, carnal, mas de discursos específicos que permeiam determinada conjuntura social e histórica.

Portanto, a instância da função-autor, como determina Foucault, atua no plano do discurso, traz outros dizeres que foram construídos no tempo histórico, lacunas que só podem ser preenchidas pelo receptor, o leitor. O autor, portanto, para além da materialidade dos indivíduos, é uma instância discursiva em que atua o sujeito.

A concepção de Foucault acerca da posição do autor nas relações sociais adquiriu importância essencial para a nova formação intelectual pós-estruturalista em que o semiólogo francês Roland Barthes se formava. Barthes, que até então havia promulgado a morte do autor no seio da corrente estruturalista, sente na teoria de Foucault uma resposta à altura e, juntamente com uma série de novos ideais e concepções amadurecidas, ressuscita o autor. No entanto, o conceito de autor que agora retorna não é mais o de outrora, agora, a instância autoral que Barthes traz à tona não detém mais as respostas do texto, é destituído da alcunha de “dono da obra” e necessita do leitor para que exista. Esse processo de mudança que se efetua no semiólogo francês decorre das grandes alterações efetuadas no campo do estruturalismo, onde eram fundadas suas postulações imanentistas.

Tais acepções, portanto, sofrem abalos, de maneira que os questionamentos à instância autoral e a negação da referencialidade do texto são discutidos com vias a reinserir o sujeito nas abordagens conceituais. As chamadas “crise da representação” e “virada linguística” apresentam correntes de pensamento concatenadas ao Pós-Estruturalismo e, de certo modo, dos Estudos Culturais, que desestabilizam acepções de teor estruturalista e formalista, haja vista que as grandes narrativas “[...] tornam-se desacreditadas, à medida que suas premissas [...] se encontram crescentemente em discrepância com os acontecimentos cotidianos.” (SILVA, 1999, p. 31). No dizer de Tomaz Tadeu da Silva, a virada linguística proporcionou a desestabilização de premissas estruturalistas e corroborou para fundar a premissa da significação enquanto fenômeno estritamente social, não podendo as circunstâncias extratextuais de produção serem ignoradas.

Nesse entender, ao retomar aqui a importância da biografia para as ciências humanas em geral, cabe salientar que o surgimento do biográfico e, muitos anos após, de seus questionamentos no que diz respeito a seu caráter subjetivo, romanesco e ficcional, contribuíram para seu enriquecimento receptivo. O reconhecimento da biografia como material de análise e reflexão, mesmo ao apresentar características romanescas, não seria possível caso o paradigma estrutural-formalista ainda fosse vigente; daí a relevância de abordar essas questões, a fim de enviesar perspectivas que concebam o texto biográfico em suas dimensões inerentemente sócio-históricas. A abordagem biográfica, nesse entendimento, possibilita efetuar desvelamentos a respeito de existências individuais e narrativas históricas que se pretendam totalizantes (MITIDIÉRI, 2010).

O gênero biográfico, que se formou ao hibridizar-se com outros gêneros literários, desdobra-se hoje em variadas plataformas de expressão, sejam literárias ou não. Daí a necessidade de abordar as postulações a respeito do Espaço Biográfico, discutido

em Leonor Arfuch (2010), por entender que esse conceito permite englobar, não de forma grosseira, diversos elementos de cunho biográfico numa única acepção teórica. No que diz respeito aos inúmeros textos provenientes do gênero biográfico, não caberá aqui aprofundamento genésico dessas formas, tampouco descrições históricas de evolução desse gênero<sup>2</sup>, pois serão destacados, ao invés disso, possíveis problematizações que o biográfico implica no que concerne às expressões produzidas por sujeitos dissidentes, historicamente recalcados por influências hegemônicas.

A dimensão relacional que o espaço biográfico suscita permite compreendê-lo enquanto instância plural e heterogênea que, apesar de reunir em sua postulação diversas manifestações de cunho (auto)biográfico, não adquire significação homogênea e tampouco globalizadora, pois respeita as formas biográficas em suas constituições expressivas e multimodais. A singularidade desse conceito, como se verá, está em considerar em seu bojo expressões oriundas do meio midiático e/ou informal das relações interpessoais, pois assume a presença desse(s) gênero(s) em múltiplas modalidades de comunicação humana.

## O BIOGRÁFICO, NARRATIVAS DE SI E PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO

Por narrativas de si entende-se as variadas escritas que apresentem elementos autobiográficos, remetendo à expressão de um “eu” constitutivo, sejam por vias explícitas, quando o escritor se declara sujeito de sua escrita, sejam por vias implícitas, quando o sujeito<sup>3</sup> firma sua presença no texto de forma não-declarada. A escrita de si, nesse entendimento, contrariamente à autobiografia tradicional, se constitui não um gênero literário, mas um procedimento, modo de escrita que transita facilmente entre os gêneros. No texto intitulado *Escritas de si*, o pensador francês Michel Foucault estabelece uma discussão a respeito dessa modalidade de escrita, ressaltando as escritas da antiguidade. Foucault analisa que essas expressões tinham a finalidade de desvelar as angústias e de expurgar sentimentos. O ato de se expressar para si mesmo se vincula à *confissão*, compreendida como ato de prostrar-se frente à autoridade religiosa e revelar as mazelas da alma, expurgando seus pecados (FOUCAULT, 2010). Esse procedimento de escrita, para Foucault,

surge também, segundo o texto de Atanásio, como uma arma do combate espiritual: uma vez que o demônio é um poder que engana e que faz com que nos enganemos sobre nós mesmos [...], a escrita constitui uma prova e como que uma pedra de

2 Para entendimento do paradigma clássico das espécies biográficas, consultar *Como e porque (des)ler os clássicos da biografia* (2010), de André Luís Mitidieri. Para compreensão das formas biográficas em suas dimensões modernas e pós-modernas, consultar *O desafio biográfico: Escrever uma vida* (2015), de François Dosse. Igualmente, a obra de Leonor Arfuch, intitulada *O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea* (2010), também é recomendação.

3 Por Sujeito entende-se o indivíduo que é transpassado pelas relações sociais e históricas no devir temporal/vivencial. No dizer de Aita e Facci (2000), ao traduzirem Vigotsky (1931/2000, p. 15): “Todas as funções psíquicas superiores são relações interiorizadas de ordem social, são o fundamento da estrutura social da personalidade. Sua composição, estrutura genética e modo de ação, em uma palavra, toda sua natureza é social”.

O pensador francês, ao estabelecer essa discussão no seio de reflexões sobre a correspondência, reconhece as Escritas de Si enquanto ação de escrever para o Outro, cuja identidade é o próprio sujeito que escreve. A expressão de si, nesse contexto sacro, é um processo necessário para expulsar sentimentos e tentações impulsivas. Em *Escrita de Si, Escrita da história* (2004, p. 19-20), Ângela de Castro Gomes endossa essa premissa ao afirmar que a escrita de si, tal qual a correspondência, podem ser “entendidas como um ato terapêutico, catártico, para quem escreve e para quem lê. O ato de escrever para si e para os outros atenua as angústias da solidão, desempenhando o papel de um companheiro [...]”.

Pressupondo que o processo de significação humana é eminentemente social (SILVA, 1999), a escrita requer que sejam acionados processos de subjetivação que são inerentes ao fenômeno da linguagem, haja vista que a significação não se efetua enquanto ação de reproduzir significados, mas sim ato de produzir e criar discursos. A escrita, nesse entendimento, se efetua como atividade não passiva que demanda do autor se inscrever em seu texto. Por mais nebulosa e imprecisa, o conceito de escrita de si pode ser entendido no corpo do espaço biográfico. Em *O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea*, a teórica argentina Leonor Arfuch aborda as formas biográficas em suas dimensões relacionais, transdisciplinares e multimodais:

O espaço biográfico assim entendido – confluência de múltiplas formas, gêneros e horizontes de expectativa – supõe um interessante campo de indagação. Permite a consideração das especificidades respectivas sem perder de vista sua dimensão relacional, sua interatividade temática e pragmática, seus usos nas diferentes esferas da comunicação e da ação. (ARFUCH, 2010, p. 58-59).

A interatividade temática do espaço biográfico corrobora com a concepção multimodal desse espaço, tendo em vista que sua dimensão relacional possibilita conceber as diversas formas biográficas em suas diferentes esferas de veiculação. Para além de aglutinar todas as espécies biográficas em um único sistema conceitual, a noção de espaço biográfico compreende as específicas manifestações oriundas do biografismo e reconhece suas características, a fim de fundar uma abordagem intertextual e interdiscursiva, considerando as formas canônicas e não-canônicas do gênero biográfico, sejam em modalidades escritas, midiáticas, formais e não-formais.

Ao discutirem a respeito da relevância sociocultural de produção e recepção de narrativas biográficas na cultura brasileira contemporânea, Micael Herschmann e Carlos Alberto Messeder Pereira (2002, p. 143) afirmam que as escritas de cunho biográfico permitem “ordenar a realidade, cristalizando temporariamente identidades, projetos de vida, seja para o sujeito biografado, seja para quem consome este tipo de produto”. Ambos os autores asseveram a importância e de narrativas (auto)biográficas

no atual contexto, tendo em vista que as “narrativas do *self* e da memória vêm se tornando, cada vez mais, cruciais para a organização da sociedade contemporânea” (idem, grifo dos autores).

Compreender a vida do Outro, por assim dizer, implica compreender a própria vida, de modo que desvelar a personalidade de outrem possibilita reconhecer a si mesmo e construir a própria identidade. Nesse contexto globalizante cada vez mais veloz na troca de informações, as relações interpessoais adquirem também caráter muitas vezes urgente e fugaz. No entendimento de Herschmann e Messeder:

Identifica-se, portanto, nessa demanda social por biografias, memórias individuais e de grupo, uma tentativa de compensar a experiência contemporânea de vidas fragmentadas, massificadas, sujeitas a mudanças cada vez mais velozes e com projetos de vida e coletivos cada vez mais fortuitos (2002, p. 144).

Ainda segundo os autores, a mídia, com sua influência nas novas modalidades de narrativas biográficas – *talkshows*, *realityshows*, matérias jornalísticas, programas de auditório e material ciberbiográfico – se antes atenuavam o limbo identitário e fragmentado dos indivíduos, agora auxilia a construção desses sujeitos, que demandam por referências na busca do *Outro* como espelho de si. Ao permitir que seus usuários experienciam agenciamentos afetivos e simbólicos no consumo de biografias, a mídia se estabelece enquanto ferramenta que coopera com a preservação e legitimação das identidades nesse contexto de frequentes mutações sociais, efetuando-se como instância difusora de sentidos e significados, constituindo-se “lugar da memória” (idem, p. 145-146), de modo que as manifestações sociais podem ser reproduzidas, legitimadas e recuperadas.

Ao permitir reordenação e compreensão da realidade, o vasto material biográfico atualmente difundido, em suas plataformas midiáticas ou não, são importantes porque constroem “a sensação de que fazemos parte de uma grande coletividade, isto é, nos sentimos parte de uma “família estendida”, parte da “nação” (HERSCHMANN; MESSEDER, 2002, p. 148, grifo dos autores). Além disso, o interesse pelo biográfico também é abordado pelos autores como voyeurismo, bisbilhotice, curiosidade e interesse do público pelo privado, enquanto interesse pela vida de outrem como entretenimento.

Essa perspectiva de abordagem não será aqui adotada, pois as narrativas biográficas não são concebidas nessa pesquisa como apenas objeto de curiosidade, como simples instância que desperta curiosidade pela intimidade do outro. Muito mais que o interesse pela vida privada, o biográfico e suas modalidades de expressão são concebidos aqui enquanto campo social, histórico e político que permite apreender conjunturas coletivas a partir de óticas individuais, notabilizando sujeitos dissidentes. Trata-se de efetuar, numa crítica biográfica politicamente engajada, “uma leitura pós-colonial do gênero autobiográfico” (SOUZA, 2011, p. 18), contraditando formulações discursivas hegemônicas, como assevera Eneida Maria de Souza:

As diversas modalidades de atualização das narrativas autobiográficas, longe de se constituírem como exacerbação de individualidades ou narcisismo excessivo, exercitam o direito à expressão de vozes anteriormente excluídas dos discursos hegemônicos. (2011, p. 30-31).

A visada contra-hegemônica tematizada por Eneida Maria de Souza corrobora com a noção de espaço biográfico postulada por Leonor Arfuch, pois esse espaço abrange diversos gêneros (auto)biográficos em suas características transdisciplinares, reforçando leituras a contrapelo por negar a univocidade desses gêneros, destituindo-os de suas denominações universais, engessadas. Os relatos autobiográficos escritos e publicados por Amara Moira em *E seu eu fosse puta*, por exemplo, se enquadram no seio desse espaço, bem como a coletânea de contos *O sol na cabeça*, de Geovani Martins, haja vista que a pensadora argentina estabelece exemplificações dos múltiplos gêneros e formas que compõem o espaço biográfico:

Um primeiro levantamento não exaustivo de formas no apogeu – canônicas, inovadoras, novas – poderia incluir: biografias, autorizadas ou não, autobiografias, memórias, testemunhos, histórias de vida, diários íntimos – e, melhor ainda, secretos –, correspondências, cadernos de notas, de viagens, rascunhos, lembranças de infância, autoficções, romances, filmes, vídeo e teatro autobiográficos, a chamada *reality painting*, os inúmeros registros biográficos da entrevista midiática, conversas, retratos, perfis, anedotários, indiscrições, confissões próprias e alheias, velhas e novas variantes do show (talk show, reality show), a videopolítica, os relatos de vida das ciências sociais e as novas ênfases da pesquisa e da escrita acadêmicas. (ARFUCH, 2010, p. 60).

O espaço biográfico implica múltiplas modalidades de enunciação ao pressupor que há elementos (auto)biográficos em diversas e variadas circunstâncias expressivas e comunicacionais, de modo que são abrangidos desde produções canônicas até as mais inovadoras manifestações de teor íntimo/pessoal. Os escritos de Amara Moira apresentam aspectos autobiográficos típicos dos gêneros diário íntimo, memórias e relatos de vida, sendo passíveis de serem inseridos no espaço biográfico. Por outras vias, as narrativas de Geovani Martins também se inserem nesse espaço, pois apresentam características (auto)biográficas que se mostram por meio da utilização de recursos comuns às tipologias do romance, retratos e contos.

Ambos os livros possuem aspectos que o remetem à autobiografia, pois apresentam elementos que citam e referenciam aspectos vivenciais de suas trajetórias de vida. Em *O pacto biográfico: de Rousseau à internet*, Philippe Lejeune (2008, p. 14) define a autobiografia como “narrativa retrospectiva em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, quando focaliza sua história individual, em particular a história de sua personalidade”. Desse modo, o estudioso francês ainda afirma que para haver autobiografia, é necessário que seja evidente uma correlação entre as identidades do autor, do narrador e do personagem. Nesse contexto, Lejeune conceitua o “pacto autobiográfico”, espécie de acordo implicitamente efetuado entre autor e seus leitores, na qual os receptores acreditam na veracidade dos relatos do autor. Esse

pacto de leitura é necessário para que a autobiografia produza os efeitos de verdade pretendidos. Se os fatos narrados darem margem à dúvidas, esse pacto é quebrado.

Lejeune efetua releituras de seus próprios conceitos, problematizando seus postulados teóricos e atualizando outros, de modo que sua definição de autobiografia fica à deriva, tendo em vista os processos subjetivos que envolvem o ato de escrita. Acerca disso, Lejeune comenta a respeito das escritas autobiográficas e seus inerentes processos de subjetivação: “dizer a verdade sobre si, se constituir em sujeito pleno, trata-se de um imaginário”, processo a mercê de esquecimentos, invenções e lacunas memoriais (2008, p. 65-66). Leonor Arfuch (2010, p. 55) reforça essa prerrogativa ao citar o pressuposto bakhtiniano de que “não há identidade possível entre autor e personagem, nem mesmo na autobiografia, porque não existe coincidência entre experiência vivencial e a “totalidade artística”” (grifo da autora).

O problema da não identificação entre o autor e obra, a impossibilidade de narrar a (própria) vida, de reproduzi-la por meio da arte, se antes fora discutida e questionada também por Pierre Bourdieu, encontra vias de solução com Arfuch na discussão do “valor biográfico”. O valor biográfico se efetua enquanto instância implícita do(s) gênero(s) (auto)biográficos, permitindo ordenar e significar as vivências de si e do outro. Nesse aspecto, a questão não se limita a questionar a identidade/veracidade entre autor e obra, mas sim de reconhecer as implicações que a prática biográfica estabelece na vida do escritor e do leitor, dos produtores e receptores: “é precisamente esse valor biográfico – heroico ou cotidiano, fundado no desejo de transcendência ou no amor aos próximos – que impõe uma ordem à própria vida [...]” (ARFUCH, 2010, p. 56).

Ao considerar o valor biográfico presente em produções de cunho (auto) biográfico, são viesados posicionamentos engajados acerca das escritas de si, pois as discussões estético-formais sobre os processos de subjetivação são superadas, abrindo caminhos para abarcar os condicionantes individuais, sociais e históricos de produção biográfica, sem necessidade de delongar-se em discussões acerca da não-identificação entre autor, narrador e personagem. A concepção de valor biográfico efetua-se como ponte para compressão do espaço biográfico, entendido não apenas como nomenclatura que reúne todas as espécies biográficas, mas compreendido enquanto campo que reconhece a instância produtiva – orgânica – das expressões (auto)biográficas e restabelece vínculos entre experiência de vida e experiência literária.

Esse valor biográfico, ao se furtar das lacunas e questões relativas aos processos de subjetivação, possibilita abordar produções oriundas de contextos marginalizados em seu caráter pungente: escrita empenhada por sujeitos historicamente segregados que se inserem em suas narrativas com vias a destacar expressões que denunciam e questionam estruturas hegemônicas de organização social. Tendo em vista as constantes hibridizações do gênero (auto)biográfico, suas aberturas e possibilidades de abordagem, opta-se por se referir às expressões de Amara Moira e Geovani Martins

como frutos de *escritas de si*, termo aqui adotado por considerá-lo abrangente, passível de transitar por entre as inúmeras formas de cunho autobiográfico.

## A EMERGÊNCIA DOS SUJEITOS PERIFÉRICOS NAS ESCRITAS DO EU

A ascensão de perspectivas expressivas que solapam discursos hegemônicos e totalitários advém de intensos movimentos de subversão e resistência que, se não findaram plenamente as formas de opressão e segregação social, impugnam aos sistemas de significação novas formas de compreensão e abordagem social. Nesse desvém, foram efetuadas releituras da história a contrapelo, protagonizando sujeitos outrora emudecidos por influências hegemônicas.

Encontrando vias de expressão e reinvidicação, camadas historicamente marginalizadas da sociedade obtêm ascensão no combate contra as formas de exploração, havendo frequentes levantes por demandas sociais mais democráticas e inclusivas. Desse contexto, surgem as políticas de identidade, aqui entendidas enquanto práticas e ações de cunho sócio-político que intervêm nos diversos meios, a fim de requerer direitos às minorias, problematizando e denunciando as estruturas excludentes que perpetuam desigualdades.

Em um contexto de frequentes questionamentos aos saberes vigentes, as políticas de identidade se insurgem em favor de grupos excluídos, de modo que “os questionamentos lançados às epistemologias canônicas, às estéticas dominantes, aos códigos culturais oficiais partem precisamente de grupos sociais que não se veem aí representados” (SILVA, 1999, p. 33). Período fulcral de insurgências desses grupos não representados, os anos 60/70 foram marcados por constantes revoltas que reclamavam direitos às mulheres, negros e sujeitos sexualmente dissidentes: LGBTQI+. Ainda no dizer de Tomás Tadeu da Silva (1999), “há uma revolta das identidades culturais e sociais subjugadas contra os regimes dominantes de representação. É essa revolta que caracteriza a chamada “política de identidade” (p. 33, aspas finais do autor).

O movimento de contracultura *Hippie*, nesse contexto, se estabeleceu como ideologia e estilo de vida que antagonizava o sistema capitalista e a empreitada imperialista estadunidense, negando valores tradicionais e nacionalistas, atuando em ativismos – a militância contra a Guerra do Vietnã, por exemplo – e pregando ideais de fraternidade e comunhão. De teor mais engajado e rebelde, o movimento *Panteras Negras* demarca-se nos anos de 1960 ao reivindicar tratamento igualitário para a comunidade negra, denunciando o massacre de negros e negras nos distritos norte-americanos. Notadamente subversivos, impetuosos e desafiadores, os *Panteras Negras* se inspiram no legado deixado pelo líder da luta contra a opressão dos negros, Malcolm X, e radicalizam suas ações contra o racismo após o trágico assassinato do ativista pelos direitos civis dos negros, Martin Luther King, em 1968; seus ecos revolucionários reverberam ainda hoje por meio das lutas sociais.

O movimento feminista também conquista protagonismo nesse período, havendo

intensas insurgências em favor do direito pelo voto, contra a opressão doméstica e o patriarcalismo estrutural, de modo que sua luta se faz sentir nos direitos atualmente garantidos às mulheres, porém ainda não plenamente cumpridos. No bar *Stonewall*, 1969, em Nova York, um grupo de homossexuais se rebelam contra a homofobia perpetrada pela força policial, dando início a uma série de manifestações em favor da comunidade gay. Os protestos em *Stonewall* culminaram numa das mais significativas subversões ao sistema anti-homossexual americano. No dizer de Jameson (1992, p. 86), dentre as inúmeras interpretações que podem ser feitas do levante das minorias durante os anos 60, destacam-se as que concebem esses movimentos

como um processo mais classicamente hegeliano da conquista da autoconsciência de si pelos povos oprimidos; ou explicado com base em uma concepção da esquerda pós-luckacsiana, ou mais marcusiana da emergência de novos “sujeitos da história” que não são uma classe (negros, povos do Terceiro Mundo); ou finalmente esclarecido por alguma noção pós-estruturalista, de inspiração foucaultiana [...] da conquista do direito de falar com uma nova voz coletiva, nunca antes ouvida nos palcos do mundo, e da concomitante supressão dos intermediários [...].

Ao suprimir esses intermediários que falavam em nome dos oprimidos, os indivíduos subjugados se engajam nas políticas de identidade em ascensão dos anos 60 e começam por expressar suas vivências/experiências, construindo novas formas prático-teóricas de compreensão social. Nesse contexto e, de forma aqui abrangente, se inserem os Estudos Pós-coloniais e os Estudos Culturais que, em sua vertente latino-americana e na contramão do multiculturalismo relativista e segregacionista estadunidense (CANCLINI, 2015), fundou discussões epistemológicas legitimamente comprometidas em desvelar as malhas culturais e simbólicas que tecem as relações de poder e subalternidade nas sociedades (pós)modernas.

A emergência dos sujeitos periféricos impulsionada pelas políticas de identidade e pelos movimentos sociais emergentes dos anos 60 começa por solapar a colonialidade do saber, de modo que as estruturas econômicas vigentes se constituem marco de questionamentos. Os estudos pós-coloniais, por sua vez, protagonizam grupos minoritários e efetuam releituras do sistema colonial “como parte de um processo global essencialmente transnacional e transcultural – e produz uma reescrita descentrada, diaspórica ou “global” das grandes narrativas imperiais do passado, centradas na nação” (HALL, 2003, p. 109). Nesse entendimento, ao desestabilizar narrativas eurocentradas, a teoria pós-colonial permite encampar releituras a contrapelo do poderio hegemônico imperialista. Para Edward Said (2011):

Os escritores pós-imperiais do Terceiro Mundo, portanto, trazem dentro de si o passado — como cicatrizes de feridas humilhantes, como uma instigação a práticas diferentes, como visões potencialmente revistas do passado que tendem para um futuro pós-colonial, como experiências urgentemente reinterpretáveis e revivíveis, em que o nativo outrora silencioso fala e age em território tomado do colonizador, como parte de um movimento geral de resistência (p. 255).

Tais movimentos de resistência se fazem sentir em constructos teóricos e artísticos de camadas marginalizadas que, ao compartilharem seus saberes e angústias numa conjuntura perpetradora das antigas formas de dominação colonial, efetuam leituras descentradas. A escrita se estabelece enquanto prática de resistência que corrobora para a conscientização das classes subalternizadas, reforçando o engajamento político por meio da atuação social, política, acadêmica e artística. Ao questionar as balizas de um legado patriarcal e europeu, essas abordagens a contrapelo asseveram o “desvelamento da colonialidade do saber segundo uma estratégia de resistência a sistemas de conformação da tendência hierarquizante da diferença, como seja, por exemplo, o eurocentrismo” (MATA, 2014, p. 31). Ainda no dizer de Inocência Mata, é urgente que sejam abordados perspectivas e *insights* que deem atenção “à análise das relações de poder, nas diversas áreas da atividade social caracterizada pela diferença: étnica, de raça, de classe, de gênero, de orientação sexual...” (idem).

Dessas áreas de atividade social mencionadas por Mata, podem ser analisadas as manifestações de cunho (auto)biográfico que, confluindo com os movimentos sociais identitários dos anos 60, se constituem ferramenta para expressão dos sujeitos insurgentes, principalmente porque, em âmbito nacional, “esse renovado leque biografista inaugurava-se ao final da década de 70, na zona do testemunho, e através do resgate às memórias da repressão pós-64.” (MITIDIERI, 2010, p. 20). A literatura de testemunho, de caráter autobiográfico, dentre outros enfoques, explicita os traumas vivenciados por indivíduos vítimas do cárcere e da opressão policial/ditatorial, adquirindo notável destaque no cenário literário.

No Brasil, de acordo com Eneida Maria de Souza, a proliferação de textos autobiográficos não demorou a ter destaque na história da literatura contemporânea, “principalmente com a abertura política no Brasil e a volta dos ex-exilados ao país. O registro das experiências vividas durante o período de ditadura militar inaugura outra modalidade de relato.” (2011, p. 151). Desse modo, os assassinatos e traumas perpetrados pelos anos de chumbo são narrados pelas testemunhas sobreviventes. Para Jaime Ginzburg (2012), passam a vigorar na literatura brasileira perspectivas historicamente emudecidas, sendo ressaltadas narrativas que demarcam a presença dos excluídos. Segundo Eneida Souza:

Se a febre biográfica atingiu vários setores da vida cultural, são evidentes as causas de sua expansão pelos discursos das minorias, redefinidores de identidades e de lugares políticos. As reivindicações não se limitavam a substituir o emprego de pronomes pessoais, a terceira pela primeira pessoa, mas em deslocar o papel dos mediadores culturais, porta-vozes do outro (2011, p. 31).

Nesse entendimento, deslocar o papel dos mediadores culturais requer também empregar uma crítica biográfico-acadêmica considerando sua dimensão compósita, híbrida e transdisciplinar (SOUZA, 2007). Operar essa crítica biográfica por vias

acadêmicas, como brevemente se fará no presente estudo, implica reconhecer a dimensão subjetiva e teórico-ficcional envolvidos no processo de escrita, pois o sujeito pesquisador, sabendo-se produto do porvir histórico-discursivo, está ciente que sua pesquisa também possui caráter autobiográfico.

Leonor Arfuch (2010) considera a escrita acadêmica como constituinte do espaço biográfico, cabendo reconhecer que o presente estudo está não apenas inserido nesse espaço, mas também o dinamiza, atestando sua organicidade. Em *Políticas da crítica biográfica* (2010, p. 36), Edgar Cézar Nolasco assevera que “O campo do *bios*, ou melhor, da crítica biográfica, é regido por um saber biográfico resultante da inter-relação entre vida, obra e cultura, tanto do sujeito analisando (escritor, artista, intelectual) quanto do analista (crítico, intelectual)”. Nesse entender, o sujeito-pesquisador é parte integrante da crítica biográfico-acadêmica que se opera no presente estudo, de forma que considerar os liames autobiográficos presentes em obras literárias também implica abordar, mesmo de maneira implícita, os aspectos autobiográficos do estudante que vos escreve.

Cézar Nolasco reforça essa premissa ao afirmar que “podemos dizer que à medida que o crítico biográfico escreve a biografia do outro, constrói-se, simultaneamente, sua própria autobiografia” (2010, p. 42). Escrito nas saletas da universidade e no recinto do ambiente doméstico, esse estudo transparece uma característica autobiográfica do pesquisador: a de um sujeito ciente e afetado pelas formas de opressão social, que se engaja na pesquisa acadêmica como maneira de rasurar perspectivas excludentes. Nesse sentido, defende-se a urgência de protagonizar esses sujeitos que produzem diferenças, articulando o pessoal com o social, propositando destacar suas vivências enquanto campo de reflexão.

## REFERENCIAS

AITA, Elis Bertozzi. FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Subjetividade: uma análise pautada na Psicologia histórico-cultural, **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 17, n. 1, p. 32-47, 2011.

BARTHES, Roland. A morte do autor. In: Barthes, Roland. **Rumor da língua**. Trad. Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p. 57-64.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes. AMADO, Janaína. (Orgs). **Usos e abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2005.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Diferentes, desiguais e desconectados**: mapas da interculturalidade. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2015.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria**: Literatura e senso comum. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

DOSSE, François. **O desafio biográfico**: escrever uma vida. São Paulo: EDUSP, 2015.

FOUCAULT, Michel. Escritas de Si. In: FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade e política**. Organização e seleção de textos por Manoel Barros da Motta. Trad. Elisa Monteiro, Inês Autran

Dourado Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FOUCAULT, Michel. O que é um autor? In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos**: estética –literatura e pintura, música e cinema (vol.III). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. p. 264-298.

GINZBURG, Jaime. O narrador na literatura brasileira contemporânea, **Tintas**: Quaderni di letterature iberiche e iberoamericane, Milão, n. 2, p. 199-221, 2012.

GOMES, Ângela de Castro (org). **Escrita de si, escrita da História**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, Brasília, 2003.

HERSCHMANN, Micael; PEREIRA, Carlos Alberto Messeder. O boom da biografia e do biográfico na cultura contemporânea. In: OLINTO, Heidrum Krieger. SCHØLLHAMER, Karl Erik (Orgs.). **Literatura e Mídia**. Rio de Janeiro: Ed. Puc-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

JAMESON, Frederic. Periodizando os anos 60. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque (Ed.). **Pós-modernismo e política**. Rio de Janeiro: Rocco, 1992. p. 81-120.

LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico**: de Rousseau à Internet. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

MATA, Inocência. Estudos pós-coloniais: Desconstruindo genealogias eurocêtricas, **Civitas**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 27-42, 2014.

MITIDIERI, André Luis. **Como e porque (des)ler os clássicos da biografia**. Porto Alegre: IEL: EDIPUCRS, 2010.

NOLASCO, Edgar César. Políticas da crítica biográfica. In: **Cadernos de estudos culturais: Crítica Biográfica**. v. 2, n. 4. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2010, v. 2, n. 4, p. 35-50.

SAID, Edward W. **Cultura e Imperialismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política no texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica. 1999.

SOUZA, Eneida M. de Souza. **Janelas Indiscretas**: ensaios de crítica biográfica. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

SOUZA, Eneida Maria de. Notas sobre a crítica biográfica. In: SOUZA, Eneida Maria de. **Crítica Cult**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2007. p. 105-113.

## LITERATURA E REPRESENTAÇÃO HISTÓRICO-SOCIAL NO ROMANCE *CHÃO BRUTO* DE HERNÂNI DONATO

Data de aceite: 13/12/2019

**Jesuino Arvelino Pinto**

(PNPD/CAPES – UFG – Regional de Catalão/GO, UNEMAT – Campus de Alto Araguaia/MT)

**RESUMO:** Este texto objetiva analisar o processo de elaboração do romance **Chão Bruto**, embasando-se em conceitos como: repertório, sobrevivência da forma, imperialismo, múltiplas fronteiras, identidade plural, comunitarismo cultural, propostos por Abdala Junior (2012) e nas discussões de Inocência Mata (2013) acerca da “literatura mundo”. A trama da narrativa, publicada em 1956, desenrola-se em torno do tema da ambição humana e desnuda as situações, complicações e dramas da vida de um grupo social, em um lugar distante da vida urbana, no então “Sertão Desconhecido”, engendrado no interior do Estado de São Paulo do início do século XX. Trata-se da conquista do Extremo Sudoeste Paulista que é retratada por meio da luta sangrenta pela terra entre posseiros e grileiros, dada a valorização da propriedade pela construção da Estrada de Ferro Sorocabana. Sofrendo pressões socioeconômicas de um sistema capitalista, que escraviza e dá sustentação à relação opressiva entre dominadores e dominados,

os protagonistas vivenciam a oposição entre grupos e experimentam situações trágicas, bem como a degradação humana. **Chão Bruto** pode ser considerada uma narrativa regional, neorrealista e literatura de cunho social, porém almeja o geral a partir de um lócus enunciativo, por onde os sujeitos da enunciação acessam o mundo, é a partir da experiência histórica que se configura a dialética entre local e geral, visando não mais reafirmar a construção de uma identidade, mas reconhecer uma “cor local” que não se limita em um espaço, realçando a vulnerabilidade das fronteiras e a multiplicidade dos sertões.

**PALAVRAS-CHAVE:** Literatura Social. Hernâni Donato. Chão Bruto.

### LITERATURE AND HISTORIC-SOCIAL REPRESENTATION IN THE NOVEL *CHÃO BRUTO* BY HERNÂNI DONATO

**ABSTRACT:** This text aims at analyzing the process of elaboration of the novel **Chão Bruto**, based on concepts such as: repertoire, form survival, imperialism, multiple borders, plural identity, cultural communitarianism, proposed by Abdala Junior (2012) and the discussions of Innocence Mata (2013) about “world literature”. The plot of the narrative, published in 1956, unfolds around the theme of human ambition and exposes the situations, complications and dramas of the life of a social group, in a

distant place of urban life, in the then “Unknown Hinterland”, engendered in the interior of the state of São Paulo of the early twentieth century. This is the conquest of the Extreme Southwest Paulista that is portrayed through the bloody struggle for land between squatters and land grabbers, because of the valuation of property due to the construction of the Sorocabana Railway. Faced with socioeconomic pressures from a capitalist system that enslaves and supports the oppressive relationship between dominators and dominated, the protagonists live the opposition between groups and experience tragic situations as well as human degradation. **Chão Bruto** can be considered a regional narrative, neorealistic and social literature, but it seeks the general from an enunciative locus, through which the enunciation subjects access the world, it is from the historical experience that the dialectic between local and global is configured aiming not to reaffirm the construction of an identity, but to recognize a “local color” that is not limited in a space, highlighting the vulnerability of the borders and the multiplicity of the hinterlands.

**KEYWORDS:** Social literature. Hernâni Donato. **Chão Bruto**

A proposta deste texto consiste em realizar uma leitura do romance **Chão Bruto**, considerando as questões temporais, espaciais e subjetividade do repertório do autor; visando a apontar no processo de elaboração dos textos a originalidade, que, a partir da reconstrução, da reformulação origina um novo romance.

Candido (1976) atribui à obra a condição de ser fruto da iniciativa individual e de condições sociais, "na verdade ela surge na confluência de ambas, indissoluvelmente ligadas" (p. 26). O artista, o criador, orienta sua produção segundo os padrões da época e retira das realizações humanas os temas, estabelecendo relações históricas, políticas, antropológicas, filosóficas. A escritura literária, "depende estritamente do artista e das condições sociais que determinam a sua posição" (CANDIDO, 1976, p. 30).

A obra literária traz, portanto, no seu interior, no conteúdo e na forma, valores sociais incluindo-se ideologias e modalidades de comunicação. Finalmente, o público, o concretizador, condicionado também por forças sociais, tem o poder de atribuir sentido a ela e definir seu valor estético, constituindo o sistema literário. Assim, a leitura e a compreensão de um romance demandam que se desentranhem da teia de signos indícios das relações complexas entre o homem e a sociedade.

Considerando que as instâncias da Literatura e da História acentuam a possibilidade de assimilação pela obra literária do contexto histórico em que ela foi produzida, percebe-se que a relação entre ficção e realidade constitui um dado inalienável ao próprio processo de criação artística. A obra é, portanto, uma configuração estética do mundo, criada pelo escritor com base num sistema simbólico de representação do real.

Além da relação entre Literatura e História, que fundamenta o conceito de

representação, deve-se considerar a apropriação da temática histórica pela literatura como um traço recorrente na tradição romanesca. Ao lado da ficção literária que se refere diretamente a situações históricas com o objetivo primordial de criar um efeito do real, como nos ensina Barthes (1988), ou, ainda, de outras produções que apenas situam sua intriga em um determinado contexto histórico; obrigatoriamente colocam-se os romances que tomam uma realidade qualquer do universo histórico e a transformam em sua própria matéria, em parte integrante de sua estrutura, fazendo da realidade histórica uma realidade estética.

O repertório de leitura de Donato foi constituído por leituras de escritores, romancistas e teóricos, como Ignazio Silone, Erskine Caldwell, Ciro Alegria, Victor Hugo, preocupados com temáticas sociais que foram, especialmente, desenvolvidas na literatura brasileira a partir da década de 1930 por meio da prosa de fundo social do modernismo maduro. Este repertório é ampliado pela experiência pessoal.

Ao revisitar a biografia de Donato depara-se com uma experiência peculiar de vida, pela sua origem humilde, pela irregularidade de sua formação escolar e pelas profissões incomuns que o destaca da maioria de seus contemporâneos. Percebe-se a inexistência de limites fronteiriços tanto na vida quanto na produção intelectual de Donato, pois possui publicações nos mais variados campos, da literatura infanto-juvenil à biografia, à historiografia, à pesquisa e à divulgação científica, destacando-se como ficcionista com **Filhos do Destino**, **Chão Bruto** e **Selva Trágica**. O autor viveu e conheceu muitos lugares, exercendo as mais variadas profissões, ocupando muitos cargos, desbravando diversos espaços, um homem de inúmeros ofícios. Tal procedimento de elaboração romanesca assemelha-se ao da produção dos autores neorrealistas que primam por escrever, desenvolver tramas que vivenciaram ou conheceram, mantendo a fidelidade aos fatos a serem reconstruídos. Maquêa (2010) assevera que de "rasgos e vestígios" se constrói a literatura, "empreendida dentro de um conjunto de acontecimentos sociais relacionados à várias histórias que vai da historiografia oficial até as memórias privadas, que se intrincam na formação de uma memória mais ampla, sócia." (MAQUÊA, 2010, p. 51)

A produção literária de Donato é fruto de pesquisa documental e de campo, reflete o conhecimento histórico, social, filosófico e antropológico do escritor. Como resultado de pesquisas e estudos sobre o passado de sua cidade natal, Botucatu/SP, publica, em 1945, **O livro das tradições**. Em seu conjunto, verifica-se a predominância de narrativas que traçam o percurso do homem brasileiro circunscrito a um espaço problemático, colando-o à paisagem social e submetendo-o aos rigores das leis que anulam o sonho e a capacidade de libertação, impedindo-o de se realizar em sua plenitude humana. Tal é o teor de **Filhos do Destino**, história do ciclo do café e da chegada do imigrante ao interior do Estado de São Paulo; de **Chão Bruto**, que relata a conquista do sudoeste paulista; e de **Selva Trágica** desnudando os casos ignorados acerca da saga dos exploradores de erva mate (ervateiros) no sudeste mato-grossense. Estes romances têm em comum um eixo social e denunciam a trama das relações que

subjugam o homem, expondo-o à dominação e à exploração perversas, localizando-o no centro das lutas de classe.

A história de **Chão Bruto**, publicada em 1956, desenrola-se em torno do tema da ambição e desnuda as situações, complicações e dramas da vida de um grupo social, em um lugar distante da vida urbana, no então "Sertão Desconhecido", engendrado no interior do Estado de São Paulo do início do século XX, "Em torno o vazio dos homens, matas pejudadas de frutos, palmitais sem fim, rios ferventes de peixes, caça grossa, céu rasgado e um silêncio bem pra se comer, dormir, viver" (DONATO, s.d, p. 13). Trata-se da conquista do Extremo Sudoeste Paulista que é retratada por meio da luta sangrenta pela terra entre posseiros e grileiros, dada a valorização da propriedade pela construção da Estrada de Ferro Sorocabana. Nesta luta exalta-se a figura de Capitão Paulo, indivíduo que se apossa de propriedades rurais por meio de títulos falsos e que não hesita em espoliar os antigos posseiros da região.

Na produção neorrealista, o desejo de focar as condições sociais problemáticas era perpassado por uma intenção ideológica que pressupunha a alteração de um estado econômico opressivo. Por isso, o mundo recriado pela obra deveria assemelhar-se o mais possível ao mundo da realidade exterior, o que fez com que a literatura dessa época se reduzisse à parcela que mais interessasse ao escritor, como aponta Bareiro Saguier: "Mas foi uma busca em certa medida falaz. Em si mesmo o critério de 'veracidade documental' adotado representou um engano, porque apresentava uma superfície deformada pela intenção reducionista que cada autor aplicou" (1979, p. 22). Bareiro Saguier assevera que a busca de "veracidade documental" falhou porque não houve a neutralidade pretendida. A escolha desta ou daquela situação atendeu aos interesses do romancista e este procurava selecionar os temas de acordo com sua intenção política.

Antonio Candido, em "Literatura e subdesenvolvimento" (1989), apresenta uma mudança de enfoque na expressão dos elementos mais primitivos da América Latina, passando a se pautar por um senso mais realista, mais humano, elencando problemas sociais e humanos dos grupos menos favorecidos. O que caracteriza a fase de "pré-consciência" do subdesenvolvimento social dos países latino-americanos em relação aos países europeus, uma tentativa de se desconstruir o eurocentrismo. Esta fase pautou-se pela concepção da realidade regionalista como uma instância opressora e motivou o surgimento de textos marcados por certo tom documentário, cuja intenção era promover ações políticas em áreas de subdesenvolvimento econômico. A degradação humana seria, então, o resultado de uma política social excludente. A produção literária do neorrealismo de 1930 não pretendeu apenas "documentar" a situação de atraso social e pouco empenho político, mas levantar os problemas que desencadeavam o atraso econômico nas localidades regionais.

A obra foi rotulada equivocadamente como regional ou neorregional, neorrealista, pois almeja o geral a partir de um lócus enunciativo, por onde os sujeitos da enunciação acessam o mundo, é a partir da experiência histórica que se configura a dialética

entre o local e o geral, visando não mais reafirmar a construção de uma identidade, mas reconhecer uma "cor local" que não se limita em um espaço fixo, realçando a vulnerabilidade das fronteiras e a multiplicidade dos sertões. Embora Donato delimite, espacialmente, a trama de **Chão Bruto** na microrregião sudoeste paulista, ainda no subtítulo é salientada a função pictórica expansionista, ao ser caracterizado como "Romance Mural", ou seja, um painel do confronto entre a civilização e a rusticidade expondo-o ao mundo. Inocência Mata (2013), ao tratar a questão da Literatura Mundo em relação entre as literaturas produzidas em países de Língua Portuguesa e as europeias, em que prevalece uma visão eurocêntrica, enfatiza que a Literatura deve ser concebida como conhecimento de mundo, com um pertencimento que vai além, ousando nas abordagens de Mata (2013), entende-se que na Literatura Mundo não há preocupação em situar, exatamente o que ocorre com a obra de Graciliano e, por que não, com a produção artística de Donato.

A narrativa de Donato desnuda o processo de (re)colonização de um território ainda rústico por meio do acesso ao progresso, que desperta a cobiça de poderosos, primeiro foram desterrados os índios, expulsos por posseiros, constituídos por emigrantes, conquistando por força de persuasão a terra, com o sucesso financeiro e político de alguns, tornam-se grileiros, avançando as demarcações de suas terras, configurando-se os latifundiários. Este processo configura-se o que se entende por sobrevivência da forma (ABDALA JR., 2012), o poder muda de sujeito que passa a se comportar como o opressor de outrora, de seu país de origem que o obriga ao exílio, ou dos padrões que os receberam.

O poder é conquistado pelo Capitão Paulo, grileiro, na ânsia de posse, de poder, de riqueza e de prestígio, age rudemente contra aqueles que relutam em reconhecer a sua força, o seu (des)mando. Em **Chão Bruto**, a referência geo espacial está muito bem engendrada com o perfil do Capitão Paulo que, acionado pela astúcia e ambição, não faria outra coisa a não ser lançar os olhos e o desejo sobre tão poderoso empreendimento: conquistar mais terras. O espaço marcadamente simbólico está em relação de conformidade com a trajetória prática e imediatista do Capitão Paulo. Há nisso tudo uma relação coesa, de forte atração entre o espaço e o comportamento da personagem.

Laura, por ser a esposa do Capitão Paulo, está, involuntariamente, ligada à terra, "nervosa e intimidada, arrancada aos confortos da capital" (DONATO, s.d, p. 32). Os cinco anos que passou ao lado do marido não foram suficientes para Paulo conquistar-lhe o coração. Casou-se por interesse porque não queria ser como tantas outras que conhecia. Laura vive um conflito existencial: ama a riqueza, mas odeia a atitude do marido em relação à conquista de terras. Embora no mundo em que vive, riqueza e terra sejam coisas inseparáveis. A firmeza obstinada de Laura como mulher fiel e dedicada ao marido é empecilho para que se atire nos braços de outro. Não tem no sangue e nas atitudes a dissimulação necessária para lançar-se em aventuras. Enviuvando, casa-se com Rui.

A protagonista é apresentada sob a ótica de diferentes personagens completamente opostos na narrativa. Na perspectiva do Capitão Paulo, conquistá-la significa conquistar um pedaço de terra, "um pouco com bons modos e outro pouco à força. Tinha e não tinha a terra e a mulher (...) Trouxera-a como marido, desejava-a como amoroso. Espiritualmente, não a possuía nunca"(DONATO, s.d, p. 32). Laura é o objeto de desejo e de posse do Capitão. O amor que ele sente por ela a dignifica: "Adorava a sua mulher" (DONATO, s.d, p. 32). Mas a reação da esposa, sempre pronta a esquivar-se das investidas do marido, reforça a figura autoritária do esposo. Paulo, voltado para a ação, não tem tempo a perder com reflexões, não pode entender o drama íntimo de sua esposa.

Nesse espaço restrito, Laura está sufocada e impedida de reagir. Resignada, reluta a se entregar totalmente ao marido, revelando-se impotente para um rompimento definitivo. Sob o prisma de Rui, Laura é caracterizada sob como uma "mulher fácil" para a conquista e está intimamente ligada ao desejo da posse da propriedade do Capitão Paulo. Rui muda seu sentimento por Laura e sente-se arrependido do julgamento anterior que fizera, demonstrando seus sentimentos,

Rui curvou-se e sentiu no rosto a respiração compassada da adormecida. Foi quando o desejo avolumado dentro dele se fez ternura, vontade de ser apenas bom e remorso de haver medido e pesado aquela doce e bela mulher pelos alqueires que o nome e o corpo dela valiam. (DONATO, s.d, p. 149).

Mas, é pelo monólogo interior, quando o discurso da narrativa introduz o leitor diretamente na vida íntima desta personagem, que a verdadeira Laura surge, revelando seus sonhos, suas ambições, suas intenções e momentos depressivos por se encontrar deslocada de seu ambiente, apesar da certeza de ser invejada por muitas.

A protagonista feminina, Laura, constitui-se um estereótipo da mulher burguesa, de origem urbana e deslocada de seu meio. Manteve-se inalterada em sua caracterização psicológica, uma personagem romântica, em uma longa espera pelo amor, mesmo casada há cinco anos com o Capitão Paulo, troféu de mais uma conquista, muitas vezes comparada com a terra. Se ocorresse a transformação, recusando-se, criticando e se rebelando contra a violência praticada em prol da posse de terras, Laura deixaria de ser a esposa ideal para o propósito de Rui, soaria como uma nota falsa na harmonia do conjunto, ela também está nas malhas da continuidade.

A caracterização individualizada das personagens, em **Chão Bruto**, é realizada por um narrador em terceira pessoa que se mantém como mediador. Algumas personagens foram caracterizadas para atender às contingências da história. A personagem do dominador, centralizada em Paulo, necessita, por exemplo, dos capangas, que atenderão às suas ordens de comando. Estas são as figuras que não escolhem e não são livres para agir.

São o que são, sem apresentarem o contraste entre aparência e realidade, próprio da realidade diegética em que são apresentadas sem disfarces, sem máscaras.

Submissas a um "destino" que as coloca à margem de uma vida feliz ou, pelo menos, mais consciente, são de uma natureza que se pode chamar de forte e fraca ao mesmo tempo. E nesta ambiguidade reside uma grande ironia: na fraqueza da obediência é preciso ser forte para executar a contento as ordens do senhor. Não devem temer: matar ou morrer e, conseqüentemente, a vida vale quase-nada.

Já no título, **Chão Bruto** faz referência direta ao espaço, os termos que o compõe devem ser vistos, primeiro, separadamente, sem se distanciar do enredo. "Chão" significa lugar, solo, terra em que se pisa; e, "bruto" é um qualificativo que remete a rude, tosco, violento, termo que restringe a identificação do lugar. "Chão Bruto", portanto, indica o espaço onde as ações violentas acarretarão infortúnios e desgraças fatais. Só não se pode imaginar, sem que se leia o livro, é que esse chão é sinônimo de vida, de cores, de água e de fertilidade. É o paraíso aberto, onde "o vento corre apressado, rompendo favas, despetalando flores, derrubando cachos" (DONATO, s.d, p. 49). Nega-se, contudo, este paraíso quando se instaura a presença da personificação: "Bruto", mas não é o chão e, antes, o próprio homem circunscrito a esse espaço edênico, marcado pela violência e um poder destrutivo, que se qualifica de modo negativo. Para Santos (2013, p. 7) **Chão Bruto** pode ser compreendido como uma alegoria "dos confrontos entre a civilização e a barbárie, da permanência do atraso, da limitação das ações e da opressão que caracterizam um mundo rural incivilizado".

A narrativa de Donato tem seu início determinado pelo espaço geográfico, delimitado pela ambição exacerbada pela valorização de terras. Nesta trama, a relação do espaço com o tempo histórico é evidenciada a partir do delineamento de dados históricos como o período de Jorge Tibiriçá como governador do Estado e o avanço da Estrada de Ferro Sorocabana no início do Século XX, "apareceram homens que aprofundaram e disciplinaram a trilha nos campos e alargaram a picada no mato. O caminho ficou sendo a "estrada boiadeira". Começava na barranca do Paraná e terminava em Botucatu..." (DONATO, s.d, p. 14).

Na literatura, é comum o espaço caracterizar personagens, informar sobre o seu modo de ser, de pensar, sua inserção social. Michel Butor (1974) menciona especificamente que os móveis no romance, não desempenham um papel "poético" de proposição, mas de reveladores, "pois tais objetos são bem mais ligados à nossa existência do que comumente o admitimos" (p. 54). Na simbologia que integra a composição de **Chão Bruto**, destacam-se quatro signos que estão carregados de representatividade: terra, punhal, mapa, noite. São vocábulos que se repetem ao longo da narrativa, mas de uma forma a não se revelarem como artifício aplicado intencionalmente pelo autor. Aparecem como se fossem parte intrínseca do contexto temático. No texto literário, um conjunto de signos postos em relação, convida o leitor a olhar a palavra em suas diferentes nuances significativas. Octávio Paz (1982) também enfoca o que denomina de "mundo das referências e dos significados relativos".

A "terra" é o signo em torno do qual se estrutura todo o romance. É a palavra-

chave por estabelecer relações com todo o conjunto em análise: foco gerador de significâncias contextuais. Princípio feminino gerador, que deveria ser o lugar seguro da bem-aventurança, a terra transforma-se, na narrativa, contrariamente ao arquétipo da mãe-terra, no princípio de todos os males: o chão bruto. Hernâni Donato faz dela personagem central de sua história, marcada pela opressão e violência, sem, contudo, tirar-lhe a concepção de natureza paradisíaca, edênica. É nela e por ela que os homens lançam-se uns contra os outros e dão vazão à sua cobiça. A terra constitui, portanto, o motivo central da obra, o poder representado pela sua posse justifica os desmandos dos grileiros, "A ânsia de posses passou a ser febre. Um vento maluco começou a fazer mal à cabeça dos que possuíam terras, dos que desejavam possuí-las." (DONATO, s.d, p. 74), cobiça justificada pela valorização das terras pela chegada de um ramal da estrada de Ferro Sorocabana.

Além de representar, graficamente, a prova ou a intenção da conquista, o "mapa" tem o poder de projetar em seu proprietário, Paulo ou Rui, um sentimento de satisfação maior que qualquer outro que pudesse ser proporcionado por uma escritura de posse a um homem sedento de poder: a sensação de domínio do mundo, "Ergueu a cabeça e viu o mapa colado ao muro. Em cores vivas as terras que já eram suas. Em tonalidades diluídas as que ambicionava possuir. Em branco as terras possuídas por outros homens. Não havia nenhum outro como ele." (DONATO, s.d, p. 214)

No local dos acontecimentos - O "Sertão Desconhecido - , apenas uma criatura culturalmente "superior" poderia dar valor a um mapa e a um punhal artisticamente trabalhado. Nesse sentido, os vocábulos "mapa" e "punhal" adquirem novos significados; representam, simbolicamente, cultura e posição social. O Capitão Paulo, assim como Rui, seu sucessor, era, apesar de tudo, um homem requintado se comparado aos demais, esses resquícios de civilização os diferenciam, dotando-os de poderes e influências naquele território. O domínio se concretiza pelo intelecto, pelo conhecimento da linguagem, que estabelece a relação hegemônica e imperialista naquele território. (ABDALA JR, 2012)

As tocaiais e emboscadas, que levam à posse de terras e a nova demarcação no mapa, são realizadas no período noturno. O vocábulo "noite" tem significações que vão além do fator temporalidade. A noite é cúmplice das fatalidades engendradas pelos homens. Tem o poder de ocultar as intenções e os atos mais sórdidos, na mesma proporção em que pode revelar os segredos mais íntimos do estado de alma. É também o momento das expansões de sentimentos de angústias dos capangas e, principalmente, das mulheres, "A noite anterior fora melancólica, dolorida pela saudade de alguma coisa." (DONATO, s.d, p. 156).

O poder emerge nas mãos de quem detém o "punhal" e, ao mesmo tempo, de quem detém o conhecimento e Laura. A princípio, o Capitão Paulo manipulava-o com o mesmo ímpeto com que comandava seus capangas: "Mas o modo como olha (...) as mãos grandes de dedos bem cuidados que esgrimem o punhal com ostensiva habilidade, conservam intacta a sua autoridade" (DONATO, s.d, p. 19). No

ato inconsciente da ira ou na manifestação consciente do desejo de expansão das conquistas, o punhal marca presença na mão de seu dono, que o movimentava no ar, ou o aponta para o mapa conferindo os desejos de posse. O punhal está relacionado a uma manifestação de poder, de domínio e de comando. Dois homens se utilizaram dele na narrativa; após a morte de Paulo, Rui apropria-se do punhal e passa manipulá-lo com semelhante ímpeto e intenção. No mapa preso à parede, o punhal assinala o desempenho específico de sua função, "O punhal saltou da mão direita para a esquerda, resvalando num dedo mas logo dançarinava entre o médio e o indicador, com uma apressada gota de sangue correndo para a ponta da lâmina." (DONATO, s.d, p. 198)

O romance de Donato contém várias retrospectivas, a história se inicia com forte dose de tensão no relato, permeado de alucinações e divagações, de Lino, um dos capangas do Capitão Paulo, saído de uma tocaia. O drama não é apenas o da morte encomendada, mas também da consciência e do arrependimento do capanga, em meio aos seus devaneios, surge a imagem do "sassafrás" e da "caneleira", que o remete às memórias da infância, sempre associada à felicidade, à vida em família, às festas e naquele momento tão próximo da morte, ocorre uma alternância entre o passado, retomado na figura da mãe e das irmãs e o presente, tenso, na proximidade da morte "Como é que a gente pode tocar alguém quando se lembra de sua mãe?!" (DONATO, s.d, p. 11), daí o arrependimento de estar naquela situação, e depois da ação concretizada sente os sobressaltos durante o sono da madrugada e não consegue controlar os soluços e lágrimas.

Lino resolve transgredir as ordens do Capitão em nome do amor e constituir o núcleo familiar de resistência ao Capitão: Lino, Libêncio e Sinhana. O amor que Lino sente por Sinhana, filha de Libêncio, é o motivo que levou o ex capanga do Paulo a rebelar-se contra o patrão. Lino estava incumbido de expulsar pai e filha das terras em que viviam. Depois de momentos de angustiantes suspeitas, indecisão e aflições para todos, o jovem apaixonado alia-se ao velho pai da moça na defesa da terra. Este grupo representa a primeira expressão de revolta contra a força dominante, são conscientes do que os aguarda por parte do Capitão Paulo, mas não sabem que unidos provocariam a primeira alteração no desenrolar dos acontecimentos. A constituição de um forte de resistência representa a administração da diferença (ABDALA JR., 2012), com cada grupo social em seu espaço pré-determinado a ser respeitado, desde que não invada, nem ameace a harmonia do outro.

O Capitão Paulo pode ser descrito como uma personagem "imobilizada por uma cultura" (p. 45), imobilizado por uma cultura burguesa centrada na propriedade, não é o mesmo herói das narrativas tradicionais, como Ulisses, que tem obstáculos a transpor e ainda deve retornar ileso de suas peripécias. Capitão Paulo é o próprio obstáculo. Um final trágico anula seu sonho de envelhecer ao lado de Laura na casa que estava sendo construída, que se constitui a utopia de novos e melhores tempos, assumida por Rui, que após sua morte, herda sua vida, assumindo propriedades, inclusive Laura.

Assim, Capitão Paulo tem o seu "outro" presentificado em Rui.

A caracterização de Rui, apesar do nome da personagem já sugerir "ruína", vai se construindo, sorratamente, no percurso narrativo até adquirir uma dimensão expressiva; surge como um mero advogado, homem de confiança, que veio da capital para cuidar da escrituração das propriedades do Capitão Paulo, sua ação é irrisória no início da narrativa. A revelação do caráter de Rui é gradativa: ora pela construção da personagem declarada pelo narrador, "sem andar gingando, sem espora, botas e revólver. Este sobe desenvolto e rápido, limpo e perfumado como ela não supunha que um homem pudesse fazer-se" (p. 69); ora pela caracterização feita por outras personagens, "- Chama-se Rui. Disseram que é danado de bom nessas coisas de escrita e que não tem a consciência dura." (DONATO, s.d, p. 35); ora por suas ações que despertam a desconfiança de Capitão Paulo, "Se não estivesse de partida e a partida não fosse tão urgente, mandaria de volta o rapaz. É eficiente demais, manso e polido em excesso - não pode ser um homem como o ser viço precisa!" (DONATO, s.d, p. 79)

Fica claro que Rui veio para algo muito além de cuidar das escrituras, suas intenções vão se revelando a partir de sua inserção no cerne da estrutura de vida do Capitão. Por várias vezes, narrador e personagem revezam-se na exposição discursiva e deixam, no conjunto, um rastro de indícios que fazem prever e antecipar eventos da narrativa, "Também Rui é como aquela noite – um aviso de tempestade." (DONATO, s.d, p. 134).

No último capítulo do romance, esta personagem aparece totalmente transformada e identificada com o meio: Rui usa botas, revólver na cintura e conhece os problemas de Paulo. O Capitão morto não é mais empecilho para ele alcançar seus objetivos. Rui desempenha o mesmo papel que Paulo e, conseqüentemente, assume o comando da violência, personificando de modo assustador a postura de Paulo. Começa a falar em "alqueires" e contrata homens "de pouca fala e dedo ligeiro" (DONATO, s.d, p. 202). As perseguições recomeçam com a ponta do punhalzinho traçando uma risca nova para além de suas terras conquistadas com sua união com Laura. A história vai se repetir. Não tem mais o amor de Laura, que agora espera um filho e depois de conhecê-lo sem as máscaras, passa a dedicar-se apenas à expectativa do nascimento do filho.

A morte do Capitão Paulo é compatível com a lógica do enredo: morreu por sua própria força, como deve morrer qualquer um que vier depois dele. É um fato que dá margem ao processo de continuidade do romance, a ambição impulsionada pelo Hegemonia do Capitalismo garante à restauração e sobrevivência da forma. (ABDALA JR, 2012). A transformação de Rui em um homem de comando e força, espelhando-se no seu antecessor, é o elemento necessário de que se vale a obra para garantir o princípio de enredo cíclico, a condição básica de sua estrutura. O desfecho diegético como ponto final é apenas aparente e momentâneo: Capitão Paulo representa o futuro de Rui; e Rui revitalizará o passado de Paulo.

Tudo se harmoniza com o interesse das personagens pelos acontecimentos, interesse este que exprime por meio de atitudes visivelmente contrárias como a compulsão e a contemplação, modificando as suas narrativas, submergidos por aspectos do espaço: natural, cotidiano, social. Na trama das relações sociais nesse espaço de espoliações e conflitos de várias ordens, paira sobre os protagonistas a expectativa de que sempre algo terrivelmente trágico vai acontecer, "Ninguém respira livremente por ali, faz quatro ou cinco anos..." (DONATO, s.d, p.133)

O embate entre os dois maiores grileiros da região Paulo e Juventino, é a explosão desse estado latente de tensão entre espaço e personagem, mas também pode ser considerada apenas uma trégua para o recomeçar de outro tempo, que tem em Rui o novo "líder": A composição do ambiente concretiza-se pela relação entre espaço e personagens, todos, por sua vez, ligados pela ação. É no espaço e pelo espaço, configurado como "chão", transformado em objeto de desejo, que ocorrem as ações violentas gerando infortúnios para todos. É o discurso do narrador e das personagens, vale dizer, as expressões que traduzem sentimentos e decepções sobre o espaço, que constrói a tensão dramática. Da ambientação de **Chão Bruto**, caracterizada por ações externas e pela revelação do pensamento da personagem, resulta a atmosfera densa da narrativa.

O espaço de **Chão Bruto** delinea o espaço edênico, natureza paradisíaca que atua sobre o homem, mas não para oprimi-lo. Se há infortúnios, estes não são atribuídos à geografia acidentada, ao emaranhado da mata onde o homem tem que vencer desafios para sobreviver. As personagens não lutam contra as pressões da natureza, estão vinculadas à terra com a mesma intensidade com que uns se prendem aos outros. Esse espaço, uma espécie de mundo encantado, torna-se a arena na qual são colocadas forças absolutas e antagônicas.

Em **Chão Bruto**, a linguagem rústica do homem do campo coaduna com o lirismo da narrativa, que por nada fora obstruído, ao contrário, acentuou-se. É um romance que se vê comprometido com a manutenção de um estilo que mescla o sentido do verossímil a partir do aproveitamento de uma linguagem colorida da fala de um contador de história, muito cultivada pelos ficcionistas de 1930, impactantes aos leitores, mas ainda se preserva como uma prosa que se deixa envolver pela magia das palavras e o romantismo discreto da gente simples do "Sertão Desconhecido".

## REFERÊNCIAS

ABDALA JR. Benjamin. **Literatura comparada & relações comunitárias hoje**. São Paulo: Ateliê editoria, 2012.

\_\_\_\_\_. **Literatura, história e política** - literaturas de língua portuguesa no século XX. São Paulo: Ateliê editoria, 2007.

BAREIRO SAGUIER, Rubén. Encontro de Culturas. In: FERNÁNDEZ MORENO, César (Coord.). **América Latina em sua literatura**. Trad. Luiz João Gaio. São Paulo: Perspectiva, 1979.

BARTHES, Roland. O efeito do real. In: . **O rumor da Língua**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BUTTOR, Michel. **Repertório**. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Perspectiva, 1974.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade** - estudos de teoria e história literária. 5. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1976.

\_\_\_\_\_. Literatura e subdesenvolvimento. In: . **A educação pela noite e outros ensaios**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1989. (p. 140-162)

DONATO, Hernâni. **Chão bruto**. São Paulo: Hucitec, s.d. (Círculo do Livro).

MAQUÊA, Vera. **A escrita nômade do presente**: literaturas de língua portuguesa. São Paulo: Arte & Ciência, 2010.

MATA, Inocência. Literatura-mundo em português - encruzilhadas em África. In: **Anuário de Literatura Comparada**, 3, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2013, (p. 103- 118).

PAZ, Octávio. **O arco e a lira**. Trad. Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

SANTOS, Robson dos. O Rural e as Narrativas da Limitação - Estudo sobre o Romance Brasileiro (1942 e 1964). **Anais do XIII Congresso Internacional da ABRALIC Internacionalização do Regional**, UEPB - Campina Grande, PB, 08 a 12 de julho de 2013, Disponível em [http://www.abralic.org.br/anais/arquivos/2013\\_1434459366.pdf](http://www.abralic.org.br/anais/arquivos/2013_1434459366.pdf). Acesso em 20 jun. 2016.

## MEMORIAL DE MARIA MOURA, A MULHER NO FAROESTE-FOLHETIM BRASILEIRO: NOVAS PERSPECTIVAS LITERÁRIAS E TELEVISIVAS DA CULTURA

Data de aceite: 13/12/2019

**Camille Harzig Carradore**

Universidade Estadual de Santa Cruz  
Ilhéus-Bahia

**Dirceu Martins Alves**

Universidade Estadual de Santa Cruz  
Ilhéus-Bahia

**RESUMO:** O presente artigo objetiva demonstrar como a minissérie *Memorial de Maria Moura* trabalha a transposição de elementos literários do romance-folhetim homônimo de Rachel de Queiroz para a visualidade televisiva. No campo estético o trabalho estabelece uma relação fílmica entre a produção televisiva e os filmes de faroeste. Partindo da comparação entre as duas tendências, verifica a evolução na representação da mulher no percurso dos filmes de faroeste até a minissérie brasileira sobre o Sertão. A personagem Maria Moura representa uma nova perspectiva para o gênero feminino, ainda que inserida num contexto de cultura de massa, como também ocorreu no *western*. Nesse sentido, a literatura e a televisão são pensadas como meios eficazes na promoção e na divulgação desse novo conceito de valores da figura feminina, a cultura que possa por entre literatura e *media*.

**PALAVRAS-CHAVE:** Minissérie; Maria Moura; Mulher; Cinema; Faroeste.

### INTRODUÇÃO

A televisão brasileira têm propiciado ao público telespectador experiências do fazer audiovisual na produção de conteúdos ancorados na cultura brasileira, cuja recepção configura um processo de mediação, de troca de valores simbólicos. As minisséries baseadas em obras da nossa literatura são exemplos dessa troca mediada da ficção com o público, e deste com o imaginário nacional, como retroalimentação. Um exemplo é a minissérie *Memorial de Maria Moura*, objeto de pesquisa, da qual esse artigo é apenas um dos desdobramentos. *Memorial de Maria Moura* é um caso interessante por vários motivos, dos quais pretendemos destacar dois: primeiro, a incorporação da figura feminina como líder de um bando de cangaceiros, universo dominado pela figura masculina e os valores da virilidade; segundo, a transposição de um romance-folhetim sobre a temática do cangaço no Nordeste brasileiro, e algumas implicações nos tratamentos literário e fílmico, como personagens, focos narrativos, referências fílmicas para o enquadramento da paisagem, criação e resolução de conflitos.

Do ponto de vista fílmico podemos ver nos

filmes de faroeste uma referência clara para a minissérie *Maria Moura*. As narrativas cinematográficas sobre o faroeste norte-americano sempre carregaram, assim como outros gêneros, um arquétipo fundamentado em determinadas características e peculiaridades. A figura típica do *cowboy* faz parte do imaginário dos que frequentaram as salas de cinema até o final da década de 60 (SOUSA, 2009); esse gênero buscava representar a personificação do herói baseado na masculinidade inerente às qualidades como bravura, coragem e astúcia. Por outro lado, a mulher sempre assumiu um papel ao qual demonstrasse fraqueza, aquela que deve ser defendida e protegida pelo herói, uma vez que não detém os poderes da força física e da virilidade para fazê-lo por si própria. Com o passar do tempo a mulher foi ganhando outras representações fílmicas, surgindo nas telas como heroínas salvadoras, ainda que não especificamente nos filmes de faroeste. A personagem *Maria Moura* representa essa inversão total de paradigma do masculino para o feminino.

O romance de Rachel de Queiroz, transposto para a televisão, é um romance-folhetim, anacrônico. Uma escritora mulher, brinca com o universo da cangaço, com os recursos da técnica do folhetim, contando a saga inventada dessa rainha do cangaço, *Maria Moura*, com cortes suspensivos, trocando de narrador a cada capítulo. No tocante às tramas, típicas dos folhetins, não faltam ciúmes, violência contra a mulher, emboscada, crime, traição e vingança, e mortes. Tudo com muita aventura, comandada por uma espécie de Robin Hood de saias, que não deixa de fora nem a sensualidade e o erotismo, vividos nesse espaço aberto que é a imensidão do Sertão.

## CONTEXTO E ESTÉTICA DO FAROESTE – REFERENCIAIS PARA MARIA MOURA

A figura da mulher no faroeste é geralmente retratada pela mocinha, aquela que é apaixonada pelo *cowboy* e se sacrifica por ele, outro papel comum também eram o das prostitutas ou dançarinas de *saloons*, as quais do mesmo modo, não tinham o potencial de luta e combate dos homens; embora alocadas em diferentes posicionamentos, as mulheres dos filmes de velho oeste, de forma geral, eram retratadas como seres vulneráveis e direcionadas à atividades aquém das lutas e dos conflitos. Enquanto o *cowboy* é retratado como senhorio detentor de poder, em função da sua capacidade de luta inerente a tantas outras qualidades ligadas à resolução de conflitos, a mulher é apresentada sob a ótica da fomentadora de valores amorosos. Souza resume a condição delas:

A mulher era sempre jovem e pura, exceto a dona do saloon e as dançarinas de can can. Quase sempre tinham um parente vilão (pai ou irmão), que deveriam ser sacrificados pelo mocinho no final do filme. A prostituta do saloon amava de alguma forma o herói, porém era maltratada pelo bandido-rufião. Era sempre sacrificada, pois seu amor e a sua união não tinham saída – sua morte a redimia e purificava. Como companheira do colono, cabia à mulher, nos velhos tempos da formação histórica da civilização americana, dar ao marido filhos sadios para ajudar nas tarefas da fazenda. Ela era a promessa de um futuro pacífico e próspero, ajudando na fixação do homem à terra. (SOUSA, 2009, p. 8)

No que se refere às especificidades técnicas, é importante destacar que, de modo geral, eram utilizados planos bem abertos, para que fosse possível expor as paisagens do Sertão e também favorecer a visão ampliada das cenas de conflitos, exacerbadamente ocorridas dentro desse contexto. Os planos bem abertos de John Ford, por exemplo, marcaram uma orientação para novos cineastas. Com ele aprendeu-se como inserir homem e cavalo na paisagem, de modo que esta figurasse como personagem. A paisagem precisa ser bem tratada enquanto imagem, seja literária ou fílmica, pois é da sua rusticidade, das dificuldades de sobrevivência que ela impõe aos homens que brotarão os principais motivos de argumentos e roteiros. Os filmes do gênero *western* parecem de tramas simples, com muita ação e dinamismo. Ajudou a difundir o cinema norte-americano no mundo. Teóricos do cinema iniciaram investigações para compreender a prática e a adesão do cinema norte-americano no mundo, entre eles Kulechov, que iniciou sua investigação em 1917 na Rússia (OLIVEIRA, AZEVEDO, 2010). Em uma análise comparativa, Kulechov chegou ao resultado:

(...) o fator fundamental responsável pelo sucesso americano, é o ritmo da sua montagem enquanto que a característica básica dos europeus é a lentidão com que as imagens se sucedem. Além disso, outro fator evidente é a compatibilidade existente entre a montagem americana e o tipo de ficção desenvolvido em seus filmes – perseguições, lutas corporais, cavalgadas, dentro de filmes de aventura, onde movimento e ação são ingredientes básicos. (XAVIER, 1984, p. 46).

Aventura, movimento e ação serão também característicos em *Memorial de Maria Moura*. Outro ponto fundamental nesse sentido é que, “a trajetória narrativa de todo e qualquer *western* aciona a oposição dominante civilização-selvageria, gerando um conflito – ou uma série de conflitos – que são constantemente intensificados até que o confronto climático se torne inevitável” (MATTOS, 2004, p. 17-18). Tais conflitos ocorrem nas terras até então quase inabitadas, marcadas por pequenos vilarejos que estão ainda em processo de colonização. Segundo Claude Fohlen “o oeste [...] distingue-se do resto dos Estados Unidos por várias características. Primeiro, pela baixa densidade da população. [...] Outra distinção, advém de seus imensos horizontes, nus e descobertos.” (FOHLEN, 1922, p. 12)

Os filmes de faroeste ganharam uma representação signica da realidade através da ficção, o que exigiu uma escolha criteriosa de questões técnicas e estéticas, tais como a paleta de cores, iluminação, cenário e figurino; de modo que os filmes são explorações de uma realidade fílmica, através do uso da película, que deve se conectar com as condições da natureza. Nesse sentido, a escolha da paleta de cores dos filmes parte da intenção de se ambientar nas paisagens visuais os atores, representantes simbólicos dos desbravadores pioneiros. Então, para entrar em coerência com a temperatura da paisagem, que também é composta de figurino e cenário, são geralmente exploradas

as cores de tons pastéis, devido à simplicidade daquela localidade. Estradas, poeiras, ruas de terra, casas de madeira. De certo modo, a ambientação fílmica marca um tempo histórico. A iluminação, busca representar as tórridas temperaturas às quais são submetidos os personagens; e o figurino apresenta essa forte distinção entre os gêneros, em que os homens vestiam roupas e acessórios de *cowboys*, com calças jeans, camisas de tecido, chapéus, cintos, botas, entre outros; enquanto as mulheres faziam sempre o uso de saias ou vestidos longos, acompanhado de seus longos cabelos, e maquiagens angelicais.

O velho oeste talvez não seja uma invenção em sua plenitude, houve o desbravamento dos pioneiros, e também a luta dos novos colonos com os índios que habitavam a vasta zona geográfica, mas o gênero *western* é uma invenção norte-americana, uma exageração expressiva de um mundo anacrônico. De modo análogo, a minissérie *Memorial de Maria Moura*, parte da obra literária homônima de Rachel de Queiroz, da qual é importante dizer, trata-se de um romance-folhetim anacrônico. Maria Moura existiu na ficção do texto literário, e no folhetim audiovisual. É também uma criação, formatada e difundida como cultura de massa, assim como fora o filme de faroeste. O estilo que consagra os *cowboys*, sempre de calças jeans azuis, cintos e chapéus é uma invenção do gênero, a ponto de chamarmos o jeans de “pantalón vaquero”, em espanhol. Mas o uso do jeans nasceu com os garimpeiros (FOHLEN, 1922), que os usaram pela primeira vez como calças de tecido forte, que pudesse aguentar o trabalho diário no meio da lama, enquanto garimpavam. Evidentemente, a figura dos enlameados primeiros usuários dos jeans não despertou o interesse dos cineastas. O jeans só vai ficar bonito na tela com a invenção dos *cowboys* de cinema. O figurino vai se somando ao contexto e ao cenário, para a definição do gênero. Antes de tudo, uma invenção norte-americana para o cinema.

Por essas e outras peculiaridades, o sucesso do gênero não se limitou ao público norte-americano; sua influência sobre a cinematografia de outros países pode ser observada em filmes de samurais japoneses, cangaceiros brasileiros, em filmes indianos, russos e mexicanos (VUGMAN, 2008). Pela conquista do gosto da grande massa, inúmeros gêneros e formatos passaram a incorporar os elementos narrativos e estéticos que compreendem o faroeste norte-americano. Contudo, por mais que tais elementos atendessem à demanda enquanto produtos de vasto consumo, nem sempre eles compreendiam uma variação. A estrutura básica dessas narrativas consistia, segundo Slotkin, em “um indivíduo, geralmente uma mulher, suportando passivamente os golpes do mal, esperando ser resgatado pela graça de Deus”, por um homem branco. (SLOTKIN, 1996), apud (VUGMAN (2006, p. 94).

Pelo fato da rusticidade de comportamento dos homens, num ambiente em que os bons hábitos da civilidade não estão totalmente inseridos, e a visão social que a sociedade tem da mulher, tanto na época dos pioneiros como na época posterior dos filmes de faroeste, os valores inerentes à concepção empregada acerca dos gêneros fundamenta modelos estratificados dos personagens, no qual o herói identifica-se

sempre, com o que Morin descreve, como “valores viris” (MORIN, 2002, p.110), instituído de valores e qualidades que denotam uma proposta de personalidade apta para o combate, e para a luta. Conforme, também, Vugman:

(...) essa figura, que Hollywood imortalizaria como um herói vestindo chapéu de abas largas, um colete folgado, um lenço no pescoço e um revólver alojado num coldre de couro displicentemente afivelado à cintura, teve seu berço em um curto período da história dos Estados Unidos. Afinal as guerras contra os índios se concentraram entre 1860 e 1890 (...). (VUGMAN, 2006, p. 160).

De todo modo, como todo produto da cultura de massa, nos ensina Morin (2002), o filme de faroeste tem uma composição baseada na mescla entre realidade e ficção. O *western* é uma invenção, uma ficção, mas existe uma realidade com a qual nos conectamos através dele, ou talvez, somente por ele. Uma mudança de paradigma entre a escolha dos gêneros também se opera como valor e apelo da cultura de massa, no modelo hollywoodiano, na busca de público. Morin contextualiza esses atributos utilizados pelo gênero como estratégia de receita de sucesso dos filmes hollywoodianos, que são: “*a girl and a gun*. Uma moça e um revólver. O erotismo, o amor e a felicidade, de um lado. De outro, a agressão, o homicídio, a aventura. Esses dois temas emaranhados, uns portadores dos valores femininos, outros, dos valores viris.” (MORIN, 2002, p.110).

Até então, como vimos, cabia à mulher desse contexto, ser responsável por atividades ligadas à casa, e à família, bem como também ser fomentadora de sentimentos à paixão e o amor, na tentativa de suprir outra necessidade inerente ao ser humano, que está diretamente vinculada à ideia de felicidade e completude. Depois de alcançado a resolução do conflito e também a figura da amada, por fim o *cowboy* atinge a sua totalidade, dando margem para o aparecimento do tão consagrado *The End*. Mas com “Uma moça e um revolver”, a mulher pode ser também uma fora da lei, uma heroína na tela grande, assumindo os valores antes apenas masculinos. Já que introduzimos *a girl and a gun*, passemos para o próximo tópico, a caracterização da paisagem por onde correrá Maria Moura com suas armas, e com seus cabras. Personagem de papel, animada por Rachel de Queiroz.

## **MARIA MOURA, PERSONAGEM DE PAPEL NO FAROESTE-FOLHETIM BRASILEIRO, DE RACHEL DE QUEIROZ**

A minissérie *Memorial de Maria Moura* carrega em suas características um montante notório de signos advindos do gênero cinematográfico *faroeste*, como vamos vendo. Walter Benjamim aponta que todo tipo de arte possui uma linguagem, e que essa se vincula a outras linguagens e associações provenientes da natureza e da sociedade, logo “é certo que a linguagem da arte só poderá ser compreendida nas suas relações mais profundas com a teoria dos signos. Sem esta, qualquer filosofia da linguagem permanece fragmentária, porque a relação entre linguagem e signo

vem das origens e é fundamental.” (BENJAMIN, 1994, p.195). E a origem desses signos remontam ao folhetim de Rachel de Queiroz, que remonta à literatura oral e aos cordéis do Nordeste, ambiente também de Queiroz, que viveu no Cariri, Ceará, o seu velho oeste. Como sabemos que a autora teve uma relação intensa com os filmes de faroeste, lembremos que André Bazin aponta alguns dos signos, que junto a outros elementos, são fomentadores do sucesso do velho oeste:

(...) o western, deve ser outra coisa, que não a forma. As cavalgadas, as brigas, homens fortes e corajosos numa paisagem de uma austeridade selvagem não poderiam ser suficiente para definir ou resumir o charme do gênero. Tais atributos formais pelo quais o *western* comumente é reconhecido são apenas os signos e símbolos de sua realidade profunda, que é o mito. (BAZIN, ano, p 201).

Neste sentido, Rachel de Queiroz recria, de forma moderna, a aventura das novelas de cavalaria, revive o mito, numa paisagem que já está pronta para a sua saga. Sua ficção se vale de um extrato de escrita e escritores, que vieram ao longo desses poucos séculos de história da formação do Brasil, tecendo um longo tecido. Como mostra Amálio Pinheiro ao explicar o ambiente que gerou Euclides da Cunha, de *Os sertões*:

Sertão, e sertanejo são antes um tecido nômade que vem sendo escrito por viajantes, historiadores, escritores, tanto mais móvel e complexo que as coisas esbarram nos signos conhecidos e em que a fala do sertanejo é material legítimo dos procedimentos de escritura. Todos se tornam cronistas com a boca roçando a paisagem, como o foram os primeiros padres, viajantes, ourives, doceiros e poetas das Américas. Todos esses objetos/pessoas preparam figuras como um Euclides. (PINHEIRO, 2013, p.111).

Prepara também, diríamos, Queiroz e Moura. Escritora e sua personagem de papel. Rachel de Queiroz lançou *Memorial de Maria Moura* em 1992. Foi uma grande surpresa para todos o livro ser um romance-folhetim. Anacrônico, como já dissemos, pois já não vivíamos mais a época dos folhetins escritos. O foco narrativo é todo em primeira pessoa, entretanto, há mudanças de narrador. Cada personagem conta um ou mais capítulos, de forma alternada entre eles. Mas eles não se contradizem, pelo contrário, a fala de cada um vai se somando na contação dos fatos, criando a trama, e explicando o enredo. A leitura folhetinesca não deve oferecer dificuldade de entendimento ao leitor. Como experiência de escritura sobre o cangaço em forma de romance-folhetim, temos algumas obras na nossa historiografia literária. Uma deles, que Rachel de Queiroz conhecia, é o romance *O Cabeleira*, do escritor também cearense, Franklin Távora. Em *O Cabeleira* conta-se a trajetória de um menino, José Gomes, até a vida adulta, quando se converte num cruel e sanguinário cangaceiro do Nordeste. O livro de Távora reforça os valores da virilidade. Távora inspira-se nas novelas de cavalaria, nos trovadores, e na cultura oral. Numa lista disponível na Internet encontramos uma relação de 70 nomes dos cangaceiros que ficaram mais

conhecidos na história. Entre os 70 nomes ranqueados, não há nenhum sequer nome de mulher. É contra essa hegemonia, simbólica, que Maria Moura, personagem fictícia luta, também no campo do simbólico.

*O Cangaceiro*, filme escrito e dirigido por Lima Barreto em 1953, teve diálogos de Rachel de Queiroz. Como criadora de diálogos para um filme de faroeste brasileiro sobre o cangaço, Rachel de Queiroz afinou a mão para a escritura do folhetim, com características narrativas de cinema, ou de televisão seriada. Maria Moura circula num universo compreendido como o velho-oeste brasileiro. Moura, no sertão nordestino, lugar que é o seu palco da história, personagem do sexo feminino, chega a ser considerada como principal fonte de comando de uma vasta região. Sua autoridade de líder de cangaceiros, alavancou de tal modo, que foi ampliada não somente para aqueles que pertenciam ao seu bando, mas também àqueles que nem mesmo tinham contato direto com a então “chefona”.

Após perder a mãe, Moura se torna vítima de sedução e abusos do próprio padrasto, que parece também estar implicado na morte de sua mãe. O desejo do homem é tomar-lhe a fazenda, herança do pai da menina. Moura, aos saber da implicação do padrasto na morte da mãe, trama uma emboscada para matá-lo. Livre do padrasto, começa a ser chantageada para favorecer em atos sexuais o jovem que lhe prestou o serviço de matar o padrasto. Ela não vê outra solução que armar outra emboscada, e assim elimina o jovem ameaçador, que então parece ter sido morto de forma legítima, pelo menos aos olhos dos outros habitantes da fazenda. Quando Moura finalmente poderia começar a viver tranquila em suas terras, aparecem seus primos que iniciam uma guerra pela herança da fazenda, à qual dizem também terem direitos, como primos. Mais fraca que os primos, e sem poder contar com a força da justiça para fazer valer os seus direitos de órfã e herdeira, Moura foge para terras mais selvagens e começa a montar o seu bando e erigir uma fortaleza, protegida por um exército de jagunços, que lutarão e morrerão por ela.

Maria Moura, é responsável por uma inversão de valores no que se refere a gênero pela conjuntura à qual é submetida, pois assume uma posição estritamente masculina, como líder de cangaceiros, os quais também realizam com ela as principais atividades de saques e assaltos, fontes de renda da construção de sua nova casa. E a despeito das suas atividades consideradas ilegais, a obra literária, bem como a produção audiovisual, a apresentam também na qualidade de anti-herói, uma vez que segundo Christopher Vlogler é caracterizado como “um tipo especial de Herói, alguém que pode ser um marginal ou um vilão, do ponto de vista da sociedade, mas com quem a plateia se solidariza, basicamente.” (VLOGLER, 2006, p. 58).

Embora seja encarada como fomentadora de atos ilegais dentro da narrativa, em que segundo a linha de pensamento “faz justiça com as próprias mãos”, Maria Moura assume uma postura humanizada ao sempre roubar exclusivamente daqueles que detêm maiores condições financeiras e posses de bens, por acreditar que o retirado não iria fazer falta considerável. Já na questão dos assassinatos, acometidos pela

personagem, ou pelo bando que está em seu poder, estes só acontecem quando a própria narrativa oferece todos os indicativos de que o executado mereça tal pena, essa aplicabilidade de sentença dá-se por Maria Moura àqueles que são considerados os vilões, com a aprovação de quem está na fruição da história.

De personalidade forte, com vestes tradicionalmente masculinas – calça, bota, chapéu e camisa -, boa montaria, cela e cavalo, e com qualidade insuperável na resolução de conflitos como luta ou visão sobre diversas circunstâncias dos que vivem os andarilhos, Moura desconstrói paradigmas ao assumir um papel que apenas um homem poderia assumir naquele tempo e é reconhecida como justiceira, defensora dos mais pobres e das pessoas que, segundo a ótica do livro, apresentam qualidade apreciáveis.

A narrativa, por ser anacrônica, busca representar todos os elementos do Brasil ainda colonial, e dentro disso, é apresentado também o tipo de sociedade estabelecida, a patriarcal e como o advento do gênero feminino a este posto eleva a mulher à uma nova visibilidade e um novo modo de ser encarada. O formato folhetim da obra literária, segundo Mario Vargas Llosa, descreve as ações de uma trama usando o que o autor chamou de “palavra branca”<sup>1</sup>, aquela que não tem um fim estético em si mesma. No romance de proposta artística, salienta o autor, cada palavra tem um fim estético em si mesma. Já no folhetim a função da palavra é transitiva, serve para empurrar as ações e formar os conflitos.

Se a linguagem é simples no tocante à sintaxe de frases, e marcação no modo de falar enroscado na paisagem, há algumas sofisticação na relação de Rachel de Queiroz com a sua personagem. Vejamos uma citação de Bakhtin sobre a relação de Dostoievski com seu (s) personagem (ns):

O autor não reserva para si, isto é, não mantém em sua ótica pessoal nenhuma definição essencial, nenhum indício, nenhum traço da personagem: ele introduz tudo no campo de visão da própria personagem, lança-lhe tudo no cadinho da autoconsciência. Esta autoconsciência pura é o que fica *in totum* no próprio campo de visão do autor como objeto de visão do autor como objeto de visão e representação. (BAKHTIN, 2202, p. 47).

Arriscamos a fazer a mesma analogia da autora Rachel de Queiros com sua personagem Maria Moura, e vemos que tudo ela lança no “cadinho” da consciência de Moura. Assim, Maria Moura não representa a mulher injustiçada que luta contra as injustiças que sofre o seu mundo feminino. Ela representa a própria consciência da mulher injustiçada que luta contra as injustiças sobre o seu mundo. Sua jornada ganha dimensão mítica. O enredo está bastante apto, tanto em termos de aventura e conflitos, como em pontos de virada e resolução dos novos conflitos, para a transposição do literário ao audiovisual, folhetinesco, seriado eletrônico, no qual a força mítica não se

---

<sup>1</sup> . Para Vargas Llosa o folhetim constitui um meio, ele mesmo, apesar de haver sido veiculado no meio jornal. É por ser um meio que o folhetim tem essa capacidade de ser transposto para outros meios como o rádio, o cinema e a televisão, e para essa facilidade contribui a “palavra branca”.

perde.

## O FAROESTE-FOLHETIM E A AUTO CONSCIÊNCIA NA TELEVISÃO ABERTA BRASILEIRA

Se o folhetim dos jornais era um produto da cultura de massa, se o romance-folhetim, aquele publicado em livros, mas com as técnicas de cortes em momentos estratégicos da narrativa de folhetim por entregas, tiveram grandes públicos, isso deve ao caráter popular das narrativas e do preço acessivo dos jornais, bem mais baratos que os livros<sup>2</sup>. Se a recepção da minissérie *Memorial de Moura* teve bom êxito de audiência, há nesse aspecto uma contribuição inegável de haver sido exibida na televisão aberta do Brasil. Não fosse a exibição em TV aberta não teria tido a mesma recepção massiva que obteve junto aos espectadores. A TV aberta no Brasil conta com o maior número de espectadores em busca de relações simbólicas. Maria Moura supriu essa necessidade latente dos espectadores em relação à ficção. Conectou o público com o imaginário do cangaço, do Nordeste, das situações política, econômica, social e moral do Brasil, retratadas na obra fictícia.

A minissérie buscou retratar, do mesmo modo que os filmes do velho oeste faziam, a vida daqueles que estavam aquém da civilização moderna de outrora. E para isso recorriam às especificidades técnicas e tramas parecidas, com a peculiar ressalva de utilizar a figura feminina como personagem principal e heroína de sua obra, o que rompe com toda a conjuntura social de sua época. O momento da recepção da obra se conecta, de certo modo, como momento de luta por conquista de direitos por parte das mulheres. Em contraste com essa realidade, a trama anacrônica, apresenta a personagem principal, como ser forte, valente e instituída de poder.

Os planos de filmagens da minissérie mostram muitas cenas em plano sequência, com enquadramentos que mostram os personagens em plano conjunto e a paisagem na qual estão inseridos. A paisagem é a imensidão. Nessa imensidão há espaço e vez para muitas lutas de homens, às vezes sozinhos nos campos, ou veredas, contra outro homem. Mas o principal destaque é para o desempenho da personagem feminina. As lutas em redor dela, nas quais ela não toma parte, acontecem por causa dela, com atores implicados, de algum modo, com o seu destino. Existe um universo masculino, mas que gira em torno de um centro, que é feminino. Moura nunca foi frágil, mas há uma tomada de consciência dessa condição feminina, exibida nas telas, que começa a acontecer no momento que Moura decide abandonar sua casa, fugir para longe e recomeçar. Ela tomou consciência que não podia viver como pretendia, na fazenda que fora de seus pais, por ser uma herdeira mulher, mais fraca que os primos. Não que ela fosse fraca, mas porque ela percebe que até a justiça pende para o lado dos

---

2 . MEYER, Marlyse (1996), traça uma história do folhetim, desde a França, até a chegada ao Brasil, com os primeiros imitadores do gênero, depois o desenvolvimento de uma *práxis* escritural que criou verdadeiros romances-folhetins no Brasil. “Comum a todos, importantíssimo, era o suspense e o coração na mão, um lencinho não muito longe, o ritmo ágil de escrita que sustentasse uma leitura às vezes ainda soletrante, e a adequada utilização dos macetes que amarrassem o público e garantissem sua fidelidade ao jornal, ao fascículo e, finalmente o levasse ao livro”, p. 303.

primos na querela pela fazenda.

Na tradução intersemiótica<sup>3</sup>, do livro para o audiovisual, um ponto que assemelha os dois formatos consiste na subdivisão marcada em ambas as estruturas, no livro e na minissérie; o primeiro marcado pela divisão dos capítulos, em que a própria narrativa se dá pela perspectiva em primeira pessoa de diferentes personagens, como já dissemos, e o segundo no sistema estrutural, já reconhecido nas minisséries existentes. Arlindo machado explica melhor sobre esse sistema ao destacar que “chamamos de serialidade essa apresentação descontínua e fragmentada do sintagma televisual. No caso específico das formas narrativas, o enredo é geralmente estruturado sob formas de capítulos ou episódios.” (MACHADO. 2001, pg. 83).

Esse formato estabelecido entre as linguagens propicia maiores recursos e simplicidade para a tarefa de traduções, e a utilização de referenciais já existentes e com resultados satisfatórios tais como o do faroeste no audiovisual é um método alcançado eficazmente para melhor garantir êxito na audiência. Aventura, ação, perseguição, cavalgada, conflitos armados, mortes etc., como no faroeste.

Como já citado anteriormente, o gênero faroeste foi responsável por grandes influências em diversas temáticas do cinema, e posteriormente da televisão, e como tal, os sertões também foram procedentes da mesma lógica seguida pelos tão famosos “oestes velhos”. Afinal, é lógico para qualquer produtor, que receitas de sucesso devem ser e são utilizadas sempre que necessário.

Dentre as experiências que desenvolvemos e nem sempre reconhecemos na nossa sociedade brasileira, estão o modo de fazer TV e o reconhecimento de qualidade estética para seus produtos, ou pelo menos para parte deles. A minissérie contou com roteiro adaptado por Jorge Furtado e Carlos Gerbase, dois nomes experientes na escritura de textos para o audiovisual. Foi levado em conta uma produção que dialogasse com o faroeste, dentro de um contexto brasileiro. A lente aberta, enquadrando a paisagem em planos fordianos, continua a crônica visual da paisagem do Sertão, que os escritores, vem fazendo desse espaço geográfico desde os primeiros cronistas, como já dissemos

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas histórias do velho oeste, a mulher sempre assumiu uma posição de vulnerabilidade, em que deve ser defendida pelo herói, ou por outro personagem masculino, enquanto que, o homem é colocado em outro extremo, o de lutador, defensor, e solucionador de conflitos; além disso, ele ainda exala qualidade vinculadas à necessidade de luta, tais como a coragem, a bravura e a astúcia que fortalecem o arquétipo ocidental do homem como o “fazedor” dos grandes feitos da história.

---

3 . Utilizamos o livro de PLAZA, Júlio, para o conceito de “Tradução intersemiótica”, que segundo o autor ocorre na transposição de um texto, configurado num sistema de linguagem para outro, como uma peça de teatro ou um romance, traduzidos para o sistema de um filme ou televisão.

A história de Maria Moura apresenta um novo paradigma à figura feminina dentro de uma conjuntura similar, que contrapõe o que até então já havia se estabelecido de modo padrão nesse tipo de narrativa. No meio literário e televisivo, a protagonista assume um papel marcadamente masculino, a de líder de cangaceiros, do qual é destituída dos valores até então concebidos exclusivamente para mulheres. A personalidade meiga, apresentada para o sexo frágil, ganha uma nova roupagem como a andarilha astuta que passa a fazer história no Brasil selvagem, aquém das grandes civilizações.

A desconstrução dos paradigmas é um processo lento e ainda difícil de ser adentrado na nossa sociedade, contudo, a criação e divulgação de histórias como essa possibilitam a instauração de uma nova concepção de mundo, na qual a mulher ganha outra representação simbólica. Claro está que estamos diante de uma ficção, mas com ela também criamos imaginários. Seria interessante abordar, em outro momento, a recepção social da minissérie entre os telespectadores. Maria Moura é valente e terrível contra os poderosos que a afrontam, mas é justa e piedosa com os mais fracos e bons que se aproximam dela. Uma anti-heroína, em relação ao mundo da legalidade, como vimos no decorrer do texto, mas uma heroína completa para a cultura de massa. Sua morte diante do exército, foi filmada ao estilo de grandes produções hollywoodianas. Maria Moura marcha diante do inevitável, a câmera a enquadra sozinha nessa hora última e fatal, ela vai a cavalo, primeiro no trote, depois a galope, vai morrer a heroína, para ficar a consciência, valor simbólico transmitido pela televisão.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoievski**. – Tradução de Paulo Bezerra. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- BAZIN, André. **O cinema: ensaios**. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- BENJAMIN, Walter. **Sobre arte, técnica, linguagem e política**. Tradução de Maria Luz Moita e Maria Amélia Cruz e Manuel Alberto. Prefácio de T. W. Adorno. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1994
- BRUSCHINI, Cristina. Teoria Crítica da Família. In: AZEVEDO, M.A, GUERRA, V. N. A. (org.). **Infância e Violência doméstica**: Fronteiras do Conhecimento. São Paulo: Cortez ed., 1993.
- FOHLEN, Claude. **O Faroeste**. São Paulo: Companhia das Letras, 1922.
- LLOSA, Mario Vargas et al. El folletín por entregas y el serial. **ANALISI**, 9º ed. ,1984. p. 143-166. Disponível em: <<http://www.raco.cat/index.php/Analisi/article/view/41273>>. Acessado em 09 de junho de 2016.
- MACHADO, Arlindo. **A televisão levada a sério**. 2º ed. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2001.
- MATTOS, A. C. Gomes de. **Publique-se a lenda: a história do western**. Rio de Janeiro: Rocco, 2004.

MEYER, Marlyse. **Folhetim: uma história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

MORIN, Edgar. **Cultura de Massas no Século XX**. Tradução de: Maura Ribeiro Sardinha. 9º ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002. (Volume I, Neurose).

OLIVEIRA, L. T. B. de; AZEVEDO, S.C.S. de. **Índios na Mira: Um Olhar Sob os Filmes do Gênero Western no Cinema Hollywoodiano**. 2010. Disponível em: < <http://www.intercom.org.br/papers/regionais/nordeste2010/resumos/R23-0912-1.pdf>> Acessado em 15 de junho de 2016.

PLAZA, Júlio. Tradução Intersemiótica. São Paulo: Perspectiva, 2003.

PINHEIRO, Amálio. **América Latina: Barroco, cidade, jornal**. São Paulo: Intermeios, 2013.

SOUZA, Moacir Barbosa de. **Mito e alegoria no western americano**. Revista Temática. Ano V, n. 03 – Março 2009. Disponível em:  
< [http://www.insite.pro.br/2009/Mar%C3%A7o/Artigo\\_Western\\_Moacir.pdf](http://www.insite.pro.br/2009/Mar%C3%A7o/Artigo_Western_Moacir.pdf)> Acessado em 16 de junho de 2016.

Távora, Franklin. **O Cabeleira**. 4 ed. São Paulo: Ática, 1981.

VOGLER, Christopher. **A jornada do escritor: estruturas míticas para escritores**; tradução de Ana Maria Machado. 2º ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

VUGMAN, Fernando Simão. Western. In: MASCARELLO, Fernando (Org.). **História do cinema mundial**. Campinas: Papyrus, 2006.

XAVIER, Ismail. **O Discurso Cinematográfico: A Opacidade e a Transparência**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

#### **Referências videográficas**

**Memorial de Maria Moura**. Globo Filmes. 3 DVDs.

**O Cangaceiro**. Filme Nacional, 1953. DVD.

## O DISCURSO INCLUSIVO NO LETRAMENTO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL COM UTILIZAÇÃO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS

Data de submissão: 14/10/2019

Data de aceite: 13/12/2019

**Jandira Azevedo da Silva**

Universidade de Brasília

Brasília – DF

<http://lattes.cnpq.br/9031721719559513>

**RESUMO:** Com o advento da tecnologia, surgem novas possibilidades de equipamentos, se utilizados de forma adequada, contribuem com o crescimento pessoal e profissional das pessoas. Como apresentado no título do artigo, seu objetivo consistiu em analisar o discurso inclusivo no processo de letramento de estudantes com deficiência visual, mediante utilização de recursos tecnológicos. Para alcançá-lo, realizou-se revisão bibliográfica, com análise qualitativa dos dados. Apresentou-se características da deficiência visual, instrumentos utilizados por estudantes com essa deficiência, cegos ou com baixa visão, programas leitores de tela com síntese de voz. Empregou-se duas técnicas da pesquisa qualitativa: Observação Participante e Entrevistas Semiestruturadas. Seu corpus de análise baseou-se em observações realizadas em um Centro Especializado, destinado ao atendimento a estudantes com limitação visual,

localizado na RM (Região Metropolitana) de Goiânia, Goiás. Os dados foram obtidos por meio de entrevistas realizadas com professores da rede regular de ensino dessa cidade que ministravam aula para esses estudantes, famílias que tinham filhos nessas condições, entrevista com profissional de Telecentro, que atendia pessoas e/ou estudantes sem o sentido da visão. Ainda mediante duas palestras para professores de escolas inclusivas. Espera-se que seus resultados impulsionem discussões e gerem novas perspectivas sobre a adoção de recursos tecnológicos destinados a esses estudantes, paralelamente à utilização do Sistema Braille.

**PALAVRAS-CHAVE:** Discurso. Letramento. Estudantes com deficiência Visual. Recursos tecnológicos.

### THE DISCOURSE OF INCLUSION IN THE LITERACY OF VISUALLY IMPAIRES STUDENTS BY USING TECHNOLOGICAL RESOURCES

**ABSTRACT:** With the advent of technology, there have been new possibilities of equipment, if properly used, can contribute for personal and professional development. As presented in the title of this article, my goal is to analyze the discourse of inclusion in the process of literacy of visually impaired students, by using technological resources. In order to do

so, I present a bibliography review followed by a qualitative analyzes of the results. Presented characteristics of visual impairment and instruments used by students, with this impairment blind and low vision were presented, readers programmes of cloth with voice synthesizers. Employed two techniques qualitative researches: Participant Observation and Semi Structured Interviews. The corpus for analyzes was constituted by observations made in a specialized center created to assist students with visually limitation, located in RM (metropolitan region) of Goiania city, in the state of Goias. Data was collected by the means of interviews conducted with local teachers who had such students in the public system of education, as well as interviewing families with visually impaired children. There was an additional interview with one assistant at the Telecenter, which is an institution that supports visually impaired students and adults. Untill through two lectures to teachers of inclusive schools. I hope that these results can foster discussions as to foment new perspectives about the adoption of technological resources destined to these students, in addition to the Braille System.

**KEYWORDS:** Discourse. Literacy. Visually impaired students. Technological resources.

## 1 | INTRODUÇÃO

Este artigo, de caráter qualitativo, sustenta-se na perspectiva da etnografia enquanto lógica de investigação, já que se pretende trazer para o debate a problemática enfrentada por estudantes com deficiência visual em escolas inclusivas. Apresenta resultados parciais de três Projetos, dos quais fui integrante do primeiro até 2018, intitulado: “Capacitação para Professores – Área Deficiência Visual e os dois últimos, intitulados: Programa de Orientação e Apoio às Famílias” e “Assessoria às Escolas”, faço parte até o momento, ambos desenvolvidos na RM de Goiânia e em cidades do interior de Goiás.

Originário da Comunicação Oral apresentada no VII Colóquio e II Instituto da ALED-Brasil (Associação Latino-americana de Estudos do Discurso). Temas: Discurso, política e direitos: por uma análise de discurso comprometida, realizado em agosto de 2018 na UnB (Universidade de Brasília). Ao receber o convite da Atena Editora para participar do livro “Letras: Semiótica, Linguística e suas Vertentes”, fiz algumas alterações no artigo original.

Se se levar em consideração que os discursos são diferentes maneiras de representar aspectos situados do mundo: relações sociais, mundo material, valores, crenças, discurso inclusivo, o ser humano, desde os primórdios, tem necessidade de informações, sejam visuais, escritas, faladas ou ainda que no pensamento para poderem comunicar e evoluírem. Por se tratar de estudo em espaço formal de escolarização, há necessidade de práticas sociais, cruciais para entender identidades e discursos, podendo assim sugerir mudanças na prática social inclusiva, em uma relação dialética, discurso e prática sociais (FAIRCLOUGH, 2012).

Contudo, há uma questão para a qual necessita-se chamar a atenção: estudar aspectos sociais que tangenciam a inclusão/exclusão de práticas de leitura e escrita,

consideradas letramentos hegemônicos, a Análise de Discurso Crítica (ADC) na vertente de Fairclough (2012), apresenta-se como abordagem adequada para o debate de questões relacionadas ao letramento de estudantes com limitação Visual.

Com essa base, abre-se a possibilidade de identificar não apenas necessidades de infraestrutura e capacitação relacionadas aos letramentos, mas a oportunidade de discursos que moldam e são moldados pelas práticas sociais que organizam os letramentos inclusivos desses estudantes.

Além disso, informa-se que para haver inclusão no espaço escolar e/ou em qualquer outro espaço, é imprescindível oferecer a eles acessibilidade, que refere-se à condição para a utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (ABNT 2015).

## 2 | CONSIDERAÇÕES SOBRE A DEFICIÊNCIA VISUAL

Conhecer as principais características referentes à deficiência visual é indispensável a qualquer pessoa que lida direta ou indiretamente com aquelas que têm essa limitação. A seguir, apresenta-se alguns conceitos desse tipo de deficiência, e, posteriormente, instrumentos e programas leitores de tela necessários ao processo de escolarização de indivíduos que têm limitação visual.

De acordo com o Decreto n. 3.298 (1999), conceitua-se deficiência visual: terminologia utilizada para designar o indivíduo com rebaixamento da acuidade visual (distância que um objeto pode ser visto) de um ou ambos os olhos, não sendo resolvido com o uso de óculos ou lente de contato.

Campo visual: toda informação visual que se recebe simultaneamente (180°). Comparado a um enorme círculo, subdividindo, em dois círculos concêntricos: Visão Central e Visão Periférica.

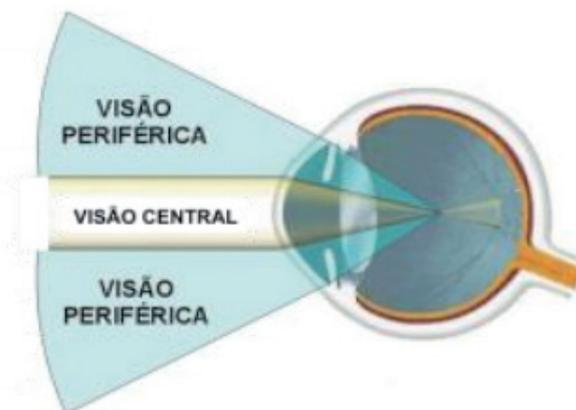


Figura 1 - Campo visual

Fonte: <https://metodoselfhealing.com.br/wp-content/uploads/2013/05/VisaoPeriferica2-300x177.png>

Cegueira Legal (OMS): Se a visão corrigida no melhor dos seus olhos for menor ou igual a 20/200, se uma pessoa vê a 20 pés (6 metros) o que uma pessoa de visão normal vê a 200 pés (60 metros), ou se seu campo visual for menor ou igual a 20 graus do melhor dos olhos.

Cegueira do Ponto de Vista Educacional: Ausência total de visão, até a perda da projeção de luz. O processo de aprendizagem será feito através dos sentidos remanescentes (tato, audição, olfato e paladar), utilizando o Sistema Braille como o principal meio de comunicação escrita.

Baixa Visão: Acuidade visual entre 0,05 (20/400) e 0,3 (6/18 ou 20/70) no melhor dos olhos com a melhor correção óptica possível (Tabela de Snellen).

## 2.1 RECURSOS ÓPTICOS E NÃO ÓPTICOS

O processo educativo de estudantes com baixa visão acontecerá principalmente, por meios visuais, utilizando recursos específicos: Lupa, telelupa, lentes telescópicas, nomeados cientificamente, recursos ópticos (SÁ; CAMPOLINA; SILVA, 2007), os quais auxiliam numa melhor visualização de letras e figuras e, são prescritos pelo médico oftalmologista.

Além disso, utilizam-se diretamente no processo de escolarização desses estudantes: cadernos de pauta dupla, Lápis 4B,6B, Canetas de ponta porosa, nomeados de recursos não ópticos (SÁ; CAMPOLINA; SILVA, 2007). São indicados por profissionais especializados em deficiência visual.

Já no processo educativo de estudantes cegos, utilizam-se, principalmente, os seguintes instrumentos: reglete de mesa e punção, reglete de bolso e punção, soroban, máquina Perkins, impressora braile, assinador para cegos, bengalas/bengala verde.

## 3 | DISCURSOS E RELAÇÕES SOCIAIS

Se os significados que permeiam o mundo moldam as relações sociais de acordo com padrões que as ordenam, institucionais e organizacionais (FAIRCLOUGH, 2010), depreende-se que se houver uma relação dialética (Palavra com origem no termo em grego *dialektiké* e significa a arte do diálogo, a arte de debater, de persuadir ou raciocinar), entre escola/docentes/estudantes com essa limitação, entre estes e seus colegas, todo corpo docente e as famílias com filhos que têm essa limitação, a inclusão acontecerá de fato.

De acordo com Fairclough (2010), a relação entre a construção das identidades culturais e a produção dos significados no mundo é dialética e a relação entre a semiótica e os outros elementos sociais acontece de forma dialética para gerar transformações nas práticas pedagógicas.

Além do discurso, as práticas incluem: ações, sujeitos e relações sociais, instrumentos, objetos, tempo e lugar, forma de consciência e valores. Entretanto, o que deve ficar claro, é que para a existência de uma educação inclusiva, é necessário

haver relações pedagógicas focadas nas diferentes formas de aprender das crianças, nas relações sociais que valorizam a diversidade em todas suas atividades e formas de convivência e trabalho.

Uma questão observada, é que na vida contemporânea, a maior parte dos conhecimentos provém das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação), que, por sua vez, constroem imagens do mundo. O interesse pelo visual tem despertado a atenção de historiadores, antropólogos, sociólogos, educadores que passaram a refletir sobre as imagens e a necessidade de uma alfabetização visual expressa de diferentes formas: leitura de imagens e cultura visual (SARDELICH, 2006).

Entretanto, convém informar de que uma das maneiras de acesso ao mundo não visual por estudantes com deficiência visual, é realizada com a utilização de recursos tecnológicos, que além de propiciarem condições de leitura e escrita, por possuírem diversos recursos sonoros, os quais permitem a leitura de textos, livros, alguns deles, contam com ferramentas que permitem a descrição de imagens, mesmo que de forma auditiva.

Na opinião de Rocha e Deliberato (2012), as tecnologias continuam sendo aprimoradas, mas para que possam auxiliar professores no processo de ensinoaprendizagem de estudantes com deficiência visual, faz-se necessário desenvolver um estudo interdisciplinar, capaz de reunir conhecimentos advindos das áreas de educação, tecnologia, psicopedagogia, levando em consideração as necessidades dos estudantes com esse tipo de deficiência.

Legalmente, tanto as leis quanto os princípios legais, morais e éticos defendem a igualdade. Para que estudantes possam ter as mesmas condições de aprendizado, é necessário atender suas necessidades para que a igualdade se efetive de fato. Um aspecto de que não se pode negar, é que os estudantes com deficiência visual também necessitam ser inseridos nesse preceito de igualdade. Só assim é possível a existência de um processo de ensino aprendizagem justo e igualitário.

#### **4 | LETRAMENTO VISUAL**

Uma ampla discussão presente no meio acadêmico, é o questionamento se alfabetizar é decodificar signos ou a apropriação de um sistema simbólico. Barbosa (2012) defende a ideia de que alfabetizar não deve ser entendido como ato de ensinar letras e números, treino gráfico que enfatize letras e sílabas isoladamente. Segundo ela, o ato de ler e de escrever não é algo puramente mecânico, pois, se assim fosse, formaria apenas leitores passivos, não críticos.

Para compreender um sistema complexo, como é o da leitura e da escrita, são necessárias distintas formas de abstração de conhecimento, “para isso é fundamental terem estruturado formas de abstração e simbolização que iniciam na pequena infância: desenho, modelagem, construção, dança, teatro, jogo de faz de conta, pintura, uso de mapas, legendas, jogos de regras” (BARBOSA, 2012, p. 123).

Sobre a importância das abstrações que não se encerram em letras ou números se tem consciência. Porém e quando se trata de estudantes com limitação visual? Como vão poder ter a oportunidade de também desenhar, interpretar imagens, participar de outras formas de abstração que os estudantes com a visão normal participam diariamente?

No ponto do letramento que se refere à leitura de imagens, detecta-se grave falha em relação a esses estudantes. De acordo com Santaella (2012), vive-se cercados em grande escala por imagens visuais e os cérebros das pessoas são invadidos por elas desde o momento em que acordam até a hora em que vão dormir. A todo o instante estímulos de imagens são produzidos e em meio a essa verdadeira floresta de signos, passam de uma forma ou de outra a adquirir a habilidade de lê-las numa aprendizagem que pode-se denominar alfabetização visual.

Diante da fundamentação teórica apresentada, nasce a reflexão: como se poderia propiciar aos estudantes com deficiência visual, a oportunidade de abstrair conhecimento advindo de visualizações sendo essa deficiência uma barreira?

Nesse sentido, vale esclarecer o conceito de visualizar. Deriva-se do latim *visualis* e denota o ato de ver, de tornar visível, de converter algo abstrato em uma imagem mental ou real. Consiste em formar uma imagem mental de algo que não existe ou que está diante dos olhos, a conversão de conceitos em formas visíveis (ANDRADE, 2013).

Porém, para que os estudantes com limitação visual formem imagem mental dos objetos, é necessário que os manipulem. E para entenderem uma imagem abstrata, é imprescindível a sua adaptação em alto relevo ou pelo menos a descrição por uma pessoa vidente.

## 5 | LETRAMENTO ORAL E AUDITIVO

Com base nas leituras sobre letramento, levam-se em consideração as práticas visuais, orais e auditivas, rompendo o paradigma de sentido vigente na contemporaneidade, a ideia de que este é constituído apenas do letramento hegemônico, centrado nos processos de leitura e escrita.

Andrade (2013) afirma que: os Novos Estudos do Letramento numa perspectiva teórica interdisciplinar, são assimilados a ADC, o que torna a parceria um forte embasamento teórico para pesquisas de cunho etnográfico. Segundo ela, o letramento oral é uma forma eficaz de incluir os estudantes cegos no contexto escolar, pois enquanto os/as estudantes da turma estão focados/as apenas no visual, a oralidade feita somente por uma prática social/excludente. A partir do momento que alguém percebe e descreve a situação oralmente para o estudante, esse passa a ser incluído nas aulas.

Para a autora, a gravação de aula, a escuta das explicações dos professores, fazem parte do letramento auditivo que, em falta do letramento hegemônico, ajuda na

compreensão dos conteúdos desenvolvidos em sala de aula. Mas há uma questão apontada por ela, que traz preocupação: a maioria deles não tem acesso ao letramento hegemônico, por não saber braile, nem tampouco computador, nem auditivo, pela falta de acesso ao letramento financeiro. E às vezes, o letramento oral também fica comprometido devido à falta de conhecimento dos professores das especificidades dessa modalidade de letramento.

## 6 | LETRAMENTO E TECNOLOGIA

Nos dias atuais, não se deve ignorar que a maior parte das atividades desenvolvidas pelas pessoas, são realizadas utilizando recursos tecnológicos. Para as pessoas com deficiência visual essa situação não é diferente. Elas se valem desses recursos para realizar tarefas.

Numa definição simplista, caracteriza-se tecnologia como o encontro entre Ciência e Engenharia. Inclui desde as ferramentas e processos simples: uma colher de madeira e a fermentação da uva, até as ferramentas e processos mais complexos já criados pelo ser humano. A Estação Espacial Internacional e a dessalinização da água do mar (OMATE, 2008).

Por outro lado, Mazzota (2003) afirma que, por novas tecnologias em educação, entende-se o uso da informática, do computador, da Internet CD-ROM, da hipermídia, da multimídia, educação a distância, chats, listas de discussão, correio eletrônico e de outros recursos e linguagens digitais que colaboram para tornar a aprendizagem eficaz.

Nessa concepção, entende-se que por meio de recursos, tecnologias, métodos adequados, é possível que estudantes com limitação visual tenham oportunidade de enxergar o mundo, diminuindo a diferença de oportunidades de aprendizado em relação aos estudantes com visão normal.

Felizmente nos dias atuais, existem programas leitores de tela com síntese de voz, criados para usuários com deficiência visual, principalmente cegos, recursos que possibilitam a navegação na internet, o uso do correio eletrônico, o processamento de textos, de planilhas e uma infinidade de aplicativos operados por meio de comandos de teclado que dispensam o uso do mouse.

Segundo Sá, Campolina, e Silva (2007), um deles é o DOSVOX, sistema operacional desenvolvido pelo Núcleo de Computação Eletrônica da UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro). Conta com um conjunto de ferramentas e aplicativos próprios: agenda, chat e jogos interativos. O VIRTUAL VISION, um software brasileiro desenvolvido pela empresa Micropower de São Paulo, concebido para operar com os utilitários e as ferramentas do ambiente Windows. É distribuído gratuitamente pela Fundação Bradesco e Banco Real para usuários cegos, correntistas dos respectivos Bancos.

O NVDA (Non Visual Desktop Access ), sigla em Inglês para “Acesso Não-Visual

ao Ambiente de Trabalho”, leitor de telas gratuito e de código aberto, um software totalmente livre de custos. O projeto foi iniciado em meados de 2006, pelo jovem australiano Michael Curran. Uma característica que garante um diferencial a esse software é o fato dele não precisar apenas ser instalado no sistema, podendo ser levado em um pendrive, cd ou qualquer outro disco removível.

O Jaws for Windows, (Job Access With Speech), foi desenvolvido pela Freedom Scientific, Estados Unidos. É considerado o melhor e mais completo leitor de telas para plataforma Windows. Tem uma ampla gama de recursos e ferramentas com tradução para diversos idiomas, inclusive para o português. Em nosso país sua distribuição não é gratuita. O mais agravante: é o mais caro dos leitores de tela existentes até o momento no mundo.

De acordo com Andrade (2013), o advento da tecnologia vem transformando as relações sociais, políticas e econômicas entre cidadãos/ãs, governantes e formadores/as de opinião: os meios comunicacionais. Quando se trata de pessoas sem o sentido da visão, o advento tecnológico veio para solucionar um velho problema enfrentado por essas pessoas, a dependência de pessoas sem deficiência para realizar tarefas.

## 7 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O artigo se insere na pesquisa qualitativa, um campo de investigação que atravessa disciplinas, campos e temas. Associa-se ao fundacionalismo, ao positivismo, ao pós-fundacionalismo, ao pós-positivismo, ao pós-estruturalismo e às diversas perspectivas e/ou métodos de pesquisa relacionados aos estudos culturais e interpretativos (DENZIN; LINCON, 2006).

Estudo de caso, política e ética, investigação participativa, entrevista, observação participante, métodos visuais e análise interpretativa, são seus constituintes.

Mais tarde, passou a incorporar outras áreas: educação, história, ciência política, negócios, medicina, enfermagem, assistência social e comunicações. É considerada um campo interdisciplinar, transdisciplinar, e, às vezes, contra disciplinar.

Uma modalidade de pesquisa adotada no trabalho, a bibliográfica, que se constitui em fonte secundária. Busca-se o levantamento de livros e revistas de relevante interesse da pesquisa realizada. Seu objetivo é colocar o autor da nova pesquisa diante de informações sobre o assunto de seu interesse. Compreende: escolha do assunto, elaboração do plano de trabalho, identificação, localização, compilação, fichamento, análise e interpretação, redação.

No artigo, foi realizada pesquisa de campo, com intuito de diagnosticar reais dificuldades vivenciadas por professores que atendiam estudantes com deficiência visual em escolas inclusivas. Adotou-se duas técnicas da pesquisa qualitativa: Observação Participantes e Entrevista Semiestruturada.

O antropólogo inglês Bronislaw Malinowski fez propostas referentes aos métodos de pesquisa de campo, principalmente sobre observação participante, tendo como

um dos mais importantes de seus trabalhos o escrito em 1922, em que descreve sua inserção entre os nativos da Ilhas Trombiand, no Pacífico. Segundo ele, toda a estrutura de uma sociedade encontra-se incorporada no mais evasivo de todos os materiais: o ser humano.

Por outro lado, Manzini (1991) definiu Entrevistas Semiestruturadas, uma modalidade que se focaliza em um assunto sobre o qual se confecciona um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Segundo ele, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

O trabalho de campo foi aplicado em um Centro Especializado destinado a atendimentos a estudantes com deficiência Visual, situado na RM de Goiânia, Goiás, tendo como base, atendimentos a professores de escolas inclusivas orientados por mim, no segundo semestre de 2018, famílias que tinham filhos com limitação visual, também atendidas por mim no ano corrente e por meio de entrevista com profissional de Telecentro que atendia esses estudantes. Além de duas Palestras em escolas inclusivas na RM de Goiânia.

A coleta de dados ocorreu às segundas, terças e sextas-feiras, no período compreendido entre agosto a outubro de 2018. Foram entrevistados três professores de AEE, entrevista com cinco representantes de famílias e uma entrevista com profissional de Telecentro. Duas Palestras em escolas inclusivas para cerca de vinte professores.

Com base nas observações obtidas nos atendimentos tanto dos professores quanto das famílias, ainda pelas informações obtidas nas entrevistas, percebeu-se que os processos de alfabetização e letramento dos estudantes com deficiência visual nas escolas atendidas, até o momento da pesquisa, ainda era insuficiente. O que se notou durante os atendimentos e as Entrevistas, foi certa dificuldade por parte dos professores em realizar tais processos. E isso vem acontecendo não apenas com estudantes em fase de alfabetização, mas obteve-se informações de que na segunda fase do ensino fundamental também ocorria essa situação.

Pelas entrevistas com os professores, obteve-se informações de que nas escolas onde ministravam aula, havia computadores nas salas multifuncionais. Porém alegaram que a Secretaria de Educação não promovia Curso de Qualificação para aprenderem a utilizá-los. Eles não tinham informações de que nos computadores enviados pelo MEC (Ministério da Educação) já vinham com o DOSVOX instalado.

Nas perguntas dirigidas às famílias, 1. Qual a situação de seus filhos na escola regular? 2. Eles são incluídos nas atividades de sala de aula? As respostas para as duas questões foram unânimes: disseram que seus filhos assistiam as aulas como ouvinte. “Os professores ainda não estão fazendo as adaptações das atividades que trabalham com os demais estudantes.”

Em relação a a escolarização de estudantes de ensino médio e superior,

estes realizavam/necessitavam realizar seus estudos pelo computador e quando apresentavam dúvidas, procuram/deveriam procurar o Telecentro, conforme mencionou o profissional entrevistado. ” O Telecentro funciona para atender às demandas de pessoas com deficiência visual. Se estudante com essa limitação necessitam aprender a utilizar determinada ferramenta do computador: navegar na Internet, enviar e-mail, abrir e-mail, criar e salvar um arquivo, o Telecentro atende essas demandas.”



Figura 2 - Telecentro

Fonte: <https://www.guarulhoshoje.com.br/2016/07/07/telecentro-e-inauguradona-regiao-do-bom-clima/>

## 8 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelas informações obtidas no levantamento bibliográfico e a pesquisa de campo, obteve-se informações de que o mundo globalizado em que se vive atualmente, apresenta muitas vantagens para seus habitantes: acesso a equipamentos de última geração, notícia em tempo ágil, facilidade para estudar, comunicação rápida entre as pessoas.

Entretanto, há alguns impactos negativos que merecem destaque. Ter acesso aos recursos tecnológicos vigentes, não é apenas utilizá-los superficialmente, mas interagir com suas ferramentas e saber usá-los suficientemente. Em relação ao seu uso na educação, as dificuldades ainda vivenciadas pelos professores para orientar os estudantes, e, muitas vezes até a falta de recursos financeiros para adquirir um equipamento, são entre outros fatores que causam inacessibilidade digital.

Na atualidade, as TIC, são instrumento fundamentais para o crescimento pessoal e profissional. Sua importância tornou-se expressiva, pois às vezes tem seu diferencial competitivo baseado unicamente em informações. Em alguns casos, essas ferramentas causam transtornos desfavoráveis, onde provoca inquietação de um modo geral para as pessoas. E para as que têm deficiência não é diferente.

Por isso, chama-se atenção para uma questão: no processo de escolarização

de estudantes com deficiência visual, a situação é ainda mais grave. Na maioria das vezes os professores não têm qualificação suficiente para orientar estudantes sem deficiência. Imagine se tiverem estudantes com limitação visual em suas salas de aula? Geralmente não acontece o processo de letramento desses educandos, nem por meio do Sistema Braille, nem por meio digital, prevalecendo a linguagem oral.

Uma dificuldade que se percebeu quando se trata do uso das novas ferramentas tecnológicas pelas pessoas e/ou estudantes com deficiência visual, está diretamente relacionada à falta de acessibilidade dos ambientes virtuais, que causa impacto no uso dos programas leitores de tela. Um ponto negativo observado, às vezes as pessoas com deficiência visual, assim como as sem deficiência, dão Ênfase a função lúdica da tecnologia, deixando de lado a aprendizagem de caráter acadêmica.

Também é considerado impacto negativo, o uso em excesso desses equipamentos, ficando a desejar as relações coletivas e partindo para a individualização. Há depoimentos de pessoas com deficiência visual de que o uso em excesso de computador torna-se um processo cansativo, uma vez que a voz dos leitores de tela ainda é bastante robótica e com isso, podem causar irritação.

Desde o início da humanidade aos dias atuais, a forma de linguagem mais utilizada pelas pessoas que têm deficiência visual, foi a oral. Só passaram a ter acesso ao código escrito, a partir de 1824, quando foi inventado na França, o Sistema Braille. Daí até os dias atuais, é considerado o meio de leitura e escrita mais eficaz para essas pessoas.

Porém, com o advento da tecnologia, passaram a ter contato com a linguagem digital. Não resta dúvida de que a utilização dessa nova modalidade de linguagem facilita a vida pessoal, escolar e profissional de indivíduos que têm limitação visual, pela sua rapidez de leitura e escrita, em relação ao Sistema Braille. Ainda pela falta de acesso a esse sistema. Mas é imprescindível não abandonar de vez a leitura e escrita braile, já que a linguagem digital acontece por meios sonoros, deixando a desejar a parte gráfica das palavras.

Convém informar que, para promover a educação inclusiva é preciso haver aceitação das diferenças, acessibilidade, currículo multicêntrico crítico, pedagogia diferenciada, avaliação formativa, formação do professor crítico-reflexivo, gestão participativa, parceria entre família, escola e comunidade e apoio de serviço especializado, sendo que esses princípios são fundamentadores dessa modalidade educativa. (ZAQUEU, 2012)

## REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 9050: Acessibilidade a Edificações, Mobiliário, Espaços e Equipamentos Urbanos**. Rio de Janeiro: ABNT, 2015.

ANDRADE, Sinara Bertholdo de. **Discursos e letramentos na inclusão de pessoas com deficiência visual no ensino público**. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013. 173 f., il.

BARBOSA, M. C. S. **A infância no Ensino Fundamental de 9 anos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

BRASIL. Decreto n. 3.298 de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1. Brasília, DF, 21 dez. 1999. p. 10

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FAIRCLOUGH, N. A dialética do discurso. In: MAGALHÃES, I. (org.). **Discursos e práticas de letramento**: pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2012.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010.

MALINOWSKI, B. **Argonauts of the Western Pacific**. London: Routledge, 1922.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26, 1991, p. 149-158.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ROCHA, Aila Narene Dahwache Criado; DELIBERATO, Débora. **Tecnologia assistiva para a criança com paralisia cerebral na escola**: identificação das necessidades. Rev. bras. educ. espec., Marília, v. 18, n. 1, 2012, p. 71-92. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382012000100006&lng=&HYPHERLINK](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382012000100006&lng=&HYPHERLINK)

SÁ, Elizabet Dias de; CAMPOS, Izilda Maria; SILVA, Myriam Beatriz Campolina. **Atendimento Educacional Especializado**: Deficiência Visual. Brasília: SEESP/ SEED/ MEC, 2007.

SANTAELLA, Lucia. **Como eu Ensino**: Leitura de Imagens. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

SARDELICH, Maria Emilia. **Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa**. Cad. Pesqui., São Paulo, v. 36, n. 128, 2006, p. 451-472.

Tabela de Snellen. <http://www.scielo.bbr/pdf/abo/v73n1/v73n1a19pdf>

ZAQUEU, Lívia da Conceição Costa. **Política Educacional Inclusiva**. São Luís, MA: Universidade Federal do Maranhão, 2012.

[www.nvda-project.org](http://www.nvda-project.org)

[www.freedomscientific.com](http://www.freedomscientific.com)

## O EMPODERAMENTO POR MEIO DA LINGUAGEM: UMA ANÁLISE DA PERSPECTIVA DE FUTURO OBSERVADA EM TEXTOS ESCOLARES DA PERIFERIA DE BRASÍLIA

*Data de aceite: 13/12/2019*

**Mara Cristina Santos Freitas Escórcio**

Universidade de Brasília- Unb

<http://lattes.cnpq.br/1623660292204382>

Data de submissão: 14/10/2019

**RESUMO:** Este trabalho realiza uma análise linguisticamente orientada sobre a representação de atores sociais em textos escolares de estudantes da periferia de Brasília. A pesquisa foi realizada de forma comparativa, com textos produzidos em 2013 por estudantes de aproximadamente 11 anos, e em 2016 quando esse mesmo grupo encontrava-se com 14 anos. Esta análise identifica qual o ator social mais frequente em textos que questionam as perspectivas de futuro, se essas representações se alteram ao longo do tempo e se essas representações são mais orientadas pelas relações interpessoais ou pela mídia. Esse estudo é fundamentado teoricamente pela Análise do Discurso Crítica (FAIRCLOUGH 2001, 2003), a teoria dos atores sociais (FAIRCLOUGH 2003; VAN LEEUWEN 1997, 2008). Os resultados indicam a necessidade de ampliar as representações de mundo dadas ao estudante de periferia, utilizando, portanto, a linguagem como uma forma de empoderamento

desse indivíduo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Linguística, empoderamento, atores sociais, representação de futuro

**RESUMEN:** Este estudio realiza un análisis lingüísticamente orientado sobre la representación de actores sociales en textos escolares de estudiantes de la periferia de Brasilia. La encuesta fue realizada de forma comparativa, con texto producido en 2013 por estudiantes de aproximadamente 11 años, y en 2016 cuando ese mismo grupo se encontraba con 14 años. Este análisis identifica el actor social más frecuente en textos que cuestionan las perspectivas de futuro, si esas representaciones se alteran a lo largo del tiempo y si esas representaciones están más orientadas por las relaciones interpersonales o por los medios. Este estudio es fundamentado teóricamente por el Análisis del Discurso Crítico (FAIRCLOUGH 2001, 2003), la teoría de los actores sociales (FAIRCLOUGH 2003; VAN LEEUWEN 1997, 2008).. Los resultados indican la necesidad de ampliar las representaciones de mundo dadas al estudiante de periferia, utilizando, por lo tanto, el lenguaje como una forma de empoderamiento de ese individuo.

**PALABRAS CLAVE:** Linguística, empoderamiento, actores sociales, representación de futuro

## (EMPOWERMENT THROUGH LANGUAGE: AN ANALYSIS OF THE PERSPECTIVE OF THE FUTURE OBSERVED IN SCHOOL TEXTS ON THE OUTSKIRTS OF BRASÍLIA)

**ABSTRACT:** This study makes a linguistically oriented analysis about the representation of social actors in school texts of students from the periphery of Brasília. The research was carried out in a comparative way, with text produced in 2013 by students of approximately 11 years, and in 2016 when this same group was 14 years old. This analysis identifies the most frequent social actor in texts that question future perspectives, whether these representations change over time and whether these representations are more oriented by interpersonal relations or the media. This study is theoretically grounded by Critical Discourse Analysis (FAIRCLOUGH 2001, 2003), the theory of social actors (FAIRCLOUGH 2003; VAN LEEUWEN 1997, 2008). The results indicate the need to broaden the representations of the world given to the student of periphery, using, therefore, the language like a form of empowerment of this individual. **KEYWORDS:** Linguistics, empowerment, social actors, future representation.

### INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo analisar um fenômeno social que circunda os alunos da periferia de Brasília: uma visão de mundo reduzida e pouco diversificada de suas perspectivas de futuro. Ao analisar a realidade escolar de alunos do sexto ano da periferia, foi possível constatar que os modelos de espelhamento, dentro de uma perspectiva de futuro, são diminutos, pouco diversificados e influenciados pela constante exposição à violência, na comunidade local. O estudo comparativo, por meio de textos aplicados a um mesmo grupo de alunos no início e no final do ensino fundamental II gerou os dados que apontam para as conclusões desse estudo.

Mas o que é empoderamento? Segundo (BAQUERO 2012, p.183 apud CARVALHO,2004), *empowerment* é um conceito múltiplo e complexo, que toma emprestado noções de distintos campos do conhecimento. A mesma autora, em seu estudo sobre o termo, destaca a teoria do *empowerment* como um enigma, alertando para a complexidade desse conceito que, segundo a autora, é mais fácil definir pela ausência-alienação, impotência, desamparo. Para efeito desse trabalho, trilharemos o caminho à luz de Paulo Freire, que aponta o empoderamento, como “emergindo de um processo de ação social no qual os indivíduos toma posse de suas próprias vidas pela interação com outros indivíduos gerando pensamento crítico em relação à sociedade. Favorecendo a construção da capacidade pessoal e social e possibilitando a transformação de relações sociais de poder” (BAQUEIRO 2012, p.181 apud FREIRE, 1986), atrelando ao pensamento de FAIRCLOUGH (2001,p. 90 e 91) que destacada a

necessidade de considerar a linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual, ou seja, uma forma como as pessoas podem agir sobre o mundo.

Com a análise dos dados aqui expostos, busca-se lançar luz sobre as seguintes perguntas, do ponto de vista da análise do discurso: **qual a tendência mais marcante nas carreiras almejada pelos alunos? De que forma essa carreira descreve a perspectiva de futuro desses alunos?**

## 1 | AS BASES TEÓRICAS

Este trabalho uso como base teórica a análise da interioridade da língua sob a ótica *funcionalista* que explica a regularidade da língua em uso como um fenômeno social que se adapta de acordo com o desempenho de comunicação. Uma análise funcionalista tem como premissa trabalhar com dados de fala escrita retirados de contexto reais de comunicação.

A linguística funcional abarca vários modelos teóricos. Para a execução desse trabalho, focaremos no modelo sistêmico-funcional desenvolvido por M.A.K Halliday (1994) e Halliday&Matthiessen ( 2004, 2014) associado à teoria da representação ( Fairclough, 2003) e a teoria dos Atores Sociais ( Van Leeuwen 1997,2008)

### 1.1 Lingüística Sistêmico Funcional

A teoria desenvolvida por M.A.K Halliday, a Linguística Sistêmico Funcional, LSF, refere-se a uma metodologia de análise com a perspectiva e descrição gramatical.

Pela perspectiva analítica da LSF, todo texto está inserido em dois contextos simultaneamente. O contexto de Situação e o Contexto de Cultura.

Segundo Guio&Fernandes (2008, p.33 e 34) o *Contexto de Situação* designa os elementos extra linguísticos, próprios de uma determinada situação, que são relevantes para a compreensão de um texto. *O Contexto de Cultura* é o construto cultural mais amplo que permite interpretar e dar sentido ao texto de acordo com características próprias de um grupo.

Como forma de análise contextual e significativa do texto, a LSF se propõe a introduzir a noção de *Registro e Gênero*, relacionando a com o *Contexto de Situação* e o *Contexto de Cultura*. Como afirma Eggins&Martin:

Os termos registro ( contexto de situação) e gênero( contexto de cultura ) identificam as duas camadas do contexto que têm um impacto no texto, e são, portanto, as duas principais dimensões de variação entre textos. Na abordagem aqui enunciada, as variações de registro e de gênero são dois planos realizacionais numa visão semiótica do texto. Tal visão é inerentemente dialógica e interativa: o texto é tanto a realização de tipos de contextos quanto a demonstração do que é relevante para os membros culturais em determinada situação. (Gouveia 2008, p.26 *apud* Eggins&Martin199, p.251).

Podemos observar que o registro está diretamente ligado ao contexto de situação. Existem três variáveis ligadas ao Contexto de Situação.

O *Campo*, as *Relações* e o *Modo*. O *Campo* remete à natureza da ação, já as *Relações* tratam da natureza dos papéis dos participantes e a relação entre ele. Enquanto o *Modo* refere-se ao papel da linguagem em determinada situação.

Em resumo, as variáveis do contexto de situação relacionam-se diretamente como as *Metafunções da Linguagem*, termo criado por Halliday.

Por que este termo bastante pesado “metafunção”? Poderíamos ter chamava simplesmente ‘funções’; no entanto, há uma longa tradição de falar sobre a função da linguagem no contexto em que a “função” significa, simplesmente, finalidade ou forma de usar a língua, e não tem nenhum significado para a análise da própria linguagem. Mas a análise sistêmica mostram que a funcionalidade é intrínseca à linguagem: ou seja, toda a arquitetura da linguagem é organizado ao longo de linhas funcionais. A língua é como é por causa das funções em que se evoluiu na espécie humana. O termo “metafunção” foi adotado para sugerir que a função era um componente integral dentro da teoria geral. ( Halliday 2014:31)

Na perspectiva da função, é importante observar que a linguagem apresenta desempenho para além da função comunicativa. É utilizada para transmitir experiências, desempenhar papéis sociais e possibilitar a codificação de significados de desenvolvimento textual. E para tanto, são denominadas Ideacional, Interpessoal e Textual.

Para efeito desse trabalho, o foco de análise se dará pela perspectiva da Metafunção Ideacional.

Segundo Martin&Rose (2003, p.66) a *metafunção ideacional* diz respeito a forma como a experiência da realidade material e simbólica são construídas no discurso.

Esta metafunção divide-se em duas funções menores: a *experencial* e a *lógica*. A função experencial está ligada diretamente ao modelo de representação do mundo e para tanto utiliza-se da oração como foco de análise.

Este trabalho tem como objetivo analisar as orações, e para tanto, utilizará a teoria da transitividade como uma das ferramentas para a análise de dados.

### 1.1.1 *Transitividade: a oração como representação da realidade*

A transitividade corresponde à gramática da oração. Todas as línguas constroem suas representações da realidade por meio de elementos com traços não humanos, elementos com traços mais humanos, eventos e circunstâncias.

A oração é composta por circunstância, participantes e processos. Para efeito da análise deste trabalho focaremos a representação da categoria PARTICIPANTES, a fim de triangular a teoria dos Atores Sociais, desenvolvida por Theo Van Leeuwen em seu *Discourse and Practice* (2008) e a teoria da Representação de Fairclough (2001, 2003).

## 1.2 Interdiscursividade

Tendo como base a teoria da Análise do Discurso Crítica, ADC, explanada por Norman Fairclough (2001, 2003) foram escolhidas duas categorias para a análise dos dados propostos: a Interdiscursividade e a Representação dos Atores Sociais.

A interdiscursividade é bastante apropriada para a comparação entre textos buscando um aspecto comum entre discursos diversos. De acordo com Fairclough:

“...o conceito de intertextualidade em termos de uma distinção entre intertextualidade ‘manifesta’ (a presença explícita de outros textos em um contexto) e ‘interdiscursividade’ (a constituição de um texto com base numa configuração de tipos de texto ou convenções discursivas)” Fairclough (2001, p.29):

Portanto, este trabalho vale-se da segunda conceituação, uma vez que tem por objetivo buscar um mesmo elemento em um grupo de textos, e promover a comparação entre estas representações.

A fim de clarificar o conceito, reproduzo mais um trecho sobre o assunto:

“As transformações entre tipos de texto em uma cadeia intertextual podem ser de diversos tipos. Elas podem envolver formas de intertextualidade manifesta, como a representação de discurso. Por outro lado, elas podem ter um caráter mais difuso. O que pode ser interpretado como elementos comuns partilhados por diferentes tipos de texto pode ser manifestado em diferentes níveis e de formas radicalmente diferentes – no vocabulário em um caso, em narrativas ou metáforas em outro, ou na seleção entre opções gramaticais, ou na forma como o diálogo é organizado.”  
Fairclough (2001, p.167 e 168)

Portanto, a Interdiscursividade é uma das categorias que possibilita a resposta da pergunta deste trabalho, uma vez que contempla a análise de texto e a comparação entre eles, possibilitando destacar os fenômenos de maior relevância.

## 1.3 Teoria dos Atores Sociais

A teoria dos Atores Sociais apresenta grande relevância para este estudo. Por meio desta teoria foi realizado o recorte do corpus que compõe este trabalho. Theo van Leeuwen detalha os rótulos e descreve algumas possibilidades de análise a partir da observação e destaque da representação da realidade por meio de elementos com traços mais humanos, eventos e circunstâncias. Tais categorias relacionam-se diretamente com a teoria da transitividade que realiza paralelo direto por meio de seus participantes, metas, processos e circunstâncias em seu livro *Discourse and Practice* (2008). Este trabalho também lança mão dos escritos de Emília Ribeiro Pedro (1997) sobre o mesmo assunto.

A teoria dos Atores Sociais, de Van Leeuwen apresenta um diálogo intenso com Linguística Sistêmico Funcional - LSF, bem como a Teoria da Representação de Fairclough.

As categorias utilizadas neste trabalho são as englobadas pelo *Inclusão*. Neste

espectro encontraremos os atores sociais que são citados no texto. Para efeito didático e metodológico a categoria inclusão foi dividida em três grupos que serão detalhados nas seções seguintes.

### 1.3.1 *Participação, circunstancialização e possessivação*

O primeiro grupo descrito pela teoria, que se enquadra na categoria da inclusão – ou seja, elementos citados no texto, são os seguintes: *Participação*, *Circunstancialização* e *Possessivação*. Estes três rótulos são excludentes entre si, e tratam dos atores com as seguintes características: *Participação*: ator social como participante/ *Circunstancialização*: Atores como circunstância/ *Possessivação*: atores expressos por pronome possessivo.

Para efeito desse trabalho, utilizou-se a categoria **participante**, apenas. Em função da natureza do *corpus* analisado que se mostrou mais relevante nessa categoria analítica.

### 1.3.2 *Ativação e Passivação*

O outro grupo, também englobado pela Inclusão, trata-se da *Ativação* e *Passivação*, também excludentes entre si. Na *ativação* o ator Social é o responsável pela ação do processo. Na *passivação* o ator social não realiza a ação, podendo, ou não, ser afetado. Quando o ator é afetado pelo processo e aparece em forma de objeto – ou meta - para alinhar com a teoria de Halliday, chamamos de *Sujeição*. Quando o ator social está no papel de beneficiário, ou seja, apenas recebe a ação chamamos de *beneficiário*.

## 2 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A busca pela representação dos atores sociais que representam o futuro, em textos escolares da periferia, mostra-se mais adequada a partir da metodologia de pesquisa qualitativa. Segundo DENZIN & LINCOLN (2006, p.17) a pesquisa qualitativa “consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo” E este modelo é apropriado para a interpretação das realidades sociais. A metodologia de pesquisa qualitativa, de acordo com Ramalho & Resende (2011), “abarca vários tipos de práticas interpretativas que permitem transformar os aspectos do mundo em representações por meio das quais podemos entendê-los, descrevê-los e interpretá-los.”

O corpus desse trabalho foi coletado em um Centro de Ensino Fundamental, localizado na comunidade do Sol Nascente. Periferia de Brasília. Os estudantes desenvolveram uma produção de texto com o seguinte tema: “Imagine que entramos em uma cápsula do tempo e paramos em um ano bem distante. Você está com, aproximadamente, 30 anos! Conte todos os detalhes sobre a sua vida: onde você

mora, qual a sua profissão, o que mais gosta de fazer, se está casado e tem filho.... enfim, descreva **como você imagina seu futuro.**”

Esse texto foi produzido em dois momentos distintos, pelos mesmos falantes: no primeiro ano do ensino fundamental II (sexto ano) e no final do mesmo ciclo (nono ano). Com a finalidade de verificar se houve mudanças significativas nas formas de representação do próprio futuro.

Para a análise desses dados, foram aplicados textos a 121 estudantes que cursavam o sexto ano nessa instituição. Gerando a amostra CONTATO. Quatro anos depois, o mesmo texto foi reaplicado ao mesmo grupo de estudantes, que cursavam, então, o nono ano. Gerando a amostra RECONTATO.

A amostra Recontato conseguiu recuperar 35 falantes que ainda estudavam na instituição e terminavam o ciclo do fundamental II dentro do tempo esperado, possibilitando assim uma análise comparativa entre eles.

Para efeito desse trabalho, utilizou-se os 70 textos. 35 produzidos em 2013 e 35 produzido em 2016. Em seguida ampliou-se o corpus para a amostra geral, a fim de confirmar se a tendência aplicava-se a todo o grupo.

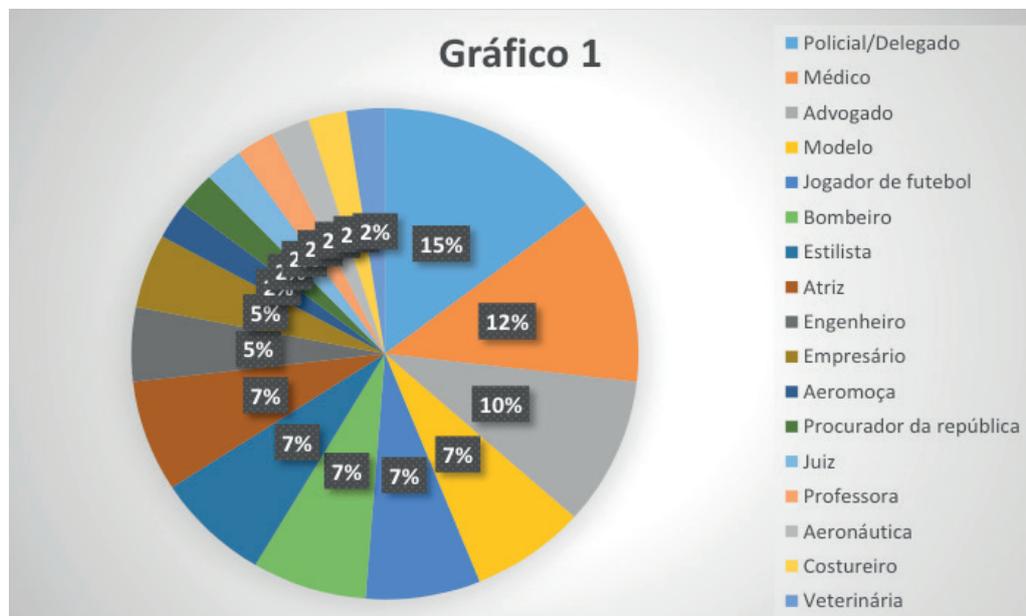
### 3 | OS CAMINHOS DAS ANÁLISES E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

No âmbito desse estudo, analisou-se a representação de futuro de alunos de sexto ano, da periferia de Brasília. Neste recorte observou-se quais as profissões foram citadas, em qual frequência, e qual a reincidência dessas profissões no nono ano, ao final do ciclo do fundamental II, quando os alunos se preparam para entrar no ensino médio.

#### 3.1 Análise dos dados

##### *3.1.1 A representação social em textos na amostra contato*

O gráfico abaixo detalha as profissões, e suas incidências na amostra CONTATO.

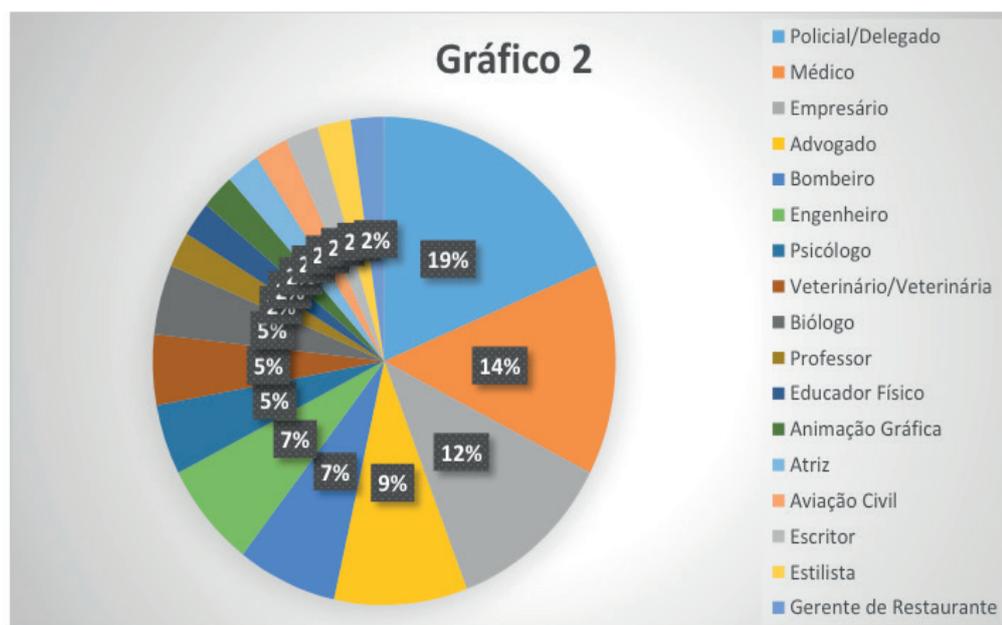


Profissões citadas pelos alunos na amostra CONTATO - quando cursavam o sexto ano do ensino fundamental-, e o percentual marcando a frequência em que aparecem.

Os dados revelaram uma alta incidência de alunos que desejam ser polícias/delegados. Seguidos pela escolha de médico e advogado, em percentual menor.

### 3.1.2 A representação social em textos na amostra Recontato

Ao observar os dados da amostra RECONTATO, encontraremos a seguinte configuração:



Profissões citadas pelos alunos na amostra RECONTATO - quando cursavam o nono ano do ensino fundamental-, e o percentual marcando a frequência em que aparecem.

Os dados revelaram a manutenção da mesma tendência, ou seja, após os anos de escolarização do segundo ciclo do fundamental, a maior parte dos alunos

continua optando pela carreira de policial/delegado, havendo inclusive, um aumento na ocorrência de citações. Seguido pelas opções de médico, empresário e advogado.

### 3.1.3 A análise pormenorizada da ocorrência mais citada, a carreira policial:

#### 3.1.3.1 Há uma projeção de conforto financeiro na escolha da carreira policial:

Ex1: “Daqui 16 anos eu quero ser rico, trabalhando como delegado federal!” (R97)

Ex2: “ ...meu marido é rico [...] ele é policial de Paris.” (R107)

#### 3.1.3.2 Observa-se também que há, em um mesmo texto, uma concorrência entre a carreira de policial e outras com maior vocação:

Ex3: “Pretendo estar formado em direito e educação física; vou ser Policial Federal, faixa preta em Karatê com minha própria academia de Karatê.”(R95)

Ex.4: “agora eu não sei o que vou ser, atiradora de elite ou jogadora profissional de queimada” (C51)

Ex.5: “Eu trabalho na delegacia durante a manhã, e vou para minha loja de roupas a tarde” (C113)

#### 3.1.3.3 Observa-se também uma relação entre a escolha da carreira policial e a violência vivida na comunidade local:

Ex6: “Daqui 16 anos eu quero ser rico, trabalhando como delegado federal! Vou morar em SP, o que mais vou fazer é prender bandido e atirar nos traficantes” (R97)

Ex7: “ Eu quis ser policial por um motivo, limpar esse mundo da covardia dos bandidos, desde pequeno eu via o mundo em corrupção e desvantagem para pessoas menos desfavorecidas, então eu decidi ser a lei” (R102)

#### 3.1.3.4 Representação de agentes afetados

Observou-se na análise os participantes que apareceram na posição de **Ativação** (responsável pela ação principal) ou **Passivação** (responsabilidade secundária na ação principal). Os dados revelaram um maior número de ocorrências de participantes em posição de Ativação, como o esperado na modelagem do gênero proposto, todavia é possível observar que a carreira de policial/delegado também é desejada para outras pessoas de convívio do falante:

Ex8: “Vou ser casado e ter 2 filhos, 1 menino e 1 menina, minha mulher vai trabalhar como delegada também” (R97)

Ex9: “Minha irmã é delegada federal” (118)

#### 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados desse trabalho foram coletados em uma escola pública, localizada no Sol Nascente, periferia de Brasília. A região, considerada a maior favela da América Latina, foi apontada pela Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (Pdad) com um dos piores indicadores de infraestrutura de toda a capital. Apenas 6,1% das residências são ligadas à rede de esgoto. Os caminhões de lixo não atendem 54,15% dos domicílios, e 94% das ruas não são pavimentadas. Um recente relatório internacional de segurança classificou a localidade como “zona de crime” com alta periculosidade. A análise da situação contextual dos falantes do corpus desse estudo pode revelar que, a preferência por uma carreira policial vai ao encontro das expectativas desses alunos que almejam um aumento de sua condição socioeconômica, e a sensação de segurança diante da situação de violência de sua comunidade. Essa tendência aumenta com os anos, e é desejada para outros membros da família que convivem diretamente com o estudante, e passa a ser desejada em detrimento de outras carreiras que também habitam o imaginário desse estudante.

Diante da análise desses dados podemos refletir sobre qual o papel dos educadores que são a ponte entre os educandos e realidades diversas. Vale a reflexão sobre o papel do educador em ampliar os horizontes de seus alunos apresentando possibilidades de estruturação do próprio futuro que extrapolem as condições adversas que vivem. Para que dessa forma possam agir de forma emancipatória, tanto do ponto de vista individual quanto coletivo.

O empoderamento envolve o processo de conscientização, a passagem de um pensamento ingênuo para uma consciência crítica. Mas isso não se dá no vazio, numa posição idealista segundo a qual a consciência muda dentro de si mesma, através de um jogo de palavras num seminário. A conscientização é um processo de conhecimento que se dá na relação dialética homem-mundo, num ato da ação-reflexão, isto é, se dá na práxis (BAQUEIRO 2012, pág. 181 apud FREIRE, 1979)

A análise do discurso que enfoca a língua como prática social e o texto como um evento comunicativo, como uma forma de pesquisa social, está baseada na premissa de que práticas opressoras podem ser combatidas por meio da palavra e, em condições propícias, até mesmo transformadas.

Diante disso é imperativo que o discurso empodere esses alunos para que as escolhas que norteiam seus caminhos, a médio e longo prazo, desenvolvam suas potencialidades para além do contexto violento que vivem.

## REFERÊNCIAS

BAQUERO, R.V.N. 2012, **Empoderamento: instrumento de emancipação social? - Uma discussão conceitual**. Revista Debates, Porto Alegre, V.6, n. 1, p. 173 a 187, Jan-Abr.

CODEPLAN, 2013.[Disponível em: [http://www.codeplan.df.gov.br/pdad-2013/Pesquisa Distrital por Amostra em Domicílio- Pdad](http://www.codeplan.df.gov.br/pdad-2013/Pesquisa_Distrital_por_Amostra_em_Domicilio-Pdad) [Acesso em: 04/08/2018]

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. 2006 **A disciplina e a pratica da pesquisa qualitativa**. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna (orgs). Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. 2 ed. Porto Alegre: ARTMED.

EGGINS, S. 2002. **Introduccion a la linguística sistémica**./S. Eggins; traducción, prólogo y glosario de F. Alcántara. Logroño: Universidade de La Rioja.

FAIRCLOUGH, N. 2001. **Discurso e mudança social**. Coord. da trad. I. Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

FAIRCLOUGH, N. 2003. **Analysing discourse**. London: Routledge.

GHIO, E.; FERNÁNDEZ, M. D. **Linguística Sistémico Funcional: aplicaciones a la lengua española**. 1ª Ed. Santa Fe: Universidad Nacional Del Litoral, Waldhuter, 2008

GOUVEIA, Carlos A.M. 2008. **Texto e Gramática: uma introdução à Linguística Sistémico Funcional**. Revista Matraca 24. Volume 16. Pág.13-35.

HALLIDAY, M.A.K. & MATTHIESSEN, C. 1994. **An introduction to functional grammar**. 3. ed., Oxford: Arnold.

HALLIDAY, M.A.K. & MATTHIESSEN, C. 2004. **An introduction to functional grammar**. 3. ed., Oxford: Arnold.

HALLIDAY, M.A.K. & MATTHIESSEN, C. 2014. **An introduction to functional grammar**. 4. ed., Oxford, Londres: Arnold.

MARTIN, J. R. & Rose, D. 2003 **Working with discourse: meaning beyond the clause**. London, New York: Continuum.

PEDRO, EMÍLIA RIBEIRO. **Análise Crítica do Discurso**. A representação dos atores sociais.Cap.5.

RAMALHO, Viviane; RESENDE, Viviane de Melo 2011. **Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa**. Campinas: Pontes.

VAN LEEUWEN, T. 1997. **A representação dos actores sociais**. In: E. PEDRO (Org.). Análise crítica do discurso, pp. 169-222. Lisboa: Ed. Caminho.

VAN LEEUWEN, T. 2008. **Discourse and practice. New tools for critical discourse analysis**. Oxford: Oxford University Press.

## O IMPACTO DA PEC 241/55 NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA NAS ESCOLAS PÚBLICAS

*Data de aceite: 13/12/2019*

**Cíntia Cleane Bonfim Fragoso**

Universidade Estadual de Santa Cruz  
Itabuna – Bahia

**Juan Facundo Sarmiento**

Universidade Estadual de Santa Cruz  
Ilhéus – Bahia

**RESUMO:** O ensino de Língua Espanhola no Brasil passou por vários desafios, problemas e desvalorização do idioma em comparação ao inglês - sempre visto como uma língua superior. Assim, embora com o passar dos anos a LE tenha obtido um certo espaço no Brasil e principalmente melhorado, também, a forma com que é dirigida pelas escolas, além da melhor capacitação dos seus profissionais, no ano de 2016, em virtude das alterações feitas nas políticas linguísticas que regem o país, uma Proposta de Emenda Constitucional-PEC, inicialmente conhecida como PEC 241/2016, dá o começo de um processo que veta os avanços já conquistados até então. Este trabalho, portanto, visa traçar através de um estudo documental, as conquistas que haviam sido alcançadas e os potenciais impactos da PEC no ensino básico brasileiro, no que tange a área de ensino da Língua Espanhola.

**PALAVRAS-CHAVE:** Língua Espanhola. Educação Básica. PEC 241/2016

**EL IMPACTO DE LA PEC 241/55 EN LA ENSEÑANZA DE LENGUA ESPAÑOLA EN LAS ESCUELAS PÚBLICAS EN BRASIL**

**RESUMEN:** La enseñanza de la Lengua Española en Brasil, pasó por varios desafíos, problemas y desvaloración del idioma en comparación al inglés- siempre visto, en ese país, como una lengua superior. Así, a largo de los años, mismo la lengua española tiendo obtenido un espacio en Brasil y mejorado, también, la manera con que es encabezada en las escuelas y también en la capacitación de los profesores de ese campo de acción, en el año de 2016, en virtud de las reformas realizadas en las políticas lingüísticas que direccionan el país, una Propuesta de Emenda Constitucional-PEC, al inicio conocida como PEC 241/2016, empieza una serie de cambios que acaban con los avances conquistados hasta ese año. Esa investigación, por lo tanto, a través de un análisis documental, intenta discurrir los éxitos que habían sido encontrados y los potenciales impactos de la PEC en la enseñanza básica del Brasil, considerando el área de enseñanza de Lengua Española.

**PALABRAS-CLAVE:** Lengua Española. Educación Básica. PEC 241/55

## 1 | INTRODUÇÃO

A educação do Brasil nos últimos anos tem sido orientada pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), cuja responsabilidade era nortear as instituições públicas e privadas a respeito de como deveria ser a educação nacional. De acordo com esta Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo primeiro incisos 1 e 2, poderíamos ver que,

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (BRASIL, 1996, p. 9)

Utilizando-nos da definição de educação conforme Singer (1995), percebemos que ela é a responsável por promover o aumento da produtividade e a principal responsável em elevar o produto social. Dessa maneira, através da educação, podemos inferir a possibilidade de eliminar a pobreza. Por isso pensamos, inicialmente, que a educação deve ser uma aplicação de métodos que assegurem a formação e o desenvolvimento dos aspectos intelectual e moral do ser humano. Sendo assim, percebemos, com a realidade que se vive hoje no Brasil que a educação, em sua modalidade privada ou pública, distancia-se entre o seu discurso – aspectos legais- e a prática.

Em lugar de estimular a criatividade e a inventividade, os sistemas educacionais brasileiros em geral se tornam cada vez mais obcecados: por um lado, nas escolas privadas em impor a uniformidade curricular e produzir alunos que compitam entre si para um mercado de trabalho igualmente competitivo, essa abordagem produz nos discentes a sensação de superioridade e/ou inferioridade baseada nas notas obtidas através das avaliações. Por outro lado, nas escolas públicas, o enfoque está no número de pessoas estudando e não necessariamente na capacitação e absorção de conhecimento pelos alunos. Se, no lado privado, existe uma sensação de privilégios e exclusividade, na modalidade pública essas concepções são ainda mais alarmantes.

Assim sendo, as escolas e os professores, por sua vez, são movidos, tal como máquinas industriais, em que, os resultados das provas são os cabeçotes, a obrigatoriedade das metas de desempenho são o sustentáculo e, por fim, as linhas de classificação das escolas segundo os resultados de seus alunos e dos gráficos são os motores- responsáveis por apontar quantas pessoas se formam no ensino fundamental e médio todos os anos.

Nas instituições privadas de ensino, mesmo ainda tradicionalista em sua grande parte, é possível perceber uma abordagem muito maior nos campos de conhecimento das ciências naturais, exatas, humanas. Além disso, os professores, de maneira geral, são mais capacitados e cobrados pelos setores administrativos para exercer uma atividade mais profícua, com o objetivo de cumprir com os fatores citados anteriormente. Do ponto de vista social, aqueles que obtêm êxito nas provas com notas acima da

média e conseguem acompanhar o nível de dificuldade da escola, serão aqueles que possivelmente preencherão o mercado de trabalho e que produzirão lucro para o país.

Em contrapartida, na classe subalterna, com a educação menos favorecida, defrontamo-nos com inúmeros problemas na formação acadêmica dos funcionários e docentes. Desde às problemáticas administrativas e financeiras, aos alunos muitas vezes embuçados pela metodologia adotada em algumas escolas, que congratula os erros e segue o aluno para a série seguinte, as condições desses discentes que em um número considerável abandonam as escolas mesmo em tenra idade, é de fato um pedido de socorro. Consoante, os livros adotados e disponibilizados pelo governo não proporcionam uma visão intercultural e interdisciplinar, não fomentam, em sua maioria, a análise crítica, ao pensamento interpretativo, ao desenvolvimento pessoal e social. Pelo contrário, os materiais didáticos fornecidos possuem uma defasagem muito grande nesses quesitos, principalmente na área de língua estrangeira.

O irônico é que a educação deveria ser uma das principais mobilizadoras e incentivadoras do aprendizado sobre cultura, política, filosofia e compreensão do meio social ou tantas outras vertentes e matérias que façam desenvolver o senso crítico do ser humano. No entanto, “o fracasso da educação formal fornecida às classes subalternas no Brasil (...) tem sido descrita como uma escola contra o povo ao invés de para o povo” (LOPES, 1996, p. 65). Dessa maneira, o ensino que deveria, segundo a LDB, ser direcionado pelos princípios de igualdade, acaba não sendo mais a força que move a sociedade, pois muitos alunos não chegam a ter contato com materiais que de forma direta desenvolvam essa aptidão e outras, de igual importância. Assim, cria-se e se fomenta o pensamento equivocado que afirma que existem discentes incapazes de aprender por natureza. Por essa razão, o acesso ao ensino superior tem se tornado a cada dia um privilégio oferecido em grande parte para brancos de escola privada.

Dessa forma, é complicado acreditar na prática das leis educacionais que são responsáveis em dirigir as escolas quando a atuação delas é imperfeita e pouco fiscalizada. Além disso, podemos conceber que, não a tendo, cometeríamos um ato anticonstitucional, afinal a educação é um direito garantido pela Constituição Federal de 1988. Esse processo dolorido de mudanças na estrutura legislativa do Brasil, que serão o enfoque de nossa linha de pesquisa, iniciam-se com a Medida Provisória nº 746/16, se veem mais aclaradas através da PEC 55/16 e concretizam-se com a Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, contra o estabelecido na CF, no seu art. 6º, que afirma que a educação – junto à moradia, o trabalho, o lazer, a saúde, entre outros – é um direito social e que será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa.

## 2 | A FUTURA EX-LDB E A MEDIDA PROVISÓRIA Nº 746, DE 2016

Primeiramente, discutiremos a Medida Provisória nº 746, de 14 de dezembro de 2016, que tem em sua ementa além da instituição da política de fomento escolar, a implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral. Essa MP altera em grande parte a Lei nº 9394/96- especificamente nos seus artigos nº 24, 26, 36, 44, 61, 62 e alguns outros incisos - e a Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007 que regulamenta o fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação. Conforme apresentado em sua ementa,

Promove alterações na estrutura do ensino médio, última etapa da educação básica, por meio da criação da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Amplia a carga horária mínima anual do ensino médio, progressivamente, para 1.400 horas. Determina que o ensino de língua portuguesa e matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio. Restringe a obrigatoriedade do ensino da arte e da educação física à educação infantil e ao ensino fundamental, tornando as facultativas no ensino médio. Torna obrigatório o ensino da língua inglesa a partir do sexto ano do ensino fundamental e nos currículos do ensino médio, facultando neste, o oferecimento de outros idiomas, preferencialmente o espanhol. Permite que conteúdos cursados no ensino médio sejam aproveitados no ensino superior. (BRASIL, 2016, p. 01)

Com essa MP, que existe uma segmentação dela, a qual, retira a obrigatoriedade das matérias que são capazes de produzir uma capacidade intelectual mais eficaz em toda a população. Por isso, recorreremos aos estudos da Linguística Aplicada como aporte referencial aos nossos estudos, afinal, ela

(...) não tenta encaminhar soluções ou resolver problemas com que se defronta ou constrói. Ao contrário, a LA procura problematizá-los ou criar inteligibilidades sobre eles de modo que alternativas para tais contextos de usos da linguagem possam ser vislumbradas. (FABRICIO, 2006, p. 21)

A LDB foi sancionada em 1996, pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, além dela, foram formulados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que surgiram como uma forma de formalização, na prática, do que está proposto na LDB. Esses parâmetros norteadores da educação começaram a ser elaborados em 2004, a partir da necessidade de se discutir e de se refletir acerca do ensino público de nível médio. Consta como objetivos dos PCN (BRASIL, 2006, p. 8):

[...] apontar e desenvolver indicativos que pudessem oferecer alternativas didático-pedagógicas para a organização do trabalho pedagógico, a fim de atender às necessidades e às expectativas das escolas e dos professores na estruturação do currículo para o ensino médio.

A elaboração dos PCN dentre os aspectos constantes na LDB, artigo nº 35 visam proporcionar na vida do educando

I -a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II -a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III -o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV -a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

(BRASIL, 1996, s/p)

A partir do que prevê a LDB, os PCN foram criados contemplando além de todas as disciplinas do currículo escolar, orientações específicas para cada uma delas. Nele encontramos todos os aspectos relevantes ao ensino da LE, bem como diversas contribuições para a construção de uma educação voltada aos interesses dos alunos e a compreensão das diferentes formas de comunicação e da variabilidade dialetal e a adequação linguística de acordo com o ambiente em que o aluno está inserido.

Nesse sentido, vale lembrar que, muito mais do que uma simples aula de regras gramaticais, as aulas de LE podem e devem ser extremamente ricas a nível de conteúdo, à medida que abrem espaço para que o estudante possa (re)construir sua carga cultural e linguística. A Língua Espanhola, enquanto Língua Estrangeira, fez parte do currículo do ensino médio das escolas brasileiras entre a década de 40 e 60, entretanto, por questões culturais, políticas e sociais, o prestígio do inglês aumentou e a LDB de 1961 retirou a obrigatoriedade do ensino de espanhol no ensino básico e médio, para as escolas de modalidade pública e particular, ficando a cargo dos Estados a opção pela sua inclusão nos currículos escolares. Nesse contexto, as escolas públicas, de maneira geral, optavam por não inserir no currículo o Espanhol e as escolas particulares colocavam, pelo menos, como caráter optativo- o que os dava, além de tantos outros fatores, mais um privilégio.

Prontamente vemos que, segundo Calvet

A intervenção humana na língua ou nas situações linguísticas não é novidade: sempre houve indivíduos tentando legislar, ditar o uso correto ou intervir na forma da língua. De igual modo, o poder político sempre privilegiou essa ou aquela língua, escolhendo governar o Estado numa língua ou impor à maioria a língua de uma minoria. (CALVET, 2007, p.21)

Dessa maneira, o fato de o poder político de um país tentar influir em uma modalidade de ensino capaz de enriquecer no âmbito cultural e, principalmente, no âmbito social, pode ter o objetivo de esterilizar a população por algum motivo. Assim, vemos no artigo de número 13 da antiga medida provisória que fica revogada a Lei nº 11.161 de 5 de agosto de 2005, mais conhecida como a Lei do Espanhol, em detrimento do famoso privilégio do inglês como uma língua mais importante, formalizada em sua conversão em Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro 2017, na qual,

Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

E essa mudança, portanto, para quem acompanha as decisões políticas do Brasil no contexto atual, foi somente o começo de uma série de cortes que a educação sofreu, seja nos aspectos financeiros ou legais, que em nada contribuem na construção de um aluno-cidadão crítico e capaz de atuar em sociedade.

### **3 | A EX- LEI Nº 11.161, DE 5 DE AGOSTO DE 2005- VULGO LEI DO ESPANHOL**

Em 2005 o presidente Luís Inácio Lula da Silva em suas atribuições sanciona a Lei do espanhol que, a priori, não foi totalmente implementada e apresentou muitos problemas na prática nas escolas, mas que compreende

Art. 1o O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.

§ 1o O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei. (BRASIL, 2005, p. 1)

Dessa maneira, antes de analisar a Lei nº 11.161 é importante ratificar que existiram antes 26 projetos de lei que tramitaram no Congresso Nacional no período de 1958 a 2007 e que tentaram, sem êxito, incluir o espanhol como Língua Estrangeira a ser ensinada nas escolas. Embora as muitas tentativas, somente um desses projetos (PL nº 3987/2000) do deputado Átila Lira tramitou e foi aprovado e sancionado, o qual, deu origem à Lei nº 11.161/2005. Conforme cita Rodrigues (2012)

(...) os projetos de lei que propunham à inclusão do ensino de espanhol no sistema educativo brasileiro e colocá-los em relação, por um lado, com a legislação educacional vigente e, por outro lado, com a conjuntura internacional de cada período. (RODRIGUES, 2013, p. 32)

Com a Lei, uma demanda qualitativa e quantitativa foi cobrada dos professores de espanhol para a educação básica no Brasil. Entretanto, todo o país é movido por uma atitude exageradamente positiva e de quase adoração pela cultura e língua inglesa, o que põe na língua espanhola, a equivocada imagem de um português que é falado errado, um idioma pobre, morto, dentre tantas outras qualificações que se encontram repercutidas socialmente. Desse modo, as classes de espanhol se encheram de tabus, preconceitos e os próprios professores de língua espanhola começaram a

passar para os alunos conceitos estereotipados da cultura hispânica ou uma didática engessada e pouco atrativa, desmotivando os alunos a se interessarem pelas aulas e, conseqüentemente, diminuindo o interesse pela língua através da reafirmação do inglês como a língua com maior relevância.

Estudando Labov (1981) verificamos que, na teoria da carência linguística, o fato de uma linguagem ser diferente não implica que seja deficiente, e a Lei 11.161/2005 trouxe consigo a necessidade de que decisões a respeito da oferta de Língua espanhola nas escolas fossem tomadas em medida de urgência, e, uma vez que a LDB prevê a possibilidade de oferta de mais de uma língua estrangeira sem nenhuma outra especificação, a Lei do espanhol constitui por si só um gesto de política linguística que exige uma reflexão acerca do lugar que o espanhol deve ocupar no processo educativo, além de refletir formas possíveis de se trabalhar com o máximo de qualidade e o mínimo de reducionismo.

Os avanços que vieram após a Lei 11.161/2005, foram vistos de forma paulatina, quando que em sala de aula começou-se a quebrar a comparação do português com o espanhol, já bastante explorada, e as investigações acerca, por exemplo, das questões de identidade dos sujeitos envolvidos no complexo processo de ensino/aprendizagem dessa língua estrangeira, o que quebra, ingenuamente, o mito do espanhol fácil.

Esse enorme alento à questão da inovação do ensino de línguas começa a surgir, também, no âmbito acadêmico. A língua espanhola, por sua vez, obtém mais espaço para pesquisa, junto ao enfoque da abordagem comunicativa e nos aspectos sociais da linguagem como fator importante para a aprendizagem de uma língua estrangeira e conseqüentemente, na formação de professores capacitados.

Embora por um lado estes avanços comesçassem a tomar uma certa proporção, do outro, as ações do poder público não favoreceram à implantação da Lei de forma total. Ou seja, o que se viu foi um mercado que não absorvia os profissionais formados junto com a falta de concursos, de demanda nas escolas e a retirada do espanhol de escolas que já o tinham; demissão de docentes, contratação de pessoas com notório saber, porém, sem a formação adequada para a docência etc.

Os professores de Espanhol que tendem a reproduzir o modelo de ensino de língua estrangeira que advém de suas experiências anteriores de aprendizagem, quase sempre fundadas em abordagens sistemáticas e pouco atrativas e o modelo da escola na qual trabalham. Por isso, o ensino se volta para uma abordagem que delega ao aluno o papel de receptor passivo do conhecimento em que a prática pedagógica se centra exclusivamente no livro didático (geralmente imposto) e que pouco se aproxima com a expectativa que se criou com a Lei do Espanhol.

Enquanto por um lado as tardias mas preciosas medidas do governo federal para nortear atuam com o fim de apoiar a implantação do espanhol nas escolas (como a inclusão da língua espanhola em ações educativas nacionais importantes como o PNLD, OCEM, ENEM, PIBID, etc.) são acionadas, por outro, uma medida provisória (nº 746) invalida toda uma Lei que caminhou 26 vezes por caminhos diferentes na

Câmara e no Senado Federal para ser implementada. E dessa maneira, se perde o papel que assumimos, na qual

O ensino de língua estrangeira deve levar o estudante a ver-se e constituir-se como sujeito a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença, ao reconhecimento da diversidade, valorizando inclusive a diversidade que o constitui e que nem sempre ele reconhece e aceita. (GONZÁLEZ, 2010, p.28)

Desse modo, pode-se perceber, de maneira paulatina, o quanto uma só decisão legislativa pode acarretar uma série de prejuízos diretos a uma educação que, há muito, sofre com a desigualdade em todos os âmbitos na sociedade- a pública.

#### 4 | O ESPANHOL, O PNLD E A PEC 55

Ainda que se pense que os estudos dos linguistas aplicados para melhorar o ensino do espanhol tenham um grande caminho pela frente, os avanços das Leis do espanhol, propuseram, paulatinamente, a quebra da comparação do português com o espanhol, já bastante explorada e, as investigações acerca, por exemplo, das questões identitárias dos sujeitos envolvidos no complexo processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira, o que quebra, ingenuamente, o mito do espanhol fácil.

Esse avanço está em consonância com as diretrizes indicadas pelos documentos que regem a educação básica no Brasil. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, com o apoio do Fundo Nacional para o Desenvolvimento Escolar (FNDE), em 2011, reconheceram as Línguas Estrangeiras Modernas (LEM), Inglês e Espanhol, como componentes curriculares, o que possibilitou a inscrição de manuais didáticos de inglês e de espanhol. Isso significou que a partir dessa decisão, todos os alunos das escolas públicas passariam a receber livros dessas disciplinas. Conforme Barros, Costa, Galvão (2016)

Os editais do PNLD mostram que os livros/materiais de espanhol a serem usados na educação formal devem permitir que os alunos aprendam o idioma de maneira vinculada ao mundo sociocultural e que tenham experiências de uso/comunicação em língua estrangeira, construindo, de maneira diversificada, plural e heterogênea, discursos e formas de expressão e de ver/estar no mundo, através da reflexão crítica em relação aos diferentes modos de atuação e interação em diferentes situações e culturas e em relação aos confrontos e deslocamentos interculturais vivenciados pelos próprios alunos e pelos povos de uma forma geral. Portanto, construir conhecimentos no âmbito de uma língua estrangeira deve ir muito além do que dominar um conjunto de regras gramaticais, para a escrita de uma norma culta. (BARROS, COSTA, Galvão, 2016, p. 94)

O PNLD também incorporou nos critérios de avaliação das coleções didáticas algumas questões teóricas-metodológicas, pedagógicas e em que pesem as dúvidas, críticas ou quaisquer coisas, o PNLD e os demais programas do MEC propiciaram às escolas públicas de esfera federal, estadual ou municipal poder aderir ao programa

e receber coleções inteiras com livros consumíveis aos alunos de língua estrangeira.

Com os critérios de avaliação das coleções didáticas, o objetivo das coleções segundo consta no PNLD é propiciar ao estudante, discussões acerca de questões socialmente relevantes e o desenvolvimento da capacidade oral e escrita dos alunos, mesmo que ela ainda esteja extremamente presa à gramática tradicional e menos relacionada com a cultura e conhecimento expansivo da língua espanhola.

A própria natureza da linguagem exige que se considere seu uso social, e não apenas sua organização. Quando o ensino se resume a vocabulário, gramática, funções (cumprimentar, pedir informação) e questões ligadas ao conhecimento sistêmico, a própria língua e sua estrutura passam a ser entendidas como forma utilitária, pouco atrativa e distante da vivência dos alunos. Nesse ínterim, por mais que o próprio PNLD passe, segundo eles, por um criterioso método de escolha, a forma com que se vê em prática a construção de suas atividades e, também, a maneira com que é realizada a prática metodológica de suas atividades ainda é falha; isso fomenta ainda mais a desvalorização do idioma espanhol e todas essas ações se tornam uma bola de neve: se não há valorização do aluno, do professor, das escolas e da sociedade, que utilidade tem estudar, então, essa língua?

Para piorar esse cenário lastimável, foi aprovada no Senado a Emenda Constitucional número 241, enviada ao Congresso Nacional no dia 16 de junho de 2016. O texto propõe a criação de um teto para os gastos com despesas primárias dos poderes Executivo, Judiciário e Legislativo a partir de 2017, pelos próximos 20 anos. A ideia é que o valor gasto seja limitado à despesa realizada na área no ano anterior, reajustada com base na variação do Índice Nacional de Preços ao Consumidor (IPCA). A lógica só poderá ser alterada no 10º ano de vigência, por mandato presidencial. Os órgãos e poderes que ultrapassarem o teto de gastos sofrerão sanções, como a impossibilidade de realizar concursos públicos e reajustar o salário de servidores públicos.

O novo regime fiscal foi uma das principais bandeiras do presidente Michel Temer. Segundo o governo, a aprovação da proposta seria crucial para frear o aumento de gastos do país e diminuir a dívida pública, assim, haveria a desvinculação dos gastos das receitas da União, como previsto pela carta magna. E é justamente este o ponto que mais poderá afetar a Educação. Com a aprovação da PEC, a área, que tem repasse mínimo garantido por Lei (piso) de 18% dos impostos da União, passaria a ter os investimentos estabelecidos com base na inflação. A diferença da Educação para as outras áreas é que o primeiro ano de vigência da regra seria 2018, e não 2017. Então, a partir de 2018, a União passaria a ter um investimento mínimo na área equivalente ao piso constitucional de 2017 mais a correção do IPCA. Ficam excluídos dos limites estabelecidos pela proposta o Salário-Educação e os recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb).

## 5 | E NO BNCC, TEM ESPAÇO PARA O ESPANHOL?

Quando sancionada, no começo de 2017, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) revoga a Lei nº 11.161 de 2005 que incluía a língua espanhola entre os conteúdos obrigatórios do ensino médio. Antes da reforma, as escolas podiam escolher se a língua estrangeira ensinada aos alunos seria o inglês ou o espanhol. Agora, com a reforma, a língua inglesa passará a ser a disciplina obrigatória no ensino de língua estrangeira, a partir do sexto ano do ensino fundamental. Se a escola só oferece uma língua estrangeira, esta precisa ser obrigatoriamente o inglês.

A BNCC orienta, inicialmente, a construção do currículo e de propostas pedagógicas, dos materiais didáticos, a formação de professores e a forma como se dará a avaliação. Nesse viés, novamente, quem perderá são os alunos de escolas públicas, afinal, o documento não faz sequer menção à língua espanhola. As escolas particulares sempre tiveram mais autonomia na definição de seus currículos do que as públicas, e nesse caso, elas ainda podem colocar como uma disciplina extracurricular a língua espanhola, principalmente por ainda existir uma demanda, mesmo que pequena, do ensino de espanhol por haver a opção dessa língua na prova do ENEM. Nesse contexto do Ensino Médio, as Orientações Curriculares (OCM), apesar de não terem a função de apresentar uma lista dos objetivos, trazem sugestões de temas que podem ser considerados como transversais e que contribuem no ensino da cultura e língua espanholas.

Desse modo, resta a busca incansável de alternativas pelos docentes em formação para encontrar, no mercado de trabalho, algo que esteja de acordo com a sua realidade. Além disso, há esperança de que as escolas e autoridades competentes reconheçam e façam valer a (re)implantação do espanhol como língua obrigatória a ser estudada. São inúmeros os desafios a serem vencidos, no entanto, a licenciatura segue firme e vigorosa e a língua espanhola vive, a espera do momento de retornar à nossa cultura de forma efetiva e igualitária, sem privilégios, mas, principalmente, alcançando uma metodologia envolvente.

### REFERÊNCIAS

BARROS, Cristiano. COSTA, Elzimar. Galvão, Janaina. **Dez anos da “Lei do Espanhol” (2005-2015)**. Belo Horizonte: FALÉ/UFMG, 2016, p. 93-97.

BRASIL. Constituição (1988). **Projeto de emenda Constitucional nº 241, de 15 de junho de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei Federal nº 11.161, de 5 de agosto de 2005**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pceb018\\_07.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pceb018_07.pdf)>

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 14 de dezembro de 2016**. Disponível em: <<http://www25>>.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 18/2007, aprovado em 8 de agosto de 2007.** Esclarecimentos para a implementação da Língua Espanhola como obrigatória no Ensino Médio, conforme dispõe a Lei nº 11.161/2005.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 15/2015, aprovado em 9 de dezembro de 2015.** Orientação aos sistemas de ensino quanto à implementação da Lei nº 11.161/2005, que dispõe sobre o ensino da língua espanhola.

CAMARGO, Moacir. **O ensino do espanhol no Brasil:** um pouco de sua história. Trab. Ling. Aplic, Campinas, v. 43, p. 139-149, Jan./Jun. 2004.

CALVET, Louis-Jean. **As Políticas Linguísticas.** Florianópolis e São Paulo: Ipol/Parábola. 2007.

**EDITAL** de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro didático PNDL 2015. Ministério da Educação Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Secretaria de Educação Básica. Disponível em: <<http://goo.gl/6mm1NQ>>. Acesso em: 01 de dezembro de 2016.

FABRÍCIO, Branca... (et al.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.** Organizador: Luiz Paulo da Moita Lopes. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. P. 13-43.

GONZÁLEZ, Neide apud Ministério da Educação. **Espanhol:** ensino médio. Coordenação: Cristiano Silva de Barros e Elzimar Goettenauer de Marins Costa. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v. 16)

LABOV, William. **What can be learned about change in progress from synchrony descriptions.** In: SANKOFF, David; CEDERGREN, Henrietta (Eds.). Variation Omnibus. Carbondale; Edmonton: Linguistic Research, 1981. p. 177-199.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. **Eles não aprendem português quanto mais inglês** in: Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996, p. 63-77.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Repensar o papel da linguística aplicada,** in: Por uma linguística Indisciplinar. FABRÍCIO, Branca... (et al.) LOPES, Luiz Paulo da. (org). São Paulo: Parábola Editorial, 2006. P. 149-167.

\_\_\_\_\_. (1999). **Of EFLteachers, conscience and cowardice.** In: ELTJournal, vol. 53, n. 3, July.

SILVEIRA, M. I. M. **Línguas estrangeiras:** uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino. Maceió: Edições Catavento, 1999, p.57.

PCN. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais,** 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)>. Acesso em 26 de março de 2017.

SINGER, Paul. **Poder, política e educação.** USP in Conferência de abertura da XVIII Reunião Anual da ANPEd, Caxambu. Outubro de 1995. Disponível em: <<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T21SF/Sandra/Poder,%20pol%EDtica%20e%20educa%E7%E3o.pdf>> Acesso em: 30 de fev. de 2019.

## O LETRAMENTO LITERÁRIO AMAZÔNICO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LETRAS NA CIDADE DE MANAUS

*Data de aceite: 13/12/2019*

### **Maison Antonio dos Anjos Batista**

Pós-graduando em Docência Universitária na Faculdade Salesiana Dom Bosco - FSDB. Graduado em Letras pela Universidade do Estado do Amazonas – UEA.

### **Maridulce Ferreira Lustosa**

Professora Orientadora Mestre e pós-graduada em Docência Universitária pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás.  
E-mail: mlust24@gmail.com.

**RESUMO:** Este artigo tem como tema o letramento literário amazônico na formação do professor de letras na cidade de Manaus. O objetivo é saber se a escola se propõe a usar e como trabalha a Literatura Amazonense dentre os vários materiais literários existentes. Foi feita a coleta de dados tendo 07 (sete) professores por amostragem e 453 alunos, essa indagação é gerada uma vez que essa literatura existe e que um dos papéis que a literatura exerce é o de fazer com que o cidadão se identifique junto ao meio em que está inserido, ela é imprescindível para que o aluno perceba que existe uma literatura de sua região e de que a mesma se faz necessária para que o aluno se reconheça dentro dessa literatura como fator relevante para a construção da sua identidade

através da literatura de sua região. Esse papel cabe à escola e conseqüentemente à Universidade, já que essa é responsável por munir seus graduandos de arcabouço teórico-literário capaz de deixá-lo preparado para os desafios presentes nas salas de aula.

**PALAVRAS-CHAVE:** Letramento literário; Literatura Amazonense; Formação do Professor.

**ABSTRACT:** This article has as its theme the literary literary Amazonian in the formation of the teacher of letters in the city of Manaus. The goal is to know if the school intends to use and how Amazonian Literature works among the various literary materials that exist. Data collection was done with seven (7) teachers per sample and 453 students, this question is generated since this literature exists and one of the roles that the literature exercises is to make the citizen identify with the environment in which it is inserted, it is essential for the student to perceive that there is a literature of his region and that it is necessary for the student to recognize himself within that literature as a relevant factor for the construction of his identity through the literature of your region. This role belongs to the school and, consequently, to the University, since it is responsible for providing its students with a theoretical-literary framework capable of leaving it prepared for the challenges present in the classrooms.

**KEYWORDS:** Literary literacy; Amazonian Literature; Teacher Training.

## 1 | INTRODUÇÃO

Existe uma preocupação muito grande no que tange a questão do letramento literário em sala de aula, uma vez que se exige uma identificação do leitor com o texto lido por ele, pois

Na leitura e na escrita do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. (COSSON: 2014, p. 17)

Para tanto é necessário formar cidadãos letrados fazendo uso das competências que o ato de ler pode proporcionar e das possibilidades que a leitura permitem sejam no âmbito da busca por informação ou entretenimento, bem como por uma identificação por parte do leitor para com o que ele lê, pois com o letramento é possível “descobrir a si mesmo pela leitura e pela escrita, é entender-se, lendo ou escrevendo (delinear o mapa de quem você é), e é descobrir alternativas e possibilidades, descobrir o que você pode ser. (SOARES: 2006, p. 43)

Porém, mais do que letrar pessoas é preciso oferecer material para que essas pessoas se identifiquem naquilo que leem e assim possam compreender sua origem e criar potencial crítico. Dessa forma, ao se deparar com um texto literário, o indivíduo se percebe inserido em um contexto social que lhe permite dialogar, criticar e questionar o meio em que se insere, pois tem elementos identitários nesse processo de letramento.

O melhor lugar para esse processo ser desenvolvido é o ambiente escolar, que apesar de agregar diversas funções, é responsável também de propor um arcabouço literário suficiente para que o indivíduo, ao fim do processo escolar, continue lendo e usando essa como ferramenta para aprender e obter conhecimento. Não é uma tarefa fácil, uma vez que muitas vezes

Os textos literários são apresentados em desarticulação com o mundo da vida, com a história e o contexto social-econômico cultural. Principalmente para alunos economicamente desfavorecidos, o acesso ao circuito literário é, às vezes, tão impensável quanto um cruzeiro para as ilhas gregas. (DALVI: 2013, p. 75).

É possível notar na afirmação de Dalvi (2013) o quão delicada é a situação do contato com a leitura. Mas esse problema é anterior até à escola. Desenha-se ainda no período de formação do professor, que ao chegar na educação básica, segundo Cosson (2014) trata a literatura no Ensino Fundamental como qualquer texto escrito que apresente proximidade com ficção ou poesia, já no Ensino Médio concentra-se na história da literatura brasileira.

Assim, não existe uma aproximação e identificação por parte do leitor com os

textos oferecidos, sendo que estão sendo apresentados de forma desconexa com o papel que a Literatura se propõe, “A especificidade da obra literária enquanto objeto cultural decorre não apenas da natureza dos conteúdos que ela exprime, mas também da maneira como ela os comunica”. (JOUVE: 2012, p. 136)

### 1.1 Letramento: Conceituando e avaliando

Não há uma definição universal para letramento, apesar de haver uma busca constante por parte dos estudiosos dessa área em tentar delimitá-la, pois como afirma Soares: “o conceito de letramento envolve um conjunto de fatores que variam de habilidade e conhecimentos individuais às práticas sociais e competências funcionais e, ainda, a valores ideológicos e metas políticas” (2006, p. 80-81). Portanto há vários programas nacionais e internacionais que têm investido nessa questão.

Assim, percebe-se que a ideia de letramento não está ligada apenas a uma decodificação de signos linguísticos como sinônimo de, mas de uma relação social constante, e nessa deve ser incluído que propostas se quer alcançar, ou seja, que tipo de leitor se idealiza. Assim, é preciso compreender o que se entende por alfabetismo e seus níveis quanto às habilidades de letramento.

Para definir os níveis de alfabetismo o INAF (Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional) identificou quatro níveis no que diz respeito às habilidades de letramento: o analfabeto e alfabetizado em três níveis distintos – rudimentar, básico e pleno. É considerado *analfabeto* o indivíduo que não consegue fazer a decodificação dos signos para formulação de palavras e frases e assim extrair uma informação contida em um determinado material escrito. Está no nível *Alfabetismo rudimentar* o indivíduo que além de decodificar os signos formando palavras e frases têm a capacidade de localizar informações explícitas em textos curtos, como um anúncio ou pequena carta. No *Alfabetismo nível básico* está o indivíduo que além de localizar informações em textos mais extensos ainda realiza pequenas inferências. O indivíduo que consegue ler textos longos, orientando-se por subtítulos, localizando mais de uma informação no texto, comparando dois textos, consegue realizar inferências e sínteses, está no nível *Alfabetismo pleno*.

Costa nos diz que:

É nesse sentido que podemos entender letramentos como um conceito mais amplo da alfabetização no sentido tradicional. O conceito de letramento se liga ao conjunto de práticas de leitura e escrita que resultam de uma concepção de o quê, como quando e por quê ler e escrever. (2004, p. 25)

Entre os programas que avaliam a qualidade da educação está o Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA, que é um programa internacional de avaliação comparada, tendo como finalidade principal produzir indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais. Ele avalia o desempenho de alunos na faixa dos 15 anos, idade essa em que se imagina que a escolaridade básica na maioria dos

países já tenha terminado.

Em 2009, o Brasil ficou na 54<sup>o</sup> posição sendo avaliado com 64 países, ficando com a média 2 em uma escala que vai de zero a 6 no que diz respeito a leitura e 1 em ciências e 1 em matemática. Em 2006, quando os países avaliados eram ainda somente 57, o Brasil ocupava a 48<sup>o</sup> posição em leitura e em matemática e em ciências a 53<sup>o</sup>. Apesar de ter subido algumas posições ainda não é significativo este resultado, o que significa que os jovens ainda não possuem competências suficientes para interpretações literais de resultados tanto de pesquisa científica quanto de dados numéricos, que são atividades corriqueiras do cotidiano de qualquer pessoa inserida em uma sociedade. O Brasil participou pela primeira vez do PISA em 2000 e cresceu 33 pontos em seu desempenho entre os países que mais aumentaram a média das notas nas três áreas.

O PISA busca não só analisar os conhecimentos básicos que são componentes que cabem à escola inferir nos alunos, mas procura também verificar a capacidade de raciocínio dos alunos e de refletir ativamente sobre os conhecimentos e experiências que terão importância na vida dos alunos na fase escolar.

Apesar de esquemas cognitivos de leitura, habilidade essa necessária para que um indivíduo passa continuar aprendendo de forma autônoma, o PISA busca verificar como estão sendo utilizadas essas capacidades. Ele avalia, então, a capacidade dos indivíduos que passam pela avaliação em usar seus conhecimentos e habilidades para encontrar soluções para as dificuldades da vida em sociedade. Conhecimentos e habilidades são associados buscando representar os níveis de leitura que são desenvolvidos na escola e assim representá-los em “níveis de alfabetismo em leitura” ou “níveis de letramento”.

## 1.2 Letramento literário escolar

A leitura está presente em todas as nossas atividades cotidianas, mas a leitura literária é um elemento que tem passado despercebido e deixado de lado no cotidiano escolar. Propor textos literários não é uma ação fácil de ser aplicada em sala de aula, pois se faz necessário uma série de considerações que devem ser levados em consideração. Assim, Jouve, resume essas considerações:

...o (simples) leitor percebe certo número de informações veiculadas pelo texto; o comentador identifica ou constrói saberes a partir dessas informações; o professor transforma esses saberes em conhecimentos. Um saber não se torna efetivamente conhecimento, a não ser que seja objeto de uma reapropriação pessoal que passa pela tomada de consciência. (2012, p.137)

A reapropriação da qual fala Jouve relaciona-se com o que Soares citou anteriormente. Quando o leitor toma para si o conhecimento, recriando-o, leva em consideração seus valores ideológicos, pois já possui em sua bagagem um conhecimento prévio, seu conhecimento de mundo. Dessa forma, é importante propor

aos alunos várias obras literárias para que ele possa aumentar seu arcabouço de leitura, tornando-o um indivíduo letrado.

Possibilitar que um aluno consiga desenvolver todas as habilidades no que diz respeito ao que compete à escola é de difícil completude, pois cada vez mais a escola recebe tarefas que vão além da formação escolar, é necessário espaço, inclusive para incutir nos alunos valores morais. Mas essa não deve se esquecer do seu papel de preparar o indivíduo, para que dentro de um período de tempo pré-estabelecido, seja autônomo e consiga continuar aprendendo no fim desse tempo. Entre essas tarefas, temos a habilidade de fazer com que os alunos saibam ler, não somente na decodificação de signos linguísticos, mas interpretar, dialogar e fazer inferências no texto lido, concordando ou discordando com ele.

No que se refere a letramento literário, à escola é depositado o papel de propiciar uma gama de leitura definida como essencial, chamada também de universal ou cânone. Nessas obras estão presentes o registro histórico e as mudanças pelas quais a sociedade passa sejam nos âmbitos sociológicos, políticos e científicos. A escola é o espaço onde esse cânone deve ser trabalhado, mas um problema que se apresenta é o de uma escola que privilegia determinado material em detrimento de outro.

Segundo Alves: “Em princípio, não negamos o cânone, antes, achamos que necessita ser ampliado, incluindo em seu corpus, entre outras manifestações, parte significativa da literatura de origem popular”. (2013, p.35-36). Dessa forma já trazemos uma reflexão do que realmente a escola está proporcionando aos seus alunos enquanto leitura.

Mas é sabido que a escola, pelos mais diversos motivos, não consegue concluir essa tarefa. Não que se queira dizer que os alunos não leem, mas a leitura feita por esses não acompanha o que o currículo escolar se propõe a oferecer. Como já afirmado anteriormente, a escola agrega diversas outras atividades e algumas dessa acabam por ocupar o espaço que deveria ser destinado à literatura, ou ainda, cabe apenas a apresentação de Escolas Literárias desconectadas com a leitura das obras que compõe o período estudado, muitas vezes, como paliativo, são apresentados trechos extraídos das obras, mas que distanciam-se do real papel da Literatura, uma vez que não se faz uma contextualização e discussão daquela literatura dentro do contexto social. O que é pior é que não se busca propor uma identificação da “obra lida”<sup>1</sup> com a realidade desse leitor ainda em formação, já que está na escola.

A leitura de textos literários contribui para a construção integral do cidadão, pois quando esse entra em contato com os elementos próprios da literatura, possibilita “a abertura para espaços de formação promissores” (SILVA: 2013, p. 56). O autor colabora ainda mais com o incentivo ao letramento literário ao lembrar o que Vygotsky afirma sobre a necessidade da dicotomia em relação à fantasia com a realidade, já

---

1 Entendemos aqui “obra lida” como os trechos de obras que são trazidos a partir livros didáticos, ou ainda, o que os professores utilizam para ilustrar as características que compõe as diversas Escolas Literárias.

que o exercício da fantasia não significa uma fuga da realidade, mas sim uma maneira de se penetrar nela.

Tanto Silva quanto Jouve se complementam no que diz respeito à importância do texto literário na formação do um indivíduo, e aqui tem-se em mente o aluno. Entretanto a escola não tem dado à Literatura o lugar que necessita, havendo um conflito quanto ao que a literatura realmente tem a favorecer na formação de um indivíduo. Para Cosson,

“...as Literaturas só se mantem na escola por força da tradição e da inércia curricular, uma vez que a educação literária é um produto do século XIX que já não tem razão de ser no século XXI. A multiplicidade de textos, a onipresença de imagens, a variedade de manifestações culturais, entre tantas outras características da sociedade contemporânea, são alguns dos argumentos que levam à recusa de um lugar à literatura na escola atual”. (2014, p. 20)

Cosson não quer dizer que a leitura literária não deva fazer parte do currículo escolar. A literatura que ele critica é aquela apenas fixada em características de Escolas Literárias, desligadas ou desconectadas com seu papel social. Assim, a literatura, no papel de matéria educativa, apenas se preocupa com a identificação de características, não favorecendo em nada na formação do educando. Para esse autor o “letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola” (2014, p. 23). Um pouco mais adiante esse mesmo autor alerta, lembrando o que Magda Soares já tinha alertado, é que o desafio é escolarizar a literatura sem descaracterizá-la.

Quando se fala em letramento literário na escola não significa que é a leitura de qualquer livro. Cosson (2014) afirma que os brasileiros leem pouco e que o professor é o responsável pela intermediação entre a leitura e o aluno. Isso colabora ainda mais com o que Silva afirma, em se tratando de formação de espaços promissores à leitura, esse espaço é a escola e o professor é o mediador do processo.

Por isso é importante perceber que

Ao tomar o texto como objeto de leitura, consideramos anteriormente a necessidade de se verificar a interação que há entre a materialidade física do texto e o olhar que o constitui como tal. É entre esses dois limites – a tessitura e o olhar do leitor – que se localizam os quatro modos de ler o texto. (COSSON: 2014, p. 75)

Assim, introduzir textos sem uma ligação direta com a realidade que cada indivíduo está inserido gera uma falácia quando se pretende formar leitores proficientes, ou seja, seres letrados. Portanto, como alguém pode ler um texto sem compreender a finalidade desse e o papel que exerce em sua vida?

O questionamento anterior reflete em uma afirmação muito comum entre os professores, de que seus alunos não leem, como afirma Kleiman: “Os meus alunos não gostam de ler’ é sem dúvida, a queixa mais comumente ouvida entre professores” (2013, p.21). Após essa afirmação a autora defende a ideia de que a leitura deve ser

um ato prazeroso, bem diferente das primeiras experiências que muitos alunos têm, a de procura cansativa de algum termo ou a meras cópias de textos. Para Kleiman, para formar leitores é preciso ter paixão pela leitura.

### 1.3 Literatura amazônica

O fato de haver pouco ou nenhum espaço para Literatura nas salas de aula já causa estranhamento. Para a literatura amazônica, então é de assustar. Se a literatura está intimamente ligada às mudanças pelas quais a sociedade passa e funciona como registro do comportamento social em suas diversas épocas, é pertinente existir uma identificação do leitor com essa Literatura. Sendo assim, o discente amazônico, além da Literatura canônica, ter contato com uma Literatura que se aproximasse desse leitor, de sua realidade, enquanto amazônica.

O que nos inquieta é saber que existe Literatura Amazônica com a mesma qualidade das dos centros culturais, sabe-se que as literaturas que se afastam desses centros muitas vezes recebem a classificação de regionalistas, algumas vezes com teor pejorativo, o que não quer dizer que não possuam importância e qualidade, pelo contrário, são deixadas de lado por não existirem trabalhos relevantes que enalteçam essas obras. A exemplo disso, podemos citar o livro *Simá: romance histórico do Amazonas*, de Lourenço Amazonas, publicado no mesmo ano de *O Guarani*, de José de Alencar, tendo aquele como personagem principal uma indígena, assim como este o fez.

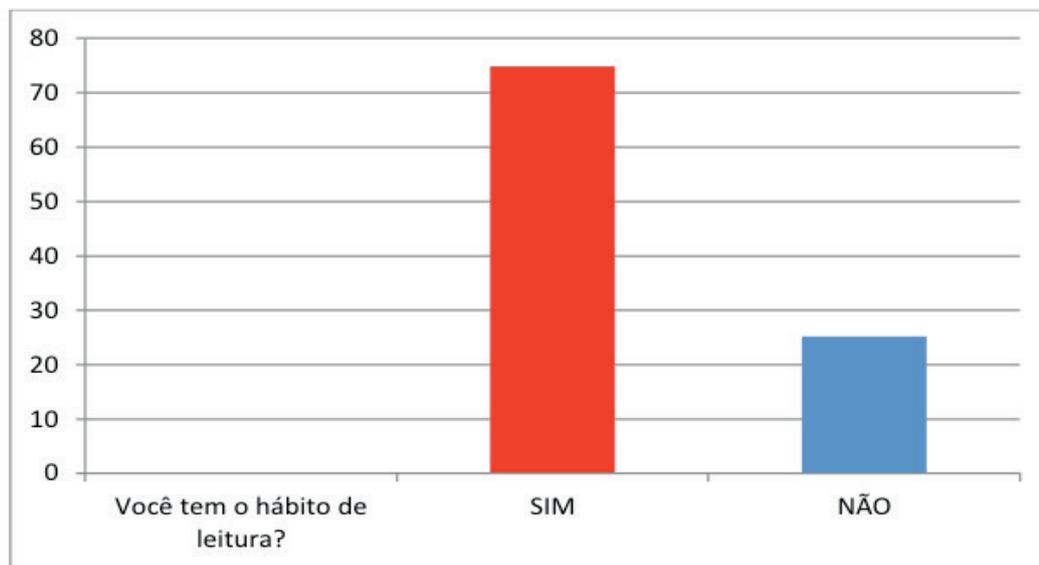
Se existe produção artística literária correspondente às Escolas Literárias e há também uma necessidade de estudos voltados para essas obras, o que falta então para que a Literatura Amazônica seja introduzida nos estudos escolares? Talvez a pergunta mais correta a ser feita seja, o professor da educação básica tem condições de letrar seus alunos no que diz respeito ao letramento literário amazônico? Ou mais além, a Universidade tem preparado seus discentes para letrar seus alunos na Literatura Amazônica?

Buscando responder a esses questionamentos é que este trabalho se propõe, uma vez que existe uma preocupação em relação se a Literatura Amazônica está sendo trabalhada em sala de aula com os alunos da educação básica e se os professores desse seguimento são/ estão preparados para trabalhar com a Literatura Amazônica.

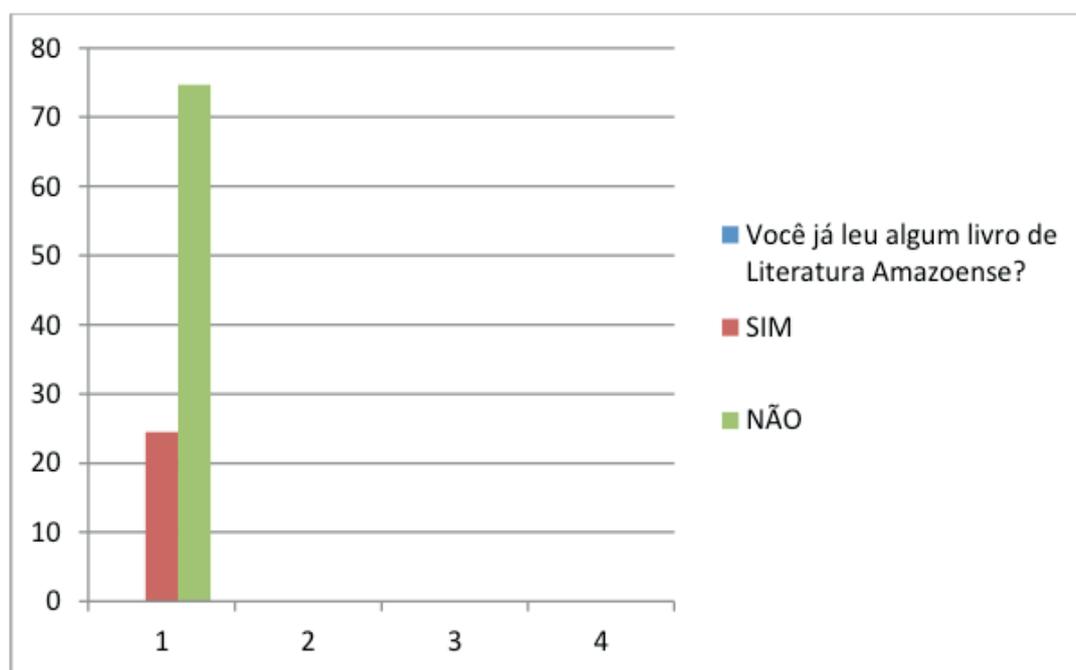
### 1.4 Análise e apresentação dos dados

Para se obter os dados, os resultados que serão apresentados aplicaram-se um questionário com perguntas abertas e fechadas a um público de 453 alunos de uma escola pública estadual localizada na zona norte da cidade de Manaus, dos turnos matutino e vespertino, tendo representantes da segunda fase do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Além de um questionário aplicado com 07 professores de Língua Portuguesa, dessa mesma escola.

A primeira pergunta do questionário dos alunos tinha como objetivo saber se esses possuem o hábito de leitura, buscando visualizar se esse ato é uma constante na vida deles. Essa era uma pergunta fechada onde o aluno escolhia a opção SIM ou NÃO. Obteve-se como resposta a esse questionamento que quase 75% dos entrevistados possuem o hábito de ler, enquanto que um pouco mais de 26% não o possui.



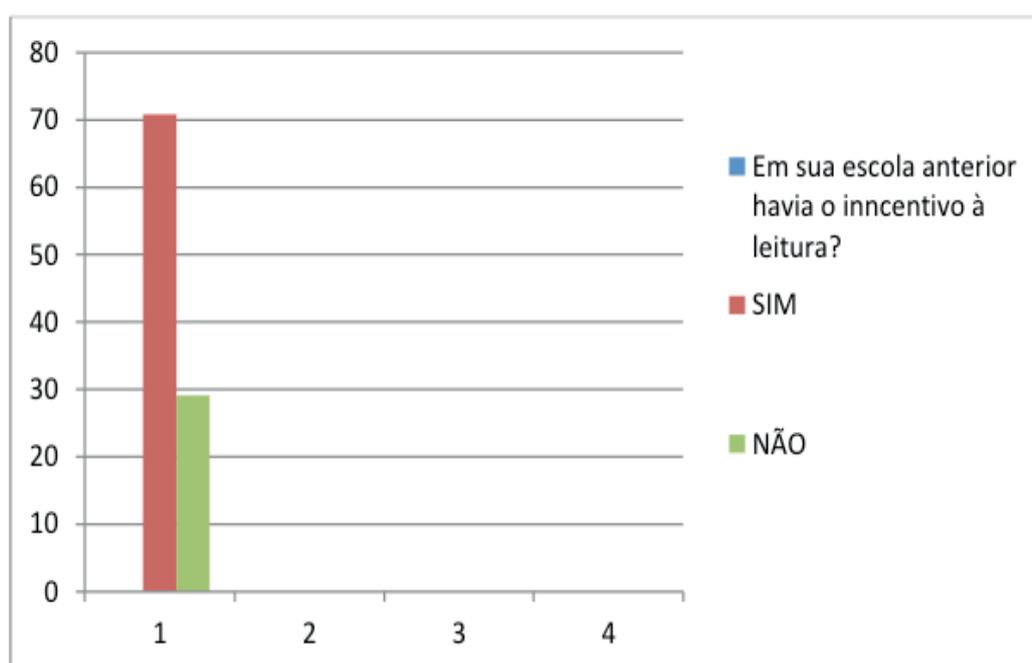
Referente à segunda pergunta, também fechada, cuja as respostas poderiam ser SIM ou NÃO, tinha como objetivo verificar se dentro de suas leituras já tinham tido contato com Literatura Amazonense, que é o objetivo deste trabalho. Com essa pergunta os resultados obtidos foram que quase 25% dos entrevistados já tiveram contato com algum material literário referente à Literatura Amazonense, e que mais de 74% nunca leram algo da Literatura Amazonense.



A terceira pergunta era aberta a qual buscava saber, caso o aluno respondesse que já lera alguma coisa de Literatura Amazonense, qual o nome da obra lida, permitindo que esse pudesse também escrever que não se lembra do nome da obra, como o que se percebeu em algumas respostas.

Procurando verificar se o entrevistado não estaria burlando a resposta da terceira questão, a quarta questão pedia, então, que o aluno falasse um pouco sobre o material lido, verificando-se se o que foi lido pelo aluno realmente condizia com Literatura Amazonense. Nesse quesito, mesmo o aluno dizendo que não lembrava o nome da obra, por sua descrição referente ao livro lido, constatava-se se ele realmente havia lido algo relacionado à Literatura Amazonense.

A quinta questão buscava saber se os alunos, em suas escolas anteriores, eram incentivados à leitura. Essa questão também era fechada, havendo a possibilidade de responder apenas SIM ou NÃO. Essa questão buscava saber se anteriormente à escola que esses estudam já havia algum contato com literatura. Tal preocupação se deu devido ao fato de que na escola onde fez-se a aplicação do questionário já existe a prática da leitura. Nessa escola são adaptados anualmente quatro obras literárias obrigatórias que compõem o material paradidático de cada aluno, desde o 6º ano do Ensino Fundamental até a 3ª série do Ensino Médio. Desta forma, poder-se-ia perceber se os alunos já traziam hábitos de leitura de suas escolas de origem.



Assim, como resultado, o que se obteve foi o seguinte, de que quase 71% desses alunos eram incentivados a ler nas escolas da qual vieram; restando um resultado de um pouco mais de 29% não recebiam incentivo nesses ambientes.

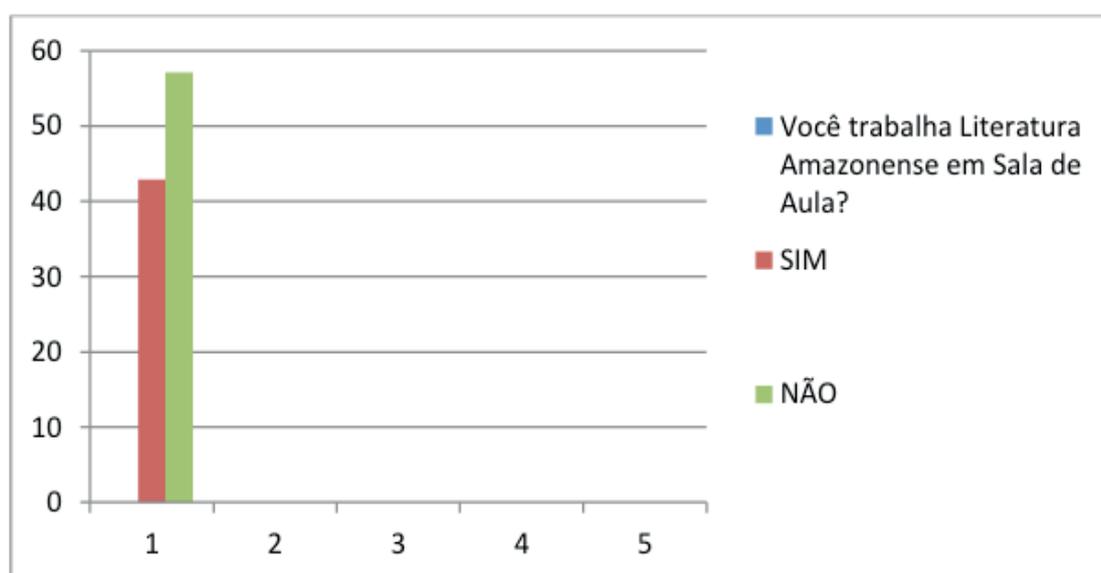
Quanto ao questionário aplicado aos docentes da escola escolhida para a pesquisa, o objetivo buscava verificar se esses professores trabalhavam Literatura Amazonense em suas aulas com seus alunos e se, segundo seu ponto de vista, a

universidade os preparou para trabalhar com esse tipo de literatura, uma vez que é nesse ambiente que se prepara mune o professor para enfrentar os desafios impostos em sala de aula.

Para os docentes, também foram feitos 05 questionamentos, sendo apenas duas com perguntas fechadas, as quais poderiam ser respondidas com SIM ou NÃO.

O questionário foi aplica do a 07 professores que atuam tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. Assim as respostas desses professores geraram os seguintes resultados. A primeira pergunta questionava se a graduação os preparou para trabalhar Literatura Amazonense em sala de aula, os 07 professores afirmaram que não, que a graduação não cumpriu com esse papel, correspondendo a 100 por cento do total.

Quanto à segunda pergunta, questionou-se se esse professor trabalhava com Literatura Amazonense, desses entrevistados o resultado foi o seguinte, 03 disseram que sim e 04 disseram que não, essa também era uma questão fechada.



Quanto às questões 03 e 04, essas eram perguntas abertas, que dependiam da resposta 02, caso fosse SIM, assim tentado verificar quais autores o professor tem o hábito de usar com seus alunos e como ele aborda essa literatura com eles.

Por fim, a quinta pergunta procurava compreender se o professor acredita que a Literatura Amazonense contribui para a construção de identidade de seus alunos. Os sete professores entrevistados afirmaram que sim. A mesma pergunta pedia que o professor falasse um pouco sobre seu posicionamento, dando a possibilidade que o professor explanasse como a Literatura Amazonense pode contribuir para essa identificação do aluno.

## 2 | RESULTADOS OBTIDOS COM A PESQUISA

Diante dos dados recolhidos, o que se percebeu foi que os alunos possuem

o hábito de leitura uma vez que a maior parte deles afirmam praticar esse ato e os mesmos também afirmam que as escolas das quais eles vem já os incentivava a ler, isso colabora para o trabalho feito na escola na qual a pesquisa foi aplicada. Isso é significativo, pois saber que esses alunos praticam leitura permite constatar que enquanto promotora de incentivo à leitura, a escola tem colaborado bastante com essa prática. Porém, mesmo que a número de alunos com o hábito de leitura seja grande comparado à quantidade de alunos que não leem, ainda se faz necessário dar atenção para os alunos que afirmam não ter o hábito de ler, uma vez que esses também estão presentes no mesmo grupo de alunos que praticam a leitura.

O número de alunos que afirmam que não praticam o ato de ler e os que afirmam que em suas escolas anteriores não incentivados à leitura é muito próximo, uma diferença de apenas quase 4% entre um e outro. Assim, nota-se que a escola deve fazer um trabalho mais intenso, primeiro para incentivar seus alunos a lerem e segundo para sanar deficiências advindas de outras escolas. Não se diz que é algo fácil, mas que é necessário, pois cabe à escola propor e incentivar seus alunos a fazerem leituras.

Quanto ao fato dos alunos já terem lido algum material de Literatura Amazonense, é preocupante uma vez que quase três terços dos entrevistados afirmaram não ter tido acesso à Literatura Amazonense. Essa preocupação se dá uma vez que a escola na qual se aplicou a entrevista se localiza no Estado do Amazonas, mas mesmo sendo amazonense essa escola não propõe espaço para que seus alunos possam conhecer os autores amazonenses e suas obras.

Pode-se inferir que esses alunos talvez não saibam que existem autores amazonenses nem que há obras que se passam dentro dos espaços amazônicos. Esse fato é preocupante, uma vez que os alunos, em sua maioria, leem; porém não leem literatura de cunho amazonense. Esses alunos podem acreditar que não exista uma Literatura Amazonense e seus respectivos autores. Isso colabora para um apagamento de nossos autores ou um possível apagamento desses na história da Literatura.

Essa ausência de leitura de autores amazonenses, em parte, pode ser atribuída a formação dos professores que não são preparados nas universidades para abordar esse material nas suas salas de aula quando forem docentes. Isso se percebeu quando os professores afirmaram que não foram preparados para trabalharem essa literatura. Isso se reflete quando menos da metade dos professores não trabalharem com essa literatura.

Porém, os professores compreendem que ao trabalhar a Literatura local “faz com que o aluno reconheça sua cultura e sua identidade. Possibilitando uma melhor compreensão de suas origens”. (Resposta de um dos docentes entrevistados). Mas assim mesmo esse professor não apresenta obras amazonenses para que seus alunos tenham contato.

Dessa forma, se o professor sabe que é importante mostrar a literatura local

aos alunos fazendo com que esses busquem identificar-se, mas ainda assim não trabalha com essa literatura, essa deficiência com certeza se perpetuará. Entretanto, a universidade precisa contemplar um espaço entre suas várias disciplinas para que o próprio discente tome conhecimento de que existe uma Literatura Amazonense e de que essa é necessária ser trabalhada em sala de aula, fugindo inclusive de uma literatura voltada para características estéticas, como o que acontece com o estudo das escolas literárias.

Dos alunos que afirmaram ter lido algo de Literatura Amazonense, muitos disseram não lembrar o nome da obra, outros, entretanto, se resumiram apenas a lendas amazônicas, o que não configura como um quadro total de nossa literatura, pois a Literatura Amazonense não se resume apenas a reprodução de lendas, e sim de um material extenso e rico.

A pesquisa mostrou que a Literatura Amazonense nem é trabalhada em sala de aula nem nas universidades, enquanto material para promover a identidade do indivíduo com os produtos artísticos da região. Dessa forma, nossa literatura pode deixar de ser conhecida não só pelos alunos da educação básica, como também dos discentes da graduação, esses que serão futuros professores da educação básica.

A consequência disso será pessoas que não conhecem a literatura de sua própria região. Promovendo uma total aniquilação dos escritores amazonenses, uma vez que não haverá leitores para esse segmento.

### 3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com certeza é preocupante a ausência do trabalho com Literatura Amazonense nas salas de aula da educação básica, e esse é reflexo de universidades que pouco tem se preocupado com isso. Porém, um trabalho deve ser iniciado o mais rápido possível, principalmente pelos professores que já estão nas salas de aula e que têm consciência de que ela é importante na formação de seus alunos.

Esse trabalho não será fácil diante de tantas outras ações que a escola tem atrelado as suas competências. Por esse motivo é que imediatamente se proponham, junto com os cânones literários, obras amazonenses, para que no ambiente escolar os alunos conheçam essas obras.

Também as Universidades devem contribuir propondo mais espaços onde a Literatura Amazonense ganhe notoriedade e assim possam fazer parte das ferramentas que seus discentes, quando professores, possam usar de forma natural em suas futuras salas de aula. Sendo algo natural e necessário, contribuindo para a formação integral dos alunos, além de agregar elementos que favoreçam à identificação do indivíduo ao meio em que está inserido.

Existe a necessidade de que nos cursos de graduação em Letras haja a especificidade de formação de competências e habilidades para que o graduando seja capaz de trabalhar, quando for professor, a condição de formação de identidade

desses referidos alunos, a partir do reconhecimento de sua própria cultura reconhecida dentro da Literatura Amazonense.

Trabalhar a Literatura Amazonense deve ser institucionalizada como força de currículo e não de forma arbitrária, de acordo com as conveniências ou escolhas tanto de instituições quanto de profissionais da área de Letras, que escolhem o que irão trabalhar, deixando de lado, muitas vezes a Literatura Amazonense.

O papel das Universidades do Amazonas, que trabalham com o curso de Letras, precisa ser o de contribuir com a proposta de que a Literatura Amazonense ganhe notoriedade tanto nas várias licenciaturas quanto nos cursos de pedagogia.

## REFERÊNCIAS

ALVES, José Hélder Pinheiro. *O que Ler? Por quê? A literatura e seu ensino*. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de (Orgs.) *Leitura de Literatura na Escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

\_\_\_\_\_. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

COSTA, Sérgio Roberto. *Interação, Alfabetização e Letramento: uma proposta de/para alfabetizar, letrando*. In: MELLO, Maria Cristina de; RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral. *Letramento Significados e Tendências*. Rio de Janeiro: Walk, 2004.

DALVI, Maria Amélia. *Literatura na escola: propostas didático-metodológicas*. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de (Orgs.) *Leitura de Literatura na Escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

INAF. *Indicadores de Alfabetismo Funcional*. Disponível em <[http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2016/09/INAFEstudosEspeciais\\_2016\\_Letramento\\_e\\_Mundo\\_do\\_Trabalho.pdf](http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2016/09/INAFEstudosEspeciais_2016_Letramento_e_Mundo_do_Trabalho.pdf)> Acesso em: 21/10/2018.

JOUVE, Vincent. *Por que estudar literatura?*. São Paulo: Parábola, 2012.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de Leitura: Teoria e prática*. 15 ed. São Paulo: Pontes, 2013.

PISA. *Programa Internacional de Avaliação de Alunos*. Disponível em <<http://download.inep.gov.br/download/internacional/pisa/pisapisa>> Acesso em: 02/12/2017.

SILVA, Márcia Cabral da. *A leitura literária como experiência*. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de (Orgs.) *Leitura de Literatura na Escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

## Anexos

### Questionário dos alunos

01) Você tem o hábito da leitura?

( ) SIM      ( ) NÃO

02) Você já leu algum livro de Literatura Amazonense?

( ) SIM      ( ) NÃO

03) Se já leu, qual o nome do livro?

---

04) Fale um pouco sobre a história.

---

---

---

---

---

---

05) Em sua escola anterior havia o incentivo à leitura?

( ) SIM      ( ) NÃO

### Questionário dos docentes

01) A graduação o preparou para trabalhar Literatura Amazônica em sala de aula?

---

---

02) Você trabalha Literatura Amazônica em sala de aula?

( ) SIM ( ) NÃO

03) Se trabalha, que autores você tem o hábito de explorar com seus alunos?

---

---

---

---

04) Como isso se dá? De que forma você aborda isso?

---

---

---

---

05) Você acredita que a Literatura Amazônica contribui para a construção da identidade do seu aluno? Fale um pouco sobre isso.

---

---

---

---

## REFLEXÕES SOBRE MULTIMODALIDADE NO ENSINO DE PORTUGUÊS BRASILEIRO COMO LÍNGUA ADICIONAL (PBLA): POTENCIALIDADES DA RESSEMIOTIZAÇÃO DE VÍDEOS

Data de aceite: 13/12/2019

**Janaína de Aquino Ferraz  
Glauber Rodrigues de Queiroz**

**RESUMO:** (200- 350) Este trabalho visa apresentar reflexões sobre o ensino de português brasileiro para falantes de outras línguas, sob a ótica de alguns campos da área de estudos de linguagem, como a Multimodalidade à luz da Sociolinguística Interacional e da Semiótica Social no ensino de Português Brasileiro como Língua Adicional. Como a noção de comunidade nos dias de hoje transcende o sentido geográfico, sendo o sujeito mais ativo em relação à interação com conteúdos, sobretudo de internet, trazemos a discussão sobre a complexidade do que poderiam ser as práticas de ensino em sala de aula de PBLA, num contexto com mais amplitude, mais fluidez, cujas práticas se (re) configuram dentro e fora de sala de aula. Assim, temos hoje a língua portuguesa falada como primeira língua em Portugal, no Brasil, partes do continente africano e outras regiões mundo a fora, sendo o português a segunda língua neolatina mais falada no mundo, a sexta mais falada no contexto geral. Como no Brasil temos mais de 200 milhões de pessoas

falando português como língua nativa, temos aqui uma demanda considerável de pessoas que advêm de outras regiões do mundo por motivos variados, e se interessam em aprender o português com essa variante. Diante desse escopo, o estudo aqui proposto busca trazer contribuições sobre o panorama do ensino de PBLA, com reflexões sobre o texto multimodal, os recursos tecnológicos, multissemióticos, presentes em sala de aula e fora dela, e culmina no papel do vídeo em atividades de ressemiotização nesse âmbito do ensino.

**PALAVRAS-CHAVE:** multimodalidade, ressemiotização, sociolinguística interacional, vídeos, pbla

### INTRODUÇÃO

Considerando as especificidades do ensino de PBLA, este trabalho nasce da necessidade de se ter parâmetros que possam guiar a prática docente no planejamento de tarefas para esse ramo do ensino de português, em que envolvam as chamadas TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação), pois atualmente professores de línguas se vêem confrontados com diversos recursos tecnológicos, sendo que a inserção desses recursos requer conhecimento prévio sobre a potencialidade de significação de cada

ferramenta para a otimização do ensino da língua-alvo.

Por meio do levantamento de materiais hoje existentes para o ensino de PBLA, é possível constatar a quase inexistência de potencial para tarefas que envolvam diversidade tecnológica, o que não favorece um ensino de acordo com as demandas da atualidade, em que o leitor deve lidar com diferentes semioses simultaneamente. O foco da demanda desta pesquisa é a proposta de inserção de vídeos online em aulas de PBLA, de forma a potencializar o trabalho feito com o uso de materiais didáticos, sobretudo o livro didático, que por si só não encerra as possibilidades da prática multimodal em sala de aula.

## OBJETIVO

O principal objetivo deste trabalho é investigar sob a ótica da Multimodalidade, à luz da Sociolinguística Interacional e da Semiótica Social, os caminhos no ensino de PBLA com ressemiotização de vídeos *online*.

## METODOLOGIA

Em consonância com Fairclough (2001), há três dimensões da análise que inevitavelmente estarão superpostas na prática. Assim, os analistas dessa área sempre começam com uma idéia da prática social em que o discurso se situa. O trabalho é de cunho qualitativo baseado na interpretação e reinterpretação de dados. Gaskell (2002): “Além dos objetivos amplos da descrição, do desenvolvimento conceptual e do teste de conceitos, a entrevista qualitativa pode desempenhar um papel vital na combinação com outros métodos (...)”.

Taylor e Bodgan (1998, p. 141 *apud* Ferraz, 2011, p. 29) postulam que uma pesquisa qualitativa deve seguir fases, que aqui chamamos de etapas metodológicas. Estas etapas são: 1) Identificação do problema: práticas monomodais de produção de material didático em língua adicional; 2) Estudos teóricos: Semiótica Social/Multimodalidade; Sociolinguística Interacional; 3) Coleta de dados: seleção de vídeos *online* para ressemiotização no ensino de PBLA; 4) Análise dos dados: aplicação das categorias da Semiótica Social sob a luz das teorias escolhidas na lógica organizacional das semioses presentes nos vídeos; e 5) Possíveis respostas: proposta multimodal de desenvolvimento de atividades pela ressemiotização de vídeos *online* para o ensino de PBLA, justificando seu uso como forma de aquisição de competência interacional a partir de trabalho realizado baseado na construção de sentidos.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No intuito de tratar do objeto de pesquisa de forma adequada, a proposta de pesquisa aqui lançada tem por base uma escolha teórica que envolve a Multimodalidade

de Kress e van Leeuwen (1996), à luz da Sociolinguística Interacional, com Gumperz (1982) e Tannen (2006) e da Semiótica Social, com os mesmos autores da Multimodalidade. Além desses autores, como trabalharemos com a Ressemiotização dos vídeos *online*, temos também Ledema (2003) como autor norteador da pesquisa.

Nesse sentido, a proposta de Kress e van Leeuwen (1996) com a Teoria da Semiótica Social, cuja principal preocupação é o texto visual, analisando os textos multimodais em uma nova formulação, alcança a questão semiótica de forma mais abrangente.

## RESULTADOS

Objetivamos alcançar uma proposta multimodal, em dissonância com as práticas meramente monomodais, no desenvolvimento de atividades pela ressemiotização de vídeos *online* para o ensino de PBLA, justificando seu uso como forma de aquisição de competência interacional a partir de trabalho realizado baseado na construção de sentidos.

O processo de aquisição em língua adicional requer diferentes estratégias para o desenvolvimento das competências de comunicação e interação. Nesse contexto, cabe ao professor o planejamento de tarefas que envolvam didatização - neste caso a ressemiotização de vídeos *online* – que sejam condizentes tanto com o conteúdo a ser trabalhado como com as demandas da atualidade, em que se espera um usuário de língua competente nas mais variadas esferas de uso da língua, não somente a modalidade escrita.

## CONCLUSÃO

Conforme sinalizado anteriormente, em vista da escassez de recursos digitais para o ensino de PBLA, essa é uma área do conhecimento que ainda carece de estudos sistematizados que contemplem novas tecnologias, como, por exemplo, as digitais. Dessa feita, a proposta de pesquisa ora apresentada busca, de alguma forma, realizar investigação sobre como abordagens e teorias como a Multimodalidade, a Sociolinguística Interacional e a Semiótica Social podem contribuir como escopo para a ressemiotização de vídeos *online* para o ensino de PBLA, contribuindo assim para o trabalho docente, assim como tornando mais claros alguns caminhos para a prática multimodal em sala de aula, com desdobramentos para além deste ambiente, mesclando vários tipos de informação em diferentes contextos desse ramo do ensino de línguas. Tal proposta tem o intuito de levar aos aprendizes pensamento crítico, por meio de analogias e análises de conceitos de conhecimento de mundo, aplicando tais experiências ao objetivo da comunicação e interação da linguagem.

## REFERÊNCIAS

FERRAZ, J. de A. **A formação identitária do brasileiro**: um enfoque multimodal. 2005. 105 p. Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília.

\_\_\_\_\_. **A Multimodalidade no Ensino de Português como Segunda Língua**: novas perspectivas discursivas críticas. 2001. 200p. Tese (doutorado) – Universidade de Brasília.

IEDEMA, R. **Multimodality, resemiotization: extending the analysis of discourse as multisemiotic practice**. New South Wales, Sydney, Austrália: Sage Publications, 2003.

GUMPERZ, John J. (1982). **Discourse Strategies**. Studies in Interactional Sociolinguistics 1. Cambridge: Cambridge University Press.

KRESS, G. & Van LEEUWEN, T. **Multimodal Discourse**: The modes and media of contemporary communication. London: Arnold, 2001.

\_\_\_\_\_. **Reading images**: the grammar of visual design. 2<sup>a</sup> ed. London: Routledge, 2006.

TANNEN, D. (2006). Language and culture. In R.W. Fasold and J. Connor Linton (eds.) **An Introduction to Language and Linguistics**, 343-372. Cambridge: Cambridge University Press.

WATKINS & WILKINS. **Using YouTube in the EFL Classroom**. *Language Education in Asia*, Volume 2, Issue 1, 2011

## REPÓRTER-PERSONAGEM: FOCO NARRATIVO, SEMIOSE E VINCULAÇÃO NA REPORTAGEM ‘A CASA DE VELHOS’, DE ELIANE BRUM

Data de submissão: 09/10/2019

Data de aceite: 13/12/2019

**Maria Cecília Costa Braga da Silva**

PUCRS, Escola de Humanidades

Manaus, Brasil

<http://lattes.cnpq.br/7652072630151519>

**Ítala Clay de Oliveira Freitas**

UFAM, Faculdade de Informação e Comunicação

Manaus, Brasil

<http://lattes.cnpq.br/1194804661615642>

**RESUMO:** Esta pesquisa busca, em uma abordagem qualitativa, analisar mecanismos narrativos e de tramas não-ficcionais que favoreçam a vinculação, como dimensão comunicacional, em reportagens do gênero Jornalismo Literário. O objeto de estudo é o “repórter-personagem”, tendo como corpus a reportagem “A casa de velhos”, publicada no livro “O olho da rua” (2017), de Eliane Brum. Trabalha-se com a ideia de que, em reportagens literárias, o repórter assume a posição de como narrador-personagem. Para analisar tal estrutura narrativa, são utilizados trabalhos de Santaella (1986), Sodré (2011), Bulhões (2009) e Pena (2018). Ao articular os conceitos de vincula o e cogni o de Sodré com as categorias fenomenológicas, expostas

por Santaella, examina-se a constru o de signos comuns aos personagens da narrativa que expõem a rela o entre repórter e narrador-personagem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Jornalismo literário; repórter-personagem; foco narrativo; vincula o; Eliane Brum

**REPORTER-CHARACTER: NARRATIVE FOCUS, SEMIOSIS AND VINCULATION IN THE MAGAZINE REPORT ‘A CASA DE VELHOS’, BY ELIANE BRUM**

**ABSTRACT:** This qualitative research analyzes narrative mechanisms in non-fictional plots that supports vinculation, as a communicational dimension, in reports that fit in the gender of Literary Journalism. The object of study is the “reporter-character”, utilizing the magazine-report ‘A casa de velhos’, by Brazilian journalist Eliane Brum, publicized in the book *O olho da rua* (2017). The present article is based in the idea that, in literary reports, the reporter himself assumes the position of a character-narrator. To analyze this narrative structure, works by Santaella (1986), Sodr  (2011), Bulh es (2009) and Pena (2018) are utilized as references. By articulating the concepts of vinculation and cognition, from Sodr , to the phenomenological categories, exposed by Santaella, this works examines sign constructions in common to most characters in the chosen narrative, including

Brum's owns constructions, exposing the relation between reporting and the narrator-character.

**KEYWORDS:** literary journalism; reporter-character; narrative focus; vinculation ; Eliane Brum

## 1 | INTRODUÇÃO

As origens do Jornalismo Literário remontam à década de 1970, com o movimento do New Journalism. Ao longo dos anos, o Jornalismo Literário se organizou de maneira espontânea, gerando um gênero resultante das metamorfoses e interações entre Jornalismo e Literatura, como afirma Pena (2018). O gênero tem como preceitos básicos uma visão mais ampla da realidade e maior imersão do jornalista na realidade a ser retratada, além de incorporar elementos literários.

Pode-se dizer que, no Jornalismo Literário, o repórter é transposto de uma posição tradicional de narrador-observador para a posição de narrador-personagem, uma vez que sua imersão na realidade retratada o faz criar vinculação com os demais personagens e o mundo a ser reportado.

Nessa medida, é necessário pôr em discussão a ideia de imparcialidade no jornalismo, valorizando produtos jornalísticos mais subjetivos e interpretativos que estimulariam o senso crítico e cognitivo do público. Assim, a pesquisa se justifica por adotar a subjetividade como aspecto constituinte da linguagem jornalística a partir da exposição do processo de criação de vínculo entre personagens.

## 2 | OBJETIVO

Tem-se como objetivo geral a análise dos processos de vinculação em reportagens que sigam a vertente do jornalismo literário. Como objetivos específicos estão analisar o papel de repórter e a relação com o conceito de narrador-personagem e, a partir disso, relacionar o modo como o repórter lida com a realidade durante a produção da reportagem. Pretende-se também fomentar reflexões a respeito do Jornalismo Literário e da personalidade como elemento no ofício de repórter e do uso de elementos narrativos literários como estratégia de comunicação.

## 3 | METODOLOGIA

Em relação à metodologia utilizada, trata-se de uma pesquisa qualitativa e um estudo de caso. A metodologia para sua realização se iniciou pela pesquisa bibliográfica, seguida de leitura e estudos em semiótica filosófica, teoria do jornalismo e teoria literária; leitura do livro *O Olho da Rua* (2017) e decupagem da reportagem *A casa de velhos*, seguida de sua análise e interpretação considerando os conceitos que formulam a proposição do repórter-personagem.

## 4 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os focos narrativos são divididos por Bulhões (2009) em focalização externa (observador), interna (personagem) e onisciente. Uma narrativa composta por narrador-personagem caracteriza-se por depender unicamente da visão do narrador, imerso naquela realidade, sobre a experiência vivida e sua capacidade de criação e interpretação.

Pena (2018, p. 20) afirma o Jornalismo Literário como gênero independente resultante das metamorfoses e transitoriedades dos campos do Jornalismo e da Literatura, ele também em constante transformação. Para caracterizá-lo como gênero, apresenta a Teoria da Estrela de Sete Pontas, em que cada ponta simboliza uma característica de reportagens literárias: 1) potencializar os recursos do jornalismo; 2) ultrapassar os limites do acontecimento cotidiano; 3) Visão ampla do real; 4) Exercitar a cidadania; 5) Rompimento da fórmula do lead; 6) Evitar os ‘entrevistados de plantão’ e 7) Perenidade dos relatos.

Para se interpretar o signo em sua dinâmica processual é necessário que se domine os códigos de sua linguagem. Do contrário, há o risco de manter-se na dimensão da significação individual dos fenômenos. Essa diferenciação é o que dá sentido à convivência entre repórter e demais personagens durante uma reportagem literária. Para Santaella (1986), o signo é composto por objetos e interpretantes. O objeto imediato diz respeito ao modo como o objeto dinâmico, aquilo que o signo se refere, é representado no signo. A respeito dos interpretantes, o imediato diz respeito a todas as possibilidades de reação que podem ser apreendidas do signo em si, enquanto o dinâmico tange o modo como o signo é, de fato, apreendido pelo indivíduo.

Sodré (2011, p. 234-235) define três dimensões semânticas da Comunicação: veiculação, vinculação e cognição. É na vinculação que se estabelece relações entre os componentes de uma comunidade, quer sejam estas relações de discordância ou concordância. Cabe à vinculação a tarefa, segundo Sodré, de manter-se como um “fio condutor de sentido pertinente à variedade das ações sociais” (p. 223), ou seja, para que determinada coisa dure na contemporaneidade, é necessário que se crie vínculos entre a informação e aquele que a recebe.

## 5 | RESULTADOS

Para fazer recortes sócio-culturais que retratem o ambiente é necessário que haja domínio não só em relação às linguagens jornalística e literária, mas também ao cotidiano do espaço e de cada um que ali habita. O critério para escolha dos signos a serem analisados foi que não necessariamente significassem o mesmo para todos os personagens, mas que possuíssem interpretantes comuns a todos que pertencem à

realidade exposta na reportagem.

O portão de ferro possui uma forte carga simbólica na narrativa criada por Eliane Brum: é a fronteira entre o convívio social, e o cotidiano da Casa. No signo “portão de ferro”, o portão é objeto dinâmico, enquanto o texto de Brum é seu objeto imediato. O interpretante imediato pode ser considerado como o portão de ferro em seus detalhes, tamanho e formas. Já o interpretante dinâmico diz respeito às possibilidades de absorção de tais elementos em processos cognitivos, fazendo com que varie de acordo com os processos cognitivos de cada indivíduo.

Para Brum, o interpretante dinâmico do signo refeição, no contexto da Casa, seria a sensação de monotonia. Como narradora-personagem, Eliane também constrói seus signos assim como os demais personagens. O objeto dinâmico do signo refeição se relaciona com o tipo de alimento que está sendo servido, a comida em si. O objeto imediato, por sua vez, é o modo como a comida é apresentada, os gostos, os horários em que é servida, o ambiente em que é ingerida. No signo refeição, o interpretante imediato diz respeito à todas as possibilidades de recepção e cognição ligadas ao signo em si, enquanto o interpretante dinâmico é o modo como cada um interpreta o signo.

O objeto dinâmico do signo “mala de mão” é o objeto físico mala de viagens. O objeto imediato é, por sua vez, a construção textual de Brum. Em relação aos interpretantes, o imediato são todas as possibilidades de interpretação do termo e do objeto mala de mão ao qual ele se refere. O interpretante dinâmico, no caso de Brum como narradora-personagem, é o que relaciona a mala de mão às renúncias feitas pelos idosos ao serem internados ali.

## 6 | CONCLUSÃO

Em reportagens de Jornalismo Literário, o repórter assume e expõe sua posição de narrador-personagem, diferentemente do jornalismo tradicional, que privilegia o papel de narrador-observador. Essa posição de narrador-personagem só é possível a partir do processo de vinculação entre repórter e demais personagens da reportagem, que está ligado à capacidade de construção de signos em comum. Por fim, considerando a perenidade da relevância dos relatos apresentados, conclui-se que o uso de elementos narrativos literários facilita a sensibilização do leitor com a realidade retratada pelo repórter.

## REFERÊNCIAS

BRUM, Eliane. **O olho da rua**: uma repórter em busca da literatura da vida real. 2. ed. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2017. E-book. Não paginado.

BULHÕES, Marcelo Guimarães. **A Ficção nas Mídias**: um curso sobre narrativas nos meios audiovisuais. São Paulo: Ática, 2009.

PENA, Felipe. **Jornalismo Literário**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

SANTAELLA, Lúcia. **O que é Semiótica?**: Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

SODRÉ, Muniz. **Antropológica do Espelho**: Uma teoria da comunicação linear e em rede. 6. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

## **SOBRE A ORGANIZADORA**

**Angela Maria Gomes** - Licenciada em Letras; Especialista em Gestão de Pessoas e Gestão de Treinamento & Desenvolvimento de Pessoas pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR) e Coaching em Desenvolvimento Profissional.

Atuação na Educação Formal como: Supervisora de Ensino; Docente em Ensino Médio e Curso preparatório para concursos na área de Língua Portuguesa; Docente em Ensino Superior nas áreas Português Instrumental e Gestão de Pessoas; Relatora do CEP – comitê de Ética em Pesquisa.

Atuação na Educação Profissionalizante como Técnica em Educação Profissional, coordenando cursos de aprendizagem, capacitação e aperfeiçoamento; Instrutora de Desenvolvimento Pessoal.

Participante do Programa Uaná de voluntariado executivo do ISAE/FGV – Curitiba/Pr.

Palestrante nos temas: “Educação: Processo de construção, dos agentes à influência na vida profissional.” ; “Competência Humana como Diferencial Competitivo: Contrata-se pelo currículo, demite-se pelas atitudes.”; “Comunicação Assertiva”;

Atualmente atua na Associação Menonita - Faculdade Fidelis - como docente e revisora dos artigos da Revista científica Cognition, assim como instrutora de formação continuada para professores na Sem Fronteiras Tecnologia para Educação.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Análise crítica do discurso 33, 37, 38, 39, 41, 47, 48, 111

Análise do Discurso de Perspectiva Francesa 11

Aparências 11, 15, 16, 17, 18, 19

Atores sociais 101, 103, 104, 105, 106, 111

### C

Chão Bruto 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 75, 76

Cinema 64, 77, 78, 79, 80, 83, 84, 86, 87, 88

Colaboração 1, 2, 3, 4, 5, 9, 114

Colonialidade 33, 34, 35, 37, 38, 42, 43, 44, 45, 47, 49, 61, 62

### D

Decisão judicial 33, 47

Depressão 11, 12, 18, 19, 20

Discurso 2, 6, 10, 11, 12, 13, 14, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 52, 53, 54, 70, 75, 88, 89, 90, 91, 92, 100, 101, 103, 104, 105, 110, 111, 113, 139

### E

Educação Básica 112, 115, 117, 119, 120, 122, 124, 129, 134

Educação inclusiva 33, 34, 36, 37, 38, 42, 47, 48, 92, 99

Eliane Brum 142, 143, 145

Empoderamento 28, 101, 102, 110, 111

Espaço Biográfico 50, 54, 55, 56, 58, 59, 63

Estudantes com deficiência Visual 89, 90, 93, 94, 96, 97, 99

Excluídos 18, 50, 60, 62, 120

### F

Faroeste 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 85, 86, 87

Feminismo 21, 22, 28, 29, 30, 31

Foco narrativo 82, 142

Formação continuada 1, 3, 9, 147

Formação docente 1, 5, 6, 9

Formação do Professor 2, 99, 123, 124

### H

Hernâni Donato 65, 66, 72

### J

Jornalismo literário 142, 143, 144, 145, 146

## L

LE 1, 112, 116

Letramento 89, 91, 93, 94, 95, 97, 99, 100, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 135

Letramento literário 123, 124, 126, 127, 128, 129, 135

Língua Espanhola 112, 116, 117, 118, 120, 121, 122

Linguística 1, 8, 9, 11, 21, 24, 27, 33, 38, 49, 50, 53, 54, 65, 77, 89, 90, 99, 101, 103, 105, 111, 112, 115, 116, 118, 122, 123, 138, 142, 147

Literatura Amazonense 123, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136

Literatura Social 65

## M

Mal Secreto 11, 12, 14, 15

Maria Moura 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 87, 88

Memes 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32

Minissérie 77, 78, 80, 81, 85, 86, 87

Mulher 28, 29, 30, 31, 69, 70, 77, 78, 80, 81, 83, 84, 85, 86, 87, 109

Multimodalidade 21, 22, 24, 28, 32, 138, 139, 140, 141

## P

PEC 241/2016 112

Pessoa com deficiência 33, 34, 35, 36, 41, 43, 48, 91

Políticas de identidade 50, 60, 61

Prática discursiva 21, 23, 26, 27, 30, 31, 38, 41

Prática inter-reflexiva 1, 5, 6, 7, 9

## R

Raimundo Correia 11, 12

Recursos tecnológicos 23, 89, 93, 95, 98, 138

Repórter-personagem 142, 143

Representação de futuro 101, 107

Ressemioticação 138

## S

Sociolinguística interacional 138, 139, 140

## T

Texto multimodal 21, 24, 25, 138

## V

Vídeos 25, 138, 139, 140

Vinculação 22, 142, 143, 144, 145

