

Argumentação e Linguagem 3

Marcelo Máximo Purificação
Katielly Vila Verde Araújo Soares
Denilra Mendes Ferreira
(Organizadores)



Argumentação e Linguagem 3

Marcelo Máximo Purificação
Katielly Vila Verde Araújo Soares
Denilra Mendes Ferreira
(Organizadores)



Editora Chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Assistentes Editoriais

Natalia Oliveira

Bruno Oliveira

Flávia Roberta Barão

Bibliotecário

Maurício Amormino Júnior

Projeto Gráfico e Diagramação

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremo

Karine de Lima Wisniewski

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

Imagens da Capa

Shutterstock

Edição de Arte

Luiza Alves Batista

Revisão

Os Autores

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. 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.

A Atena Editora não se responsabiliza por eventuais mudanças ocorridas nos endereços convencionais ou eletrônicos citados nesta obra.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

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
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
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
Profª Drª Carla Cristina Bauermann Brasil – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
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. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
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
Prof^a Dr^a Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof^a Dr^a Débora Luana Ribeiro Pessoa – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Douglas Siqueira de Almeida Chaves -Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Prof^a Dr^a Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Prof^a Dr^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof^a Dr^a Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof^a Dr^a Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia
Prof^a Dr^a Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Jefferson Thiago Souza – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas
Prof^a Dr^a Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof^a Dr^a Maria Tatiane Gonçalves Sá – Universidade do Estado do Pará
Prof^a Dr^a Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Prof. Dr. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
Prof^a Dr^a Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino
Prof^a Dr^a Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora
Prof^a Dr^a Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a 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
Prof^a Dr^a Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Douglas Gonçalves da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof^a Dr^a Érica de Melo Azevedo – Instituto Federal do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof^a Dra. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande

Profª Drª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
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
Profª Drª Priscila Tessmer Scaglioni – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Linguística, Letras e Artes

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará
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 Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Conselho Técnico Científico

Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Me. Adalto Moreira Braz – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Adailson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
Prof. Me. Alexsandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Ma. Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Drª Andrezza Miguel da Silva – Faculdade da Amazônia
Profª Ma. Anelisa Mota Gregoleti – Universidade Estadual de Maringá
Profª Ma. Anne Karynne da Silva Barbosa – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
Prof. Me. Armando Dias Duarte – Universidade Federal de Pernambuco
Profª Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Profª Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Profª Drª Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
Prof. Me. Clécio Danilo Dias da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília

Profª Ma. Daniela Remião de Macedo – Universidade de Lisboa
Profª Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Me. Edevaldo de Castro Monteiro – Embrapa Agrobiologia
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases
Prof. Me. Eduardo Henrique Ferreira – Faculdade Pitágoras de Londrina
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Prof. Me. Ernane Rosa Martins – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí
Profª Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
Prof. Dr. Fabiano Lemos Pereira – Prefeitura Municipal de Macaé
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
Profª Drª Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
Prof. Me. Givanildo de Oliveira Santos – Secretaria da Educação de Goiás
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro
Profª Ma. Isabelle Cerqueira Sousa – Universidade de Fortaleza
Profª Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará
Prof. Dr. José Carlos da Silva Mendes – Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social
Prof. Me. Jose Elyton Batista dos Santos – Universidade Federal de Sergipe
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
Profª Drª Juliana Santana de Curcio – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFPA
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis
Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR
Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Ma. Lillian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
Profª Drª Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe
Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná
Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos
Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior

Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

Profª Ma. Maria Elanny Damasceno Silva – Universidade Federal do Ceará

Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco

Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal

Prof. Me. Robson Lucas Soares da Silva – Universidade Federal da Paraíba

Prof. Me. Sebastião André Barbosa Junior – Universidade Federal Rural de Pernambuco

Profª Ma. Silene Ribeiro Miranda Barbosa – Consultoria Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão

Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo

Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana

Profª Ma. Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho – Universidade Federal do Piauí

Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné – Colégio ECEL Positivo

Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Bibliotecário Maurício Amormino Júnior
Diagramação: Luiza Alves Batista
Correção: Emely Guarez
Edição de Arte: Luiza Alves Batista
Revisão: Os Autores
Organizadores: Marcelo Máximo Purificação
Katielly Vila Verde Araújo Soares
Denilra Mendes Ferreira

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

A694 Argumentação e linguagem 3 [recurso eletrônico] /
Organizadores Marcelo Máximo Purificação, Katielly Vila
Verde Araújo Soares, Denilra Mendes Ferreira. – Ponta
Grossa, PR: Atena, 2020.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5706-441-2

DOI 10.22533/at.ed.412202509

1. Língua portuguesa – Composição e exercícios.
2. Linguística. I. Purificação, Marcelo Máximo. II. Soares, Katielly Vila Verde Araújo. II. Ferreira, Denilra Mendes.
CDD 469.8

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Esta obra, cujo título é Argumentação e Linguagem 3, foi desenvolvida, de forma a integrar trabalhos de investigadores de várias instituições do país, em torno da temática central. Nela, abordamos temas importantes para o desenvolvimento das relações humanas e sociais, tendo como elemento condutor a linguagem/diálogo/discurso.

Uma obra com 22 artigos cujos objetivos expressam ações de ‘descrever’, ‘definir’, ‘explicar’, ‘justificar’, ‘analisar’, ‘comparar’, e etc. Os textos estão organizados em duas partes cujos os liames com os termos argumentação e linguagem gravitam pelas palavras-chave: ‘Análise literária’, ‘Argumentação’, ‘Atividade Investigativa’, ‘Autocomunicação’, ‘Conhecimentos Linguísticos’, ‘Discurso’, ‘Ensino’, ‘Escrita Proficiente’, ‘Formação de Leitores’, ‘Gramática’, ‘Leitura’, ‘Letramento’, ‘Léxico’, ‘Metáfora’, ‘Mídia’, ‘Narrador’, ‘Persuasão’, ‘Produção Textual’, ‘Retórica’, ‘Semiologia’, ‘Semiótica’, entre outras. Essas discussões expressas nos artigos, corroboram para produzir argumentos, apoiados nas informações, nos dados e nos resultados de cada investigação.

Esperamos que esta obra, diversa e plural, atenda as necessidades e perspectivas do público leitor, de forma a subsidiá-lo em seus estudos e reflexões. Isto dito, desejamos a todos vocês uma excelente leitura.

Marcelo Máximo Purificação
Katielly Vila Verde Araújo Soares
Denilra Mendes Ferreira

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A QUESTÃO DA PRESERVAÇÃO DO DIA DE GUARDA DAS RELIGIÕES: UM ESTUDO COMPARADO ENTRE BRASIL E PORTUGAL	
Ricardo Russell Brandão Cavalcanti	
DOI 10.22533/at.ed.4122025091	
CAPÍTULO 2	13
A FORMAÇÃO DO JOVEM LEITOR: O OLHAR DO DOCENTE	
Jamilly Mendonça dos Santos	
Anny Vitoria Carvalho da Silva	
Fernanda Barbosa Duarte de Souza	
Mariana Carolina Oliveira Carneiro	
Claudia Lucia Landgraf Valerio	
DOI 10.22533/at.ed.4122025092	
CAPÍTULO 3	22
A PERSUAÇÃO DOS NARRADORES EM <i>MAYOMBE</i> , DE PEPETELA	
Dayse Oliveira Barbosa	
DOI 10.22533/at.ed.4122025093	
CAPÍTULO 4	28
A INTERPRETAÇÃO DAS NORMAS CONSTITUCIONAIS DE COMPETÊNCIA: O CONFLITO PARA A INSTITUIÇÃO DE POLÍTICAS DE PROTEÇÃO AO MEIO AMBIENTE	
Olívia do Carmo Petreca	
DOI 10.22533/at.ed.4122025094	
CAPÍTULO 5	37
A PROMOÇÃO DA ARGUMENTAÇÃO A PARTIR DE UMA ATIVIDADE INVESTIGATIVA SOBRE O OXIGÊNIO	
Letícia de Cássia Rodrigues Araújo	
Paula Cristina Cardoso Mendonça	
DOI 10.22533/at.ed.4122025095	
CAPÍTULO 6	47
A REPRESENTAÇÃO IDENTITÁRIA DO SUJEITO TÉCNICO EM SECRETARIA ESCOLAR: IMAGINÁRIO(S) E SUBJETIVIDADE(S)	
Maria Aparecida da Silva Santandel	
Vânia Maria Lescano Guerra	
DOI 10.22533/at.ed.4122025096	
CAPÍTULO 7	56
ALFABETIZAÇÃO NO FINAL DO SEGUNDO CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM NOVO DESAFIO PARA OS GRADUANDOS DO CURSO DE PEDAGOGIA	
Daniela Perri Bandeira	
DOI 10.22533/at.ed.4122025097	

CAPÍTULO 8	63
ÁLVARO DE CAMPOS E A DESPERSONALIZAÇÃO EM “PASSAGEM DAS HORAS”	
Laianni Vitória Cosme e Silva	
DOI 10.22533/at.ed.4122025098	
CAPÍTULO 9	68
ANÁLISE ESPACIAL DA MORTALIDADE POR SUICÍDIO: REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA	
Bárbara Marcela Beringuel	
Amanda Priscila de Santana Cabral Silva	
Henry Johnson Passos de Oliveira	
Betise Mery Sousa Macau Furtado	
Cristine Vieira do Bonfim	
DOI 10.22533/at.ed.4122025099	
CAPÍTULO 10	82
ARGUMENTAÇÃO E AUTORIA NO DISCURSO DE ALUNOS BOOKTUBERS	
Valéria Fernandes Turci	
Soraya Maria Romano Pacífico	
DOI 10.22533/at.ed.41220250910	
CAPÍTULO 11	94
ARGUMENTAÇÃO E ORIENTAÇÃO ARGUMENTATIVA: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	
Fátima Aparecida de Souza	
DOI 10.22533/at.ed.41220250911	
CAPÍTULO 12	107
ARGUMENTAÇÃO E LINGUAGEM MATEMÁTICA DE ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO EXPLORAR POR QUÊS MATEMÁTICOS	
Abigail Fregni Lins	
Sergio Lorenzato	
Danielly Barbosa de Sousa	
DOI 10.22533/at.ed.41220250912	
CAPÍTULO 13	121
COMO É VISTO O VOYEURISMO PELA SOCIEDADE BRASILEIRA EM MANAUS	
Beatriz Tavares Rubens	
Mia Amélia Pierre Toussaint	
Matheus Andrew da Silva Lima	
Francisco Carlos de Souza Junior	
Raissa Pereira de Souza	
Leandro Silva Pimentel	
DOI 10.22533/at.ed.41220250913	
CAPÍTULO 14	129
DIÁRIO — A IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS DE AUTORIA NO TEXTO SUBJETIVO	
Jozil dos Santos	

DOI 10.22533/at.ed.41220250914

CAPÍTULO 15	136
DISCURSIVOS LUSÓFONOS: METAFÓRAS LITERÁRIAS	
Micheline Tacia de Brito Padovani	
DOI 10.22533/at.ed.41220250915	
CAPÍTULO 16	148
ESPIRITUALIDADE NA TEOLOGIA DE KARL RAHNER	
Alaércio de Lima Nazário	
DOI 10.22533/at.ed.41220250916	
CAPÍTULO 17	155
EXPERIÊNCIAS E CONSTRUÇÃO DE SABERES VIVENCIADOS POR UM PROFESSOR RIBEIRINHO DO BAIXO RIO BRANCO-RORAIMA	
Maria Clelia Pereira da Costa	
Marcia Aparecida Amador Mascia	
Marcelo Vicentin	
DOI 10.22533/at.ed.41220250917	
CAPÍTULO 18	167
GÊNEROS DISCURSIVOS/TEXTUAIS, SEQUÊNCIAS TEXTUAIS, PLANOS DE TEXTO E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: PERSPECTIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE UM PROJETO DE ESCRITA PROFICIENTE	
Tatiana da Conceição Gonçalves	
DOI 10.22533/at.ed.41220250918	
CAPÍTULO 19	176
GRAMÁTICA MOVIMENTAL: UMA PROPOSTA METAFÍSICA	
Clóvis Luiz Alonso Júnior	
DOI 10.22533/at.ed.41220250919	
CAPÍTULO 20	184
HERÓINA OU VILÃ: ASPECTOS SOBRE A IMAGEM DA MULHER EM CARGO DE PODER RETRATADA PELA MÍDIA IMPRESSA BRASILEIRA NA PERSPECTIVA DA SEMIÓTICA FRANCESA	
Luciana Garcia Gabas Coelho	
DOI 10.22533/at.ed.41220250920	
CAPÍTULO 21	191
LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS) E LÍNGUA PORTUGUESA(LP): O QUE QUEREM, O QUE PODEM ESTAS LÍNGUAS?	
Antonilde Santos Almeida	
Rafael Santos Soares	
DOI 10.22533/at.ed.41220250921	
CAPÍTULO 22	199
LÉXICO TOPONÍMICO DO CENTRO DE ARAÇUAÍ-MG: RESGATE DA IDENTIDADE	

HISTÓRICA E SOCIOCULTURAL

Shirlene Aparecida da Rocha

Lillian Gonçalves de Melo

Danielly Marinho Rocha Lucena

Giovanna Luiz Neiva

DOI 10.22533/at.ed.41220250922

SOBRE OS ORGANIZADORES 209

ÍNDICE REMISSIVO 211

CAPÍTULO 1

A QUESTÃO DA PRESERVAÇÃO DO DIA DE GUARDA DAS RELIGIÕES: UM ESTUDO COMPARADO ENTRE BRASIL E PORTUGAL

Data de aceite: 01/10/2020

Data de submissão: 24/08/2020

Ricardo Russell Brandão Cavalcanti

IFPE

Universidade Católica de Pernambuco
Universidade do Minho, Braga-Portugal.
<http://lattes.cnpq.br/4046527537727540>.
<https://orcid.org/0000-0003-1009-3389>

RESUMO: Trata-se de trabalho visando analisar a questão do dia de guarda previsto em diversas religiões especificamente sob a ótica do ordenamento jurídico brasileiro e Português. Assim, inicialmente foi realizado um contexto histórico da relação entre estado e religião nos referidos países. Em seguida, foi analisado o Direito de Liberdade de Religião. No tópico seguinte foi visto especificamente a questão do dia de guarda. Depois se buscou dar um enfoque jurisprudencial da questão debatida. Por fim, foram realizadas as considerações finais acerca do tema proposto.

PALAVRAS-CHAVES: Estado, Religião, Dia de Guarda.

THE ISSUE OF PRESERVATION OF RELIGION GUARD DAY: A COMPARATIVE STUDY BETWEEN BRAZIL AND PORTUGAL.

ABSTRACT: This work aims to analyze the question of the day of custody foreseen in several religions specifically from the perspective of the

Brazilian and Portuguese legal system. Thus, initially a historical context of the relationship between state and religion in these countries was carried out. Then, the Right to Freedom of Religion was analyzed. In the following topic, the question of the day of custody was specifically seen. Then, it sought to give a jurisprudential approach to the question debated. Finally, the final considerations about the proposed theme were made.

KEYWORDS: State, Religion, Day of Guard.

1 | INTRODUÇÃO

O presente trabalho se dá em virtude de uma preocupação que o autor já tinha dentro da sua atuação como Defensor Público no Brasil e que foi objeto de debate durante as aulas da professora Patrícia Jerónimo no curso de Doutorado em Ciências Jurídicas na Universidade do Minho e que decorre de uma preocupação em se preservar o Direito Fundamental de Liberdade de crença aos que professam religiões que consideram um dia da semana como sagrado, chamando o referido dia de dia de repouso ou dia de guarda (expressões que, para fins didáticos, serão utilizadas como sinônimas no presente estudo) e proibindo que os seus seguidores realizem atividades não confessionais no referido dia, como, por exemplo, trabalhar ou, ainda, realizar provas de concursos, vestibulares e similares.

Na sua atuação profissional, o autor do presente estudo se deparou com a situação dos

Adventistas, que devem guardar o sábado, porém, conforme será visto, existem outras religiões que também guardam o sábado ou, ainda, outro dia da semana e que também receberão atenção no presente estudo.

Como o autor é brasileiro e se encontra em doutoramento em Portugal, o recorte da pesquisa se dará em relação aos ordenamentos jurídicos portugueses e brasileiro.

21 DO CONTEXTO HISTÓRICO DAS RELIGIÕES E DA SITUAÇÃO DAS RELIGIÕES NO BRASIL E EM PORTUGAL

Não é fácil fixar onde e em qual data exata as religiões surgiram, Hans Küng traz a informação de que na Austrália foi encontrado um esqueleto do sexo masculino com possíveis trinta mil anos e que o mesmo estava acobertado de ocre, que é um sinal que representa a vida após a morte, ou seja: o referido corpo provavelmente foi enterrado mediante um ritual religioso. (KÜNG, 2004, p.22).

Assim, mais fácil se faz encontrar relatos da relação entre Estado e Religião.

Desde a antiguidade já se há relatos de possíveis relações entre o Estado e a Igreja, no Estado Oriental e no apogeu da Grécia antiga havia as monarquias teocráticas e os reis eram adorados como deuses e de forma similar acontecia no Estado Romano (GOUVEIA, 2012, p.24).

Na idade média, começaram a surgir as estruturas próprias do Poder Público e do poder religioso, mas havendo ainda uma interferência mútua. (GOUVEIA, 2012, p.24).

Na idade moderna surgiu o fenômeno da estadualização das religiões, com os Estados comumente adotando religiões oficiais e criando leis religiosas. (GOUVEIA, 2012, p.25).

Só na Idade Contemporânea é que começou a surgir os fundamentos do estado laico com a separação entre Estado e Igreja, mas existindo diferença de Estado para Estado. (GOUVEIA, 2012, p.25).

Em relação especificamente ao Brasil, a Constituição de 1824 previa a Religião Católica como religião oficial. Em 1890, no entanto, foi promulgado o decreto 119-A prevendo que o Brasil seria um Estado Laico e o referido decreto foi recepcionado pela Constituição de 1891, de modo que a partir de então e até os dias atuais o Brasil é um Estado Laico. (AGOSTINHO, 2008, p.138).

Entretanto, apesar de laico, a influência da Religião Católica no Brasil ainda é muito forte, o que pode ser visto pelos inúmeros feriados religiosos fazendo referência à Igreja Católica e deixando de lado as outras religiões presentes no território brasileiro. (AGOSTINHO, 2008, p.141). Além disso, 64,6% da população brasileira, conforme últimos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, declara-se como sendo adepta da Religião Católica.¹

1. Fonte: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2013-agencia-de-noticias/releases/14244-asi-censo-2010-numero-de-catolicos-cai-e-aumenta-o-de-evangelicos-espiritas-e-sem-religiao.html>

Além da Religião Católica, o Brasil ainda tem uma grande e crescente parte da população que professa a religião Evangélica, que, conforme Censo realizado em 2010, já ultrapassou 22,2%² da população e que também tem uma grande influência em solo brasileiro, inclusive com uma forte presença no meio político, existindo até mesmo na Câmara Federal do Brasil uma bancada de deputados autointitulada de Bancada Evangélica. (DANTAS, 2011, p.23).

A presença de grupos evangélicos no cenário político brasileiro começou a surgir com a redemocratização na década de 80(oitenta), de modo que alguns segmentos evangélicos começaram a ver na política a possibilidade de barrar projetos de leis contrários aos preceitos que seguiam, inclusive com a Igreja Assembleia de Deus lançando boatos sobre aprovação de temas como aborto, casamento entre pessoas do mesmo sexo e liberalização das drogas. (DANTAS, 2011, p.24). Já a igreja Universal do Reino de Deus se utilizou do expediente da “candidatura oficial” de um membro da igreja, estimulando os fieis a votarem no nome escolhido e até mesmo viabilizando o alistamento dos fieis que já completaram 16 anos. (ORO, 2003, p.55).

De qualquer forma, apesar da bancada evangélica ser significativa e conseguir muitas vezes atrapalhar a aprovação de projetos que não estão de acordo com os seus preceitos, ainda não existe o chamado “voto evangélico” com a aprovação de projetos relevantes, pois não há uma unidade entre os diversos segmentos evangélicos presentes no Brasil. (DANTAS, 2011, p.47)

Portugal, por seu turno, apesar de atualmente também ser um Estado laico, seguiu durante séculos a religião Católica (LOPES, 2002, p.57) e sempre teve uma relação estreita com a referida religião. Inclusive, no ano de 1179 o Papa Alexandre III reconheceu a independência de Portugal, designando na *bula manifestis probatum*, pela primeira vez, D.Afonso Henriques como rei. Além disso, já houve um papa Português, quem seja: João XXI. (GOUVEIA, 2003, p.451), de modo que a porcentagem de católicos em Portugal chega a 88,7% da população.³

A religião Evangélica chegou a ter um crescimento em Portugal, muito por influência de uma busca de expansão da Igreja Universal, de modo que Portugal chegou a ser o local fora do Brasil onde a Igreja Universal mais teve templos. (PRESTON, 1999, p.389), porém nos últimos anos muitas igrejas evangélicas vêm fechando em Portugal, possivelmente em virtude da volta de imigrantes, inclusive brasileiros, para os seus países de origem.⁴

Desse modo, a ainda existente influência da Igreja Católica no Brasil e em Portugal pode vir a ser uma das explicações das dificuldades enfrentadas pelos adeptos de outras religiões que representam uma menor parte da população conseguirem exercer de forma plena o direito de liberdade religiosa.

2. Mesma fonte.

3. Fonte: <https://www.publico.pt/2017/05/03/sociedade/noticia/vaticano-revela-ligeiro-aumento-percentual-de-catolicos-em-portugal-1770814>

4. Fonte: <http://www.jmnoticia.com.br/2017/03/19/em-portugal-estudo-aponta-que-foram-fechadas-quase-700-igrejas-evangelicas/>

3 | DA LIBERDADE DE RELIGIÃO

De antemão, frise-se, há autores que defendem que a luta pela liberdade de religião é a verdadeira origem dos direitos fundamentais. (CANOTILHO, 2017, p. 383.). De qualquer forma, ainda que se defendam outras origens para os Direitos Fundamentais, é fato que a luta pela liberdade religiosa é um dos movimentos mais fortes no âmbito mundial.

No mais, também se faz necessário trazer à baila novamente que tanto o Brasil como Portugal são Estados laicos, ou seja: não possuem uma religião oficial.

Entretanto, na medida em que não possuem religião de Estado, Brasil e Portugal devem respeitar as religiões escolhidas por cada um de seus cidadãos. (SHERKEKEWITZ, p1.), pois laicidade não é necessariamente sinônimo de antirreligião (DÍAZ-SALAZAR, 2008, p.17), sendo exatamente esse o conteúdo da laicidade: ao mesmo tempo em que os Estados não adotam uma religião oficial, os Estados são obrigados a proteger e respeitar todas as religiões. (CUNHA JUNIOR, 2008, p.655), uma vez não se pode confundir laicidade com laicismo, que seria a negativa da existência de religiões. (GOUVEIA, 2012, p.27), até mesmo porque, por mais que os positivistas tenham se esforçado para “libertar” o direito dos valores religiosos, eles não conseguiram anular de forma definitiva a “contaminação”. (JERÓNIMO, 2001, p.194), haja vista que a Igreja, dentro de sua missão, também vem, assim como afirma Germán Doig K, a “preocupar-se pela dignidade da pessoa humana, promovendo-a e defendendo-a das mais diversas maneiras.” (DOIG K, 1994, p.11)

No mais, da mesma forma em que deve ser respeitado o direito de ter qualquer religião, também deve ser respeitado o direito de não ter religião alguma, de não acreditar em qualquer deus, de não professar qualquer fé (SILVA, 1989, p.221) para que efetivamente exista a plena liberdade de crença.

Hugo Alexandre Mangabeira afirma que a crença deve ser exercida no âmbito particular sem “exteriorização pública” (MANGUEIRA, 2009, p.16). Entretanto, para que se tenha algum sentido a afirmação do referido autor, quando se fala sem exteriorização não se quer se dizer às escondidas, mas sim de uma forma que não desrespeite a crença ou a ausência de crença do próximo, dentro da tradicional máxima jurídica na qual o limite do direito de um é o direito do outro.

No âmbito normativo internacional, encontra-se a garantia de proteção de liberdade religiosa no artigo 26 (vinte e seis) do Pacto dos Direitos Civis e Políticos que, ao falar do princípio da igualdade, veda a discriminação em decorrência de vários fatores, como cor, sexo, língua e também religião.⁵

Ainda no âmbito internacional, existe o artigo 18 (dezoito) da Declaração Universal dos Direitos Humanos que afirma que toda pessoa tem direito à liberdade religiosa, o que

5. Artigo 26. Todas as pessoas são iguais perante a lei e têm direito, sem discriminação alguma, a igual proteção da lei. A este respeito, deverá proibir qualquer forma de discriminação e garantir a todas as pessoas proteção igual e eficaz contra qualquer discriminação por motivo de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, situação econômica, nascimento ou qualquer opinião

inclui o direito de escolher uma religião, de mudar de religião, de manifestar a sua religião sozinho ou em grupo pelo “ensino, pela prática, pelo culto e pelos ritos”⁶. Entretanto, por não se tratar de um tratado, a referida declaração apenas reforça a necessidade de se proteger o direito de liberdade de religião, porém sem caráter normativo, o mesmo acontecendo com a Declaração Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Intolerância e Discriminação Baseadas em Religião ou Crença que aprofunda ainda mais a necessidade de respeito à liberdade religiosa e expressamente afirma na alínea h, do seu artigo 6º (sexto), que deve ser respeitado o dia de repouso das religiões.⁷

Ainda no âmbito internacional, existem diversos tratados regionais, como na Europa, na América, na África e nos países Árabes que também proíbem a discriminação em virtude de religião. (JERÓNIMO, 2016, p.43).

Especificamente No Brasil, o artigo 5º (quinto) da Constituição da República, que traz os direitos e garantias fundamentais, expressamente prevê, em seu inciso VIII⁸, que nenhuma pessoa poderá ser privada dos seus direitos em virtude da sua crença religiosa, salvo se houver expressa previsão legal de prestação alternativa e a pessoa se negar a cumprir.

Assim, por exemplo, uma pessoa do sexo masculino no Brasil pode se utilizar da sua crença religiosa para deixar de servir ao exército, porém, havendo uma prestação alternativa prevista em lei que o obrigue, nesses casos, a prestar serviços voluntários que não desrespeitem a sua religião, o cidadão será obrigado a realizar os referidos serviços, frisando que no Brasil apenas os homens são obrigados a servir ao a exército.

Por outro lado, a Constituição da República Portuguesa prevê também como direito fundamental em seu artigo 13 (treze) o fato de que ninguém poderá ser privado ou prejudicado em seus direitos em decorrência da sua religião⁹, da mesma forma que a pessoa também não pode ser beneficiada ou privilegiada usando como argumento a sua crença religiosa. Além disso, Portugal tem uma Lei de Proteção à Liberdade Religiosa, a lei 16/2001, que expressamente prevê o direito, mediante algumas condições, dos trabalhadores e estudantes suspenderem o trabalho e aula no dia de descanso da religião que professam¹⁰ e o no Brasil recentemente foi promulgada a lei 13.796/19, que dá o direito

6. Toda a pessoa tem direito à liberdade de pensamento, de consciência e de religião; este direito implica a liberdade de mudar de religião ou de convicção, assim como a liberdade de manifestar a religião ou convicção, sozinho ou em comum, tanto em público como em privado, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pelos ritos.

7. Art. 6º. O direito à liberdade de pensamento, consciência, religião ou crença incluirá as seguintes liberdades: h) **ob-servar o dia de repouso** e celebrar feriados e cerimônias de acordo com os preceitos da sua religião ou crença.”.(grifos nossos)

8. VIII - ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei; 9. 2. Ninguém pode ser privilegiado, beneficiado, prejudicado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão de ascendência, sexo, raça, língua, território de origem, **religião**, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação econômica, condição social ou orientação sexual.

10. Art.14: 1 - Os funcionários e agentes do Estado e demais entidades públicas, bem como os trabalhadores em regime de contrato de trabalho, têm o direito de, a seu pedido, suspender o trabalho no dia de descanso semanal, nos dias das festividades e nos períodos horários que lhes sejam prescritos pela confissão que professam, nas seguintes condições:

aos estudantes da rede pública e privada de se ausentarem das aulas e provas, mediante compensação, nos dias em que, comprovadamente, suas religiões não permitirem a realização das ditas atividades.¹¹

Desse modo, claro está que tanto Brasil como Portugal preveem como direito fundamental o direito de liberdade religiosa.

Assim, seja por meio do ordenamento jurídico internacional ou por meio da legislação local brasileira ou portuguesa, o direito de professar determinada religião e de ter a mesma garantida, inclusive no que diz respeito ao direito de guarda, é um Direito Humano que deve ser protegido.

A problemática é: seria possível ao Poder Público respeitar a obrigação de guarda do sábado sem ofender os princípios que regem a Administração Pública?

A questão, de antemão, é tormentosa porque, se de um lado deve existir uma separação entre o Estado e a religião, por outro lado o Estado deve, ao menos na medida do que for possível, respeitar a crença de cada cidadão.

Nesse sentido, Maciel Ramos afirma:

Portanto, conforme dito, se o direito não pode prescindir dos seus aspectos formais, tampouco ele pode ignorar que o conteúdo do modelo de ação que estabelece é produto de uma decisão que é expressão da tradição cultural na qual se insere e que se funda em princípios e fins construídos historicamente. Desse modo, não podemos nos esquecer dos valores religiosos que fornecem conteúdos a essa experiência cultural e jurídica. (RAMOS, 2010. p25)

Assim, de antemão, estar-se diante de uma, ao menos aparente, colisão de direitos, de um lado os princípios que regem a Administração Pública, como o princípio da impessoalidade e o princípio do respeito às formalidades; do outro o Direito de Preservação à Liberdade Religiosa.

No mais, é importante também novamente destacar que possivelmente a dificuldade encontrada no decorrer dos anos de se respeitar o dia de guarda em solo brasileiro e português decorre do fato de que, apesar de laicos, os referidos países possuem uma maioria populacional adepta da religião Católica. Assim, os fies das religiões que exigem a guarda de um dia santo acabam sendo uma parcela muito pequena da população em Portugal e no Brasil, o que dificulta a conquista de direitos.

Para entender um pouco melhor a situação, faz-se necessária uma análise do que consiste a preservação do dia de guarda ou de repouso para as religiões que proíbem a realização de atividades seculares no mesmo.

11. Lei Brasileira 13.796/19 Art. 7º-A Ao aluno regularmente matriculado em instituição de ensino pública ou privada, de qualquer nível, é assegurado, no exercício da liberdade de consciência e de crença, o direito de, mediante prévio e motivado requerimento, ausentar-se de prova ou de aula marcada para dia em que, segundo os preceitos de sua religião, seja vedado o exercício de tais atividades, devendo-se-lhe atribuir, a critério da instituição e sem custos para o aluno, uma das seguintes prestações alternativas, nos termos do inciso VIII do caput do art. 5º da Constituição Federal.

4 | DO DIA DE GUARDA OU DE REPOUSO

Em relação especificamente aos adventistas, os mesmos consideram que o sábado deve ser um dia dedicado a Deus, pois foi no sétimo dia em que o Criador descansou, tornando o referido dia em um dia abençoado. Assim, não é possível a realização de atividades seculares aos sábados. As atividades seculares são aquelas não confessionais, ou seja, não vinculadas às religiões, como as que geram, direta ou indiretamente, algum lucro ou bem material para a pessoas, o que se inclui atividades laborativas, estudantis, realização de provas de concursos e vestibulares.¹²

Desse modo, dentro dos ritos professados pelos adventistas está o respeito ao sábado, o que é seguido pelos mesmos por convicção religiosa e também por receio de sofrer, seja no plano terreno e/ou no plano espiritual, as sanções decorrentes do não cumprimentos dos preceitos da religião que escolheram seguir.

Os judeus também guardam o sábado e não trabalham nesse dia por dois motivos: eles consideram que foi sábado o dia no qual Jahvé descansou após terminar sua obra de salvação e também foi no referido dia que o povo de Israel se libertou da escravidão do Egito.¹³

Já os mulçumanos possuem como dia santo a Sexta-Feira por considerarem que Deus trata o referido dia como um dia abençoado, o dia da congregação. No referido dia eles não são proibidos de trabalhar, apesar de ser algo recomendável pelo Alcorão, porém eles não podem deixar que o trabalho impeça o momento de oração¹⁴, que é considerado um dos cinco pilares do Islã. (KÜNG, 2004, p.261).

A Igreja Católica, por seu turno, prevê como dia de guarda o domingo, uma vez que considera que foi no referido dia que Jesus ressuscitou¹⁵, porém não exige que os seus fieis deixem de realizar atividade confessional no referido dia, exigindo apenas que os mesmos cumpram alguns rituais, como ir à missa.

Diante dessa situação, a problemática que surge para os adeptos das religiões que proíbem a realização de atividades não confessionais em um dia santo se dá quando os mesmos se confrontam com empregadores que os obrigam a trabalhar no dia de guarda ou ainda quando precisam realizar concursos para ingresso em cargos públicos ou em universidades e as provas se dão aos sábados.

Desse modo, acaba-se que ter ou não ter prova ao sábado, respeitando ou não respeitando os preceitos das referidas religiões, mais se aproxima de uma colisão entre os princípios que regem a Administração Pública e o princípio da proteção à liberdade religiosa.

12. Fonte: <http://www.adventistas.org/pt/institucional/organizacao/declaracoes-e-documentos-oficiais/observancia-sabado/>

13. <http://jendela-jiwa.blogspot.pt/2007/06/o-sbado-no-judismo.html>

14. <https://www.islamreligion.com/pt/articles/10170/sexta-o-melhor-dia-da-semana/>

15. <https://pt.aleteia.org/2017/01/20/por-que-a-igreja-guarda-o-domingo-e-nao-o-sabado/>

Seguindo a linha de Alexy, a colisão entre os princípios é solucionada de forma distinta da colisão entre as regras, ou seja, a solução diante de uma colisão de princípios não se dá com base em analisar se o princípio é válido ou não e sim em fazer uma ponderação no caso concreto de qual princípio vai prevalecer. (ALEXY, 2008, p.70-71)

Desse modo, quando diante da proteção à liberdade de crença de um lado e do outro dos princípios da Administração Pública ou ainda ao direito do empregador de dar ordem nas relações trabalhistas, deve-se fazer uma ponderação no caso concreto para analisar qual princípio irá prevalecer.

Diante do exposto, imagine-se uma prova de um concurso público marcada para o sábado. Poderia se pleitear a mudança para um domingo a pedido de um candidato que professe a religião adventista? Depende do caso concreto. Se o pedido trouxesse novos custos para o Poder Público ou prejudicasse outros candidatos ou ainda trouxesse um benefício específico para o requerente, parece que o pleito deveria ser indeferido. Por outro lado, se o pleito não gera qualquer vantagem na seleção para o requerente, não traz gastos adicionais ao Poder Público e não prejudica outros candidatos, parece que o pleito de mudança de data deve vir a ser atendido como forma de preservar o direito de proteção à liberdade religiosa.

No mais, é possível que no caso concreto os interesses em jogo sejam facilmente conciliáveis, como, por exemplo, os adventistas ficarem isolados no horário da prova ao sábado para só realizarem a mesma após o pôr do sol do sábado, quando a religião já permite a realização de toda e qualquer atividade.

Ainda que seja desejável a existência de um Estado laico, o mesmo não pode se exigir dos indivíduos, que devem ter o direito de professar os ditames de sua religião, não podendo os obrigar a deixar de exercer direitos, como ter acesso a um cargo público, em decorrência de sua fé. (JERÓNIMO, 2016, p.66/67), até mesmo porque as pessoas que professam uma fé também estão sujeitas a sanções no campo eclesiástico, uma vez que cada religião possui as suas regras e suas punições. (MIRANDA, 2009, p.6).

De qualquer forma, é possível imaginar situações nas quais a conciliação não seria possível, como, por exemplo, de forma bem hipotética, sete pessoas de religiões diferentes e cada uma preservando um dia diferente de repouso, solicitassem que a data da prova não caísse no referido dia. Nesse caso, naturalmente, a prova seria no dia que fosse mais conveniente para a entidade que a tivesse organizando. De qualquer forma, não se tem notícia de uma situação como essa, de modo que o ideal é sempre a busca de uma solução harmonizadora.

5 I DAS DECISÕES JUDICIAIS NO BRASIL E EM PORTUGAL

Cada vez mais os tribunais se deparam com novas questões culturais, as quais se incluem as questões religiosas, o que se exige dos mesmos um olhar diferenciado. (JERÓNIMO, 2016, p.305)

Tanto a Corte Suprema Brasileira como a Portuguesa já enfrentaram a questão das dificuldades enfrentadas pelas pessoas que são adeptas de religiões que preservam o dia de guarda.

Em Portugal, o Tribunal Constitucional (Acórdão n.º 545/2014) entendeu que uma Procuradora do Ministério Público que professava a Religião Adventista estaria dispensada de realizar os plantões aos sábados.¹⁶

O Ministério Público Português alegava ofensa ao princípio da igualdade em relação aos outros membros da carreira, chegando a afirmar que a procuradora deveria ter escolhido outra profissão na qual não se fizesse necessária a realização de plantão, além de afirmar que o artigo 14 da Lei de Liberdade Religiosa de Portugal, que expressamente prevê o direito de suspensão do trabalho nos dias de guarda¹⁷, só se aplicaria para trabalhos com horários flexíveis, o que não seria o caso do trabalho ministerial.

O autor do presente estudo discorda por completo do entendimento acima, pois entender dessa forma seria fingir existir um direito de proteção à liberdade religiosa, seria afirmar que respeitar a religião é apenas permitir ao cidadão proferir sua fé dentro de sua residência e nos locais de cultos. Entretanto, respeitar à liberdade religiosa é muito mais que isso, é efetivamente permitir, na medida em que isso for materialmente e formalmente possível, ao cidadão se inserir por completo na sociedade sem precisar ter que escolher entre obedecer ou não aos preceitos de sua religião.

No caso da procuradora, o Tribunal Constitucional Português entendeu que, dentro de um órgão plural, com vários membros, seria perfeitamente possível que a pessoa integrante da Religião Adventista realizasse o plantão em outros dias da semana, como aos domingos, sem que isso significasse qualquer privilégio indevido.

Naturalmente, caso a procuradora adventista estivesse lotada em um local na qual ela fosse a única procuradora, talvez a decisão tivesse sido outra, sob pena de se inviabilizar a plena prestação do serviço público ministerial. Entretanto, sendo plenamente conciliável no caso concreto a prestação do serviço público com respeito ao efetivo exercício da liberdade de crença, a decisão da Corte Suprema Portuguesa parece ter sido a mais acertada.

Desse modo, tendo em vista se tratar de uma decisão da Suprema Corte Portuguesa, a discussão em tela pode já ser uma página virada em terras portuguesas.

16. Fonte: https://dre.pt/home//dre/57547753/details/maximized?p_auth=OvIF0vCE&serie=II&parte_filter=32&-dreId=57547689

17. Art.14: 1 - Os funcionários e agentes do Estado e demais entidades públicas, bem como os trabalhadores em regime de contrato de trabalho, têm o direito de, a seu pedido, suspender o trabalho no dia de descanso semanal, nos dias das festividades e nos períodos horários que lhes sejam prescritos pela confissão que professam, nas seguintes condições:

De qualquer forma, frise-se que a decisão em questão ainda é razoavelmente recente, de modo que ainda podem surgir por parte do Poder Público e dos empregadores outras interpretações restritivas do já citado artigo 14 da Lei de Liberdade Religiosa. Além disso, o referido artigo não menciona a questão da realização de provas de concursos e vestibulares em dias santos.

No Brasil, o Supremo Tribunal Federal - STF reconheceu a repercussão geral da matéria objeto do presente estudo no Recurso Extraordinário (RE) 611874, porém até a presente data não teve o julgamento definitivo da questão, apesar da existirem decisões favoráveis na própria Suprema Corte.¹⁸

As questões que chegaram no Tribunal Constitucional Brasileiro dizem respeito à realização de provas para ingresso no serviço público ou nas universidades marcadas para o sábado.

No ano de 2008 (dois mil e oito), por meio do Mandado de Segurança 2008.82.00.006273-7, o autor do presente estrou com uma ação por meio da Defensoria Pública da União para garantir o direito de duas estudantes adeptas da Religião Adventista de não realizarem antes do pôr do sol do sábado o exame vestibular para ingresso na Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Infelizmente, apesar da utilização de argumentos similares aos utilizados no presente apanhado, a ação foi julgada improcedente em todas as instâncias, de modo que as mesmas efetivamente optaram por seguir os preceitos de sua religião e não realizaram a prova, o que demonstra a importância da fé na vida dos adeptos da referida religião.

Entretanto, apesar não haver, conforme dito acima, um posicionamento definitivo da sua Suprema Corte, o fato é que, passados quase 10(dez) anos, as decisões judiciais no Brasil, seja no primeiro grau ou nas instâncias recursais, vêm tendendo a fazer uma ponderação em cada caso concreto tentando viabilizar o princípio da supremacia do interesse público com o direito à proteção da liberdade religiosa dos adeptos da crença adventista.

Assim, muito comum se tornou decisões judiciais no sentido, por exemplo, de que os adventistas ficassem isolados e com a devida fiscalização durante a realização das provas aos sábados pelos outros candidatos e só realizassem as provas após o pôr do sol em respeito aos ditames de sua religião.

No mais, ante a proliferação de decisões favoráveis aos adventistas, as universidades brasileiras e os órgãos públicos brasileiros começaram, em grande parte, a evitar a realização de provas aos sábados, o que demonstra a importância da luta pela efetivação de todo e qualquer direito fundamental.

18. Fonte:<http://www.stf.jus.br/portal/jurisprudenciaRepercussao/verAndamentoProcesso.asp?incidente=3861938&numeroProcesso=611874&classeProcesso=RE&numeroTema=386>

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme foi acima visto, o Direito de Liberdade Religiosa é um direito fundamental e que está, inclusive, positivado em âmbito convencional e também constitucional nos ordenamentos jurídicos brasileiro e português, de modo que dentro do conceito de laicidade adotado por ambos os países está inserido também o dever se proteger e respeitar a religião do próximo. Porém, em Estados com uma população majoritariamente católica e com uma grande ligação com a referida religião no decorrer da história, adeptos de outras religiões podem encontrar dificuldades para professar de forma plena a sua fé.

De qualquer forma, quando se fala em respeitar à religião de cada pessoa, fala-se em respeitar o efetivo exercício da crença sem, na medida em que assim for viável, a pessoa precisar abrir mão do exercício de direitos civis para poder obedecer aos ditames impostos pela sua religião.

Desse modo, cabe ao Estado e aos próprios particulares em suas relações civis, trabalhistas e comerciais buscarem conciliar o interesse público e o interesse privado de cada um com os as normas confessionais de cada religião, tal como se deve fazer com o respeito a qualquer liberdade, como a de locomoção, a de orientação sexual, dentre outras.

É por meio do respeito ao direito do próximo que as pessoas conseguirão o respeito aos seus próprios direitos, as suas próprias escolhas, bem como se fará possível a harmonia na convivência dos povos, algo extremamente desejável no mundo atual.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Luís Otávio Vicenzi de. **Análise Constitucional acerca da crise entre estado liberdade de crença e estado laico**. Revista do programa de Mestrado em Ciência Jurídica da FUNDINOPI, número 9, 2008. [p.133-146].

ALEXY, Robert. **Teoría de los derechos fundamentales**. 2ed. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2008.

CANOTILHO, J.J. Gomes. **Direito Constitucional e Teoria da Constituição**. 19ª Reimpressão da 7ªed. Coimbra: Almedina, 2017.

CUNHA JUNIOR, Dirley. **Curso de Direito Constitucional**. 2ed. Salvador: Juspodivm, 2008.

DANTAS, Bruna Suruagy do Amaral Dantas. **Religião e Política: ideologia e ação da bancada evangélica Câmara Federal**. Tese apresentada no Doutorado em Psicologia Social da Pontifca Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: Pontifca Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP, 2014.

DÍAZ-SALAZAR, Rafael. España Laica: **Ciudadanía plural y conveniencia nacional**. Madrid: Espasa, 2008.

DOIG K, Germán. **Direitos Humanos: e Ensino Social da Igreja**. [Trad. J.A. Ceschin]. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

GOUVEIA, Jorge Bacelar. **Direito, Religião e Sociedade no Estado Constitucional**. Lisboa: IDILP, 2012.

JERÓNIMO, Patrícia. **Cidadania e Reconstrução da Identidade Nacional em contextos multiculturais**. No.36, 2015. [p.3-19].

JERÓNIMO, Patrícia. **Direitos Humanos e Diferença Cultural na Prática dos Tribunais**. In: Viegas, Fátima *et al.* O que é intolerância Religiosa? Braga: Escola Editora, 2005. P. 43-80.

JERÓNIMO, Patrícia. **Intolerância, Religião e Liberdades Individuais**. In: Jerónimo, Patrícia (org.) *et al.* Temas de Investigação para os Direitos Humanos para o Século XXI. Lisboa: Centro de Investigação Interdisciplinar, 2016. p. 303-328.

JERÓNIMO, Patrícia. **Os Direitos dos Homens à Escala das Civilizações: Proposta de Análise a partir do Confronto dos Modelos Ocidental e Islâmico**. Coimbra: Almedina, 2001.

KÜNG, Hans. **Religiões no Mundo: em busca dos pontos comuns**. São Paulo: Verus, 2004.

LOPES, José Joaquim Almeida. **A Concordata de 1940 entre Portugal e a Santa Sé na lei de liberdade religiosa de 2001**. In *Relações Estado-Igreja em Portugal*. Gomes, Manuel Saturino Costa (org.) *et al.* Lisboa: Universidade Católica, 2002. [p.57-113].

MACIEL RAMOS. **Direito e religião: reflexões acerca do conteúdo cultural das normas jurídicas**. Meritum – Belo Horizonte – v. 5 – n. 1 – p. 49-76 – jan./jun. 2010

MANGUEIRA, Hugo Alexandre Espínola. **Acordo Brasil-Santa-Sé: uma análise jurídica**. João Pessoa: Editora Universitária. 2009.

ORO, Ari Pedro. **A política da Igreja Universal e seus reflexos nos campos religiosos e políticos brasileiros**. Revista Brasileira de Ciências Sociais-RBCS Vol. 18 nº. 53 outubro/2003.

PRESTON, Paul. **A Igreja Universal do Reino de Deus na Europa**. In: Silva, Lurdes Marques. (org.) *Dynamiques religieuses en lusophonie contemporain*. Lusotopie, nº6, 1999. [p.383-403]

SHERKEKEWITZ, Isso, Cliatz. **O direito de Religião no Brasil**. Revista da PGE. 2 Ed. Artigo5. Acessivelem:<http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/revistaspge/revista2/artigo5.htm>

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 5ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1989.

A FORMAÇÃO DO JOVEM LEITOR: O OLHAR DO DOCENTE

Data de aceite: 01/10/2020

Data de Submissão: 28/08/2020

Jamilyl Mendonça dos Santos

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de Mato Grosso
Cuiabá – MT
<http://lattes.cnpq.br/6819938065182862>

Anny Vitoria Carvalho da Silva

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de Mato Grosso
Cuiabá – MT
<http://lattes.cnpq.br/0867783726146722>

Fernanda Barbosa Duarte de Souza

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de Mato Grosso
Cuiabá – MT
<http://lattes.cnpq.br/3473622013369344>

Mariana Carolina Oliveira Carneiro

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de Mato Grosso
Cuiabá – MT
<http://lattes.cnpq.br/2842189019853349>

Claudia Lucia Landgraf Valerio

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de Mato Grosso
Cuiabá – MT
<http://lattes.cnpq.br/1163034494565030>
<https://orcid.org/0000-0001-8222-1293>

RESUMO: Este artigo é parte de uma pesquisa de Iniciação Científica desenvolvida no IFMT com apoio do CNPq que teve por objetivo compreender os aspectos que contribuem para a formação de leitores do Departamento de Área de Serviços (DAS) no Campus Octayde Jorge da Silva – IFMT. A metodologia, de cunho qualitativo, um estudo de caso, foi desenvolvida em três etapas: na primeira aplicamos um questionário em alunos do DAS; no segundo momento, uma entrevista semiestruturada com alunos do DAS e professores do IFMT e no terceiro momento analisamos os dados coletados. Neste artigo apresentamos os resultados obtidos a partir das entrevistas. Acreditamos que, trazendo à baila essa reflexão, poderemos contribuir para o processo de formação de leitores.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura, Letramento, Formação de Leitores, Ensino.

THE FORMATION OF THE YOUNG READER: THE TEACHER'S VIEW

ABSTRACT: This article is part of a Scientific Initiation research developed at IFMT with support from CNPq which aimed to understand the aspects that contribute to the formation of readers of the Department of Services Area (DAS) at Campus Octayde Jorge da Silva - IFMT. The qualitative methodology, a case study, was developed in three stages: in the first, we applied a questionnaire to DAS students; in the second moment, a semi-structured interview with DAS students and IFMT professors and in the third moment, we analyzed the collected data. In this article we present the results obtained from the

interviews. We believe that, by bringing up this reflection, we can contribute to the process of training readers.

KEYWORDS: Reading, Literacy, Readers Education, Teaching.

1 | INTRODUÇÃO

A leitura é, indiscutivelmente, importante para a formação do jovem, uma vez que o ser humano possui a inata necessidade de se comunicar e compartilhar conhecimentos, e os livros são prova atemporal de tal afirmativa.

Vivemos em uma sociedade informacional, dentro da qual podemos obter informações sobre variados assuntos em questão de pouco tempo. Hoje, podemos ter acesso a diversos conteúdos de forma online e, partindo desse princípio, é correto afirmar que a leitura se expandiu nesse ambiente virtual. A grande questão aqui é em específico sobre a relação direta entre jovens e o processo da formação dos mesmo como leitores, pois com toda essa modernidade, naturalmente existe um leque de possibilidades para que se possa usar desses meios, e por vezes a leitura é deixada de lado em detrimento de outras atividades.

Diante da necessidade de se formar jovens leitores com criticidade para exercer sua cidadania, a presente pesquisa de Iniciação Científica, desenvolvida no IFMT com apoio do CNPq, visa compreender os aspectos que contribuem para a formação de leitores, apresentando, neste trabalho, um recorte da pesquisa ao trazer as considerações dos docentes.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Em um primeiro momento se faz necessário que tenhamos uma visão geral sobre a formação de jovens leitores. Destacamos que ao discutir esse assunto estamos falando de um público que é relativamente jovem e que de certo modo está passando por muitas mudanças, que se dão em diferentes níveis. A leitura é algo de caráter social, desenvolvida no cotidiano para as mais diversas finalidades.

Pensando em um ambiente escolar, verificamos uma diversidade de público, indo desde o leitor assíduo até o indivíduo que não possui uma prática leitora tão constante. Neste contexto, fica evidente a necessidade de compreensão de todos esses perfis de leitores, para que, posteriormente, possa ser trabalhada a formação de uma pessoa como leitora de acordo com suas necessidades, respeitando os processos individuais, mas, ao mesmo tempo, visando o engajamento na leitura por parte da sociedade, que está sendo formada por estes jovens, e que dentro de alguns anos será responsável pela manutenção ou transformação da mesma.

E uma sociedade bem instruída, é uma sociedade próspera, um terreno fértil a novas ideias e perspectivas. Uma potência em todas as suas áreas, e em parte significativa, a leitura é a grande via para este fim.

Nunca é demais lembrar que a prática da leitura é um princípio de cidadania, ou seja, leitor cidadão, pelas diferentes práticas de leitura, pode ficar sabendo quais são as suas obrigações e também pode defender os seus direitos, além de ficar aberto às conquistas de outros direitos necessários para uma sociedade justa, democrática e feliz (SILVA, 2003, P. 24)

Parte importante acerca do debate sobre formação de leitor é compreender que o caminho para essa formação por vezes se dá tardiamente, geralmente por necessidade pontual, o que, de um ponto de vista racional, não favorece a permanência de tal hábito na vida adulta. É muito comum que durante o ensino médio o jovem leia significativamente mais do que em outros períodos de sua vida, mas, problematizando a questão, podemos perceber que a leitura se praticada de tal forma não contribui para a formação de leitores assíduos. Uma boa leitura é aquela fundamentada no desejo por conhecimento ou até mesmo como sendo um “alento para a alma”.

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquele (A palavra que eu digo sai do mundo que estou lendo, mas a palavra que sai do mundo que eu estou lendo vai além dele). (...)Se for capaz de escrever minha palavra estarei, de certa forma transformando o mundo. O ato de ler o mundo implica uma leitura dentro e fora de mim. Implica na relação que eu tenho com esse mundo. (FREIRE, 1981,p. 11-12)

A prática da leitura deve ser exercitada, para que se possa desenvolver o interesse no público jovem. O ensino formal incorpora a leitura, mas, nesse contexto, ela é vista como obrigação, o discente lê algo que vai acompanhá-lo somente até o término de um teste, ou que vá satisfazer suas necessidades temporárias, e depois aquela leitura não terá significado. É por esse motivo que se faz necessário compreender a opinião desse público mais jovem, para que o ato de ler seja valorizado e tenha propósito significativo, proporcionando desenvolvimento intelectual efetivo e não sendo visto apenas como obrigação.

É preciso compreender quais ações implicam direta e significativamente no que diz respeito aos jovens desenvolverem ou não o hábito da leitura, que deve começar na primeira infância, logo quando a criança ingressa no ambiente escolar. Dentro desse ambiente, o indivíduo é estimulado a gostar das histórias que a ele são contadas, narrativas que são passadas de geração a geração.

Contos sobre mundos mágicos e personagens encantados passam a fazer parte do imaginário infantil, e esse é, possivelmente, um dos primeiros contatos com a leitura. De acordo com Zilberman (2018, p. 24) “há que se ler literatura para romper o silêncio, destravando, aceitando e retroalimentando os sentimentos e a inteligência do mundo”. A partir destas leituras literárias e o despertar pelo prazer ouvir, e posteriormente ler, histórias, uma iniciação ao mundo da leitura para muitas crianças, ela poderá ser alfabetizada, pois existe neste momento um contato relativamente maior com a leitura, é nessa etapa que a criança pode começar a demonstrar afeição a leitura e também a escrita.

Esse despertar não depende exclusivamente do professor pois a leitura pode ser entendida como um processo contínuo, e que não se dá somente em um ambiente escolar, cabendo a todas as pessoas que cercam esse indivíduo instigarem sua sede por conhecimento desde cedo, para que o processo seja gradativamente naturalizado, formando um indivíduo que posteriormente irá ter grande apreço pelo conhecimento em seus mais variados aspectos, incluindo a leitura.

No entanto, para Oliveira (2010) o papel mediador do professor neste momento é fundamental para a formação do jovem leitor:

Ser mediador da leitura é conseguir compartilhar com a criança. Quando o professor é um entusiasta da leitura e comunica esse entusiasmo às crianças, existe grande possibilidade de que estas sejam seduzidas pela leitura, por conta da curiosidade sobre o que está sendo lido. É muito importante que a criança veja o professor lendo. Nos momentos em que as crianças leem silenciosamente, é interessante que o professor o faça também, de modo que o ambiente escolar seja visto como lugar agradável do exercício da leitura para ambos (OLIVEIRA, 2010, p. 51)

É dentro desse universo de possibilidades que se formam os leitores, mas também é nele que existe a exclusão, dificuldades ou mesmo falta de apoio, o que vai gerar uma relação diretamente proporcional entre indivíduo-leitura. Sabemos que no ambiente escolar, assim como na sociedade, existem pessoas de todas as classes sociais, com diferentes níveis de entendimento e cada qual com concepções próprias. Essas características devem ser consideradas quando verificamos o processo que faz ou não uma pessoa a se tornar leitor, ter acesso a livros, educação em sua totalidade, devemos, assim, averiguar o todo mas jamais esquecendo as particularidades.

Compreendemos, neste sentido, a leitura como prática social importante na formação da cidadania das pessoas, na promoção de um agente ativo de mudanças na sociedade em que está inserido. Uma pessoa que não se conforma com algo que lhe foi imposto, antes se preocupa em olhar criticamente, a fim de ver o mundo ao seu redor, porque esse é o papel da leitura, levar conhecimento, expandir horizontes e transpor todos os tipos de barreiras.

3 | METODOLOGIA

Dos três tipos de pesquisa qualitativa explicitado por Schmidt-Godoy(1995), utilizamos o Estudo de Caso que visa ao exame detalhado de um ambiente, de um simples sujeito ou de uma situação em particular.

Dispusemos, como sujeitos de pesquisa, dois professores especialistas sobre processo de formação de leitores e os alunos dos cursos de Eventos e de Secretariado Executivo do Departamento de Área e Serviços (DAS) do Campus Octayde Jorge da Silva - Cuiabá-MT, com o intuito de conhecer, mapear e sistematizar como se dá a formação deste público leitor específico.

A pesquisa foi desenvolvida em três etapas: na primeira foram realizados os questionários com questões abertas e fechadas, aplicadas para os alunos do DAS, com a finalidade de traçar o perfil de leitor desses estudantes; na segunda, as entrevistas semiestruturadas, sucedidas através da plataforma WhatsApp, com três pessoas, entre elas uma aluna do curso de Eventos e duas professoras do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT).

Após a coleta dos dados, procedemos à sistematização dos resultados dos questionários e a transcrição das entrevistas. Para análise dos dados, tecemos um paralelo entre os resultados dos diferentes instrumentos, com intuito de verificar o processo de formação de leitores no DAS-IFMT. Neste trabalho, apresentaremos um recorte da pesquisa, trazendo à baila o olhar do docente sobre o processo de formação de leitor.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

O universo literário não se apresenta de forma padronizada a todos os indivíduos, muito antes de abordar a questão do leitor e seu processo de formação, faz-se necessário entender quem é esse leitor, de forma que não venhamos a generalizar o mesmo e que possamos compreender o que a leitura significa para cada indivíduo.

Os discentes que pertencem ao departamento DAS (Departamento da Área de Serviços) apresentam perfis diferentes de acordo com o curso em que estão matriculados, os alunos do curso de Ensino Médio Integrado - Eventos geralmente possuem um perfil mais extrovertido, no sentido da comunicabilidade, são pessoas que gostam de socializar e sempre estão em busca de algo novo. Já os alunos de Ensino Médio Integrado - Secretariado apresentam um perfil que tende a ser mais ágil, sempre muito comunicativos e favoráveis a novos conhecimentos.

Durante o processo da elaboração da pesquisa, foram feitos levantamentos em relação ao hábito de leitura dos discentes, como mencionado anteriormente o processo de formação de leitores é algo que não se dá de forma homogênea. Um dado constatado é que muitas vezes, ao chegarem no ensino médio, as pessoas se veem pressionadas a ler, o que faz com que percebamos que o ato da leitura não é um processo familiar para grande parte dos estudantes. Essa situação foi exposta pelas professoras, conforme o trecho destacado a seguir:

Eu acho que a formação de jovens leitores é bem complicada, ela é mais complicada do que a formação do leitor... por exemplo do leitor do ensino fundamental, que já venha com um histórico de leitura. Uma criança que lê muito, será um jovem leitor porque a criança que lê não vai perder isso... então essa formação ela se dá contando muito com a família. [...] Por exemplo, pais e irmãos leitores, uma casa onde ela veja pessoas lendo, aonde ela veja livros, revistas. Onde a leitura é um hábito familiar. Eu acho que aí é mais tranquilo. Se você pensar a partir da juventude, no ensino médio, é mais difícil você conseguir um leitor. Então para a formação desse jovem como leitor a

escola vai ter um trabalho muito maior, e muitas vezes a escola não consegue 'ganhar' esse leitor que não veio com um histórico. É possível, mas é bem mais trabalhoso... mais difícil.[...] Existe também uma tendência natural de algumas pessoas a leitura[...]. Então se o adolescente sempre foi uma pessoa leitora, é possível que o período em que a leitura venha estar mais presente em sua vida é na adolescência, devido a quantidade de gêneros, títulos e a descoberta de coisas novas da vida. Mas em contrapartida é muito difícil que o adolescente se torne leitor de uma hora para a outra. (Professora 1)

A formação de leitores não é uma tarefa fácil, pois não cabe somente à escola incentivar. Uma família cuja leitura está presente terá grandes chances de formar adolescentes leitores.[...] a medida que os adolescentes crescem, vão se distanciando dos livros. (Professora 2)

Segundo as colocações acima, a formação do jovem leitor é possível, mas pode vir a apresentar maiores desafios, até mesmo por conta do consenso de que a formação de um leitor é um processo contínuo, que nunca se dá por concluída. Por vezes, o leitor precoce acaba por se destacar em meio aos outros, sendo aquele que não abandona o hábito da leitura, pelo fato de que ele realmente encontra uma finalidade em tal ato, seja para estudo ou para deleite, por fazer da leitura um hábito incorporado em seu cotidiano.

A voz do discente é muito importante na elucidação de todo esse processo. Ao confrontar as vozes dos profissionais com as dos estudantes verificamos um novo panorama da situação com as dificuldades de ambas as partes no sentido de construir um ambiente favorável ao aprendizado, práticas de leituras que possam trazer retorno e obtenção de novos conhecimentos. Pensando nisso, foram ouvidos alguns discentes, a eles foi perguntado sobre a opinião que eles têm em relação às possibilidades de “conquistar” o leitor mais jovem.

Como minha professora de redação disse, nós devemos pensar em gêneros literários que nos agradem[...]. A melhor parte de você começar a ler livros é procurar saber o gênero que você gosta, a maioria das pessoas acha que é obrigatório você ler gêneros específicos, mas não é assim. você tem que gostar do hábito de leitura, você tem que procurar algo que você goste. Eu acho que a melhor maneira de conquistar leitores seria o incentivo à leitura de assuntos que ela goste, algo que chame a atenção para essas pessoas começarem a ler. (Aluno DAS)

Partindo desse princípio, é possível analisar que se o aluno começa a ler gêneros que chamam sua particular atenção, posteriormente o mesmo possa vir a se interessar em outros títulos, até mesmo pelo amadurecimento que ele conquistou com as leituras anteriores.

Eu tive que começar a ler por conta de aulas de redação, porque a minha professora falou que eu precisava melhorar e ela me indicou livros para ler, e eu comecei a ler por causa disso. Depois disso eu não parei mais, naquela época era muito importante pra mim, [...] porque todo momento que eu tinha era dedicado para os livros ou para estudar, mas o que eu mais fazia no meu tempo livre era ficar lendo. Foi um dos momentos mais importantes da minha vida[...].(Aluno DAS)

No trecho acima é evidente que o incentivo por parte do docente encorajando esse jovem a ler proporcionou momentos de desfrute da leitura, nos quais o mesmo se viu comprometido consigo e com seus momentos de leitura, chegando até mesmo a agregar o hábito de ler em sua rotina diária. Entretanto, ainda podemos encontrar o processo contrário na formação de leitor, os jovens se veem limitados, no sentido de não poder explorar temáticas de seu interesse, o que acaba desestimulando a prática de leitura.

Precisamos considerar que formar leitores, promover leitura no ambiente escolar é responsabilidade de todas as áreas e não apenas do professor de linguagens, como esclarece Cagliari (1998)

Não falo de ensino programado, que reduz tudo a um condicionamento pelo texto, mas penso que a escola precisa ensinar os alunos a ler e a entender não só as palavras, as histórias das analogias, mas também os textos específicos de cada matéria, as provas de cada área, as instruções de como fazer algo, etc. A leitura não pode ficar restrita à literatura e ao noticiário. (CAGLIARI, 1998, p. 149).

Quando se pensa em criar um hábito é importante falar da consistência dos mesmos, ou seja, como esse hábito vai ser inserido na vida da pessoa, de forma quantitativa e qualitativa simultaneamente. A leitura exige o mínimo de engajamento por parte do sujeito, principalmente se seu contato for muito recente com o universo literário.

Para Grossi (2008) “pessoas que não são leitoras têm a vida restrita à comunicação oral e dificilmente ampliam seus horizontes, por ter contato com ideias próximas das suas, nas conversas com amigos” Para o autor, a oportunidade de entrar em contato com o desconhecido acontece durante o processo de leitura. Sendo assim, destaca que “incentivar a formação de leitores é não apenas fundamental no mundo globalizado em que vivemos. É trabalhar pela sustentabilidade do planeta, ao garantir a convivência pacífica entre todos e o respeito à diversidade”. (GROSSI, 2008, p.03)

Acreditamos que a leitura hoje está mais acessível às pessoas, com possibilidades da leitura impressa ou *online*, uma vez que somos agraciados pela facilidade de acesso a diferentes recursos para leitura, no entanto a prática leitora vem se tornando cada vez menos impopular. Tendo em vista que a leitura é algo de suma importância na vida das pessoas, podemos afirmar que a mesma está diretamente relacionada com a formação pessoal de cada indivíduo.

E, nesse sentido, o debate acerca do processo de formação de leitores se configura necessário para que se possamos superar os desafios em formar um cidadão que leia e que, acima de tudo se desenvolva crítica e intelectualmente em sua plenitude.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura é parte fundamental do desenvolvimento intelectual, cabendo a ela contribuir com o desenvolvimento da capacidade imaginativa do ser, expandir conhecimentos e ainda provocar o enfrentamento das múltiplas realidades, fazendo o indivíduo questionar-se e posteriormente gerar mudanças em uma sociedade.

Nesta pesquisa, verificamos que há variados caminhos para que o jovem venha a se formar como leitor, cabendo às instituições de ensino realizar um diagnóstico a fim de identificar as limitantes do processo. Por outro lado, cabe também aos pais e responsáveis realizarem o trabalho de instigar esse jovem quando o mesmo ainda está no processo de alfabetização.

Contudo, a pesquisa nos mostra que parte significativa desse público não teve um contato tão significativo com a leitura na primeira infância, e tal situação veio se arrastando, e normalmente quando o jovem chega ao ensino médio, na faixa etária dos 16 anos, ele se depara com uma realidade em que ele depende da leitura para consolidar cada vez mais seu aprendizado.

Para contribuir com sua formação leitora a ênfase está nas aulas de linguagem, embora tenhamos já destacados aqui a necessidade da leitura nas diferentes áreas do conhecimento. Nesse período da vida, Ensino Médio, o jovem precisa ter um repertório de informações mais consolidado, a fim de construir novos saberes para que possa se encaminhar com segurança para a vida adulta.

Outro aspecto significativo a se considerar, é que a leitura promove novos olhares de mundo, grandes pensadores são, por consequência, grandes leitores. Toda sociedade precisa de pessoas comprometidas com os aspectos fundamentais para o seu funcionamento, fazendo-se necessário que essas detenham conhecimentos que possam proporcionar uma mudança ou mesmo melhorias na sociedade na qual o mesmo se vê inserido.

A importância de termos um olhar cuidadoso com o jovem é justamente o ponto culminante da questão pois o jovem é aquele que irá suceder seus pais, aquele que poderá vir a ser um líder social, ocupar os mais diversos cargos em uma sociedade. Ele é quem vai dar segmento a sociedade.

O conhecimento que os livros trazem não são responsáveis somente por um saber individual, por vezes ele é a causa da mudança de pensamento tanto individual quanto coletivo, o poder que a leitura tem é atestado quando olhamos para tudo aquilo que o homem produziu com sua capacidade de pensar e que nos torna detentores de grandes e significativas mudanças. Portanto, a leitura se apresenta como parte primordial no desenvolvimento humano e no exercício da cidadania.

REFERÊNCIAS

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Linguística**: 4ª ed. São Paulo, SP, Editora Scipione, 1989.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. Col. Polêmicas do Nosso tempo, Editora Cortez, São Paulo, 1985

GROSSI, Gabriel Pillar. **Leitura e sustentabilidade**. Nova Escola, São Paulo, SP, nº 18, abr. 2008.

OLIVEIRA, Ana Arlinda de. **O professor como mediador das leituras literárias**. In: BRASIL, Ministério da Educação. *Literatura: ensino fundamental. Coleção Explorando o ensino*, v. 20, Secretaria de Educação Básica – Brasília: pdf. MEC/ SEB, 2010. Disponível em: . Acesso em: 14 de novembro de 2019.

SILVA, E. T. **Leitura em curso**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SCHIMIDT- GODOY, A. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. *RAE - Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995

ZILBERMAN, Regina. **Literatura e pedagogia**. São Paulo: Global, 2018

CAPÍTULO 3

A PERSUASÃO DOS NARRADORES EM *MAYOMBE*, DE PEPETELA

Data de aceite: 01/10/2020

Data de Submissão: 06/07/2020

Dayse Oliveira Barbosa

Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências
Humanas
São Paulo/SP
<http://lattes.cnpq.br/8691756565391672>

RESUMO: Esta pesquisa tem por objetivo evidenciar como os diferentes narradores dos subcapítulos do romance *Mayombe*, intitulados “*Eu, o narrador, sou...*” – na sequência, o nome do narrador personagem – visam à persuasão do leitor a favor da guerra de independência angolana. O romance *Mayombe* é narrado em terceira pessoa, por um narrador onisciente, que pode ser considerado o narrador principal do enredo. Os subcapítulos “*Eu, o narrador, sou...*” inserem-se nos capítulos do romance comentando e, às vezes, esclarecendo sobre um acontecimento da narrativa. Cada um desses subcapítulos é narrado em primeira pessoa, por um narrador-personagem, que apresenta ao leitor o próprio ponto de vista acerca de uma ocorrência importante do enredo. Ao inserir vários narradores na obra, o narrador principal demonstra que a guerra de independência angolana foi formada por diferentes pontos de vista. Cada um desses narradores utiliza-se de significativas estratégias de persuasão para sustentar seu ponto de vista. Ao analisarmos, a partir dos estudos de Ingedore Koch, Vanda Maria Elias, Luiz Antônio Ferreira

e Fábio Souza Trubilhano as estratégias de persuasão presentes nos subcapítulos “*Eu, o narrador, sou...*”, compreende-se com maior clareza que o ponto de vista sustentado por cada um dos narradores-personagem é construído de acordo com a etnia e o lugar social ocupado por aquele narrador. Dessa forma, depreende-se que o ponto de vista nunca é neutro, mas marcado pelos posicionamentos adotados por quem “olha”, no caso de *Mayombe*, o narrador em terceira pessoa e os narradores-personagem.

PALAVRAS-CHAVES: Persuasão, narrador, Angola, guerra de libertação, romance.

THE PERSUASION OF NARRATORS IN *MAYOMBE*, BY PEPETELA

ABSTRACT: This research aims to show how the different narrators from the sub-chapters of the novel *Mayombe*, entitled “*I, the narrator, am ...*” - in the sequence, the name of the character narrator - aim at persuading the reader in favor of the war of Angolan independence. The *Mayombe* novel is narrated in third person, by an omniscient narrator, who can be considered the main narrator of the plot. The sub-chapters “*I, the narrator, am ...*” are inserted in the novel’s chapters, commenting and, sometimes, clarifying an event in the narrative. Each of these sub-chapters is narrated in first person, by a character narrator, who presents the reader with his own point of view about an important occurrence of the plot. By inserting several narrators in the work, the main narrator demonstrates that the Angolan war of independence was formed by different points of view. Each of these narrators uses significant

persuasion strategies to support their point of view. When we analyze, from the studies of Ingedore Koch, Vanda Maria Elias, Luiz Antônio Ferreira and Fábio Souza Trubilhano, the persuasion strategies present in the sub-chapters “I, the narrator, am ...”, it is understood with greater clarity than the point of view supported by each of the narrators-character is built according to the ethnicity and the social place occupied by that narrator. Thus, it appears that the point of view is never neutral, but marked by the positions adopted by those who “look”, in the case of *Mayombe*, the third person narrator and the character narrators.

KEYWORDS: Persuasion, narrator, Angola, war of liberation, romance.

1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho visa ao estudo das estratégias de persuasão empregadas nos subcapítulos intitulados *Eu, o narrador, sou (nome do narrador)*, do romance *Mayombe*, evidenciando como esses subcapítulos apresentam diferentes pontos de vista que contribuem significativamente para a complexidade do romance.

Mayombe, romance escrito por Pepetela, foi publicado originalmente no início da década de 1980, e recebeu o Prêmio Nacional de Literatura Angolana. Pepetela nasceu na cidade de Benguela, em Angola, em 1941. Licenciou-se em Sociologia, em Argel, durante o exílio. Foi guerrilheiro pelo MPLA (Movimento Para Libertação de Angola) e político. Desde a década de 1980, Pepetela é professor universitário e dedica-se intensamente a atividades culturais.

Mayombe narra um fragmento da guerra de libertação angolana. O romance divide-se em cinco capítulos – A missão, A base, Ondina, A surucucu e A amoreira – e epílogo.

Mayombe é uma floresta tropical localizada em Angola. Nessa floresta transcorrem os principais acontecimentos do romance, que são os embates entre os guerrilheiros angolanos com os portugueses.

Apenas os guerrilheiros angolanos (17 no total) e a professora (Ondina) que leciona para as crianças angolanas de Dolisie, onde é a base de guerra – núcleo do segundo capítulo do romance –, são nomeados. Os portugueses são tratados genericamente por *tugas*.

O romance é narrado em terceira pessoa, por um narrador onisciente; contudo, é notável em todos os capítulos a inserção de subcapítulos narrados em primeira pessoa. Todos esses subcapítulos nomeiam-se *Eu, o narrador, sou (nome do narrador)*. Dos 17 guerrilheiros, apenas nove, que ocupam papel estratégico nas operações de guerra, narram esses subcapítulos.

Ao todo são 14 inserções de *Eu, o narrador, sou (nome do narrador)* e o epílogo, que recebe como título *O narrador sou eu, o Comissário Político*. É interessante notar que esses subcapítulos decrescem no transcorrer dos capítulos do romance. Assim, o capítulo A missão apresenta seis inserções; o capítulo A base, apenas três inserções; os capítulos Ondina e A surucucu, duas inserções cada capítulo; A amoreira, somente uma inserção. O epílogo é todo narrado pelo Comissário Político, datado em 1971.

A partir dessa data e das informações contidas no epílogo é possível inferir que os acontecimentos da narrativa passaram-se no final da década de 1960, apogeu da guerra de libertação angolana.

Percebe-se a importância crucial dos subcapítulos *Eu, o narrador, sou (nome do narrador)*, na construção do romance *Mayombe*. Esses subcapítulos, por serem narrados em primeira pessoa, por diferentes narradores, agregam pontos de vista distintos à narrativa. Cada narrador utiliza-se de estratégias de persuasão para sustentar seu ponto de vista e, conseqüentemente, acrescentar maior complexidade à obra.

2 I EU, O NARRADOR, SOU (NOME DO NARRADOR)

Trubilhano (2013), na primeira parte de sua tese de doutorado, expõe que:

Todo discurso cuja finalidade for persuadir deverá ser confeccionado visando às características e peculiaridades do auditório ao qual se destina, sob pena de a tonalidade argumentativa restar prejudicada ou mesmo ineficaz. (TRUBILHANO, 2013, p.19)

No caso do romance, o auditório são os leitores, visto que nesse gênero textual não há interação face-a-face.

Os potenciais leitores dessa obra são pessoas interessadas em literatura de países africanos de língua portuguesa, em especial, literatura angolana em prosa; pessoas que querem conhecer ou que apreciam o estilo de escrita de Pepetela; pessoas que se interessam por literatura que narram acontecimentos de guerra, principalmente, guerra de independência.

Conforme já foi mencionado, apenas os guerrilheiros angolanos que ocupam papel de destaque nas operações de guerra é que narram os subcapítulos *Eu, o narrador, sou (nome do narrador)*. Ao narrarem em primeira pessoa, eles imprimem uma característica pessoal à própria narração e, dessa forma, torna-se mais viável persuadir o leitor.

Convém mencionar ainda que todas as inserções de *Eu, o narrador, sou (nome do narrador)* estão relacionadas ao assunto principal do capítulo. O narrador em primeira pessoa expõe um ponto de vista que pode concordar ou discordar do ponto de vista do narrador em terceira pessoa, que é o narrador do romance.

Mas, todas as inserções em primeira pessoa contribuem para a progressão temática da narrativa e apresentam uma informação relevante que atende ao propósito comunicativo primordial do romance: narrar a guerra de libertação do ponto de vista dos guerrilheiros angolanos.

Para isso, cada narrador utiliza-se de estratégias únicas de persuasão do leitor. A respeito da persuasão, Ferreira (2015) esclarece o seguinte:

A persuasão leva em conta a dotação humana das faculdades, sentimentos, impulsos, paixões e busca fundir em si três ordens de finalidade:

Docere: ensinar, transmitir noções intelectuais, convencer. É o lado argumentativo do discurso.

Movere: comover, atingir os sentimentos. É o lado emotivo do discurso, aquele que movimenta as paixões humanas.

Delectare: agradar, manter viva a atenção do auditório. É o lado estimulante do discurso, aquele que movimenta o gosto. (FERREIRA, 2015, p.15 e 16)

É interessante notar que todos os narradores em primeira pessoa utilizam em maior ou menor proporção as três ordens de finalidade apresentadas por Ferreira.

O personagem Teoria, por exemplo, faz três inserções – *Eu, o narrador, sou Teoria* – no primeiro capítulo, denominado A missão. Nesse capítulo, os guerrilheiros estão em uma missão bélica no Mayombe. Teoria é o professor do grupo. Ele é mestiço. Por isso, em suas narrações, Teoria busca convencer o leitor sobre a questão de sentir-se deslocado tanto entre negros quanto entre brancos.

Além disso, é notável que Teoria recorre constantemente ao grande amor de Manuela, que ele abandonou para tornar-se guerrilheiro. As lembranças que Teoria guarda de Manuela comovem o público e, concomitantemente, mantém viva a atenção do leitor, pois evidencia o aspecto sensível de um guerrilheiro, conforme é perceptível nos exemplos abaixo:

Nasci na Gabela, na terra do café. Da terra recebi a cor escura de café, vinda da mãe, misturada ao branco defunto do meu pai, comerciante português. Trago em mim o inconciliável e é este o meu motor. Num universo de sim ou não, branco ou negro, eu represento o talvez. Talvez é não para quem quer ouvir sim e significa sim para quem espera ouvir não. A culpa será minha se os homens exigem a pureza e recusam as combinações? (PEPETELA, 2018, p.14)

Criança ainda, queria ser branco, para que os brancos me não chamassem negro. Homem, queria ser negro, para que os negros me não odiassem. Onde estou eu, então? E Manuela, como poderia ela situar-se na vida de alguém perseguido pelo problema da escolha, do sim ou do não? Fugi dela, sim, fugi dela, porque ela estava a mais na minha vida; a minha vida é o esforço de mostrar a uns e a outros que há sempre lugar para o talvez.

Manuela, Manuela, amigada com outro, dando as suas carícias a outro. E eu, aqui, molhado pela chuva-mulher que não para, fatigado, exilado, desesperado, sem Manuela. (PEPETELA, 2018, p.18)

Outro exemplo é o personagem Lutamos – *Eu, o narrador, sou Lutamos* – que faz apenas uma inserção no último capítulo, intitulado A amoreira. Nesse capítulo, os guerrilheiros realizam contra os portugueses o combate decisivo da missão no Mayombe. A narração de Lutamos localiza-se no início do capítulo, em face da tensão do combate.

Em sua narração, Lutamos inicia tentando manter a atenção e a expectativa do leitor – “Vamos amanhã avançar para o Pau Caído. Missão arriscada, pois ou são eles ou somos nós. O Pau Caído ocupado pelo inimigo representa mais um punhal no povo de Cabinda” (PEPETELA, 2018, p. 235) –, prossegue argumentando sobre a importância da sua presença nesse embate – “Amanhã, no ataque, quantos naturais de Cabinda haverá? Um, eu mesmo. Um, no meio de cinquenta. Como convencer os guerrilheiros de outras regiões que o meu povo não é só feito de traidores?” (PEPETELA, 2018, p. 235) – e finaliza expondo sua amizade pelo Comandante Sem Medo, protagonista do romance e líder dos guerrilheiros:

Entramos no mesmo ano na guerrilha. Eu era o guia, ele era o professor da Base. Não queriam que ele combatesse, davam-lhe os comunicados de guerra para escrever. Até que um dia ele exigiu que o deixassem combater. Nunca mais escreveu os comunicados de guerra, passou a vivê-los.

Estivemos sempre juntos, ele sabe que não o trairei. Mas quantos são os que pensam como ele? (PEPETELA, 2018, p. 235)

3 | O NARRADOR SOU EU, O COMISSÁRIO POLÍTICO

O epílogo denomina-se *O narrador sou eu, o Comissário Político*. É uma narração que merece destaque, pois concretiza a unidade semântica do romance.

O Comandante Sem Medo e o Comissário Político são chefes dos guerrilheiros do Mayombe. Os dois trabalham em conjunto nas missões de guerra e são amigos pessoais. No transcorrer da história, Sem Medo envolve-se com Ondina, a ex-noiva do Comissário Político. Como ele pretendia reconquistá-la, sente-se traído por Sem Medo. Na sequência, ambos têm que liderar o embate contra os portugueses. Por um erro de estratégia, produzido por um impulso do Comissário Político, Sem Medo morre no combate.

A narração do Comissário Político evidencia as transformações internas pelas quais ele passou em razão da morte de Sem Medo, como o parágrafo inicial apresenta:

A morte de Sem Medo constituiu para mim a mudança de pele dos vinte e cinco anos, a metamorfose. Dolorosa, como toda metamorfose. Só me apercebi do que perdera (talvez o meu reflexo dez anos projetados à frente), quando o inevitável se deu. (PEPETELA, 2018, p. 247)

Conforme Koch & Elias (2016) apontam a respeito dos implícitos na linguagem, pode-se depreender que a narração do Comissário Político visa implicitamente à persuasão do leitor a respeito da veracidade do sentimento dele por Sem Medo. É uma forma de reconciliar-se com o amigo, reconstruir a imagem diante do público e, paralelamente, encerrar um ciclo de vida.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho procurou-se demonstrar como as estratégias de persuasão empregadas nos subcapítulos intitulados *Eu, o narrador, sou (nome do narrador)*, do romance *Mayombe*, apresentam diferentes pontos de vista acerca da guerra de libertação angolana. Esses pontos de vista distintos contribuem significativamente para a complexidade do romance.

A partir da análise de trechos desses subcapítulos, é possível compreender com maior clareza que o ponto de vista sustentado pelos narradores em primeira pessoa é construído de acordo com a etnia e o lugar social ocupado por aquele narrador.

Assim, é evidenciado que o ponto de vista é marcado pelos posicionamentos adotados pelos diferentes narradores do romance.

REFERÊNCIAS

FERREIRA, Luiz Antônio. *Leitura e persuasão*. São Paulo: Contexto, 2015.

KOCH, Ingedore G. Villaça & ELIAS, Vanda Maria. *Escrever e argumentar*. São Paulo: Contexto, 2016.

PEPETELA. *Mayombe*. Rio de Janeiro: Leya, 2018.

TRUBILHANO, Fábio S. *Retórica clássica e nova retórica nos recursos judiciais cíveis: a construção do discurso persuasivo*. São Paulo, 2013. 365 f. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas.

CAPÍTULO 4

A INTERPRETAÇÃO DAS NORMAS CONSTITUCIONAIS DE COMPETÊNCIA: O CONFLITO PARA A INSTITUIÇÃO DE POLÍTICAS DE PROTEÇÃO AO MEIO AMBIENTE

Data de aceite: 01/10/2020

Data de submissão: 26/06/2020

Olívia do Carmo Petreca

Universidade Federal do ABC (UFABC)
São Bernardo do Campo – SP

<http://lattes.cnpq.br/6378254254917854>

RESUMO: Não são raros os litígios que avançam para a apreciação dos tribunais superiores por divergências na interpretação da legislação brasileira, tanto no que se refere às normas de conduta, quanto de estrutura, em especial no que corresponde à adequação da legislação infraconstitucional aos enunciados preconizados na Carta Magna. Referidas demandas não só ensejam a necessidade de escolha de um método interpretativo capaz de conferir segurança jurídica, como revelam a dificuldade em fazê-la. Não obstante a indispensabilidade dos critérios hermenêuticos utilizados, é de grande importância a discussão da palavra enquanto fonte de sentido no enunciado normativo, razão pela qual o presente artigo busca analisar a relevância da incorporação da semiologia de Ferdinand Saussure e da semiótica de Charles Sanders Peirce no processo de aplicação da hermenêutica jurídica para realizar a análise do emprego dos signos no texto legislativo e seus reflexos práticos. O trabalho é desenvolvido a partir do estudo conceitual e da realização de ensaio prático baseado na controvérsia oriunda do Recurso Extraordinário n. 827.538/MG acerca da competência constitucional para a criação de instrumentos normativos por outros entes Federativos, que não a União, para estabelecer políticas públicas buscando a proteção do meio ambiente.

PALAVRAS-CHAVE: Semiótica, Semiologia, Linguagem jurídica, Hermenêutica.

THE INTERPRETATION OF THE CONSTITUTIONAL RULES OF COMPETENCE: THE CONFLICT TO ESTABLISH POLICIES FOR ENVIRONMENTAL PROTECTION

ABSTRACT: It is not uncommon to see lawsuits that hereinafter referred to legal assessment by superior courts because of divergence in interpretation of Brazilian law, that applies both to the conduct and structural standards, mainly that pertain unto adequacy infra-constitutional legislation to constitutional provisions. These lawsuits reveal the necessity to make a choice about an interpretative criteria able to confer legal certainty, as well shows the difficulties in choose it. Notwithstanding the relevance hermeneutics methods has equal importance make the word's considerations whereas sense's source of legal statement, because of it, this paper sought to analyse the relevance of incorporation of Ferdinand Saussure's semiology and Charles Sanders Peirce's semiotic in the enforcement process of legal hermeneutic to make the employment study of signs in legislative text and their practical reflexes. This paper is developed from conceptual study and a practical test based in controversy discussed in Extraordinary Appeal n. 827.538/MG the constitutional authority to creation of regulatory instruments focused in environmental protection politics by other federal entities beyond the Union.

KEYWORDS: Semiotics, Semiology, Legal language, Hermeneutics.

1 | INTRODUÇÃO

A Constituição Federal Brasileira traz proteções básicas não só às relações que afetem aos humanos, mas também às afetadas ao meio ambiente, dispondo, para tanto, de artigos com matérias principiológicas e estruturais.

Dentre as estruturais existem enunciados responsáveis por delimitar a competência dividida entre os entes federados para legislar em matéria ambiental, a fim de promover a descentralização e integração da defesa do meio ambiente.

Todavia, essa descentralização pode gerar conflitos quanto aos limites de atuação de cada ente federativo e resultar em litígios sobre a validade de determinada lei ou enunciado legal perante a Constituição, assim como ocorre na ação em que é questionada a constitucionalidade da Lei Estadual de Minas Gerais n. 12.503 de 30 de maio de 1997, instrumento normativo instituidor do programa estadual de conservação da água, objeto do Recurso Extraordinário (RE) n. 827.538/MG.

Diante disso, considerando a atividade interpretativa do magistrado no deslinde dos litígios postos ao seu conhecimento, pretende-se, com o presente, explanar sobre a relevância de aplicar métodos de interpretação orientados pelas bases das teorias de Pierce e de Saussure, em razão da força dos signos nos enunciados legais enquanto fonte de sentido, para proporcionar maior segurança jurídica nas decisões judiciais e no raciocínio jurídico.

2 | A COMPETÊNCIA PARA LEGISLAR SOBRE O MEIO AMBIENTE

A competência para legislar sobre assuntos referentes ao meio ambiente é distribuída pela Carta Magna Brasileira entre os entes federativos e pode ser exercida de forma comum, concorrente ou exclusiva.

Fiorillo (2004, p.68) esclarece que a competência exclusiva é aquela reservada unicamente para a União, como ocorre com a designada para legislar acerca das matérias preconizadas no artigo 22 da Carta Magna (Brasil, 1988), que engloba águas, energia, jazidas, minas, outros recursos minerais, metalurgia e atividades nucleares de qualquer natureza. No entanto, a União pode autorizar que os Estados criem legislações sobre essas matérias através de lei complementar.

A comum entre todos os entes federados é exercida cumulativamente em relação aos temas dispostos no artigo 23 da Constituição Federal (Brasil, 1988), quais sejam: a proteção de bens culturais, paisagens naturais notáveis e sítios arqueológicos; o meio ambiente e o combate à poluição em qualquer de suas formas; a preservação das florestas, da fauna e da flora; dentre outros relacionados ao saneamento básico e ao abastecimento alimentar.

A concorrente, por sua vez, é prevista pelo artigo 24 da Constituição Federal (Brasil, 1988), caracterizada pela possibilidade de todos os entes legislarem sobre o mesmo assunto de modo complementar, sendo que à União caberá legislar sobre normas gerais. Referida modalidade abrange as florestas, caça, pesca, fauna, conservação da natureza, defesa do solo e dos recursos naturais, proteção do meio ambiente e controle da poluição; e proteção e responsabilidade ao patrimônio histórico, cultural, artístico, turístico e paisagístico. No mesmo artigo é prevista a competência suplementar, por ser correlata à concorrente, visto atribuir competência a Estados, Distrito Federal e Municípios para legislar sobre normas de conteúdo de princípios e normas gerais ou suprir a ausência ou omissão destas quando não for feita pela União.

Meirelles (1966, v.1, p.83) destaca que o caráter concorrente e supletivo das três ordens estatais avultam as dificuldades de triagem, considerando que, como bem salienta Fiorillo (2004, p.67), na repartição de competências legislativas aplica-se o princípio da predominância dos interesses, de modo que competem à União as matérias de interesse nacional, aos Estados, as de interesse regional e aos Municípios a competência legislativa de interesse local. Mas, por vezes, esses interesses são comuns.

Deste modo, os conflitos de competência ocorrem em razão da dificuldade de identificar os limites do exercício da competência de cada ente e de discernir até que ponto as leis são conflitantes ou complementares. Bem como de lidar com os conflitos de interesse entre os entes federativos.

3 | A HERMENÊUTICA JURÍDICA E A INCORPORAÇÃO DA SEMIÓTICA E DA SEMIOLOGIA

A hermenêutica tem suas raízes provindas do verbo grego *hermeneuein* e do substantivo *hermeneia*, ambos relacionados com o mito de Hermes, filho de Zeus incumbido de levar a mensagem dos Deuses do Olimpo aos homens (MAZZOTTI, 2010, p.22). A própria mitologia grega revela a semântica originária do vernáculo, visto que era incumbência de Hermes transformar a mensagem dos Deuses em um texto compreensível aos humanos. Transformação que ocorreria em três dimensões: na enunciação, na explicação e na tradução.

Assim como a atividade de Hermes, Ruedell *apud* Schleiermacher (2012, p.1-2) destaca que a hermenêutica tem como encargo a arte de compreender e interpretar, considerando que a compreensão consiste em dois momentos: compreender o discurso enquanto extraído da linguagem e enquanto fato naquele que pensa.

A interpretação é atividade inerente ao exercício do operador do direito e sempre deve ser realizada considerando a dogmática jurídica, que consiste na vertente da Ciência Jurídica que se destina ao estudo sistemático das normas.

Segundo Adeodato (2002, p.32) a dogmática jurídica preocupa-se em possibilitar uma decisão e orientar a ação partindo de premissas estabelecidas (dogmas estabelecidos, emanados da autoridade competente) que são, a priori, inquestionáveis.

No entanto, conformadas as hipóteses e rito estatuídos na norma constitucional ou legal incidente, ou seja, observados os limites do ordenamento jurídico, a interpretação dos enunciados legais podem gerar modificações que os ajuste a uma nova realidade. Desse modo, a dogmática limita a ação do operador do direito por condicioná-lo aos preceitos legais e aos signos neles contidos.

Neste íterim, independente de qual seja o tipo de litígio posto ao conhecimento do juiz, os patronos das partes litigantes usam o ordenamento jurídico e princípios para elaborar sua argumentação, formando um discurso persuasivo hábil a influir na convicção íntima do magistrado.

Vicente Grecco Filho (2003 p.199-201) esclarece que a persuasão racional ao mesmo tempo em que mantém a liberdade de apreciação, vincula o convencimento do juiz ao material probatório constante dos autos, de forma que há uma liberdade de apreciação restrita pelo material apresentado, pelo ordenamento jurídico e pelo dever de fundamentar a decisão, expondo claramente as razões do convencimento, momento em que o magistrado reduz a termo o raciocínio resultado da atividade interpretativa.

Nesse norte, para que a atividade interpretativa do magistrado seja capaz de garantir segurança jurídica, é imperiosa a escolha de métodos lógicos hábeis a analisar com fidedignidade a mensagem que se pretende passar, reduzindo as margens de subjetivismo.

Dentre os métodos desenvolvidos para a interpretação das relações jurídicas, merece destaque o construtivismo lógico-semântico difundido por Paulo de Barros Carvalho (2017, p.1-5), método que visa amarrar os termos da linguagem pelo cuidado especial com o arranjo sintático da frase, consoante esquemas lógicos hábeis a conferir firmeza à mensagem sem deixar de preocupar-se com o plano do conteúdo, selecionando as significações mais adequadas à fidelidade da enunciação enunciada, razão pela qual a aplicação do método mencionado demanda atenção às teorias de Peirce e Sussure, nos aspectos em que podem ser tratadas como complementares para a atividade interpretativa.

A semiótica estuda os signos e os processos significativos na natureza e na cultura a partir da capacidade que os signos têm de representar a realidade (Nöth, 1996, p.61-5). Ou seja, para a teoria, existe uma realidade e um processo de semiose (pensamento) que constrói uma representação da realidade. O processo significativo (a semiose) é fragmentado em 03 categorias, chamadas de: *primeiridade*, *secundidade* e *terceiridade*.

A *primeiridade* corresponde à percepção inicial e imediata em relação à realidade, pois quando a impressão começa a ser racionalizada passa para a *secundidade*, que é quando “*um fenômeno primeiro é relacionado a um segundo fenômeno qualquer*” (Nöth, 1996, p.63). Em resumo, é quando começamos a racionalizar a impressão inicial em razão da função do signo e passamos a diferenciar ele de outros signos semelhantes para tomar forma e então adentrar à *terceiridade*, que corresponde à “*categoria da mediação, do hábito, da memória, da continuidade, da síntese, da comunicação, da representação, da semiose e dos signos*” (Nöth, 1996, p.64). Nessa terceira etapa é feita uma análise do contexto e

do contexto do signo para concluir o que o objeto representa, ou seja, a interpretação e compreensão.

Segundo Nöth (1996, p.28-36) a semiologia, segundo a teoria proposta por Saussure, traz como um de seus principais fundamentos a significação estrutural, relacionada ao valor correspondente ao conceito atribuído para cada signo em oposição a outro. Desse modo, o valor do signo não vem daquilo que o signo é em si mesmo, mas do outro, ou seja, daquilo que o signo não é.

Para Saussure, a referência ao objeto é excluída da consideração semiológica, pois o signo linguístico não une um objeto a uma palavra, mas sim um conceito a uma imagem acústica. Assim, a teoria de Saussure torna-se incompatível com as teorias semióticas que descrevem a semiose como um processo cognitivo de interação entre o indivíduo e o mundo, um processo no qual o signo tem o papel de mediador entre o pensamento e a realidade. A teoria de Saussure é brilhantemente elucidada por Malmberg ao dizer que:

Na língua, um elemento linguístico – por ex. uma vogal, uma consoante ou um acento – deve-se linguisticamente definir o ponto de vista de suas relações com os outros elementos ou por sua função no sistema, não a base de suas propriedades físicas: modo de formação, estrutura acústica. A língua para Saussure é a forma, não a substância (MALMBERG, 1974, p. 63).

Destarte, Saussure se vale de um procedimento que consiste em apontar um contexto linguístico em que uma diferença de forma corresponde a uma diferença de função e, por isso, considera-se somente o que é relevante, concebendo o estudo da língua como um sistema.

4 | A INTERPRETAÇÃO NAS DECISÕES ANTECEDENTES E POSTERIORES AO RECURSO EXTRAORDINÁRIO

Primeiramente, cumpre esclarecer que sendo o “recurso” uma medida processual oriunda do direito/poder conferido pela legislação de buscar o reexame de uma decisão não estabilizada (transitada em julgado) pela mesma autoridade ou por outra hierarquicamente superior (SANTOS, 2001, p.80; SCHÖNKE, 2003, p. 395; GONÇALVES, 2005, p.33), o recurso extraordinário é uma medida processual que possibilita o reexame da questão em litígio pelo Supremo Tribunal Federal (STF), nas hipóteses determinadas pelo artigo 102, III da Carta Magna Brasileira, a saber:

Art. 102. III - julgar, mediante recurso extraordinário, as causas decididas em única ou última instância, quando a decisão recorrida:

a) contrariar dispositivo desta Constituição;

b) declarar a inconstitucionalidade de tratado ou lei federal;

c) julgar válida lei ou ato de governo local contestado em face desta Constituição.

d) julgar válida lei local contestada em face de lei federal.

O caso selecionado como exemplo para o presente foi fundamentado na alínea “a” do permissivo constitucional, ou seja, na contrariedade à dispositivo da constituição, pois traz à baila a controvérsia sobre ser privativa ou concorrente a competência legislativa acerca da adoção de política pública feita para compelir concessionária de energia elétrica a promover investimentos, com recursos de parcela da receita operacional auferida, voltados à proteção e à preservação ambiental de mananciais hídricos em que ocorrer a exploração.

Na lide, a empresa concessionária afetada pela política pública preconizada na Lei Estadual de Minas Gerais n. 12.503 de 1997 busca o reconhecimento da inconstitucionalidade desta com o discurso de que o sistema de compensação financeira pelo uso de recursos hídricos é gerido por normas federais (União), assim como ocorre com matéria relativa à energia elétrica, de modo que o Estado de Minas Gerais não pode legislar sobre referidas matérias.

O Estado de Minas Gerais, por sua vez, pautou sua defesa na proteção ao meio ambiente, matéria em que possui competência concorrente com os demais entes federativos e no conjunto de princípios atinentes ao meio ambiente previstos na Carta Magna.

Em atenção aos argumentos de ambas as partes, a segunda instância do Tribunal de Justiça de Minas Gerais (TJ-MG) adotou entendimento favorável ao Estado, pautada no reconhecimento da validade da lei enquanto norma reguladora de obrigação ambiental que está em plena consonância com o princípio do poluidor-pagador, que visa assegurar as proteções previstas artigo 225 da Constituição Federal (Brasil, 1988), tendo que as imposições às empresas concessionárias de serviço de energia elétrica foram feitas com o fim de proteger e preservar a bacia hidrográfica em que ocorrer a exploração:

Por traçar normas gerais diretas à preservação do meio ambiente, várias legislações infraconstitucionais foram editadas a fim de garantir esse direito, a exemplo da Lei Estadual nº 12.503, de 30.05.1997 que, ao instituir o Programa Estadual de Conservação da Água, no exercício de sua competência comum (art. 23, VI e VII, da CF), impôs obrigação à CEMIG.

(...) Referida norma legal foi objeto de Incidente de Inconstitucionalidade nº 1.0016.07.068703-9/002 (DJe: 08.10.2010), oportunidade em que a egrégia Corte Superior, em acórdão relatado pelo eminente Desembargador CAETANO LEVI LOPES, à unanimidade, declarou a constitucionalidade do citado dispositivo legal, entendendo não haver vício formal, tendo em vista a competência concorrente dos Estados-membros para legislar sobre proteção ao meio ambiente e devido ao fato de a matéria não ser de iniciativa exclusiva do Chefe do Executivo, podendo a Assembléia Legislativa dispor sobre ela. Sob o aspecto material, também considerou incólume o dispositivo impugnado, pois encontra respaldo no princípio do poluidor-pagador, que

rege o direito ambiental. A norma de regência não representa uma dupla cobrança diante da incidência da Lei Federal nº 9.433/97, uma vez que a obrigação por ela instituída é distinta daquelas estipuladas pelos demais diplomas legais, tendo finalidades e objetivos diversos. Outrossim, registro que o texto legal em análise consiste em norma de eficácia plena, ou seja, produz todos os seus efeitos, independentemente de complementação por outra norma, uma vez que é revestida de todos elementos necessários à sua executividade, tornando possível sua aplicação de maneira direta, imediata e integral. Isso porque a própria lei em comento estabelece a forma de aplicabilidade dos recursos, visto dispor que a concessionária de serviço público (Cemig) fica obrigada a investir na proteção e na preservação ambiental onde está ocorrendo a exploração (TJ-MG, 2019, p.1-11).

Por ter sido uma decisão favorável ao Estado de Minas Gerais, a concessionária recorreu para os tribunais superiores e obteve êxito no julgamento do Recurso Extraordinário nº 827.538/MG realizado em maio de 2020, no qual o pleno do STF fixou o entendimento, por maioria de votos, de que a lei estadual é inconstitucional:

A norma estadual que impõe à concessionária de geração de energia elétrica a promoção de investimentos, com recursos identificados como parcela da receita que auferir, voltados à proteção e à preservação de mananciais hídricos é inconstitucional por configurar intervenção indevida do Estado no contrato de concessão da exploração do aproveitamento energético dos cursos de água, atividade de competência da União, conforme art. 21, XII, 'b', da Constituição Federal (STF, 2020, p.1).

Ao fazer um breve cotejo entre a linha discursivo-interpretativa adotada nas decisões precedentes ao R.E. n. 827.538/MG e nas posteriores à sua interposição, observa-se a partir das conclusões interpretativas, que o tribunal regional reconheceu a validade da lei porque realizou uma interpretação com base na análise da função e abrangência dos signos constantes dos enunciados legais ao proceder com a ponderação entre os preceitos legais e os princípios constitucionais destinados a reger o direito ambiental, de modo a trabalhar com uma interpretação extensiva, racionalizando em um processo de semiose para a interpretação além do enunciado *per se*.

No entendimento do STF, por sua vez, é possível constatar um raciocínio que se aproxima mais à semiologia, ao passo que faz uma interpretação restritiva do caso à norma, ou seja, considera os enunciados constitucionais objetos da demanda como unidade, sem considerar os princípios correlatos ao tema que poderiam influenciar no entendimento desse enunciado.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na atividade interpretativa do magistrado, ambas as teorias, de Pierce e de Saussure, podem ser utilizáveis, válidas e possíveis, de modo a ora dialogar e ora se contrapor, inclusive considerando os mesmos métodos hermenêuticos, visto que independente do método utilizado, os magistrados estão vinculados aos ditames da lei, ou seja, aos signos

constantes no enunciado legal, de modo que se faz necessária a utilização do processo de semiose para encontrar a representação signo constante do enunciado ponderando a função dele no sistema linguístico que integra, como, no caso da atividade do magistrado, dentro da linguagem técnica jurídica.

Desse modo, a dogmática limita a ação do operador do direito por condicioná-lo aos preceitos legais e aos signos neles contidos enquanto fonte de sentido, estes que interpretados a partir de um método hermenêutico como, por exemplo, o construtivismo lógico semântico, permite expor o raciocínio adotado e, assim, fazer uma demonstração do processo de semiose feito, a fim de identificar a função dos institutos revelados nos signos constantes dos enunciados legais. Permitindo, portanto, uma reconstrução lógica de raciocínio, limitando as conclusões ao amarrar logicamente a mensagem com reduzida margem de subjetividade.

REFERÊNCIAS

ADEODATO, João Maurício. **Ética e retórica para uma teoria da dogmática jurídica**. São Paulo: Saraiva, 2002. p.1-32.

BRASIL. [Constituição Federal (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 12 nov. 2018. 130p.

_____. Supremo Tribunal Federal. **Recurso Extraordinário nº 827.538/MG**. Redator para o acórdão: Ministro Luiz Fux, Relator: Ministro Marco Aurélio. Disponível em: http://redir.stf.jus.br/estfvisualizadorpub/jsp/consultarprocesso_eletronico/ConsultarProcessoEletronico.jsf?seqobjetoincidente=4607406

_____. Tribunal de Justiça de Minas Gerais. **Apelação Cível nº 1.0471.11.003020-5/001**. Relator: Desembargador Edilson Olímpio Fernandes. Disponível em: <https://tj-mg.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/729340406/apelacao-civel-ac-10471110030205001-mg/inteiro-teor-729340486?ref=juris-tabs>.

CARVALHO, Paulo de Barros. **Constructivismo lógico-semântico**. 2017. Disponível em: <<https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/101/edicao-1/constructivismo-logico-semantico>>. Acesso em 12 fev. 2019. 5p.

FIORILLO, Celso Antonio Pacheco. **Curso de Direito Ambiental Brasileiro**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2004. p.60-70.

GONÇALVES, Marcus Vinicius Rios. **Novo curso de direito processual civil**. São Paulo: Saraiva, 2005. v. 2. p. 33.

GRECCO FILHO, Vicente. **Direito Processual Civil Brasileiro**. Vol I, 2003. p.199-201.

MALMBERG, Bertil. **As Novas tendências da linguística: uma orientação à linguística moderna**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1974. p.63

MAZZOTTI, Marcelo. **As escolas hermenêuticas e os métodos de interpretação da lei**. São Paulo: Manole, 2010. 126p.

MEIRELLES, Hely Lopes. **Direito municipal brasileiro**. 2. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1966. v.1. p. 83.

NÖTH, Winfried. **A semiótica no século XX**. São Paulo: Anablume, 1996. p.1-68.

RUEDELL, Aloísio. **Hermenêutica e linguagem em Schleiermacher**. 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-24302012000200001>. Acesso em 12 fev. 2019. 7p.

SANTOS, Moacyr Amaral. **Primeiras linhas de direito processual civil**. 21. ed. São Paulo: Saraiva, 2001. v. 1. p. 80.

SCHÖNKE, Adolf. **Direito processual civil**. Campinas: Romana, 2003. p. 395.

CAPÍTULO 5

A PROMOÇÃO DA ARGUMENTAÇÃO A PARTIR DE UMA ATIVIDADE INVESTIGATIVA SOBRE O OXIGÊNIO

Data de aceite: 01/10/2020

Data de submissão: 11/08/2020

Letícia de Cássia Rodrigues Araújo

Universidade Federal de Ouro Preto
Ouro Preto – Minas Gerais
<http://lattes.cnpq.br/0214133422116705>

Paula Cristina Cardoso Mendonça

Universidade Federal de Ouro Preto
Ouro Preto – Minas Gerais
<http://lattes.cnpq.br/9205761186706273>

RESUMO: Este trabalho tem como propósito investigar o potencial de uma atividade investigativa no fomento da argumentação de alunos de uma turma de 1º ano do Ensino Médio. Para isso foi elaborada e desenvolvida uma atividade investigativa sobre a liberação de oxigênio das plantas no processo de fotossíntese. A atividade teve como diferencial os distintos sistemas que a compunham, nos quais os alunos poderiam retirar dos dados as evidências para fundamentar suas justificativas no processo argumentativo e com isso o entendimento do processo. Diferentes autores salientam que os alunos ingressam no ensino médio acreditando que a planta realiza uma espécie de ‘maquinaria’, onde o oxigênio liberado é resultante do gás carbônico absorvido. A atividade investigativa garante dados para que os alunos possam extrair evidências sobre como se dá a liberação do gás oxigênio no processo de fotossíntese ultrapassando tal concepção. Em função da dificuldade de superar essa barreira conceitual, foi perceptível que os alunos se

apoiaram em conhecimentos do cotidiano e em discursos de autoridade, como o do professor e de livros didáticos, para fundamentarem suas justificativas.

PALAVRAS-CHAVE: Argumentação, Atividade Investigativa, Gás Oxigênio.

THE PROMOTION ARGUMENTATION FROM AN INVESTIGATIVE ACTIVITY ON OXYGEN

ABSTRACT: This work aims to investigate the potential of an investigative activity in the promotion of the argumentation of students from a high school class. For this, was developed an investigative activity on the release of oxygen from plants in the process of photosynthesis. The activity had as a differential the different systems that composed it, in which the students could remove from the data the evidence to substantiate their justifications in the argumentative process and thus build the scientific knowledge about the process. Different authors that emphasize that the students enter high school believing that the plant performs as a kind of ‘machinery’ where the oxygen released is the result of absorbed carbon dioxide, we find that the investigative activity guaranteed data so that the students could extract evidence on the release of oxygen gas in the process of photosynthesis. Due to this conceptual barrier, it was noticeable that students relied on everyday knowledge and authority discourses, such as the teacher’s and textbooks, to substantiate their justifications.

KEYWORDS: Argumentation, Investigative Activity, Oxygen Gas.

1 | INTRODUÇÃO

Consideramos que o ato de argumentar no Ensino de Ciências da Natureza consiste na avaliação dos enunciados com base em evidências (JIMÉNEZ-ALEIXANDRE, 2010). Isso possibilita que os alunos compreendam que suas conclusões devem estar justificadas, em outras palavras, sustentadas em evidências. Apesar de considerarmos que tal competência também se desenvolva em várias situações em que a linguagem se faz presente, julgamos que haja certa especificidade de se argumentar no Ensino das Ciências Naturais, que está fortemente atrelada ao caráter das teorias e modelos científicos e os tipos de dados gerados na pesquisa nessa área de conhecimento.

A argumentação contribui com habilidades básicas a serem desenvolvidas pelos alunos e com os objetivos gerais da educação, como aprender a aprender, desenvolver o pensamento crítico e a cultura científica (JIMÉNEZ-ALEIXANDRE, 2010). A argumentação é contemplada em documentos curriculares como os PCNs da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Parâmetros Curriculares Nacionais) (BRASIL, 1999). E é uma das competências avaliadas em exames da área de Ciências da Natureza, como PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) e também é preconizada como umas das competências gerais a serem desenvolvidas na educação básica pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Em função de tais aspectos, torna-se amplamente desejado seu desenvolvimento nas salas de aula de ciências, pois como salienta Jiménez-Aleixandre (2010), para dominar as habilidades de argumentar é necessário que haja prática. Para tal fim, a autora defende que no ambiente de sala de aula devem ser discutidos de forma argumentativa os diferentes dados e evidências que levaram a escolha de certas teorias, modelos e conceitos científicos e o abandono de outros.

A partir da argumentação e do uso de evidências objetiva-se que os alunos consigam explicar os fenômenos cientificamente, como também contribuam para que os estudantes possam analisar variáveis, raciocinar cientificamente, debater, justificar suas ideias, aplicar seus conhecimentos, desenvolver o pensamento crítico, dentre outras habilidades (AZEVEDO, 2004).

Neste trabalho analisamos a importância da atividade investigativa como promotora da argumentação no Ensino de Ciências da Natureza, tendo como objetivo diagnosticar a contribuição de uma atividade investigativa no desenvolvimento do processo argumentativo em sala de aula. De forma específica, analisamos uma atividade investigativa¹ destinada a alunos do 1º ano ensino médio, com o intuito de perceber como seria propiciadora da argumentação acerca da caracterização do gás oxigênio liberado pelas plantas no processo de fotossíntese.

1. Uma das atividades que contemplava uma sequência didática elaborada, desenvolvida e analisada em um projeto de mestrado para o ensino-aprendizagem de fotossíntese.

Este trabalho trata-se de um recorte de um projeto de pesquisa mais amplo, no qual foi elaborada e desenvolvida uma sequência didática sobre o tema fotossíntese, sendo que a atividade investigativa, aqui analisada, é uma das partes integrantes deste projeto.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

Carvalho et al. (1995) propõe que uma atividade investigativa se opõe as propostas de ensino tradicional, prioritariamente de cunho expositivo, em que o professor é um mero transmissor de conhecimentos tomados como verdades absolutas e os alunos são os receptores. Na proposta investigativa, ao contrário, aspectos inerentes a produção do conhecimento são desenvolvidos em sala de aula, além de que o professor passa a ter o papel de mediador dos conhecimentos e os estudantes passam a fazer parte do discurso da sala de aula ao terem suas posições consideradas na construção de conhecimentos científicos.

Atividades investigativas possibilitam meios para uma investigação mais autêntica, ao contrário de práticas do tipo ‘receita de bolo’ muito usadas nos Ensinos de Ciências da Natureza mais tradicionais, que são aquelas propostas em muitos livros didáticos e sugerem uma perspectiva empirista, focada nos resultados finais, independente dos processos da sua obtenção. Este contexto pouco leva ao engajamento do aluno, pouco abre espaço para a problematização e o discurso na sala de aula.

Uma atividade investigativa não necessariamente precisa ser feita em laboratório ou precisa ser experimental, no sentido de trabalho de bancada. Sendo realizada a partir de diferentes meios (experimentais ou não) pode ser uma boa estratégia no Ensino de Ciências da Natureza em geral, objetivando levar os alunos a hipotetizar, pensar cientificamente, debater, justificar suas ideias e aplicar seus conhecimentos teóricos.

Azevedo (2004) argumenta que a atividade investigativa deve ser fundamentada, ou seja, fazer sentido para o aluno, de modo que ele saiba o porquê de estar investigando o fenômeno que a ele é apresentado, ou seja, deve-se partir de um problema no qual o aluno é convidado para poder refletir, buscar explicações, participar das etapas do processo de elaboração do conhecimento, discutir com os demais alunos e chegar a resoluções.

Perante isso consideramos a atividade investigativa como aquela que parte da apresentação de um problema ou de um fenômeno a ser estudado e possibilita a resolução via investigação científica a respeito destes. Segundo Azevedo (2004), esse problema é geralmente proposto a classe pelo professor, que por meio de questões feitas aos alunos procura detectar que tipo de pensamento, seja ele intuitivo ou de senso comum, eles possuem sobre o assunto.

Cientes do objetivo de uma atividade investigativa, podemos articulá-la com a argumentação, pois como salienta Jiménez-Aleixandre (2010), um dos papéis dos alunos na sala de aula é expor suas ideias e argumentar, mas isso só acontece se o estilo das

atividades propiciarem um ambiente argumentativo favorecendo o entrosamento dos alunos e o debate das ideias.

Jiménez-Aleixandre e Erduran (2015) salientam que a argumentação no contexto do Ensino de Ciências da Natureza requer do sujeito a mobilização de conhecimentos relevantes para a área, a seleção de evidências a partir de fontes confiáveis. Para que o aluno tenha acesso a esses diferentes fatores é importante que a atividade investigativa propicie isso ao mesmo. Isto porque entendemos que para o aluno saber argumentar ele precisa se apropriar de dados, e utilizar evidências que consigam apoiar suas justificativas a partir de uma afirmação. Os alunos podem se apoiar em evidências para contrastar afirmativas, mostrando a veracidade ou não delas, permitindo distinguir conclusões sustentadas em dados de meras opiniões.-

Todavia, para que tais habilidades possam ser desenvolvidas, Mortimer e Scott (2002) salientam a importância do discurso dialógico em sala de aula. Segundo tais autores, o discurso dialógico está pouco presente nas salas de aula de ciências, pois os alunos estão acostumados a responder de forma correta o que o professor pergunta, enquanto o último avalia as respostas. Nas salas de aula tradicionais pouco se abre espaço para a discordância de ideais, e para que no plano social seja possível elaborar significados acerca do tema em estudo, sendo o ensino caracterizado como uma retórica de conclusões dispostas pelo professor ou livro didático.

3 | METODOLOGIA

3.1 Coleta de Dados

A atividade investigativa, assim como a sequência didática mais ampla, foi destinada a uma classe de 24 alunos do 1º ano do ensino médio (idades 14-15 anos) de uma escola pública da rede mineira de educação, sendo que tais alunos ainda não tinham estudado as trocas gasosas efetuadas pela planta no processo de fotossíntese. Segundo Araújo e Mendonça (2017), os alunos ingressam no ensino médio acreditando que a troca gasosa propiciada pelas plantas no processo de fotossíntese funcionava como uma 'maquinaria' em que a planta absorvia o gás carbônico para liberar o gás oxigênio.

Baseados em Araújo e Mendonça (2017), foi elaborada uma sequência didática com o total de 8 atividades sobre o tema fotossíntese. As atividades presentes na sequência didática têm o intuito de propiciar o processo argumentativo dentro de sala de aula e construir o conhecimento do aluno, sobre fotossíntese, de forma processual.

Sequência Didática	
Atividade 1	1 – “Voltando ao Tempo”
Atividade 2	2 – Estudo e caracterização dos gases
Atividade 3	3 – Atividade investigativa
Atividade 4	4 – Abre-te Sésamo!
Atividade 5	5 – Pigmentos verdes
Atividade 6	6 – Fotólise da água
Atividade 7	7 – Testando os modelos
Atividade 8	8 – Experimento de Priestley

Quadro 1: Divisão macroscópica² das atividades da SD, com a atividade investigativa em destaque.

Fonte: Elaboração própria, fundamentado em Medeiros (2016)

A atividade investigativa aqui tratada é parte integrante desta sequência didática, sendo a terceira atividade. Para a realização desta atividade outras duas atividades já tinham sido desenvolvidas, sendo que uma tratava dos conceitos históricos da fotossíntese e a outra sobre a caracterização do gás carbônico e o processo de liberação deste gás pela planta, respectivamente.

Esta atividade investigativa foi elaborada pelas autoras e é composta por três partes (parte A, B e C). A parte A é contemplada por um experimento investigativo composto por quatro diferentes sistemas, sendo eles: sistema 1, em que a planta encontra-se submersa em uma solução insaturada de bicarbonato de sódio em contato com uma luminária; sistema 2, em que a planta está submersa em solução insaturada de bicarbonato de sódio e sem o contato com a luminosidade da luminária; sistema 3, planta sem a solução insaturada de bicarbonato de sódio, mas com a presença da luminosidade advinda de uma luminária e o sistema 4, a planta sem luminosidade e sem a solução insaturada de bicarbonato de sódio.

Para todos os experimentos foram utilizados a mesma espécie de planta aquática (*Elodea sp*), sendo que esta, estava emersa em um béquer contendo água e tampada por um funil, na extremidade do funil foi adicionado um tubo de ensaio, por ele os alunos poderiam observar a formação de bolhas de oxigênio em alguns sistemas.

Neste contexto, a parte A da atividade investigativa objetiva que os alunos analisem diferentes sistemas e através do processo argumentativo possam construir o conhecimento sobre o gás oxigênio liberado pelas plantas.

A parte B é composta por um texto histórico sobre a descoberta do gás oxigênio. Neste texto os alunos poderiam verificar que muitas de suas possíveis dúvidas, geradas ao longo da atividade investigativa, poderiam ser dúvidas parecidas, ou até mesmo as mesmas de pesquisadores do passado. A parte C também é composta por um texto histórico, porém nesta o texto fazia uma correlação entre o gás oxigênio, as plantas e a absorção da água pelas plantas e relatava a descoberta da necessidade da água para o desenvolvimento

2. Visão panorâmica de todas as atividades com seus respectivos turnos.

e crescimento da planta. Tanto o texto histórico da parte B quanto o da parte C foram elaborados para dar fechamento a atividade, isto é, possibilitar um discurso de autoridade da ciência, porém contextualizando-o historicamente.

Apesar de reconhecermos a importância dos textos históricos para diversos objetivos no Ensino de Ciências³, neste trabalho procuramos destacar a parte A da atividade, o experimento investigativo, em função do objetivo deste artigo.

Os 24 alunos foram divididos em 6 grupos de 4 pessoas com o intuito de promover o processo argumentativo e para melhor desempenho colaborativo na atividade. A divisão dos grupos foi realizada pelos próprios alunos, não sofrendo influência da professora e/ou da pesquisadora. Para a análise aqui apresentada, foi selecionado um dos grupos da turma, escolhido por ser o mais participativo, no qual cada integrante defendia o seu ponto de vista. A atividade foi desenvolvida no tempo de 100 minutos (2 hora/aula de biologia). O registro das aulas foi audiovisual e para o grupo específico utilizou-se um gravador de voz. Os alunos foram informados pela pesquisadora sobre os objetivos da atividade e os aspectos éticos relacionados a sua condução. Posteriormente, entregaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) com seus pais e/ou responsáveis liberando sua participação na pesquisa.

3.2 Análise de Dados

Para apresentação dos nossos dados selecionamos episódios de sala de aula, que foram transcritos na íntegra, e que demonstram como a atividade investigativa, mais precisamente, o experimento investigativo fomentou o processo argumentativo no grupo.

Episódios selecionados para cada etapa da aula foram dispostos na forma de quadros compostos por quatro colunas. A primeira coluna informa o turno de fala, a segunda é destinada a transcrição, nessa coluna adotamos supostos nomes para os alunos, preservando a integridade dos mesmos. A terceira coluna trás diferentes elementos do argumento (baseados em Jiménez-Aleixandre e Brocos, 2015), os quais apresentamos de forma distinta, ou seja, grifamos em *itálico* as afirmativas, em **negrito** a justificativa, sublinhamos as evidências e refutações, sendo que as últimas estão também grifadas em *itálico*. Com isso, temos a intencionalidade de distinguir os elementos do argumento ao longo do episódio, como esquematizado no quadro 1. Ao fazer essa classificação temos o intuito de caracterizar os elementos do argumento nos processos argumentativos vivenciados pelos alunos. Na quarta e última coluna temos uma análise do processo argumentativo propiciado pela atividade e fomentado pelos alunos.

3. Para mais detalhes, consultar Autores, 2018.

Elemento do argumento	Definição
<i>Afirmativa</i>	<i>Quando o aluno apresenta seu ponto de vista no processo argumentativo.</i>
<i>Afirmativa hipotética</i>	<i>Quando o aluno apresenta a sua hipótese no processo argumentativo na tentativa de solucionar um problema ou responder uma questão.</i>
<i>Afirmativa conclusiva</i>	<i>Quando o aluno conclui um raciocínio, soluciona um problema e responde uma questão no processo argumentativo.</i>
Evidência	<u>Quando o aluno apresenta dados, enunciados, fatos que comprovem ou refutem uma afirmativa em particular no processo argumentativo.</u>
Justificativa	Quando o aluno apresenta uma razão ou fundamento para sua afirmativa ou quando apresenta um fundamento ou razão que conecta a evidência a afirmativa no processo argumentativo.
<i>Refutação</i>	<i><u>Afirmativa subsidiada por evidência e/ou justificativa com objetivo de refutar determinada hipótese, ideia ou solução no processo argumentativo.</u></i>

Quadro 2: Elementos do argumento e suas definições

Fonte: Elaboração própria, fundamentado em Jiménez-Aleixandre e Brocos (2015).

Nos baseamos em Jiménez-Aleixandre e Brocos (2015) como critério demarcador para selecionar a argumentação. Eles salientam que o processo de convencimento pode surgir a partir de um contraste de posições entre sujeitos que apresentam pontos de vista distintos ou mesmo na discussão da viabilidade de se adotar um ponto de vista específico.

4 | APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Ao analisarmos a atividade investigativa constatamos que foram gerados 8 episódios que evidenciam o processo argumentativo na sala de aula alunos. Selecionamos um episódio para demonstrar a argumentação propiciada a partir do experimento investigativo. Este episódio, aqui denominado episódio I, é marcado pela argumentação entre os alunos sobre qual gás estava sendo liberado nos diferentes sistemas observados no experimento investigativo, parte A da atividade.

Turno	Transcrição	Argumento	Processo argumentativo
679	Professora: Alunos, o que vocês observaram?		
680	Cecília: <i>Nós colocamos bolhas</i>	<i>Afirmativa</i>	
681	Professora: Não está errado, mas bolhas de quê?		
682	Clarissa: <i>De oxigênio?</i>	<i>Afirmativa hipotética</i>	Afirmativa hipotética sobre qual gás é liberado nos sistemas
683	Professora: Vocês colocaram que o gás é o oxigênio, mas qual evidência vocês tem pra isso?		

685	Cecília: <i>A gente só sabe que não pode ser gás carbônico, e eu já ouvi falar que a planta libera oxigênio.</i>	<i>Afirmativa</i>	Afirmativa baseada em conhecimentos prévios
686	Professora: Então vocês só sabem que é oxigênio porque já ouviram falar? Viu escrito em algum lugar?		
687	Pedro: <i>Os livros falam isso, falam que a planta libera oxigênio, e absorve gás carbônico, por isso ela colocou que não era gás carbônico.</i>	<i>Afirmativa Justificativa</i>	Afirmativa baseada em um discurso de autoridade, a qual justifica a afirmativa de Cecília (turno 685)
688	Professora: Então estas bolhas liberadas pelos sistemas são oxigênio?		
689	Alunos: <i>Sim!</i>	<i>Afirmativa</i>	
690	Professora: Todos os sistemas liberam estas bolhas?		
691	Manuel: <i>Não, mas se todas as plantas liberam oxigênio a gente só não viu, mas as outras tinham.</i>	<i>Afirmativa Justificativa</i>	Justificativa baseada em conhecimentos prévios.

Episódio I: Episódio demonstrando o contraste de posição dos alunos sobre a liberação de oxigênio.

Neste episódio podemos verificar que os alunos respondem que o gás eliminado pela planta durante uma das etapas da fotossíntese é o oxigênio, mas não trouxeram evidências para apoiar suas afirmativas, ou seja, possivelmente eles afirmaram que é o gás oxigênio por conhecimentos prévios à aula, nos escritos de livros didáticos e em relações sociais, mas não conseguiram fundamentar suas respostas a partir evidências presentes na atividade investigativa. Jiménez-Aleixandre (2010) afirma que a grande maioria dos conhecimentos científicos são ensinados na escola sem referência as evidências que os sustentam, o que explica o fato dos alunos tenderem a responder o questionamento sem analisar as evidências geradas pelo experimento.

No episódio também podemos perceber que a professora realizou questionamentos, os quais tentaram direcionar os alunos ao desfecho do problema de forma coletiva, mas como os alunos não chegaram a uma afirmativa conclusiva neste episódio, podemos verificar a necessidade da continuidade do processo argumentativo para que os alunos construíssem o conhecimento acerca do gás liberado pelas plantas no processo de fotossíntese, o que fundamenta o desenvolvimento das outras atividades presentes na sequência didática.

Perante isso podemos observar que a diferença entre os quatro sistemas do experimento investigativo fornecia dados para que os alunos retirassem evidências as quais favoreciam o aluno a pensar e discutir sobre a formação e liberação do oxigênio pelas plantas.

Os sistemas presentes no experimento investigativo eram contemplados pela mesma

espécie de planta aquática (*Elodea sp*), sendo que alguns materiais que compunham o experimento, luminária e bicarbonato de sódio, se distinguiram nos quatro diferentes sistemas. No sistema 1, os alunos puderam evidenciar a formação do oxigênio, pois neste sistema tinha a ação da luminosidade advinda da luminária e liberação de gás carbônico pela solução insaturada de bicarbonato de sódio.

Posterior ao experimento a professora realizou um teste que comprovava a liberação de oxigênio. Neste teste, a professora induziu um palito de fósforo em brasa no tubo de ensaio que acabara de ser retirado do experimento em contato com a *Elodea sp*, no sistema 1. Após esta indução os alunos puderam observar que o palito de fósforo reacendia, o que comprovava a hipótese da liberação de gás oxigênio.

A presença de uma solução insaturada de bicarbonato de sódio diluído em água garante a liberação de gás carbônico para o sistema, aumentando conseqüentemente, a liberação de gás oxigênio. O mesmo ocorre com a presença da luminária com luz incandescente, a qual aumenta a absorção de fótons pela planta, todos esses fatores fazem com que o sistema 1 tenha uma liberação de gás oxigênio mais rápida e mais visível.

Nos outros sistemas a liberação deste gás não era tão evidente. Além disso, os diferentes sistemas tinham a intencionalidade de fazer com que os alunos investigassem sobre qual gás estava sendo liberado pela planta, se essa liberação era observável em todos os sistemas e qual evidência a fundamentava. Com a observação de todos os sistemas os alunos poderiam extrair diferentes dados que poderiam servir de evidências, fomentando assim o processo argumentativo.

Porém, essa construção do conhecimento ocorreu de forma progressiva no decorrer da atividade investigativa e foi propiciada pela argumentação em grupo e direcionada pela professora e/ou pesquisadora, além dos textos históricos, os quais foram importantes para que os alunos atribuíssem significados aos conhecimentos científicos.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o desenvolvimento da atividade investigativa conseguimos identificar que a mesma fomentava o processo argumentativo em sala de aula. Verificamos que no processo argumentativo os alunos se apoiavam em conhecimentos prévios e no discurso de autoridade, propiciado pela professora e pelo livro didático. Isso se fundamenta em estudos de Mortimer e Scott (2002) que salientam sobre a grande tendência dos alunos se basearem em discursos de autoridade para justificar suas respostas. Foi perceptível também, que os alunos se baseavam pouco nos dados fornecidos para retirar deles evidências que sustentassem suas justificativas.

Perante essas perspectivas reconhecemos a necessidade do desenvolvimento do processo argumentativo para que os alunos construam o conhecimento sobre o processo de fotossíntese.

Portanto, apostamos na atividade investigativa sobre a liberação de oxigênio no processo de fotossíntese para fomentar a argumentação na sala de aula de ciências, visto que a atividade investigativa pode propiciar meios para que os alunos aprendam a pensar, elaborar raciocínios, verbalizar, trocar ideias e justificá-las (AZEVEDO, 2004). Porém salientamos a necessidade da continuidade do processo argumentativo para que os alunos construam o conhecimento sobre como ocorre a liberação do gás oxigênio pela planta e sobre todas as etapas que levam ao processo de fotossíntese, com isso destacamos a necessidade das demais atividades presentes na sequência didática.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, L.C.R. e MENDONÇA, P.C.C. **História da ciência e fotossíntese: possibilidades a partir da proposição de uma sequência didática**. Universidade Federal de Ouro Preto – Ouro , 2018.
- ARAÚJO, L.C.R. e MENDONÇA, P.C.C. **Fotossíntese: problemas conceituais à luz dos obstáculos epistemológicos** – Encontro Regional de Biologia – Uberlândia, 2017.
- AZEVEDO, M. C. P. S. **Ensino por investigação: Problematizando as atividades em sala de aula**. In: Ensino de Ciências: Unindo a Pesquisa e a Prática. USP, São Paulo, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências da Natureza e suas Tecnologias**. Brasília – MEC, 1999.
- CARVALHO, A. M. P. et al. **El papel de las actividades en la del conocimiento em clase**. Investigación em construcción La escuela. P-60-70. 1995.
- HODSON, D. In **Search of a Meaningful relationship: na exploration of some issues relating to integratin in science and science education**. International Journal of Science Education. 14(5), p.541-566, 1992.
- JIMÉNEZ-ALEIXANDRE, M. P. **10 ideas clave: competencias en argumentación y uso de pruebas**. Barcelona: Graó, 2010.
- JIMÉNEZ-ALEIXANDRE, M. P. e ERDURAN, S. **Argumentation in Science Education - Perspectivas from classroom-based research**. Springer Science - 2008.
- JIMÉNEZ-LEIXANDRE, M. P. e BROCOS, P. **Desafios metodológicos na argumentação em ciências**. Revista Ensaio, Belo Horizonte - v.17 n.especial (p.139-159) novembro/2015.
- MORTIMER, E. F. e SCOTT, P. H. **Atividade discursiva nas salas de aula de ciências: uma ferramenta sociocultural para analisar e planejar o ensino**. Investigações em Ensino de Ciências - v7(3), pp. 283-306, 2002.

CAPÍTULO 6

A REPRESENTAÇÃO IDENTITÁRIA DO SUJEITO TÉCNICO EM SECRETARIA ESCOLAR: IMAGINÁRIO(S) E SUBJETIVIDADE(S)

Data de aceite: 01/10/2020

Data de Submissão: 07/07/2020

Maria Aparecida da Silva Santandel

UFMS (PPGL)

Três Lagoas – MS

<http://lattes.cnpq.br/1541743237718308>

Vânia Maria Lescano Guerra

UFMS (PPGL)

Três Lagoas - MS

<http://lattes.cnpq.br/5076308711140717>

RESUMO: Este trabalho estuda o acontecimento da implantação do Sistema de Planejamento e Diário *Online*, ocorrido nas escolas da rede estadual de Mato Grosso do Sul - enquanto política de gestão institucional e escolar – e como ele contribuiu para o construto identitário dos servidores públicos - Técnicos em Secretaria Escolar, capacitados pelo Programa Profucionário. Analisamos a materialidade discursiva, a partir da escrita virtual postada no Formulário *online Google Drive*, as possíveis representações desses profissionais, por meio dos discursos e das relações que estabelecem com outros discursos. O *corpus* envolve recortes discursivos postados durante o acontecimento da implantação do Sistema Oficial de Planejamento e Diário *Online*, instituído nas unidades escolares da rede estadual de ensino durante o ano de 2014. O campo teórico-metodológico traz a Análise do Discurso de origem francesa, a arqueogenealogia foucaultiana, cuja epistemologia crítica se pauta

nas contribuições de Foucault (1992, 2008, 2010), Coracini (2007) e Guerra (2015) que consideram a subjetividade, o acontecimento, a memória, os interdiscursos e as relações de poder, bem como na escrita virtual segundo Lévy (2004, 1996). A representação de técnico ideal que habita o imaginário desse sujeito condensa-se ao(s) discurso(s) que fundamenta(m) a abordagem tecnicista e midiática. Portanto, essa discursividade é construída por meio de dicotomias que revelam o caráter ideológico de inferioridade da variável do não-docente.

PALAVRAS-CHAVE: Sujeito, Discurso, Construto Identitário, Resistência, Subjetividade.

THE IDENTITY REPRESENTATION OF THE TECHNICAL SUBJECT IN THE SCHOOL SECRETARIAT: IMAGINARY(S) AND SUBJECTIVITY(S)

ABSTRACT: This work studies the event of the deployment of the system of planning and Online Diary, occurred in the State schools of Mato Grosso do Sul - while institutional and school management policy – and how he contributed to the identity of the construct public servants - School Secretary, technicians trained by the Profucionário Program. We analyse the discursive, materiality from the virtual writing posted on online form Google Drive, the possible representations of these professionals, by means of speeches and establishing relations with other speeches. The corpus involves discursive cutouts posted during the event of the Official system of planning and Online Journal, established in school units of State schools during the year 2014. The theoretical-methodological field brings

the discourse analysis of French origin, the arqueogenealogia foucaultiana, whose critical epistemology based on the contributions of Foucault (1992, 2008, 2010), Coracini (2007) and Guerra (2015) considering the subjectivity, the event, the memory, the interdiscursos and the power relations as well as in the virtual writing according to Lévy (2004, 1996). The ideal technical representation that inhabits the imagination of this subject condenses the discourse (s) on which the technical and media approach. Therefore, these discourses is constructed through the dichotomies that reveal the ideological character of inferiority of nonvariable.

KEYWORDS: Subject, Discourse, Identity Construct, Resistance, Subjectivity.

1 | IMAGINÁRIO(S) E SUBJETIVIDADE(S): POSSIBILIDADE(S) DISCURSIVA(S)

Refletimos sobre a constituição identitária do sujeito Técnico em Secretaria Escolar, doravante (TSE) como o sujeito do entre lugar – conforme foco analítico em questão, a partir de reflexões resultantes da pesquisa - dissertação de mestrado (SANTANDEL, 2012) – que permitiram possibilidades de escavações outras que emergem para esta atual pesquisa. Aplaudimos a perspectiva discursivo-desconstrutiva - ancorada na essência língua/linguagem em que o sujeito está inserido. Esta particularidade de interpretação presente na escritura está alicerçada na esteira foucaultiana das relações de saber/poder cruzadas com a(s) memória(s) e implica-se em sentidos outros.

Logo, objetivamos refletir como o acontecimento da implantação do Sistema de Planejamento e Diário *Online*, ocorrido nas escolas da rede estadual de Mato Grosso do Sul, enquanto política de gestão institucional e escolar, contribuiu para o construto identitário dos servidores públicos intitulados como “Técnicos em Secretaria Escolar” (TSE), capacitados pelo Programa Profucionário. Ressaltamos que os servidores públicos da rede estadual e municipal de ensino receberam capacitação em cursos técnicos dentro do programa denominado Profucionário, implantado pelo MEC e Secretaria de Estado de Educação, oferecido na Escola Estadual Afonso Pena, no município de Três Lagoas (MS), entre os anos de 2007 e 2010; e continua sendo ofertado no município atualmente. Conforme (SANTANDEL, 2012, P. 4), afirma

“Esse Programa de Formação dos Servidores da Educação Básica contempla cursos técnicos da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), implementados em MS no primeiro semestre de 2007 e em mais doze estados: Acre, Alagoas, Bahia, Ceará, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Paraíba, Rio Grande do Norte, Rondônia, São Paulo e Santa Catarina”. (SANTANDEL, 2012, p. 14).

Para o campo teórico-metodológico, trazemos a Análise do Discurso de origem francesa, a arqueogenealogia foucaultiana, cuja epistemologia crítica se pauta nas contribuições advindas das obras de Foucault (1992, 2008, 2010), Coracini (2007) e Guerra (2015) que consideram a subjetividade, o acontecimento, a memória, os interdiscursos e as relações de poder, bem como na escrita virtual segundo Lévy (2004, 1996). No intuito de identificar as múltiplas vozes que perpassam essas subjetividades, problematizamos as

projeções que o sujeito faz de si e do outro.

Em “A escrita de si”, Foucault (1992), se referindo à individualização propriamente dita da memória, remete à Antiguidade para analisar o que seria uma das primeiras formas de escrita de si, que buscava a individualidade e o movimento interior: uma escrita que possuía como material os pensamentos, as ações diárias para se evitar o mau comportamento. Forma textual que pode se aproximar assim, da confissão, de uma arma que combateria o mal e que provocaria o autoconhecimento. Esse seria o papel da escrita na cultura filosófica.

A partir da ideia de que a escrita de si é sempre escrita do outro, do outro de si, neste artigo tentamos compreender como se dá a relação de sentidos e os processos de identificação e de exclusão com relação à memória, à resistência e à subjetividade no espaço virtual (GUERRA, 2015). Escrever é reinventar, construir um outro ficcional como forma de preenchimentos das lacunas.

Nesse sentido, ao trazermos este sujeito da resistência, conforme esteira foucaultiana, buscamos provocar o “desequilíbrio” possibilitado diante do ato interpretativo do dizer - uma vez que a própria condição da linguagem - move “falhas constitutivas”. Logo, queremos causar o desconforto com o que está exposto na/pela ilusão do “real” – trabalhado pelas marcas deixadas como rastro de/da alteridade. Assim, entendemos o TSE como o sujeito da (in)completude conforme teoria já posta.

2 | APROPRIAÇÕES TEÓRICAS: SUJEITO DA (IN)COMPLETUDE

Considerando a problemática levantada neste estudo e o referencial teórico que o fundamenta, se faz necessário adentrarmos no conceito de sujeito e de incompletude uma vez que permeia o processo analítico. Ao considerarmos que o sujeito vivencia a angústia constitutiva da identidade de técnico em relação à identidade (alteridade) docente, afirmamos que o sujeito está em constante busca de/para realização - fortemente presente – após o processo de formação técnica. O conceito de identidade que aplaudimos está relacionado na descrição do indivíduo tal como ele se revela e se conhece ou como ele se vê representado – sempre na perspectiva da alteridade. Não tem como, na atualidade, direcionarmos o conceito de identidade sem considerarmos os aspectos sócios culturais que permeiam a sociedade contemporânea. As condições de produção estão relacionadas aos sentidos que eclodem, inconscientemente, no dizer. Logo, não é apenas no/pelo texto que constroem os sentidos.

É válido ressaltar que os pressupostos da Análise do Discurso de linha francesa apontam para o modo como a subjetividade e as identidades são engendradas no jogo da linguagem, permitindo que lancemos o olhar discursivo ao *corpus* para (re)significarmos os efeitos de sentidos presentes nas formações discursivas, em que o sujeito de linguagem se inscreve. Nessa perspectiva, consideramos também a relação de saber/poder (FOUCAULT,

2008) existentes no contexto do trabalho e no espaço escolar. Relações estas que deslocam a perspectiva desse sujeito técnico promovendo a presença do sujeito desejan­te – e sempre de falta constitutiva.

Concordamos com Lima e Mascia (2011, p. 261) ao afirmarem que as instituições escolares mobilizam interações sociais pautadas nos efeitos de sentidos que fomentam a veiculação de verdades e saberes como aliadas à disseminação do poder. Logo, esse sujeito, vivencia o *status quo* que lhe atribuem na educação, cindido pelo “limite institucional”: mesmo na era da tecnologia avançada, a incompletude o cerca, o determina. Esta falta constitutiva, de incompletude também está presente na escrita de si, na escrita virtual onde o ciberespaço - por si só - não contempla toda a dimensão subjetiva do discurso. Nessa esteira, nos pautamos sobre o sujeito discursivo no que concerne às abordagens do acontecimento e do discurso/poder, que se articulam às propostas dos estudos culturais de Hall (2005), bem como à análise da escrita virtual, a partir de Lévy (2004, 1996).

Diante disso, o discurso é sempre (re)organizado; (re)costurado; (re)significado porque permite diferentes retomadas subjetivas já que o uso do “usuário final”, ou seja, “do sujeito que consideramos em determinado instante, não faz nada além de continuar uma cadeia de usos que restringe o dele, condiciona-o sem contudo determiná-lo completamente”. Há, portanto, a técnica do hipertexto, “uma imensa rede flutuante e complicada de usos, e a técnica consiste exatamente nisto”. (LÉVY, 2004, p. 36). E ainda ocorre a impossibilidade de controlarmos o sentido diante da tessitura de qualquer texto, conforme afirma Coracini (2007, p. 33): “cada leitura realiza um corte na superfície aparentemente homogênea do texto, corte que, como na cirurgia, é suturado a cada nova leitura, a cada novo momento em que o leitor produz sentido, interpreta”.

É neste contexto que Medeiros e Guerra (2015, p. 277) afirmam que “o sujeito imagina que o discurso seja seu, enquanto na verdade, seu discurso é controlado, selecionado, organizado e distribuído segundo regras que sua posição sócio-histórica lhe permite”. Portanto, o espaço escolar enquanto instituição de ensino move relações de poder presentes na/pela linguagem.

Coracini (2010, p. 10) afirma que, “inevitavelmente, todo texto fala de seu autor, todo texto carrega em si traços daquele que escreve, e que, portanto, se inscreve naquilo que produz”. Foucault (1992, p. 143) considera que o papel da escrita é constituir, com tudo o que a leitura constituiu, um “corpo” [...]. E, este corpo, há que entendê-lo não como um corpo de doutrina, mas sim – “de acordo com a metáfora tantas vezes evocada da digestão – como o próprio corpo daquele que, ao transcrever as suas leituras, se apossou delas e fez sua a respectiva verdade”.

3 | MATERIALIDADE: ESCAVAÇÕES E GESTOS INTERPRETATIVOS

Sendo a linguagem o lugar por excelência do embate do subjetivo com o real com que se defronta o indivíduo, o discurso torna-se o ponto de articulação entre esses dois processos – o interno e o externo –, já que os fenômenos linguísticos não podem estar dissociados das condições histórico-sociais em que ocorrem. Essas condições de existência atravessam o sujeito, clivando-o, resultando na/da ideologia, entendida como um sistema de ações/relações que o homem produz para balizar imaginariamente sua presença na realidade.

Assim, a análise de um campo discursivo busca compreender o enunciado em sua singularidade de acontecimento (FOUCAULT, 1987, p. 31), procurando elucidar as condições de sua emergência e estabelecendo relações com outros discursos. Diante disso, o processo analítico pauta-se na metodologia foucaultiana (1990; 1992), a partir dos pressupostos teóricos da arqueologia discursiva e da genealogia do poder em que são levados em consideração as regularidades discursivas, as dispersões dos enunciados e a função enunciativa, no bojo das relações de saber-poder e de resistência.

Partimos da noção de recorte para assumir que o dispositivo teórico/analítico discursivo apresenta as condições necessárias para a prática analítica de objetos simbólicos constituídos por diferentes materialidades significantes.

Esse dispositivo permite ao analista mobilizar, na relação teoria-prática, as diferenças materiais, sem que as especificidades de cada materialidade significativa sejam desconsideradas (ORLANDI, 1996). Usamos dois recortes (R1 e R2) ancorados nas perspectivas das representações de si mesmo, a partir das condições de produção e dos pressupostos teóricos que partem de uma visão que vem desestabilizar os sentidos já cristalizados.

R1 - **Me sinto reconhecido** dentro do contexto educacional.

R2 - **Me vejo mais capacitado** para exercer minhas funções.

Com base na materialidade “**Me sinto reconhecido (...)**”. “**Me vejo mais capacitado** para exercer minhas funções”, é possível depreendermos que R1 e R2 ao utilizarem os verbos, no tempo presente do indicativo “**sinto, vejo**”, deixam emergir o efeito de sentido afirmativo de individualização, de responsabilização – que está relacionado ao processo do sujeito técnico “ideal” – que, para nós, é consequência da ilusão/vontade de verdade. Esta relação de individualização e da responsabilização é decorrente da dinâmica que o sistema *online* transmite como ideologia, da interface cibernética, da perfeição esperada da/pela prática profissional unitária uma vez que, no mundo virtual do Sistema de Planejamento, cada técnico recebe, para acesso ao gerenciamento dos dados, um *login* e uma senha, que são intransferíveis e de responsabilidade única do TSE, confirmando assim, as relações de poder/saber (FOUCAULT, 2008) para sua atuação. Isso porque a competência e a produção deste sujeito ao gerenciar as informações são, a todo tempo, gravadas e acompanhadas pela Coordenadoria de Tecnologias Educacionais (COTED).

Em detrimento deste assujeitamento, o sujeito aciona a memória discursiva (inconscientemente evocada) trazendo para si sentimentos de responsabilização ao se ver, e ser visto, como o maior responsável pelo sucesso e/ou insucesso de tais tarefas. Esse efeito de sentido é reforçado por meio do uso dos adjetivos qualitativos - “**reconhecido, capacitado**” – seguidos do advérbio de intensidade “**mais**”, sinalizando um diferencial em relação ao presente desejo de completude (em relação à representatividade técnica).

Os adjetivos qualitativos emergem devido ao movimento de alteridade existente: Lima e Mascia (2011, p. 261) entendem que as instituições escolares mobilizam interações sociais pautadas nos efeitos de sentidos que fomentam a veiculação de verdades e saberes como aliadas à disseminação do poder. Logo, este sujeito vivencia o *status quo* que lhe atribuem na esfera educacional e no espaço escolar, reforçando o entre lugar.

Nesse contexto, o sintagma “**mais capacitado**” remete ao deslocamento temporal, do antes e do depois, em relação ao construto identitário desejado após a diplomação. Com isso, eclodem-se no discurso do sujeito o(s) imaginários(s) que não são barrados durante seu dizer. O uso do item lexical adverbial “**mais**”, em R2, provoca o efeito de sentido positivista de superioridade valorativa, com viés subjetivo de uma alteridade desejada, eclodindo no imaginário do sujeito enunciador, a essência estereotipada de uma identidade diferenciada. Portanto, a relação do sujeito TSE de como ele se vê e de como é visto, sempre é na esfera comparativa, conflitante, em relação ao outro. Em ambos enunciados (R1 e R2), eclodem o desejo de ser/ter, conforme direito constitutivo impulsionado pelo discurso institucional ao reforçar a importância do sujeito ser/estar capacitado para atuar como técnico, na perspectiva do século XXI, como “educador”. Nesse contexto, em relação ao discurso institucional e a prática efetiva do TSE no espaço escolar, Santandel (2011) afirma que

A formação do servidor contempla os discursos técnicos pedagógicos de que o sujeito capacitado é o que cumpre “silenciado” suas rotinas, age em democracia – para assegurar a ação/reação ditas de qualidade” em seu local de atuação. Esse comportamento mascarado pelo fazer enaltece o papel do Estado em seu discurso normativo enquanto fomentador da capacitação em serviço e da “oportunidade da melhoria da educação pública. (SANTANDEL, 2011, p. 6).

Conforme o exposto, afirmamos que não é nosso objetivo discutir o papel do Estado e suas políticas públicas, mas reforçarmos a partir da materialidade - que o discurso institucional - é gerenciador, disciplinador e move a biopolítica, a arte de governar e de ser governado (FOUCAULT, 2010). Portanto, no cotidiano do sujeito TSE, coexistem sempre a prática da subserviência e da tentativa de superação. O uso do advérbio de intensidade “**mais**” e dos adjetivos qualitativos “**reconhecido, capacitado**” marcam a carga semântica presente no discurso de R1 e de R2, como discursos movidos pela tentativa de derrubar o paradigma histórico vivenciado pela categoria - mesmo no século XXI, não se sente

in(ser)ida nas políticas públicas na esfera escolar, em especial, como “educador”. Ao mesmo tempo, esses itens lexicais, também possuem carga semântica de relações de poder, diferenciando o outro “que não é capacitado” pelo Programa Profucionário - Curso Técnico em Secretaria Escolar. Assim, as marcas lexicais estimulam a in(ex)clusão ao mesmo tempo, dependendo da ordem que o discurso é enunciado. Sutilmente, provocam no sujeito TSE a aceitação ao novo parâmetro tecnológico e estrutural de atuação que a Rede Estadual de Educação (REE) implanta como consequência do capitalismo neoliberal e normatizador, disciplinador.

Verificamos que mesmo na era da tecnologia avançada, a incompletude o cerca, o determina porque não basta o conhecimento técnico, tem que ocorrer a observância da política institucional do Sistema de Gerenciamento de Dados Escolares - SGDE, coordenada pela Secretaria de Estado de Educação/SED/MS. Aqui eclodem a importância e o compromisso que o sujeito engendra em desempenhar o melhor de si, apesar das adversidades do contexto escolar na era tecnológica, sente-se “in(ser)ido”. Para Santandel (2020, p. 66), o sujeito TSE é sempre (in)ser(ido) porque “não nega a essência do outro e do Outro e, na dimensão psicanalítica, considera o sujeito clivado presente em todos os discursos e movido pelo inconsciente e, assim, sujeito (in)ser(ido)”.

Em decorrências da subjetividade, o saber e a competência dependem, necessariamente, da desenvoltura que cada técnico terá ao manusear o sistema *online* e ao garantir o cumprimento de suas tarefas dentro dos prazos propostos pela Secretaria de Estado de Educação (SED/MS), devidamente regimentadas pela emissão de CI - Comunicações Internas.

Nesse movimento, estabelecem os direitos e deveres dos sujeitos em questão, de acordo com os lugares socialmente ocupados, diferenciando cada qual com sua ação: instaura-se a possibilidade de projeção, representada pelo biopoder, sob o viés dos estudos foucaultianos.

4 | À GUIA DE UM FINAL

O processo analítico possibilita traçarmos algumas reflexões em que emerge a representação identitária do sujeito técnico escolar como sujeito que se encontra perpassado pela incompletude, mesmo após a formação recebida, uma vez que seu discurso se move nas trilhas da individualização e da responsabilização. Esses dizeres se encontram relacionados ao processo do sujeito técnico “ideal” – que, para nós, é consequência da ilusão/vontade de verdade. O sujeito TSE está submetido às relações de saber/poder, à disciplinarização, envolto pela vigilância, pelo monitoramento, já que o Sistema de Planejamento e Diário *Online* permite o acompanhamento sistemático de todas as ações realizadas.

Os resultados, ainda que iniciais, nos levam a entender que a constituição identitária do sujeito técnico, sujeito à margem da educação e da sociedade, é perpassada pela incompletude, pela falta, pelo desejo de ser reconhecido e valorizado. A representação de técnico “ideal” que habita o imaginário desse sujeito vai ao encontro do(s) discurso(s) que fundamenta(m) a abordagem tecnicista e midiática, presentes nos dizeres das formações do século XXI em que, inconscientemente, há a ilusão de completude e a vontade de verdade aflorada pela memória.

O sujeito TSE, conforme esteira foucaultiana, marca em sua discursividade, o processo contínuo e ilusório, de busca por completude em relação ao outro e vivencia a experiência do construto identitário pautado na e pela dicotomia. Vale dizer que essa discursividade é construída por meio de dicotomias que revelam o caráter ideológico de inferioridade da variável do não-docente.

REFERÊNCIAS

CASTELLS, Manuel. **Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet**. Trad. Carlos A. Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CORACINI, Maria J. 2010. **Discurso e escrit(ur)a: entre a necessidade e a (im) possibilidade de ensinar**. In: Eckert-Hoff, Beatriz & Coracini, Maria José. Eds. *Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela*. Campinas: Mercado de Letras. p. 17-50.

_____. As concepções da leitura na (pós-) modernidade. In: Lima, Regina Célia C. P. (org.) **Leitura: múltiplos olhares**. Campinas: Mercado de Letras; São João da Boa Vista: UNIFEOB, 2007, p. 15-44.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Trad. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2010.

_____. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Trad. Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, [Trabalho original publicado em 1969], 2008.

_____. Escrita de si. In: **O que é um autor?** Trad. Antonio F. e Edimundo Cordeiro. Lisboa: Passagens, p. 129-160. 1992.

_____. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. Trad. Maria Thereza da C. Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, Graal, 1990.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes [Trabalho original publicado em 1975], 1987.

GUERRA, Vânia M. L. Olhares sobre a subjetividade e o movimento identitário do excluído: poder e resistência. **Anais do IV Colóquio Internacional de Análise do Discurso**. Setembro de 2015. Universidade Federal de São Carlos. Disponível em <http://www.ciad.ufscar.br/wp-content/uploads/2015/07/G5-Olhares-sobre-a-subjetividade.pdf>. Acesso em 20 de abril de 2019 às 14 h.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz T. (org. e trad.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 103-133.

LÉVY, Pierre. **O que é virtual?** Trad. Paulo Neves. 3ª ed. São Paulo: 34, 1996.

_____. **As tecnologias da Inteligência** – O futuro do pensamento na era da informática. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: 34. 2004.

LIMA, Taís A. MASCIA, Márcia A. A. (Re)torcendo os fios do discurso político educacional da EaD: uma análise de documentos do MEC. In: CORACINI, Maria J. UYENO, Elzira Y. MASCIA, Márcia A. A. (orgs). **Da letra ao Píxel e do Píxel à letra: uma análise discursiva do e sobre o virtual**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2011, p. 261-284.

MEDEIROS, Solange A. de; GUERRA, Vânia M. L. Um olhar discursivo sobre a indisciplina na sala de aula: os movimentos identitários na era digital. In: GUERRA, Vânia M. L.; NASCIMENTO, Celina A. de S.; SOUZA, Claudete C. de. (orgs). **Sociedades contemporâneas: diversidade e transdisciplinaridade**. Campinas: Pontes, 2016, p. 271-302.

ORLANDI, Eni P. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SANTANDEL, Maria A da S. **Técnico em Secretaria Escolar no Século XXI: sujeito in(ser)ido**. In: PEREIRA, Maria Lidiane de Sousa Pereira [at al] (Orgs.). *Linguística, literatura e educação: teorias, práticas e ensino [recurso eletrônico]*. Dados eletrônicos - João Pessoa: Ideia, 2020. Vol.2, p. 64-85. E-Book. ISBN 978-65-5608-015-4. Disponível em: <https://www.ideiaeditora.com.br/produto/linguistica-literatura-e-educacao-teorias-praticas-e-ensino-vol-2/>. Acesso em: 04 de jun. de 2020.

_____. **Marcas da escrita virtual em *fotolog*: (des)identidade, (dis)curso e memória**. Dissertação (Mestrado). Três Lagoas: Câmpus de Três Lagoas, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2012. 128 p.

_____. **A escrita virtual e as relações de poder: *fotolog***. Disponível em: <http://www.cepad.net.br/linguisticaealinguagem/EDICOES/14/14.htm> - Web Revista: Questões de Língua/Linguagem. Edição: 14. Campo Grande: CEPAD, 2011. Acesso em: 05 de maio de 2020.

CAPÍTULO 7

ALFABETIZAÇÃO NO FINAL DO SEGUNDO CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM NOVO DESAFIO PARA OS GRADUANDOS DO CURSO DE PEDAGOGIA

Data de aceite: 01/10/2020

Data de Submissão: 05/07/2020

Daniela Perri Bandeira

Faculdade de Educação da Universidade do
Estado de Minas Gerais
Belo Horizonte

<http://lattes.cnpq.br/0732964766122807>

RESUMO: Este artigo apresenta resultados parciais do projeto de extensão “Alfabetização no final do segundo ciclo do Ensino Fundamental: um novo desafio para os graduandos do Curso de Pedagogia” (2018-2019). O objetivo principal desse projeto é propor formas de habilitar os graduandos do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), participantes do Programada Escola Integrada, uma parceria da UEMG com a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte – SMED/BH, para lidar com alunos do segundo ciclo do Ensino Fundamental que não sabem ler e escrever ou desempenham essas habilidades de modo precário. Para isso, primeiramente, foram desenvolvidas para os graduandos atividades de capacitação para apresentar noções de consciência fonológica e reforçar princípios de fonética que auxiliem na compreensão das normas ortográficas. No segundo momento, a expectativa desse projeto é contribuir para que tais graduandos possam: diagnosticar as principais dificuldades em leitura e escrita; rever metodologias que possibilitem a aquisição das competências de leitura e escrita

e contribuir para que esses alunos alcancem a oportunidade de se tornarem alfabetizados. Como referencial teórico, são estudados autores que apresentam textos, pesquisas e materiais didáticos relacionados à área da alfabetização, consciência fonológica e fonética, tais como: Magda Soares, Artur Gomes de Morais, Fernando Capovilla, Luiz Carlos Cagliari, entre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização, segundo ciclo, conhecimentos linguísticos.

LITERACY AT THE END OF THE SECOND CYCLE OF ELEMENTARY SCHOOL: A NEW CHALLENGE FOR THE UNDERGRADUATE STUDENTS OF THE EDUCATION FACULTY

ABSTRACT: This paper presents partial results of the extension project entitled: “Literacy at the end of the second cycle of Elementary School: a new challenge for the undergraduate students of the Education Faculty” (2018-2019). The main objective of this project is to propose ways to enable the undergraduates of the Faculty of Education of the University of Minas Gerais State (UEMG), participants of the Integrated School Program, a partnership between UEMG and the Municipal Education Secretariat of Belo Horizonte - SMED/BH, to deal with students from the second cycle of Elementary school who do not know how to read or write or whose performances in those skills are precarious. For this purpose, firstly, qualification tasks were developed for the undergraduation students with the purpose of presenting notions of phonological awareness as well as to reinforce the phonetical principles which assist with the knowledge of

spelling rules. In a second moment, the expectation of this project is to contribute so that these undergraduate students may: diagnose the main difficulties in reading and writing; review methodologies which make possible the acquisition of reading and writing skills and contribute so that these students reach the opportunity to become literate. For the theoretical frame of reference, authors who present texts, researches and didactic materials related to the area of literacy, phonological and phonetic awareness, such as: Magda Soares, Artur Gomes de Morais, Fernando Capovilla, Luiz Carlos Cagliari, among others were consulted.

KEYWORDS: Literacy, second cycle, linguistic knowledge.

1 | INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta resultados parciais do projeto de extensão “Alfabetização no final do segundo ciclo do Ensino Fundamental: um novo desafio para os graduandos do Curso de Pedagogia” (2018/2019) desenvolvido na Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (FaE/UEMG). O projeto visa propor formas de habilitar os graduandos participantes do Programa Escola Integrada (PEI) para lidar com alunos do segundo ciclo do Ensino Fundamental que não sabem ler e escrever ou desempenham essas habilidades de modo muito precário.

A Escola Integrada é uma política municipal de Belo Horizonte que estende o tempo e as oportunidades de aprendizagem para crianças e adolescentes do ensino fundamental nas escolas da Prefeitura. Os graduandos que participam como monitores do PEI recebem mensalmente uma bolsa de 420 Reais por 20 horas semanais de trabalho nas escolas municipais.

Os encontros do PEI acontecem toda semana na Faculdade de Educação em forma de orientações em grupo. Nesses momentos são compartilhadas e discutidas questões trazidas por todos os bolsistas, isto é, graduandos participantes. Nesses encontros, sempre são apresentados conteúdos referentes a cada oficina desenvolvida por eles nas escolas, fornecendo-lhes ideias, metodologias e textos para nortear sua atuação.

No caso específico deste projeto, apresento resultados obtidos no ano de 2018, nos trabalhos realizados na Escola Municipal Maria das Neves, situada na região centro-sul de Belo Horizonte. A E.M. Maria das Neves atende alunos do maior aglomerado da cidade de Belo Horizonte.

A partir de um diagnóstico elaborado pelas professoras da escola, foram selecionados alunos do segundo ciclo com defasagens em leitura e escrita, isto é, alunos que não consolidaram as habilidades necessárias para o final do ciclo de alfabetização. Esses alunos foram divididos em grupos e recebiam reforço escolar nas habilidades em que apresentavam maior dificuldade. Sob minha supervisão, uma aluna bolsista do PEI, Verilucy Brito, organizava as atividades voltadas para aqueles que não haviam atingido a hipótese alfabética de escrita e para os que não haviam consolidado as habilidades de ortografia. Para os primeiros, utilizávamos jogos de análise fonológica e correspondência

grafônica e registros escritos. Os jogos utilizados fazem parte do material do Programa Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e foram distribuídos para todas as escolas públicas do Brasil. Para os alunos com defasagens ortográficas, eram utilizadas atividades que tinham por objetivos explicitar regras ortográficas e sistematizá-las através de oficinas e atividades escritas.

No entanto, tais atividades demoravam a ser realizadas e concluídas pelos alunos devido à grande dificuldade de concentração desses e à infrequência nas atividades do PEI, isto é, a presença é exigida apenas na escola regular, não havendo registro de presença no PEI.

A análise do desempenho de poucos alunos frequentes nas atividades de leitura e escrita revelou que aqueles que vivenciavam atividades diárias de reflexão sobre os princípios do sistema de escrita alfabética (SEA) obtiveram resultados significativos: um aluno do 5º ano em fase silábica de aquisição do SEA, com laudo de Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) registrado na escola, conseguiu aprender a ler e escrever em três meses porque participava diariamente das atividades de alfabetização desenvolvidas no PEI.

Contudo, como coordenadora do projeto, pude perceber que havia outro problema que deveria ser resolvido antes de inserir os bolsistas do PEI em atividades nas escolas municipais. Tal problema encontrava-se no âmbito da Universidade: a defasagem linguística, na modalidade escrita, de nossos graduandos. Cerca de 70% dos alunos da UEMG são oriundos da escola pública e apresentam defasagens tal como os alunos da Escola Básica.

2 | EM QUAL ESFERA ESTÁ O MAIOR PROBLEMA DA ALFABETIZAÇÃO?

Não há apenas uma resposta para essa questão e este texto não tem a pretensão de tentar respondê-la. No entanto, apresento aqui algumas reflexões sobre possíveis fatores que poderiam ser responsáveis pelas dificuldades em leitura e escrita de nossos graduandos. Esclareço que tais reflexões giram em torno das experiências vivenciadas junto aos bolsistas do PEI e dos estudos realizados por mim nessa área através da participação no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Linguagem (NEPEL) da UEMG.

Dois aspectos ficaram claros no decorrer do projeto: o primeiro é que a grande maioria dos alunos que ingressa no curso de Pedagogia conhece pouco o objeto com o qual irá trabalhar, isto é, para se ensinar o SEA é preciso conhecimento linguístico. O segundo aspecto está relacionado aos próprios cursos de Pedagogia, isto é, não há disciplinas que trabalhem com questões próprias à linguística. Desse modo, forma-se um ciclo: os graduandos, futuros professores, com grandes defasagens no domínio da língua escrita cursam disciplinas que não os preparam para enfrentar as dificuldades de leitura e escrita dos seus alunos da escola básica.

Aprimorar os conhecimentos de Língua Portuguesa dos alunos é um dos principais atributos dos professores do segundo ciclo do Ensino Fundamental. Possibilitar que alunos produzam textos com coerência e coesão, leiam com fluência e compreendam o que leram e dominem parcialmente a ortografia são alguns dos objetivos que professores pretendem alcançar. No entanto, uma parte significativa de alunos da escola pública tem saído do ciclo de alfabetização com domínio precário da língua ou semianalfabetos.

O que os bolsistas do PEI têm declarado é que não imaginavam uma situação de semianalfabetismo no segundo ciclo. Diante disso, há de se reforçar a importância de disciplinas que tratem com mais especificidade a língua como um objeto de estudo. A língua com toda sua inerente complexidade; as normas que regem a gramática; as regras ortográficas; a fonética e a fonologia. Junta-se, portanto, uma formação ineficiente na educação básica a um Curso que não prioriza em seu currículo os conteúdos do campo dos estudos linguísticos. Como formar um alfabetizador nessas condições?

O grande desafio dos bolsistas do PEI seria desenvolver metodologias e estratégias eficientes de incursão na cultura escrita. Isto é, promover a participação efetiva e segura em práticas que resgatem e revisitem conhecimentos oriundos das técnicas de alfabetização e que permitam a inserção dos alunos no universo da escrita convencional com vistas à aquisição de competências que promovam a participação plena na sociedade.

No curso de Pedagogia são discutidas teorias que tratam da psicogênese da língua escrita (FERREIRO E TEBEROSKY, 1986) e dos conceitos de alfabetização e letramentos; apresentadas práticas que tratam da identificação de dificuldades de leitura e escrita, porém tais conteúdos não têm atendido ao enorme desafio que em sido colocado para nós nas escolas.

Tem sido relevante a apresentação aos graduandos das habilidades de consciência fonológica, estudo que apresenta função relevante na aprendizagem da escrita e pode trazer uma contribuição significativa para a aquisição da ortografia do português (SOARES, 2016 p.182). A consciência fonológica é a capacidade humana de reflexão consciente sobre a linguagem, isto é:

[...] uma coisa é usar as palavras para se comunicar. Outra é tomá-las como objetos sobre os quais podemos refletir, observando algumas de suas características (por exemplo, sua semelhança sonora com outras palavras da língua, seu tamanho, os “pedaços sonoros” que as compõem), independentemente de seus significados. Quando esse tipo de reflexão se dá sobre a dimensão sonora da palavra, estamos diante da colocação em prática de habilidades de reflexão fonológica, algo também chamado na literatura especializada de “consciência fonológica” ou “conhecimentos metafonológicos” e que, em muitas escolas de Recife, os professores passaram a designar, desde os anos 1980, como habilidades de “análise fonológica”. (MORAIS, 2005, p. 73).

Fernando Capovilla (2010) vem insistindo, de maneira veemente, que a consciência fonológica destaca-se como principal trabalho científico sobre a aquisição da leitura e da escrita desde a Educação Infantil até os anos iniciais do Ensino Fundamental. Segundo o autor, é necessário voltar a atenção para as questões didáticas e metodológicas que envolvem o ensino da língua escrita e resistir às justificativas fáceis e cômodas para o fracasso educacional:

É evidente que as condições sociais e econômicas adversas da população brasileira afetam o desempenho de nossas crianças. Mas como educadores, temos a atribuição e o dever de procurar fazer o melhor que temos, e de buscar soluções educacionais para o fracasso escolar, soluções baseadas em pesquisa de pedagogia experimental, de modo a descobrir como melhor ensinar nossas crianças, tenham elas os problemas e as dificuldades que tiverem. (CAPOVILLA; SEABRA, 2010, p. 71).

No âmbito da Faculdade de Educação, compreende-se que é um grande desafio preparar professores capazes de criar estratégias que venham contemplar as dificuldades de leitura e escrita escancaradas hoje nas escolas públicas de nosso país. É preciso considerar todo o avanço em estudos e pesquisas que conquistamos até hoje na área da alfabetização e letramentos, através das políticas públicas, e revisitar conhecimentos linguísticos próprios às metodologias que tratam das instruções fônicas.

A opção de abordar e valorizar diferentes campos teóricos, respaldou meu trabalho com a bolsista envolvida neste projeto, pois além dos conteúdos da disciplina de alfabetização, próprios ao curso de Pedagogia, exploramos conhecimentos do campo da linguística.

Para os alunos do segundo ciclo, utilizamos atividades da cartilha de método fônico elaborada por Capovilla e Seabra (2010); jogos de análise fonológica propostos por Moraes (2005); atividades do campo dos estudos linguísticos propostos por Oliveira (2005), Alvarenga (1995) e Toneli (1998), além de sempre retornar à teoria da psicogênese da língua escrita proposta por Ferreiro e Teberosky (1986). Quando o projeto de reforço para a alfabetização foi elaborado, o princípio básico dessas atividades foi promover, simultaneamente, a alfabetização e os letramentos.

Sem desconsiderar todas as variáveis socioeconômicas e políticas que envolvem o processo de alfabetização, compreendemos que as dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita também estão diretamente atreladas às “características intrínsecas da própria linguagem escrita” (ZORZI, 2003, p.39). Isto é, as crianças têm dificuldades não porque são economicamente desfavorecidas ou apresentem transtornos, mas porque o sistema de escrita apresenta enormes complexidades.

Como afirma Soares (2016), a natureza da ortografia da língua é condicionante do processo de aquisição do sistema alfabético-ortográfico, isto é,

em algumas línguas, as relações entre a cadeia fonológica da fala e o sistema ortográfico são mais complexas e ambíguas; em outras, são mais simples e inequívocas. Consequentemente, a aprendizagem da língua escrita, no que se refere à faceta linguística [...] apresenta especificidades segundo o sistema ortográfico da língua que se esteja considerando, com implicações significativas para os métodos de alfabetização. (SOARES, 2016, p.88)

Cagliari (1991, p. 9), afirma que “sem o conhecimento competente da realidade linguística compreendida no processo de alfabetização, é impossível qualquer didática, metodologia ou solução de outra ordem” para auxiliar alunos com dificuldades em leitura e escrita. Para o autor, o aprofundamento dos estudos linguísticos não pode ser negligenciado nos cursos de formação de professores, principalmente, professores alfabetizadores. É necessário instrumentalizar os alunos dos Cursos de Pedagogia, pois, hoje e sempre, o professor é o alvo das críticas dos fracassos escolares. Silva e Magalhães (2011, p.10) corroboram com Cagliari (1991) ao afirmar que “[...] o conhecimento e competência teórica e prática do professor são compatíveis ao desempenho e aprendizado dos seus alunos”.

Desse modo, foi necessário capacitar a bolsista do PEI e aproximá-la teoricamente do campo dos estudos linguísticos. Ela começou a compreender muitos “erros” cometidos pelos alunos. Essa exploração dos estudos linguísticos possibilitava-lhe a construção de planejamentos mais assertivos, com boas escolhas de técnicas e práticas metodológicas que favoreciam o processo de ensino-aprendizagem do aluno.

Ao longo do projeto, fomos reconstruindo ideias acerca das dificuldades no processo de alfabetização. Percebemos que o não conhecimento de muitos aspectos da linguística, que são essenciais e imprescindíveis no ensino, impossibilitava a elaboração de atividades para os alunos com dificuldades.

Assim, um projeto de extensão que tinha como objetivo inicial auxiliar alunos do segundo ciclo com dificuldades em leitura e escrita deparou-se com a necessidade de, inicialmente, capacitar a própria graduanda do curso de pedagogia, a futura alfabetizadora.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, D. Análise de Variações Ortográficas. Belo Horizonte:Dimensão. **Revista Presença Pedagógica**, n. 2, mar/abr, 1995.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1991.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MORAIS, A. G. et al (Orgs.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

OLIVEIRA, M. A. **Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita**: caderno do formador. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. (Coleção Alfabetização e Letramento).

SEABRA, A. G.; CAPOVILLA, F. C. **Alfabetização**: método fônico. 5.ed. São Paulo: Memnon, 2010.

SILVA, M. D.; MAGALHÃES, L. M. A (não) formação linguística do professor alfabetizador. **Cadernos do CNLF**, vol. XV, Nº 5, t. 2. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011.

SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

TONELLI, N. **A construção do sistema ortográfico**: uma análise das variações de escrita em pontos de instabilidade silábica. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

ZORZI, J. L. **Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita**: questões clínicas e educacionais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ÁLVARO DE CAMPOS E A DESPERSONALIZAÇÃO EM “PASSAGEM DAS HORAS”

Data de aceite: 01/10/2020

Data de submissão: 03/07/2020

Laianni Vitória Cosme e Silva

Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Natal – RN

<http://lattes.cnpq.br/4348855368239327>

RESUMO: Esse estudo apresenta a análise do poema *Passagem das horas*, escrito por Álvaro de Campos, heterônimo de Fernando Pessoa. *Passagem das horas* pertence às fases sensacionista e futurista do autor, nas quais a busca pelo autoconhecimento, a angústia, o pessimismo, os questionamentos que permeiam a existência humana e o progresso da civilização moderna permeiam sua produção poética. Assim, objetiva-se expor traços da despersonalização do autor no poema, a sua relação com a passagem do tempo e o seu contexto histórico-cultural. Foram explorados o campo semântico do texto e a sua estrutura – visando fazer um esboço da dicção de Álvaro de Campos e da forma com a qual ele estrutura sua linguagem – e o contexto do poema no plano historiográfico e estético no qual está inserido. Utilizou-se, para tanto, os estudos de Amador Ribeiro Neto (2014), Moisés (2013) e Norma Goldstein (2005) sobre teoria da poesia e análise literária para amparar a investigação. Os resultados desta pesquisa apontam para a *importância de Passagem das horas* como imprescindível para o entendimento da personalidade de Álvaro de Campos face à modernização portuguesa e à sua própria existência – mais humana que heteronímica.

PALAVRAS-CHAVE: Despersonalização, Análise literária, Álvaro de Campos.

ÁLVARO DE CAMPOS AND THE DEPERSONALIZATION IN “PASSAGEM DAS HORAS”

ABSTRACT: This study presents the analysis of the poem *Passagem das horas*, written by Álvaro de Campos, heteronymous by Fernando Pessoa. *Passagem das horas* belongs to the sensationist and futurist phases of the author, in which the search for self-knowledge, anguish, pessimism, questions that permeate human existence and the progress of modern civilization and machines revolves his poetic production. Thus, this analysis aims to expose traces of the author's depersonalization in the poem, his relation with the passage of time and his historical-cultural context. The semantic field of the text and its structure were explored - aiming to sketch Álvaro de Campos diction and the way in which he structures his language - and the context of the poem in the historiographic and aesthetic plane in which it is inserted. We used, for this, the studies of Amador Ribeiro Neto (2014) and Norma Goldstein (2005) on poetry theory and literary analysis to support the analysis. The results of this research point to the importance of *Passagem das horas* as essential to understand the personality of Álvaro de Campos face to the modern life and his very existence - more human than heteronymy.

KEYWORDS: Depersonalization, Literary analysis, Álvaro de Campos.

11 PRELÚDIO

Eu [...], o indivíduo que fuma ópio, que toma absinto, mas que, enfim,

Prefere pensar em fumar ópio a fumá-lo

E acha mais seu olhar para o absinto a beber que bebê-lo...

“O ciclo camoniano termina quando se inicia o ciclo pessoano” (MOISÉS, 2013, p. 331) e essa citação é suficiente para justificar qualquer que seja a motivação que induz à pesquisa sobre Fernando Pessoa. No entanto, o foco desta análise irá além/aquém Pessoa e considerará Álvaro de Campos como a transfusão de uma revolta mais humana que heteronímica.

Nesse sentido, o presente estudo tem como objetivo analisar os traços da despersonalização do eu poético materializado em Álvaro de Campos no poema *Passagem das horas*¹, atentando para essa desconstrução de si através da forma e do conteúdo. Para isso, será brevemente abordado o plano historiográfico em que a produção e o heterônimo se encontram, assim como aspectos da sua relação com a passagem do tempo e a estruturação da sua linguagem.

Considerado o heterônimo mais autobiográfico de Fernando Pessoa, Álvaro de Campos era engenheiro mecânico e naval autoconsiderado, farto de tudo e de todos, e “viveu” entre 1890 e 1935 em Tavira, Portugal. Sobre seu nascimento, em 15 de outubro (mesmo dia e mês que o filósofo Nietzsche, não por coincidência) Pessoa escreveu:

“E, de repente, e em derivação oposta à de Ricardo Reis, surgiu-me impetuosamente um novo indivíduo. Num jato, e à máquina de escrever, sem interrupção nem emenda, surgiu a ‘Ode triunfal’ de Álvaro de Campos – a Ode com esse nome e o homem com o nome que tem” (PESSOA, 1988, p. 146).

Sua obra é dividida em duas fases: a primeira é marcada pela construção de odes extensas e reflete a histeria de viver e sentir tudo de todas as formas, com a premência de quem está à procura de si e do significado da própria existência; a segunda fase compreende textos sensivelmente mais curtos e manifestam o cansaço e o tédio de Campos por ser quem é e por quem nunca será. Tais fases são abarcadas pelo movimento chamado sensacionista, que pode ser visto como uma decomposição do real, na qual a única coisa existente nessa realidade decomposta é a sensação (ALVARENGA, s.d., apud CAVALCANTI FILHO, 2011).

Segundo Cavalcanti Filho (2011), o sensacionismo nasce com a amizade entre Fernando Pessoa e Sá-Carneiro. Os dois sustentavam a ideia de desacreditar na utilidade do agir e acreditar na do sentir.

1. PESSOA, F. *Poesias de Álvaro de Campos*. São Paulo: FTD, 1992.

2 | UM PROCESSO DE CONSTRUÇÃO ARTESANAL DE SI

Passagem das horas, poema escrito em 22 de maio de 1916, faz parte da primeira fase sensacionista do heterônimo. Extenso, histórico, melancólico e pessimista, o poema constrói artesanalmente a identidade do engenheiro e a sua inquietação face à modernização que o cercava. As temáticas recorrentes são a busca pelo autoconhecimento, a angústia, o dualismo, o pessimismo e a melancolia causados por essa busca, pelo desejo e pela dor de sentir em demasia. O poema é transpassado pela desilusão de sentir, em que o eu-lírico sente de forma amargurada a passagem do tempo em consonância com os motores das máquinas modernas que ressoam nos centros de industrialização e representam a perda de identidade e subjetividade da humanidade dita moderna:

*Hela-hoho comboio, automóvel, aeroplano minhas ânsias,
Velocidade entra por todas as ideias dentro,
Choca de encontro a todos os sonhos e parte-os,
Chamusca todos os ideais humanitários e úteis,
Atropela todos os sentimentos normais, decentes, concordantes,
Colhe no giro do teu volante vertiginoso e pesado
Os corpos de todas as filosofias, os tropos de todos os poemas [...].*

A modernização é fator significativo para essa convulsão emocional que se expressa através da estética de Campos e o faz, no poema, pluripersonalizar-se e despersonalizar-se em profusos momentos.

Através de uma emoção intelectualizada, característica que, segundo Cavalcanti Filho (2011), fazia parte dos fundamentos do sensacionismo de Pessoa, o qual defende o valor estético que a consciência da sensação dá à linguagem e à sua intelectualização, ou seja, seu poder de expressão, Campos convulsiona através da reflexão induzida, mas, principalmente, através dos aspectos estilísticos do poema.

“Como sua organização se faz pela linguagem, esta também se dissolve diante de olhos estupefatos. As palavras perdem a capacidade de serem meras referências das coisas e se movimentam enlouquecidas. Há uma convulsão dos significados e dos significantes que se tornam líquidos, fluidos [...]”. (OLIVEIRA, 2000, p. 89)

Em *Passagem das horas*, o eu-lírico é acometido por uma insuficiência excessiva e por um excesso insatisfatório de sentir. Usando da melancolia como ferramenta de contemplação do real através do circunvago do seu sensacionismo, a dualidade da escrita de Campos é marcada por paradoxos, antíteses e desrealizações:

O poema é dotado de uma sinuosidade progressiva e sensitiva típica da contemplação filosófica, ou seja, pela busca do conhecimento que se aproxima das essências verdadeiras, como disse Platão, mas que, no entanto, não é fixa, o que pode ser fundamentado através de Simeoni (2009, p. 2):

“A identidade é a responsável pela estabilização e localização do sujeito. Na modernidade é possível encontrar um sujeito fragmentado, sem identidade fixa, que é formado e transformado continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais vigentes. Assim, o homem contemporâneo vive em permanente confronto com uma multiplicidade que supõe uma gama de identidades possíveis e cambiantes, com as quais temporariamente pode se identificar ” (SIMEONI, 2009, p. 2).

3 I O PONTO FINAL DE UMA RETICÊNCIA

Através desta breve análise, pode-se inferir que a despersonalização não é um traço somente identificado em Fernando Pessoa, o que motivou a criação dos seus diversos heterônimos e suas distintas personalidades, mas, também, é uma característica de Álvaro de Campos: Pessoa, além de ser múltiplos, consegue fazer uma das suas criações também ser múltipla através de características herdadas.

Sendo assim, compreendemos o motivo pelo qual Álvaro de Campos é considerado o alter ego do seu criador. A aproximação dos pensamentos de ambos refletida na produção literária revela um heterônimo que se faz existir através e além do seu ortônimo, o que pode ser visto como um processo de semi-heteronímia, uma vez que Campos parece ser uma epifania de Pessoa, porém tão grandiosa e visceral quanto ele.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTI FILHO, J. P. **Fernando Pessoa: uma quase autobiografia**. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2011.

GOLDSTEIN, N. **Versos, sons e ritmos**. São Paulo: Ática, 2005.

MOISÉS, M. **A literatura portuguesa**. 37 ed. São Paulo: Cultrix, 2013.

OLIVEIRA, D. P. **O dever, o aniquilamento do eu e suas aproximações com a literatura: um passeio por água viva**. Ceará: Rev. de Letras, N° 22, Vol. 1/2 - jan/dez. 2000.

PESSOA, F. **Poesias de Álvaro de Campos**. São Paulo: FTD, 1992.

PESSOA, F. **O banqueiro anarquista e outras prosas**. São Paulo: Cultrix, 1988.

RIBEIRO NETO, A. **A linguagem da poesia**. João Pessoa: Editora UFPB, 2014.

SIMEONI, C. P. M. **A desconstrução do eu em Fernando Pessoa**. São Paulo: Rev. Desassossego, n° 1, 39 – 47. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2175-3180.v1i1p39-47>. Acesso em 10 abr. 19.

ANÁLISE ESPACIAL DA MORTALIDADE POR SUICÍDIO: REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA

Data de aceite: 01/10/2020

Data de submissão: 09/08/2020

Bárbara Marcela Beringuel

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE),
Programa de Pós-graduação em Saúde
Coletiva. Recife - Pernambuco
ORCID: 0000-0003-3303-8729

Amanda Priscila de Santana Cabral Silva

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE),
Centro Acadêmico de Vitória.
Vitória de Santo Antão - Pernambuco
ORCID: 0000-0003-2337-9925

Henry Johnson Passos de Oliveira

Instituto Aggeu Magalhães – Fiocruz,
Residência Multiprofissional em Saúde
Coletiva. Recife - Pernambuco
ORCID: 0000-0001-8545-8640

Betise Mery Sousa Macau Furtado

Universidade de Pernambuco, Faculdade de
Enfermagem Nossa Senhora das Graças.
Recife - Pernambuco
Recife - Pernambuco
ORCID 0000-0001-6344-8257

Cristine Vieira do Bonfim

Fundação Joaquim Nabuco, Diretoria de
Pesquisas Sociais. Recife - Pernambuco
ORCID: 0000-0002-4495-9673

RESUMO: O suicídio é um problema de saúde pública mundial. As técnicas de análise espacial são úteis para descrever padrões do suicídio em diferentes regiões, identificando áreas prioritárias que merecem maior atenção. O objetivo do estudo foi descrever, com base na literatura nacional e internacional, os estudos que abordem a mortalidade por suicídio mediante a aplicação das técnicas de análise espacial. Foi realizada uma revisão integrativa e foram consultados artigos indexados nas bases de dados Medical Literature Analysis and Retrieval System Online (MEDLINE) via PubMed, Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS) e Scientific Electronic Library Online (SciELO), no período de 2010 a 2019, com os descritores *suicide* and *spatial analysis* nos idiomas português, inglês e espanhol. Foram excluídas as cartas ao editor, as revisões, os editoriais, os artigos de reflexão, as publicações duplicadas e os artigos que abordavam o suicídio junto com outras causas externa. A busca nas bases de dados resultou em 51 referências obtidas inicialmente, e após a análise a amostra final foi constituída por 24 artigos, conduzidos em 10 países. A estatística de varredura espacial (*Spatial scan statistic*) foi a técnica mais empregada nos estudos. Os resultados desta revisão evidenciaram que as técnicas de análise espacial podem ser úteis no planejamento e desenvolvimento de estratégias eficazes para a prevenção do suicídio.

PALAVRAS-CHAVE: Causas Externas, Mortalidade, Suicídio, Análise Espacial.

SPATIAL ANALYSIS OF MORTALITY BY SUICIDE: INTEGRATIVE LITERATURE REVIEW

ABSTRACT: Suicide is a global public health problem. The spatial analysis techniques are useful to describe patterns of suicide in different regions, identifying priority areas that deserve more attention. The objective of the study was to describe, based on national and international literature, studies that address suicide mortality through the application of spatial analysis techniques. An integrative review was conducted and articles indexed in Medical Literature Analysis and Retrieval System Online (MEDLINE) databases via PubMed, Latin American and Caribbean Literature in Health Sciences (LILACS) and Scientific Electronic Library Online (SciELO), between 2010 and 2019, with the descriptors suicide and spatial analysis in Portuguese, English and Spanish. Literature reviews, studies that did not address the topic, and those that analyzed suicide along with other causes were excluded. The search in the databases resulted in 51 references obtained initially, and after the analysis the final sample consisted of 24 articles, conducted in 10 countries. Spatial scan statistic was the technique most used in the studies. The results of this integrative review have shown that spatial analysis techniques can be useful in the planning and development of effective strategies for suicide prevention.

KEYWORDS: External Causes, Mortality, Suicide, Spatial Analysis.

1 | INTRODUÇÃO

A origem da palavra suicídio é derivada do latim, *sui* (de si mesmo) e *caederes* (matar) (FERREIRA, 2015). Tal termo foi utilizado pela primeira vez no século XVII, e embora sua definição apresente divergências a ideia central baseia-se no ato humano intencional de cessar com a própria vida (BOTEGA, 2015). O suicídio acompanha a humanidade desde os seus tempos remotos, está presente em registros deixados por civilizações passadas, em quase todos os livros sagrados e nas mitologias dos povos antigos (BERTOLOTE, 2012).

Fatores demográficos, biológicos e sociais influenciam o suicídio (SAMAAN et. al., 2015). A presença de doenças mentais, especialmente a depressão, traços de personalidade como agressividade e impulsividade, e violência sofrida pelo menos uma vez na vida, estão associados à ideiação suicida (ARENAS; GOMEZ-RESTREPO; RONDON, 2016). Idosos e pessoas residentes de áreas rurais em situação de depressão tem chances aumentadas de cometerem o suicídio, assim como, tentativas com elevada intencionalidade suicida (LIU; WANG; GIA, 2017; YEH; NG; WU, 2017).

Em todo o mundo, no ano de 2012, o suicídio constituiu a segunda causa de morte entre pessoas de 15 a 29 anos de idade (WHO, 2014). Estimativas apontam que tal evento contribuirá com mais de 2% para a carga total de mortalidade até 2020 (WHO, 2012). Embora a morte autoprovocada configure uma violência de grande magnitude em países de renda elevada, aqueles com baixa e média renda concentram a maior parte dos casos (75%) (WHO, 2014).

O Brasil encontra-se entre os 10 países que registram os maiores números absolutos

de morte por suicídio, onde no período de 2011 a 2015, foram registrados 55.649 óbitos por suicídio com coeficiente geral de 5,5 por 100.000 hab., variando de 5,3 em 2011 a 5,7 em 2015; o enforcamento, armas de fogo e autointoxicação por pesticida foram os meios mais empregados (VÄRNIK, 2012; SANTOS; SILVA; PORTUGAL, 2015; BRASIL, 2017). As mortes autoprovocadas podem ter uma grandeza ainda maior, tendo em vista as subnotificações, resultantes do forte estigma, cercado por mitos, tabus e falhas na determinação precisa da causa da morte (SOUSA; SILVA; CAVALCANTE, 2016).

A análise espacial, por sua vez, é um conjunto de técnicas que buscam descrever padrões existentes em dados espaciais (BECKER; NERO, 2012). Pode ser considerada uma ferramenta que possibilita a manipulação desses dados de diferentes formas extraindo conhecimentos como resposta (BAILEY, 2001). Na epidemiologia é especialmente útil para mapear doenças e outros eventos de interesse, medir associações socioeconômicas, ambientais ou demográficas e identificar agrupamentos de risco (ALEMU et. al., 2016; LIMA; MOREIRA; NÓBREGA, 2016; KIRBY; DELMELLE; EBERTH, 2017).

As técnicas de análise espacial aplicadas no estudo do suicídio têm sido usadas com frequência em pesquisas realizadas em todo o mundo (BANDO et al., 2012; SAMAN et. al., 2012; JONES et. al., 2013; PÉREZ-COSTILLAS et. al., 2015). Essas técnicas quando postas em prática no estudo do suicídio possibilitam a observação de diferentes padrões de distribuição espacial, a identificação de aglomerados espaciais de risco e associações de grupos vulneráveis com fatores sociodemográficos (QI; TONG; HU, 2010; PHILLIPS, 2013; JOOY, 2017; KNIPE et. al., 2017). O objetivo desse estudo consiste em descrever com base na literatura nacional e internacional, os estudos que abordem a mortalidade por suicídio mediante a aplicação das técnicas de análise espacial.

2 | MATERIAL E MÉTODOS

Trata-se de um estudo de revisão de literatura integrativa. Foi conduzida uma busca na literatura publicada nos bancos de dados eletrônicos *Medical Literature Analysis and Retrieval System Online* (MEDLINE) via PubMed, Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS) e *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). Estabeleceu-se como critérios de inclusão: artigos primários publicados nos idiomas português, inglês e espanhol, cujo textos completos estivessem disponíveis nas bases de dados pesquisadas, no período de 2010 a 2019. A escolha desse período deu-se em função do desenvolvimento das técnicas de análise espacial e ao aumento da sua aplicação na área de saúde. Foram excluídas as cartas ao editor, as revisões, os editoriais, os artigos de reflexão, as publicações duplicadas e os artigos que abordavam o suicídio junto com outras causas externa.

Os termos de pesquisa foram definidos de acordo com o *Medical Subject Headings* (MeSH) e os descritores em Ciências da Saúde (DeCS). A estratégia de pesquisa utilizou

os termos: suicídio e análise espacial e seus correspondentes em espanhol e inglês. Inicialmente a pesquisa foi realizada em duas etapas. A primeira consistiu na seleção dos manuscritos com a leitura dos títulos e resumos pelos autores. Foram selecionados 51 trabalhos nessa etapa. Os artigos que não se adequavam ao tema do estudo e aqueles que estavam em duplicidade, ou seja, indexados em mais de uma base, foram os excluídos. Na segunda etapa realizou-se a leitura na íntegra dos 29 artigos remanescentes. Após essas etapas foram selecionados e incluídos no estudo 24 artigos que compuseram a amostra do estudo por atender ao objetivo proposto no estudo.

3 | RESULTADOS

Nesta revisão integrativa, dos 24 artigos selecionados por contemplar integralmente o objetivo proposto pelo estudo, a maior parte dos artigos (23) é proveniente da base PubMed (Quadro 1).

Base de dados	Descritores	Localizados	Excluídos (duplicados ou não atendiam aos critérios de inclusão)	Selecionados para a amostra final
SciELO	Suicídio AND análise espacial	4	3	1
LILACS	Sucidio AND análisis espacial	1	1	0
PubMed	Suicide AND Spatial Analysis	46	23	23

Quadro 1. Descrição da seleção dos estudos que compõem a pesquisa

O quadro 2 apresenta a caracterização da amostra final das publicações analisadas. Os resultados mostraram estudos realizados em 11 países, com destaque para o Brasil e Austrália (Quadro 2). Os trabalhos evidenciavam que a estatística de varredura espacial (*Spatial scan statistic*) foi a técnica mais empregada (10 estudos). Os temas mais trabalhados foram a identificação de *clusters* de suicídio e a distribuição espaço-temporal.

Autor/ano	País	Objetivo	Método	Conclusão
CHANG, et. al., 2010	Taiwan	Investigar a evolução espacial e temporal da epidemia de suicídio por envenenamento por monóxido de carbono pela queima de carvão vegetal para avaliar seu impacto na epidemiologia do suicídio em Taiwan.	Modelos hierárquicos bayesianos	A epidemia de queima de carvão alterou a geografia do suicídio em Taiwan. Os resultados têm implicações para a saúde pública e para as estratégias de prevenção do suicídio.
QI et. al., 2010	Austrália	Examinar a distribuição espacial do suicídio em um nível da Área Governamental Local (LGA) e identificar as LGAs com alto risco relativo de suicídio em Queensland, Austrália, usando técnicas do sistema de informações geográficas (GIS).	<i>Spatial scan statistic</i> (Estatística de varredura espacial)	As intervenções de saúde pública para o suicídio devem ter como alvo essas áreas de alto risco. Estas descobertas podem ter implicações para a implementação e melhoria de intervenções baseadas na população em Queensland, Austrália. Este método de análise espacial também pode ter ampla aplicação em pesquisas e práticas de saúde mental.
BANDO et. al., 2012	Brasil	Avaliar a relação entre taxas de suicídio e renda no Brasil no Estado de São Paulo (SP) e na cidade de SP, considerando a área geográfica e as tendências temporais	<i>Spatial scan statistic</i> (Estatística de varredura espacial)	Análises tempo-espaciais revelaram maiores taxas de suicídio em áreas mais ricas no Brasil e na cidade de SP e nas áreas mais pobres do Estado de SP.
BANDO et. al., 2012	Brasil	Identificar possíveis aglomerados significativos de suicídio na cidade de São Paulo e, em seguida, verificar suas associações estatísticas com características socioeconômicas e culturais.	<i>Spatial scan statistic</i> (Estatística de varredura espacial)	O estudo identificou grupos de alto risco de suicídio, bem como seus correlatos, e isso deve auxiliar no planejamento, intervenção, monitoramento e avaliação do fenômeno do suicídio.
HELBICH; LEITNER; KAPUSTA, 2012	Áustria	Examinar se o conteúdo natural de lítio na água potável está associado regionalmente com menores taxas de suicídio.	Modelo de regressão ponderada geograficamente	Os resultados do estudo apoiam a hipótese de efeitos positivos da ingestão natural de lítio na saúde mental. Tanto a nova abordagem metodológica quanto os resultados relevantes para a saúde podem abrir novos caminhos na colaboração entre Ciência da Informação Geográfica, medicina e até mesmo criminologia, como explorar a associação espacial entre crime violento ou impulsivo e conteúdo de lítio na água potável.

MACENTE; ZANDONADE, 2012	Brasil	Analisar a distribuição espacial da taxa de incidência de suicídio em um município residencial do Estado do Espírito Santo (ES), no período de 2003 a 2007.	Abordagem bayesiana (empírica global e bayesiana local) para correção de taxas epidemiológicas. Índice Global de Moran, MoranMap e Índice Local de Associação Espacial (LISA).	O estudo identificou contexto espacial em que as maiores taxas de incidência de morte por suicídio ocorreram no Estado do Espírito Santo entre 2003 e 2007. Esse tipo de investigação é de extrema importância, pois possibilita a identificação das áreas com maior risco de suicídio e possibilita um melhor planejamento das estratégias de ação/enfrentamento, assim como o controle e a alocação de recursos destinados a enfrentar esse grave problema de saúde pública.
QI et. al., 2012	Austrália	Explorar aglomerados espaciais de suicídio na Austrália e investigar prováveis determinantes sciodemográficos desses agrupamentos.	<i>Spatial scan statistic</i> (Estatística de varredura espacial)	O estudo descreveu a variação espacial do suicídio e grupos de alto risco na Austrália. Os métodos de análise espacial e de <i>cluster</i> podem ter aplicações significativas na pesquisa em saúde mental e no desenvolvimento de estratégias eficazes de prevenção e controle do suicídio, especialmente após o estudo dos padrões de suicídio nos anos mais recentes.
SAMAN et. al., 2012	Estados Unidos da América	Identificar aglomerados de alto risco de suicídio no nível do condado em Kentucky e avaliar as características desses casos de suicídio nos <i>clusters</i> .	As taxas de incidência de suicídio foram suavizadas espacialmente usando a técnica Bayesiana Espacial Empírica. A estatística de varredura espacial de Kulldorff foi aplicada em todos os casos de suicídio no nível do condado para identificar condados com os maiores riscos de suicídio. A análise de <i>cluster</i> temporal também foi realizada.	<i>Clusters</i> espaciais de alto risco estatisticamente significantes de suicídio foram detectados no nível do condado. O estudo pode ser útil para orientar futuros esforços de pesquisa e intervenção.

HELBICH et. al., 2013	Áustria	Examinar a associação entre lítio, altitude e mortalidade por suicídio com mais detalhes, usando metodologia estatística avançada para explicar a possível autocorrelação espacial por meio de filtragem espacial	A modelagem foi composta por dois componentes. Inicialmente, um modelo de regressão linear com efeitos de interação foi formulado. Devido ao viés de efeitos espaciais observado no modelo de regressão original, ele foi estendido pela filtragem de vetores próprios (filtragem espacial).	Os resultados fornecem evidências para o fato de que a relação entre o lítio, altitude e as taxas de suicídio é mais complexa do que se supunha até agora. Mais pesquisas sobre os efeitos de variáveis ambientais, são necessárias e, particularmente, a interação lítio-altitude vale mais investigação para entender possíveis processos neuroquímicos subjacentes.
JONES et. al., 2013	País de Gales (Reino Unido)	Avaliar a força da evidência estatística de que um grupo de mortes em Bridgend durante 2007-2008, relatado como suicídio pela mídia, representou um agrupamento tempo-espacial e, em caso afirmativo, para identificar seu tamanho e limites temporais e geográficos. Identificar quaisquer outros grupos tempo-espaciais de possíveis suicídios em todo o País de Gales durante o período de 10 anos de 2000 a 2009.	<i>Spatial scan statistic</i> (Estatística de varredura espacial)	Encontrou-se evidências para a ocorrência de um agrupamento tempo-espacial de possíveis suicídios centrados no condado de Bridgend e sobrepondo o período de tempo do relato da mídia inicial de um agrupamento.
QI et. al., 2014	Austrália	Examinar a associação de fatores meteorológicos e sociodemográficos com o suicídio em pequenas áreas em diferentes períodos de tempo.	Análise espacial Bayesiana	Os resultados indicaram que fatores sociodemográficos superaram fatores meteorológicos em suas associações com o suicídio em diferentes áreas. Estes dados são essenciais para concepção de estratégias de prevenção e controle do suicídio.
TOMITA; KUBOTA; ISHIOKA, 2015	Japão	Analisar as propriedades de agrupamento geográfico de suicídios e como as taxas de suicídio evoluíram ao longo do tempo, e observar padrões e tendências detalhadas em uma variedade de regiões geográficas.	<i>Spatial scan statistic</i> (Estatística de varredura espacial)	Para homens e mulheres, as regiões do <i>cluster</i> identificadas estão localizadas principalmente perto áreas metropolitanas, como a grande Tóquio e Osaka.

ORELLANA et. al., 2016	Brasil	Examinar a distribuição espaço-temporal e o risco de suicídio, bem como as tendências nas taxas de mortalidade por suicídio, na população indígena e não indígena do estado de Mato Grosso do Sul, Brasil.	Estimativa de densidade de kernel	A análise espacial de casos de suicídio na série demonstrou que não havia pontos quentes nas TI maiores
HELBICH; LEITNER; KAPUSTA, 2015	Áustria	Examinar a interação entre o lítio natural na água potável, medicamentos prescritos a base de lítio e o suicídio na Áustria.	Regressões espaciais Bayesianas	Os resultados não suportam as hipóteses de que as prescrições de lítio tenham efeitos protetores mensuráveis no suicídio ou que interajam com o lítio na água potável.
ROBINSON et. al., 2016	Austrália	Examinar até que ponto grupos de suicídio existem entre jovens e adultos na Austrália e determinar se existem diferenças entre suicídios em cluster e não-cluster	<i>Spatial scan statistic</i> (Estatística de varredura espacial)	Suicídios entre os jovens ocorrem mais comumente como parte de um <i>cluster</i> do que aqueles cometidos por adultos. Os achados do estudo sugerem que as estratégias para gerenciar grupos de suicídios precisam considerar essa abordagem, para ter um impacto sobre as taxas de suicídio entre os jovens australianos.
TOROK et. al., 2017	Austrália	Examinar a distribuição espacial do suicídio e das tentativas de suicídio em New South Wales, na Austrália, para identificar onde a alta incidência de “clusters de suicídio” estava ocorrendo.	<i>Spatial scan statistic</i> (Estatística de varredura espacial)	Os achados do estudo demonstram a importância de levar em conta a variação geográfica do risco de suicídio, para entender melhor onde os esforços de prevenção são urgentemente necessários e provavelmente maior impacto. A epidemiologia espacial para a detecção de “clusters de suicídios” tem relevância clínica e política para o avanço das práticas baseadas em evidências na prevenção do suicídio.
HELBICH et. al., 2017	Alemanha	Avaliar o risco espaço-temporal de suicídio por distrito, atribuível a múltiplos fatores de risco e proteção longitudinalmente para o período 2007–2011	Modelos bayesianos de regressão espaço-temporal	Estratégias baseadas em evidências e específicas de tempo-lugar, juntamente com tratamentos bem estabelecidos de comportamento suicida em um nível pessoal, parecem ser apropriados para mitigar o espiral e evitar o risco excessivo de transbordar para áreas adjacentes.

STRAUSS et. al., 2017	Áustria	Identificar pontos quentes de suicídios ferroviários ao longo da rede ferroviária, com análise de efeito e proximidade com instituições psiquiátricas.	<i>Hotspots</i> (pontos quentes) para identificar os locais espaciais com maiores densidades de suicídios por quilômetro ferroviário.	Foram identificados 15 pontos quentes na rede ferroviária austríaca. A análise fornece informações importantes para a investigação e prática de prevenção do suicídio.
DANTAS et. al., 2018	Brasil	Realizar uma análise espacial da mortalidade por suicídio e sua correlação com indicadores socioeconômicos em municípios brasileiros.	Índice Global de Moran, MoranMap e Índice Local de Associação Espacial (LISA).	A mortalidade por suicídio no Brasil apresenta fraca correlação espacial e baixa ou nenhuma relação espacial com fatores socioeconômicos.
HA; TU, 2018	Estados Unidos da América	Avaliar a associação entre taxas de suicídio e altitude usando um desenho de estudo ecológico.	Regressão geograficamente ponderada (GWR)	Foi confirmada uma relação geral positiva entre a altitude e o suicídio.
LOUREIRO et. al., 2018	Portugal	Analisar a evolução espaço-temporal da mortalidade por suicídio entre 1980 e 2015, identificando áreas de alto risco e sua variação nos 278 municípios de Portugal Continental	<i>Spatial scan statistic</i> (Estatística de varredura espacial)	A identificação e monitorização ao longo do tempo de agrupamentos espaciais permitirá assim aos serviços e recursos uma intervenção diferenciada e articulada em áreas de risco elevado de suicídio.
NÚÑEZ-GONZÁLEZ et. al., 2018	Equador	Descrever as tendências temporais do suicídio em adolescentes de 1997 a 2016 no Equador, permitindo identificar períodos críticos. Analisar os aglomerados espaço-temporais de altas taxas de mortalidade e a distribuição espacial do suicídio no país, de 2011 a 2016.	Estatísticas de varredura espaço-temporal foram usadas para identificar aglomerados de alto risco, e a autocorrelação espacial foi avaliada através do índice global de Moran.	As taxas de suicídio em adolescentes aumentaram significativamente durante o período do estudo, 20 anos; a análise espacial indica a presença de aglomerados alta ocorrência nas regiões Amazônica e do Planalto Sul do país.
SANTOS et. al., 2018	Brasil	Analisar o perfil epidemiológico e a distribuição espacial dos óbitos por suicídio no estado de Sergipe	Estimativa de densidade de kernel	A análise espacial dos casos permitiu identificar as áreas com maior índice de suicídio no estado de Sergipe.
SANTOS et. al., 2020	Brasil	Analisar a distribuição espaço-temporal da mortalidade por suicídio no Rio Grande do Norte (RN) no período de 2000 a 2015	Análise univariada realizada através do Índice de Moran Global e Local, e a análise bivariada espacial por meio do cruzamento entre as variáveis sociodemográficas e as taxas de mortalidade.	A análise bivariada mostrou formação de clusters na Região do Seridó com as variáveis IDH e Envelhecimento. Além disso, foi observada uma tendência de aumento da mortalidade no sexo masculino até o ano de 2003 (APC = 15,3%; IC = 9,2-21,8), seguido de um período de estabilidade.

Quadro 2. Classificação e categorização dos estudos incluídos na revisão

4 | DISCUSSÃO

Os resultados dessa revisão evidenciaram que as técnicas de análise espacial aplicadas ao estudo do suicídio têm sido usadas com frequência em diversos países do mundo (QI; TONG; HU, 2010; BANDO et. al., 2012; SAMAN et. al., 2012; JONES et. al., 2013). Essas técnicas quando postas em prática no estudo do suicídio possibilitam a observação de diferentes padrões de distribuição espacial, a identificação de aglomerados espaciais de risco e associações de grupos vulneráveis com fatores sociodemográficos (BANDO et. al., 2012; MACENTE; ZANDONADE, 2012; ROBSON et., al, 2016; TOROK et. al., 2017; SANTOS et. al., 2018).

A estatística de varredura espacial (*Spatial scan statistic*) configurou-se como a técnica mais utilizada pela maior parte dos estudos. Trata-se de uma técnica que possibilita identificar *cluster* espaciais distribuídos aleatoriamente com a finalidade de explorar *clusters* primários (aqueles com maior risco entre todos os *clusters*) e secundários (outros *clusters* de alto risco com significância (QI et. al., 2012). Na Austrália a técnica foi utilizada para investigar os aglomerados espaciais de suicídios com determinantes sociodemográficos (QI et. al., 2012). *Clusters* de suicídios entre pessoas jovens e adultas foram identificados utilizando-se a mesma técnica (ROBSON et. al., 2016). É fundamental ter uma compreensão clara da frequência com que os *clusters* ocorrem e os fatores de risco para os grupos de suicídio entre os diferentes setores da população, para que as estratégias preventivas possam ser mais bem direcionadas (ROBSON et. al., 2016).

A estatística de varredura espacial também foi utilizada para análise espaço-temporal do suicídio. Em Portugal foi realizada a identificação de áreas de risco da taxa de mortalidade por suicídio no espaço e no tempo (LOUREIRO, 2018). Foi observado que os padrões espaço-temporais corroboram a ruralização do fenômeno suicídio, e a privação econômica presente em áreas rurais pode ter impacto negativo sobre o suicídio (CHEUNG et. al., 2013). Deste modo, eventos adversos relacionados ao clima (redução da precipitação) e solo que impactam na produção agrícola, tem potencial de atingir o bem estar emocional, favorecendo eventos suicidas (ALSTON, 2012). Questões como isolamento social, disponibilidade e acessibilidade limitadas aos serviços de saúde mental e pouca formação educacional propiciam altos coeficientes de suicídio em localidades afastadas dos grandes centros urbanos (FONTANELLA et. al., 2015; YOON et. al., 2015).

No Equador a estatística de varredura espacial foi aplicada para análise dos agrupamentos espaço-temporais das taxas de mortalidade por suicídio entre adolescentes no país (NÚÑEZ-GONZÁLES et. al., 2018). Observou-se um aumento das taxas de suicídio durante o período estudado com a análise espacial indicando a presença de aglomerados de ocorrência nas regiões Amazônica e do Planalto Sul do país. A distribuição espacial e temporal do suicídio pode apoiar o planejamento, a implementação e avaliação da atividade de prevenção (BANDO et. al., 2012).

A abordagem *bayesiana* e as técnicas de autocorrelação espacial, como o Índice de Moran Global e o Indicador Local de Associação Espacial (LISA), têm sido adotadas conjuntamente com objetivo de estabelecer padrões espaciais do suicídio (MACENTE; ZANDONADE, 2012; HELBICH; LEITNER; KAPUSTA, 2015). Estudo realizado no Brasil que utilizou tais técnicas, encontrou baixa correlação espacial entre o suicídio e fatores socioeconômicos (DANTAS et. al., 2018). O mapeamento da distribuição de casos de suicídio pode permitir a identificação de áreas de risco, primordial para a organização da vigilância epidemiológica e para o aprimoramento das estratégias de prevenção.

5 I CONCLUSÃO

Os resultados deste estudo de revisão da literatura sobre técnicas de análise espacial, amplamente utilizadas no estudo do suicídio, são úteis para descrever os padrões desta violência em diferentes regiões, identificando áreas prioritárias que merecem monitoramento. Essas técnicas podem ter aplicações no conhecimento da distribuição geográfica do suicídio, sendo relevante no desenvolvimento de estratégias de prevenção.

REFERÊNCIAS

ALEMU, Zewdie Aderaw et al. **Non random distribution of child undernutrition in Ethiopia: spatial analysis from the 2011 Ethiopia demographic and health survey**. *International journal for equity in health*, v. 15, n. 1, p. 1-10, 2016.

ALSTON, Margaret. **Rural male suicide in Australia**. *Social science & medicine*, v. 74, n. 4, p. 515-522, 2012.

ARENAS, Alvaro; GÓMEZ-RESTREPO, Carlos; RONDÓN, Martin. **Suicidal behaviour and associated factors in Colombia. Results from the 2015 National Mental Health Survey**. *Revista colombiana de psiquiatria*, v. 45, p. 68-75, 2016.

BAILEY, Trevor C. **Spatial statistical methods in health**. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 17, p. 1083-1098, 2001.

BANDO, Daniel H. et al. **Spatial clusters of suicide in the municipality of Sao Paulo 1996–2005: an ecological study**. *BMC psychiatry*, v. 12, n. 1, p. 124, 2012.

BANDO, Daniel H. et al. **Suicide rates and income in São Paulo and Brazil: a temporal and spatial epidemiologic analysis from 1996 to 2008**. *BMC psychiatry*, v. 12, n. 1, p. 127, 2012.

BECKER Jaidson Nandi, NERO Marcelo Antonio. **Avaliação da aplicação dos estimadores bayesianos empíricos na determinação das áreas de risco de transmissão da malária**. Precedido do V Simpósio Brasileiro de Ciências Geodésicas e Tecnologias da Geoinformação; 2014 Nov 12-14; Recife, Brasil. Recife: UFPE; 2012 https://www.ufpe.br/cgtg/SIMGEOIV/CD/artigos/SIG/118_5.pdf

BERTOLOTE, José Manoel. **O suicídio e sua prevenção**. 1 ed. São Paulo: Unesp, 2012, 15 p.

BOTEGA, Neury José. **Crise Suicida: avaliação e manejo**. 1 ed. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2015, 12 p.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Suicídio: **Saber, agir e prevenir**. Brasília, DF. v. 48, n. 30. 2017b. Disponível em: <<http://portalarquivos2.saude.gov.br/images/pdf/2017/setembro/21/2017-025-Perfil-epidemiologico-das-tentativas-e-obitos-por-suicidio-no-Brasil-e-a-rede-de-atencao-a-saude.pdf>> Acesso em: 29 mar. 2018

CHANG, Shu-Sen et al. **The evolution of the epidemic of charcoal-burning suicide in Taiwan: a spatial and temporal analysis**. PLoS Med, v. 7, n. 1, p. e1000212, 2010.

CHEUNG, Yee Tak Derek et al. **Application of scan statistics to detect suicide clusters in Australia**. PLoS One, v. 8, n. 1, p. e54168, 2013.

DANTAS, Ana P. et al. **Analysis of suicide mortality in Brazil: spatial distribution and socioeconomic context**. Brazilian Journal of Psychiatry, v. 40, n. 1, p. 12-18, 2018.

FERREIRA, Valter Luís Pinto. **O suicídio e a eutanásia**. Lusíada. Direito (Porto), n. 4, p. 257-266, 2015.

FONTANELLA, Cynthia A. et al. **Widening rural-urban disparities in youth suicides, United States, 1996-2010**. JAMA pediatrics, v. 169, n. 5, p. 466-473, 2015.

HA, Hoehun; TU, Wei. **An ecological study on the spatially varying relationship between county-level suicide rates and altitude in the United States**. International journal of environmental research and public health, v. 15, n. 4, p. 671, 2018.

HELBICH, Marco et al. **Does altitude moderate the impact of lithium on suicide? A spatial analysis of Austria**. Geospatial health, v. 7, n. 2, p. 209-218, 2013.

HELBICH, Marco et al. **Spatiotemporal Suicide Risk in Germany: A Longitudinal Study 2007-11**. Sci Rep. v. n. 1, p 1-8, 2017.

HELBICH, Marco; LEITNER, Michael; KAPUSTA, Nestor D. **Geospatial examination of lithium in drinking water and suicide mortality**. International Journal of Health Geographics, v. 11, n. 1, p. 19, 2012.

HELBICH, Marco; LEITNER, Michael; KAPUSTA, Nestor D. **Lithium in drinking water and suicide mortality: interplay with lithium prescriptions**. The British Journal of Psychiatry, v. 207, n. 1, p. 64-71, 2015.

JONES, Phillip et al. **Identifying probable suicide clusters in Wales using national mortality data**. PLoS One, v. 8, n. 8, p. e71713, 2013.

JOO, Yoohyung. **Spatiotemporal study of elderly suicide in Korea by age cohort**. Public Health, v. 142, p. 144-151, 2017.

KIRBY, Russell S.; DELMELLE, Eric; EBERTH, Jan M. **Advances in spatial epidemiology and geographic information systems**. Annals of epidemiology, v. 27, n. 1, p. 1-9, 2017.

KNIPE, Duleeka W. et al. **Regional variation in suicide rates in Sri Lanka between 1955 and 2011: a spatial and temporal analysis**. BMC Public Health, v. 17, n. 1, p. 1-14, 2017.

LIMA, Rodolfo César; MOREIRA, Elvis Bergue Mariz; NÓBREGA, Ranyére Silva. **A influência climática sobre a epidemia dengue na cidade do Recife por Sistema de Informações Geográficas**. Revista Brasileira de Geografia Física, v. 9, n. 2, p. 384-398, 2016.

LIU, Bao-Peng; WANG, Xin-Ting; JIA, Cun-Xian. **Suicide attempters with high and low suicide intent: different populations in rural China**. Psychiatry research, v. 251, p. 176-181, 2017.

LOUREIRO, Adriana et al. **Mortality from Suicide in the Municipalities of Mainland Portugal: Spatio-Temporal Evolution between 1980 and 2015**. Acta Médica Portuguesa, v. 31, n. 1, p. 38-44, 2018.

MACENTE, Luciene Bolzam; ZANDONADE, Eliana. **Spatial distribution of suicide incidence rates in municipalities in the state of Espírito Santo (Brazil), 2003-2007: spatial analysis to identify risk areas**. Brazilian Journal of Psychiatry, v. 34, n. 3, p. 261-269, 2012.

NÚÑEZ-GONZÁLEZ, Solange et al. **Trends and spatial patterns of suicide among adolescent in Ecuador, 1997-2016**. Clinical Practice and Epidemiology in Mental Health: CP & EMH, v. 14, p. 283, 2018.

ORELLANA, Jesem D. et al. **Spatial-temporal trends and risk of suicide in Central Brazil: an ecological study contrasting indigenous and non-indigenous populations**. Brazilian Journal of Psychiatry, v. 38, n. 3, p. 222-230, 2016.

PÉREZ-COSTILLAS, Lucía et al. **Clusters de casos de suicidio espacio-temporal en la comunidad de Antequera (Espana)**. Revista de Psiquiatría y Salud mental, v. 8, n. 1, p. 26-34, 2015.

PHILLIPS, Julie A. **Factors associated with temporal and spatial patterns in suicide rates across U.S. states, 1976-2000**. Demography [online], Washington, v. 50, n. 2, p. 591-614, 2013.

QI, Xin et al. **Socio-environmental drivers and suicide in Australia: Bayesian spatial analysis**. BMC public health, v. 14, n. 1, p. 1-10, 2014.

QI, Xin et al. **Spatial clusters of suicide in Australia**. BMC Psychiatry, v. 12, n. 1, p. 86, 2012.

QI, Xin; TONG, Shilu; HU, Wenbiao. **Spatial distribution of suicide in Queensland, Australia**. BMC psychiatry, v. 10, n. 1, p. 1-10, 2010.

ROBINSON, Jo et al. **Spatial suicide clusters in Australia between 2010 and 2012: a comparison of cluster and non-cluster among young people and adults**. BMC psychiatry, v. 16, n. 1, p. 417, 2016.

SAMAAN, Zainab et al. **Exploring the determinants of suicidal behavior: conventional and emergent risk (DISCOVER): a feasibility study**. Pilot and feasibility studies, v. 1, n. 1, p. 17, 2015.

SAMAN, Daniel M. et al. **Does place of residence affect risk of suicide? A spatial epidemiologic investigation in Kentucky from 1999 to 2008**. BMC Public Health, v. 12, n. 1, p. 108, 2012.

SANTOS, Allan Dantas dos et al. **Spatial analysis and temporal trends of suicide mortality in Sergipe, Brazil, 2000-2015**. Trends in psychiatry and psychotherapy, v. 40, n. 4, p. 269-276, 2018.

SANTOS, Emelyne Gabrielly de Oliveira. **Análise espaço-temporal da mortalidade por suicídio no Rio Grande do Norte no período de 2000 a 2015.** *Ciência e Saúde Coletiva*, v. 25, n. 2, p. 633-643, 2020.

SANTOS, Hélder Gramacho et al. **Análise espacial do índice de desenvolvimento humano municipal na região semiárida brasileira.** *Revista Brasileira de Geomática*, v. 3, n. 2, p. 15, 2015.

SOUSA, Andressa Suely Batista; SILVA, Samanta Calisto; CAVALCANTE, Milena France Alves. **Mortalidade por causas externas em adultos jovens em Teresina-PI no período de 2001-2011.** *Revista Interdisciplinar*, v. 9, n. 1, p. 57-65, 2016.

STRAUSS, Markus J. et al. **Suicides on the Austrian railway network: hotspot analysis and effect of proximity to psychiatric institutions.** *Royal Society open science*, v. 4, n. 3, p. 160711, 2017.

TOMITA, Makoto; KUBOTA, Takafumi; ISHIOKA, Fumio. **Spatial clustering properties in the temporal variation of suicide rates/numbers among Japanese citizens: a comprehensive comparison and discussion.** *PloS one*, v. 10, n. 7, p. e0127358, 2015.

TOROK, Michelle et al. **Spatial clustering of fatal, and non-fatal, suicide in new South Wales, Australia: implications for evidence-based prevention.** *BMC psychiatry*, v. 17, n. 1, p. 339, 2017.

VÄRNIK, Peeter. **Suicide in the world.** *International journal of environmental research and public health*, v. 9, n. 3, p. 760-771, 2012.

WHO. **Preventing Suicide: A Global Imperative.** Geneva: World Health Organization. 2014. Disponível em: <http://www.who.int/mental_health/suicide-prevention/world_report_2014/en/> Acesso em: 16 jan. 2019.

WHO. **Public health action for the prevention of suicide.** Geneva: World Health Organization. 2012. Disponível em: Acesso em: 16 jan. 2019. Disponível em: <http://www.who.int/mental_health/publications/prevention_suicide_2012/en/> Acesso em: 28 fev. 2017.

YEH, Shin-Ting; NG, Yee-Yung; WU, Shiao-Chi. **Risk of suicide according to the level of psychiatric contact in the older people: analysis of national health insurance databases in Taiwan.** *Comprehensive psychiatry*, v. 74, p. 189-195, 2017.

YOON, Tae-Ho et al. **Deprivation and suicide mortality across 424 neighborhoods in Seoul, South Korea: a Bayesian spatial analysis.** *International journal of public health*, v. 60, n. 8, p. 969-976, 2015.

ARGUMENTAÇÃO E AUTORIA NO DISCURSO DE ALUNOS BOOKTUBERS

Data de aceite: 01/10/2020

Data de depósito: 07/07/2020

Valéria Fernandes Turci

Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP)
Ribeirão Preto - SP
<http://lattes.cnpq.br/5626913767022277>

Soraya Maria Romano Pacífico

Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP)
Ribeirão Preto - SP
<http://lattes.cnpq.br/1003540751333445>

RESUMO: Considerando que os gêneros digitais ganham gradativamente mais destaque na comunicação e muitos adolescentes acessam canais de vídeo no *Youtube* para visualizar resenhas de *Booktubers* sobre livros, propusemos a inserir no contexto escolar essa nova prática de letramento, com o objetivo de investigar se as formulações produzidas pelos sujeitos-alunos ao recontar e indicar (ou não) a leitura de obras literárias, realizadas em sala de aula e para além dela, indiciam marcas de argumentação e autoria. Partindo desses pressupostos e considerando que as novas tecnologias, principalmente a internet, têm produzido mudanças na sociedade contemporânea e, portanto, na constituição dos sujeitos-alunos, decidimos investigar se o espaço virtual é um meio facilitador para o desenvolvimento da argumentação e se o discurso realizado nesse espaço virtual indicia marcas de autoria. Para estabelecermos um parâmetro com essa proposta, realizamos

também debates orais em sala de aula a partir de pontos polêmicos do livro *Capitães da Areia*, de Jorge Amado. Para o desenvolvimento da pesquisa, nossa referência teórica é a Análise de Discurso fundada por Michel Pêcheux. Nosso *corpus* está composto por transcrições dos debates orais realizados em sala de aula e pelos vídeos, constituídos por resenhas literárias publicados no canal *Literatuber*, criado para este fim. A pesquisa foi realizada em uma escola pública de Ribeirão Preto/SP. Os resultados de nossas análises demonstram que o discurso dos sujeitos-alunos aponta marcas de autoria e argumentação quando as condições de produção para leitura e interpretação sustentam-se na autorização para a disputa dos sentidos, não desprezam a opacidade da linguagem; tampouco que assumir uma posição ou outra, no discurso, não é um ato neutro, seja qual for o espaço discursivo. Portanto, não é o espaço material que determina a prática da argumentação e autoria, mas sim o modo como sujeitos e sentidos são constituídos.

PALAVRAS-CHAVE: Argumentação, Autoria, Discurso, Espaço virtual, Educação.

ARGUMENTATION AND AUTHORSHIP IN THE DISCOURSE OF BOOKTUBER STUDENTS

ABSTRACT: Since digital genres are becoming more and more relevant in communication and many teenagers access Youtube channels to watch booktubers' book reviews, we proposed to insert this new literacy practice in the school context. This was done in order to investigate whether the formulations produced by the subject-

students when retelling and indicating (or not) literary works, read in and out of the classroom, indicates marks of argumentation and authorship. Based on these assumptions and considering that new technologies, mainly the internet, have produced changes in contemporary society and, therefore, in the constitution of student subjects, we decided to investigate whether the virtual space is a facilitator for the development of argumentation and whether the discourse in this virtual space indicates marks of authorship. To establish a parameter with this proposal, we also held oral debates in the classroom based on controversial points of the book *Capitães da Areia*, by Jorge Amado. For the development of this research, our theoretical reference was the Discourse Analysis, which was founded by Michel Pêcheux. Our corpus consists of transcripts of the oral debates held in the classroom and of videos of literary reviews prepared by the students and published on the Literatuber channel, created for this purpose. The research was carried out in a public elementary school in Ribeirão Preto/SP. The results of our analyzes demonstrate that the discourse of the subject-students points to marks of authorship and argumentation when the conditions for reading and interpretation authorize the dispute of the senses and do not neglect the opacity of language, nor that assuming one position or another, in the discourse, is not a neutral act, whatever the discursive space is; therefore, it is not the material space that determines the practice of argumentation and authorship, but rather the way in which subjects and meanings are constituted.

KEYWORDS: Argumentation, Authorship, Discourse, Virtual Space, Education.

1 | INTRODUÇÃO

A contemporaneidade trouxe grandes mudanças no modo de vida da sociedade no que tange ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Ao observarmos que nas escolas públicas e privadas as crianças chegam já habituadas ao uso de *smartphones* e ao acesso às redes sociais, que os gêneros digitais ganham cada vez mais destaque na comunicação, e que muitos adolescentes têm acessado canais no *Youtube* para visualizar comentários de *booktubers*¹ sobre livros, propusemo-nos a inserir no contexto escolar essa nova prática de letramento.

Considerando que o cenário urbano instaurado com o uso do digital tem produzido mudanças na sociedade contemporânea e, portanto, na constituição do sujeitos-alunos, decidimos investigar se o discurso realizado no espaço virtual indicia marcas de autoria e argumentação dos alunos ao recontar, debater e também indicar (ou não) para o interlocutor a leitura de determinadas obras literárias. Para isso, criamos um canal de vídeos no *Youtube* com o objetivo de hospedar os vídeos com as resenhas de livros elaboradas pelos alunos. Posteriormente, criamos um site denominado Literatuber, visando facilitar a visualização dos vídeos e organizá-los em uma mesma página.

1. Nomeação dada aos internautas que têm um canal de resenhas de livros no Youtube, onde fazem comentários sobre as obras lidas e indicam ou não a sua leitura.



Figura 1: Tela inicial do site: <http://literatuber.com.br/>

Para estabelecermos um parâmetro com essa proposta, realizamos debates orais em sala de aula a partir de pontos polêmicos do livro *Capitães da Areia*, de Jorge Amado.

Neste trabalho, apresentaremos um recorte de um *corpus* maior, que faz parte do âmbito da pesquisa de mestrado “Da ponta do lápis às redes sociais: argumentação e autoria em discurso”, realizada na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo - FFCLRP/USP, durante o decorrer do ano de 2018. Para nortear nossos estudos, consideramos os pressupostos teóricos da Análise do Discurso de ‘linha’ francesa, cujo principal expoente é Michel Pêcheux, bem como os estudos de Bauman (2001), Dias (2018), Orlandi (1999, 2012), Pacífico (2012, 2016), entre outros.

21 ADENTRANDO AO CONTEXTO DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR E DAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO DISCURSO

Realizamos esta pesquisa em uma escola da rede municipal de ensino do município de Ribeirão Preto, localizada na zona leste da cidade, em um bairro residencial, onde os moradores são, predominantemente, de classe média-baixa. A escola atendia, no momento da realização da pesquisa, a 718 estudantes, sendo 313 dos anos iniciais e 405 dos anos finais do ensino fundamental.

O trabalho foi realizado com alunos de três turmas do 9º ano do ensino fundamental no decorrer do ano letivo de 2018. A escolha por essa instituição de ensino deu-se em função de a pesquisadora atuar como docente na escola, o que facilitou a autorização da

realização da pesquisa com as três turmas de 9º ano, proporcionando o envolvimento de uma quantidade maior de alunos nas atividades desenvolvidas. Somado a isso, o fato de ocuparmos as posições discursivas de pesquisadoras e de docente da escola também contribuiu para nossa investigação, uma vez que durante todo o processo de coleta de dados pudemos ter absoluto acesso às condições de produção dos trabalhos, elemento importante para as análises discursivas.

Para iniciar nosso trabalho, organizamos uma roda para a leitura do conto Felicidade Clandestina, de Clarice Lispector. A partir da experiência vivida pela personagem e do seu êxtase ao conseguir finalmente realizar a leitura do livro que tanto almejava, incentivamos a discursivizar sobre quais leituras já haviam realizado e se havia algum livro que havia marcado a vida deles, de forma positiva (ou não). Ressaltamos também que é natural iniciar a leitura de um livro e não se identificar com a obra, fato que não deve levá-los a desistir de ler, mas a procurar outros autores e outras histórias. Nas três salas, foi possível constatar que muitos alunos eram leitores assíduos e possuíam um grande repertório de leitura.

Dando sequência à metodologia de nosso trabalho, levamos os sujeitos-alunos à sala de informática para visualização de vídeos com resenhas de *booktubers* já consagrados e, para sedimentar as características do gênero, fizemos, em sala de aula, a leitura de resenhas de livros diversos.

Logo após, solicitamos que os sujeitos-alunos elaborassem um vídeo com uma resenha oral sobre a ou as leituras que marcaram a vida deles, de forma positiva ou não. Fizemos a proposta para as três turmas e, para que os estudantes organizassem suas ideias, foram orientados a fazer um roteiro do vídeo antes da gravação.

Para investigarmos os modos de funcionamento do discurso em sala de aula, levamos os sujeitos-alunos a refletir sobre o tema direitos humanos, mais especificamente sobre a violência e a situação das crianças que estão à margem na sociedade. Para isso, realizamos debates orais a partir da leitura do livro *Capitães da Areia*, de Jorge Amado, que retrata o cotidiano de um grupo de meninos de rua, procurando mostrar não apenas os assaltos praticados e as atitudes violentas atribuídas a esses garotos, mas também seus anseios, desejos e necessidades, que são comuns a qualquer criança.

Embora seja um romance cujo enredo tem como pano de fundo o início do século passado, a narrativa representa um problema social muito recorrente na contemporaneidade – a situação precária em que vivem muitas crianças e adolescentes nas grandes cidades.

3 | AUTORIA E ARGUMENTAÇÃO NO ESPAÇO ESCOLAR

Os sujeitos de nossa pesquisa são jovens alunos, sujeitos de linguagem que se subjetivam ao discursivizarem nas redes sociais, em uma prática discursiva que não está dissociada da assunção da autoria e indicia traços da singularidade do autor. Destacamos

que, ao nos filarmos à Análise do Discurso, pelo termo sujeito não nos referimos a um sujeito gramatical nem empírico tal como considera a Psicologia, mas a lugares sociais e é a partir desses “lugares” que o sujeito produz o seu discurso (PACÍFICO, 2012).

De acordo com Bauman (2001), a era digital influenciou o modo de vida da sociedade, tornando as pessoas mais individualistas e consumistas. O autor destaca dois conceitos básicos em torno dos quais as narrativas da condição humana têm se desenvolvido: a transformação do cidadão em consumidor e a substituição da ideia de coletividade e solidariedade pela ideia de individualidade. Nesse contexto, ao abordarmos a constituição do sujeito contemporâneo, devemos considerar a sua relação com o digital desde o seu nascimento. Para Dias (2018), “todos esses processos maquinímicos portáteis e miniaturizados são parte dos modos de individuação do sujeito, pelo discurso da tecnologia, da “era tecnológica”, da “era digital” (DIAS, 2018, p. 56).

Conforme Pêcheux (2010 [1975] p. 164), “a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos”, dessa forma é que a língua faz sentido. Sendo assim, consideramos que esses sujeitos-alunos nasceram e cresceram em uma sociedade que utiliza o digital nas mais diversas atividades cotidianas, o que produz transformações nas relações sociais e ideológicas, na forma como se comunicam, nos relacionamentos pessoais e, portanto, na sua constituição como sujeito.

Ao abordarmos o contexto escolar, nossa experiência docente nos permite afirmar que, geralmente, o trabalho com a leitura ocorre por meio dos textos apresentados pelo livro didático e por exercícios padronizados de interpretação, o que tende a interditar a circulação de sentidos. Pacífico (2016) defende que a argumentação deve ser entendida como um direito humano, tal qual como a literatura², direito este que deve ser exercido no contexto escolar de forma que “o sujeito, exercendo essa prática discursiva, sinta-se no direito de tomar a palavra, de mergulhar no fio discursivo e posicionar-se acerca dos sentidos colocados em circulação, na sociedade.” (PACÍFICO, 2016, p.192).

No entanto, sabemos que as práticas discursivas argumentativas no contexto escolar começam, tradicionalmente, a ser desenvolvidas efetivamente a partir do 9º ano, por meio do gênero dissertação, um tipo de texto que costuma ser exigido em exames de seleção para vestibulares, vestibulinhos e demais concursos. Partindo do princípio de que o livro didático, não raro, é o principal instrumento linguístico usado pelo docente nas escolas de todo país, é possível considerar que a maioria dos alunos concluem o ensino fundamental sem exercer o direito à argumentação, o que trará implicações para além da escola, uma vez que não estão sendo preparados para participar discursivamente da sociedade, cujas práticas discursivas cotidianas sustentam-se (ou deveriam sustentar-se) na argumentação.

Nessas circunstâncias, com o objetivo de instaurar o discurso polêmico (ORLANDI, 2011), garantindo, assim, o direito dos alunos à interpretação, à argumentação e à construção de novos sentidos, procuramos desenvolver nosso trabalho por meio de

2. Cândido (2004) defende a literatura como direito humano.

diversas atividades que incluíssem práticas discursivas argumentativas. Para além da argumentação, em nossa pesquisa, trataremos a possibilidade de instauração da autoria no discurso dos sujeitos-alunos, salientando que não nos referimos ao conceito de autoria na perspectiva de Foucault (2001), em que o nome do autor se constitui como legitimidade jurídica de um texto a ele associado, ou então a critérios discursivos que associam a obra a seu nome.

Conforme Possenti (2009), alguém se torna autor ao assumir, de forma consciente ou não, atitudes como “dar voz a outros enunciadores, manter distância em relação ao próprio texto, evitar a mesmice, pelo menos” (p. 110). Para Pfeiffer (1995, p. 68) “ser leitor e autor não significa ser original, mas sim ter o direito à produção de sentidos na linguagem, ser sujeito da linguagem”, o que somente ocorre quando é garantida ao aluno essa oportunidade de interpretação.

Ao tratar sobre a função autor, Orlandi (2016) faz distinção entre repetição empírica (exercício mnemônico que não produz sentidos); repetição formal (técnica de produção de frases e exercícios); e repetição histórica, que inscreve o discurso enquanto memória constitutiva, ou seja, ao produzir um discurso o sujeito inscreve-se no interdiscurso, filia-se a um saber discursivo.

A inscrição do dizer no repetível histórico (interdiscurso) é que traz para a questão do autor a relação com a interpretação, pois o sentido que não se historiciza é ininteligível, ininterpretável, incompreensível. (ORLANDI, 1996, p. 70).

Considerando que as relações na sociedade são determinadas histórica e ideologicamente, as formulações discursivas são constituídas segundo determinadas formações imaginárias elaboradas pelos sujeitos envolvidos no processo discursivo, as quais fazem parte da estratégia discursiva, pois regulam a possibilidade de respostas e dirigem a argumentação, o que Orlandi (1999) chama de mecanismo de antecipação, desse modo:

(...) todo o sujeito tem a capacidade de experimentar, ou melhor, de colocar-se no lugar em que o seu interlocutor “ouve” suas palavras. Ele antecipa-se assim a seu interlocutor quanto ao sentido que suas palavras produzem. Esse mecanismo regula a argumentação, de tal forma que o sujeito dirá de um modo, ou de outro, segundo o efeito que pensa produzir em seu ouvinte. (ORLANDI, 1999, p.37).

Nessa perspectiva, os sentidos foram se constituindo nas formulações dos sujeitos-alunos, que ocuparam a posição de sujeitos-booktubers produtores de resenhas. Trazemos no recorte 1 a transcrição de uma resenha elaborada por um sujeito-aluno da turma do 9º ano C. Usaremos a sigla SP para sujeito-pesquisador e SA para sujeito-aluno.

Recorte 1:

(SA-1) A minha resenha é sobre o livro *Coragem Não Tem Cor*. Ele foi escrito pela autora Márcia Kupstas e conta a história de dois irmãos, os irmãos Daveaux [...]. Garotos negros, pobres e de origem muito humilde, que recebem um convite de seu recém-conhecido primo para estudar num colégio de elite, um dos mais caros de São Paulo, onde lidam com seus problemas com outros “colegas” de turma, pois os dois são os únicos negros do colégio [...]. Na minha opinião, o *Coragem Não Tem Cor*, ele promove um tema muito promissor, que é o racismo. Mas, a Márcia Kupstas perde um pouco da oportunidade de fazer algo novo e segue sempre os mesmos clichês de sempre, que é meninos negros discriminados, que um se apaixona por uma menina que tem o pai racista e que eles são acusados de um roubo, que é isso que acontece. Eu recomendo esse livro pra uma idade mirim, que é de onze a treze anos, porque ele tem uma linguagem bem fácil pra compreensão deles, e uma história mais nova pra eles, que ainda não conhecem tanto o mundo da literatura. Mas só para mirins mesmo, porque para maiores eu acredito que possa ser um pouco enjoativo e também simplório demais.

Esse recorte nos indicia a assunção de um ponto de vista sobre o objeto discursivo, seguido de defesa do argumento. No trecho *“Na minha opinião, o Coragem Não Tem Cor, ele promove um tema muito promissor, que é o racismo”* nos dá indícios de que o SA-1 se filia a uma formação discursiva totalmente contrária ao racismo e argumenta contra o preconceito. Entende que o tema é relevante, no entanto faz uso da marca linguística “mas” em *“Mas, a Márcia Kupstas perde um pouco da oportunidade de fazer algo novo e segue sempre os mesmos clichês de sempre, que é meninos negros discriminados”* para tecer o fio argumentativo, sustentado pela ideia de que a autora não foi criativa e original. Nesse sentido, faz restrições ao indicar a leitura do livro.

Conforme já dissemos, ao produzir um discurso, todos os sujeitos formulam imagens sobre si mesmo, sobre seu interlocutor e sobre seu enunciado. Ao materializar *“Eu recomendo esse livro pra uma idade mirim, que é de onze a treze anos, porque ele tem uma linguagem bem fácil pra compreensão deles, e uma história mais nova pra eles, que ainda não conhecem tanto o mundo da literatura. Mas só para mirins mesmo, porque para maiores eu acredito que possa ser um pouco enjoativo e também simplório demais”* o sujeito-aluno produziu imagens de quem seriam seus interlocutores e sobre o objeto de seu discurso. Ao inscrever em seu dizer os sentidos de leitor “mirim”, o SA-1 trabalha o interdiscurso no intradiscursos sobre o que seria um leitor mais novo, que está em um grau de escolaridade inferior ao ocupado por ele. O mesmo ocorre para os sentidos de “simplório”, ou seja, a leitura poderia ser entediante para leitores proficientes. Dessa forma, o SA-1 tece o fio argumentativo sustentando-se nas formações imaginárias que possui sobre leitores e seus possíveis interlocutores, o que nos indicia um sujeito aberto ao diálogo, que considera a alteridade, que contempla o leitor do intradiscursos, movimento fundamental para a constituição da autoria (PACÍFICO, 2012).

Apresentamos na sequência, os recortes 2 e 3, que trazem as formulações do sujeito-professor e do SA-2 em debate realizado em sala de aula com os alunos do 9º ano A, após a leitura do capítulo *Alastrim*, de *Capitães da Areia* (AMADO, 2008, p. 143-162). Nesse capítulo do livro, o cônego chama o padre José Pedro para repreendê-lo devido às reclamações que o superior tem recebido da comunidade sobre a conduta do pároco.

Uma delas é a respeito da carta³ enviada pelo padre ao jornal reclamando das condições inapropriadas do reformatório; outra é de ter ajudado os meninos a vaiarem uma senhora que contribuía com a igreja. A terceira reclamação é de que o padre havia acolhido um menino com varíola, levando-o para a casa da mãe do menor, sem avisar às autoridades de saúde e sem comunicar à vigilância sanitária. O debate teve início a partir da formulação do sujeito-professor (SP): que podemos observar no recorte 2:

Recorte 2:

(SP): No trecho lido, o cônego diz para o padre: “As suas intenções são boas, mas as suas atitudes não. Então ou o senhor muda, ou o senhor não receberá sua paróquia”. O que vocês pensam a respeito disso? Como vocês se posicionam em relação às atitudes do padre e do cônego?

Recorte 3:

(SA-2): “Pelo que eu entendi, o cônego liga mais pra quem “meio que” dá dinheiro pra igreja, o que sobe a igreja. O padre pegou e colocou no jornal a opinião dele sobre o lugar que os meninos ficavam, que os meninos eram maltratados, e “num sei o quê”. E pelo o que eu entendi um pouco do livro, é..., o padre era bem conhecido na cidade. Então, tipo, isso meio que preocupou o cônego porque daria uma reputação ruim pra igreja pelo fato do padre achar o contrário de todo mundo, achar que os meninos precisavam sim de um abrigo decente, e que não era porque eles eram moradores de rua que eles não precisavam de um lugar bom pra morar. E eu acho que as intenções do padre foram boas sim, porque... tipo, ele é da igreja e ele via um menino doente, quase morrendo, e se ele não ajudasse, ‘taria’ tudo certo? E tipo, ah..., só porque ele é um morador de rua, ele tem que morrer? Não é assim, ele também é um ser humano, também é uma alma, ele precisava ser ajudado. Então eu acho que o cônego, ele meio que esqueceu o lado humano, vamos dizer, e lembrou mais pro dinheiro, que era o que ajudava a igreja”.

Conforme Pêcheux (2010 [1975], p. 165), “uma formação discursiva existe historicamente no interior de determinadas relações de classes [...]”. Nesse sentido, considerando o papel que a igreja exercia até o final do século XX, o cônego representa a voz ligada à classe dominante da igreja. Nessa formação discursiva, o cônego está autorizado a representar a voz de Deus por meio do aparelho ideológico religioso, no qual o padre tem um papel desigual nessa luta de classe, visto que a sociedade é constituída por relações hierarquizadas.

3. *Capitães da Areia* tem início com a apresentação de uma sequência de cartas enviadas ao jornal, elaboradas por sujeitos que discursam e se posicionam a partir de diferentes “lugares” sociais, ou seja, o juiz de menores, chefe de polícia, o diretor do reformatório, a mãe de um dos garotos de rua e o padre.

Com base nos sentidos construídos pelo SA-2: “*Então eu acho que o cônego, ele meio que esqueceu o lado humano, vamos dizer, e lembrou mais pro dinheiro, que era o que ajudava a igreja*”, e “*eu acho que as intenções do padre foram boas sim, porque... tipo, **ele é da igreja** e ele via um menino doente, quase morrendo e se ele não ajudasse, taria tudo certo? E tipo, ah..., só porque ele é um morador de rua ele tem que morrer?*”, compreende-se que ele se identifica com uma formação discursiva que lhe autoriza a dizer que os representantes da igreja devem praticar boas ações, ter solidariedade, respeitar os direitos humanos etc. e, sobretudo, colocar o ser humano acima dos interesses econômicos.

Conforme Orlandi (2016), os sentidos são sempre constituídos no momento da formulação, dadas as suas condições de produção, abrange os sujeitos e, também, a memória sobre tudo aquilo que já foi dito anteriormente, ou seja, o interdiscurso. Quando falamos, temos a ilusão⁴ de que somos a fonte de nosso dizer, mas, na verdade, isso não acontece; nosso dizer é marcado pela história dos nossos próprios dizeres e por tudo que já foi falado antes sobre determinado assunto. Desse modo, o SA-2 inscreve-se numa posição discursiva que critica a prática do cônego. O sentido da formulação “**ele é da igreja**” marca a contradição, pois ambos, padre e cônego, representam essa instituição religiosa, porém os discursos produzidos por ambos são antagônicos. O padre valoriza o humano, o que vai ao encontro do que o SA-2 espera de quem “é da igreja”; em contraponto, o cônego valoriza os interesses financeiros da igreja, o que parece ser incoerente para uma autoridade religiosa, conforme o dizer do SA-2.

Esse recorte ajuda-nos a compreender como as formações discursivas são porosas, heterogêneas, pois, mesmo se tratando da mesma posição discursiva, isto é, de autoridades religiosas, como encontramos em *Capitães da Areia*, que poderiam formular sentidos filiados à mesma formação discursiva, por exemplo, Deus, o humano, o bem acima de tudo, eles produzem sentidos que indiciam formações ideológicas distintas. Logo, as formações discursivas também o são. Apresentamos, a seguir, o recorte 4, que traz o trecho de um vídeo, publicado no canal de vídeos *Literatuber*, elaborado pelo mesmo sujeito-aluno (SA-2).

Recorte 4:

(SA-2): Oi, gente, meu nome é Marcela, hoje eu vim fazer a resenha de um livro que eu li. O nome do livro é *A culpa é das estrelas*, ele é do John Green. É... a história dele passa é... de uma menina chamada Hazel, ela tem 17 anos, e ela tem metástase no pulmão, e com essa doença, a mãe dela começou a achar que ela... tava muito depressiva, então a mãe dela resolveu levar ela em um grupo de apoio. Ela conheceu o Isaac, que tinha câncer nos olhos, então eles... ela dizia que eles conversavam por respiração, é... através do Isaac ela conheceu o Augustus, que tem osteossarcoma e... eles acabaram virando muito amigos, os três. E as histórias contada da Hazel tentando lutar é..., diariamente, contra a sua doença e... conta do Augustus tentando

4. O Esquecimento nº 1 é também chamado de esquecimento ideológico: é da instância do inconsciente e resultada do modo pelo qual somos afetados pela ideologia. Por esse esquecimento temos a ilusão de ser a origem do que dizemos, quando, na realidade, retomamos sentidos preexistentes (ORLANDI, 1999, p. 32).

ajudar muito ela, conta do Isaac. O livro não foi tudo isso que eu esperava, eu demorei eu acho que um mês e meio pra terminar de ler o livro, eu... eu achei emocionante a história, bem emocionante, mas... eu não achei um livro..., eu achei um livro vago, um livro... muito sem detalhes, muita gente gostou, mas, particularmente, eu, na minha opinião, eu não gostei.

Nesse recorte, trazemos o discurso do mesmo sujeito-aluno do recorte anterior, selecionado com o objetivo de refletir sobre como o mesmo sujeito-aluno argumenta na sala de aula e no espaço virtual. Considerando que a professora-pesquisadora é professora da sala, desde o início do ano letivo tivemos a preocupação de que o discurso que circula na sala de aula não fosse do tipo autoritário (ORLANDI, 2012), garantindo, desse modo, que o sujeito-aluno estivesse autorizado a dizer, a tomar a palavra e a mergulhar no fio discursivo.

Concebemos que a prática discursiva argumentativa é uma necessidade que adquire cada vez maior importância social. Nesse sentido, procuramos assegurar que os sujeitos-alunos pudessem expressar seus pontos de vista, com autonomia para dizer se gostaram ou não de seus livros, se concordam ou não com as atitudes de determinado personagem. Essa preocupação se deve ao fato de que eles poderiam sentir-se receosos de dizer a um professor de Língua Portuguesa que não gostaram da leitura de um livro.

Retomando o conceito de formações imaginárias, sabemos que todos os sujeitos formulam imagens sobre si mesmos, sobre seu(s) interlocutor(es) e sobre seu dizer. Retornando ao recorte 4, entendemos que, ao escolher fazer a leitura de um livro muito popular, que está na lista dos livros mais recomendados e vendidos, o sujeito-aluno foi afetado pelo jogo de formações imaginárias. Ou seja, formulou imagens sobre o enredo da narrativa, objeto de seu discurso. Desse modo, tinha muitas expectativas em relação à leitura da obra, as quais não foram atingidas, como podemos observar em “*O livro não foi tudo isso que eu esperava, eu demorei eu acho que um mês e meio pra terminar de ler o livro, eu...[...]. Eu achei um livro vago, um livro... muito sem detalhes, muita gente gostou, mas, particularmente, eu, na minha opinião, eu não gostei.*”.

Considerando que durante o debate realizado na sala de aula garantimos a circulação do discurso polêmico (ORLANDI, 1996), os alunos interlocutores puderam disputar o objeto do discurso, o que os levou a produzir gestos argumentativos que levaram à polissemia.

Desse modo, essas condições favoráveis possibilitaram a relação dos locutores e interlocutores com o objeto discursivo. Nesse sentido, pudemos concluir que não foi o local do discurso (sala de aula ou espaço virtual), mas a condição de produção favorável que pode ter contribuído para um lugar de argumentação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concordamos com Pacífico (2012) em que, para argumentar é preciso que a autoria se instale, isso porque a argumentação reclama que o sujeito trabalhe o interdiscurso no intradiscurso, mobilizando os sentidos já construídos para tecer, na ilusória tentativa de controle, a argumentação. Nessa perspectiva, criamos possibilidades diversificadas de trabalho com a linguagem, empenhando-nos para que as condições de produção em sala de aula e no espaço virtual possibilitassem que os sujeitos-alunos ocupassem a função-leitor (PACÍFICO, 2012), importante, em nosso entendimento, para a prática da argumentação e da autoria.

Em concordância com Mosca (2004), a argumentatividade faz parte de toda atividade discursiva, pois argumentar pressupõe considerar o outro, considerar a interação e a reação do sujeito diante de propostas e possibilidades que lhe são apresentadas. Implica, ainda, a possibilidade de discussão dos interlocutores frente ao objeto discursivo.

Nesse sentido, ao possibilitar a instauração do discurso polêmico, presumimos que o sujeito-aluno estaria em condições de argumentar a partir da posição de autor, já que as condições de produção discursivas colaborariam para que isso fosse possível.

Ao compararmos os discursos realizados no espaço virtual e na sala de aula, constatamos que não foi somente o uso da tecnologia que influenciou o desenvolvimento da argumentação e a prática da autoria, mas sim as condições de produção da leitura e interpretação proporcionadas aos sujeitos-alunos. Isto é, acesso ao arquivo, relação dos interlocutores sustentada pelo direito às práticas de argumentação e autoria, a escolha dos livros de literatura realizada pelos próprios sujeitos-alunos e a construção de um site. Sendo assim, comprovamos que não foi somente a mudança de espaço discursivo ou de suporte que possibilitaram o direito à argumentação e a assunção da autoria aos sujeitos desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zigmund. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. São Paulo: Duas cidades, 2004, p. 169-191.

DIAS, Cristiane. **Análise do discurso digital: sujeito, espaço, memória e arquivo**. Campinas: Pontes, 2018.

FOUCAULT, Michel. O que é um autor? In: _____ **Ditos e escritos: estética – literatura e pintura, música e cinema**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001, p. 264-296.

MOSCA, L. L. S. (org.) **Retóricas de ontem e de hoje**. São Paulo: Humanitas Editora, 2004.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **A linguagem e seu funcionamento**. As formas do discurso. 6. ed. Campinas: Pontes Editores, 2011.

_____. **Discurso e leitura**. 9ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

_____. **Discurso em Análise**: sujeito, sentido de ideologia. 3ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2016.

PACÍFICO, Soraya Maria Romano. **Argumentação e autoria nas redações de universitários**: discurso e silêncio. Curitiba: Appris, 2012.

_____. O direito à argumentação no contexto escolar. In: PIRIS, Eduardo Lopes; OLÍMPIO-FERREIRA, Moisés. **Discurso e Argumentação em múltiplos enfoques**. São Paulo: Contexto, 2016, p. 191-212.

PÊCHEUX, Michel.; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: Gadet, Françoise.; Hak, Tony. (Orgs.) **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da Unicamp, 2010, p. 159-250.

PFEIFFER, C. C. **Que autor é este?**. 1995. Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

POSSENTI, Sírio. **Questões para analistas de discurso**. São Paulo: Parábola, 2009.

TURCI, Valéria Fernandes. **Literatuber**. Ribeirão Preto, 2018. Disponível em: <http://literatuber.com.br/>. Acesso em: 06 jul. 2020.

CAPÍTULO 11

ARGUMENTAÇÃO E ORIENTAÇÃO ARGUMENTATIVA: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Data de aceite: 01/10/2020

Fátima Aparecida de Souza

Universidade Federal da Bahia-FACED
Salvador-BA

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9608888665387068>

RESUMO: Este artigo é uma parte de uma pesquisa de doutoramento e tem como objetivo apresentar uma discussão sobre os pressupostos teóricos da argumentação e da orientação argumentativa. Para tanto, inicialmente, aborda a argumentação como atividade persuasiva da retórica antiga à teoria da argumentação ou nova retórica, especialmente, com base nas contribuições de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005). Em seguida, discute os aspectos da orientação argumentativa, como parte das regularidades enunciativas, que encaminha o enunciado para determinada conclusão e, para isso, ancora-se nas contribuições de Ducrot (1981) e de Charaudeau e Maingueneau (2008). A teoria da orientação argumentativa contribui com os estudos da linguagem na medida em que indica o que deve ser interpretado como argumento para a conclusão e o que deve ser interpretado como conclusão de tal argumento. Permite ainda reconhecer que produtor de um texto faz escolhas, em cada contexto, entre uma multiplicidade de formas, de acordo com sua proposta de produção de sentido, isto é, de acordo com suas intenções.

PALAVRAS-CHAVE: Argumentação, Retórica, Orientação Argumentativa.

ARGUMENTATION AND ARGUMENTATIVE ORIENTATION: THEORETICAL ASSUMPTIONS

ABSTRACT: This article is part of doctoral research and aims to present a discussion on the theoretical assumptions of argumentation and argumentative orientation. Initially, it addresses argumentation as a persuasive activity and it directs its approach from the old rhetoric to the argumentation theory or new rhetoric, especially, based on the contributions of Perelman and Olbrechts-Tyteca (2005). Then, it discusses the aspects of argumentative orientation, as part of the enunciative regularities, which forwards the statement to a certain conclusion and, for this, it bases on the contributions of Ducrot (1981) and Charaudeau and Maingueneau (2008). The argumentative orientation theory contributes to the language studies and it indicates how to interpret an argument for the conclusion and how to interpret as a conclusion of the argument. It also allows us to recognize that the text producer makes choices, in each context, between a multiplicity of forms, according to his proposal of producing meaning, that is, according to his intentions.

KEYWORDS: Argumentation, Rhetoric, Argumentative Orientation.

1 | CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este artigo é parte de uma pesquisa de doutoramento, realizada no Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP),

que analisou o processo de orientação argumentativa em redações de estudantes do Ensino Médio da Educação Básica em contexto de avaliação de sistema. No processo de elaboração da pesquisa, discutiram-se as aproximações entre a argumentação e a orientação argumentativa de modo a verificar de que maneira os textos produzidos pelos estudantes encaminhavam a orientação argumentativa dos enunciados.

Neste artigo, apresentamos um recorte do trabalho realizado com o objetivo de apresentar uma discussão sobre os pressupostos teóricos da argumentação e da orientação argumentativa. Para tanto, inicialmente, abordamos a argumentação como atividade persuasiva da retórica antiga à teoria da argumentação ou nova retórica, especialmente, com base nas contribuições de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005).

Em seguida, discutimos os aspectos da orientação argumentativa, como parte das regularidades enunciativas, que encaminham o enunciado para determinada conclusão e, para isso, ancoramo-nos nas contribuições de Ducrot (1981) e de Charaudeau e Maingueneau (2008).

Destacamos que a teoria da orientação argumentativa contribui com os estudos da linguagem na medida em que indica o que deve ser interpretado como argumento para a conclusão e o que deve ser interpretado como conclusão de tal argumento. Esta teoria permite, ainda, reconhecer que produtor de um texto faz escolhas, em cada contexto, entre uma multiplicidade de formas, de acordo com sua proposta de produção de sentido, isto é, de acordo com suas intenções.

2 | ARGUMENTAÇÃO, RETÓRICA E NOVA RETÓRICA

Argumentar é considerar o outro como sujeito capaz de (re)agir diante de teses e de propostas que lhe são apresentadas. Significa conferir-lhe *status* e qualificá-lo para o debate e para a reflexão por meio do diálogo. Nesse processo, os interesses se esbarram e o envolvimento pressupõe o exercício da influência e do poder, não sendo, portanto, unilateral (MOSCA, 2004).

Para Ferreira (2010, p. 14), “argumentar é o meio civilizado, educado e potente de constituir um discurso que se insurja contra a força, a violência, o autoritarismo e se prove eficaz (persuasivo e convincente) numa situação de antagonismos declarados”. Assim, argumentar significa “demonstrar ideias para clarear no espírito do outro nossa posição diante de um assunto polêmico”. É por meio da argumentação que se busca intervir na visão e no comportamento do interlocutor por intermédio do discurso. Essa questão tem sido tratada desde a Antiguidade, por volta do século V a.C., antes mesmo de Platão e de Aristóteles.

Segundo Alexandre Júnior (2005), na Antiguidade, a retórica era uma disciplina interessada na argumentação, mas seu foco estava mais voltado para a persuasão e para o exercício público da fala diante de um auditório dubitativo do que para as propriedades que configuravam o texto.

O autor afirma que por volta de 485 a. C, na Sicília, dois tiranos, Gélon e Hierão, para distribuir terra aos mercenários, deportaram, expropriaram e transferiram populações. Todavia, na ocasião em que foram destronados, a democracia se impôs à tirania e, em virtude da reposição da ordem, o povo instaurou inúmeros processos, mobilizando grandes júris populares e obrigando os interventores a se valerem de suas habilidades orais de comunicação. Vê-se que a origem da retórica é de ordem judiciária, e não literária. Assim, surgiu a necessidade de habilitar os cidadãos para que lutassem por seus direitos e defendessem seus interesses. Surgiram, então, os primeiros professores do que mais tarde seria denominado retórica.

Reale e Antiseri (1990), ao tratar da retórica em Platão, asseguram que essa arte enfrentou dois momentos distintos. No primeiro momento, apareceu como adulteração do verdadeiro, buscando convencer e persuadir a todos sem dispor de absolutamente nenhum conhecimento. De acordo com o filósofo, a retórica precisaria ser substituída pela verdadeira política que, segundo ele, coincidia com a filosofia. Já no segundo momento, sofreu certo abrandamento, e Platão reconheceu o direito à existência da retórica, desde que ela se submetesse à verdade e à filosofia. Assim, deveria haver uma retórica digna dos deuses, tendo sempre a finalidade de buscar a verdade.

Afirmam os autores que Aristóteles, filósofo grego (século IV a. C.), foi discípulo de Platão e escreveu, entre várias obras, dois tratados sobre elaboração do discurso: *Retórica* e *Poética*. Esta é voltada para evocação imaginária, para o discurso literário e poético; aquela é voltada para a arte da comunicação, para o discurso público com fins persuasivos.

Para Aristóteles, a retórica não tem como objetivo dialogar em busca da verdade ou de valores particulares, como o que é justo, por exemplo. Essa é a função da filosofia. A retórica, para o referido filósofo, é aplicável a qualquer assunto; diz respeito aos argumentos utilizados em uma controvérsia, na contraposição de opiniões, ou seja, no paradoxo, e é mediada pelo exercício da persuasão e do convencimento. Assim, um homem procura convencer outro homem por meio do embate de ideias utilizando procedimentos persuasivos, os quais dependem de habilidade e de domínio do discurso.

De acordo com Mosca (2004, p. 20), o ponto fundamental da doutrina aristotélica, no que concerne à retórica, reside em considerá-la “como conhecimentos prováveis” e reitera que esta é “do campo da crença, do mundo da opinião”. Para Ferreira (2010), no mundo da *doxa* se digladiam várias opiniões e, por esse motivo, conseguir a adesão do outro e levá-lo a concordar com nossas opiniões requer reflexão prévia e articulação discursiva, pois os sentidos se multiplicam na mente dos interlocutores. Para o autor, o “certo” não possui rigor estritamente natural, embora exista em essência. Ele pode ser construído nas múltiplas relações humanas.

Considerando essa perspectiva, Mosca (2010) destaca que as características básicas da retórica aristotélica são a eficácia e o caráter utilitário. A primeira diz respeito às projeções do sujeito da enunciação, que mobiliza procedimentos retóricos com a finalidade

de conduzir ou manipular seu destinatário em direção a determinada conclusão. A segunda considera a situação em que ocorre o discurso e a relação de intersubjetividade dos interlocutores, com o intuito de decidir como e em que medida persuadir.

Os autores Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), expoentes da teoria da argumentação, ou nova retórica, vêm reabilitar a retórica, baseando-se na argumentação dialética de Aristóteles. Esse tipo de argumentação, segundo os autores, constitui um saber necessário, controlável e composto por regras próprias. Segundo eles, a argumentação encontra-se no campo do plausível, do verossímil, do provável.

A teoria da argumentação rompe com a concepção cartesiana de verdade segundo a qual tudo que fosse apenas verossímil deveria ser considerado falso. Para Descartes (*apud* PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 2). Nessa visão predomina a racionalidade como propriedade irreduzível de se atingir o conhecimento verdadeiro. Trata-se de renunciar pela dúvida metódica aos juízos e às noções derivadas da observação e da experiência postas pela realidade empírica, ou ainda, da negação das evidências.

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) afirmam que em oposição à visão cartesiana de racionalidade está Aristóteles. Este propõe dois modos básicos de raciocínio, conhecidos como demonstração analítica e argumentação dialética. O primeiro modo, sobre cujo estudo se alicerça toda a lógica formal, diz respeito à demonstração fundada em proposições evidentes, que conduz o pensamento a conclusões verdadeiras. O segundo, baseado em conclusões verossímeis, abarca argumentos sobre enunciados prováveis, cujas opiniões são aceitas por todos, pela maioria ou por pessoas notáveis.

O trabalho de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) ultrapassa a retórica antiga ao referir-se à técnica que utiliza a linguagem, principalmente escrita, para persuadir e convencer. Os autores voltam-se para técnicas discursivas que tratam de provocar ou acrescentar adesão a teses apresentadas em determinado auditório. Essa ideia de adesão dos espíritos (auditório) às teses que lhes são apresentadas se dá por meio da argumentação. A argumentação, componente essencial da retórica, visa a convencer e persuadir, de modo a levar o interlocutor à mudança de atitude, à transformação de sua visão de mundo com base nas representações existentes acerca dele.

Para os autores, não há argumentação para aquilo que é objetivamente válido. Aqueles que apresentam os fatos, as verdades, as verossimilhanças submetidas ao cálculo das probabilidades não desempenham nenhum papel essencial, pois esses triunfam por si só. Essas demonstrações são intemporais e não há motivos para distinção dos auditórios.

Nesse processo argumentativo, quem são orador e auditório? O orador é aquele que provoca a argumentação, que pretende a adesão de um auditório e este é “o conjunto daqueles que o orador quer influenciar com sua argumentação” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 22). Assim, de um lado está aquele que pretende argumentar por meio do convencimento e/ou da persuasão e, de outro, aquele que é o alvo da argumentação.

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 18) asseguram que “para argumentar é preciso ter apreço pela adesão do interlocutor, pelo seu consentimento, pela sua participação mental”. Isso significa que o ato de argumentar pressupõe do orador conhecimento prévio do auditório, além da consideração pela participação daquele com quem debaterá.

Para os autores, existem os seguintes tipos de auditório: formado pela humanidade inteira ou por todos os homens adultos e considerados normais; formado, no diálogo, pelo interlocutor a quem se dirige; formado pelo próprio sujeito, quando ele delibera ou apresenta os motivos de seus atos.

Com relação ao primeiro, o orador espera uma aprovação unânime do auditório que imagina ser universal e composto de todos os homens racionais; quanto ao segundo auditório, o orador direciona o diálogo a apenas um interlocutor que pode representar um auditório particular ou um auditório universal; no que diz respeito ao terceiro, o indivíduo da deliberação é considerado uma encarnação do auditório universal ou mesmo de um auditório particular.

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), ao discorrerem sobre a teoria da argumentação e sobre o papel do auditório, fazem a distinção entre convencer e persuadir e asseguram que, para aquele que se preocupa com o resultado, persuadir é mais do que convencer. Já para aquele que se preocupa com o caráter racional da adesão, convencer é mais do que persuadir.

Assim, de acordo com os autores, os critérios que separam persuasão de convicção “são sempre fundamentados em uma decisão que pretende isolar de um conjunto – conjunto de procedimentos, conjunto de faculdades – certos elementos considerados racionais” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 30-31). Chamam “*persuasiva*” a argumentação que pretende ser direcionada a um auditório particular. Essa argumentação procura atingir a vontade, o sentimento do(s) interlocutor(es), por meio de argumentos verossímeis e plausíveis. Denominam “*convincente*” a argumentação que pretende obter a adesão de um auditório universal. Essa argumentação dirige-se à razão por meio de raciocínio lógico e provas objetivas. Os estudiosos vinculam a ideia de ação à persuasão e a ideia de inteligência e razão à convicção. Asseveram, contudo, que convencer e persuadir são dois aspectos da argumentação utilizados pelo orador para provocar a adesão de seu auditório. Entretanto, afirmam que, na prática, a distinção entre convencer e persuadir é sempre imprecisa.

Ferreira (2010, p. 15) propõe uma distinção didática para os termos persuadir e convencer. Para o autor, persuadir significa “mover pelo coração, pela exploração do lado emocional, coordenar o discurso por meio de apelo às paixões do outro” e convencer significa “mover pela razão, pela exposição de provas lógicas, coordenar o discurso por meio de apelos ligados ao campo da racionalidade”. Afirmo o autor que os meios de persuasão se condicionam fundamentalmente em duas grandes ordens: explorar a afetividade e a razão.

Assim, compreendemos que conduzida pela razão ou pela afetividade, a argumentação por meio da linguagem (verbal) pressupõe escolhas de modo a levar o interlocutor/auditório a reagir ou interagir com vistas a atingir determinado fim e isso configura uma prática discursiva.

Trata-se de ações humanas que pressupõem escolhas de um sujeito que age por meio do discurso. Isso significa que a simples opção por determinado termo e não por outro assinala uma atividade discursiva que implica a intenção de convencer ou de persuadir nosso interlocutor. São práticas que pretendem levar o outro a reagir e a interagir, por meio do diálogo, diante de propostas ou teses que lhes são apresentadas.

Nesse processo, relações são estabelecidas por meio de acordos, negociações, efeitos pretendidos, e comportamentos são mobilizados por meio da persuasão e do convencimento.

Koch (2010, p. 21) parte do “postulado de que a argumentatividade está inscrita no uso da linguagem” e por isso adota a posição de que a argumentação constitui atividade estruturante de qualquer discurso. O posicionamento de Koch (2010) baseia-se na concepção de orientação argumentativa postulada por Ducrot (1981). Para este autor, o que um enunciado quer dizer é a conclusão para a qual ele está orientado. Sendo assim,

3 | ORIENTAÇÃO ARGUMENTATIVA

A teoria da orientação argumentativa proposta por Ducrot (1981) trata da linguagem como um jogo de argumentação enredado em torno de si mesmo. Segundo o autor, não falamos acerca do mundo. Falamos para construí-lo e, a partir dele, tentamos convencer o outro da nossa verdade. Verdade criada em nossas interações e por elas.

Ducrot (1981) inscreve sua tese sobre orientação argumentativa do enunciado com base nas concepções de enunciação e de subjetividade na linguagem postuladas por Benveniste. Este, em sua teoria da enunciação, posiciona o sujeito no centro da reflexão linguística, pois afirma que a enunciação é definida como o “colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (BENVENISTE, 2005 p. 82).

A enunciação é, portanto, um ato por meio do qual o sujeito se apropria da língua e a põe em funcionamento. O produto desse ato é o enunciado, cujas características linguísticas são determinadas pelas relações que se estabelecem entre o locutor e a língua. A enunciação converte a língua em discurso pelo emprego que o locutor faz dela. Para Benveniste (2005 p. 83-84),

o ato individual pelo qual se utiliza a língua introduz em primeiro lugar o locutor como parâmetro nas condições necessárias da enunciação. Antes da enunciação, a língua não é senão possibilidade da língua. Depois da enunciação, a língua é efetuada em uma instância de discurso, que emana de um locutor, forma sonora que atinge um ouvinte e que suscita uma outra enunciação de retorno.

Tendo como fundamento essa concepção, Ducrot (1981) afirma que muitos atos de enunciação possuem um valor argumentativo, uma função argumentativa por meio da qual o locutor pretende levar o destinatário a determinada conclusão. Para o autor, essa função tem marcas próprias no enunciado, e o valor argumentativo não é meramente a consequência das informações trazidas pela frase. Esta pode comportar diversos “morfemas, expressões ou termos que, além de seu conteúdo informativo, servem para dar uma orientação argumentativa ao enunciado, a conduzir o destinatário a tal ou qual direção” (DUCROT, 1981, p. 178).

Ducrot (1981) apresenta certos números de fenômenos para tratar da orientação argumentativa, ou seja, para abordar o valor argumentativo que um enunciado propicia ao enunciado subsequente. Para evidenciar esse valor, apresenta, primeiramente, uma abordagem acerca da conjunção *já que* afirma que, ao dizer *A* já que *B*, o locutor não se contenta em dizer ao destinatário que o conteúdo *A* é necessariamente implicado por *B*. Esse uso pelo locutor pretende que o destinatário seja obrigado a admitir *A*. É insuficiente, segundo Ducrot (1981), dizer que *já que* foi usado apenas para argumentar, tendo em vista a sua significação. Sua significação é a de ser usado para executar o ato de argumentar.

Na mesma direção, Ducrot (1981) trata do uso da conjunção *mas*. Para ele, a significação dessa conjunção é a uma maneira de executar o ato de argumentar. Assim, segundo o autor, não podemos simplesmente dizer que tal conjunção serve para assinalar a oposição de duas proposições. Propõe a descrever *A mas B* como: “*A*, você tende a tirar de *A* uma certa conclusão *r*; você não deve fazê-lo, pois *B*, tão verdadeiro quanto *A*, sugere a conclusão *não-r*” (DUCROT, 1981, p. 179).

Isso significa que, diante de uma proposição que levaria o interlocutor a tirar uma conclusão *r*, é sugerida uma proposição *não-r*, seguida de *mas*. Ou seja, existe uma proposição *A* que é desmentida por *B*. Entretanto, o *mas*, tendo em vista sua significação, não é suficiente para argumentar, mas sim para executar o ato de argumentar.

Pressupõe-se que, “no espírito dos interlocutores, existe ao menos uma proposição *r* (conclusão) para a qual *A* é um argumento e *B* um contra-argumento” (DUCROT, 1981, p. 179). Essa proposição *r* pode variar de locutor para locutor, segundo o contexto discursivo, mas, ainda assim, *A* e *B* são orientados para a demonstração de outra coisa: “sua utilização argumentativa faz parte do próprio valor do enunciado” (DUCROT, 1981, p. 179).

Afirma o autor que a utilização argumentativa da língua está inscrita nela, em sua organização interna. Para ratificar essa afirmação, aborda primeiramente a noção de classe argumentativa, doravante CA, em seguida, a noção de escala argumentativa. Com relação à CA, Ducrot (1981) assevera que um locutor, ou seja, um sujeito falante em determinada situação discursiva, apresenta dois enunciados *p* e *p'* na CA determinada por um enunciado *r*, caso ele considere *p* e *p'* argumentos a favor de *r*. O autor exemplifica da seguinte maneira:

Suponhamos, por exemplo, que a vinda de Pedro e a de Paulo me parecem, tanto uma quanto outra, autorizar a conclusão *A reunião foi um sucesso*. Nesse caso, dir-se-á que para mim, os enunciados *Pedro veio* e *Paulo veio* pertencem à C.A. determinada por *A reunião foi um sucesso* (DUCROT, 1981, p. 180) [grifos do autor].

A noção de CA, segundo Ducrot (1981), diz respeito a uma conclusão particular e a um locutor determinado. Para ele, esse último não se define apenas pela sua identidade pessoal, mas também pela situação tanto ideológica quanto sociológica e ainda espaço-temporal em que ele fala. Ao admitir que “a vinda de Pedro e a de Paulo favoreceu, tanto uma quanto a outra, a conclusão de que a reunião foi um sucesso, posso pensar que só a primeira marca o caráter sério dessa reunião” (DUCROT, 1981, p. 180). Mas em outras circunstâncias, envolvendo diferente situação espaço-temporal, ideológica ou sociológica, outro locutor poderia julgar de forma diferente.

Com relação à escala argumentativa, Ducrot (1981) afirma que a ordem hierárquica dos argumentos vai dos mais fortes aos mais fracos. Assim *A* e *B* são argumentos a favor de *r* ou ainda autorizam *r*. Este pode ser um argumento, sem necessariamente ser um argumento decisivo, ou seja, autoriza uma decisão, mas não a impõe.

Assim, o autor exemplifica:

Suponhamos que um locutor coloque *p* e *p'* na C.A. determinada por *r*. Diremos que ele toma *p'* como um argumento superior a *p* ou (mais forte que *p*) em relação a *r*, se, aos olhos desse locutor concluir de *p* a *r* implica que se aceite concluir *p'* a *r*, a recíproca não sendo verdadeira (DUCROT, 1981, p. 181) [grifos do autor].

Para compreender essa relação de ordem hierárquica, ele propõe uma descrição, em seu dizer, ao menos parcial, de *mesmo* e *até mesmo*. De acordo com Ducrot (1981, p. 181), “enunciar uma frase do tipo *p* ou (*e*) *mesmo p'*, significa pressupor que sempre existe um certo *r*, que determina uma escala argumentativa em que *p'* é superior a *p*”. Considerando essa perspectiva, dizer que alguém *tem o doutorado de 3º ciclo, e mesmo o doutorado de Estado*, pressupõe certa conclusão autorizada simultaneamente pelos dois títulos (DUCROT, 1981). Nessa direção, a conclusão autorizada diz respeito ao doutorado de 3º ciclo, título pressuposto pelo doutorado de estado.

Ducrot (1981) ainda ressalta a diferença entre ordem argumentativa revelada por *mesmo, até mesmo*, e a ordem lógica dada, por exemplo, por *a fortiori*. Para tanto, utiliza o “enunciado *p'* e *a fortiori p*: *Ele tem o doutorado de Estado, a fortiori o 3º ciclo*” (DUCROT, 1981, p. 181). Segundo o autor, no enunciado não há a suposição de que os dois enunciados tenham a mesma orientação argumentativa. Talvez o locutor tenha interesse em que a pessoa de que se fala tenha apenas a titulação de 3º ciclo. Nesse caso, tudo indica que o primeiro título implique o segundo. Assim, *a fortiori* é empregado em termos de condição de verdade: “é necessário que *p* não possa ser verdadeiro sem *p'*” (DUCROT, 1981, p. 181).

Assim sendo, para dizer p e mesmo p' , é necessário que p e p' sejam orientados para a mesma conclusão, “conclusão idêntica, e que p' para ela conduza melhor que p ” (DUCROT, 1981, p. 181). É possível afirmar ainda que as duas ordens têm relação. A primeira, apresentada como puramente factual, pode passar necessariamente pela segunda, marcada pelas intenções argumentativas de quem fala.

Nesse sentido, Ducrot (1981) afirma que os argumentos orientados para uma mesma conclusão compõem uma classe argumentativa, ao passo que a relação de força existente entre os enunciados diz respeito à escala argumentativa.

Baseados nas contribuições de Ducrot (1988), Charaudeau e Maingueneau (2008) afirmam que a definição de orientação argumentativa (o valor argumentativo de um enunciado) que pode ser definida como E1 é

a seleção operada sobre esse enunciado sobre os enunciados[sic] E2 suscetíveis de sucedê-lo em um discurso gramaticalmente bem formado, seja 'o conjunto das possibilidades ou das impossibilidades de continuação discursiva determinadas pelo seu emprego' (DUCROT, 1988, p. 51 *apud* CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008, p. 355).

Charaudeau e Maingueneau (2008) observam que da orientação argumentativa deriva o significado do discurso subsequente, aspecto esse que configura na própria ordem do discurso a relação ocorrência-significação na perspectiva da equivalência (ou não) entre os enunciados. Desse modo, a orientação linguística da palavra, ou seja, seu sentido, prevalece sobre seu valor descritivo e corrobora o valor argumentativo de um enunciado.

Postulam os autores que a teoria da argumentação na língua, doravante AnL, proposta por Ducrot (1988) é uma teoria da significação. Afirmam que essa teoria

rejeita as concepções de significação como adequação ao real, sejam essas teorias de inspiração lógica (condições de verdade) ou analógica (protótipos), em benefício de uma concepção quase espacial do sentido como direção: aquilo que o enunciado S1 (do mesmo modo que o locutor como tal) quer dizer, é a conclusão S2 para qual este enunciado está orientado (DUCROT, 1998 *apud* CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008, p. 355).

Assim, aquilo que um enunciado quer dizer é a conclusão para a qual está orientado. Dessa forma, “o valor argumentativo de uma palavra é por definição a orientação que essa palavra dá ao discurso” (DUCROT, 1988, p. 51 *apud* CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008, p. 355). Isso significa assumir que a orientação argumentativa de um termo corresponde a seu sentido.

Nessa direção, a significação linguística da palavra *inteligente* não corresponde a uma capacidade mensurável pelo QI, mas relaciona-se com a orientação que essa palavra traz ao discurso subsequente. Charaudeau e Maingueneau (2008, p. 355) exemplificam: “Pedro é inteligente, ele pode resolver este problema”. Essa afirmação opõe-se a: “Pedro é inteligente, ele não resolverá esse problema”. Para os autores, “se o mesmo segmento

S é seguido, em primeira ocorrência, pelo segmento *Sa* e, em uma segunda ocorrência, pelo segmento *Sb*, diferente de *Sa*, então *S* não tem a mesma significação nessas duas ocorrências” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008, p. 355).

Ressaltam Charaudeau e Maingueneau (2008) que o uso de *inteligente* no segmento “Pedro é *inteligente*” não tem o mesmo sentido nas duas ocorrências. Não se trata do mesmo sentido de inteligência mensurável pelo QI. Do mesmo modo, o uso de *calor* no segmento “Faz *calor*, fiquemos em casa” é diferente de dizer “Faz calor, vamos passear”. Não se refere ao mesmo calor nas duas ocorrências. São os mesmos enunciados orientados para conclusões diferentes.

Guimarães (2007), também ancorado nos pressupostos de Ducrot, postula que orientar argumentativamente com base em um enunciado *X* significa apresentar seu conteúdo *A* para conduzir o interlocutor a concluir o conteúdo *C*. Segundo ele, descartam-se as possibilidades de que orientar argumentativamente significa dizer *A* para levar o interlocutor a pensar *C*; ou dizer *A* para que o interlocutor conclua *C*.

O autor retoma os conceitos de classe argumentativa e escala argumentativa propostos por Ducrot (1981), dos quais derivam os estudos sobre orientação argumentativa, e propõe os seguintes exemplos (GUIMARÃES, 2007, p. 26): “O Zico errou um pênalti no jogo de hoje”; “Até o Zico errou um pênalti no jogo de hoje”. Esses enunciados teriam sido ditos por alguém no contexto em que se falava do jogo entre Brasil e França em 1986 e em que o Brasil foi desclassificado.

O primeiro enunciado diz respeito a uma informação sobre um episódio do jogo, mas o segundo diz respeito a uma razão apresentada em favor de determinada conclusão, ou seja, todos jogaram mal, inclusive Zico. Na concepção de Ducrot (1981), o primeiro enunciado constitui apenas uma informação sobre um episódio do jogo; o segundo não, ele diz respeito a uma situação particular e também a um determinado locutor, conforme vimos anteriormente.

Guimarães (2007) reformula o conceito de classe argumentativa proposto por Ducrot (1981) e postula que ambos os enunciados fazem parte de uma determinada classe argumentativa, definida por enunciados cujos conteúdos podem ser argumentos para determinada conclusão. Assim a classe argumentativa: todo o time do Brasil jogou mal define os argumentos *Zico errou um pênalti no jogo de hoje* e *Até Zico errou um pênalti no jogo de hoje*.

De acordo com Guimarães (2007, p. 27), uma classe argumentativa

é constituída pelos enunciados cujos conteúdos, regularmente, se apresentam como argumentando para uma conclusão que define a classe argumentativa. E não só em uma situação particular específica, mas como uma regularidade que se apresenta como se desse em todas as situações de enunciação possíveis. Isso ocorre com regularidade, em todas as situações de enunciação possíveis, e não apenas em uma única situação.

Nesse sentido, o conceito de orientação argumentativa é parte das regularidades semânticas de um enunciado, sendo, portanto, marcada como uma regularidade enunciativa. Essas regularidades são a significação de um enunciado, e a orientação argumentativa deve explicar o sentido dos recortes enunciativos. As hipóteses sobre essas regularidades “são hipóteses sobre o caráter histórico dos sentidos das enunciações” (GUIMARÃES, 2007, p. 29) e não são regras. Por esse motivo, a significação não tem caráter imperativo e afasta-se, portanto, das formulações propostas por Ducrot (1981).

Fundamental nessa concepção de orientação argumentativa proposta por Guimarães (2007) é o conceito de escala argumentativa. Para o autor, esta é uma classe argumentativa em que ocorre uma relação de força maior ou menor dos conteúdos dos enunciados. Assim, os exemplos apresentados anteriormente, “O Zico errou um pênalti no jogo de hoje” e “Até o Zico errou um pênalti no jogo de hoje”, podem servir de argumento para a conclusão “O Brasil não teve sorte no jogo” (GUIMARÃES, 2007, p. 26-27).

Entretanto, o segundo apresenta-se como mais forte que o primeiro por constituir-se pelo *até*, supondo que Zico fosse o melhor bater de pênaltis do Brasil. Nesse segundo caso, o que indica a orientação argumentativa é a presença da partícula *até*.

Assim, a orientação argumentativa indica a maneira pela qual é possível interpretar um enunciado. Indica o que deve ser interpretado como argumento para a conclusão e o que deve ser interpretado como conclusão de tal argumento. É isso que estabelece o futuro do texto relacionado à conclusão. Para o autor, “a orientação argumentativa não impede esta ou aquela progressão textual” (GUIMARÃES, 2007, p. 210). Ela não tem caráter impositivo e permite relacionar aquilo que vem depois como relacionado, ou seja, como compatível com a conclusão que foi estabelecida pela orientação argumentativa (GUIMARÃES, 2007).

Charaudeau e Maingueneau (2008), ao tratarem de orientação argumentativa, apresentam as contraposições existentes entre as teorias antigas e clássicas de argumentação e a Argumentação na Língua. No primeiro caso, o discurso é suscetível de ser avaliado e declarado como válido ou falacioso; no segundo caso, “a ideia de uma avaliação crítica das argumentações apenas tem sentido sobre o plano gramatical (tal sequência é ou não gramaticalmente correta); nessa teoria, a força da coerção argumentativa é inteiramente uma questão de linguagem” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008, p. 356).

Por essa razão os autores propõem uma articulação entre estas duas concepções de argumentação: argumentação clássica e argumentação na língua. Esta estabelece a relação E_1 – conclusão E_2 no interior de uma perspectiva enunciativa por meio da qual o que dá sentido ao argumento é a conclusão. Segundo os autores, compreender o que significa o enunciado (E_1) “o tempo está bom” não é referi-lo a um estado do mundo, mas às intenções comunicativas do locutor, ou seja, à sua conclusão, o enunciado (E_2) “Vamos à praia”. Afirmando Charaudeau e Maingueneau (2008) que o sentido de E_1 é E_2 , isto é, o sentido de E_1 é a sua conclusão E_2 . Para eles, a teoria da argumentação na língua reatualiza uma terminologia antiga de argumentação em que se designava a conclusão de um silogismo aristotélico como sendo a intenção pretendida pelo locutor.

Nessa direção, Koch (2005), ao tratar de orientação argumentativa, evidencia em seu trabalho intitulado *Referenciação e orientação argumentativa* que uma das funções textuais interativas das operações efetuadas por meio de descrições ou formas nominais é imprimir aos enunciados em que se inserem, bem como ao texto, orientações argumentativas. Isso porque, ao categorizar ou recategorizar referentes, o produtor faz escolhas, em cada contexto, entre uma multiplicidade de formas, de acordo com sua proposta de produção de sentido, isto é, de acordo com suas intenções.

Trata-se, entre os conhecimentos culturalmente pressupostos como compartilhados, de uma operação em que se ativam traços do referente de modo a levar o interlocutor a construir determinada imagem do produtor do texto. Essa operação permite extrair informações sobre as crenças, as opiniões e as atitudes do produtor, de modo a auxiliá-lo na construção do sentido do texto. Além disso, permite ao interlocutor conhecer o referente em relação aos mais variados aspectos.

A autora compreende que os processos referenciais que levam em conta a orientação argumentativa acontecem de forma negociada entre sujeito e realidade e são capazes de estabelecer não apenas a localização de um segmento textual, mas, acima de tudo, a continuidade discursiva.

Assim, compreendemos que a orientação argumentativa, como regularidade, pode manifestar-se em qualquer texto, seja ele predominantemente argumentativo, descritivo, narrativo, explicativo ou dialogal. Entretanto, cabe destacar que ela tem caráter injuntivo, estabelece como interpretar o futuro do texto, está marcada como uma regularidade enunciativa em um enunciado (GUIMARÃES, 2007), mas também se relaciona às intenções comunicativas do locutor (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008; KOCH, 2005).

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender o percurso da orientação argumentativa requer que consideremos, antes de tudo, os estudos da retórica e da argumentação. Este texto discutiu a teoria da argumentação em um movimento histórico que se iniciou, na Antiguidade, com a retórica cujo foco era a persuasão e o exercício público da fala diante de um auditório. Em um primeiro momento, esse processo tinha como finalidade a adulteração do verdadeiro, buscando convencer e persuadir a todos sem dispor de absolutamente nenhum conhecimento. Posteriormente, sofreu modificações e passou ser reconhecido como uma retórica digna dos deuses, tendo sempre a finalidade de buscar a verdade.

Entretanto, por volta dos anos de 1950, a teoria da argumentação, ou nova retórica, veio reabilitar a retórica, baseando-se na argumentação dialética, ou seja, um tipo de argumentação que constitui um saber necessário, controlável e composto por regras próprias, encontrando morada no campo do plausível, do verossímil, do provável.

Os estudos da argumentação estão pressupostos na teoria da orientação argumentativa investigada por Ducrot (1981), para quem os atos de enunciação possuem um valor argumentativo, sendo por meio dele que o locutor conduz o destinatário a determinada conclusão. Os estudos da orientação argumentativa contribuem para entender o modo pelo qual é possível compreender um enunciado, indicando aquilo que deve ser interpretado como argumento e o que deve ser interpretado como conclusão. Nesse movimento, os processos referenciais são fundamentais, pois levam em conta a orientação argumentativa, esta que acontece de forma negociada entre os sujeito e realidade, estabelecendo não apenas um segmento textual, mas a continuidade da atividade discursiva.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE JÚNIOR, Manuel. Introdução. In: ARISTÓTELES. **Retórica**. Tradução de Manuel Alexandre Júnior. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 2005, p. 15-67.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral II**. Pontes: Campinas, 2005.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2008.

DUCROT, Oswald. **Provar e dizer: leis lógicas e leis argumentativas**. São Paulo: Global, 1981.

FERREIRA, Luiz Antonio. **Leitura e persuasão: princípios de análise retórica**. São Paulo: Contexto, 2010.

GUIMARÃES, Eduardo. **Texto e argumentação**. São Paulo: Pontes, 2007.

KOCH, Ingedore Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. Referenciação e orientação argumentativa. In: KOCH, Ingedore Villaça; MORATO, Edwiges Maria; BENTES Anna Christina (Orgs.). **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005.

MOSCA, Lineide do Lago Salvador. Velhas e novas retóricas: convergências e desdobramentos. In: _____ (Org.). **Retóricas de ontem e de hoje**. São Paulo: Humanitas, 2004.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. Tradução de Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da filosofia: Antiguidade e Idade Média**. São Paulo: Paulus, 1990.

ARGUMENTAÇÃO E LINGUAGEM MATEMÁTICA DE ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO EXPLORAR POR QUÊS MATEMÁTICOS

Data de aceite: 01/10/2020

Data de submissão: 24/08/2020

Abigail Fregni Lins

Universidade Estadual da Paraíba - UEPB
Campina Grande – Paraíba
<http://lattes.cnpq.br/2343020017754006>

Sergio Lorenzato

Universidade Estadual de Campinas -
UNICAMP
Campinas – São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/0433106167291528>

Danielly Barbosa de Sousa

EMEFs Roberto Simonsen e Irmão Damião
Campina Grande/Lagoa Seca – Paraíba
<http://lattes.cnpq.br/5702675091099583>

RESUMO: Buscamos saber por quês matemáticos de alunos do Ensino Fundamental de duas escolas públicas paraibananas. Foram 464 alunos entre 6º e 9º anos no total. Neste capítulo discutimos os por quês matemáticos levantados por 73 alunos de três turmas do 9º ano de ambas as escolas. O trabalho refere-se a um projeto de pesquisa colaborativo PROPESQ entre Universidade Estadual da Paraíba e UNICAMP. Analisamos os por quês matemáticos dos alunos sob as categorias de Lorenzato (1993), nas quais somamos outra de nossa autoria. Além destes, buscamos saber a opinião dos alunos sobre o que acham da Matemática. Nossos resultados indicam que a maioria dos alunos considera a Matemática boa e interessante; gosta dela e

entende ser importante na vida cotidiana. Os por quês matemáticos levantados por eles centraram em conceitual e histórico, mostrando o quanto necessitamos em aula discutir os conceitos matemáticos, e se possível incluir os alunos neste processo; apresentar uma Matemática construída, viva, elaborada ao longo dos tempos. Por outro lado, a maioria dos alunos levantou por quês matemáticos de natureza pessoal, pontuando desgaste, desânimo e até mesmo desespero, contrariando a visão positiva deles sobre a Matemática. O que nos faz entender (e nos alerta!) sobre o ambiente escolar como um todo em nosso país. Será que nossos alunos, professores, gestores, funcionários estão satisfeitos em estar diariamente em seus ambientes escolares? Será que nossas aulas estão sendo frutíferas, interessantes, instigantes e atrativas? Será que o saber e o conhecimento estão na pauta diária de nosso país?

PALAVRAS - CHAVE: Educação matemática, Por quês matemáticos, PROPESQ, UEPB, UNICAMP.

ARGUMENTATION AND MATHEMATICAL LANGUAGE OF THE 9TH YEAR SECOND SCHOOL STUDENTS IN EXPLORING MATHEMATICAL WHYS

ABSTRACT: We seek to find out mathematical whys of second school level students from two public schools in Paraíba. There were 464 students between 6th and 9th years in total. In this chapter we discuss the mathematical questions raised by 73 students from three 9th grade classes from both schools. The work refers to a collaborative research project PROPESQ between UEPB and

UNICAMP. We analyzed the students' mathematical whys under the categories of Lorenzato (1993), in which we add another of our authorship. In addition to these, we seek to know the students' opinion about what they think of Mathematics. Our results indicate that most students consider mathematics good and interesting; they like it and understand it to be important in everyday life. The mathematical questions raised by them centered on conceptual and historical, showing how much we need in class to discuss mathematical concepts, and if possible to include students in this process; to present a Mathematics built, alive, elaborated over time. On the other hand, most students raised questions about Mathematics of a personal nature, punctuating weariness, discouragement and even despair, contradicting their positive view on Mathematics. What makes us understand (and alert us!) about the school environment as a whole in our country. Are our students, teachers, managers, employees happy to be in their school environments on a daily basis? Are our classes being fruitful, interesting, thought-provoking and attractive? Is there knowledge on the daily agenda of our country?

KEYWORDS: Mathematical education, Mathematical why, PROPESQ, UEPB, UNICAMP.

1 | INTRODUÇÃO

Nosso Projeto PROPESQ, intitulado *Conectando esquinas: um projeto de pesquisa colaborativo UEPB-UNICAMP sobre por quês matemáticos*, objetiva, primeiramente, estabelecer colaboração entre os pesquisadores Profa. Dra. Abigail Fregni Lins, Prof. Dr. Sérgio Lorenzato e Profa. Ms. Danielly Barbosa de Sousa; entre os Grupos de Estudos e Pesquisas GITPCEM e GEPEMAI; e entre as Instituições UEPB, UNICAMP, EMEF Irmão Damião e EMEF Roberto Simonsen. De forma colaborativa (IBIAPINA, 2008) objetivamos explorar/investigar por quês e porquês matemáticos de alunos da educação básica (Fundamental II) das EMEFs situadas nas cidades de Campina Grande e Lagoa Seca, das quais Profa. Ms. Danielly Barbosa de Sousa é professora e alunos do ensino superior (professores de Matemática em formação) do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual da Paraíba *Campus* Campina Grande, do qual Profa. Dra. Abigail Fregni Lins é docente (LINS, LORENZATO e SOUSA, 2018a).

Seguimos a linha de pensamento da pesquisadora educadora matemática inglesa Profa. Dra. Barbara Jaworski (2008) que enfatiza *o desgarro que necessitamos enfrentar com relação ao aspecto hierárquico* quando se desenvolve pesquisa, ou trabalhos de pesquisa, com professores de Matemática. Salienta que para podermos estabelecer um diálogo frutífero e construtivo entre acadêmicos educadores matemáticos, formadores de professores de Matemática e professores de Matemática em exercício e em formação é necessário dar-se voz a todos, de forma igualitária, e que a todos seja provida a noção de igual pertença ao longo do processo. Com isso, Jaworski defende, *como nós*, o uso dos termos *cowork* (cotrabalho), *coresearchers* (copesquisadores), *coworkers* (cotrabalhadore) e *colearning* (coaprendizagem).

Além destes, visamos alcançar com nosso projeto um despertar entre os futuros professores de Matemática da necessidade de se trabalhar em sala de aula por quês

matemáticos que venham a ocorrer por seus alunos, ou até mesmo por eles próprios. Em investigar, caso não saibam, os porquês dos por quês matemáticos (LINS, LORENZATO e SOUSA, 2019a). Despertar nos alunos do Ensino Fundamental II uma aprendizagem Matemática plena de significado, entendimento e compreensão.

Anterior à explicação metodológica do trabalho aqui em questão, descrevemos de forma breve alguns dos trabalhos já existentes sobre por quês matemáticos.

2 | CAMINHADA DOS POR QUÊS E PORQUÊS MATEMÁTICOS

O trabalho pioneiro de Lorenzato (1993) está sempre presente em pesquisas e artigos sobre o tema. Nele, Lorenzato discute a problemática sobre o ensino e a aprendizagem matemática em sala de aula. Segundo o autor, é neste contexto que se dá o processo e afloramento da curiosidade matemática dos alunos e é *quando o por quê matemático ocorre*. Cabe ao professor não só conhecer a resposta correta, como também saber ensiná-la. Lorenzato define o *por quê* como *procedimento matemático*, e entende ser *elemento básico para uma aprendizagem com significado*. Caso contrário, ressalta que a aprendizagem matemática se dá de forma superficial e sem compreensão.

O estudo realizado por Lorenzato envolveu mil e setecentos professores de Matemática de nove países latino-americanos, entre eles Argentina, Brasil, Chile, Equador, Honduras, Panamá, Paraguai, República Dominicana e Venezuela. A eles foi aplicado um questionário constituído de 12 por quês matemáticos propostos por alunos. As respostas dadas pelos professores levou Lorenzato a concluir que os porquês (respostas) estão, no geral, *ausentes no ensino da Matemática em sala de aula, conseqüentemente na aprendizagem matemática*. Ressalta ainda que a ausência dos por quês e porquês transcende as fronteiras dos países latino-americanos e independe das condições de vida desses povos. Por fim, Lorenzato enfatiza que a *formação de professores de Matemática se mostra deficiente*, pois os por quês e porquês não estão presentes nesses cursos. Isso conduz professores ao seguinte dilema: “*ensinar sem estar bem preparado ou não ensinar porque não se está bem preparado*”. Em outras palavras, o dilema é “*ensinar pobremente ou não ensinar*” (LORENZATO, 1993, p. 76).

Foram estes os dilemas (questionamentos) de Lorenzato que nos levou a iniciar nosso projeto de pesquisa PROPESQ, e provavelmente foi o que também fez inúmeros pesquisadores se debruçarem.

Neste mesmo artigo Lorenzato define categorias a analisar os por quês matemáticos dos alunos e os porquês matemáticos dos professores participantes, que discutiremos logo mais.

Com relação a trabalhos voltados ao tema, Barbosa (2011), por exemplo, apresentou a professores de Matemática em formação (em um componente curricular) e a professores em exercício da uma região do Mato Grosso por quês (questionamentos) matemáticos de

alunos da educação básica para então analisar suas respostas (porquês) sob a ótica do Modelo dos Campos Semânticos de Lins (1999, 2004), nomeando suas respostas como *leitura plausível dos processos de produção de justificações produzidas* nos contextos de formação inicial e continuada de professores. Destaca que muitas das justificações dadas pelos professores estão voltadas a respostas (porquês matemáticos) que eles dariam aos seus (futuros) alunos, ou seja, *justificações estabelecem ou não uma interação produtiva no ambiente de sala de aula, tudo depende do interlocutor considerado*, para quem se está falando.

Já Silva e Costa (2016), preocupados com os resultados negativos das avaliações diagnósticas da educação básica brasileira e no acreditar que uma das razões está atribuída à má formação dos professores de Matemática, decidiram realizar um estudo com 32 alunos de um Curso de Licenciatura em Matemática, professores em formação, de uma região de Pernambuco, para investigar se estariam aptos a responder por quês matemáticos de alunos da educação básica. Analisaram as respostas (porquês matemáticos) dos professores em formação sob as categorias conceitual e convencional definidas por Lorenzato (1993). Ressaltam que os licenciandos participantes do estudo destacaram a *importância de ir para a sala de aula sabendo lidar com tais questionamentos* (por quês matemáticos de alunos), pois se entende que a Matemática não surgiu do nada, que não é apenas um reproduzir fórmulas e algoritmos, mas sim algo possível de ser instigado e investigado, motivando e provocando nos alunos um aprendizado significativo. Apesar do resultado positivo com os graduandos, os autores enfatizam que *entre os 22 anos do trabalho realizado por eles e por Lorenzato os porquês matemáticos ainda se mostram ausentes no processo de ensino e aprendizagem matemática na educação básica e no ensino superior*.

Souza e Oliveira (2017), no artigo intitulado *Professor, por que a Matemática é assim?*, discutem a participação de professores de Matemática em exercício e em formação em um minicurso ministrado por eles durante o evento científico XII ESEM, em uma região do Mato Grosso do Sul. O objetivo do referido minicurso foi o de oferecer aos professores a *oportunidade de conhecer e discutir 10 por quês matemáticos presentes no ensino*, todos de natureza conceitual ou convencional (LORENZATO, 1993), para assim poder ensiná-los e responder de forma satisfatória aos questionamentos de seus alunos. No desenvolver do minicurso ministrado os autores chegaram à conclusão de que *muitos dos conteúdos e conceitos matemáticos cotidianos nas aulas de Matemática não são realmente compreendidos pelos professores e suas explicações, por vezes, se baseiam no senso comum*.

Moriel Júnior e Wielewski (2013) realizaram um amplo e detalhado trabalho, denominado estado da arte, sobre *por quês matemáticos da educação básica publicados em artigos na Revista do Professor de Matemática*, da SBM. Entre os anos 1982 e 2009 da Revista os autores investigaram 70 edições. Sobre os por quês matemáticos apresentados e discutidos pelos autores, em 34 deles as respostas (porquês) estão centradas em

questões que professores de Matemática mais necessitam de formação segundo literatura existente, tanto com relação à natureza conceitual (LORENZATO, 1993) como conteúdos matemáticos da área da Aritmética.

Há vários outros trabalhos que poderíamos mencionar, como Peterson (1972), Arcavi e Bruckheimer (1981), Lima (1982 e 2000), Puritz (2005), Moreira e David (2005), Copes e Kaham (2006), Lorenzato (2006), Yee (2006) e Francisco (2009). Acreditamos que a literatura brevemente discutida aqui já nos aponta e nos certifica interesse, relevância e preocupação sobre o tema.

3 | METODOLOGIA E CATEGORIAS DE ANÁLISE

Nosso trabalho de pesquisa define-se como qualitativo (BOGDAN e BIKLEN, 1994). Foram de 464 alunos participantes entre 6º e 9º anos de duas escolas públicas paraibanas do Ensino Fundamental, localizadas nas cidades de Campina Grande (EMEF Roberto Simonsen) e de Lagoa Seca (EMEF Irmão Damião): 239 alunos da EMEF Roberto Simonsen e 225 da EMEF Irmão Damião.

Discutimos aqui os por quês matemáticos levantados por 73 alunos das três turmas do 9º ano de ambas as escolas. Ano este último do Ensino Fundamental II, isto é, alunos a ingressar no Ensino Médio. Elaboramos um questionário de três questões objetivando conhecer a opinião dos alunos em relação à Matemática; a importância dela na vida escolar e cotidiana; e entre um e cinco por quês matemáticos (perguntas) nunca entendidos por eles durante a vida estudantil:

(1) O que você acha da Matemática?

(2) Qual a importância que a Matemática tem na sua vida escolar e no seu cotidiano?

(3) Eu nunca entendi por quê...?

(I) _____

(II) _____

(III) _____

(IV) _____

(V) _____

Após aplicação do questionário em todas as turmas de ambas as escolas, pretendemos, como segunda etapa, solicitar aos alunos que se agrupem em duplas ou em trios (com exceção dos alunos dos 9º anos por estarem a ingressar no Ensino Médio ou em Institutos Federais), escolham de um a dois por quês matemáticos dos levantados de forma individual e os pesquisem, para então apresentar os porquês matemáticos (respostas) entre todos.

Voltando aos 9º anos, analisamos os por quês matemáticos (perguntas) dos referidos alunos sob as categorias de Lorenzato (1993), sendo elas conceitual, convencional, etimológico e histórico (MORIEL JÚNIOR e WIELEWSKI, 2013):

- *conceitual*: centrado em um ou mais conceitos matemáticos. Lorenzato (1993, p. 74) exemplifica este tipo com a pergunta por que π vale 3,14?, sendo a resposta centrada no conceito de PI, exemplo, porque π é o quociente da circunferência pelo seu diâmetro, apesar de faltar rigor matemático na linguagem;
- *convencional*: estritamente em favor de um padrão estabelecido, aceito e obedido sobre determinado assunto. Exemplo, por que $2+3*4$ é igual a 14 e não 20?, tendo a Regra da Ordem das Operações como resposta;
- *etimológico*: origem e evolução das palavras. Exemplo, por que Z é o símbolo do conjunto dos números inteiros? Tendo origem de Z na palavra alemã Zahl, que significa número.
- *histórico*: baseado em fatos históricos importantes, a serem lembrados.

Além das categorias elencadas por Lorenzato (1993), criamos uma de nossa autoria, denominada *categoria pessoal*, baseado em sentimentos com relação ao ensino e aprendizagem da Matemática.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dentre as três turmas de alunos dos 9º anos que fizeram parte desta pesquisa, duas delas (9º A e B) são da EMEF Roberto Simonsen (RS) e outra da EMEF Irmão Damião (9º Ano A), totalizando em 73 alunos:

	EMEF Roberto Simonsen (RS)	EMEF Irmão Damião (ID)
9º Ano A	30 Alunos	26 Alunos
9º Ano B	17 Alunos	---

Tabela 1: Escolas, turmas e quantidade de alunos

Fonte: dos autores

4.1 Sobre os por quês matemáticos

Analisando as respostas dos alunos sobre a terceira pergunta do questionário (por quês matemáticos), temos que:

	Por quês matemáticos	Natureza dos por quês	Conteúdos matemáticos
<p>9º Ano A EMEF RS</p>	<ul style="list-style-type: none"> • a Matemática contém letras? (4) • temos que estudar equação?(3) • precisa fazer a equação e onde irei usá-la? • o professor grita tanto na explicação? Isso confunde meu cérebro. • a raiz quadrada não tem outra formageométrica? • usamos letras no lugar de números? • raiz quadrada é quadrada?(2) • da raiz quadrada? (2) • existe denominador? • às vezes eu não presto atenção nas aulas do professor? (7) • eu me distraio muito rápido? • para mim eu sempre achei difícil essa matéria? • a Matemática é importante depois da faculdade? • a Matemática é conta? • como eu uso a Matemática? • Não entendo por não prestar atenção, mas porque confunde minha mente e muitos cálculos para uma só cabeça. • a Matemática às vezes tem muitas contas? eu me perco e não entendo muito. • tem cálculo às vezes muito grande para dividir e multiplicar? • eu tenho dificuldade em dividir? • às vezes não consigo resolver um a vez? • muitas vezes o assunto é chato? • o assunto tem vários e vários cálculos? • Eu conversei e tiro brincadeiras na sala de aula. • Dá sono e dormir na sala de aula. • tem números infinitos? • que tem respostas inexatas? • a Matemática está em tudo que você olha? 	<ul style="list-style-type: none"> • histórico • pessoal • pessoal • pessoal • conceitual • histórico • conceitual • conceitual • histórico • pessoal • pessoal • pessoal • histórico • pessoal • pessoal • histórico • pessoal • pessoal • pessoal • pessoal • histórico • histórico • histórico • histórico • pessoal • histórico • pessoal • histórico • pessoal • histórico 	<p>Expressões Algébricas</p> <p>Equações do 1º e 2º graus</p> <p>Raiz Quadrada</p> <p>Fração</p> <p>Operações Fundamentais</p> <p>Números</p>

<p>9º Ano A EMEF ID</p>	<ul style="list-style-type: none"> • a Matemática ora é difícil e ora é fácil decalcular? • Nunca entendi Matemática quando tem letra, era mais fácil quando tinha operações(2). • os sinais maior que > e menor que <?(1) • a Matemática tem os símbolos maior que > e menor que<? • raiz quadrada? • na Matemática tem o símbolo $\sqrt{}$? • operação de delta?(2) • é necessário a cada ano que passa a Matemática ficar tão complicada? • da fórmula de bhaskara?(5) • delta é Δ? (2) • a Matemática tem letras? • mistura letra com números? • não me esforço o bastante para aprender? • equação do 2º grau é tão difícil? • nunca consegui entender as contas que tem letras? por que é complicado? • É muito complicado de entender e porque é muito difícil essa matéria para mim. • equação do 1º grau é muito difícil? • a raiz quadrada tem coisas ao quadrado? • do delta se ele for negativo não pode continuar a equação? • as letras do alfabeto se tornam números?(3) • a operação de divisão? • a equação do 1º grau? • de letras na Matemática? Saudades do tempo em que era só as 4 operações. • as frações das equações do 2º grau? • as pessoas criaram a Matemática e como elas chegaram a isso?(2) • como chegaram à fórmula de bhaskara?(4) • um número multiplicado por 1 dá ele mesmo?(2) • um número multiplicado por 0 dá zero?(2) • a Matemática é tão difícil?(4) • nunca aprendi perímetro? • o alfabeto está nos cálculos da Matemática?(2) • em certos cálculos você faz uma conta gigantesca para dar um resultado pequeno? • é muito complicado de entender certas fórmulas? • equações do 1º e 2º graus? • se eu não estudar vou virar uma analfabeta? • tantos números e sinais na raiz quadrada? • nunca entendi fração? Mas acho que ajuda muito nas pizzarias. 	<ul style="list-style-type: none"> • pessoal • pessoal • conceitual • conceitual • conceitual • conceitual • pessoal • conceitual • etimológico • histórico • histórico • pessoal • pessoal • pessoal • pessoal • pessoal • pessoal • conceitual • conceitual • conceitual • histórico • histórico • conceitual • histórico e pessoal • convencional • histórico • histórico • convencional • convencional • pessoal • pessoal • histórico • conceitual • pessoal • convencional • pessoal 	<p>Expressões Algébricas</p> <p>Equações do 1º e 2º graus</p> <p>Raiz Quadrada</p> <p>Fração</p> <p>Operções Fundamentais</p> <p>Perímetro</p>
-------------------------------------	--	--	--

Quadro 1: Por quês matemáticos levantados por 73 alunos do 9º ano

Fonte: dos autores

Entre os 73 alunos participantes apenas três deles não responderam aos por quês matemáticos. Dos por quês matemáticos analisados sob as categorias de Lorenzato verificamos de maior incidência os de naturezas *histórico* (25) e *conceitual* (21). Chamou-nos a atenção os 44 de natureza *pessoal*, categoria esta de nossa autoria.

4.2 Sobre a Matemática

De acordo com as respostas dos alunos sobre a primeira pergunta do questionário (opinião deles em relação à Matemática) sentimos a necessidade de tabelá-las como *legal e importante; complicada e importante; legal e difícil; importante; difícil e complicada*:

Respostas dos alunos sobre a Matemática	Quantidade de alunos
legal e importante	15
complicada e importante	31
legal e difícil	3
importante	14
difícil e complicada	10

Tabela 2: Respostas dos alunos dos 9º anos sobre Questão 1 do Questionário

Fonte: dados dos autores

A maioria dos alunos participantes considera a Matemática complicada, ao mesmo tempo em que reconhece sua importância em estudá-la:

Em minha opinião a *Matemática é complicada*, pois nela existem muitos cálculos que *até dá dor de cabeça*, e *se não prestamos atenção ficaremos sem entender* (Aluna2 do 9º ano A, EMEF RS) (grifo nosso).

A *Matemática é uma ciência importante* nas nossas vidas, *ela é um dos poucos assuntos que sempre vai estar presente nas nossas vidas profissional e cotidiana*. Apesar da *maioria dos brasileiros terem medo da Matemática*, *sempre será necessário ter o conhecimento básico dela para viver* (Aluno2 do 9º ano A, EMEF RS) (grifo nosso).

Ela é um pouco boa em certos pontos, mais a maioria das coisas é complicado de se entender (Aluno3 do 9º Ano A, EMEF ID) (grifo nosso).

Creio que sem a Matemática muitas das coisas que conhecemos hoje não existiria e *sequer consigo imaginar uma sociedade sem ela*. É verdade, entretanto, que por muitas vezes me vi –e ainda me vejo – *frustrada por não compreendê-la facilmente, sentindo-me inferior dentre outros sentimentos*. *Mas não a odeio ou desgosto, pois sei que ela é absolutamente necessária para a conquista de meus sonhos escolares, pessoais e profissionais* (Aluna3 do 9º ano A, EMEF RS) (grifo nosso).

Dos 73 alunos, 18 consideram a Matemática difícil e 13 a consideram legal, como alguns afirmaram:

Matemática é uma matéria que se você não compreender vira uma grande bola de neve, mas se você estiver esclarecido com ela tudo fica muito fácil de

compreender. Eu gosto um pouco de Matemática. Tem infinitas formas para escolher o seu resultado e como resolver, ela às vezes, *eu acabo me perdendo nos números, mas mesmo assim é um pouco divertido quando se acerta o resultado* (Aluna1 do 9º ano A, EMEF RS) (grifo nosso).

Uma matéria muito boa, mas também muito difícil de entender alguns assuntos. Também às vezes a matéria me dá medo de tanto cálculo. E Matemática é assim. *Se entender fica muito mais fácil, se não entender fica muito mais difícil* (Aluno1 do 9º ano A, EMEF RS) (grifo nosso).

A segunda pergunta do questionário diz respeito à importância da Matemática na vida escolar e no cotidiano. Os alunos trouxeram várias aplicações, reforçando em suas escritas a importância da aprendizagem da mesma:

Matemática é uma disciplina essencial para nosso cotidiano, pois tudo que nós fazemos envolve Matemática. Assim quem tem grande conhecimento de Matemática consegue resolver problemas do cotidiano que envolve essa disciplina (Aluno4 do 9º Ano B, EMEF RS) (grifo nosso).

É inegável o fato de que a Matemática não só faz parte do nosso dia-a-dia, *como sempre foi essencial para o desenvolvimento social, político, civil, cultural e humano*. Por isso, ainda que os números, em minha concepção, sejam complexos, eu tenho a noção de que sem eles não teria sequer um terço do conhecimento que tenho hoje. Para mim, *a Matemática não é só uma matéria, mas sim uma peça-chave para nossa evolução e aprendizagem* (Aluna3 do 9º ano A, EMEF RS) (grifo nosso).

A importância que a Matemática tem na minha vida escolar é que me ajuda a desenvolver a Matemática em mim. E no meu cotidiano me ajuda no meu trabalho de verduras (Aluno5 do 9º ano A, EMEF ID) (grifo nosso).

Atualmente somos muito dependentes da Matemática, até pra comprar uma bala, ou seja, *Matemática em minha opinião mesmo que às vezes possa ser complicada ela exerce na minha vida um papel essencial e quase impossível viver sem ela* (Aluno6 do 9º ano A, EMEF ID) (grifo nosso).

Para praticamente tudo, *quando vou comprar o pão, quando eu vou conferir o horário e colocar remédio para o meu pai* (Aluna4 do 9º ano A, EMEF RS) (grifo nosso).

A importância para mim é que *quando a minha mãe não sabe*, sou eu que explico a atividade para a minha irmã, e no meu cotidiano é que *quando eu vou ao mercado e tenho um valor para gastar, eu tenho que fazer as contas para não gastar a mais do que eu tenho* (Aluna5 do 9º ano A, EMEF RS) (grifo nosso).

Por outro lado, dois dos alunos afirmaram:

Não muito, porque *aprendemos certas coisas que não utilizaremos ao longo da vida* (Aluno3 do 9º ano A, EMEF ID) (grifo nosso).

No meu cotidiano, nada. Na minha vida escolar, tudo (Aluna6 do 9º ano B, EMEF RS) (grifo nosso).

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como discutido em Lins, Lorenzato e Sousa (2019b), os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de ambas as escolas participantes de nossa pesquisa consideram a Matemática boa e interessante; gostam dela e entendem ser importante na vida cotidiana. *Os por quês matemáticos levantados por eles centraram em conceitual e histórico*, mostrando o quanto necessitamos em aula discutir os conceitos matemáticos, e se possível incluir os alunos neste processo; *apresentar uma Matemática construída, viva, elaborada ao longo dos tempos*. Provavelmente, caso trabalhemos a Matemática em sala de aula desta forma, possamos atribuir a cada conceito matemático maior significado, oportunizando aos nossos alunos uma aprendizagem adequada.

Por outro lado, a maioria dos alunos levantou por quês matemáticos de natureza *pessoal* contrariando a visão positiva deles sobre a Matemática, pontuando *desgaste, desânimo* e até mesmo *desespero*. *O que nos faz entender (e nos alerta!) sobre o ambiente escolar como um todo em nosso país*. Será que estamos com ambientes escolares adequados em nossas cidades, estados, país? Estão nossos alunos, professores, gestores, funcionários, satisfeitos em estar diariamente em seus ambientes escolares? Será que nossas aulas estão sendo frutíferas, interessantes, instigantes e atrativas? Será que nossos alunos estão interessados em adquirir conhecimento? *Será que o saber e o conhecimento estão na pauta diária de nosso país?*

Apesar de ambientes escolares não se mostrarem favoráveis, dos sabidos problemas infraestruturais das escolas públicas brasileiras e da acentuada desvalorização da educação em nossos tempos atuais, *há alunos e alunas interessados sim e cientes da importância de seus estudos*, da importância da formação cidadã como a Aluna3 do 9º A da EMEF Roberto Simonsen, em Campina Grande. *A Aluna3 demonstrou em sua escrita a capacidade de expressão e concatenação de sua opinião com relação à Matemática e sua importância*. Foi por meio da aplicação de um questionário que pudemos nos dar conta o quão preparada está, pois sabemos hoje em dia da dificuldade das pessoas em geral de se expressarem via escrita ou até mesmo via oral. A Aluna3, ainda apenas no 9º ano do Ensino Fundamental, nos demonstra que *devemos urgentemente expor nossos alunos, colocá-los a falar, a escrever suas opiniões e pensamentos, a interagir, a compartilhar, a trabalhar em*

sala de aula de forma colaborativa com seus colegas e com o professor.

Não mais podemos manter nossos alunos no silêncio, sem voz, sem participação, sem ação. O depoimento da Aluna3, e de possíveis inúmeros outros alunos, nos faz entender o quanto devemos provocar questionamentos em sala de aula, o quanto devemos levantar por quês matemáticos a serem discutidos e investigados por todos em aula, incluindo o professor. Precisamos mudar nossos momentos em sala de aula, pois assim mudaremos paulatinamente nossos ambientes escolares atuais e estaremos a proporcionar aos nossos alunos, cidadãos e futuros profissionais, a oportunidade de fazer a diferença!

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Universidade Estadual da Paraíba pelo apoio financeiro de nosso Projeto PROPESQ Edital 2017 e a todos que dele participaram.

REFERÊNCIAS

ARCAVI, A.; BRUCKHEIMER, M. How shall we teach the multiplication on negative numbers?. **Mathematics in School**. Leicester, UK, v. 10, n. 5, pp. 31-33, 1981.

BARBOSA, E. P. Os por quês matemáticos dos alunos na formação dos professores. XIII Conferência Interamericana de Educação Matemática. **ANAIS XIII CIAEM**, ISBN 978-85-63823-01-04, pp. 1-12, 2011.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução a teoria e aos métodos**. Lisboa: Porto Editora, 1994.

COPEL, L.; KAHAN, J. The Surfer Problem: A “Whys” Approach. **Mathematics Teacher**, Washington, v. 100, n. 1, pp. 1-9, 2006.

FRANCISCO, C. A. **Uma leitura da prática profissional do professor de Matemática**. Tese de Doutorado em Educação Matemática. Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Universidade Estadual Paulista: Rio Claro, 2009.

IBIAPINA, I. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. 1ª edição. Editora Liber Livro, 2008.

JAWORSKI, B. Building and sustaining inquiry communities in mathematics teaching development: teachers and didacticians in collaboration. In: KRAINER, K. and WOOD, T. (orgs.) **The International Handbook of Mathematics Teacher Education**, v. 3, Rotterdam: Sense Publishers, 2008.

LIMA, E. L. Alguns porquês. **Revista do Professor de Matemática**. São Paulo, v. 1, n. 1, 1982.

LIMA, E. L. Meu professor de Matemática e outras histórias. Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Matemática **SBM**, 2000.

LINS, A. F.; LORENZATO, S.; SOUSA, D. B. de. Que por quês e quais porquês matemáticos de alunos do ensino superior. VI Congresso Nacional em Educação. **ANAIIS VI CONEDU**, v. 1, ISSN 2358-8829, pp. 1-12, 2019a.

LINS, A. F.; LORENZATO, S.; SOUSA, D. B. de. Por quês matemáticos de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. VI Congresso Nacional em Educação. **ANAIIS VI CONEDU**, v. 1, ISSN 2358-8829, pp. 1-13, 2019b.

LINS, A. F.; LORENZATO, S.; SOUSA, D. B. de. Conectando Esquinas: um projeto de pesquisa colaborativo UEPB-UNICAMP sobre por quês matemáticos. III Congresso Nacional em Pesquisa e Ensino de Ciências. **ANAIIS III CONAPESC**, v. 1, ISSN 2525-3999, pp. 1-6, 2018a.

LINS, A. F.; LORENZATO, S.; SOUSA, D. B. de. Por quês matemáticos de alunos do ensino superior. V Congresso Nacional em Educação. **ANAIIS V CONEDU**, v. 1, ISSN 2358-8829, pp. 1-11, 2018b.

LINS, R. C. Por que discutir teoria do conhecimento é relevante para a Educação Matemática. In: BICUDO, M. A. V. (org.). **Pesquisa em Educação Matemática: concepções e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, pp. 75-94, 1999.

LINS, R. C. Characterizing the mathematics of the mathematics teacher from the point of view of meaning production. International Congress on Mathematical Education. **ANAIIS ICME**, Copenhagen, pp. 72-80, 2004.

LORENZATO, S. Os porquês dos alunos e as respostas dos professores. **Revista Pro-Posições**, v. 4, n.1, FE, UNICAMP, pp. 73-77, 1993.

LORENZATO, S. **Para aprender Matemática**. Campinas: Autores Associados, 2006.

MOREIRA, P. C.; DAVID, M. O conhecimento matemático do professor: formação e prática docente na escola básica. **Revista Brasileira de Educação**. ANPED, Rio de Janeiro, v. 11, n. 28, pp. 50-62, 2005.

MORIEL JÚNIOR, J. G.; WIELEWSKI, G. D. Por quês matemáticos na Revista do Professor de Matemática. **Revista Educação Pública**, v. 22, n. 51, pp. 975-998, 2013.

PURITZ, C. Dividing by small numbers - and why not by 0?. **Mathematics in School**. Leicester, UK, v. 34, n. 5, pp. 2-4, 2005.

SILVA, K. T. da; COSTA, N. L. Os por quês matemáticos e a formação do licenciando em Matemática: uma análise em uma Universidade Estadual de Petrolina-PE. IX Encontro Paraibano de Educação Matemática. **ANAIIS IX EPBEM**, v. 1, ISSN 2317-0042, pp. 1-12, 2016.

SOUZA, J. A. de; OLIVEIRA, S. G. da S. Professor, por que a Matemática é assim?. **Revista de Educação**, Ciências e Matemática, v. 7, n. 1, pp. 57-68, 2017.

YEE, L. P. Mathematics for Teaching or Mathematics for Teachers? **The Mathematics Educator**. Athens, Georgia, v. 16, n. 2, pp. 2-3, 2006.

COMO É VISTO O VOYEURISMO PELA SOCIEDADE BRASILEIRA EM MANAUS

Data de aceite: 01/10/2020

Beatriz Tavares Rubens

Enfermagem da faculdade Estácio do Amazonas, Manaus, AM, Brasil.

Mia Amélia Pierre Toussaint

Enfermagem da faculdade Estácio do Amazonas, Manaus, AM, Brasil.

Matheus Andrew da Silva Lima

Enfermagem da faculdade Estácio do Amazonas, Manaus, AM, Brasil.

Francisco Carlos de Souza Junior

Enfermagem da faculdade Estácio do Amazonas, Manaus, AM, Brasil.

Raissa Pereira de Souza

Enfermagem da faculdade Estácio do Amazonas, Manaus, AM, Brasil.

Leandro Silva Pimentel

Enfermagem da faculdade Estácio do Amazonas, Manaus, AM, Brasil.

RESUMO: O voyeurismo é um transtorno de sexualidade, visto por muitos como uma forma de apimentar a relação e em vários casos pode se tornar um vício e até causar sérios danos psicológicos ou até mesmo punições penais, este estudo tem como **objetivo:** analisar e investigar as decorrências de tal transtorno, como se manifesta e como pode se tornar um mal na vida da pessoa. **Metodologia:** Este trabalho utilizou a pesquisa decorrente de sites e alguns

artigos decorrentes de transtornos sexuais. Este tipo de pesquisa é classificado como artigo de pesquisa, ou seja, embasada em pesquisas de vários sites, artigos é documentário. **Conclusão:** O voyeurismo é um transtorno de sexualidade baseado em observar pessoas no ato sexual e sentir desejo, com o tempo senão for moderado pode virar uma doença psicológica gerando problemas sociais e judiciais.

PALAVRAS CHAVES: Voyeurismo, sociedade brasileira, Manaus.

HOW VOYEURISM IS SEEN BY BRAZILIAN IN MANAUS

ABSTRACT: Voyeurism is a sexuality disorder, seen by many as a way to spice up the relationship and in many cases it can become an addiction and even cause serious psychological damage or even criminal punishments, this study have a **Objective:** Analyze and investigate the consequences of such a disorder, how it manifests itself and how it can become an evil in the person's life. **Methodology:** This work used the research resulting from websites and some articles resulting from sexual disorders. This type of research is classified as a research article, that is, based on research from various websites, articles and documentaries. **Conclusion:** Voyeurism is a sexuality disorder based on observing people in the sexual act feeling desire, with time if it is not moderate it can become a psychological disease generating social and judicial problems.

KEYWORDS: How voyerismo is seen by Brazilian society in Manaus, Voyeur.

1 | INTRODUÇÃO

O termo vem do francês voyeur (aquele que observa ou vê). Os voyeuristas (que praticam voyeurismo) sentem satisfação sexual ao assistir outras pessoas nuas ou até os próprios parceiros em trajes íntimos ou realizando atos sexuais. Ou seja, eles sentem prazer vendo situações que normalmente são bastante íntimas. Na maioria das vezes, eles observam a uma distância segura, por exemplo, através de uma fechadura de uma porta, um refúgio especial ou também através de um espelho o mesmo quarto secreto. O risco de ser descoberto aumenta o desejo do voyeurismo.

Os transtornos de sexualidade caracterizam-se por uma perturbação no desejo sexual e também por alterações psicológicas. As normas de comportamento e atitude sexuais variam muito dentro da cultura, religião e em certos países, em geral não é possível definir o que é normal ou anormal em uma relação sexual segundo pesquisa, o comportamento sexual humano é diversificado e determinado por uma combinação de vários fatores tais como os relacionamentos do indivíduo com outros, pelas próprias circunstâncias de vida e pela cultura na qual ele vive ou foi criado, por isso é muito difícil conceituar o que é normal ou anormal em termos de sexualidade.

Em certos países como a Índia há certas religiões onde é considerado como tradição sagrada o casamento com animais o que para nós seria zoofilia, uma parafilia que se caracteriza pela atração sexual por animais, mas no caso deles já é o próprio esta prática do casamento, pois, nesses países os animais são considerados sagrados até mesmo deuses. O voyeurismo também é considerado normal na comunidade sexual, sendo praticado pelos homens, como na pornografia até mesmo serviços especiais, em vários dos casos, são casais ou até mesmo acompanhantes, o casal ou homem faz a contratação de outro já especializado para manter relações sexuais com a sua esposa sem ela saber ou às vezes ela sabendo, enquanto ele observa pela câmera ou quarto reservado.

O que pode afirmar em relação a isso é que a normalidade sexual está relacionada ao fato da sexualidade ser compartilhada de forma que o casal esteja de acordo com o que é feito sem caráter destrutivo para ou indivíduo, parceiro e não afronta regras comuns da sociedade em que se vive. A anormalidade pode ser definida quando há uma fixação em determinada forma de sexualidade ou em determinada pessoa, ou ainda quando a pessoa não consegue desfrutar de outras formas de prazer. As fantasias sexuais são pensamentos representativos dos desejos sexuais mais ardentes de uma pessoa e tem a função de complementar e estimular a sexualidade, tanto da realização do ato sexual com um parceiro quanto da estimulação auto erótica masturbação (TRANSTORNO SEXUAL,2007).

No ser humano, as sensações sexuais despertadas, seja por fantasias, por masturbação ou pelo ato sexual em si, ocorrem numa sucessão de fases que estão interligadas entre si, que são chamadas de as fases a respostas sexuais humanas.

- Fase na qual há uma fixação em determinada forma de sexualidade;

- Fase na qual a pessoa não consegue desfrutar de outras formas de prazer, como, por exemplo, no voyeurismo em que só consegue obter prazer ao masturbar-se, observando pessoas sem o consentimento delas;
- Fase na qual a pessoa não consegue ter relacionamento sexual com outras pessoas;

O nosso foco paráfilico ou tipo de transtorno que iremos falar é o voyeurismo que envolve o ato de observar indivíduos, geralmente estranhos, sem suspeitar que estejam sendo observados, nus, a se despirem ou em atividade sexual (TRANSTORNOS SEXUAIS,2012).

2 | METODOLOGIA

2.1 Como as fotografias contribuem para Voyeurismo

Voyeurismo é uma prática que consiste num indivíduo conseguir obter prazer sexual através da observação de outras pessoas. Observar no sentido de espiar indivíduos, geralmente estranhos, sem suspeitar que estão sendo observados, que estão nus, a se despirem ou em atividade sexual. Historicamente, o sujeito que comete tal pratica é chamado de Voyeurista.

Existem hoje em dia algumas casas onde esta prática é autorizada, são casas normalmente onde ocorrem festas e também atos sexuais, elas possuem regras próprias de ética e conduta que devem ser seguidas pelos participantes sob a pena de expulsão da casa. (EDUCAÇÃO, 2020).

O ato do voyeurismo pode ser seguido de masturbação e não é raro que alguns voyeurs ficam nas janelas alheias observando o ato sexual ou até mesmo em fotografia. Em sua maioria essas pessoas são homens, mas fato é que a observação de pessoas se acariciando é excitante e normal para a maioria das pessoas, só significa problema quando se transforma na única opção para prazer sexual. “O simples fato de algumas pessoas sentirem prazer ao olhar não deve ser considerado um problema sexual, desde que isso não se caracterize como a única forma de excitação e de atingir o prazer”. (BONFIM,2012).

Na cultura da arte moderna, sobretudo na realização da fotografia, observa-se um auto interesse por parte dos fotógrafos a temas relacionados a intimidades e suas exposições. Em alguns casos há aquelas pessoas que se debruçam sobre a intimidade do outro, utilizando meios para capturarem imagens de sujeitos que por alguma razão os interessa. Sendo assim, o voyeur, buscar através da relação de imagens e fotografia, uma maneira de invadir a privacidade de pessoas anônimas, cuja a finalidade ser para seu próprio prazer.

As fotografias conseguem ampliar um dimensionamento nos cotidianos das pessoas e nos tenta a pratica um ato de voyeurismo, fazendo com que vasculhamos a

Internet, redes sócias e entre outros meios em buscas de algo. O medo de ser apanhado não impede o voyeur de continuar investigado para o seu deleite, podendo está tão perto e ao mesmo tempo longe da cena.

No início do século XX o fotografo Surrealista Man Ray trabalhou o tema do erotismo em diversas de suas produções, entre elas estavam remetendo ao voyeurismo erótico. Podemos notar esta relação na fotografia Primacy Of Matter Over Thought de 1929 (Figura 1), a figura traz fortes traços de voyeurismo que no contexto erótico apresenta uma cena cuja é a exibição de uma mulher nua. Outras fotografias De Man Ray, como a “Vailed Erotic Meret Oppenheim” de 1933 e “Retrato Imaginário do Marques de Sabe” de 1930, Trazem cenas de alto teor erótico que umas delas parecem ser realizada por um observador voyeur amador. Estas aberturas traz uma exceptiva diferentes para fotografia.



Figura 1: Primacy Of Matter Over Thought, 1929

Fonte: WIKIART (2011)

Dentre os diversos Fotógrafos que trabalham com imagem que remetem ao voyeurismo, merece destaque o Japonês Kohei Yoshiyuki. Este fotografo registrou durante 08 anos o que acontecia nas noites nos parques de Tóquio, sem que as pessoas soubessem que estavam sendo fotografadas, ele pode capturar as mais diversas imagens desses encontros que aconteciam, cujo até mesmo quando os voyeurs deixavam de ser apenas observadores ocultos a participação dos momentos de tocarem suas vítimas. Segundo Carvalho (2011), “As fotos mais perturbadoras expõem casais heterossexuais entrelaçados

em encontro furtivos, jogados na grama ou atrás de arbustos, enquanto uma matilha de voyeurs os espreita e cerca”.

No nosso contexto social que estamos vivendo, uma tendência que estão revolucionando as fotografias são as selfies. No caso da selfies que são mais tiradas por adolescente para compartilharem nas suas redes sociais, sendo que a maior parte das fotografias esta retratando o corpo com extrema sensualidade, podendo ser vista por diversos pessoas e podendo ser compartilhada com inúmeros voyeurs que podem observam. “No século atual, as interatividades propostas pelas redes sociais, uma fotografia se torna um belo atrativo para curtidas, comentários, por parte de outros usuários das redes. Neste caso, o observador abre mão de estar oculto e faz questão de mostrar-se ao interagir com uma imagem da intimidade alheia”. (SILVA, 2014)

2.2 Voyeurismo, saiba até quando é saudável

Tem tido muitos debates entre os psicólogos e sexólogos a favor ou contra o voyeurismo é inesgotável. Embora seja considerada uma parafilia, há especialistas que afirmam que quando há confiança, respeito e comunicação entre um casal, o voyeurismo pode ser uma prática inofensiva que trará benefícios em conjunto através do prazer de observar.

Da mesma forma que o exibicionismo produz excitação quando alguém é observado no ato sexual, o voyeurismo funciona em sentido inverso: a excitação ocorre ao ver os outros no ato mesmo ou realizando atos sexuais. Como você pode ver, os dois estão relacionados, e voyeurista pode ter algo de exibicionista.

O voyeurismo é geralmente considerado como a atividade “introdutória” ele é visto como um meio de satisfação sexual vista de formas diferentes no aspecto sexual, como os tríos, swing etc. Ou seja, é considerado como o primeiro passo entre os casais para uma boa experiência sexual, satisfação sexual ou que são atraídos por esse tipo de pratica que entre muitos sole ser satisfatória (SEXUALIDADE,2007).

O voyeurista em si começa de forma simples, assistindo cenas sexuais em filmes eróticos, ou em práticas incomuns como utilizar espelho durante o ato sexual. Isso pode ser muito íntimo e emocionante para alguns casais praticantes do voyeurismo. Segundo sexólogos não é visto de forma perversa e sim de forma saudável até certo ponto.

Alguns psicólogos e sexólogos afirmam que todos nós temos um voyeur em cada um de nós, que fica animado em observar ou ver atos sexuais. Na sua forma mais aceita pela sociedade masculina ou mesmo feminina, a excitação pode vir de um striptease simples, filmes eróticos ou mesmo lugares específicos para este tipo de pratica. Sem ser julgado ou visto pela sociedade como crime.

O voyeurismo é considerado saudável quando é consentido, existem casais que praticam o voyeurismo, mas para isso existem regras rígidas, local adequado e o consentimento de ambos os casais que iram participar da sessão voyeurista. (MULHERES E SEXUALIDADE,2017)

2.2.1 *O que ele pode causar com tempo*

O voyeurismo, tradicionalmente, envolve um papel passivo no ato sexual, embora alguns voyeurs tenham uma variação dominante, como orquestrar a performance das pessoas à sua frente.

Esse tipo de prática pode chegar a níveis danosos à saúde mental ou psicológica ou problemas com a lei quando o desejo é tão intenso que se torna uma compulsão e o objeto do desejo passa a ser observado sem que haja autorização. Nesses casos, pode haver invasão de privacidade e resultar em um processo criminal. (DOUTOR RELACIONAMENTO,2010)

2.3 Como os Reality Shows pode contribuir por voyeurismo

O voyeurismo tem sido alimentado por reality shows de todo o mundo de maneira inconsciente, sujeitos de vários cenários acompanham de perto a vida mais que explícita de pessoas dentro desses ambientes monitorados por câmeras ocultas, tendo suas intimidades expostas, o simples fato de Observar e não ser observado, é uma sensação excitante para aqueles tendentes ao lado voyeur da coisa.

Os programas de televisão conhecidos como reality shows surgiram junto com a modernização tecnológica ampliando grandemente o cenário, e dando uma vasta gama de cores ao mesmo. Pessoas surgem do anonimato e tornam-se como estrelas, mesmo que por um curto período de tempo, nesse tempo suas intimidades são expostas, tais como personalidades, seu cotidiano em si, sendo esse o lado da moeda que todos veem. A modernização tecnológica foi o que abriu caminho para essa revolução.

“Evolução tecnológica e Internet, são os princípios que permitiram a criação de programas baseados em experiências reais como o Big Brother, que está agora a ser transmitido na TV. As origens do “Big Brother” prendem-se com a própria história da Internet e com a investigação científica. Em 1991 surge o projeto Biosfera II, no qual um grupo de cientistas aceita viver numa casa isolada, dependendo apenas dos seus meios para a sobrevivência”. (Nancy, Andressa, Denise, 2005)

Assim fica explícito que graças ao avanço tecnológico, e a vasta ampliação da gama de conteúdo nos programas de televisão, contribuíram imensamente para com o voyeurismo, seja ele bom ou mau, pessoas de todos os tipos usufruem de tais “benefícios”, afinal para elas “Observar, sem ser observado”, é a melhor coisa.

Já do outro lado da moeda, há aqueles que sentem gozo por tal prática, justamente por observarem em seu anonimato. A contribuição desses programas de televisão para com o voyeurismo é pelo simples fator de estarem observando pessoas em seus cotidianos, enquanto estão nas sombras, isso é prazeroso e totalmente livre, a sensação de estarem por dentro, sabendo, espiando a vida dessas pessoas, enquanto estão do outro lado apenas vendo tudo, é única.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O voyeurismo pode ser visto de várias formas, diferentes segundo os pontos e vista holísticos da sociedade, ou mesmo por alguns, um feito normal, já que muitos casais usam para apimentar a intimidade. Mas pela sociedade pode ser visto de uma maneira leiga, discriminativa e muitas vezes doentia, em casos no qual a pessoa desenvolve um desejo acima do normal causando assim problemas psicológicos ou desenvolvimento da parafilia e problemas judiciais. O diagnóstico da parafilia em si é feito a partir da falta de satisfação sexual a não ser pelo método voyeurista, podendo levar pessoas cometerem crimes ou mesmo invasão de privacidade.

Segundo a pesquisa foi observado que muitas pessoas ou até mesmo a sociedade desconhece está parafilia, pois muitos deles nunca pesquisaram ou tentaram entende- La, o voyeurismo não é só praticado ao observar fisicamente pessoas, também pode ser através de pornografia, o que no caso é mais comum na comunidade masculina, na puberdade e adulta. Pessoas tendem a julgar em vez de entender que é uma doença, e que pode ser tratada.

Esperamos que por meio desta pesquisa, a sociedade passa adquirir, mas conhecimento sobre a doença, e possam si conscientizar a não julgar é sim ajudar as pessoas que passam ou estão passando por este tipo de transtorno.

REFERÊNCIAS

BONFIM, Cláudia. **DESNUDANDO A EDUCAÇÃO SEXUAL**. 1ª Edição. São Paulo, Papirus Editora, 2012.

CARVALHO, Bernado. Fome de ver. In: **Revista de Fotografia Zum** – nº1. São Paulo: Instituto Moreira Sales, 2011.

EDUCAÇÃO, COLUNISTA PORTAL.

<<https://www.portaleducacao.com.br/portal-play>> Acesso em: 19 de abril de 2020. As 10:49

SILVA, Aldo Luís Pedrosa da, **VOYEURISMO EM ARTE E TECNOLOGIA: Poéticas Visuais no Âmbito de uma “Sociedade Escópica”**. Uberaba, Brasília, 2014.

WIKIART, Visual Art Encyclopedia<www.wikiart.org/en/man-ray/primacy-of-matter-over-thought-1929 > Acesso em: 24 de abril de 2020. As 15:37.

Bonde, **Tudo tipo de fetiche sexual é saudável**> <https://www.bonde.com.br/saude/sexualidade/todo-tipo-de-fetiche-sexual-e-saudavel--145844.html>> Acesso em: 03 de Maio de 2020. As 14:00.

Mulheres bem resolvidas, **Voyeurismo e exibicionismo: saiba até quando é saudável**><https://www.mulheresbemresolvidas.com.br/voyeurismo-e-exibicionismo/> > Acesso em: 04 de Maio de 2020. As 17:00.

Doutor Relacionamento, **Voyeurismo e exibicionismo: práticas são saudáveis, respeitando os limites** < <http://drrelacionamento.blogspot.com/2010/08/voyeurismo-e-exibicionismo-praticas-sao.html> > Acesso em: 04 de Maio de 2020. As 19:00.

Transtornos sexuais> <https://www.psiquiatriageral.com.br/dsm4/sexual5.htm> > Acesso em: 05 de Maio de 2020. As 15:00.

GRECA, Nancy, CORDEIRO, Andressa, CAMPOS, Denise. Reality Shows e Voyeurismo: **Um estudo sobre os vícios da pós-modernidade**. 2004.

DIÁRIO — A IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS DE AUTORIA NO TEXTO SUBJETIVO

Data de aceite: 01/10/2020

Data de submissão: 29/06/2020

Jozil dos Santos

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de Mato Grosso do Sul
Naviraí - Mato Grosso do Sul
<https://orcid.org/0000-0002-8320-461X>

RESUMO: O objetivo deste trabalho é apresentar a prática da produção escrita no gênero discursivo, página de diário. O gênero textual, diário, é deixado de lado tanto pela escola, quanto pelo falante de língua portuguesa, muitas vezes é visto como se fosse um texto sem utilidade alguma para o letramento do falante de língua portuguesa na escola. Contudo, a prática de textos subjetivos na escola deve ser incentivada da mesma forma que a produção de textos objetivos e acadêmicos é, de tal forma que o falante de língua portuguesa consiga perceber a diferença de ambos os estilos e a utilidade daqueles para a vida pessoal e desses para a acadêmica/profissional. É na escrita subjetiva do diário que o estudante pode realmente perceber-se como autor de suas ações no seu dia a dia, e assim analisar como os fatos se sucedem e clarear as ideias acerca de suas escolhas, ajudando-o muitas vezes a resolver problemas internos e pessoais. O trabalho foi desenvolvido em turmas dos Cursos Técnicos em Informática para Internet e Agricultura do Ensino Médio do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul *campus*

Naviraí. A metodologia se deu da seguinte forma: 1. Explicação sobre as especificidades do gênero textual diário; 2. Leitura de trechos de obras no estilo diário como *Diário de Anne Frank* e *Diário de um Banana*; 3. Produção dos diários pessoais; 4. Análise das produções individuais dos estudantes sobre o diário pessoal. O aporte teórico deste trabalho contou com autores como Geraldí, 1997, 2012; Cagliari, 2005; Orlandi, 2007; Koche, Marinello e Boff, 2012; Possenti, 2002; Vygotsky 1991, 1993, 1995 e 2000; Kock 2002, 2003, 2009; Marcuschi, 2005.

PALAVRAS-CHAVE: Produção de textos, Linguística textual, Diário, Subjetividade, Autoria.

DIARY - THE IMPORTANCE OF AUTHORSHIP PRACTICES IN THE SUBJECTIVE TEXT

ABSTRACT: The objective of this work is to present the practice of written production in the discursive genre diary page. The textual genre diary is neglected by both the school and the Portuguese-speaking speaker. It is often seen as if it were a text of no use for the literacy of the Portuguese-speaking person at school. However, the practice of subjective texts at school should be encouraged in the same way as the production of objective and academic texts and, in such a way, that the Portuguese-speaking speaker can perceive the difference between both styles and the usefulness of those for life and those for the academic / professional. It is in the subjective writing of the diary that the student can really perceive himself as the author of his actions in his daily life and, thus, analyze how the facts happen and clarify the ideals about his choices, often

helping him to resolve internal and personal problems. The work was developed in classes of Technical Courses in Computer Science for Internet and Agriculture in High School at the Federal Institute of Mato Grosso do Sul campus Naviraí. The methodology was as follows: 1. Explanation of the specificities of the textual genre diary; 2. Reading excerpts of works in diary style such as Diary of Anne Frank and Diary of a Banana; 3. Production of personal diaries; 4. Analysis of students' individual productions on the personal diary. The theoretical contribution of this work had authors such as Geraldi, 1997, 2012; Cagliari, 2005; Orlandi, 2007; Koche, Marinello and Boff, 2012; Possenti, 2002; Vygotsky 1991, 1993, 1995 and 2000; Kock 2002,2003, 2009; Marcuschi, 2005.

KEYWORDS: Text production, Textual linguistics, Diary, Subjectivity, Authorship.

1 | INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo publicizar a importância do diário como produção textual nos 1º anos dos Cursos Técnicos em Informática para Internet e Agricultura do Ensino Médio Integrado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul. O gênero textual diário foi utilizado como proposta para a prática de texto subjetivo em 4 turmas de 1º ano do ensino médio durante o primeiro semestre do ano de 2019.

As práticas de produção textual na escola apresentam fundamental importância para o desenvolvimento dos estudantes, pois através dos textos escritos é possível perceber não somente as questões relacionadas à norma culta da Língua Portuguesa, mas também o poder de assimilação, apreensão da realidade, reflexão crítica e análise dos sujeitos que vivem e participam dentro de uma sociedade.

Muitos estudantes chegam no ensino médio com poucas habilidades para a produção de textos, e outros relatam que tiveram poucas experiências na escola com produção de textos. Tendo ciência sobre esse fato, sabe-se também que são poucos os estudantes que possuem uma família que os apoie e consiga oportunizar essas práticas dentro do reduto familiar.

Sendo assim, é a escola que deve oportunizar práticas enriquecedoras aos estudantes para que possam ter habilidades suficientes para a produção de gêneros textuais diversos e assim terem êxito nas suas interações sociais no decorrer de suas vidas.

2 | EXPLICAÇÃO SOBRE AS ESPECIFICIDADES DO GÊNERO TEXTUAL DIÁRIO

No ensino médio são previstas produções textuais acadêmicas como a dissertação argumentativa, o resumo, a resenha, e outros gêneros que têm o objetivo da impessoalidade buscando apresentar uma linguagem objetiva, coesa e coerente para que os alunos possam ter habilidades para escreverem futuramente no ENEM e vestibulares e mais adiante no ensino superior.

A produção escrita subjetiva vai sendo deixada de lado pela escola com o passar do tempo, e vai dando-se mais ênfase para os textos mais objetivos, com isso percebe-se uma grande dificuldade dos estudantes quando lhes é colocada uma proposta de produção textual na qual é preciso utilizar a subjetividade como, por exemplo, o diário pessoal.

O gênero textual diário é um texto subjetivo, o qual apresenta rotinas, experiências, descrições, sentimentos, ideias, opiniões e outros gêneros/tipos textuais inseridos dentro do mesmo, aqueles que o autor traz para o próprio diário como um trecho de música ou poema; ou ainda um trecho em língua estrangeira como por exemplo, o inglês tão usual dentre os jovens.

Em Kock (1997), defendi a posição de que o texto pode ser concebido como resultado parcial de nossa atividade comunicativa, compreendendo processos, operações e estratégias que têm lugar na mente humana, e que são postos em ação em situações concretas de interação social. (KOCH, 2003, p. 87).

O diário pessoal consegue trazer à tona muitas possibilidades para o produtor do texto, visto que ele se cercará de outros textos que fazem parte de seu cotidiano para a produção desse gênero.

Os gêneros textuais “são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social, que se caracterizam como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos” (MARCUSCHI, 2005, p. 19).

O contexto [...] abrange [...] não só o co-texto, como a situação de interação imediata, a situação mediata (entorno sociopolítico cultural) e também o contexto cognitivo dos interlocutores que, na verdade, subsume os demais. Ele engloba todos os tipos de conhecimentos arquivados na memória dos actantes sociais, que necessitam ser mobilizados por ocasião do intercâmbio verbal [...]. (KOCH, 2002, p.24)

Os diferentes gêneros textuais possibilitam ao falante interagir de formas variadas para obter-se o objetivo pretendido. O diário pessoal é uma forma de colocar as ideias em dia, mantendo-se uma progressão coerente de acordo com as reflexões do autor.

3 | LEITURA DE TRECHOS DE OBRAS NO GÊNERO DIÁRIO COMO *DIÁRIO DE ANNE FRANK* E *DIÁRIO DE UM BANANA*

A cada ano novos estudantes (calouros) iniciam no 1º semestre do Ensino Médio Integrado no IFMS *campus* Naviraí, e dentro da disciplina de Língua Portuguesa é dada uma avaliação diagnóstica aos estudantes, na qual além de questões há também uma proposta de produção textual para se avaliar a eficiência do estudante acerca dos conhecimentos sobre um tipo de gênero textual, bem como outros aspectos da Língua Portuguesa.

Foram utilizados trechos do *Diário de Anne Frank* e também do *Diário de um banana* como textos-base para que os alunos relembassem as características que fazem parte do gênero textual diário.

De acordo com Cagliari (2005),

A leitura é uma decifração e uma decodificação. O leitor deverá em primeiro lugar decifrar a escrita, depois entender a linguagem encontrada, em seguida decodificar todas as implicações que o texto tem, finalmente, refletir sobre isso e formar o próprio conhecimento e opinião a respeito do que leu [...].

Deixando de lado as questões gramaticais no diário, os estudantes apresentam dificuldades, no sentido de soltarem-se para escrever de forma mais pessoal possível, muitas vezes deixando marcas no diário pessoal como se fosse uma agenda de compromissos, e sabe-se que o diário é muito mais do que isso.

Segundo Vygotsky (1993) pensamento e palavra se relacionam constantemente,

A relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo: o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra.

A escrita em um diário deve apresentar envolvimento, certo engajamento do autor com suas ações, reflexões, ideias, enfim, deve apresentar uma finalidade, que é a de dialogar com o papel de forma “sigilosa e íntima”, “[...] na maioria das vezes, vale-se de linguagem familiar, espontânea e com marcas da oralidade” (KÖCHE; MARINELLO; BOFF, 2012, p. 27). A linguagem no diário é espontânea, é com isso que os estudantes devem se acostumar.

4 | PRODUÇÃO DOS DIÁRIOS PESSOAIS

Após a primeira escrita na avaliação diagnóstica conforme a correção da professora, os estudantes deram início ao seu diário pessoal, onde demonstraram certa inabilidade ao exporem suas ideias em relação ao seu dia a dia de forma simples, tranquila e cotidiana e a falta de identidade nas produções iniciais são marcantes, é como se fosse proibido colocar-se realmente como “dono da história”.

Possenti (2002) também se refere à questão da autoria,

Não se pode falar hoje de autoria sem remeter em primeiro lugar ao clássico de Foucault (1969) e sem considerar as observações que, a partir desse ponto de vista, desenvolve Chartier (1994) que, fundamentalmente, faz reparos aos dados históricos de Foucault. Este opera com duas noções de autor que são certamente relevantes para que se compreenda como certos textos são postos a circular e fazem sentido em sociedades como a nossa. Em primeiro lugar, para Foucault, a noção de autor se constitui a partir de um correlato, a noção de obra'. Só temos um autor se temos uma obra que possa consistentemente ser associada a esse autor.

O diário pessoal é um gênero textual que necessita ter identidade, pois tudo que se trata no diário é relacionado ao autor. Sobre a importância da autoria

[...] ele é sujeito de e é sujeito à. Ele é sujeito à língua e à história, pois para se constituir, para (se) produzir sentidos, ele é afetado por elas. Ele é assim determinado, pois se não sofrer os efeitos do simbólico, ou seja, se ele não se submeter à língua e à história, ele não se constitui, ele não fala, não produz sentidos (ORLANDI, 2007, p. 49)

Ao longo desse processo, no tempo de cada autor, à sua maneira, vai constituindo-se como protagonista da sua produção e começa a ganhar identidade, mostrando não ter mais receio algum em explorar esse meio que é tão vasto. É a partir desse momento que o texto começa a ter a “face do seu autor”.

É um processo que transcorre ao longo do desenvolvimento do sujeito como Geraldí (1997) cita em sua obra

Inspirado em Bakhtin, entende-se que o sujeito se constitui como tal à medida que interage com os outros, sua consciência e seu conhecimento de mundo resultam como “produto sempre inacabado” deste mesmo processo no qual o sujeito internaliza a linguagem e constitui-se como ser social, pois a linguagem não é o trabalho de um artesão, mas trabalho social e histórico seu e dos outros e para os outros e com os outros que ela se constitui. Isto implica que não há um sujeito dado, pronto, que entra em interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas e nas falas dos outros.

O diário pessoal apresenta-se de forma coerente, de acordo com as reflexões do autor as suas interações, o seu meio social, o que faz com que o diário sirva como um apoio ao cotidiano de quem o elabora. É um trabalho de análise constante sobre suas inquietações, inseguranças e até questionamentos.

5 | ANÁLISE DAS PRODUÇÕES INDIVIDUAIS DOS ESTUDANTES

A questão que mais importa no diário é que o aluno se desvincule de tudo que foi “imposto” no sentido de escrita objetiva, até porque no diário pessoal, esse tipo de linguagem não é pertinente por realmente se tratar de uma escrita subjetiva.

Na escola, há uma tendência de ir se apropriando da linguagem objetiva e ir se distanciando da linguagem subjetiva. “A linguagem se intelectualiza, se une ao pensamento e o pensamento se verbaliza, se une à linguagem” (VYGOTSKY, 1995, p.172). Isso necessariamente não precisa acontecer, o aluno deve compreender as diversas formas de compor os textos, entender a utilização de cada um com as especificidades que apresenta, e ainda saber valorizar cada gênero como forma de viver em sociedade.

Para Geraldí (2012) estudar a língua é, quando o falante percebe as condições que devem ser atendidas através da fala em uma determinada situação de interação.

A prática da escrita no diário pessoal faz com que os alunos aprendam a falar sobre suas vidas de forma natural, diferentemente do início do trabalho, onde alguns alunos faziam por fazer, escrevendo rotinas que não denotavam a identidade do autor.

Durante o semestre foi possível perceber a falta de maturidade de alguns alunos sobre a escrita do diário,

Isto significa que com o auxílio deste método podemos medir não só o processo de desenvolvimento até o momento presente e os processos de maturação que já se produziram, mas também os processos que estão ocorrendo ainda, que só agora estão amadurecendo e desenvolvendo-se (VYGOTSKY, 1991, p.44).

Contudo, também foi possível perceber que os estudantes de forma interacional com outros estudantes se acercaram das especificidades do gênero textual que é o diário, tornando-se mais conscientes na forma de proceder com o mesmo através da escrita.

Para Vygotsky (2000), somente após a tomada de consciência e a apreensão é que é possível a formação básica da idade escolar.

É dessa forma que o aluno desenvolve sua forma de escrever no diário, aos poucos vai se apropriando da forma de escrever. O contato com diversos gêneros textuais nas aulas das várias disciplinas do ensino médio também o ajudam na compreensão da diversidade de textos.

Koch (2009) também defende a ideia de que

[...] o contato com os textos da vida cotidiana, como anúncios, avisos, de toda a ordem, artigos de jornais, catálogos, receitas médicas, prospectos, guias turísticos, manuais, etc., exercita a nossa **capacidade meta textual**, que vai nos orientar quando da construção e intelecção de textos.

De todo modo, são necessárias práticas de leitura e produção textual variadas em sala de aula para que os estudantes possam chegar neste nível de capacidade que Koch retrata em sua obra.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início do trabalho com o diário pessoal nas turmas dos cursos técnicos integrados pareceu que não ia funcionar tão bem, houve resistências, principalmente por parte do sexo masculino por alguns acreditarem que escrever num diário fosse “coisa de menina”. Contudo, ao longo do processo, os alunos foram adaptando-se até pegarem o ritmo da escrita no diário e depois, no final do último semestre, alguns alunos ficaram até chateados por não terem que escrever mais no diário, já outros continuaram o hábito da escrita no diário pessoal.

É importante ressaltar que os estudantes que não tinham o hábito de abrir-se com alguém ou refletir sobre suas questões mais internas, conseguiram perceber a importância da escrita pessoal como forma de gestar melhor suas ações cotidianas e compreender também que esse é um hábito que pode ser realizado em qualquer momento de suas vidas.

REFERÊNCIAS

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. 10 ed. 12 im. São Paulo: Scipione, 2005.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem – texto e linguagem**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. *In*: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012, p. 39-45.

KOCH, Ingedore. **Desvendando os segredos do texto**. 6º ed. São Paulo: Cortez editora, 2002.

KOCK, Ingedore. **A possibilidade de intercâmbio entre Linguística Textual e o ensino de língua materna**. Veredas – Revista de Estudos Linguísticos. v 5. n 2, 2003, p. 85-94.

KOCK, Ingedore; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009.

KOCHE, Vanilda Salton; MARINELLO, Adiane Fogali; BOFF, Odete Maria Benetti. **Estudos e produção de textos: gêneros textuais do relatar, narrar e descrever**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação**. *In*: KARWOSKI A. M.; GAYDECZKA B.; BRITO K. S.(Orgs.) Gêneros textuais: reflexões e ensino. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2006, p. 23-36.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso. Princípios e procedimentos**. Campinas: Editora Pontes, 2007.

POSSENTI, Sírio. **Indícios de autoria**. PERSPECTIVA, Florianópolis, v20, n1, jan./jun. 2002, p.105-124.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: LURIA, A. R. et al. **Psicologia e pedagogia: Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. v.1. 2. ed. Lisboa: Estampa, 1991. p. 31-50.

VYGOTSKY, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L.S. **Obras Escogidas**, Vol. III. Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. Tradução Jéferson Luiz Camargo. Revisão Técnica José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

Data de aceite: 01/10/2020

Micheline Tacia de Brito Padovani

PUC/SP – Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo

<http://lattes.cnpq.br/0365310019758361>

São os mergulhos (ou textos)
mais profundos que

mais encontram o outro.

A escrita pressupõe

intensidade, como a vida.

Ana Holanda

RESUMO: Este capítulo apresenta, sob a perspectiva da Análise do Discurso em Linha Francesa (AD) e sobre o conceito de metáforas do cotidiano (LAKOFF), uma análise do livro *Quantas madrugadas tem a noite*, de Ondjaki, publicado em 2010, pela Editora Leya. Como porte teórico – metodológico privilegiamos os estudos propostos por Cano e Palma (2012), Bakhtin (2003), Hall (2016), Lakoff (1989 e 2002), Maingueneau (2005, 2006, 2008, 2012, 2013, 2015, 2020), Zanotto (1995), entre outros. Assim, demanda esforço em relação a pesquisa

e reflexão acerca da situação do contexto social abordado na obra, com ênfase nas relações entre identidade cultural e metáfora literária que revela-se estreita, pois une razão e imaginação, caracterizando-se como um fenômeno de pensamento e ação, essencial para a linguagem literária. Desse modo, parte-se do estudo dos subsídios históricos angolanos presentes na obra, buscando: 1) analisar metáforas discursivas como procedimento semântico discursivo e como veículo de redescoberta e de transmissão de elementos culturais, históricos e sociais de indivíduos lusófonos; 2) identificar aspectos que dizem respeito a cultura local e que apontam para a apropriação de identidade nacional. Vale salientar, ainda, que este trabalho leva à uma reflexão sobre o uso das metáforas em texto literário, especificamente, da literatura africana em língua portuguesa, visando um letramento literário comprometido com a formação leitora. As múltiplas leituras leva-nos para uma prática de letramento dialógica e colaborativa no que se refere a construção e negociação de sentidos da metáfora.

PALAVRAS-CHAVE: Angola, Metáfora, Cultura, Discurso lusófono.

LUSOPHONE DISCOURSES: LITERARY METAPHORES

ABSTRACT: This chapter presents, from the perspective of Discourse Analysis in French (AD) and the concept of everyday metaphors (LAKOFF), an analysis of the book *Quantas madrugadas has a night*, by Ondjaki, published in 2010, by Editora Leya. As a theoretical and methodological approach, we favor the studies

proposed by Cano and Palma (2012), Bakhtin (2003), Hall (2016), Lakoff (1989 and 2002), Mangueneau (2005, 2006, 2008, 2012, 2013, 2015, 2020), Zanotto (1995), among others. Thus, it demands research effort in relation to research and reflection about the situation of the social context addressed in the work, with an emphasis on the relationships between cultural identity and literary metaphor that proves to be narrow, because it unites reason and imagination, being characterized as a phenomenon of thought and action, essential for literary language. Thus, it starts from the study of the Angolan historical subsidies present in the work, seeking: 1) to analyze discursive metaphors as a semantic discursive procedure and as a vehicle for rediscovery and transmission of cultural, historical and social elements of Portuguese-speaking individuals; 2) identify aspects that concern local culture and that point to the appropriation of national identity. It is also worth noting that this work leads to a reflection on the use of metaphors in literary text, specifically, of African literature in Portuguese, aiming at a literary literacy committed to reader training. The multiple readings lead us to a practice of dialogical and collaborative literacy with regard to the construction and negotiation of metaphor meanings.

KEYWORDS: Angola, Metaphor, Culture, Lusophone speech.

1 | INTRODUÇÃO

A literatura em língua portuguesa produzida por escritores angolanos apresenta questões sobre o contexto colonial, o pós-guerra e o momento atual da ex-colônia portuguesa. Com um temática que matém o tom de denúncia da adversidade social, típica de países que, ainda, lutam por melhores condições de vida de seu povo. Diante de tais considerações, justificamos que a escolha do corpus de interesse se dá porque a obra literária de Ondjaki permite ao analista de discurso observar os efeitos de sentidos materializados e intrincados no discurso literário, além de nos apontar que a união entre discurso e literatura se mostra cada vez mais promissora, já que a Análise do Discurso nos fornece aportes teóricos eficientes para identificar e analisar todos os tipos de discurso, permitindo analisá-los mais profundamente. Além disso, o texto literário angolano possibilita ao pesquisador investigar a questão da pluralidade de leituras, de construção de sentido e da indeterminação do significado da metáfora em contexto literário. Como procedimentos metodológicos: a) a primeira ocupa-se da seleção da obra, b) contextualização da obra em destaque, a fim de situar o espaço em que ocorre a imagem do enunciador no discurso, c) identificar as metáforas literárias e sua contribuição para a construção de cultura e identidade, d) análise de diversos exemplos extraídos da literatura angolana, nos quais lançaremos um olhar sobre a formação do *discursivo*, a fim de analisar algumas características da narrativa de gênero literário e particularidades dos personagens, presentes na obra selecionada, e) conclusão. É válido dizer que a AD constitui-se como importante mecanismo teórico para a compreensão dos enunciados, possibilitando entendermos como a representação e a apropriação de cultura e identidade contribuem para o processo de legitimação do discurso histórico social, evidenciando a construção da imagem do enunciador no discurso literário e,

ainda, que as metáforas discursivas literárias regem o pensamento e a ação dos sujeitos discursivos, os conceitos metafóricos na obra se manifestam de diferentes maneiras a fim de evidenciar o contexto social angolano.

Além disso, podemos destacar que a partir do momento que reconhecemos que a interação verbal/social se dá por meio da linguagem, compreendemos, assim, que ela não existe separada do sujeito discursivo. Com isso, pode-se dizer que o texto literário e o leitor estão intrinsecamente ligados, num processo relacional na qual a significação “é como uma faísca elétrica que só se produz quando há contato dos dois polos opostos [...] Só a corrente da comunicação verbal fornece à palavra a luz da significação” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2010, p. 137). Dessa maneira, a leitura de um texto pressupõe um leitor que posiciona de forma ativa e responsiva para que haja compreensão, pois “a cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2010).

Desse modo, ressaltamos que Maingueneau (2008), amplia a noção de discurso, favorecendo a análise de diferentes gêneros textuais, destacando aspectos que vão além do interdiscurso, abordando o sujeito discursivo, o lugar de onde o sujeito fala, a imagem que fazem de si, do outro, os elementos e as situações que leva o sujeito a se envolver com/no enunciado e legitimá-lo. Dessa forma, a pesquisa com a obra literária de Ondjaki, *Quantas madrugadas tem uma noite*, além do discurso literário apresenta a narrativa como contexto real e imaginário ao mesmo tempo, levando o leitor pela narrativa histórica a desvendar o tecido textual fértil para questões de ordem cultural, social e identitária. O leitor vai sendo seduzido sutilmente pelo protagonista, por meio de seu discurso que revelam histórias e memórias do contexto angolano.

21 A LITERATURA ANGOLANA EM LÍNGUA PORTUGUESA: SUAS ESPECIFICIDADES

O cidadão angolano, Ndalú de Almeida, conhecido como o escritor Ondjaki, é filho do comandante Júlio de Almeida, estudou em Lisboa, Licenciatura em Sociologia, doutorou-se em Estudos Africanos, na Itália. Sua produção literária aborda vários gêneros: contos, teatro, fábulas, poemas e romances, também, se aventurou na pintura. Suas obras foram traduzidas em diversos idiomas, no Brasil foi bem aceita pelo público leitor e pela crítica literária. Em 2010, ganhou o Prêmio Jabuti, na categoria Juvenil, com o romance *Avó Dezanove e o Segredo do Soviético* e, em 2013, recebeu o Prêmio Literário José Saramago, por seu romance *Os Transparentes*.

Diante do exposto, destacamos, ainda, a literatura angolana, em especial, a obra que estamos analisando, apresenta forte ligação com a modalidade oral da língua portuguesa, dando lugar à interlocução. A autora Rita Chaves (2003 p.151) diz que isso se dá devido ao “desejo de aproximação com os setores populares (...) empenhados na

constituição de sua identidade cultural”, sendo assim, valorizar a língua falada é uma forma de valorizar os falantes de língua portuguesa dos países africanos. Com esse pensamento o pesquisador Héli Chatelain categorizou a literatura angolana, o que possibilitou que outros pesquisadores passassem a estudar com mais afinco o tema. Assim, em 1948, intelectuais angolanos – negros, brancos e mestiços – lançaram, em Luanda, o brado “Vamos descobrir Angola”, que tinha como objetivos: 1) romper com o tradicionalismo cultural imposto pelo colonialismo; 2) debruçar-se sobre Angola e sua cultura, suas gentes e seus problemas; 3) atentar para as aspirações populares, fortalecendo as relações entre literatura e sociedade; 4) conhecer profundamente o mundo angolano de que eles faziam parte, mas que não figurara nos conteúdos escolares aos quais tiveram acesso.

Tal propósito fica claro nas palavras de Ervedosa (1974, p. 107), quando diz que “o vermelho revolucionário das papoilas dos trigais europeus encontraram-no, os poetas angolanos, nas pétalas de fogo das acácias, e a cantada singeleza das violetas, na humildade dos ‘beijos-de-mulata’ que crescem pelos baldios ao acaso”. Por essa razão, a literatura angolana em língua portuguesa passou a ser reconhecida e a ganhar traços definidos com relação à sua forma identitária, representando um papel importante para Angola na criação de um estado novo, na conscientização política e cultural, na formação de uma identidade nacional, com fortes ligações nos movimentos de descolonização e de emancipação do período pós-guerra.

Além disso, a literatura angolana apresenta um discurso literário com o intuito de apontar para um país que abriga a cultura do nativo e a cultura do colonizador, esta procura impor-se como se fosse melhor ou superior à cultura nativa. Entretanto, com a independência do país, nasce no imaginário do homem angolano a possibilidade de esperança de um novo tempo. Isto posto, pode-se dizer que a literatura têm em si a representação escrita da sociedade, é um instrumento de manifestação social, funcionando como a voz do povo que representa, levando à outros os anseios, os relatos de guerra, de esperança e a diversidade cultural, social, econômica e política. Dito isso, mencionamos o discurso de Antônio Cândido, no qual relata que a literatura é produto social, é um trabalho coletivo que representa as manifestações do povo, mostrando que passado e presente conversam para produzir o novo.

[...] a literatura, [...], é coletiva, na medida em que requer uma certa comunhão de meios expressivos (a palavra, a imagem), e mobiliza afinidades profundas que congregam os homens de um lugar e de um momento, para chegar a uma ‘comunicação’ (CANDIDO, 2011, p. 147).

Dessa maneira, o autor destaque que, de maneira mais ampla, a literatura consiste nas mais diversas manifestações textuais: criações poéticas, ficcionais, dramáticas, lendas, folclore, chiste em todos os níveis de sociedade e cultura, todas as formas de produção escrita das civilizações. Dessa forma, podemos enfatizar que a literatura caracteriza-se como manifestação universal humana histórica temporal. Todos os povos vivem com

a literatura nas suas diversas formas de manifestação, todos entram em contato com o estético literário e o universo fabulado.

[...] “Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas.” (Cândido, 1995).

A produção literária articula o discurso literário, organizando a palavra para organizar as manifestações humanas. Diante dessa perspectiva, a construção discursiva de sentido e de mundo não se realiza apenas em situação de língua/mundo, ela engloba a intersubjetividade dos sujeitos interlocutores em espaço de interação verbal e em contexto situacional. Compreende-se, assim, que o espaço literário faz parte da sociedade, é um espaço de pertencimento da humanidade, a enunciação literária tem o papel de destruir a representação passiva de lugar, de “um dentro” e de “um fora”, a literatura não se fecha em si mesma, ela extrapola o ficcional e o estético, confundindo-se com a sociedade comum. Nessa esteira podemos dizer que a literatura, como discurso, “pode ser comparada a uma rede de lugares na sociedade, mas não pode encerrar-se verdadeiramente em nenhum território”. (MAINGUENEAU, 2006, p.92).

É válido dizer, então, que a literatura apresenta características próprias, que implicam como temática o vasto continente africano e, ainda, uma forte ligação da escrita com a oralidade. Lajolo (1982) afirma que não existe uma explicação correta sobre o que é literatura, porque, em cada tempo e em cada época, grupos sociais concebem uma resposta, uma definição sobre o que é literatura. A literatura pode, assim, ser concebida conforme o tempo histórico no qual está se desenvolvendo. Pode-se, então, dizer que a literatura é o produto da cultura humana, que se realiza através das ciências, da arte, de costumes herdados.

Convém dizer, ainda, que a literatura tem a função de levar ao extremo a ambiguidade da linguagem, porque ela mantém uma distância entre o símbolo e o simbolizado, pois fala de elementos do mundo através da linguagem ficcional, sendo o real descrito por meio da imaginação. Destacamos que, segundo Colomer, “os valores, na literatura e na vida, têm muito a ver com o idiossincrático, com excessos que geram significados” (2005, p.19). Neste trabalho, abordamos a literatura como conjunto de textos literários de um determinado país, apresentando as características econômicas, políticas, culturais e sociais daquela região. A produção literária é base comunicacional, possui uma função social, acompanhando as transformações socioeconômicas com que vão passando as sociedades, é por meio da produção literária que as expressões, significados e relatos se formam, possibilitando o aparecimento da literatura.

[...] Profundamente marcada pela História, a literatura dos países africanos de Língua Portuguesa traz a dimensão do passado como uma de suas matrizes de significado. A brusca ruptura no desenvolvimento cultural do continente africano, o contato com o mundo ocidental estabelecido sob a atmosfera de choque. CHAVES (2005, p. 45).

Desse modo, destacamos que na literatura, “a língua coloca à disposição de cada um múltiplo repertório de possibilidades” (PROENÇA, 2001, p.23). Além disso, a matéria literária é (...) “a matéria literária é cultural. O escritor, o artista da palavra observa e retira do mundo elementos que, convenientemente organizados, podem representar totalidades e constituir uma afirmação cuja força e coesão não se encontram ao alcance dos profanos.” (PROENÇA, 2001, p. 33). A cultura é produto social, pois realiza-se em contexto social nas diferentes esferas, assim, cultura é um conjunto de características que inclui conhecimento, arte, crenças, lei, moral, costumes e hábitos adquiridos pelo sujeito na interação social. Segundo Hall (2006), a noção de cultura está relacionada com “significados compartilhados”, destaca-se, assim, o papel da linguagem diante dessa concepção.

[...] a linguagem (...) opera como um sistema representacional. Na linguagem, fazemos uso de signos e símbolos – sejam eles sonoros, escritos, imagens eletrônicas, notas musicais e até objetos – para significar ou representar para outros indivíduos nossos conceitos, ideias e sentimentos. A linguagem é um dos ‘meios’ através dos quais pensamentos, ideias e sentimentos são representados numa cultura. A representação pela linguagem é, portanto, essencial aos processos pelos quais os significados são produzidos (Hall, 2016, p.18).

Dessa forma, em concordância com Hall, destacamos que a linguagem é essencial para que haja o compartilhamento dos significados produzidos, a representação pela linguagem proporciona o entendimento a apropriação de uma cultura que se organiza e regula nas práticas sociais, em contextos reais. Diante do exposto, Cunha (2008, p. 45) relata que “as tradições populares, vistas como repositório dos valores genuínos, autênticos e perenes, constituíam uma das bases da edificação de uma consciência nacional forte e redentora”. Com isso, Hall (2016) aponta que sem contexto e sem interação social não é possível a produção cultural. O autor discorre que;

[...] membros da mesma cultura compartilham conjuntos de conceitos, imagens e ideias que lhes permitem sentir, refletir e, portanto, interpretar o mundo de forma semelhante. Eles devem compartilhar, em um sentido mais geral, os mesmos ‘códigos culturais’. Deste modo, pensar e sentir são em si mesmos ‘sistemas de representação’, nos quais nossos conceitos, imagens e emoções ‘dão sentido a’ ou representam – em nossa vida mental – objetos que estão, ou podem estar, ‘lá fora’ no mundo. Hall (2016).

É nesse contexto histórico social que as metáforas discursivas aparecem como procedimento semântico discursivo, utilizadas para a redescoberta e a transmissão de elementos culturais, históricos e sociais de indivíduos lusófonos. Assim, a obra *Quantas*

madrugadas tem a noite, de Ondjaki, aponta diversidades múltiplas do sujeito lusófono, que auxiliam para a compreensão do contexto e da produção literária de Angola. Nessa perspectiva de pensamento e, por meio das metáforas discursivas e da literatura, é possível apontar a riqueza linguística, oriunda da cultura local e que demonstram que o contexto social de Luanda, reflete a cultura, a memória do povo. Cano e Palma destacam que:

[...] a metáfora como processo cognitivo (...) mostra-nos que o ser humano, quando vivencia novas experiências e necessita representá-las cognitivamente, utiliza processos associativos fundamentados na semelhança ou na analogia, aproximando domínios diferentes da realidade (p. 161).

Sendo assim, é possível dizer que as metáforas discursivas possibilitam deslocamento de valores significativos de uma palavra para outra, destacando um dado histórico-social em contexto sócio histórico, propício à troca de valores lusófonos, a narrativa é lugar de encontro de vários discursos, várias etnias ou mesmo de língua.

3 | A METÁFORA E O TEXTO LITERÁRIO LUSÓFONO ANGOLANO

A metáfora nesse trabalho é concebida a partir dos estudos do século XX, que propõe que a metáfora “une razão e imaginação, isto é, uma racionalidade imaginativa, essencial tanto para a ciência como para a literatura” (ZANOTTO, 2002, p. 22). Conforme aponta Zanotto e Palma (1998, p. 168), a metáfora é (...) uma operação cognitiva fundamental, constitutiva da linguagem e do pensamento”. Em consonância com a teoria sobre a metáfora discursiva, Lakoff e Johnson (2002) propõem que a metáfora apresenta a ideia de que o pensamento humano é estruturado metaforicamente. Diante dessa visão, a metáfora deixa de ser vista só como uma figura de linguagem, e passa ser vista como um fenômeno de pensamento e ação linguística.

É importante destacar ainda que, a teoria da metáfora conceptual salienta que as metáforas produzidas em contexto social são metáforas culturais, resultantes de mapeamento de domínios: origem e alvo. Lakoff exemplifica o mapeamento com a metáfora “o amor é uma viagem”, para demonstrar que *viagem* é a origem e *amor* é o alvo. Ao propor o mapeamento o autor enfatiza a estruturação de forma sistemática, em que há correspondências ontológicas. Essa vertente teórica mostra que as metáforas conceptuais estão na linguagem cotidiana e na linguagem poética e literária. O que torna possível a compreensão de conceitos metafóricos em texto literários ou poéticos. Para Lakoff & Turner (1989),

[...] grandes poetas podem nos comunicar, porque eles usam os modos de pensamento que todos nós possuímos. Usando as capacidades que compartilhamos, os poetas podem iluminar nossa experiência, explorar as consequências de nossas crenças, desafiar os modos como nós pensamos e

criticar nossas ideologias. Para entender a natureza e o valor da criatividade poética, nos é necessário compreender os modos como nós pensamos cotidianamente (p. XI-XII).

Na literatura lusófona angolana, a presença das metáforas conceptuais não está apenas na linguagem cotidiana, mas também na poética/literária como forma de manifestação cultural e social. A metáfora realiza-se no interior de uma prática discursiva, que inscreve-se em contexto histórico-social. Para Pêcheux (1990, p. 56), “toda descrição (...) está firmemente exposta ao equívoco da língua: todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, ao deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro”, é esse processo metafórico de deslocamento de sentidos que se encontra na narrativa de Ondjaki.

Sendo assim, a metáfora é um fenômeno discursivo de valor cognitivo, conforme aponta Zanotto (1990, p. 16): “(...) a metáfora visa ser um fenômeno essencialmente discursivo, no qual o sujeito encontra o espaço de liberdade ao subverter as regras da língua para inscrever sua subjetividade criativa (...)”.

Como fenômeno discursivo, a metáfora se mostra em contexto social e cultural, podendo conter marcas culturais de seu criador/enunciador e o receptor/enunciatário, ambos inseridos em contexto cultural e social, revelando o universo em que vivem e suas relações com o mundo. Zanotto enfatiza, também, que “(...) as metáforas da vida cotidiana, que regem nosso pensamento e nossa ação, são na verdade conceitos metafóricos que se manifestam de diferentes maneiras na língua (...)” (1998, p. 15).

4 | A LINGUAGEM METAFÓRICA EM ONDJAKI

Em *Quantas madrugadas tem a noite*, Ondjaki, traz à tona questões que podem ser discutidas a partir de reflexões sobre o contexto angolano no período de contemporâneo. Com linguagem metafórica e poética, o narrador situa o leitor quanto a localização do enredo, trata-se de Luanda, capital de Angola. Há uma interação metafórica entre narrador e leitor, que é conduzido para uma mesa de bar na qual o narrador está sentado, tomando cerveja e contando histórias do presente e do passado de Luanda, como pretexto para apontar a memória discursiva do narrador e que, revelar o entrelaçamento entre passado e presente, pode-se dizer que as histórias estão implicadas, ou seja, há um hibridismo histórico imagético em alguns relatos do narrador.

A linguagem literária é utilizada, também, para fazer denúncias sociais que podem passar despercebidas ao leitor iniciante em literatura de denúncia, pois os recursos linguísticos utilizados permitem que a crítica e a denúncia social nos pareçam fatos cotidianos. Além disso, a linguagem metafórica e poética revela personagens estereotipados: um albino, um anão novo rico, um morto chamado AdolfoDido, kota que é uma mulher que assassinou a abelha rainha e tornou-se a chefe da colmeia, um cão assustador. Com exceção de AdolfoDido e Cão, todos os personagens são apresentados

com os nomes escritos em letra minúscula, isso ocorre para que o leitor possa inferir a importância social de cada um. Com isso, pressupõe-se que existe uma relação *status* social e identidade marcada pelo nome de cada personagem. Fato perceptível nas histórias contadas pelo narrador por meio de metáforas literárias. Convém destacar ainda que, as histórias e as metáforas demonstram o desassossego social causado pela guerra civil, pela AIDS e por todos os problemas existentes na sociedade luandense.

A presença de metáforas conceptuais no romance *Quantas madrugadas tem a noite*, também denominadas de metáforas cotidianas, são utilizadas para revelar uma sociedade pós guerra colonial, mas sem o tão sonhado ambiente de paz e liberdade. As metáforas ontológicas são utilizadas para compreender abstrações como eventos, atividades, ideias, ações e emoções, que são metaforicamente expressas como entidades, substâncias ou objetos. A personificação é um tipo de metáfora oncológica, que está associada a dois tipos: coisificar e personificar. O narrador faz uso da metáfora oncológica para exemplificar a ideia de tempo e suas emoções em relação ao local em que vive, “(...) Desde candengue que ando então a ver as nuvens dançar nas peles do mar, e me pergunto:” (p. 11).

No texto literário tem-se, ainda, uma forma metafórica de coificação relativamente comum em Ondjaki em: “(...) de onde eu venho é muito longe, por isso, juro mesmo, nasci de novo. Vou te confessar: espanto é só aquilo que ainda nunca tínhamos vivido com a nossa pele!” (p. 11), há uma projeção metafórica de lugares são entidades capazes de salvar vidas.

Entre as metáforas oncológicas, encontramos, ainda, na narrativa de Ondjaki, a metáfora de personificação que possibilita ao leitor visualizar o contexto social de Luanda no período da colonização portuguesa, as metáforas literárias nesse caso, destacam a exploração dos habitantes nativos de Luanda no período colonial. Sendo assim, “(...) agora num faz nada, as abelhas trabalham pra ela, não deste isso na escola?, as abelhas: as operárias, as parteiras, as carregadoras, guarda-as-costas e tudo já, só pra uma abelhazinha, quer dizer, abelhozona, a rainha?” (p.13).

As metáforas imagéticas caracterizam-se por envolverem semelhanças formais entre certas imagens convencionais específicas como objetos, cenas, etc. Essas ocorrências metafóricas conferem ao texto uma linguagem literária e poética. O mapeamento metafórico “Tinham entornado o céu, esqueceram de fechar a torneira, ruas de nossa Luanda a se afogarem no rachar do asfalto e os negrumes em baixo das águas a meterem medo nos ndengues, menos um, apareceu até no telejornal, todo alegre” (p. 30), demonstra que a capital Luanda passou por uma forte tempestade que deixou a cidade em estado de urgência.

No decorrer da narrativa várias metáforas literárias auxiliam no processo discursivo abordando questões referentes a memória, a cultura e a identidade em Luanda. Para tal, exemplificamos com “vida é uma jangada, veículo da curta travessia, temporal...mas: mesmo a jangada afunda” (p. 19) – a imagem da jangada é comparada à vida, indica

que o personagem passou por vários processos sociais e culturais, além de dificuldades causadas pela colonização “em uma travessia curta”, mas apesar do enfrentamento, a vida acaba e chega a morte, com isso a jangada afunda.

As metáforas literárias apontam que após batalhas sangrentas contra os colonizadores, o recém Estado emancipado sofre com conflitos internos, que dificultam a organização e o desenvolvimento econômico de Angola. O clima de instabilidade política e econômica resulta nas más condições de vida da população, que se vê em meio as disputas de poder que visam interesses políticos e econômicos de outras nações.

5 | CONCLUSÃO

Ao analisarmos a obra do escritor angolano Ondjaki, pudemos perceber que a linguagem literária apropria-se das metáforas cotidianas para enfatizar elementos próprios da cultura e da memória local de Luanda. Além disso, constatou-se a existência de uma continuidade entre a linguagem literária, algumas vezes na modalidade oral da língua portuguesa, e as metáforas literárias e as cotidianas.

Dessa forma, concluímos que as aproximações concebem o nascimento das metáforas conceptuais, presentes tanto na vida cotidiana dos personagens da narrativa em Luanda quanto na linguagem literária, apontando formas de ver o mundo e a sociedade.

REFERÊNCIAS

CANO, Márcio Rogério de Oliveira; PALMA, Dieli Vesaro. O gênero poema e a dupla face da metáfora: expressão linguística e processo cognitivo. In CANO, Márcio Rogério de Oliveira; PALMA, Dieli Vesaro. *A reflexão e a prática no ensino*. vol. 1. São Paulo: Blucher, 2012. pp. 154-178.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV, V.N. *Marxismo e filosofia da linguagem. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. Michel Lhud e Yara F. Vieira. 14.ed. São Paulo: HUCITEC, 2010.

CHAVES, Rita. *Angola e Moçambique - experiência colonial e territórios literários*. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2005.

COLOMER, T. *A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual*. São Paulo: Global, 2005.

CANDIDO, Antonio, *O direito à literatura*. IN: CANDIDO, Antonio, Vários escritos. 3ª ed. revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

_____. *Literatura e sociedade*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CHATELAIN, Héli. *Contos populares de Angola: cinquenta contos em quimundo coligidos e anotados por Héli Chatelain*. Lisboa: Agência-Geral do Ultramar, 1964.

CUNHA, Luís. *Lusofonia e identidade nacional: narrativa e sedução*. IN: BASTOS, Neusa Barbosa. *Língua portuguesa: lusofonia- memória e diversidade cultural*. São Paulo, SP: Educ, 2008.

- ERVEDOSA, Carlos. *A literatura angolana*. Lisboa: Edição da Casa dos Estudantes do Império, 1963.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11ª ed., Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2006.
- _____. *Cultura e representação*. Rio de Janeiro: Ed. PUC- Rio, 2016.
- LAJOLO, Marisa. *O que é literatura*. São Paulo: Nova Cultural e Brasiliense, 1982.
- LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metáforas da vida cotidiana*. Campinas/ São Paulo: Mercado de Letras/Educ, 2002.
- LAKOFF, George; TURNER, Mark. *More than cool reason: a field guide to poetic metaphor*. Chicago: The University of Chicago Press, 1989.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Termos chave da análise do discurso*. Uberlândia: Editora UFMG. 2006.
- _____. *Gênese dos discursos*. Tradução Sírio Possenti. São Paulo: Parábola, 2008
- STREET, Brian. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- PÊCHEUX, Michel. *Discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes, 1990a.
- _____. Análise automática do discurso. In: Gadet, Fr. & Tony, Hak. *Por uma análise automática do discurso*. Campinas: Ed. Da Unicamp, 1990b.
- _____. *A língua inatingível; o discurso na história da linguística*. Campinas: Pontes, 2004.
- PROENÇA, Domício Filho. *A linguagem Literária*. São Paulo, SP: Editora Ática, 2001.
- ZANOTTO, Mara Sophia. O processo de compreensão da metáfora na formação dos professores de língua materna. In: PACHOAL E CELANI (org.). *Linguística Aplicada*. São Paulo: EDUC, 1992.
- _____. *Metáfora, cognição e ensino de leitura*. D.E.L.T.A., v. 11, n. 2, p. 241-254, São Paulo, 1995.
- _____. *Modelos culturais e indeterminação metafórica*. Organon, n. 43, p. 97-118, Porto Alegre, 2007.
- _____. *The multiple of 'metaphor' in the classroom co-construction of inferential chains*. D.E.L.T.A., São Paulo, v. 26, p. 615-644, 2010.
- _____. Particularidades da metáfora em poemas e implicações para o seu processo de compreensão. In: *Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada*, 18, 2011, São Paulo. Anais... São Paulo: PUC-SP, 2011, p.1-46.
- _____. A construção de uma prática de letramento para o ensino e pesquisa de leitura da 'metáfora' em textos literários. In: LIMA, Aldo (org.). *A propósito da metáfora*. Recife: Editora UFPE/Catêdra Unesco de Leitura – PUC/Rio, 2014a, p. 193-241

_____. *As múltiplas leituras da metáfora: desenhando uma metodologia de investigação*. Signo, v. 39, n. 67, p. 3-17, Santa Cruz do Sul, 2014b.

ZANOTTO, Mara Sophia; PALMA, Dieli Vesaro. Metáfora, cognição e ensino de leitura: o pensar metafórico em sala de aula. In: BASTOS, N.B. (org.). *Língua portuguesa: história, perspectivas, ensino*. São Paulo: Educ, 1998, p. 167-180.

ESPIRITUALIDADE NA TEOLOGIA DE KARL RAHNER

Data de aceite: 01/10/2020

Alaércio de Lima Nazário

Universidade Católica de Pernambuco -
UNICAP

Resumo: O artigo sublinha a espiritualidade como um elemento intrínseco no pensamento teológico de Karl Rahner. O autor aponta para a necessidade de uma nova configuração à teologia no cenário da contemporaneidade, reformulando seu *modus operandi* para falar ao homem hodierno. Nesse sentido, a orientação básica a ser aprendida por Rahner é a viva consciência da responsabilidade teológica frente as realidades religiosas do tempo e a preocupação genuinamente pastoral e querigmática. Dessa forma, sua teologia antropologia-transcendental é bastante atual e permite compreender a existência humana numa realidade de mundo carregada de secularismo e de pluralismos.

Portanto, Rahner não concebe uma teologia sistemática divorciada da experiência espiritual do homem. Ele converge essas duas dimensões, teologia e espiritualidade, integrando-as a fundo nas entranhas e tessituras do tempo mediante um binômio transcendental-categorial.

PALAVRAS-CHAVE: Espiritualidade, antropologia teológica, trindade, autocomunicação.

ABSTRACT: The article underlines spirituality as an intrinsic element in Karl Rahner's theological thinking. The author points to the need for a new configuration of theology in the contemporary scenario, reformulating its *modus operandi* to speak to today's man. In this sense, the basic orientation to be learned by Rahner is a keen awareness of theological responsibility in the face of the religious realities of the time and genuinely pastoral and kerygmatic concern. Thus, his anthropology-transcendental theology is very current and allows us to understand human existence in a world reality full of secularism and pluralism.

Therefore, Rahner does not conceive of a systematic theology divorced from man's spiritual experience. He converges these two dimensions, theology and spirituality, by integrating them deeply into the bowels and fabric of time through a transcendental-categorical binomial.

KEYWORDS: Spirituality, theological anthropology, trinity, selfcommunication.

1 | UM OLHAR INTRODUTÓRIO

Karl Rahner é um dos mais importantes e criativos teólogos da tradição católica no século XX, teve um papel primordial no incentivo à abertura da Igreja Católica às diversas tradições religiosas, as culturas e ao diálogo com o mundo moderno. Podemos dizer que a ideia fundamental, (RAHNER, 1969. p. 07) "é a da abertura transcendental do homem, espírito finito, para o mistério do ser absoluto". Outra característica da sua obra é a própria temática

que alinha sempre em torno dos problemas do homem de hoje. Assim sendo, sua teologia antropologia-transcendental é bastante atual e permite compreender a existência humana numa realidade de mundo carregada de secularismo e de pluralismos.

Um dos traço decisivo do pensamento teológico do autor é sua afirmação da Tradição, que não significa uma reprodução estéril de um dado histórico. Trata-se de uma genuína reflexão com uma visão e pesquisa atualizada da história: a tradição constitui, para ele, um problema de sua autocompreensão em cada tempo.

Segundo (ÁLVARO, Perspectiva teológica 35, 2003), “o teólogo alemão busca a novidade, não apenas por causa da modernidade, mas sim, pela sua fidelidade nas formulações teológicas, auscultando o significado das palavras, conceitos e sentenças dos primórdios da teologia escolástica na Igreja e atualizando-os para a reflexão atual”.

É importante destacar que a Igreja Católica tinha sistematizado a teologia com base na tradição escolástica, este sistema de pensamento, era em si muito inteligente, mas tinha perdido o contato com a cultura viva e a filosofia moderna. Rahner, todavia, não se desfez do pensamento escolástico, mas (RAHNER, 1969. p. 10) “mostrou que o seu interesse, a sua preocupação fundante tem como objeto o homem contemporâneo”.

Desse modo, Rahner se empenhou pela inovação do pensamento teológico, visando uma reconciliação entre a subjetividade moderna e a experiência de fé. Contudo, essa experiência de fé não é resultante de uma especulação acerca de um Deus distante, incomunicável, nem tampouco, produto de uma comprovação exata a respeito dele. A experiência de fé pretende, antes de tudo, ser um convite a uma caminhada religiosa e espiritual pautada pelo encontro. Deus se revela ao ser humano sua própria essência, na medida em que o ser humano deixa-se apreender pelo mistério absoluto.

Em outras palavras, adentrar na raiz da espiritualidade cristã implica em redescobrir o mistério de comunhão e amor no qual todo ser humano chamado a viver. Nesse sentido, o cristianismo é a religião da ‘autocomunicação de Deus’, complementa a teóloga (BINGEMER, 2009. p. 27), “o cristianismo não é ensinamento sobre condições, fatos, decretos, realidades que sempre se apresentam iguais, mas é a proclamação de uma história da salvação, de um agir salvífico e revelador de Deus para o homem e com o homem. Desse modo, a revelação cristã é vista como a história das relações trinitárias de amor, abertas ao ser humano e ao mundo”.

2 | O PENSAR TEOLÓGICO EM ESTREITA UNIÃO COM A ESPIRITUALIDADE

Karl Rahner percebe então a necessidade de elaboração de uma teologia que não se restrinja na transmissão da doutrina da Trindade enclausurada na concepção teológica tradicional, precisamente, a neo-escolástica, porque percebe nesta sistematização a carência de uma interpretação que contribua para um entrelaçamento entre transcendência e história. (RAHNER, **Concilium** 66, 1971), preconizava uma superação em relação ao

“método tradicional e escolástico, pois, era rigorosamente analítico, partia de teses já formuladas, e que bastava provar, analisava as ideias e apunha as teses já apriori formuladas os argumentos tirados dos famosos *loci theologici*.”

Nesse sentido, Rahner em resolução a esse método, propõe que a doutrina teológica estabeleça uma conexão com os problemas humanos próprios de nossa época, porque a verdade que Deus confiou ao homem a respeito de si mesmo e da sua vida insere-se, portanto, no tempo e na história. Neste contexto, (JOÃO PAULO II. **Fides et Ratio**, 1998, nº. 11) formulou do seguinte modo:

A história torna-se, assim, o lugar onde podemos constatar a ação de Deus em favor da humanidade. Ele vem ter conosco, servindo-se daquilo que nos é mais familiar e mais fácil de verificar, ou seja, o nosso contexto cotidiano, fora do qual não conseguiríamos entender-nos. A encarnação do Filho de Deus permite ver realizada uma síntese definitiva que a mente humana, por si mesma, nem sequer poderia imaginar: o Eterno entra no tempo, o Tudo esconde-se no fragmento, Deus assume o rosto do homem.

O autor aproxima de modo harmonioso essas duas categorias, transcendência e história, que constituirão um binômio no qual ganhará um caráter transversal em todo o seu o pensamento. Para (BINGEMER, **Perspectiva teológica** 36, 2004), “Rahner traz definitivamente para baixo, para o chão da vida humana e da história o que é do alto: A vida divina, o mistério de Deus. Aí está, portanto, já presente a aproximação ranheriana entre mistério de Deus e salvação humana, que estará sempre no centro de sua teologia trinitária”. A razão última que o levou a refletir e a elaborar esse tratado foi de devido o isolamento que se encontrava o núcleo da existência cristã. Pois, segundo o magistério eclesial (CIC nº 234), “o mistério da Sma. Trindade é o mistério central da fé e da vida cristã. O mistério de Deus em si mesmo. É, portanto, a fonte de todos os outros mistérios da fé, a luz que os ilumina. É o ensinamento mais fundamental das hierarquias das verdades da fé”.

(RAHNER, 1973. v. II/1. p. 285), advertindo a respeito dessa questão, faz a seguinte observação:

Tudo isso, no entanto, não nos permitirá fechar os olhos ao fato de que os cristãos, não obstante toda a sua profissão ortodoxa da Trindade, na sua vida cotidiana são quase que exclusivamente “monoteístas”. Poderíamos, portanto, arriscar a afirmação de que, se o dogma trinitário tivesse que ser eliminado como falso, a maior parte da literatura religiosa poderia, neste processo, permanecer quase inalterada.

Tal afirmação é bastante emblemática, pois coloca em relevo o eixo central do cristianismo. Se não cremos no mistério trinitário que se revela, por conseguinte, a encarnação do logos fica seriamente comprometida. O dogma da encarnação não se trata de uma ideia abstrata de que Deus se tornou homem, pois (RAHNER, 1973. v. II/1. p. 286), “sem atender para a afirmação clara da Trindade nele contida”. Assim há, portanto,

uma circularidade entre o conhecimento de Jesus e o conhecimento do mistério do amor trinitário, em síntese, do mistério de Deus.

(LADARIA, 2005, p. 25) ilustra que “no mistério de Cristo que nos revela o Pai, encontramos-nos com a expressão do mistério insondável de Deus que, paradoxalmente, pode se dar a conhecer na proximidade de seu Filho feito homem, pode fazer-se tanto mais próximo de nós quanto maior é sua transcendência”. Jesus revelou-nos o Pai, ou melhor, mostrou-nos a si mesmo como a Palavra do Pai, como seu rosto que se tornou acessível a nós. “Quem me vê, vê o Pai” (cf. Jo 14,9).

Nele encontra-se a fotografia particularmente nova e incisiva desse Pai mediante a sua maneira de ser e de viver.

Nesse caso, não se pode conhecer Deus senão de maneira trinitária, ou seja, o cristianismo é um caminho novo e só se “des-vela” plenamente na revelação do mistério do amor trinitário, compreendido pela manifestação do amor de Deus em Jesus Cristo e em seu Espírito derramado sobre a Igreja, a história e a criação. Sendo assim, (CODA, 2002, p. 31.) utiliza essa alegoria:

O Pai é a morada na qual temos de entrar, o Filho é a porta que conduz a essa morada, o Espírito Santo é a chave que abre a porta. Portanto, o mistério da Trindade, como é apresentado pela revelação cristã, é a gramática divina e transcendente do amor que nasce de Deus e que nos faz filhos no Filho, mediante o dom do Espírito Santo. Um amor que envolve nossa vida e que nos faz viver, também entre nós, a imagem do amor trinitário.

A exigência rahneriana acerca da centralidade da Trindade na vida cristã tem como pressuposto a transversalidade que ela deve exercer em toda a reflexão teológica, sobretudo, em aprofundar o significado para a história humana. Essa questão manifesta o seu arraigado interesse pela dimensão histórico-salvífica deste mistério. Isso mostra que suas inquietações põem em relevo a necessidade de tirar a Trindade do “exílio” que se encontrava e oferecer-lhe espaço em nossa vida.

Neste âmbito, Rahner não concebe uma teologia sistemática divorciada da experiência espiritual do homem. Para o seu pensar, o estudo teológico não é imparcial, justamente, por se tratar de um fenômeno dialogal, para (TABORDA.; OLIVEIRA, 2005. p.31), “o coração da sua teologia e de sua espiritualidade, consiste, exatamente na experiência de Deus realizada nos primórdios de sua vida religiosa na Companhia de Jesus. São palavras suas proferidas anos mais tarde: a espiritualidade de Inácio, que recebíamos através da prática da oração e de uma formação religiosa, foi para mim bem mais significativa do que toda a filosofia e teologia aprendida”.

A questão espiritual foi marcante na vida de Rahner, por isso, não fica à margem em sua reflexão o compromisso com a dimensão pastoral. Merece destaque a tamanha ousadia, (RAHNER, 1969. p. 05) “ele tem a coragem de olhar e enfrentar os problemas, de repensar as fórmulas tradicionais, para delas tirar uma mensagem válida e realmente aceitável para o homem de hoje”.

Essa é uma peculiaridade do pensamento teológico de Rahner, ele mantém uma viva consciência da responsabilidade teológica frente às necessidades religiosas do seu tempo e a preocupação genuinamente pastoral e querigmática de sua teologia, promovendo um entrelaçamento entre a teoria e a prática, sua preocupação consiste no seguinte: (RAHNER, 1969. p. 11), “que o verdadeiro teólogo não pode ser considerado de gabinete, que na sua torre de marfim estuda apenas problemas especulativos ou históricos, sem se preocupar se isso seja realmente útil para a hora presente”.

Nesse sentido, se compreende que ele integra a espiritualidade como cerne de toda sua reflexão, não como uma fuga do mundo, ou desprezo das realidades terrestre, mas mergulhando a fundo nas entranhas e na tessitura do tempo, mediante o reconhecimento da experiência de Deus através do binômio transcendental-categorial. Sendo assim, (RAHNER, 1969. p. 11), declara:

Da sua problemática geral centralizada em torno do homem, do seu horizonte existencialista e da sua intuição central da abertura transcendental do homem, resulta que a teologia ranheriana é uma teologia antropológica. É evidente que ele não coloca o homem no lugar de Deus. Mas trata-se fundamentalmente de entender o homem à luz da revelação e radicalmente o homem como um ser em e para Deus.

O contributo ranheriano parte de um princípio que move a teologia, criando possibilidades de acesso à realidade da fé a partir da autocompreensão que o ser humano tem de si mesmo e de sua compreensão da totalidade do ser nas diversas situações históricas de sua vida, as quais têm tantos elementos transcendentais, portanto metafísicos e necessários, como elementos contingentes, históricos. Nesta perspectiva, (SESBOÜÉ, 2004. p. 55) reitera “toda a atividade teológica se inscreve em um arco que se origina na espiritualidade e encontra seu fim no trabalho pastoral. Ainda, nesse aspecto, em sua teologia, ele procura um equilíbrio entre a dimensão vertical, da relação do cristão com Deus e a dimensão horizontal da relação do cristão com o mundo”.

O momento histórico tem para a Igreja um significado teológico, como chamado imediato de Deus, do qual ela não pode se afastar, é o horizonte fundamental onde Deus se autocomunica livremente à pessoa humana. A reflexão da situação presente deve ser teológica, como presente que é dado da história de salvação à própria Igreja.

A noção teológica em Ranher não se trata de um assunto meramente teórico. Por mais que ele visse a necessidade de raciocínio rigoroso e o conhecimento teológico acadêmico tradicional, sua meta não era apenas conseguir maior conhecimento, mas atuar em prol da fé, da esperança e do amor. Ele recorda que, (RAHNER, 1969. p. 21), “o verdadeiro sentido da Tradição pressupõe que a Igreja busque em cada momento a comunicação com a cultura da época (...) Uma nova pesquisa na teologia é necessária: Não faltam manuais, mas falta-lhe vida”. Sendo assim, a novidade teológica está na busca de um diálogo vivo e atual com a tradição, por meio de uma teologia voltada para a antropologia.

Neste horizonte desencadeia um entrelaçamento entre a atividade filosófica e teológica, o desempenho filosófico tornou-se o instrumento hermenêutico magistralmente aplicado no desenvolvimento de sua teologia dogmática. Esclarece o teólogo (RAHNER, 1969. p. 94):

Pois em relação entre a filosofia e a teologia, se elas forem consideradas de modo existencial em sua prática concreta pelo ser humano, percebe-se que existe entre elas uma unidade originária que constitui a experiência humana e se situa aquém da distinção formal e científica entre as disciplinas. O homem que se interroga sobre si mesmo a partir do todo de sua existência faz filosofia. O homem que se interroga sobre si mesmo como cristão a partir da revelação faz teologia.

Nesse sentido, para (RAHNER, 1973. v. II/1. p. 11), “uma teologia que não tenha em conta uma economia separa-se do seu chão de origem e degenera mais cedo e mais tarde num jogo de fórmulas abstratas, uma economia sem teologia, por outra parte, forçosamente se tornará superficial, pois renuncia àquela profundidade que é prisma sob o qual se há de entender toda ação salvífica”. Contudo, a contribuição de Ranher vem clarificar que a Igreja deve transforma-se em uma comunidade de espiritualidade autêntica, este desafio também se apresenta à teologia, isto é, todos os seus impulsos para a sua reflexão lhe são dados pela situação espiritual que vive o homem da nossa época histórica, a quem ele deseja levar o evangelho, a quem ele deseja mostrar a aceitabilidade do cristianismo, e mais concretamente da Igreja católica.

Portanto, Ranher deixa um grande legado à teologia em sua produção teológica, encontramos variados assuntos referentes as ciências sagradas, uma das preocupações centrais consistia em explicar a fé com profundidade e exatidão aos problemas de nosso tempo. Enfocou com clarividência que os três mistérios fundamentais do cristianismo, a Trindade, a encarnação e a graça devem ser compreensíveis a partir do homem, sem que, por esse motivo, percam o caráter de mistério ou que a encarnação e a graça não sejam mais iniciativa de Deus.

REFERÊNCIAS

ÁLVARO, P. Atualidade de uma antiga questão: A doutrina da união hipostática em Cirilo de Alexandria e Karl Ranher. **Perspectiva teológica**. 35, 2003, p.325-340.

BÍBLIA DE JERUSALÉM. (Português) São Paulo: Paulus, 2002.

DENZINGER: Compêndio dos símbolos, definições e declarações de fé e moral. São Paulo: Paulinas; Loyola, 2007.

BINGEMER, M.; FELLER, V. **Deus Trindade**: a vida no coração do mundo. São Paulo: Paulinas, 2009.

BINGEMER, M. **Um rosto para Deus?** São Paulo: Paulus, 2005.

____. Um Deus para ser amado: Algumas reflexões sobre a Trindade em Karl Ranher. **Perspectiva teológica**. 36, 2004. p. 125-141.

BOFF, L. **A Santíssima Trindade**: é a melhor comunidade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CAMBÓN, H. **Assim na terra como na Trindade**: O que significam as relações trinitárias na vida em sociedade? Vargem Grande Paulista, SP: Cidade Nova, 2000.

CATECISMO DA IGREJA CATÓLICA. São Paulo: Loyola, 2000.

CELAM: **Documento de Aparecida**. Texto conclusivo da V conferência Geral do Episcopado Latino-Americano e do Caribe. São Paulo: Paulus, 2008.

CODA, P. **Na Luz do Pai**: Implicações teológicas e pastorais da vida trinitária. Vargem Grande Paulista, SP: Cidade Nova, 2002.

CONGAR, Y. **O rio da vida corre no Oriente e no Ocidente**. São Paulo: Paulinas, 2005.

FORTE, B. **Teologia da História**: ensaio sobre a revelação, o início e a consumação. São Paulo: Paulus, 1995.

JOÃO PAULO II. **Fides et Ratio**. São Paulo: Paulinas, 1998.

LADARIA, L. **O Deus vivo e verdadeiro**: O mistério da Trindade. São Paulo: Loyola, 2005.

____. **A Trindade**: Mistério de Comunhão. São Paulo: Loyola, 2009.

MIRANDA, M. **O mistério de Deus em nossa vida**: a doutrina trinitária de Karl Rahner. São Paulo: Loyola, 1975.

____. **Libertados para a práxis da justiça**: A teologia da graça no atual contexto Latino-Americano. São Paulo: Loyola, 1980.

CAPÍTULO 17

EXPERIÊNCIAS E CONSTRUÇÃO DE SABERES VIVENCIADOS POR UM PROFESSOR RIBEIRINHO DO BAIXO RIO BRANCO-RORAIMA

Data de aceite: 01/10/2020

Maria Clelia Pereira da Costa

Universidade São Francisco-USF
<http://lattes.cnpq.br/4602343842549291>

Marcia Aparecida Amador Mascia

Universidade São Francisco-USF
<http://lattes.cnpq.br/5990945069183990>

Marcelo Vicentin

Universidade São Francisco-USF
<http://lattes.cnpq.br/7624558088673225>

RESUMO: Esta pesquisa apresenta como contexto a região ribeirinha do baixo rio Branco, no ex-Território Federal do Rio Branco, atual Estado de Roraima. Tem como proposta, apresentar as experiências de vida e construção de saberes de um professor da escola Isolada José de Alencar, geograficamente localizada na Comunidade de São José do Anauá, no baixo rio Branco, entre as décadas de 1960-1970. A investigação é um recorte da pesquisa de doutorado vinculada ao Grupo de Estudos Foucaultianos e Educação bem como à Linha de Pesquisa Educação, Linguagens e Processos Interativos, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade São Francisco-São Paulo. Do ponto de vista metodológico, teve como procedimento de *corpus* uma entrevista semiestruturada realizada com o primeiro professor dessa escola ribeirinha. Pautando-nos nos estudos de Foucault, particularmente na

obra “A vida dos homens infames”, buscamos dar visibilidade a espaços educacionais praticamente inexplorados por pesquisas acadêmicas, apresentando o trabalho de um professor que ao longo da carreira construiu seu próprio material didático com os recursos encontrados na natureza. Suas falas mostram sujeitos nômades e extrativistas da floresta, que viam na escola a oportunidade de melhorarem as condições da vida que levavam em local ermo, um fim de mundo.

PALAVRAS-CHAVE: Discursos, Relatos de vida, José de Alencar, São José do Anauá.

EXPERIENCE AND CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE EXPERINCED BY A RIVERSIDE TEACHER FROM LOWER RIO BRANCO-RORAIMA

ABSTRACT: This research presents as context the riverside region of the lower Rio Branco, in the former Federal Territory of Rio Branco, current State of Roraima. Its proposal is to present the life experiences and knowledge construction of a teacher from the José de Alencar Isolated School, geographically located in the Community of São José do Anauá, in the lower Rio Branco, between the decades of 1960-1970. The investigation is an excerpt of the doctoral research linked to the Foucaultian Studies and Education Group as well as to the Education, Languages and Interactive Processes Research Line, of the Graduate Program in Education at the São Francisco-São Paulo University. From a methodological point of view, the corpus procedure consisted of a semi-structured interview conducted with the first teacher at this riverside school. Based

on Foucault's studies, particularly on the work "The life of infamous men", we seek to give visibility to educational spaces practically unexplored by academic research, presenting the work of a teacher who throughout his career built his own didactic material with the resources found in nature. Their speeches show nomadic and extractivist subjects from the forest, who saw at school the opportunity to improve the conditions of life they led in a deserted place, an end of the world

KEYWORDS: Discourses, Life Stories, José de Alencar, São José do Anauá.

1 | INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo apresentar as experiências de vida de um professor ribeirinho nos confins da Amazônia riobranquense em Roraima. A investigação é um recorte da pesquisa de doutorado, vinculada ao Grupo de Estudos Foucaultianos e Educação, bem como à Linha de Pesquisa: Educação, Linguagens e Processos Interativos, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade São Francisco-São Paulo, sobre a história de vida de um professor que atuou na "Escola Isolada José de Alencar", instituída por Decreto-Lei, localizada na Comunidade do São José do Anauá, região do ex-Território Federal do Rio Branco, ex-Território Federal de Roraima, atual Estado de Roraima. O objetivo da escola foi de escolarizar os ribeirinhos, filhos(as) dos coletores de castanhas, juta, seringueira, sorva¹, balata² e pescadores em geral.

A investigação parte de um estudo anterior de pesquisa de mestrado realizado no município de Rorainópolis em áreas de assentamento de terra durante dois anos (COSTA, 2016). O estudo atual nos permite dizer que a imensa floresta roraimense é permeada por terra firme, ribeirinhas e um imenso lavrado que faz parte desse espaço cercadas por uma imensidão de terras e rios sempre ocupadas por diferentes sujeitos migrantes.

Nesse contexto histórico, inclui-se, ao longo de toda extensão de terras do município de Rorainópolis, o Distrito de Santa Maria do Boiaçu, que parece nem fazer parte desse espaço geográfico, de tão diferente são sua paisagem, habitantes, costumes, economia e modos de vida. Os seus rios com águas de diferentes cores, comparados a uma corda cheia de curvas; alguns trafegáveis durante parte do ano, outros somente no verão, como parte do rio Branco, de forma precária devido aos bancos de areia que se formam no meio do rio. Outros, no período de verão, servem somente ao propósito da pesca e das atividades dos ribeirinhos, nesse espaço geográfico pouco conhecido até mesmo pelos roraimenses.

A região é marcada por diversos córregos, riachos e lagos com diferentes espécies de peixes, como o pirarucu (*Arapaima gigas*), em extinção; a pirarara, um dos peixes mais consumidos pelos ribeirinhos dessa região; o pacu, o aracu, carauaçu, que fazem parte da

1. Sorva ou sorveira é o nome popular de uma árvore que produz um leite usado como remédio, alimentos. Existem várias espécies usadas pelos cablocos roraimenses como cicatrizantes, fortificantes e expectorantes... Seus frutos são muito saborosos e doces abundante na região amazônica, seu nome científico é *Cormus doméstica* Spach.e *Pyrus sorbus* da família botânica: (Apocynaceae). Disponível em: <http://globoreporter.globo.com/Globoreporter/0,19125,V-GC0-2703-18503-1-304874,00.html>. Acessado em 5 de julho de 2019.

vida econômica dos habitantes que os pescam em grande quantidade e escoam a produção para Caracaraí, Amazonas, além do consumo local.

Há também o consumo dos quelônios, tartarugas e tracajás que se têm em grande quantidade, e, apesar do controle acirrado do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente (IBAMA) e dos Recursos Naturais Renováveis (RNR), ainda podem ser encontrados com facilidade durante o período da desova, quando os traficantes de quelônios capturam e vendem a quem tem interesse, já que são considerados um prato típico da região.

Diante do exposto, interessa-nos discorrer sobre essa escola instalada no baixo rio Branco, denominada, em sua criação, “Escola Isolada José de Alencar” pelo Governador do ex-Território de Roraima, Miguel Ximenes de Melo. Inicialmente instalada na Vila do rio Catrimani, território dos índios Ianomâmis, conforme Decreto de Criação nº 123/17/07/1950, tinha por objetivo as necessidades da comunidade no acesso à instrução pública, sendo, portanto, a primeira escola a ser erguida naquela localidade, tão distante das demais civilizações, a uma distância que se traduz por muitos dias de viagem de barco, canoas ou de lancha pelo rio Branco, Anauá e Catrimani.

E conforme verão os leitores, que não temos a pretensão de escrever ou nos posicionar-mos como sociólogas(os) ou filósofos(as) no entanto, nos colocamos como linguístas e pedagogas, com destaque para uma professora da rede pública de ensino do Estado de Roraima, e Coordenadora Pedagógica da Rede de Ensino Municipal, preocupamo-nos em (re)construir o trabalho e as histórias esquecidos pelo tempo, mas ainda presentes na sociedade pelos feitos deixados na educação local e regional de um professor ribeirinho do São José do Anauá. É a partir dos rastros presentes em documentos, por meio de narrativas e discursos, que foi possível visualizar e vivenciar os desafios de trabalhar numa região tão distante de outros locais, com a responsabilidade de construir metodologias que dessem visibilidade as experiências de vida presentes nesse longínquo espaço da Amazônia roraimense.

Esse é, sem dúvida, um cenário real, seja da escola Isolada José de Alencar, instalada no Catrimani e, posteriormente, na Comunidade do São José do Anauá, ou em tantas outras instituições espalhadas às margens dos mais diversos rios nos confins dessa desconhecida Roraima.

Ao longo dessa caminhada, acompanhamos as vantagens do trabalho árduo de professores(as) nesses lugares tão distantes do centro urbano de Rorainópolis, uma região isolada, mas muito frequentada por turistas estrangeiros que têm a curiosidade de conhecer a paisagem, o relevo, a hidrografia e os habitantes que ali vivem desprovidos de confortos, lazer e até mesmo de um espaço onde se possa comprar os gêneros mais básicos para a sobrevivência.

Essas vantagens incluem o sentimento positivo de conhecer e poder circular nesse meio, e sempre correr o risco de um olhar crítico e, por vezes, reprovado quando questionamos a respeito da ausência de pesquisas científicas voltadas para a Historiografia

e História da Educação de Rorainópolis, já que podemos perceber um espírito produtivo de saberes tácitos dos habitantes do baixo rio Branco.

E, já que somos educadores e ao longo de mais de vinte anos trabalhamos com os professores, com especificidade dessa região ribeirinha, vicências que nos permite conhecer suas histórias de vida e os desafios cotidianos. No entanto, não é a vida de professores atuais que este texto aborda, mas das experiências e construção de saberes de Paulo Lopes da Silva, ou Professor Paulinho.

Para tanto, o texto se desenvolve a partir da entrevista realizada com o professor Paulo Lopes da Silva (Professor Paulinho), um jovem ribeirinho que após concluir seus estudos secundários foi convidado para trabalhar em sua terra de origem, no São José do Anauá, local bem distante da capital Boa Vista. Dista cerca de duas horas de carro entre Boa Vista até Caracaraí, a partir de onde se continua a viagem de barco, pelo rio Branco, por cerca de mais oito horas, até chegar à foz do rio Anauá, lugar onde a escola se localizava.

Como fundamentação teórica pautamo-nos nos estudos de Foucault, particularmente na obra: “A Vida dos Homens Infames” para apresentar a realidade de vida desse professor, que muito em vida colaborou para a educação de Roraima, a qual destacamos nessa investigação.

Na esteira de Foucault, mostramos a relevância dessas vidas infames, pela discursividade desse professor infame que muito contribuiu para a educação escolar dos filhos e filhas de ribeirinhos, seringueiros, sorveiros, balateiros e coletores de castanhas do Brasil da Comunidade de São José, a ponto de ser considerado pelos seus contemporâneos como um sujeito virtuoso, sábio, honesto e puro, virtudes naturais do ser humano. Assim, professor Paulinho procurava sempre por meio do seu trabalho ajudar quem precisava, demonstrando interesse pelo bem-estar daqueles que habitavam o em seu entorno.

Esse professor ribeirinho buscou atender as necessidade dos seus conterrâneos. Embora com escassez e limitações, foi capaz de enfrentar e aceitar os desafios de contribuir com a educação ribeirinha, utilizando ferramentas incomuns para organizar, desenvolver e apresentar um velho livro didático no formato de algo novo, com a certeza de que beneficiava homens, mulheres, crianças, jovens e idosos, ou seja, todos os riobranquenses da Comunidade do antigo São José, uma sociedade transformada pelo trabalho e a força de pessoas que acreditamos ser importante se fazer conhecer, por meio do trabalho desse professor que apresenta suas experiências pedagógicas como um elo dos saberes ribeirinhos.

21 APRESENTAÇÃO DOS INFAMES NA PROBLEMATIZAÇÃO DE MICHEL FOUCAULT

Nesse ponto, como professora pesquisadora, minha preocupação se justifica por diferentes motivos, os quais têm nos incomodado o silêncio sobre tantas vidas esquecidas por mais de cinquenta anos, vidas valiosas que foram esquivadas da História da Educação de Roraima, profissionais que tiveram suas vidas no contexto da obra “A vida dos homens infames”, histórias de vida encontradas, por Michel Foucault, no “internamento do Hospital Geral da Bastilha” (2003, p. 203) tais arquivos fornecem imagens vivas, detalhadas e históricas por meio dos manuscritos, documentos importantes que contavam as formas cruéis como alguns seres humanos foram excluídos da história da sociedade, por diversas maneiras.

Foucault (2003) problematiza as práticas que deram visibilidade à vida de pessoas desconhecidas, que viveram no anonimato, sem nome, status, fama, glória, sujeitos comuns sem expressão em meio à multidão, mas que existiram em algum lugar desse planeta vidas que foram deixadas para trás, por não serem convenientes ao conhecimento da sociedade, mesmo pelos seus feitos percebidos, ouvidos e impactados em determinada época.

Dessa forma, o emprego do conceito infame, de acordo com Foucault, significa mostrar o silêncio daqueles que foram vencidos sem deixar marcas, nem mesmo relatos de suas vidas desvalidas que revelassem seu valor social de líder, trabalhador, mártir, mas, de um ser humano totalmente esquecido apagado da história local. Infame significa, na verdade, aquele que não tem fama que tiveram suas vidas retiradas dos armários e mostradas seu valor como pessoas a partir de interesses de pesquisa.

Nesse limiar das incertezas, Foucault explicita o valor do poder que permeava as vidas infames de sua pesquisa, as quais se podem comparar aos sujeitos rio-branquenses e suas realidades vividas numa escuridão social:

Para que alguma coisa delas chegue até nós, foi preciso, no entanto, que um feixe de luz, ao menos por um instante, viesse iluminá-las. Luz que vem de outro lugar. O que as arranca da noite em que elas teriam podido, e talvez sempre devido, permanecer é o encontro com o poder: sem esse choque, nenhuma palavra, sem dúvida, estaria mais ali para lembrar seu fugidio trajeto. O poder que espreitava essas vidas, que as perseguiu, que prestou atenção, ainda que por um instante, em suas queixas e em seu pequeno tumulto, e que as marcou com suas garras, foi ele que suscitou as poucas palavras que disso nos restam; seja por se ter querido dirigir a ele para denunciar, queixar-se, solicitar, suplicar, seja por ele ter querido intervir e tenha, em poucas palavras, julgado e decidido (FOUCAULT, 2003, p.206).

Assim como os sujeitos infames, o personagem desse artigo nunca foi lembrado por seus trabalhos de letramento, de experiências pedagógicas, letramento profissional, sua vida não apresenta nenhum significado na história do lugar, não parece importante no quadro das celebridades do baixo rio Branco, de Roraima, mesmo que tenha praticado algo

notório em sua vida como professor e pessoa que possuía na solidariedade uma de suas tantas qualidades.

Nesse aspecto, o ponto de partida das trágicas vidas apresentados pelo autor se insere em torno de uma realidade presente e em tom de incredulidade acrescenta:

Não é uma compilação de retratos que se lerá aqui: são armadilhas, armas, gritos, gestos, atitudes, astúcias, intrigas cujas palavras foram os instrumentos. Vidas reais foram “desempenhadas” nestas poucas frases; não quero dizer com isso que elas ali foram figuradas, mas que, de fato, sua liberdade, sua infelicidade, com frequência sua morte, em todo caso seu destino foram, ali, ao menos em parte, decididos (FOUCAULT, 2003, p.206).

De acordo com as ideias de Foucault sobre estas vidas que foram lançados as armadilhas, as quais o texto nos oportuniza aprendermos a olhar pelos rastros escritos do autor, além das nossas lentes míopes para aquele que por trás dos bastidores contribuiu para a construção do discurso, da história do cotidiano de uma época, para as cartas régias, “as ordem de prisão do rei, os internatos diversos, os relatórios e, sobretudo as decisões da polícia” (FOUCAULT, 2003, p. 211).

Foucault, mostra que “os homens infames” são realidades que não circulam nos salões de palácios, do Senado, na Câmara dos Deputados, nos Tribunais ou nas mídias sociais. Acontece em diferentes lugares, nas arenas, no teatro da vida cotidiana, um cenário marginal de imagens bárbaras, talvez longe dos olhos do monarca, do governador, do presidente, embora as fagulhas do poder fossem válidas e estivessem presentes por todos os lados, esta sofria influência do soberano cercado de poder, e estes não eram totalmente alheios aos acontecimentos no seu palácio. Na verdade, sobre o soberano, “Ele não assegura a irrupção espontânea do arbítrio real no elemento mais cotidiano da vida” (FOUCAULT, 2003, p. 211).

Assim, o autor tira do anonimato estes sujeitos, conhecidos por meio dos incidentes, dos escândalos, ciúmes, modos indecentes de comportamentos devassos, irreverentes, insultantes, gozadores, preconceituosos, pessoas que se envolviam ou acompanhavam a vida cotidiana dos indivíduos que evidenciavam suas tragédias perante à sociedade, em condições que traziam vergonha e atravessavam sem nenhuma pretensão os portões e fronteiras da corte: “Vidas singulares, tomadas, por não sei quais acasos, estranhos poemas, eis o que eu quis juntar em uma espécie de herbário” (FOUCAULT, 2003, p.203).

Assim como Foucault (2003) dedicou-se a escrever a história dos sujeitos infames, esquecidos e apagados pela história francesa, este artigo também traz a história daquele professor esquecido da história da educação roraimense, e seus relatos de vida também partem dos conceitos no campo da história de vida que Foucault (2008, p.21) explicita com propriedade ao abordar o valor da história:

A história será “efetiva” na medida em que ela reintroduzir o descontínuo em nosso próprio ser. Ela dividirá nossos sentimentos; dramatizará nossos

instintos; multiplicará nosso corpo e o oporá a si mesmo. Ela não deixará nada abaixo de si que teria a tranquilidade asseguradora da vida ou da natureza; ela não se deixará levar por nenhuma obstinação muda em direção a um fim milenar.

Essa caminhada pela história, pelas experiências vividas pelo desconhecido revela o silêncio, os costumes dos ribeirinhos de uma vida nômade, sua linguagem, forma de trabalho, do extrativismo da seringueira, aliado aos costumes dos homens que buscaram na terra seu sustento por direito de pertencimento e ao direito de sobreviver em outros territórios. Isso pode ser comparado a uma “densa caminhada na escuridão”, sem rumo, correndo risco de perder sua identidade, sobretudo a esperança na posse da terra, a escola, o cuidado do outro, no sentido de sobrevivência de um professor no cuidado de tantas vidas ínfimas.

3 I UMA PORTA ABERTA PARA UM ENCONTRO HÁ TANTO ESPERADO

Foi numa sucessão de passos que encontrei aquele homem que ouvi falar quando pesquisava para a dissertação de mestrado em 2014, por meio dos participantes da pesquisa, dentre eles Francisca das Chagas, que deitou e rolou nas informações que apontavam para os feitos daquele homem de estatura mediana, que carregava em seu semblante um carisma contagiante. Um sujeito que posicionava os pés nos quatro cantos do baixo rio Branco para atender as comunidades que precisavam de escola, medicamento, correspondência, reforço escolar; sem dúvida, foi sua generosidade de líder que despertou o trabalho de um homem importante para a comunidade de São José do Anauá. Seu nome de guerra Professor Paulinho³.

Laymerie, amigo do Professor Paulino, concedeu-me o endereço em Boa Vista-Roraima. Imediatamente encontrei o endereço e numa tarde ensolarada fui bem recebida por Vânia uma de suas filhas que tratou de agendar um encontro com o pai para oito de julho de 2015, às 16 horas em sua residência. Seria impossível atender-me naquele momento, tendo em vista sua frágil saúde suas atividades eram limitadas.

E como parte do discurso dos homens infames, que passamos a conhecer Paulo Lopes da Silva, nascido em 25/01/1933 em São José do Anauá e falecido em 11/01/2017 em Boa Vista, era filho de Maria Fulgência Lopes e Fortunato Rodrigues, sua mãe faleceu na terra natal São José, e não relatou as causas da morte. Paulinho era o filho mais velho do casal, havia outro irmão biológico e seis irmãos adotivos. Após a morte da mãe a quem ele se refere com carinho, Paulinho e seus irmãos foram acolhidos pela tia Francisca Mitosa dos Santos, assim teve início uma longa jornada, uma sequência de emoções, sentimentos que tornou sua adolescência um desafio para sua nova família, para a escola e para si mesmo.

3. Apelido que recebeu desde criança por sua estatura mediana, e andar manco, sequelas deixadas pela paralisia infantil em uma de suas pernas.

No dia marcado ali estava eu Maria Clelia para entrevistá-lo em sua residência. E torcendo as mãos disse seu nome completo, origem, sonhos, tempo de trabalho na educação, uma jorrada de informações quase impossível de anotações. De pronto Paulinho já falou das dificuldades para se locomover em função, não somente da paralisia que sofrera na infância, mas, sobretudo pelas sequelas deixadas pelo infarto do miocárdio. Assim, as verdades foram surgindo, numa linguagem própria dos roraimenses, sem auxílio de terceiros ele descreve suas experiências de vida. Embora fosse cadeirante, isso não ofuscou o brilho de seus olhos, o sorriso maroto e uma mente notável, um intelectual do presente com traços do passado.

Aos 14 anos de idade, Paulinho ingressou no ensino primário em 1947, quando teve o privilégio de estudar nas melhores escolas públicas do ex-Território do Rio Branco. Segundo Paulinho, seu aproveitamento escolar sempre foi razoável, nunca foi considerado um aluno exemplar, isso comparado aos colegas, irmãos e primos que se esmeravam em compreender os conteúdos, respeitar os mestres e se comportavam com interesses dobrados. Paulinho sentia na pele o peso da responsabilidade de aprender outros modos de convivência, de trabalho, sem deixar de pensar nos conselhos de sua mãe para não desprezar o conhecimento, a obediência, as verdades e os saberes escolares que levaria a outros interesses e forma de vida.

Ao ser perguntado sobre sua origem e o que viera fazer nesse lugar tão distante do Brasil, professor Paulinho se esmerou em sua apresentação e confessou:

*Bem eu nasci em Roraima, **sou rio-branquense** [Clelia-pensei que fosse maranhense - desculpe interromper sua fala] **nasci exatamente em São José do Anauá o lugar que fui convidado após concluir os estudos primários para trabalhar como professor Auxiliar na escola da minha comunidade em 1959**, “A Escolinha Isolada de tudo”. A gente queria que ela se chamasse Escola São José do Anauá em homenagem ao padroeiro daquela comunidade. Mas o nome foi em homenagem ao grande escritor cearense José de Alencar, penso que por decisão do governo da época que era linha dura, quando dizia eu faço, já estava feito (PROFESSOR PAULINHO, 08/07/2015. Grifo da autora).*

Professor Paulinho, nos surpreende ao afirmar que “**sou rio-branquense [...] nasci exatamente em São José do Anauá o lugar que fui convidado após concluir os estudos primários para trabalhar como professor Auxiliar na escola da minha comunidade em 1959**”. Segundo professor Paulinho os trabalhos iniciaram em março de 1959, quando fez o levantamento dos alunos ribeirinhos para começar a trabalhar em 1960 com uma turma de classe multisseriada, formada por quinze alunos, incluindo primos que residiam naquela comunidade e trabalhavam como coletores de castanhas, seringueira, juta, sorva e balata. Pausadamente professor Paulinho vai dando respostas interessantes uma atrás da outra, sobre sua experiência de vida profissional.

Nunca pensei que fosse um dia convidado pessoalmente pelo Secretário de Educação do Território, para iniciar minha carreira de professor, justamente na comunidade em que nasci (sorri). Talvez por ser caboclo pudesse ter facilidade de adaptação ao isolamento sem preferência pelo luxo, vícios, ou as coisas que a cidade oferece. Não sei se pelo destino ou pela necessidade de contribuir com o ensino aprendizagem daquela comunidade que estava à espera de quem tivesse interesse em abraçar o ensino primário de seus filhos. [...] Tanto eram as dificuldades, a pobreza, que parecia que aquelas pessoas não eram seres humanos, pois sempre havia desculpas para os professores não permanecerem ali. Também não tinha incentivo nenhum o salário era o mesmo dos outros lugares [...] Na verdade eu fui muito feliz ali, onde geralmente ninguém queria morar naquele lugar. Eu quase não saía de lá. (PROFESSOR PAULINHO, 08/07/2015. Grifo da autora).

Em cada tempo existem os terrores, os gigantes que temos de enfrentar na vida. Professor Paulinho nesse excerto apresenta os pormenores quando afirma que, ***“Nunca pensei que fosse um dia convidado pessoalmente pelo Secretário de Educação do Território, para iniciar minha carreira de professor, justamente na comunidade em que nasci”***, essa fala indicara fatos do seu universo familiar, social, político e cultural. Professor Paulinho garante que seu trabalho teve um duplo sentido, ***“Não sei se pelo destino ou pela necessidade de contribuir com o ensino aprendizagem daquela comunidade que estava à espera de quem tivesse interesse em abraçar o ensino primário de seus filhos”***. Nosso personagem lembra o passado de educador ribeirinho com saudade e se orgulha de tudo que fez pelo outro e confessa. ***“Na verdade eu fui muito feliz ali, onde geralmente ninguém queria morar naquele lugar. Eu quase não saía de lá.***

Em seguida, Professor Paulinho enfatiza seu trabalho de professor naquela comunidade:

[...] Meu dever como educador era estimular os alunos, os pais e mães a fazer novas descobertas sobre o valor de aprender a leitura, os cálculos matemáticos, o respeito, a moral e não sentir orgulho por possuir um pedaço de terra sem saber trabalhar para seu próprio sustento. Acho que por ser filho da terra e estar acostumado com o pouco, foi um privilégio trabalhar ali e dividir o pouco que tinham de saber com aqueles que não possuíam esse conhecimento formal, e precisavam dele e de outros elementos como: (medicamento, roupa, alimento, amizade e respeito) (PROFESSOR PAULINHO, 08/07/2015. Grifo da autora).

Ao fazer um balanço de sua vida, Professor Paulinho expõe seu trabalho docente. ***“Meu dever como educador era estimular os alunos, os pais e mães... sobre o valor de aprender a leitura, os cálculos matemáticos o respeito, a moral e não sentir orgulho por possuir um pedaço de terra sem saber trabalhar para seu próprio sustento”***. Aqui professor Paulinho demonstra que o trabalho docente vai além da sala de aula, ao indicar que também orientava os habitantes como fazer bom uso da terra, esse relato compreende as minúcias que envolviam sua profissão.

Curiosamente no excerto abaixo, nosso colaborador de pesquisa fala sobre a paixão por sua aluna da 4ª série, estudante da escolinha, o tempo de permanência e os interesses do ponto de vista político, econômico e social que levaram esse jovem à função de professor numa comunidade tão isolada de Roraima.

*Nesse tempo ainda era solteiro. **Em sala de aula conheci minha esposa e logo me apaixonei. Então... conversei com os pais dela que permitiram o namoro. Professora ela era uma moça bela, recatada, de boa conduta. [...] Casamos ela tinha quinze anos tivemos oito filhos e vivemos por mais de quarenta e nove anos até sua morte em 2009** (PROFESSOR PAULINHO, 08/07/2015. Grifo da autora).*

Naquela região, os jovens(as) casam muito cedo, é a cultura dos ribeirinhos, as relações sociais não oferecem oportunidades para os jovens, somente a cachaça, o jogo de futebol, o baralho, o dominó, a música, anedotas, quebra de braço, o compartilhar dos sonhos, o tomar de umas e outras doses de “biritas” tentando aquecer o corpo para vencer os desafios da solidão, o trabalho árduo na roça, da pescaria, da caçada. Assim professor Paulinho se confessou que, **“Em sala de aula conheci minha esposa e logo me apaixonei.” [...] Casamos ela tinha quinze anos tivemos oito filhos e vivemos por mais de quarenta e nove anos até sua morte em 2009**”. Paulinho confere esse tempo, vendo seu sonho de casar, e mesmo os poucos recursos financeiros não foram empecilhos para viver um cenário de felicidade esperado pelos jovens (o casamento) um misto de felicidade, conquista profissional e sentimental com a pessoa amada.

Nesse sentido professor Paulinho caminha no percurso do fazer pedagógico quando relata que produzia seu próprio material didático com (sementes, pedras, envira, palhas, madeira...) um trabalho conjunto feito com os alunos com os produtos da floresta.

***O material didático, pedagógico a maioria eu fazia com os alunos, era farto de matéria prima, então a gente fazia de tudo (livro para leitura, textos com os animais e árvores, peixes, os rios...). Tudo era desenhado, pintado e usado pelos alunos na leitura, redação, operação matemática até a geografia a gente estudava com as coisas da floresta.** (PROFESSOR PAULINHO, 08/07/2015. Grifo da autora).*

Pode-se notar o esmero do professor Paulino no cuidado com, **“O material didático, pedagógico a maioria eu fazia com os alunos” ... “(livro para leitura, textos com os animais e árvores, peixes, os rios)”**. Os alunos de envolviam no trabalho que também era uma forma de aprendizagem o modo de preparar o material didático tirando diretamente da floresta, das árvores, dos animais, dos peixes e dos rios. **Tudo era desenhado, pintado e usado pelos alunos na leitura, redação, operação matemática até a geografia a gente estudava com as coisas da floresta.**” Esse processo de ensino aprendizagem reforça o modo como na atualidade pesquisadores buscam ensinar usando a realidade de vida cotidiana do aluno como estratégia de relevância na qualidade do ensino escolar.

Nessa esteira dos acontecimentos revelados por professor Paulinho estava também a alimentação que em parte vinha da floresta, dos rios, da plantação de mandioca, milho e banana, já que o arroz não faz parte do cardápio natural dos ribeirinhos daquela região.

Em relação às vidas infames, citamos Foucault, (2003, p.14) que constitui uma forma de vida marcada pela resistência, as dificuldades e relações de poder.

Eu quis que se tratasse sempre de existências reais; que se pudessem dar-lhes um lugar e uma data; que por trás desses nomes que não dizem mais nada, por trás dessas palavras rápidas e que bem podem ser na maioria das vezes, falsas, mentirosas, injustas, exageradas, houvesse homens que viveram e estão mortos, sofrimentos, malvadezas, ciúmes, vociferações.

Desse ponto de vista, sob a ótica dessas vidas apagadas, professor Paulinho se configura como instrumento reflexivo, o ponto da virada, o condutor do alinhavo nessa investigação, uma vida de infame e pelos infames. Um professor que buscava de várias formas mostrar o valor da educação mesmo numa escola isolada, sem muitos recursos didáticos, distante de outras culturas, ele não se sentiu desmotivado, mas acreditou na força da escola como elemento propulsor da transformação humana em tempos em que a educação era vista como joia valiosa, onde nem mesmo o sofrimento, a exclusão social, cultural e econômica se faziam desistir do sonho pela escola.

4 | CONSIDERAÇÕES INACABADAS

O discurso aqui expõe os traços essenciais e o modo de vida do professor Paulinho, numa relação entre sua profissão e os infames de São José do Anauá, aqueles sujeitos sem fama, reconhecimento, e valor pelo que deixaram de legado aos seus habitantes. Infames no sentido de viver uma vida difícil, sofrida, esquecidos e apagados da história da educação do Estado de Roraima, de Rorainópolis, do baixo rio Branco por tudo que esse professor realizou na região em favor das comunidades ribeirinhas.

Professor Paulinho mostrou que a vida dos homens infames é uma realidade que não circulam somente nos salões dos palácios, nos tribunais nos auditórios das universidades, nas câmaras dos deputados, no sanado, nas mídias sociais, nos meios de comunicação, mas, aconteceu em diferentes lugares nos teatros da vida cotidiano na Amazônia roraimense.

Professor Paulinho nos permitiu compreender como aquele cenário das vidas infames (sua, de seus alunos, dos caboclos em geral daquela região) foi produzido nesse meio Amazônico, por meio da resistência evidenciada pelas conversas entre as famílias quando relatavam a importância de suas vidas, ***“ao se reunir à noite frente à lamparina para contar os “causos”, acontecimentos do cotidiano a respeito da caçada, da pescaria, das tarefas escolares, da farinhada, da coleta dos frutos (açai, buriti, o patoá, a castanha a juta etc.)***, (PROFESSOR PAULINHO, 08/07/2015. Grifo da autora),

atividades ricas que convinham às comunidades que não dispunham de espaço de lazer, somente o campo de futebol, as missas, os cultos religiosos, as festas religiosas e as bodegas nas quais os homens infames afogavam suas mágoas, tristezas, cansaço pelo trabalho árduo, na esperança de novas oportunidades para vencer as turbulências do seu cotidiano.

Verdades que deixa-nos atentos às análises de seus ditos, uma espécie de viagem cheia de beleza pela paisagem, aventuras, romance, miséria permeada de credibilidade, criatividade e sonhos realizados da infância até sua velhice, quando teve a oportunidade de deixar suas marcas por meio da pesquisa, a qual temos o privilégio de agradecer suas experiências no exercício analítico de uma vida dedicada à educação de Roraima.

REFERÊNCIAS

FOUCAULT, M. (2003) **A vida dos homens infames**. In:- *Estratégia, poder-saber. Ditos e escritos IV*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p.1-15.

_____. **A arqueologia do saber**: tradução de Luiz Felipe Baeta Neves, -7ed. - Rio de Janeiro: ed. Forense Universitária, 2008. (Campo Teórico).

CORPUS

Paulo Lopes da Silva, nascido aos 25.01.1933. Endereço Boa Vista – RR. Nacionalidade brasileira, viúvo natural de São José do Anauá- RR. Profissão Professor Auxiliar da União. Entrevistado em sua residência no dia 08 de julho de 2015 das 16hs às 18hs.

CAPÍTULO 18

GÊNEROS DISCURSIVOS/TEXTUAIS, SEQUÊNCIAS TEXTUAIS, PLANOS DE TEXTO E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: PERSPECTIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE UM PROJETO DE ESCRITA PROFICIENTE

Data de aceite: 01/10/2020

Tatiana da Conceição Gonçalves

PUC/SP – IFAP- CNPq

<http://lattes.cnpq.br/8645021678751615>

RESUMO: Este trabalho propunha um estudo que circunscreve uma proposta de ensino para a produção escrita proficiente nas aulas de Língua Portuguesa do Instituto Federal do Amapá (IFAP), que tem por objetivo o desenvolvimento de um trabalho sustentado na organização de planos de textos e sequências, tendo em vista a leitura e a análise de variados gêneros textuais (Objeto de Aprendizagem) e o consequente conhecimento acerca da estrutura (Planos de Texto/Sequências Textuais). Para organização da proposta, considerou-se os exemplos de métodos de ensino direcionados a práticas de produção escrita expostos nas obras dos autores: ADAM, Jean-Michel (2011); ANTUNES, Irandé (2010, 2017); BEZERRA, Paulo (2016); DIONÍSIO, Paiva Angela (2005); DOLZ, Joaquim, GAGNON, Roxane, DECÂNDIO, Fabrício (2010); KOCH, Ingedore V. e ELIAS, Vanda M. (2009); KOCH, Ingedore G. Villaça (2015); MARCUSCHI, Luiz A. (2008); MARQUESI, Sueli Cristina (2017); PASSARELLI, Lilian Ghiuro (2012); SANTOS, Leonor Werneck; RICHE, Rosa Cuba; TEIXEIRA, Claudia Souza (2015). Por conseguinte, pela análise estabelecida nas propostas explicitadas por esse referencial teórico, constatou-se que é possível efetivar

ações e aplicar estratégias de ensino que facilitem a desenvoltura da competência textual dos estudantes, fato que poderá trazer como resultado uma produção escrita proficiente. Assim, a fim de que se atinja esse propósito, serão necessários um aprimoramento e uma adequação das técnicas sugeridas por tais obras para a realidade do IFAP, por meio de uma proposta de produção textual.

PALAVRAS-CHAVE: Proposta de Produção Textual, Escrita Proficiente, Instituto Federal do Amapá.

DISCURSIVE/TEXTUAL GENRES, TEXTUAL SEQUENCES, TEXT PLANS AND PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING: PERSPECTIVES FOR THE DEVELOPMENT OF A PROFICIENT WRITING PROJECT

ABSTRACT: This work proposed a study that circumscribes a teaching proposal for proficient written production in Portuguese Language classes at the Federal Institute of Amapá (IFAP), which aims to develop a sustained work in the organization of text and sequence plans, having in view of the reading and analysis of various textual genres (Learning Object) and the consequent knowledge about the structure (Text Plans / Text Sequences). To the proposal organization, it was considered the examples of teaching methods aimed at written production practices exposed in the authors' works: ADAM, Jean-Michel (2011); ANTUNES, Irandé (2010, 2017); BEZERRA, Paulo (2016); DIONÍSIO, Paiva Angela (2005); DOLZ, Joaquim, GAGNON, Roxane, DECÂNDIO, Fabrício (2010); KOCH,

Ingedore V. and ELIAS, Vanda M. (2009); KOCH, Ingedore G. Villaça (2015), MARCUSCHI, Luiz A. (2008); MARQUESI, Sueli Cristina (2017); PASSARELLI, Lilian Ghiuro (2012); SANTOS, Leonor Werneck; RICHE, Rosa Cuba; TEIXEIRA, Claudia Souza (2015). Therefore, through the established analysis in the proposals made explicit by this theoretical reference, it was found that it is possible effect actions and apply teaching strategies that facilitate the resourcefulness of students' textual competence, a fact that may result in a proficient written production. Thus, in order to achieve this purpose, it will be necessary to improve and adapt the techniques suggested by such works to the reality of IFAP, through a textual production proposal.

KEYWORDS: Textual Production Proposal, Proficient Writing, Federal Institute of Amapá.

1 | CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Considerando-se que, no encaminhamento do ensino de Língua Portuguesa, um dos eixos e objetivos centrais é o trabalho voltado para o alcance da proficiência na produção de textos, nesse sentido, este escrito apresenta o prospecto de uma proposta de ensino, a qual será desenvolvida no âmbito do Instituto Federal do Amapá e tem como fundamento a organização de planos de texto e sequências textuais para a produção escrita do gênero escolar dissertativo-argumentativo.

Nessa direção, articula atividades de leitura e de análise de textos pertencentes a essa categoria comunicativo-discursiva, no cerne desse campo de atuação verbal. Com efeito, para estruturação e configuração desta ação didática, recorreu-se aos princípios teóricos de ANTUNES, Irandé (2010, 2017); BAKHTIN, Mikhail (2016); DIONÍSIO, Paiva Angela (2005); DOLZ, Joaquim, GAGNON, Roxane, DECÂNDIO, Fabrício (2010); KOCH, Ingedore V. e ELIAS, Vanda M. (2009); KOCH, Ingedore G. Villaça (2015) e MARCUSCHI, Luiz A. (2008), no que concerne à teoria dos gêneros do Discurso e, ao contexto de Produção Textual, estudou-se as obras de PASSARELLI, Lilian Ghiuro (2012) e SANTOS, Leonor Werneck; RICHE, Rosa Cuba; TEIXEIRA, Claudia Souza (2015).

Por conseguinte, sob essa perspectiva teórica, elaborou-se a seguinte problemática: uma ação didática orientada pelos pressupostos teóricos da Teoria dos Gêneros do Discurso, Sequências Textuais e Planos de texto pode contribuir para a promoção da proficiência escrita de textos do gênero escolar dissertativo-argumentativo pelos estudantes?

Desta forma, buscou-se ter como parâmetro para a fundamentação, a organização e a implementação da proposta que serviu de escopo para esta pesquisa, a descrição e a exposição de algumas ações didáticas de análise e de produção de textos instituídas por esses pesquisadores em suas obras, estabelecendo-se, dessa maneira, uma intersecção entre os aspectos abordados por esse referencial teórico, visando a, com isso, observar em que aspectos esses princípios teóricos corroboram didaticamente na implementação de ações didáticas direcionadas para o alcance da proficiência escrita, um dos principais eixos norteadores do componente curricular Língua Portuguesa, visto que haja a hipótese de que o trabalho com gêneros discursivos, sequências textuais e planos de texto favorece o projeto de dizer do estudante.

Assim, a fim de que se alcance o objetivo proposto por este estudo, serão necessários um aprimoramento e uma adequação das técnicas sugeridas pelas obras descritas acima, para a realidade do IFAP.

2 I GÊNEROS DO DISCURSO, SEQUÊNCIA TEXTUAIS E PLANOS DE TEXTO: DEFINIÇÕES

Parte-se do pressuposto de que não há como falar sobre, definir e conceituar os *gêneros do discurso* sem fazer referência a *Mikhail Bakhtin*, para o qual:

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem (...). O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. (BAKHTIN, 2016, p. 11)

e complementa:

Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. (...) cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*. (Ibid., p. 11-12)

Em face dessas definições, percebe-se que os gêneros do discurso são formas sociocomunicativas que surgem no interior de situações da vida cotidiana e que possuem uma configuração temática, composicional e estilística com propriedades consolidadas, conforme os papéis e o lugar ocupado pelos participantes dos atos comunicativos hierárquicos, institucionalizados, subjacentes às interações sociais.

As sequências textuais, de acordo com Adam (2011, p. 205), “ são unidades textuais complexas, compostas de um número limitado de conjuntos de proposições-enunciados”, cujas quais estruturam os períodos, que constituem os parágrafos, que dão forma ao todo textual, configurando seu plano de texto global, que conduz, certamente, para uma direção argumentativa, resultante da articulação das partes, seguindo, dessa maneira, um movimento organizacional hierárquico em espiral, com um princípio de dependência-independência entre as partes fundantes.

No âmbito dessa perspectiva, o plano de texto, para esse autor, é o principal fator unificador da estrutura composicional de um gênero de discurso, tendo em vista esse princípio, pode-se ponderar que ele constitui um fator de organização que permite materializar formas comunicativas que se desenvolvem, a partir de fatores de textualidade, os quais conferem unidade de sentido às proposições-enunciados.

Ao considerar-se o exposto, é conveniente ressaltar que os textos são, por assim dizer, estruturas perpassadas por um plano de organização geral e interno, constituído por sequências, formando uma unidade significativa que funciona, dentro de um contexto ou de uma dada situação, como meio de interação/comunicação social.

3 | GÊNEROS DO DISCURSO, SEQUÊNCIAS E PLANOS DE TEXTO: UM TRIPÉ QUE ESTÁ CONSTITUINDO HISTÓRIA NO ENSINO DE LP DO BRASIL

Com os avanços dos estudos linguísticos, pós 1960, observa-se por meio de estudos e pesquisas, que o contexto brasileiro de ensino de LP traz em sua organização curricular ecos de leituras e releituras feitas acerca dos postulados teóricos bakhtinianos dos gêneros do discurso (2016), bem como dos princípios de Adam (2011), no que concerne a sequências textuais e a planos de texto; dado que, como evidencia o pensamento de Bakhtin (Ibid.), a língua materna, sua organização e estruturação vocabular, morfológica e sintática instituídas nos textos utilizados para o estabelecimento das interações sociais, não ser aprendida pelos indivíduos por intermédio do contato destes, apenas, com regras da gramática normativa, visto que, para essa vertente ideológica, o uso sociocomunicativo proficiente da língua efetiva-se pelo acesso dos usuários a distintos formatos e à extensão de enunciados, que são materializados, de forma oral ou escrita, por esses sujeitos sociais, nos mais distintos campos da atividade humana, por meio dos gêneros do discurso.

Assim sendo, vê-se um número grande de estudiosos brasileiros, como Marcuschi (2008), por exemplo, citado acima, que focaliza sua pesquisa em referenciais teóricos que perpassam por metodologias didático-pedagógicas que têm por base, para o ensino de produção textual em LP, o método de estudo dos gêneros do discurso (os quais denomina de gêneros textuais), sua organização sequencial e seu plano estrutural de texto como instrumento de orientação para o alcance dos propósitos e das intenções comunicativas, haja vista que há um pensar reflexivo que entra em confluência com a ideia de que a competência dos indivíduos emerge, sustentada no contato destes com os diversos textos que circulam e são atualizados no interior das esferas sociais.

Diante disso, esses meios de estabelecer comunicação/interação apresentam um arranjo formal, de estilo e de conteúdo, peculiar e dinâmico, o qual requer a mobilização de conhecimentos múltiplos, fato que favorecerá o aprendizado da língua materna e de seus matizes naturais e socioculturais.

Nesse sentido, ao ler textos, o indivíduo poderá analisar, interpretar, isto é, compreender sua estrutura composicional-sequencial, o estilo e os aspectos linguístico-discursivo-gramaticais e, fundamentado nesses princípios organizacionais, poderá produzir outros gêneros, utilizando-se, em algumas circunstâncias, de saberes prévios, institucionalizados ou não, visto que, por certo, há a liberdade de criação subjacente, porquanto os gêneros do discurso/textuais tenham, conforme caracteriza Marcuschi (Ibid., p. 166), o dinamismo da plasticidade, que possibilita uma configuração intertextual, dessa maneira, híbrida.

Em razão disso, o processo de ensino de produção textual aponta para perspectivas inovadoras, permeadas de criatividade e, como resultado, o contexto de uma aula de LP poderá, por um lado, ter a participação ativa do aluno e do professor, por intermédio da

proposição de atividades que ponham destaque na atitude responsiva do estudante, para o estabelecimento de escolhas textuais voltadas para temas mais atrativos, segundo seu gosto e seu estilo, com gêneros mais afeitos à sua realidade e à sua faixa etária, os quais norteiam, em sua arquitetura e seu projeto de dizer, um arsenal de recursos e de estilos, e o docente poderá aproveitar, por outro lado, a oportunidade e instigar discussões que entrecruzem conteúdos curriculares, sem, necessariamente, seguir uma linearidade, muitas vezes, rotineira para o estudante e, talvez, para ele mesmo, em seu papel social de professor.

4 | PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Com o intuito de direcionar o encaminhamento para a elaboração da proposta pensada, tabulou-se os seguintes passos:

- **1º Passo:** Analisar os Conteúdos dos Planos de ensino e Livros Didáticos de Língua Portuguesa do IFAP;
- **2º Passo:** Estabelecer uma comparação entre os conteúdos de LP direcionados à produção textual, delineados tanto em nesses planos como nos materiais didáticos.

A partir dessas AÇÕES...

- **3º Passo:** Sugerir, a partir das proposições descritas no referencial teórico de base, uma Proposta Complementar de Ensino de Produção Textual em Língua Portuguesa, a qual tenha como ponto de partida a análise da organização de planos de texto, bem como das sequências que os configuram, por meio do estudo de textos do gênero escolar dissertativo-argumentativo, com intuito de que seja fomentado o alcance de uma produção escrita proficiente por parte dos alunos.

- **ARTIGO DE OPINIÃO – Atividade**

A EDUCAÇÃO COMO AGENTE DE MUDANÇA

É um consenso que a Educação é um forte agente de mudanças, já que com um amplo acesso a livros e, por conseguinte, ao conhecimento, argumentam os defensores da ansiada revolução educacional, a população teria mais elementos para tomar decisões melhores. A leitura, sem sombra de dúvida, permite que tenhamos um entendimento maior da realidade que nos cerca, mas será que no que diz respeito à escolha de representantes, um nível maior de desenvolvimento intelectual desempenha realmente um papel tão significativo?

FOCALIZA
O
PLANO
DE
TEXTO

Alguns autores como Kernell e Smith possuem uma compreensão bastante diferente. Segundo os mencionados autores, altos níveis de educação não são determinantes para que os indivíduos votem de forma “inteligente”, já que as pessoas se utilizam de “dicas” ou “sinais” no momento de escolher seus representantes. Em outras palavras, nós não nos debruçamos sobre todas as posições dos candidatos antes de colocarmos nossos votos nas urnas, mas simplesmente nos valemos de alguns aspectos principais e mais abrangentes como a filiação partidária para decidir quem nos representará.

Eu concordo, mas há um outro aspecto a ser considerado em relação aos benefícios da educação no processo de escolha de nossos representantes e, por conseguinte, na sociedade como um todo. Ao oferecer a todos os segmentos da sociedade acesso irrestrito a uma educação de qualidade, os governantes estarão plantando uma semente de grandíssima importância: a possibilidade que os mais diversos setores sociais possam no futuro ocupar os mais diversos postos tanto na administração pública como no setor privado. E qual é a contribuição que isso pode trazer?

Criando as condições para que indivíduos de diferentes raças, etnias e crenças religiosas possam competir em pé de igualdade pelos melhores salários da administração pública e do setor privado fará com que as ideias sejam “arejadas,” especialmente no segmento público no qual as vagas destinadas à repreensão de crimes, à formulação de políticas públicas e à aplicação das leis são ocupadas majoritariamente pelos setores privilegiados da sociedade em decorrência da capacidade financeira daqueles de financiar seus estudos. Em vinte anos, se alcançarmos a meta de fazer com que o setor público seja um recorte da sociedade brasileira, certamente o tratamento para com as minorias será modificado substancialmente.

Além do exposto, a meta acima mencionada poderá libertar as minorias do voto “subjugado”, ou seja, daquele voto direcionado a um determinado político que tem como bandeira a defesa de uma causa que é a sua causa. O voto vai para um determinado candidato que defende os animais, os pescadores de determinada região do País, dentre outros segmentos. Esse voto “egoísta” no sentido que este visa apenas o favorecimento de um determinado setor cega os cidadãos para outras questões de interesse nacional, fazendo com que eles votem em representantes fracos politicamente, que se mantêm alienados em relação a outros assuntos de relevância para o País.

Por Artur Salles Lisboa de Oliveira - Especialista em Escrita Criativa pela Universidade da Califórnia Berkeley. <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/educacao/a-educacao-como-fator-de-transformacao/> Acesso em 21/03/2019

As etapas das atividades podem ser direcionadas para quatro momentos:

• **1º Leitura e Análise do Texto** – O aluno identificar e descrever as sequências presentes em cada bloco de texto, com intuito de compreender o plano de texto do artigo de opinião e como, a partir dessa análise, dá-se o processo de produção de sentido de um texto. Para a seguir, desenvolver uma discussão voltada para questões, como: Qual o tema desenvolvido pelo texto? Qual é o suposto interlocutor para quem o texto foi direcionado? Qual é o veículo de divulgação do texto? Qual o gênero que configura o texto, qual sua função e propósito comunicativo? Como o texto foi organizado internamente, no que diz respeito à escolha das sequências textuais, a fim de se atingir o propósito comunicativo? Quais sequências textuais são mais recorrentes em cada bloco textual? Qual a função que tais sequências assumem na constituição do texto e que elementos linguísticos contribuem para consolidá-la? Como essas sequências estão relacionadas à planificação do texto como um todo, no que concerne à intenção e ao objetivo do texto? Qual a informação central do texto? Quais as informações complementares que a sustentam, considerando o gênero e as fontes selecionadas para a constituição do texto que o materializa?

• **2º Planejamento para produção de texto** – tendo como referência o texto analisado e cada ponto abordado na análise.

• **3º Produção do texto** – conforme a planificação arquitetada, a partir do modelo de análise do Gênero selecionado, considerando seu Plano de texto e organização das Sequências textuais, bem como de seus elementos linguísticos constitutivos.

• **4º Discussão e revisão pós-escrita** – para ajustes e reajustes necessários para a verificar se o propósito e a intenção de escrita do produtor estão contemplados no plano global do texto.

5 | POSSÍVEIS RESULTADOS

Tendo em vista que todo empreendimento didático, em seu percurso, traz um momento ANTERIOR e um momento POSTERIOR para suposta avaliação e legitimação, conforme mostra a base teórica consultada, poderemos ter a(s):

- Participação ativa tanto de Alunos como do Professor;
- Experiências com a efetivação de atividades que ponham em destaque a atitude responsiva do estudante para a produção de textos;
- Leitura e análise de gêneros discursivos variados, direcionados para a realidade técnico-profissional, a faixa etária e a série do discente, instituídos nos Planos de ensino e nos Livros didáticos de LP;
- Compreensão consistente da estrutura, forma, estilo, conteúdo e funcionamento da língua em diversos contextos de usos manifestos em textos;
- Ratificação da necessidade de uma proposta complementar de ensino de LP ancorada no estudo dos gêneros discursivos/textuais, sequências e planos de texto, com intuito de fomentar e de alcançar a efetiva proficiência escrita dos estudantes.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, acredita-se que, por meio do contato dos estudantes com as características configuracionais e estruturais (sequências textuais/planos de texto), composicionais e formais (gêneros), linguísticas (aspectos gramaticais e de estilo), textuais (unidade/textualidade/textualização) e discursivas dos textos selecionados para compor os planos de ensino de língua portuguesa do núcleo comum, bem como dos textos que configuram os planos de ensino das disciplinas específicas de cada curso do ensino médio técnico integrado, o aluno possa desenvolver habilidades para escrever textos proficientes.

Seguindo esse pensamento, a fim de que se atinja esse propósito, serão necessários não só um aprimoramento e uma adequação das técnicas sugeridas pelas obras referenciadas neste estudo, para a realidade do IFAP, como também a elaboração de novas técnicas de ensino (propostas) advindas da criatividade dos professores de Língua Portuguesa, bem como provenientes de parcerias com os alunos (ações colaborativas).

Com efeito, cabe ao corpo docente do Instituto Federal do Amapá empreender um projeto individual e/ou coletivo, interdisciplinar ou não, que procure criar meios/estratégias para incentivar e instigar a escrita dos discentes, com o objetivo de alcançar o refinamento dessa habilidade.

REFERÊNCIAS

ADAM, Jean-Michel. **A linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

_____. **Textualidade**: noções básicas e implicações pedagógicas. 1ª.ed. São Paulo: Parábola, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais (Ensino Médio) – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília, 2000. Disponível em: Acesso em 11 mar. 2019.

BEZERRA, Paulo. Mikhail Bakhtin: **Os gêneros do discurso**. 1ª. ed. São Paulo: Editora 34, 2016.

DIONÍSIO, Paiva Angela et al. **Gêneros textuais & ensino**. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldades de Aprendizagem**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

KOCH, Ingedore G. V. e ELIAS, Vanda M. **Ler e Escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.

KOCH, Ingedore G. V. **Introdução à linguística textual**: trajetória e grandes temas. 2ª. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARQUESI, Sueli Cristina; PAULIUKONIS, Aparecida Lino; ELIAS, Vanda Maria. **Linguística Textual e Ensino**. São Paulo: Contexto, 2017.

PASSARELLI, Lilian Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Cortez, 2012.

SANTOS, Leonor Werneck; RICHE, Rosa Cuba; TEIXEIRA, Claudia Souza. **Análise e Produção de Textos**. São Paulo: Contexto, 2015.

GRAMÁTICA MOVIMENTAL: UMA PROPOSTA METAFÍSICA

Data de aceite: 01/10/2020

Data de submissão: 07/07/2020

Clóvis Luiz Alonso Júnior

Universidade de São Paulo

São Paulo, SP

<http://lattes.cnpq.br/4600192760028263>

RESUMO: Sintomaticamente dedicado à linguagem, o tomo primeiro de *A filosofia das formas simbólicas*, de Ernst Cassirer, é epigrafado com a proposição “o homem é um ser simbólico” e contém denso capítulo que perscruta a influência do espaço na confecção da Língua. Aí me amparo para desenvolver teoria segundo a qual a percepção e a incorporação do espaço físico e dos movimentos nele realizados pelo homem são precisamente constitutivas do material linguístico. Proponho que aqueles movimentos — movimento de *lugar de onde*, movimento de *lugar para onde*, movimento de *lugar por onde* e movimento de *lugar onde* (*ex opposito*, não-movimento) — sejam como que mimetizados pelo “ser simbólico” que é o homem na formulação da instância simbólico-representativa que é a Língua, cujo caldo lexical e cujas construções morfossintáticas são forjados na matriz que denomino metáfora do espaço e do movimento. Por meio de reflexão que tanto pretendo rigorosa quanto reconheço inortodoxa, tenciono demonstrar, em amplo espectro da Língua, o rendimento da atuação metafórica, em que o caráter físico-concreto

da motivação espacial-movimental permanece na abstratização, própria da metáfora: certa apreciação arqueológica da Língua permite observar a permanência daquela motivação primeva ainda em significados altamente abstratizados da palavra, bem como, em pé de igualdade, permite verificar nas construções morfossintáticas a manutenção do que proponho como ontogênese metafórica.

PALAVRAS-CHAVE: Gramática, Filosofia, espaço, movimento, metáfora.

MOVEMENTAL GRAMMAR: A METHAPHYSICAL PROPOSITION

ABSTRACT: Symptomatically dedicated to language, the first tome of Ernst Cassirer’s *Philosophy of Symbolic Forms* is epigraphized with the proposition “man is a symbolic being” and contains a dense chapter that examines the influence of space in the making of Language. I am here to develop a theory according to which the perception and incorporation of physical space and the movements in it are precisely constitutive of linguistic material. I propose that those movements — movement of *place from where*, movement of *place to where*, movement of *place through where* and movement of *place where* (*ex opposito*, non-movement) — are as if mimicked by the “symbolic being”, which is man himself, in the formulation of the symbolic-representative instance that is Language, whose lexical broth and whose morphosyntactic constructions are forged in the matrix that I call the metaphor of space and movement. By means of a reflection that I aspire to be as rigorously as it can be, whereas I recognize to be an inorthodox

one, I intend to demonstrate, in a broad spectrum of the Language, the productivity of the metaphorical performance, in which the physical-concrete character of spatial-movemental motivation remains in the abstraction, proper to the metaphor: a certain archaeological appreciation of Language allows us to observe the permanence of that primeval motivation still in highly abstracted meanings of the word, as well as, on an equal footing, allows us to verify in the morphosyntactic constructions the maintenance of what I propose as metaphorical ontogenesis.

KEYWORDS: Grammar, Philosophy, Space, Movement, Metaphor.

É presente nos mais variados discursos gramaticais a percepção da influência do espaço sobre a Língua, haja vista a cunhagem de expressões metalinguísticas suficientemente reveladoras daquela percepção. Em formulações como

vou a Roma

e

venho de Paris,

a pacificidade de que haja aí referência a espaço físico e a algum movimento nele realizado é decerto assegurada já pela presença de topônimo e pelo uso do que, muito pacificamente, é denominado *verbo de movimento*; sem exigência de esforço interpretativo, à função desempenhada pelos sintagmas preposicionados atende a tradicional metalinguagem *complemento* — que aí se deve preferir a *adjunto* — *adverbial de lugar*, ora *lugar para onde*, ora *lugar de onde*, nome da função sintática que se põe em franca correspondência com o que se percebe como inequívoca referência a espaço. Se se têm formulações como

vou até lá

e

venho de lá,

sobre a vaguidão representada pelo isolamento analítico-morfológico da palavra *lá*, o contexto frásico parece trazer ao espírito o nome e a especificidade do nome da classe morfológica *advérbio de lugar*, o que também parece inequívoco, mas determinado contexto situacional — expressão que então se vê não redundante — pode impor a referência a tempo: o fato de a mesma palavra poder referir-se tanto a espaço quanto a tempo sugere, pela via da representação linguística, a associação que não raro se estabelece entre uma ideia e a outra, na possível chave de que uma ideia se estenda à outra, a se desdobrar uma na outra, a se estender “espaço” a “tempo”, a se desdobrar “tempo” de “espaço”, precisamente por via da metáfora.

(...) Assim como a fronteira entre os sons naturais e afetivos essencialmente sensíveis e as palavras mais simples referentes ao espaço se apresenta como algo inteiramente fluido, da mesma forma evidencia-se a mesma transição contínua e imperceptível entre a esfera lingüística que abrange as determinações espaciais e a que compreende as determinações temporais. Até mesmo em nossas línguas cultas modernas, ambas ainda constituem freqüentemente uma unidade intacta, sendo comum que **uma e a mesma palavra sirva para expressar relações espaciais e [relações] temporais** [o negrito é meu]. Exemplos ainda mais numerosos que comprovam esta [sic] interdependência encontram-se nas línguas dos povos primitivos, que, em muitos casos, parecem não dispor de outro meio, além deste, para expressar a representação do tempo. **Os simples advérbios de lugar são empregados indistintamente também em sentido temporal, de sorte que por exemplo a palavra que designa o 'aqui' se funde com o termo que indica o 'agora', assim como a designação do 'lá' coincide com a de 'antes' ou 'depois'** [o negrito é meu] (...). Procurou-se explicar o fato, argumentando que, objetivamente, a proximidade ou distância espacial e [a] temporal se condicionam mutuamente; que aquilo que ocorre em regiões distantes no espaço habitualmente também constitui algo passado e remoto, do ponto de vista temporal, quando se fala do ocorrido. Ao que tudo indica, porém, aqui não se trata primordialmente de correlações reais e objetivas desta [sic] espécie, e sim de correlações de ordem puramente ideal — trata-se de um nível de consciência ainda relativamente indiferenciado e ainda insensível às diferenças específicas das formas de espaço e [de] tempo como tais. **Até mesmo relações temporais relativamente complexas, para as quais as línguas cultas desenvolvidas criaram expressões específicas, também são freqüentemente designadas, nas línguas dos povos primitivos, pelos mais rudimentares meios de expressão indicativos do espaço** [o negrito é meu] [As línguas do Sudão, geralmente, expressam o fato de que um sujeito está *envolvido* em uma ação por intermédio de uma estrutura que, a rigor, significa que ele se encontra *no interior* desta [sic] ação. Mas [sic]^[1] como também este [sic] 'interior' na maioria das vezes é designado de modo inteiramente material, resultam formulações como 'eu sou o interior do andar', 'eu sou a barriga do andar', para indicar 'eu estou andando'. (...)] [nota da citação].

Enquanto persistir este [sic] vínculo material, a peculiaridade da forma verbal, como tal, não pode se [sic] manifestar de maneira pura na linguagem. Até mesmo as relações estruturais do tempo transformam-se agora, involuntariamente, em relações espaciais. Para o 'aqui' e para o 'lá' no espaço existe apenas uma simples relação de distância; trata-se, aqui, simplesmente do afastamento, da separação de dois pontos no espaço, enquanto na passagem de um para o outro, em geral, inexistente a preferência por uma direção. Como momentos do espaço, ambos os pontos possuem [sic] a 'possibilidade da coexistência' e, por assim dizer, resistem um ao outro; mediante um simples movimento, o 'lá' pode transformar-se em um 'aqui', e o 'aqui', ao deixar de sê-lo, pode voltar à sua forma anterior através [sic] do movimento inverso. Mas [sic] o tempo, ao contrário, além da separação e do distanciamento recíproco de seus diversos elementos, mostra um [sic] determinado 'sentido' peculiar e irreversível no qual transcorre. A direção do passado para o futuro ou do futuro para o passado constitui algo próprio, inconfundível. Onde, porém, **a consciência ainda permanece preferencialmente no âmbito da intuição espacial e capta as determinações temporais somente na medida em que pode apreendê-las e designá-las por meio de analogias espaciais** [o negrito é meu] — neste caso, necessariamente, também esta [sic] peculiaridade das orientações temporais permanecerá inicialmente obscura. Tal como no espaço, também aqui tudo se reduz à simples distinção entre distância e proximidade. (...)" (CASSIRER, 2001, p. 238-41.)

Visto de perto, o trecho de Cassirer parece guardar incoerência entre o segmento “Até mesmo as relações estruturais do tempo transformam-se (...), involuntariamente, em relações espaciais.” (p. 240), que dá a entender que se confira primazia ao tempo, e a proposição geral, sobremaneira explícita nos segmentos que negritei, segundo a qual a presunção temporal se dê como desdobramento da espacial, entendimento que, acorde com o pensamento cassireriano, largamente se impõe quando se lê o *transformar-se das relações estruturais do tempo em relações espaciais* como um transformar-se analítico, estabelecido pela análise, no momento da análise. Ora, em prescindência de conceber e conceder que o tempo seja metáfora do espaço, imprimir “sentido temporal” a material linguístico de matriz espacial é precisamente um movimento metafórico, que se dá na confecção mesma da Língua, em que a *localização* espacial se transfere para a “localização temporal”, segundo a imagística que se faz do tempo como uma linha *situada* no espaço. Esse movimento, co-presente na gênese da própria “linguagem” (CASSIRER, 2001, p. 240), constitutivo da noção discursivamente indefinível mas culturalmente imprescindível que é o tempo, é o movimento que propugno como constitutivo mesmo da Língua, *entidade*, então, de *onto*-gênese metafórica, formulada (e sempre em formulação) por desdobramento metafórico.

A bem do que centralmente me interessa aqui, proponho o risco de reduzir toda essa discussão a caráter de irrelevância submetendo-a ao seguinte argumento: entender temporalmente *lá* em

vou até lá

ou em

venho de lá

não o faz menos espacial do que quando entendido “espacialmente”, se se admite que “aquele momento” *lá* é o **lugar no tempo** ao qual vou ou do qual venho, assim como a construção representada por muitas expressões idiomáticas como, por exemplo, *ir à forra*, em

João foi à forra,

não é menos espacial do que a Roma em

vou a Roma,

uma vez que a forra é o lugar abstratizado aonde se vai, bem como a construção representada pela expressão idiomática *morrer de fome* — que, no mundo em que vivemos, pode não ser metafórica —, em

João morreu de fome,

não é menos espacial do que *de Paris*, em

venho de Paris,

se se percebe que a fome é o lugar do qual provém a morte — metafórica ou não —, dado que é *causa mortis* — metaforicamente ou não —, sendo a causa o lugar do qual provém a consequência. Entender temporalmente um “advérbio de lugar” não é, pois, acidente histórico, contingência de prestar-se a Língua à historicidade ocorrencial; bem longe disso, é fenômeno que se efetiva historicamente **porque**, no interior da Língua e, antes, em sua própria formação, é, segundo o que proponho, **inspirado pela potência metafórico-geradora**. A extensão — metafórica — da ideia de lugar, de espaço físico, para a ideia de tempo é catalisada pela ideia de movimento, pela percepção do deslocamento que se realiza fisicamente no espaço e metaforicamente no tempo, inspiração físico-concretiva que se abstratiza, já que é metáfora, e, em pé de igualdade, se mantém, posto que há mudança, o mesmo a valer para a extensão — metafórica — da ideia de lugar físico para outras determinações abstrativas: a ideia de *lugar para onde* que há em *vou a Roma* e em *vou até lá*—“lugar” metaforiza-se e, igualmente, mantém-se em *vou até lá*—“tempo” e em *João foi à forra*; a ideia de *lugar de onde* que há em *venho de Paris* e em *venho de lá*—“lugar” metaforiza-se e, igualmente, mantém-se em *venho de lá*—“tempo” e em *João morreu de fome*. A gestualidade movimental realizada pelo peregrino homem sobre o espaço físico do mundo, uma vez percebida e incorporada, é mimetizada na e para a confecção da Língua, que é, pois, geneticamente metafórica, porquanto, segundo o que propugno, aquela gestualidade a confecciona imagetivamente.

A metaforicidade da Língua amplamente lhe implica uma natureza semântica extensiva às construções morfossintáticas: a imagem metafórico-movimental é atribuidora de uma “semântica movimental”, que certo olhar arqueologizante faz perceber no caldo do léxico e nas construções morfossintáticas. Aí se está em ponto que ultrapassa aquela percepção geral da influência do espaço sobre a Língua, ora no sentido da proposição de uma **semântica da construção**, uma **semântica da estrutura**: a semântica que proponho a bem da intelecção ontogênica da construção

João morreu de fome

é uma semântica de origem, indiciada pelo movimento de separação que, **metaforicamente**, o comportamento de morrer, representado pelo verbo homônimo, realiza a partir de certa *substância*, em sentido não propriamente aristotélico, para mim equivalente perfeito da imagem de **lugar**, o lugar “fome”, representado pelo *substantivo* homônimo; do lugar “fome” se separa, afasta-se, origina-se o comportamento de morrer, incidindo o movimento sobre esse comportamento a partir do **lugar** “fome”, que proponho como certo *frame* do qual teoricamente podem derivar infinitos elementos; um elemento que pode derivar de todo o conjunto que se possa conceber como “fome” é o comportamento de

morrer, bem como a consequência deriva de sua própria causa, e, ausentes os casos das línguas sintéticas, o que indicia o movimento é a assim chamada “preposição”:

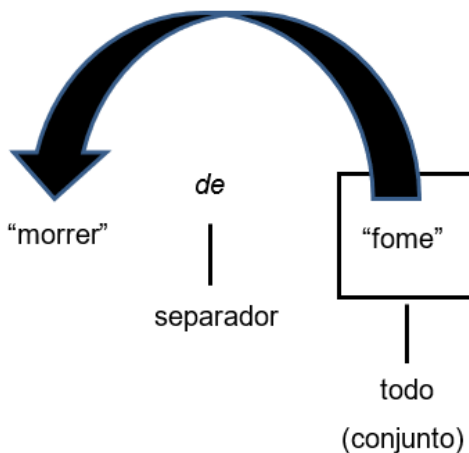


Figura 1

É na “preposição” que está inscrita a metáfora do movimento: movimento de separação, a partir de *lugar de onde*, representável por *de*; movimento de aproximação, rumo a *lugar para onde*, representável por *a / para*; movimento de perambulação por *lugar por onde*, representável por *por*; “movimento de estatismo”, *lugar onde*, não-movimento *ex opposito*, representável por *em* [(...) Repouso é um gênero do movimento; só o móvel pode repousar. (...)] (HEIDEGGER, 2008, p. 259.) Veja-se o desenvolvimento da ideia ao longo do artigo “A essência e o conceito da Φύσις em Aristóteles — Física B, 1”, de Heidegger (2008).]. Ora, a “preposição” pretensamente reduzida ao assim chamado “prefixo” — ambas as categorias representantes do que estritamente é a mesma entidade — faz operar-se a mesma semanticidade metafórica no nível lexical, asserção para cujo exemplário sintomaticamente posso escolher palavras presentes neste texto, acompanhadas de seu entorno morfossintático, elas mesmas e o entorno sendo estruturas-construções inspiradas pela mesma metaforicidade:

- “É na ‘preposição’ que está inscrita a metáfora do movimento”, em que a “preposição” *em* (< *in*), do sintagma *na preposição*, está “prevista” no “prefixo” do participio *in-scri(p)t-a*, configurando-se, pela coerência da redundância, “regência” (verbo-)nominal — *in-screver em* — inspirada pela imagem de *lugar onde*, lugar *em* que algo está gravado, *in-scri(p)* [imperfeito *scrib-*]t-o, como que *in-crust-a-d-o*;
- “o caráter físico-concreto da motivação espacial-movimental permanece na

abstratização”, em que o “prefixo” *per-* (< latim arcaico **per(i)*), sintomaticamente antigo **locativo**), da forma verbal *per-man-e-(s)c-e*, sugere a ideia de “*per-ambulação por*”, *lugar por onde*, que se pode interpretar como o espaço ao longo do qual algo permanece, sem contradição com a ideia de *lugar onde*, o espaço *em* que algo permanece, o espaço *em* que algo está, configurando-se, coerentemente, a “regência” verbal *permanecer em*, de inspiração físico-concretiva que não se oblitera na abstratização, o que possibilita a própria formulação *permanecer na abstratização*;

- “**imprimir** ‘sentido temporal’ a material linguístico de matriz espacial é precisamente um movimento metafórico”, em que o “prefixo” *im-* (< *in-*, “prefixo”, < *in*, “preposição”), de *im*(< *in*)-*prim*(< *prem*)-*i-r*, sugere a ideia do *lugar onde* algo se imprime sem afastar a imagem do movimento de *ad*-proximação daquilo que se aproxima àquilo *a* que se aproxima para lá se imprimir, *lugar para onde*, resultando *imprimir algo a* (< *ad*), a par de ***im-primir algo em*** (< *in*), ambas as “regências” igualmente “abonadas”, porque ambas providas, **como construções, como estruturas**, daquilo que então denomino **semântica da construção, semântica da estrutura**;
- “a consequência deriva de sua própria causa”, em que, uma vez mais, a coerente redundância da “previsão” da “preposição” no “prefixo”, em ***de-riv-a-r x*** (quer sujeito, quer objeto) ***de*** *y*, imagem de separação, de afastamento, de origem, indicia o rendimento da metáfora de cunho físico-concretivo, espaço-movimental, que, acolhedora da abstratização própria das especializações culturais, permanece em “novos significados” da mesma palavra, permanece na estrutura, constitui a Língua.

Minha “proposta metafísica” é, pois, uma proposta de intelecção da Língua — singular, inicial maiúscula — como fenômeno que se deva mesmo *en-tender*, sistema que incontornavelmente se *es(x)-tende* a suas motivações primárias, porque elas permanecem aí. É dessas motivações, inspirações concretivo-movimentais, que brotam as especializações abstrativas exigidas pela vida cotidiana, pela realização dos nossos afetos, pela sedimentação da cultura; é na imagem movimental dessas motivações que as especializações buscam a semântica que lhes convém, aquela com que se coaduna a abstração exigida: para o abstratíssimo ato de *en-tender*, por exemplo, busca-se a semântica do *in-gresso*, do movimento que se *in-filtra* no objeto e então o *com-preende* em sua totalidade sistêmica.

São essas motivações que inspiram o engendro da estrutura, que, por isso, é semântica, metafórica, repleta de ser. **É nessa matriz inspiradora que se confecciona a própria Língua, entidade** sobre que — provida de uma *onto*-logia concretivo-espiritual — se deve estender um olhar analítico sensível a sua natureza metafísica.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Metafísica**. Ed. bilíngue. Introdução, tradução do Grego para o Italiano e comentários: Giovanni Reale. Tradução do Italiano para o Português: Marcelo Perine. São Paulo: Loyola, 2001.

CASSIRER, Ernst. **A filosofia das formas simbólicas: a linguagem**. Tradução: Marion Fleischer. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Coleção Tópicos.)

HEIDEGGER, Martin. **Marcas do caminho**. Tradução: Enio Paulo Giachini e Ernildo Stein. Petrópolis: Vozes, 2008.

HEROÍNA OU VILÃ: ASPECTOS SOBRE A IMAGEM DA MULHER EM CARGO DE PODER RETRATADA PELA MÍDIA IMPRESSA BRASILEIRA NA PERSPECTIVA DA SEMIÓTICA FRANCESA

Data de aceite: 01/10/2020

Data da submissão: 14/07/2020

Luciana Garcia Gabas Coelho

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
(UFMS)
Campo Grande, MS
<http://lattes.cnpq.br/1679279187402698>

RESUMO- Em tempos de protagonismo feminino nos vários segmentos da sociedade brasileira e anseio por igualdade de direitos devido a participação efetiva no campo profissional e político, após séculos de hegemonia masculina, nos leva a observar o tratamento dado à figura da mulher – ministra Cármen Lúcia- à frente do mais alto cargo do poder judiciário – Supremo Tribunal Federal- pelos veículos de comunicação da mídia impressa, revistas Isto É e Carta Capital. As duas capas das revistas selecionadas apresentam a mesma imagem da ministra, porém foram manipuladas de formas distintas para suscitar leituras que denotam credibilidade ou incredulidade aos leitores. Os textos sincréticos são analisados com base na semiótica discursiva proposta por A. J. Greimas (s/d) e abordam os conceitos de semissimbolismo, figurativização e intertextualidade. Os diferentes elementos da linguagem verbal e não verbal que compõem os textos visuais como cor, imagem e a palavra escrita imprimem significados distintos a cada uma das capas analisadas com base na teoria greimasiana. Enquanto a revista Isto É apresenta

uma composição que mantém a cor de pele e cabelos da mulher Carmen Lúcia inculcada no cargo, Carta Capital pasteuriza a imagem da mesma em escala de cinza e enfatiza a cor vermelha que liga um personagem citado no texto a um determinado partido político, colocando a ministra em segundo plano e sua atuação sob suspeição. Ao observar as diferentes abordagens da figura feminina no poder, podemos supor que ainda persiste o pensamento hegemônico de um passado ressentido que coloca em dúvida a capacidade da mulher para cargos relevantes na sociedade constituída.

PALAVRAS-CHAVE: Mulher, Poder, Mídia, Semiótica francesa.

HERO OR VILLAIN: ASPECTS ABOUT THE IMAGE OF WOMEN IN LEADING POSITIONS DEPICTED BY THE BRAZILIAN PRESS ACCORDING TO FRENCH SEMIOTICS

Abstract-In times of focus on the feminine figure in the different segments of Brazilian society and longing for equal rights due to effective participation on professional and political fields after centuries of masculine hegemony, it takes us to observe the treatment given to the woman figure: Justice Carmen Lúcia – head of the Brazilian Supreme Court – by the press media, magazines ‘Isto É’ and ‘Carta Capital’. Both the selected magazine covers present the same Justice’s photograph. However, they were manipulated in distinct manners so they induce to different interpretation, showing credibility or disbelief to the reader. Syncretic texts are analyzed based on the discursive semiotics

proposed by A. J. Greimas, and discuss concepts as semisymbolism, intertextuality, and the association of different meanings to the image. Different elements of verbal and non-verbal speech compose visual texts, such as color, image, and the written word print distinct meanings to each of the analyzed covers, based in the Greimas theory. While 'Isto É' presents a composition that keeps the original skin and hair colors of the woman Carmen Lúcia in duty, 'Carta Capital' pasteurizes the image in gray scale, emphasizing the red color that links a character mentioned in the context to a certain political party, showing the Justice in a second plan and her actions, under suspicion. By observing both approaches of the feminine figure in a high level position, we can assume that there is still a hegemonic thinking of a recent past, which doubts of the female capacity of achieving high positions in the constituted society."

KEYWORDS: Woman, Power, Media, French semiotic.

1 | INTRODUÇÃO

Ao analisarmos como a mulher em cargo de poder é retratada pela mídia impressa brasileira no momento atual, notamos que, ainda, persistem traços da hegemonia masculina sobre o campo de atuação da mulher. Para tanto, se faz relevante compreender as razões que, ao longo da história, levaram à crença de que as mulheres são menos capazes e inferiores aos homens, pensamento vigente até meados do século XX.

2 | A IMAGEM DA MULHER NA HISTÓRIA

A organização da sociedade e a definição de papéis atribuídos aos indivíduos está intrinsecamente ligada ao mito. Na narrativa primordial da criação do mundo contida na Bíblia- Gênese-, observamos passagens que denotam a superioridade do gênero masculino, sendo esse, o primeiro a ser materializado pelo Criador e constituído a sua "imagem e semelhança". Em um segundo momento, Deus cria a mulher ao retirar parte do corpo do homem, determinando neste ato a instalação de dependência e hierarquia entre os gêneros masculino e feminino.

Na narrativa mitológica da criação, também está contida, segundo Fiorin, as origens da linguagem, fator preponderante para o desenvolvimento dos núcleos sociais. "Todas as sociedades têm uma narrativa mítica para explicar a origem da linguagem e a diversidade das línguas. Esse mito, no que concerne às civilizações que poderíamos chamar judaico-cristãs, está na Bíblia" (2010, p.10).

Para explicar a origem da linguagem, Fiorin ressalta a importância do mito para os seres humanos compreenderem a origem do mundo, o sentido da vida, a morte, principalmente antes do aparecimento da ciência, meio pelo qual pensou-se que os mitos seriam erradicados. Contudo, o pensamento racional não conseguiu substituir o mítico totalmente. "Hoje os mitos, depois de terem sido declarados mortos, estão bastante vivos. Nos subterrâneos, nutrem a ficção, a utopia e a ciência" (2010,p.9).

No contexto da definição de atributos e papéis para os dois gêneros, considerando características e fragilidades próprias de cada um, Lipovetsky argumenta que "...a ideologia

do amor contribuiu para reproduzir a representação social da mulher naturalmente dependente do homem, incapaz de chegar à plena soberania de si (2000, p.24).

Ao analisar a trajetória do papel da mulher na sociedade, o filósofo contemporâneo dividiu em três momentos históricos: primeira mulher (anterior ao século XVI), segunda mulher (século XVI ao XVIII) e a terceira mulher (período atual). O período inicial é marcado por forte influência do mito primordial. Predomina no imaginário coletivo a figura feminina sedutora de Eva.

“Dos mitos selvagens ao relato do Gênese, domina a temática da mulher, potencia misteriosa e maléfica. Elemento obscuro e diabólico, ser que serve de encantos e astúcias, a mulher é associada às potências do mal e do caos, aos atos de magia e de feitiçaria, às forças que agridem a ordem social, precipitam a putrefação das reservas e das produções alimentares, ameaçam a economia doméstica”(Lipovetsky, 2000,p.233)

Superada a fase obscura, que perdurou por vários séculos, a mulher passou a ser enaltecida, venerada, idealizada. A imagem feminina associada ao belo e a virtude, semelhante à narrativa da mitologia greco-romana, passou a ser retratada por pintores e descrita por poetas e escritores.

Porém, a hierarquia social dos sexos não é alterada. Lipovetsky destaca que a segunda mulher era uma criação ideal dos homens, contudo, tanto a primeira como a segunda estavam subordinadas a eles. A terceira mulher é indeterminada, sujeita de si mesma.

2.1 Imagem contemporânea

Apesar de, até certo ponto, ter conseguido se libertar das amarras do mito e ter conquistado independência dos padrões sociais ditadores da conduta e do papel feminino, ainda não é possível comemorar total equanimidade entre as partes. “Há muitas ilusões em crer que a dinâmica da igualdade prepara um universo unissex: a reprodução social da diferença sexual continua a ser um processo consubstancial aos tempos pós-modernos” (Lipovetsky, 2000,p.257)

A maneira pela qual a mulher é retratada pela mídia é um exemplo da disparidade. Na maioria das vezes, a imagem feminina está associada ao universo da beleza: moda, cosméticos, acessórios, etc... No contra-ponto à figura estética, no contexto empresarial a mulher conseguiu galgar lugar importante e conquistou o cume das organizações corporativas. Mas, quando exerce cargo de poder no âmbito público, ainda é vista com certa desconfiança quanto a suas habilidades para execução de tarefas.

A afirmativa pode ser observada com base na análise da imagem da ministra do Supremo Tribunal Federal, Carmén Lúcia, presidente da instituição entre os anos 2016 e 2018, estampado nas capas das revistas Isto É e Carta Capital.

A mesma imagem foi utilizada e manipulada pelas revistas para conferir conotações distintas, sugerindo dúvidas sobre a conduta e atuação da ministra. A análise das capas foi realizada com base na semiótica francesa. Utilizando-se conceitos como semissimbolismo, intertextualidade.

3 | IMAGENS



Figura 1



Figura 2

4 | IMAGEM X MENSAGEM

No texto sincrético existe uma correspondência entre os sistemas plástico (fotografia) e o verbal. “Quando isso acontece, o sentido do texto deve ser determinado nas relações estabelecidas entre os dois sistemas” (PIETROFORTE, 2010, p.49)

Os textos sincréticos selecionados para análise são compostos por uma mesma imagem, que foi utilizada por duas revistas semanais de notícia, Isto É e Carta Capital; porém, a segunda revista acrescentou um elemento – colar de pérolas- que não existe na capa da primeira. Como todos os elementos da imagem são semelhantes- anel, modelo e cor da roupa, cabelo, olhar, posição dos dedos e da cabeça- pode-se supor que a manipulação foi proposital, para impingir sentido conotativo de frivolidade à figura séria e compenetrada da ministra. Na imagem da capa da Isto É, as rugas do pescoço foram suprimidas por técnicas de manipulação.

Na figura 1, apesar da imagem ser colorida, predominam a cor preta da roupa -expandida para o quadrado no qual a figura feminina está inserida- e os tons de cinza do cabelo, iluminado por um ponto de luz que circunda Carmén Lúcia.

O texto em destaque, na cor branca, contrasta com o fundo preto: “Nunca o STF esteve tão tenso”. A tensão que envolve a suprema corte está sugerida e reforçada pela escolha do tom escuro predominante, que também confere seriedade à figura da ministra

e afirmações. Duas opiniões da magistrada inseridas logo abaixo, em fonte menor e em amarelo, explicam o motivo da tensão.

A articulação da imagem com a palavra no texto sincrético constitui um propósito. Nos textos sugeridos, o verbal cumpre função de etapa porque há uma relação complementar com a fotografia, que se resolve na totalidade da mensagem. Quando as palavras explicam a imagem, como as legendas de fotos jornalísticas, o verbal cumpre função de ancoragem (BARTHES, 1984: 32-33 in PIETROPORTE, 2010, p.49).

Na capa da revista Carta Capital a mesma imagem é apresentada em preto e branco, o que confere opacidade à figura da ministra, podemos dizer, a conotação de que ela teria menor poder em relação à primeira capa. A imagem ressalta, ainda, as rugas no pescoço, o que denota a idade avançada de Carmén Lúcia, além de ser acrescentado um colar de pérolas ao pescoço –que não existe na capa de Isto É- conferindo frivolidade, preocupação estética e ostentação. Nota-se no lado direito da imagem que o colar dá duas voltas no pescoço.

Percebe-se na composição da figura 2, a tentativa da mídia de associar a figura feminina ao universo da beleza, como já foi citado no texto, destacando propriedades estéticas que remetem ao glamour, o que coloca em dúvida a capacidade intelectual da magistrada para condução do STF.

A tentativa de diminuição de valor da figura feminina é reforçada pelo texto verbal em destaque: “A (in)justiça em Liliput”, inscrito em um retângulo vermelho que contrasta com o texto em branco. O prefixo in, entre parênteses, grafado em amarelo confere conotação de alerta para a palavra injustiça.

O enunciado, para ser compreendido, requer conhecimento intelectual do enunciatário, uma vez que, o texto remete ao romance clássico “As Viagens de Gulliver”, do escritor irlandês Jonathan Swift (1667-1745). Liliput é uma ilha fictícia, parte de um arquipélago no oceano Índico, onde também está situada Blefuscu. Os habitantes das duas ilhas são inimigos.

Blefuscu e Liliput são uma metáfora utilizada pelo autor para representar, respectivamente, França e Inglaterra no começo do século XVIII. Em Liliput, Gulliver depara-se com a população de pessoas minúsculas (com menos de seis polegadas de altura, cerca de 15 centímetros), denominadas liliputeanos, que o vêem como gigante e age de forma traiçoeira contra ele.

A escolha do romance - devido ao seu enredo - sugere uma disputa política entre o partido de esquerda, com a citação do nome de seu principal líder no texto complementar, e as demais esferas de poder do país.

A utilização da cor vermelha, que identifica o partido de esquerda, no retângulo em que está inserido o texto em destaque associa o referido partido ao líder citado. A metáfora sugere que a presidente do STF seja uma habitante de Liliput, que age de forma traiçoeira contra o “gigante” líder da esquerda.

No texto verbal que complementa a manchete, a palavra labirinto reforça a conotação fantasiosa da situação, enquanto a palavra golpe remete à disputa real entre o poder político e o judiciário, ao mesmo tempo que reforça a realidade ao apresentar o nome da ministra, Carmén Lúcia.

5 | SEMISSIMBOLISMO NAS CAPAS

O semissimbolismo pressupõe uma relação entre o plano de expressão e o plano de conteúdo apresentado na imagem. Na figura 1, há a categoria topológica de expressão, direita e esquerda, a organizar a disposição dos dois sistemas semióticos sincréticos; no mesmo plano, luz e sombra, se opõe à categoria de conteúdo vida e morte.

Enquanto, na figura 1 o plano de expressão é orientado no sentido horizontal, da direita para a esquerda, na figura 2 o sentido é vertical, superior e inferior. Na segunda figura, o plano de expressão apresenta as nuances opostas de claro e escuro, inferindo no plano de conteúdo os opostos semânticos morte e vida, injustiça e justiça.



Figura 1

PE	PC
superior	morte
inferior	vida
claro	injustiça
escuro	justiça



Figura 2

PE	direita X esquerda
	luz X sombra
PC	vida X morte

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos como a figura da mulher em cargo de poder é retratada pela mídia impressa brasileira na atualidade, podemos observar, ao mesmo tempo, uma reafirmação das conquistas femininas, mas também, a existência de resquícios do contexto histórico-cultural no qual a mulher esteve inserida ao longo do tempo, como a hierarquização de papéis em que o masculino se sobrepõe.

A primeira observação pode ser feita na capa da revista Isto É, que apresenta a imagem da ministra Carmén Lúcia como uma mulher capaz, segura, de opinião firme, demonstrando seriedade e empenho em resolver os conflitos da corte. Enquanto, Carta Capital satiriza a mesma mulher e coloca em dúvida sua capacidade de fazer justiça, revivendo o preconceito quase ancestral.

Para apoiar a tentativa de desconstrução da imagem feminina, Carta Capital faz analogia entre a situação do momento político retratado com a obra literária “As viagens de Gulliver” e , reafirma a ideia desconstrutiva, ao manipular a mesma imagem publicada por Isto É com a inclusão de adorno – colar de pérolas- para suscitar a preocupação da ministra com a questão estética, o que reforça a tentativa de diminuir sua credibilidade pelo fato de ser mulher.

Em outro contexto, o colar seria, talvez, apenas um elemento a compor o figurino. Porém, no texto sincrético analisado, o acessório reveste uma intenção previamente elaborada. O sentido desconstrutivo é complementado pelo texto verbal, que enfatiza “a injustiça” apoiada e encabeçada pela representante do mais alto cargo do Supremo Tribunal Federal (STF).

Assim como o escritor Jonathan Swift usou a ironia e a sátira em sua obra de ficção para fazer uma crítica sobre os seres humanos e as instituições sociais da Inglaterra do século XVIII, a revista Carta Capital se utiliza dos recursos estilísticos e da obra de Swift para criticar o poder judiciário brasileiro e a figura feminina que, no momento descrito, representa a mais alta corte do País.

REFERÊNCIAS

Biografia de Jonathan Swift. Disponível em https://www.ebiografia.com/jonathan_swift/ Acesso em: 02 de fevereiro de 2019.

FIORIN, José Luiz. **As astúcias da enunciação**: as categorias de pessoa, espaço e tempo. São Paulo: Ática, 2010.

LIPOVETSKY, Gilles; tradução Maria Lucia Machado. **A terceira mulher**: permanência e revolução do feminismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

PIETROFORTE, Antonio Vicente. **Semiótica Visual**: os percursos do olhar. São Paulo: Contexto, 2010.

CAPÍTULO 21

LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS) E LÍNGUA PORTUGUESA(LP): O QUE QUEREM, O QUE PODEM ESTAS LÍNGUAS?

Data de aceite: 01/10/2020

Antonilde Santos Almeida

UNEB – Departamento de Ciências Humanas/
Campus III
<http://lattes.cnpq.br/1693102899847382>

Rafael Santos Soares

UNEB – Departamento de Ciências Humanas/
Campus III
<http://lattes.cnpq.br/3533220018222414>

RESUMO: Duas línguas diferentes, mas que têm muito em comum. Uma sinalizada e escrita, outra oralizada e escrita. Línguas que são oficiais no mesmo país, mas que exercem diferentes papéis sociais e culturais. Muitas são as implicações no ensino dessas duas línguas. Este texto traz discussões a respeito desses ensinamentos durante as aulas semipresenciais das turmas dos cursos de Pedagogia e Jornalismo, no Departamento de Ciências Humanas – DCH/Campus III, da UNEB. As vozes teóricas de Quadros (2001), Sá (2002), Strobel (2008), Gesser (2009) e de Mantoan (2006) sustentam esse estudo que apresenta as especificidades de cada língua mostrar suas potencialidades. Evidencia-se também tanto para o bacharel como para o professor, o quanto pode tornar enriquecedor o conhecimento sobre as línguas. As aulas acontecem no formato semipresencial, por meio de atividades realizadas em fóruns, chats, questionários, em mídias digitais. Durante as aulas houve a percepção de que os discentes reconhecem a importância da inclusão de Libras como componente curricular,

porém não conseguem compreender como se dá a relação do aluno surdo com os conteúdos curriculares em salas de aulas comuns e em relação à comunicação em outras áreas que os surdos podem ocupar. Tem-se também a percepção de que os alunos ouvintes concebem as línguas em lados opostos, como se elas estivessem competindo e exigindo atenção. Os alunos ainda não conseguem perceber que o conhecimento sobre as duas línguas e suas especificidades podem ampliar a competência linguística e a capacidade discursiva nas diferentes instâncias sociais em que os sujeitos se inserem.

PALAVRAS-CHAVE: Libras, Língua Portuguesa, Ead, Cidadania.

SIGNAL BRAZILIAN LANGUAGE (LIBRAS) AND PORTUGUESE LANGUAGE: WHAT THEY WANT, WHAT CAN THESE LANGUAGES DO?

ABSTRACT: Two different languages, but they have a lot in common. One signed and written, another written and oralized. Languages that are official in the same country, but that carry out different social and cultural actions. There are many implications in teaching these two languages. This text discusses these teachings during the semipresencial classes of the classes of Pedagogy and Journalism, in the Department of Human Sciences - DHS / Campus III, UNEB. The theories of Quadros (2001), Sá (2002), Strobel (2008), Gesser (2009) and Mantoan (2006) sustain this study, which presents the specificities of each language to show its potentialities. It is also evident how much knowledge about languages can be enriching for both the bachelors

and the teacher. The classes take place in the semipresential format, through activities carried out in forums, chats, questionnaires, digital media. During the lessons it was noticed that the students recognize the importance of the inclusion of Libras as a curricular component, but they can not understand the relation between the deaf student and the curricular contents in common classrooms and in other areas that the deaf can occupy. It is also noticed that the listening students visualize the languages as if they competed in opposite sides and demanding attention. Students still fail to realize that knowledge about the two languages and their specificities can broaden linguistic competence and discursive capacity in the different social environments in which they are inserted.

KEYWORDS: Libras, Portuguese Language, Ead, Citizenship.

1 | NOTA INTRODUTÓRIA

Esta nossa produção se inicia com o texto “Lavra de Amor” de Carlos Melo Santos 2001 porque ele traduz muito do que se queremos escrever aqui. Especialmente quando o autor diz que poderia com “os olhos do outro escrever palavras: mar, amar, amor, aqui, ali, luar; conjugar verbos (dar, receber, semear)”.

Assim escolha da escrita deste nosso texto foi para pensar no entrelaçamento e na construção dos conhecimentos a respeito da Língua Brasileira de Sinais – Libras e da Língua Portuguesa -LP. O pensar nesse entrelaçamento começou a partir do momento que houve a solicitação do Colegiado de Pedagogia do Departamento de Ciências Humanas (DCH) – Campus III da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) para o acompanhamento das turmas matriculadas no componente curricular de Libras.

Ali se iniciava um novo caminho para a docente e para o aluno tutor /monitor e também intérprete de sinais. Naquele momento começava uma experiência singular na nossa vida acadêmica. Foi construído um percurso diferenciado na construção e uso da língua e dos diferentes recursos da linguagem nos processos interativos. Esses laços se ampliaram e se fortaleceram em 2018 com a chegada da turma de Comunicação social/Jornalismo e com a inserção da disciplina Libras no curso bacharelado.

No momento da apresentação da disciplina às turmas, houve um estranhamento de uma língua que é tão própria, tão nossa e nós nem sequer conhecemos ou a usamos. O estranhamento se ampliou quando os licenciandos começaram a imaginar como produzir reportagens, escrever palavras, conjugar verbos, fazer a terra nascer em poemas, se perder no amor e se achar no tempo, usando simultaneamente as a Libras e a LP.

Os discentes tiveram dificuldades para compreender os laços que unem duas línguas diferentes, mas que têm muito em comum. Uma sinalizada e escrita, outra oralizada e escrita. Línguas que são oficiais no mesmo país, mas que exercem diferentes papéis sociais e culturais. Muitas são as implicações no ensino dessas duas línguas. Essas implicações foram percebidas durante o trabalho com Libras no DCH III. Esse trabalho foi

realizado na modalidade Educação à Distância (EAD) no formato semipresencial no qual discentes têm alguns encontros com o docente em sala de aula e outras atividades *online* com cronograma definido por uma equipe da própria universidade.

Esse formato foi definido porque a UNEB não possui profissionais especialistas em Libras e com isso, veio a necessidade de outros professores, graduados em Língua Portuguesa, conhecer as especificidades da Libras e encontrar relações próximas entre as duas línguas. Daí surgiu o nosso interesse na participação de um simpósio que tratasse das perspectivas teóricas e metodológicas para o ensino de língua portuguesa escrita para surdos e passamos trabalhar conjuntamente no desenvolvimento da disciplina, fosse no planejamento, na execução nas atividades nos encontros presenciais ou nas orientações das tutorias *online*.

Quando pensamos no título para esta produção e colocamos a indagação: Língua Brasileira de Sinais (Libras) x Língua Portuguesa (LP): o que querem, o que podem estas línguas? , defendemos a tese que essas línguas querem e podem muito desde que existam possibilidades para que esses querer e poderes possam ser exercidos pelos os usuários. No entanto, entendemos que para que o aprendizado de Libras seja consolidado, faz-se necessário que as Secretarias de Educação no Estado e dos Municípios compreendam a importância do uso de Libras por todos que fazem o espaço educacional, do funcionário que ocupa do maior e ao menor cargo no espaço escolar e, que compreenda sobretudo a relevância da inserção de intérpretes nas escolas e nas universidades que se ocupam da formação docente.

Tal defesa parte da análise as lutas enfrentadas pela comunidade surda, no decorrer da história. A história evidencia quão grandes avanços desfruta a comunidade surda atual, porém não se pode haver um contentamento e nem mesmo deixar perder direitos já conquistados! Hoje a comunidade surda, já não é só “surda”, pois já existem os defensores da língua de sinais, já existem aqueles que percebem que precisa haver a luta pelo reconhecimento e inclusão do sujeito surdo, além dos profissionais da área, tais como, tradutores e intérpretes da Língua de Sinais e instrutores. Nesse contexto podemos dizer que a luta já não é só do surdo.

2 | A LÍNGUA DE SINAIS COMO PRIMEIRA LÍNGUA, A LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA: A NOSSA DEFESA

Os olhos e as vozes teóricas deste texto estão baseados em Quadros (2001), Sá (2002), Strobel (2008), Gesser (2009) e Mantoan (2006) sustentaram o trabalho desenvolvido. Neste estudo, são apresentadas as especificidades de Libras e de Língua Portuguesa, além de mostrar as potencialidades de cada língua. Evidencia-se também a relevância do conhecimento em Libras para o bacharel do Jornalismo e para o licenciando em Pedagogia, destacando para esses futuros profissionais o quanto pode tornar

enriquecedor o “domínio” sobre as duas línguas.

Nessa direção destacamos, junto aos discentes, a necessidade a construção do conhecimento histórico a respeito da luta pelos direitos das pessoas surdas. Destacando principalmente que hoje essa comunidade precisa conquistar ainda mais direitos, esclarecendo a história e entendendo os riscos de uma regressão, por exemplo o oralismo¹ no século XVIII. Esse marco se deve ser lembrado, para que jamais venha acontecer novamente.

Precisamos também entender de qual outra forma, tal conceito pode aparecer nos dias atuais, por meio de discursos referentes ao entendimento do que seja *surdo puro*, os surdos que usam apenas a Língua de Sinais, ou seja, é um oralismo inverso, pois sabemos que existem níveis diferentes de surdez, e que deficientes auditivos que conseguem adquirir, tanto o Português oralizado, quanto a Língua de Sinais, não devem ser impedidos de aprender.

Defendemos que o respeito a pessoa surda, deve partir dos seus próprios desejos, o direito a sinalizar, deve ser igualmente respeitado ao direito de oralizar, não sobrepujando um ou outro, mas respeitando de igual modo. Partindo desse princípio este texto expressa um pouco da experiência de uma docente em Libras e de um aluno, que também atua como intérprete com a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Importante esclarecer que tanto para a para docente, quanto par o intérprete de sinais a vivência com a Libras era um momento novo no contexto universitário.

Para a docente era primeira experiência com o ensino de Libras. Para o intérprete, o momento também coincidia com contato inicial na escola básica (quinto ano do ensino fundamental) como professor de Ciências que ensinava, entre uma aula e outra, alguns sinais básicos. Não era uma escola bilingue, também não havia alunos surdos, mesmo na condição de professor, ensinava alguns sinais, mas foi somente no segundo ano do ensino médio, que se inscreveu no primeiro curso básico de Libras, desde então ficou fascinado por essa língua.

Compreendemos que o ensino da LIBRAS para ouvintes, é o princípio para inclusão da pessoa surda, imaginemos um Brasil bilingue, no qual a pessoa surda possa ir ao médico sozinho sem a presença de um interprete, que em muitas das vezes, e principalmente na área da saúde, se torna desagradável, na qual o surdo possa emitir um documento em qualquer órgão público ou privado, e seja atendido em sua língua, ou seja, o mundo ouvinte tem capacidade de adaptar-se aos sinais. Entendemos que há como fazer com que todos os alunos surdos “ouçam”, isso porque algumas escolas já adotaram a LIBRAS, como parte do currículo para crianças e oferecem benefícios diversos para ampliar as formas de aprendizagens dos alunos que convivem com a surdez.

Os estudos da área comprovam que os estímulos do bilinguismo proporcionam ao

1. Essa proposta pretendia que os surdos fossem reabilitados, ou “normalizados”, pois, a surdez era considerada uma patologia, uma anormalidade. Eles deveriam comportar-se como se ouvissem, ou seja, deveriam aprender a falar.

cérebro, bons resultados a longo prazo, refletindo socialmente naquele indivíduo que está apto a lidar com as diferenças, além de ser um difusor da inclusão, tanto na infância, quanto na fase adulta. O sujeito que vivenciam o bilinguismo carrega uma bagagem cultural e proporcionando a inclusão, os reflexos e os ganhos de ensinar a crianças ouvintes, a língua de sinais são verdadeiramente grandes.

Os estudos também comprovam que de igual modo o ensino da língua de sinais às pessoas surdas, deve ser feito da mesma forma, independe da faixa etária, pois é na infância que o surdo precisa ser alfabetizado, assim como os ouvintes. Porém alguns teóricos defendem, tal ensino deve ser dado a partir dos seus pares, a criança surda desenvolverá a sua língua com outro surdo, seja um instrutor ou um professor.

Assim, a ideia que primeiro seja ensinado aos alunos surdos a libras e em seguida, seja realizado o ensino da língua Portuguesa. O ensino da língua Portuguesa só deve acontecer para o surdo, quando o aluno surdo já adquiriu a sua língua, isto é, a Libras. Só a partir desse aprendizado, deve haver o aprendizado da segunda língua, ou seja, a língua portuguesa (LP), que é o português escrito. Entendemos que só a partir desse momento o aluno surdo precisa estar em uma escola inclusiva. Sabemos da complexidade da socialização no contexto escolar para alunos com qualquer tipo de deficiência, complexidade que se acentua não é com os alunos surdos, tendo em vista que a sua forma de interação é diferente em comparação aos demais alunos, deficientes ou não.

3 | O QUE NOSSOS OLHOS VIRAM NA EXPERIÊNCIA COMO DOCENTE E INTÉRPRETE DE SINAIS

A importância de o aluno surdo adquirir a língua de sinais na infância, faz toda diferença ao decorrer da trajetória do surdo, tanto na vida social, quanto acadêmica, é até possível dizer que a aquisição da Língua Portuguesa, será mais fácil de ser abstraída caso o aluno surdo já domine a sua língua materna.

Na experiência observada, é possível apontar um exemplo em que mostra a importância da alfabetização em LIBRAS do aluno surdo. O que foi visto foi um pouco mais sobre como era o trabalho com a LIBRAS e a socialização de uma aluna em questão, tanto com ouvintes quanto com outros surdos. Essas observações foram feitas em um estágio, por intermédio do Governo do Estado na cidade de Juazeiro da Bahia, através de um programa, no ano de 2018 em uma escola inclusiva, com duração de apenas seis meses, período muito curto para intervenções sociopedagógicas, dentre outras colaborações necessárias.

A experiência como intérprete de sinais aconteceu com uma aluna do Ensino Fundamental I, na modalidade EJA, que tinha 28 anos e que não havia adquirido a língua de sinais, nem a língua portuguesa escrita, sendo aquele o primeiro contato com a escola. Isso resultou em um atrofiamiento no desenvolvimento linguístico, comunicativo, expressivo

e compreensivo. A escola era inclusiva, com isso já se via uma dificuldade ainda maior para que fosse apresentada à LIBRAS. Além disso, os horários das aulas não tinham espaços para encaixar um momento específico para o ensino da língua de sinais.

As discussões trazidas pelo intérprete de sinais, eram aprofundadas com a nossa exposição teórica como docente de Libras. A experiência mostrou pelo tutor mostram que em escolas regulares, as disciplinas são ministradas em Português, porém para criar a “inclusão”, faz-se necessária a presença intérprete e o uso da Libras direcionado para o aluno surdo. Caso isso não aconteça, haverá apenas o que dizem os autores, a integração escolar e de forma parcial, para que os alunos surdos “acompanhem” os alunos ouvintes: “A integração escolar tem cunho adaptativo e continua desrespeitando as especificidades desses alunos”. (Damazzio e Alves, 2010, p. 40)

No acompanhamento dos licenciados na condição de tutor/monitor e como docente da disciplina, foi possível observar que os licenciandos tinham diversas indagações: de qual forma tal aluno poderá adquirir os conteúdos da matemática ou história, sem possuir nenhuma língua? Como os surdos aprendem? Os alunos surdos aprendem realmente?

Nos encontros presenciais, nas rodas de conversas com os alunos do curso de Pedagogia e de Jornalismo tentávamos passar as experiências vividas com aquela aluna surda no ensino fundamental I. Embora o tempo da experiência tenha sido curto, o tempo da instituição, para acompanhar a alfabetização da aluna, na condição de intérprete usava horários cedidos por alguns professores que entendiam que o aluno necessitava ser alfabetizado em língua de sinais, alguns outros professores, quando necessitavam de explicar algum assunto, solicitavam a presença do intérprete, e pediam que traduzisse em sinais aquilo que o professor desejava passar, obviamente não havia comunicação, pois a aluna surda não conhecia os sinais. Diante desse contexto mostrávamos para os graduandos a necessidade do aprendizado em Libras desde a mais tenra idade.

Nas discussões online junto às turmas, também explicávamos que além do ensino da LIBRAS, o contato com outros alunos surdos, possibilita que eles se identifiquem com os seus pares e isso ajuda no desenvolvimento cognitivo e no reconhecimento da identidade como pessoas surdas. No caso específico a aluna surda ficou claramente fascinada, quando viu o contato entre outras pessoas surdas. Mostramos que aquela aluna surda viu que era possível rir, contar piadas, conversar, namorar, conversar interagir em Libras Isso ajudou bastante no desenvolvimento, na aquisição dos sinais, na socialização e na percepção de que existem pessoas como ela e que conseguem viver independentemente, algo que instigou a aprender e lutar pelo conhecimento, que lhe foi privado por muito tempo. Mostrávamos para as turmas como essa experiência foi significativa tanto para nós, como intérprete e docente quanto para aluna surda.

Nas discussões tanto nos encontros presenciais, quanto na tutoria online destacávamos o quanto a sala de aula ou o espaço escolar é um lugar de constituição de relações sociais entre alunos - alunos e professores para ampliar suas aprendizagens. Bem

como o processo ensino-aprendizagem necessita e uma interação entre teoria/prática e de maior envolvimento entre professor x aluno, através de discussões, estudos dos aportes teóricos e da metodologia aplicada.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essas experiências como intérprete de sinais e como tutor/monitor e como docente ensinaram-nos muito e também ampliaram a nossa percepção de que algumas pessoas ainda não conseguem perceber que o conhecimento sobre as duas línguas e suas especificidades podem ampliar a competência linguística e a capacidade discursiva nas diferentes instâncias sociais em que os sujeitos se inserem. Mostraram-nos também que a compreensão e o conhecimento sobre Libras contribuem não só para a formação dos profissionais, mas também para todas as pessoas na constituição da cidadania, aspecto que é de suma importância. Mostraram-nos sobretudo que querem e que podem a Libras e a Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei federal nº. 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 25 de abril de 2002. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/2002/L10436.htm>> Acesso em: 28 set. 2010.

_____. **Decreto nº 5626**, de 22 de dezembro de 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> Acesso em 28 set. 2010.

DAMÁZIO, M. F. M.; ALVES, C. B. **Atendimento Educacional Especializado do aluno com surdez**. São Paulo: Moderna, 2010.

_____. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração de Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

_____. Ministério da Educação e Cultura/Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: Desenvolvendo Competências para o Atendimento às Necessidades Educacionais Especiais de Alunos Surdos**. Brasília, 2006. Não paginado. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/alunossurdos.txt>>. Acesso em: 10 out. 2008.

FERREIRA-BRITO, Lucinda. Língua Brasileira de Sinais. In: FERREIRA-BRITO, Lucinda et. al. **Língua Brasileira de Sinais**. Brasília: SEESP, 1997. V. III (Série Atualidades Pedagógicas, n. 4)

QUADROS, Ronice Müller de. (Org.). Estudos Surdos I. Petrópolis, Rio de Janeiro: Arara Azul, 2006. SÁ, Nídia Regina Limeira. **Cultura, poder e educação de surdos**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002.

_____. Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de Sinais Brasileira: estudos lingüísticos**. v. 1. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SÁ, Nídia Regina Limeira. **Educação de Surdos: a caminho do bilinguismo**. Niterói: EDUFF, 1999.

SALLES, Heloisa Maria M. L. et al. **Ensino de língua portuguesa para surdos**: caminhos para a prática pedagógica. Brasília, Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2004. 2 v.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008. 118p.

LÉXICO TOPONÍMICO DO CENTRO DE ARAÇUAÍ-MG: RESGATE DA IDENTIDADE HISTÓRICA E SOCIOCULTURAL

Data de aceite: 01/10/2020

Data de submissão: 06/07/2020

Shirlene Aparecida da Rocha

UFMG, IFNMG, CNPq - Araçuaí Minas Gerais
<http://lattes.cnpq.br/5605716752196635>

Lillian Gonçalves de Melo

IFNMG - Araçuaí - Minas Gerais
<http://lattes.cnpq.br/0193937356889685>

Danielly Marinho Rocha Lucena

UFMG - Belo Horizonte-Minas Gerais
<http://lattes.cnpq.br/7856294437916052>

Giovanna Luiz Neiva

IFNMG - Araçuaí - Minas Gerais
<http://lattes.cnpq.br/2526051186589930>

RESUMO: O léxico de uma língua espelha e ajuda a construir o contexto histórico, econômico e sociocultural de uma comunidade em diferentes épocas e espaços. Assim, pretendeu com o referido trabalho analisar a escolha dos topônimos do centro de Araçuaí, município localizado no Vale do Jequitinhonha, e sua ligação com os aspectos econômicos, históricos e socioculturais da cidade. A coleta dos dados se deu através de consulta a documentos cartográficos e conversa com pessoas nascidas e residentes em Araçuaí. Os dados coletados foram registrados através de banco informatizado, acompanhados de informações extra-linguísticas pertinentes à análise. Alusivo à teoria, elegeu-se como bibliografia básica a ciência da Lexicologia,

especificamente a toponímia. Quanto à Semântica, foi considerada com enfoque no processo de constituição do léxico das línguas naturais, e, para justificar o trabalho, que tem o léxico como fonte de resgate de identidade, foram tomadas as vozes de autoridades no assunto, como Isquardo e Oliveira e outros que discutem léxico, cultura e identidade. O trabalho, ainda em fase de conclusão, já revela a preferência por antropotopônimos, especificamente os nomes masculinos de pessoas que têm alguma representatividade para a cidade. Ademais, observou-se que muitos topônimos originais foram trocados por apelidos, mais significativos para os moradores, ratificando o defendido por vários autores de que o léxico revela aspectos históricos, econômicos e socioculturais de uma comunidade.

PALAVRAS-CHAVE: Léxico, onomástica, toponímia, identidade.

TOPONYMIC THESAURUS OF THE CENTER OF ARAÇUAÍ-MG: RESCUING HISTORICAL AND SOCIOCULTURAL IDENTITY

ABSTRACT: A language's thesaurus mirrors and helps the building of historical, economic and socio-cultural context concerning to a community along different times and spaces. Thus, we aim in this work to analyze the choice of toponyms in the center of Araçuaí, a municipality located in the Jequitinhonha Valley, and its connection with the economic, historical and socio-cultural aspects of the city. Data collection took place through consulting cartographic documents and talking to people born and inhabiting in Araçuaí.

The collected data has been registered through a computerized database, along with extra-linguistic information relevant to the analysis. Concerning theoretical aspects, the science of Lexicology built the basic bibliography, specifically about toponymy. Regarding to Semantics, we have focused on the process of constituting natural languages thesaurus, and, to justify the research, which has the said lexicon as a source of identity recovery, we have quoted and called upon the voices of renowned researchers on the subject, such as Isquierdo, Oliveira and others, that discuss lexicon, culture and identity. This research, yet to be concluded, already reveals the preference for anthropotonyms, specifically the male names of people who have some representation for the city. In addition, it has been observed that many original toponyms were exchanged for nicknames, more meaningful for the residents, confirming what is defended by several authors, which state that the thesaurus reveals historical, economic and socio-cultural aspects within a community.

KEYWORDS: Lexicon, Thesaurus, Onomastics, Toponymy, Identity.

1 | INTRODUÇÃO

A onomástica é uma área da lexicologia que se ocupa do estudo dos nomes próprios, podendo abordar gênero, origens e processos de denominação. Subdivide-se em *antroponímia*, que se dedica ao estudo do nome próprio de pessoas, considerando prenomes, sobrenomes ou apelidos de família e *toponímia*, foco do referido trabalho, que se encarrega de estudar nomes de lugares, seja uma rua, bairro, cidade, praça, curso d'água, acidente geográfico, levando em consideração sua origem e evolução. A fim de analisar as escolhas toponímicas e motivações que levou a tais escolhas, bem como demonstrar, a partir do estudo de procedimentos adotados no processo de nomeação toponímica de Araçuaí, o caráter documental do léxico, foi utilizada a tabela taxionômica de classificação proposta por Dick(1990), uma das mais conceituadas estudiosas da onomástica toponímica. Conforme Dick (1990), o ato de nomear existe desde os primeiros tempos e isso se dava em virtude deste ato proporcionar ao nomeador uma inegável relação de posse entre possuído e possuidor, além do seu motivo inicial de contato com o acidente nomeado.

Tal afirmativa sobre a importância do ato de nomear pode ser comprovada pela Bíblia Sagrada, onde há um exemplo da necessidade e importância do ato designativo, tendo sido esta considerada a primeira tarefa que Deus deu ao homem:

O senhor Deus da terra formou todos os animais do campo e todas as aves do céu, e os trouxe ao homem para ver como lhes chamaria; e tudo o que o homem chamou ao ser vivente, esse foi seu nome. O homem deu nomes a todos os animais domésticos, às aves do céu e a todos os animais do campo (Gênesis 2.19-20 - ALMEIDA, 1965)

Isso deixa evidente que nomear também é uma forma de o homem organizar e controlar o mundo e antes de se nomear é importante considerar que esse processo se constitui na relação entre ambiente, cultura e vida de um povo, ou seja, o léxico toponímico pode identificar e revelar valores culturais de uma região. Diante disso, ao propor o referido

trabalho visando ao resgate de identidade, esperou-se desvendar e/ou mesmo ratificar o motivo do surgimento de nomes de ruas com nomes de personalidades históricas, rios, flores, animais e a influências destas pessoas para a formação da cidade. Todo essa relação de nomeação se justifica ao levar em consideração o postulado por Sapir (1969): léxico e cultura relacionam-se diretamente, pois o ambiente físico e social de um povo é refletido através da língua deste povo. Ainda nessa linha de pensamento de interação e motivação dos topônimos (NIDA, 1985, p.79) afirma que “a linguagem não é apenas uma parte da atividade humana, mas sim o aspecto mais característico do comportamento humano e o uso de línguas distintas é certamente o mais óbvio aspecto que distingue as culturas humanas”.

O próprio nome da cidade ARAÇUAÍ - de origem tupi que significa “*rio do tempo encoberto, do chapéu*” (SAMPAIO, 1987[1901] p.198), é um termo que merece atenção especial na sua constituição e motivação. Pode-se inferir, a partir de obras dos autores acima citados, que informações históricas, culturais, sociais, políticas e econômicas de um povo podem ser resgatadas por gerações futuras através da motivação toponímica.

Conforme assinala Dick, os topônimos históricos são veículos de ideologias que permeiam a memória e vivência imaginária do grupo que o utiliza, ou seja, a escolha toponímica, diferente da função denominativa, na língua, que ela considera arbitrária carrega em si um discurso e é motivada e isso torna-se evidente em dois momentos: 1) na intencionalidade de quem escolhe um determinado nome para um lugar e 2) na origem semântica da denominação, que pode ser transparente [isto é, reveladora de sua própria motivação] ou opaca para (DICK, 1990, p.39).

O topônimo, portanto, tem uma intrínseca relação com a memória de um povo, mesmo quando o povo esquece a motivação toponímica, que se tornou opaca através dos tempos, pois uma cultura e/ou uma língua não existem mais. E, a propósito dessa memória perdida, mencione-se aqui a afirmação de que, “a ausência de registro lexicográfico [...] é um fato irrelevante, podendo ou não vir a ocorrer no futuro” (MANZOLILLO, 1995 p.13). Todavia, prossegue ele, “a aceitação dos falantes [...] já é um fato real e presente”. Assim sendo, para esse autor, “saber se um item lexical ‘existe’ não é preocupação primordial dos usuários de um idioma, que, no dia-a-dia, estão mais interessados em comunicar ideias e em transmitir pensamentos”.

Para justificar todo esse envolvimento, a importância do trabalho proposto como fonte de resgate e motivação lexical dos topônimos araçuaienses, tomou-se como base a voz de autoridades no assunto, como Isquierdo e Oliveira (1998) que assim se pronunciam a respeito da motivação lexical:

“na medida em que o léxico configura-se como a primeira via de acesso a um texto, representa a janela através da qual uma comunidade pode ver o mundo, uma vez que esse nível de língua é o que mais deixa transparecer os valores, as crenças, os hábitos e costumes de uma comunidade”. (ISQUERDO e OLIVEIRA, 1998 p.9).

O que se observou é que o ato de nomear ruas não consiste em algo vazio, sem motivação, mas estabelece uma ligação (iconicidade) com algum nome que traga sentido ou que ressalte alguma característica específica do lugar, de quem por ali passou etc. É sabido que o processo de atribuição de nomes pode resultar de várias motivações que nem sempre são físicas, podendo estar relacionadas aos fatos históricos ou culturais de acordo com as especificações da comunidade na qual estão inseridas e também com a natureza dos acidentes que nomeiam.

Outra forma de nomeação toponímica, defendida por Solis Fonseca (1997) que pode surgir é aquela baseada em documentos oficiais, atos fundacionais e os que surgem espontaneamente, quando por exemplo o chefe do executivo acha que tal personalidade deve ser homenageada e atribui seu nome a tal local, o que dificulta a análise tendo em vista a necessidade de um estudo mais aprofundado que considere a história e a transformação desse topônimo no decorrer do tempo e também no contexto que originou sua criação e que justifica seu uso. Neste trabalho foram coletados e analisados topônimos definidos pelo Legislativo, sem participação da comunidade, portanto não partram de uma nomeação espontânea.

2 | METODOLOGIA

A cidade de Araçuaí está localizada no nordeste de Minas Gerais, que de acordo com Pereira (1969) foi a primeira região de Minas pisada pelos homens civilizados, no século XVI, quando chegaram ao local em busca de pedras preciosas.



Figura 1: localização da cidade de Araçuaí no Vale do Jequitinhonha.

Fonte: <http://cenedcursos.com.br/meio-ambiente/medio-jequitinhonha-mg-populacoes-ribeirinhas-um-estudo-de-caso/mapa-vale/>

Conforme localização acima, Araçuaí está localizado especificamente no Médio Jequitinhonha, no qual é a cidade polo. O município que é formado pela sede, dois distritos de Engenheiro Schnoor e Itira, além de mais de 60 comunidades rurais, fica a 678km da capital mineira e em 2010, conforme dados do IBGE, tinha uma população de 36.013

habitante. Sua emancipação política ocorreu no dia 21 de Setembro de 1871, por força da Lei nº 1870, e, inicialmente, Calhau era o nome do arraial que nos anos de 1830 começou a se formar entre a chapada do Piauí e a do Candonga, onde o ribeirão do Calhauzinho faz barra no Rio Araçuaí, ficando o arraial na margem direita de ambos. De Calhau passou a se chamar Arassuahy, depois Arassuaí e finalmente o nome oficial atual de Araçuaí. No entanto, ainda hoje os moradores usam o nome de Calhau e se reconhecem como Kiauzeiros.

Este trabalho foi subsidiado por leitura de publicações já existentes sobre o assunto. Para a coleta dos dados utilizamos de dois procedimentos básicos: um de caráter oficial, que foi obtido de documentos cartográficos e outros registros da Prefeitura; outro, de caráter mais informal, correspondente às informações conseguidas através de conversas com pessoas nascidas e residentes em Araçuaí. O material coletado foi registrado em banco informatizado, de que constaram, além dos dados propriamente ditos, informações linguísticas e extralinguísticas pertinentes para a análise. Para tanto, foi preenchida uma ficha destinada a informações sobre a constituição formal dos nomes das ruas do centro de Araçuaí e dos motivos envolvidos em sua escolha e outra ficha toponímica, através da qual, foi feita a classificação dos topônimos do centro da cidade, conforme segue:

CONSTITUIÇÃO FORMAL DOS TOPÔNIMOS COLETADOS E MOTIVAÇÃO PARA ESCOLHA

Dados “lexicais”					
Nome do topônimo e lei de criação	Processo de formação	Motivação	Apelido do topônimo	Processo de formação	Motivação
Doutor Nuno Melo					

Quadro 1: modelo de ficha usada no registro de dados relativos à constituição formal dos topônimos do centro de Araçuaí e respectivas motivações.

FICHA LEXICOGRÁFICO -TOPONÍMICA

Topônimo: Doutor Nuno Melo	Taxionomia: axiotopônimo
Município: Araçuaí Origem: portuguesa Formação lexical: NCm=Nome Composto masculino.	Acidente: humano/avenida Estrutura Morfológica: composta Histórico (variações): n/e
• Informação bibliográfica Nascido em Araçuaí no dia 05/09/1867 filho de Belizário da Cunha Melo e Crstina da Cunha Melo, formou-se em Medicina pela Faculdade de Salvador. Casou-se com Juscelina Alves da Cunha Melo com quem teve 08 filhos. Foi o 3º agente executivo de Araçuaí (função equivalente à de Prefeito).Tinha o catolicismo como característica marcante e doou. Segundo relatos orais era extremamente caridoso e não media esforços para atender aos doentes, prncipalmente os carentes.Faleceu na Fazenda Sossego aos 58 anos em 12/03/1925.Foi um grande empreendedor e tem seu nome como referência de um homem que ajudou a construir Araçuaí.	
• Placa da rua	

Quadro 2: modelo de ficha toponímica proposta por Dick(1990) com adaptações.

3 | DISCUSSÃO DOS RESULTADOS PARCIAIS

Tendo em vista a necessidade de concisão do trabalho não apresentamos uma lista com os nomes das ruas, mas um gráfico com a síntese dos dados.

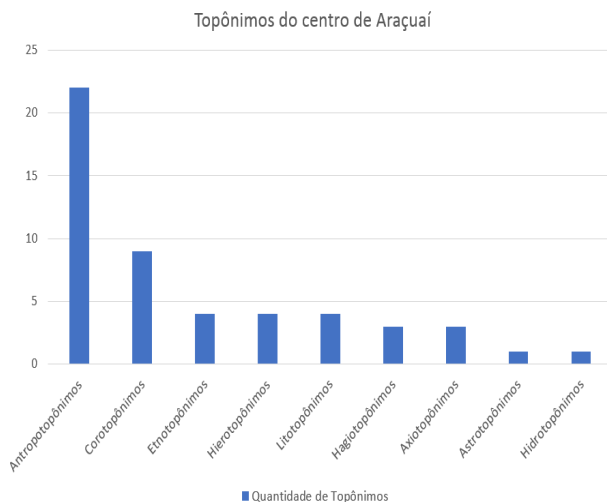


Gráfico 1. Topônimos do Centro de Araçuaí

Fonte: dados da pesquisa, 2019.

No nosso levantamento foram constatados 51 logradouros no centro de Araçuaí. Após listarmos e os classificarmos, seguindo a tabela taxionômica de Dick, elaboramos o gráfico acima para fazermos uma análise breve. Iniciamos nossa análise tomando as palavras de Ferraz, (2006)

A renovação do léxico de uma língua é um fenômeno permanente, já que o léxico, refletindo a dinâmica da língua, considerando-se que esta, sociedade e cultura são indissociáveis, constitui uma forma de registrar a visão de mundo, o conhecimento do universo, a realidade histórica e cultural e as diferentes fases da vida social de uma comunidade linguística.(FERRAZ, 2006 p.206)

O gráfico acima corrobora com o postulado por Ferraz(2006) ao nos mostrar que não existe apenas um critério para nomeação de logradouros e que esta nomeação nos prova a dinamicidade da língua e o quanto ela demonstra a visão de uma comunidade em determinado tempo e espaço. Isso reforça a afirmação de que o léxico é infinito pois a cada dia uma nova palavra está surgindo em determinada comunidade, dependendo do momento em que se vive, sejam mudanças políticas, econômicas, sociais. Ainda deixa evidente que

não podemos dissociar língua e cultura, uma vez que a cultura de uma comunidade pode ser expressa através do seu léxico, inclusive o toponímico.

No que se refere aos dados, percebemos que os antropotopônimos se sobressaem e isso reforça a crença cultural de um povo. Em virtude do trabalho realizado, não fizemos uma análise em todos os aspectos da constituição dos topônimos (sintáticos, lexicais, morfológicos), mas mostraremos o que propusemos que foi a verificação da motivação da escolha de determinados antropônimos. Tendo em vista que a maior ocorrência foi de antropotopônimos foram feitas pesquisas sobre eles e achamos interessante mostrar algumas motivações que contribuíram para a escolha de determinados nomes para as ruas do centro de Araçuaí.

Antropotopônimo	Quem foi?
Augusto da Costa Pereira	Comerciante residente no Rio de Janeiro, muito rico e católico.
Benjamin Constant	Militar, engenheiro, professor. Participou da Guerra do Paraguai.
Costa Sena	Senador que representava os interesses da região no congresso, dele partiu o projeto de construção da Estrada de Ferro ligando Teófilo Otoni a Araçuaí, importante para o desenvolvimento da cidade no século XX. Foi vice-presidente (que hoje governador) do estado e com a morte de Silviano Brandão atuou como presidente do estado. Era da região de Diamantina e formou-se como engenheiro de minas na Escola de Minas em Ouro Preto.
Dr. Nuno Melo	Foi o 3º agente executivo de Araçuaí, em seu mandato realizou diversas obras como o mercado municipal e o prédio da prefeitura.
Francisco Onnis Piras	Construtor, coordenou projetos como a construção da Matriz e do Colégio Nazareth.
Gentil de Castro	Foi Um coronel de Araçuaí que construiu o primeiro hospital da cidade e morreu assassinado no fim do século XIX.
José Antônio Araújo	Comerciante que fornecia produtos para a elite, solteiro e rico, morreu assassinado pelo sobrinho para receber a herança.
Leopoldo Pereira	Prefeito e professor da escola normal de Araçuaí, fundou o Liceu de Artes e Ofícios de Araçuaí.
Mestra Edith da Cunha Melo	Professora e filha do Dr. Nuno da Cunha Melo, pertencia.
Osório Colares	Grande fazendeiro da região.
Pedro Celestino	Padre e deputado estadual de Minas. Contribuiu para a conquista do telégrafo e da agência dos correios para Araçuaí.
Túlio Hostílio	Advogado, promotor da comarca de Araçuaí no período de 1915-1918, delegado de polícia e presidente da câmara municipal de 1925 a 1930. Construiu o prédio da antiga cadeia da cidade e da Escola Estadual Manoel Fulgêncio.

Quadro 3- Alguns antropônimos e significado para Araçuaí

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Para (TUAN 1983, p. 151) “o espaço transforma-se em lugar à medida que adquire definição e significado”, pelo que a nomeação dos lugares é capaz de proporcionar esta definição e significado. Assim percebemos que são os acontecimentos e nomes importantes da época da criação dos logradouros que dão sentido ao espaço e os transformam em lugares significativos para os moradores a partir do momento que recebem um nome.

Assim podemos afirmar que através do batismo dos nomes dos lugares, ou seja, dos topônimos, criaram-se identidades, pertencimentos e territorialidades, que aos poucos foram sendo aceitas pelas comunidades. Em Araçuaí percebemos que foram utilizados nomes representativos para nomear os topônimos criados na época e que estes nomes nem sempre eram de pessoas que participavam da vida da cidade, como é o caso de Benjamin Constant e Quintino Bocaiúva, nomes conhecidos nacionalmente, não tinham uma relação direta com Araçuaí e foram homenageados com nomes de ruas. No entanto, mesmo alguns não tendo esta ligação, a maioria dos nomes escolhidos são motivados e, embora distintos dos nomes comuns, os nomes próprios, especificamente os topônimos apresentam uma carga informacional de natureza variada, além de constituir uma unidade significativa de articulação do discurso. Na mesma linha de pensamento de autores como Sapir(1971), Coseriu (1977), Faulstich (1980), Biderman (2001) e tantos outros mais, aceitamos que “em todo falante existe uma consciência intuitiva de uma unidade léxica, seja qual for a sua língua materna”, (BIDERMAN, 2001, p. 99), ou seja, nomes de ruas não são atribuídos sem significado.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após análise dos dados coletados, foi perceptível no léxico toponímico de Araçuaí:

- a. a prevalência do nome de pessoas (antropotopônimos) , seja pela importância da pessoa para a cidade ou mesmo para o país;
- b. a substituição de muitos topônimos oficiais por apelidos ligados a alguma característica do lugar “ cemitério dos vivos”, “ninho das cobras”, o que evidencia a iconicidade lexical;
- c. a presença da religiosidade da cidade, mesmo que não seja o aspecto mais utilizado para nomear os lugares;
- d. a preferência por nomes masculinos em detrimento dos femininos, demonstrando o machismo predominante na época, ou ainda, que cargos de importância para a cidade só eram destinados a homens;

Entendemos que o estudo do léxico toponímico possibilita não só o resgate linguístico da fala vigente nas diversas comunidades como a sua memória histórica, social, econômica, política, cultural, etc. Isso porque, ao nomear e caracterizar o mundo que nos rodeia, a palavra registra e torna presente a nossa cultura — o que faz dela “senhora” de

tríplice coroa: do passado, do presente e do futuro. Corroboramos a ideia de (FERRAZ, 2006, p.219) de que “à medida que ocorrem mudanças sociais, a língua se adapta a essas mudanças produz novas unidades léxicas”, o que acreditamos ser possível constatar se fizermos uma análise comparativa entre os nomes das ruas do centro de Araçuaí e os nomes de ruas de outro bairro surgido recentemente na cidade.

Por fim, reiteramos que nosso objetivo neste trabalho foi ratificar que existe uma relação intrínseca entre toponímia, cultura, memória e identidade e que o nosso trabalho é apenas uma amostra do quão rico é o léxico toponímico de uma cidade. Em um próximo trabalho pretendemos usar os dados coletados para discutirmos o processo de evolução antropônimos > topônimo, tendo em vista que o léxico toponímico do centro de Araçuaí é predominantemente constituído por antropônimos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. F. **Bíblia Sagrada**. Edição Revista e corrigida. São Paulo: Editora Sociedade Bíblica Brasileira, 1965.

BASÍLIO, Margarida. **Formação e classes de palavras no português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004.

BIDERMAN, Maria Teresa Camargo. **Teoria linguística**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

COHEN, Maria Antonieta Amarante de Mendonça. **A toponímia mineira: o caso de -Macabelo**. In: SEABRA, M.C (org.).O estudo do léxico.UFMG, 2006, p. 77-89.

COSERIU, Eugenio. **Princípios de semântica estrutural**. Madrid: Gredos, 1977.

DICK, M. V. P. A. **Toponímia e antroponímia no Brasil**. Coletânea de Estudos. 2. ed. São Paulo: USP, 1990.

_____. **A Motivação Toponímica e a Realidade Brasileira**. São Paulo; Governo do Estado de São Paulo. Edições Arquivo do listado, 1990.

_____. **A Motivação Toponímica: Princípios teóricos e Modelos Taxionômicos**. São Paulo; FFLCHAJSP, 1990.

_____. Toponímia e antroponímia no Brasil. Coletânea de Estudos. 2. ed. São Paulo: USP, 1990.

_____. O sistema onomástico: bases lexicais e terminológicas, produção e frequência. PIRES DE OLIVEIRA, A.M.P; ISQUERDO, A.N. (Orgs). **As ciências do léxico**. Lexicologia, **Lexicografia e Terminologia**. 2. ed. Campo Grande: UFMS, 2001.

FAULSTICH, Enilde L. de J. **Lexicologia; a linguagem do noticiário policial**. Brasília: Horizonte, 1980.

FERRAZ, Aderlande Pereira. **A inovação lexical e a dimensão social da língua**. In: SEABRA, M.C (org.).O estudo do léxico.UFMG, 2006, p. 217-234.

ISQUERDO, Aparecida Negri; KRIEGER, Maria da Graça (Org.). **As ciências do léxico**; lexicologia, lexicografia, terminologia. São Paulo: Humanitas, 2007 V. III.

NIDA, E. A. **Costumes e Culturas**. São Paulo: ed. Vida Nova, 1985.

SANDMANN Antônio José. **Formação de palavras no português brasileiro contemporâneo**. Curitiba: Scientia et Labor/Ícone, 1988.

SAPIR, Edward. **A linguagem, introdução ao estudo da fala**. Tradução J. Mattoso Câmara Jr. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1971.

SEABRA; Maria Cândida Trindade Costa. **O léxico em estudo**. UFMG, 2006.do A rquivo Público Mineiro, v.20, 19

SOLIS FONSECA, G. **La gente pasa, los nombres quedan. Introduccion en la Toponímia**. Lima: Ed. Lengua y Sociedad, 1997.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. São Paulo: DIFEL, 1980.

SOBRE OS ORGANIZADORES

MARCELO MÁXIMO PURIFICAÇÃO – Pós-doutorado em Educação pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (FPCE/UC Portugal, 2014-2016). Pós-doutorado (em andamento) em Formação de professores, Identidade e Gênero pelo Instituto Politécnico da Escola Superior de Educação de Coimbra ESEC (2017-); Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião da Pontifícia Universidade Católica de Goiás PUC/Goiás (2010-2014, CAPES 5); Doutorado em Ensino (em andamento), com objeto de tese na área da Educação Matemática/Desenvolvimento Profissional de Professores e tecnologias pela Universidade do Vale do Taquari/UNIVATES (2018 -, CAPES 4); Doutorado em Educação (em andamento), com objeto de tese na área de Currículo e Identidade Juvenis pela Universidade Luterana do Brasil/ ULBRA (2020 -, CAPES 5); Mestre em Teologia: Educação Comunitária Infância e Juventude pelas Faculdades EST (2007-2008, CAPES 5). A nível de graduação possui formação multidisciplinar com: Licenciatura em Matemática pela Universidade Estadual de Goiás (2004); Licenciatura em Pedagogia habilitação: séries iniciais, orientação e supervisão escolar, pelo Instituto de Ciências Humanas e Sociais ICSH (2005) e Licenciatura em Filosofia pela Faculdade Batista Brasileira/FBB (2011). É professor Titular C-II da Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior/FIMES/UNIFIMES desde 2014 (Onde atua em atividades de ensino, pesquisa e extensão na graduação e pós-graduação) e professor P-IV da Secretaria Estadual de Educação de Goiás desde 1999 na disciplina de Matemática. Atua, ainda, como Docente Permanente nos seguintes Programas: Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) da Faculdade de Inhumas FACMAIS, Linha 2 Educação, Cultura, Teorias e Processos Pedagógicos; Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) da Fundação Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul UEMS, Linha 1 Currículo, Formação Docente e Diversidade (Cooperação técnica nº 1038/2019. Publicado no D. O. nº 10038 de 28/11/2019) e do MPIES Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social da Universidade do Estado da Bahia UNEB (Colaboração Técnica, sem vínculo empregatício), na Linha 2 Novas Formas de Subjetivação e Organização Comunitária. Coordenador do Grupo de Pesquisa (NEPEM/UNIFIMES-CNPq); Colíder do Grupo de Pesquisa em Educação, Tecnologias Sociais e Desenvolvimento no interior do Amazonas (do IFAM). Associado na ANPED/Nacional. Membro da Comissão Editorial da Revista Científica em Educação da FACMAIS (2020 -); Membro do Comitê Científico da Editora Atena (2019 -); Editor da Revista Científica Novas Configurações Diálogos Plurais (2020 -). Tem experiência na área da Educação atuando no eixo da Diversidade. Atualmente interessa-me pesquisa em dois grupos temáticos: I Processos Educativos: Formação de Professores, Políticas Educacionais, Currículo, Desenvolvimento Profissional, Ensino e Tecnologia; II Estudos Culturais: Identidade, Representação, Gênero, Violência, Negritude, Religiosidade e Cultura. E-mail: maximo@unifimes.edu.br

KATIELLY VILA VERDE ARAÚJO SOARES - é Mestranda em Educação PPGE-FacMais. Especialista em Docência Universitária pela Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Inhumas. Graduada em Letras - Português/Inglês pela Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Inhumas. Graduação em Pedagogia pelo Instituto Wallon. Atualmente Coordenadora Pedagógica do Curso de Pedagogia da FacMais; Assessora Técnica Educacional do PPGE e Regulação na Faculdade de Inhumas FacMais e docente da disciplina Fundamentos Metodológicos do Ensino de Língua Portuguesa para os Anos

Iniciais do Ensino Fundamental. Experiência docente com as disciplinas: Língua Portuguesa, Linguagens e Mediações Tecnológicas na Educação, Filosofia da Educação, e Cultura, Currículo e Programas, na Faculdade de Inhumas FacMais. Educação Arte e Cultura, Literatura Infantil, Língua Portuguesa IV, Trabalho Acadêmico e Linguagens, TCC I e Língua Inglesa na Universidade Estadual de Goiás - Câmpus Inhumas. E-mail: katielly@facmais.edu.br

DENILRA MENDES FERREIRA - Possui graduação em Pedagogia (Licenciatura) pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2007). Especialista em Psicopedagogia pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano. Mestranda em Educação pela Universidade Luterana do Brasil – ULBRA. É servidora do Instituto Federal do Maranhão - IFMA. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Orientação Educacional. Formação na área de Educação do Campo; Educação Inclusiva, Elaboração de projeto para o atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas e Formação continuada de professores na área de Necessidades específicas (visual, Surdez, Superdotação/Altas habilidade e transtornos específicos e diagnóstico psicopedagógico). E-mail: denilra@ifma.edu.br

ÍNDICE REMISSIVO

A

Análise Literária 63

Argumentação 2, 31, 37, 38, 39, 40, 43, 45, 46, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 98, 99, 102, 104, 105, 106, 107

Atividade Investigativa 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46

Autocomunicação 148, 149

Autoria 55, 82, 83, 84, 85, 87, 88, 92, 93, 107, 112, 115, 129, 132, 135

C

Causas Externas 68, 81

Conhecimentos Linguísticos 56, 60

Cultura 31, 38, 49, 59, 122, 123, 136, 137, 139, 140, 141, 142, 144, 145, 146, 149, 152, 164, 182, 197, 198, 199, 200, 201, 204, 205, 206, 207, 209, 210

D

Despersonalização 63, 64, 67

Discurso 24, 25, 27, 30, 31, 33, 39, 40, 42, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 91, 92, 93, 95, 96, 97, 98, 99, 102, 104, 106, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 146, 160, 161, 165, 168, 169, 170, 174, 201, 206

E

Ensino 5, 6, 13, 15, 17, 19, 20, 21, 37, 38, 39, 40, 42, 46, 47, 48, 50, 55, 56, 57, 59, 60, 61, 84, 86, 95, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 118, 120, 129, 130, 131, 134, 135, 145, 146, 147, 157, 162, 163, 164, 167, 168, 170, 171, 173, 174, 175, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 209, 210

Escrita Proficiente 167, 171

Estado 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 11, 12, 33, 34, 48, 52, 53, 56, 57, 66, 72, 73, 75, 76, 101, 104, 110, 139, 144, 145, 155, 156, 157, 165, 192, 193, 195, 205, 207, 209

F

Formação de Leitores 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19

G

Gramática 59, 151, 170, 176

L

Leitura 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 27, 50, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 71, 82, 83, 85, 86, 88, 89, 91, 92, 93, 106, 110, 119, 129, 131, 132, 134, 138, 146, 147, 163, 164, 167, 168, 171, 173, 203

Letramento 13, 61, 82, 83, 129, 136, 146, 159

Léxico 180, 199, 200, 201, 204, 205, 206, 207, 208

M

Metáfora 50, 136, 137, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 176, 177, 179, 180, 181, 182, 188

Mídia 74, 184, 185, 186, 188, 190

N

Narrador 22, 23, 24, 25, 26, 27, 143, 144

P

Persuasão 22, 23, 24, 26, 27, 31, 95, 96, 97, 98, 99, 105, 106

Produção Textual 130, 131, 134, 135, 167, 168, 170, 171, 174, 175

R

Relatos de Vida 155, 160

Religião 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 122, 149, 209

Retórica 27, 35, 40, 94, 95, 96, 97, 105, 106

S

Semiologia 28, 30, 32, 34

Semiótica 28, 30, 31, 36, 184, 187, 190

Sociedade Brasileira 119, 121, 172, 184

Sujeito 16, 19, 40, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 67, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 95, 96, 98, 99, 100, 105, 106, 123, 133, 138, 141, 142, 143, 158, 161, 178, 182, 193, 195

V

Voyeurismo 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128

Argumentação e Linguagem 3

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

Argumentação e Linguagem 3

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 