

# Argumentação e Linguagem 2

Marcelo Máximo Purificação  
Sheila Maria Pereira Fernandes  
Akira de Alencar Borges Bessa  
(Organizadores)



# Argumentação e Linguagem 2

---

---

Marcelo Máximo Purificação  
Sheila Maria Pereira Fernandes  
Akira de Alencar Borges Bessa  
(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 Cremona

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  
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás  
Profª Drª 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  
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília  
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina  
Profª Drª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira  
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Profª Drª 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  
Profª Drª 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  
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Profª Drª Maria Tatiane Gonçalves Sá – Universidade do Estado do Pará  
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá  
Prof. Dr. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados  
Profª Drª Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino  
Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora  
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

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

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto  
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás  
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Douglas Gonçalves da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Profª Drª Érica de Melo Azevedo – Instituto Federal do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará  
Profª 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  
 Sheila Maria Pereira Fernandes  
 Akira de Alencar Borges Bessa

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

A694 Argumentação e linguagem 2 [recurso eletrônico] /  
 Organizadores Marcelo Máximo Purificação, Sheila Maria  
 Pereira Fernandes, Akira de Alencar Borges Bessa. -  
 Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.

Formato: PDF  
 Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader  
 Modo de acesso: World Wide Web  
 Inclui bibliografia  
 ISBN 978-65-5706-443-6  
 DOI 10.22533/at.ed.436202509

1. Língua portuguesa - Composição e exercícios.  
 2. Linguística. I. Purificação, Marcelo Máximo. II. Fernandes,  
 Sheila Maria Pereira. III. Bessa, Akira de Alencar Borges.  
 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](http://www.atenaeditora.com.br)  
[contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)

## APRESENTAÇÃO

Caríssimos leitores, apresentamos a vocês a obra “Argumentação e Linguagem 2”, que traz de forma interdisciplinar o diálogo argumentativo e prático, materializado no desenho teórico de investigações que foram desenvolvidas por pesquisadores de instituições diversas de nosso país. Uma obra, que chega num momento, marcado pela complexidade do distanciamento social. Momento esse, em que as pessoas estão experimentando outras formas de diálogos. Nesse cenário, falar de argumentação e linguagem nos remete a retórica clássica que permeia o discurso, realizado e o seu efetivo resultado nas práticas e relações sociais. E, dessa junção cercada de simbolismo nos deparamos com as representações do social, se alargando nos mais variados discursos.

A obra está estruturada em 21 artigos teóricos organizados em duas partes. A primeira integra 11 artigos que perpassam a temática “Argumentação e Linguagem” nos seguintes liames: leitura interativa, letramento, literatura infantil, diálogos, semioses múltiplas, mapas conceituais, tramas, portfólio de textos, produção textual entre outros. Na segunda parte, são 10 artigos que fazem a integração dialógica com a temática desta obra, a partir dos seguintes vieses: pensamento computacional, formação de professores, oficinas pedagógicas, relatos, linguística, ensino da língua portuguesa, literatura infantil/juvenil contemporânea, análise, discurso, articulações.

A diversidade de temas discutidos na obra, mostra a sua pluralidade -, cenário propício para o desenvolvimento de argumentos e linguagens.

A todos, uma boa leitura.

Marcelo Máximo Purificação  
Sheila Maria Pereira Fernandes  
Akira de Alencar Borges Bessa

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
LETRAMENTOS E ETNOGRAFIA EM UMA ESCOLA NA COMUNIDADE QUILOMBOLA SÃO DOMINGOS	
Luiz Henrique Gomes Silva	
<b>DOI 10.22533/at.ed.4362025091</b>	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>8</b>
LITERATURA INFANTIL E JUVENIL: CAMINHOS PARA LEITURA INTERATIVA, ESCRITA E ORALIDADE	
Edite Sampaio Sotero Leal	
<b>DOI 10.22533/at.ed.4362025092</b>	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>15</b>
MAPAS CONCEITUAIS DIGITAIS NO ENSINO DE LÍNGUAS	
Roseli Wanderley de Araújo Serra	
Andréa Moreira Gonçalves de Albuquerque	
Roberta Varginha Ramos Caiado	
<b>DOI 10.22533/at.ed.4362025093</b>	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>25</b>
O ENSINO DE LIBRAS E AS DIFICULDADES DOS DISCENTES OUVINTES	
Antonilde Santos Almeida	
Javã Fonseca Sousa Júnior	
<b>DOI 10.22533/at.ed.4362025094</b>	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>31</b>
O DIÁLOGO DAS CORES ENTRE PASTORAL DE OSMAN LINS E A PINTURA DE CARAVAGGIO	
Ana Márcia Braga de Amorim	
Josemeire Caetano da Silva	
<b>DOI 10.22533/at.ed.4362025095</b>	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>38</b>
O ESPAÇO DAS SEMIOSES MÚLTIPLAS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA	
Júlia Vieira Correia	
<b>DOI 10.22533/at.ed.4362025096</b>	
<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>45</b>
O ILUMINISMO E A CRISE ÉTICA NA MODERNIDADE A PARTIR DE ALASDAIR MACINTYRE	
Jacson Alexssandro Guerra	
<b>DOI 10.22533/at.ed.4362025097</b>	
<b>CAPÍTULO 8</b> .....	<b>53</b>
O LOBO NA LITERATURA INFANTIL: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A	

## DES(CONSTRUÇÃO) DA FIGURA DO LOBO MAU NAS NARRATIVAS INFANTIS

Soraya de Souza de Oliveira

**DOI 10.22533/at.ed.4362025098**

### **CAPÍTULO 9..... 59**

#### O PORTFÓLIO DE TEXTOS COMO MEIO DE APRIMORAMENTO DA PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO MÉDIO

Jozil dos Santos

**DOI 10.22533/at.ed.4362025099**

### **CAPÍTULO 10..... 66**

#### O QUE A LÍNGUA REVELA SOBRE AS PROPOSTAS PARA EDUCAÇÃO PÚBLICA DE UM CANDIDATO À PRESIDÊNCIA QUE NUNCA ENTROU EM UMA ESCOLA?

Márcio Battisti

**DOI 10.22533/at.ed.43620250910**

### **CAPÍTULO 11 ..... 72**

#### OBSESSÃO E RESGATE EM TRAMAS DO DESTINO

Jorge Leite de Oliveira

**DOI 10.22533/at.ed.43620250911**

### **CAPÍTULO 12..... 79**

#### PENSAMENTO COMPUTACIONAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ÁREA DE LINGUAGEM: PERSPECTIVAS PARA CURSOS DE LICENCIATURA

Fabiana Diniz Kurtz

Denilson Rodrigues da Silva

**DOI 10.22533/at.ed.43620250912**

### **CAPÍTULO 13..... 88**

#### PRECISA ESCREVER QUANTOS PARÁGRAFOS? UMA ANÁLISE DE RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS NA UNIVERSIDADE

Erica Reviglio Iliovitz

**DOI 10.22533/at.ed.43620250913**

### **CAPÍTULO 14..... 94**

#### OFICINAS PEDAGÓGICAS: REDIMENSIONANDO PRÁTICAS À LUZ DA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA

Allan de Andrade Linhares

**DOI 10.22533/at.ed.43620250914**

### **CAPÍTULO 15..... 112**

#### OS NOVOS PROTAGONISTAS NAS TRANSFORMAÇÕES DAS ESCOLAS PÚBLICAS URBANAS DE BARRA DO GARÇAS/MT: ESTUDANTES INDÍGENAS DA ETNIA XAVANTE

Marly Augusta Lopes de Magalhães

Aníbal Monteiro de Magalhães Neto

Mônica Maria dos Santos

Marcelle Karyelle Montalvão Gomes

Luis Carlos Oliveira Gonçalves

**DOI 10.22533/at.ed.43620250915**

**CAPÍTULO 16..... 119**

**O ETHOS DISCURSIVO DE UM POLÍTICO EM ASCENSÃO**

Silvia Maria Ribeiro

Cássia Cristina Rodrigues da Silva Sampaio

**DOI 10.22533/at.ed.43620250916**

**CAPÍTULO 17..... 126**

**VALORAÇÕES E ACEPÇÕES DICOTÔMICAS DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA EM DISCURSOS: ARTICULAÇÕES SEMÂNTICO-AXIOLÓGICA E TEMÁTICO-COMPOSICIONAL**

Fernanda Dias de Los Rios Mendonça

**DOI 10.22533/at.ed.43620250917**

**CAPÍTULO 18..... 132**

**VIOLÊNCIA DOMESTICA CONTRA MULHER NO BRASIL: UMA REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA**

Ana Lina Gomes dos Santos

Andressa Maria Lima Sousa

Iana Samara Braga Rodrigues

Izangela Souza Chaves

Neurilene Gomes dos santos

Maria Paula da Silva Oliveira

Kelly Evenlly da Silva Santos

Maria Antonieta Falcão de Freitas

Rosália Maria Rodrigues Santos

Laelson Rochelle Milanês Sousa

**DOI 10.22533/at.ed.43620250918**

**CAPÍTULO 19..... 145**

**PROGRESSÃO REFERENCIAL ENTRE TEXTOS: O CRUZAMENTO DE ANÁLISES QUALITATIVA E QUANTITATIVA PARA A COMPREENSÃO DE UMA COBERTURA CONTÍNUA**

Karina Menegaldo

**DOI 10.22533/at.ed.43620250919**

**CAPÍTULO 20..... 152**

**SOBRE O QUE SE FINGE NÃO VER: REPRESENTAÇÕES DA “INDIFERENÇA SOCIAL” NA LITERATURA INFANTIL/JUVENIL CONTEMPORÂNEA**

Adriana Falcato Almeida Araldo

**DOI 10.22533/at.ed.43620250920**

**CAPÍTULO 21..... 162**

**SENSACIONALISMO NO DISCURSO JORNALÍSTICO: A CONSTRUÇÃO DO ESCÂNDALO NA NOTÍCIA POR MEIO DO GROSDESCO**

Deborah Gomes de Paula

Regina Célia Pagliuchi da Silveira

DOI 10.22533/at.ed.43620250921

**SOBRE OS ORGANIZADORES ..... 171**

**ÍNDICE REMISSIVO ..... 173**

# CAPÍTULO 1

## LETRAMENTOS E ETNOGRAFIA EM UMA ESCOLA NA COMUNIDADE QUILOMBOLA SÃO DOMINGOS

*Data de aceite: 01/10/2020*

*Data da submissão: 06/07/2020*

**Luiz Henrique Gomes Silva**

Universidade Estadual de Montes Claros –  
UNIMONTES  
Paracatu-MG

<http://lattes.cnpq.br/9015473354935109>

**RESUMO:** Neste trabalho, apresentamos algumas informações sobre a situação de uma escola em uma comunidade quilombola em Paracatu-MG, e as possibilidades de Letramento e Etnografia de ensino nessas Comunidades. Parte das informações foi obtida no trabalho de mestrado intitulado “Identidades na Comunidade Quilombola São Domingos e Representações da Mineradora Kinross: Tradição x Modernidade” (Gomes, 2013), desenvolvida na Universidade de Brasília. Os principais autores em que este artigo foi embasado são Street (2007), Kleiman (1995) e Costa (2000). O objetivo central deste artigo, de cunho qualitativo, foi trabalhar a importância do Letramento e da Etnografia na aquisição do conhecimento de integrantes de comunidade, assim como mostrar a realidade de uma escola que compõe a comunidade São Domingos. Como resultados das análises, identificamos que seguindo um padrão de dificuldades do ensino formal no Brasil, as comunidades também passam por restrições sejam estruturais (falta de um ambiente para a aprendizagem), mas também por falta de profissionais e alunos que

justifiquem o funcionamento de escolas que já existem no local. Outra situação que surgiu na pesquisa foi que os profissionais que ali trabalhavam, por não pertencer à comunidade, não possuíam o envolvimento e conhecimento sobre a comunidade de maneira que pudessem desenvolver um trabalho utilizando a etnografia e todo o conhecimento que esses alunos traziam do contexto em que viviam.

**PALAVRAS-CHAVE:** Letramentos, Etnografia, Comunidade Quilombola.

### LETTERS AND ETHNOGRAPHY AT A SCHOOL IN MAROON COMMUNITY SÃO DOMINGOS

**ABSTRACT:** In this work, we present some information about the situation of a school in a maroon community in Paracatu-MG, and the possibilities of Teaching and Ethnography teaching in these Communities. Some of the information was obtained in the master’s work titled “Identities in the Marron Community São Domingos and Representations of the Kinross Mining company: Tradition x Modernity” (Gomes, 2014), developed at the University of Brasilia. The main authors on which this article was based are Street (2007), Kleiman (1995) and Costa (2000). The main objective of this qualitative article was to study the importance of Letter and Ethnography in the acquisition of the knowledge of community members, as well as to show the reality of a school that makes up the São Domingos community. As a result of the analyzes, we identified that, following a pattern of formal education difficulties in Brazil, communities also face structural constraints (lack of an environment for learning), but also because

of the lack of professionals and students that justify the functioning of schools which already exist on site. Another situation that arose in the research was that the professionals who worked there, because they did not belong to the community, did not have the involvement and knowledge about the community in a way that could develop a work using the ethnography and all the knowledge that these students brought from the context in who lived.

**KEYWORDS:** Letters, Ethnography, Maroon Community.

## 1 | INTRODUÇÃO

A partir de uma demanda detectada em minha dissertação de Mestrado defendida, em 2014, na Universidade de Brasília, ao pesquisar a Comunidade Quilombola São Domingos, no município de Paracatu-MG, constatei situações de perda de identidades e representações por parte das pessoas que ali residem. Não obstante, ao identificar que esta é a comunidade de maior expressão na região, a informação de que a única instituição escolar que atendia essa comunidade não funcionava desde 2008 deixou-me inquieto, o que me despertou o interesse em pesquisar essa realidade.

Cursando disciplinas de Letramento no doutorado e também realizando leituras sobre Etnografia, propus investigar essa situação e tentar compreender os motivos que levaram o fechamento da escola, através de conversas com líderes da comunidade, sob a perspectiva da pesquisa etnográfica e qualitativa.

Diante da conjuntura apresentada, propus uma reflexão envolvendo a etnografia, o letramento e as possibilidades de se trabalhar em um rico contexto que, dependendo da maneira que é desenvolvido, pode levar a discursos que não corroboram com a perpetuação identitária local, mas promove a fragmentação cultural da comunidade e até mesmo o fechamento da escola que atende a comunidade.

Dando foco aos Letramentos em comunidades quilombolas, este trabalho possui o intuito de contribuir com estudos voltados a essa área e também proporcionar uma reflexão sobre o quão é significativo a utilização da Etnografia no Letramento de alunos que pertencem a essas comunidades.

## 2 | LETRAMENTO E EDUCAÇÃO

Parte de requisitos almejados em um contexto educacional é justamente o desenvolvimento de competências e habilidades pessoais, profissionais e educacionais. Todavia, para que se alcance esse desenvolvimento, a educação deverá ser o grande protagonista na formação desses indivíduos.

Para que esse anseio seja alcançado, um conceito deve estar claro tanto na visão dos indivíduos que aprendem quanto dos profissionais que ensinam: o Letramento. Mesmo havendo vários conceitos que permeiam essa nomenclatura, uma concepção se destaca de acordo com Kleiman (1995); o *modelo ideológico* de ensino, que desenvolve o letramento

associando-o às práticas culturais e às estruturas de poder. Tendo esse modelo como base, ele atende melhor a realidade de emancipação e autonomia que se quer alcançar com o sujeito aprendiz.

Há ainda outros autores que ressignificam o termo letramento, como Tarapanoff (2004, p. 3) o qual reitera que “o objetivo da alfabetização em informação é criar aprendizes ao longo da vida, pessoas capazes de encontrar, avaliar e usar a informação eficazmente para resolver problemas ou tomar decisões”. Nas palavras de Street (2007), as práticas de letramento são sempre práticas associadas com questões ideológicas e de poder. Dessa forma, o modelo ideológico

[...] reconhece uma multiplicidade de letramentos; que o significado e os usos das práticas de letramento estão relacionados com contextos culturais específicos; e que essas práticas estão sempre associadas com as relações de poder e ideologias: não são simplesmente tecnologias neutras. (STREET, 2007, p. 466).

Assim sendo, Costa (2000) também concorda com o pensamento Street, dizendo que o modelo ideológico de letramento leva em consideração a determinação tanto do cultural quanto das práticas de letramento da sociedade, cujos significados da escrita adquiridos por um determinado segmento social estão ligados às instituições ou aos contextos situacionais gerados.

De acordo com Street (1993), há dois conceitos de Letramento bastante relevantes, que são *evento de letramento* e *prática de letramento*. Quando ocorrem encontros interacionais em que o desenvolvimento da escrita é o foco, relacionamos essa situação com o evento de letramento. Um exemplo é quando se trabalha com atividades supostamente simples, como a escrita de um bilhete. Já a prática de letramento deve ser entendida como um conceito mais amplo, tanto relacionada à leitura quanto ao uso da escrita, referindo-se às ações dos indivíduos como também aos seus conceitos e crenças por ele desenvolvidas.

No Brasil os conceitos de alfabetização e de Letramento são bastante discutidos e estudados com o intuito de se obter estratégias de ensino que melhorem as competências de escrita e leitura dos estudantes. Todavia, o que se percebe diante de dados coletados através de diagnósticos realizados pelo Ministério da Educação – MEC (2015) é que os estudantes brasileiros, em relação a outros países – tanto considerados de primeiro mundo como de terceiro mundo – estão muito aquém em termos de letramento.

Mesmo diante dos esforços realizados pelos profissionais e pelas instituições de ensino, verifica-se que ainda faltam subsídios que proporcionem um ensino de qualidade que promova autonomia, para que os alunos que ali estudam saiam formados como cidadãos protagonistas de suas histórias.

### 3 I ETNOGRAFIA E LETRAMENTOS EM COMUNIDADES QUILOMBOLAS

Muitos consideram a etnografia apenas como uma técnica, contudo, de acordo com Magnani (2002), ela pode servir-se de várias técnicas, conforme as circunstâncias de cada pesquisa desenvolvida.

Street (2014) faz uma crítica que, embora a antropologia tenha trazido um dos maiores estímulos para os estudos do letramento (a etnografia), voltados a descrições culturalmente sensíveis do letramento na prática, alguns relatos clássicos sobre letramento em sociedades tradicionais tendem a reproduzir explicações tecnicistas, não aproveitando todo o potencial de cargas culturais e ideológicas que poderiam desenvolver na pesquisa ou no ensino.

A etnografia revela e estuda as crenças, os costumes e as tradições de uma sociedade e ou comunidade, que são transmitidas de geração em geração e que permitem a continuidade de um sistema social ou de determinada cultura.

O conceito de Comunidade está ligado a um agrupamento de pessoas que vivem dentro de uma mesma área geográfica, urbana ou rural, vinculadas por interesses comuns e que participam das condições gerais de vida. Esse termo ainda é usado para denominar uma forma de associação muito íntima, um grupo altamente integrado em que os membros encontram-se ligados uns aos outros por laços de simpatia. Assim, podemos concluir que qualquer grupo pode constituir uma comunidade, por exemplo, comunidades que vivem submetidas à mesma crença ideológica.

A importância de se levar a etnografia em consideração é que o profissional não fica à margem da realidade que estuda ou trabalha, ele realmente se envolve na vida da comunidade, observando suas características tanto essenciais quanto acidentais. Com esse propósito, o pesquisador / profissional participa da vida cotidiana das pessoas por certo período de tempo, “[...] observando o que acontece, escutando o que é dito, fazendo perguntas – na verdade, coletando qualquer dado que esteja disponível para esclarecer as questões com as quais ele se ocupa” (FLICK, 2009, 214). Essa conduta é o que permite ao etnógrafo compreender as práticas desenvolvidas na comunidade e poder explorá-las em sala de aula, fortalecendo toda a bagagem cultural que os alunos possuem.

Vale salientar que um profissional reflexivo e que domina a arte do ensino-aprendizagem deve desenvolver um trabalho em que alfabetize letrando, pois é um processo em que o ideal é que ocorra concomitantemente e, apesar de serem processos distintos, são indissociáveis, ou seja, ambos ocorrem simultaneamente.

Quando as crianças chegam à escola, elas trazem consigo conhecimentos pragmáticos, linguísticos, referenciais e textuais, pelo acesso que já obtiveram a diferentes gêneros textuais. O que ocorre é o desconhecimento, muitas vezes não completamente, do código da escrita alfabética. Caso tenham a oportunidade de começar a descobrir esse código por meio de procedimentos que orientem no estabelecimento de relações entre o que já conhecem e o que estão aprendendo, fatalmente tudo ficará mais fácil.

## 4 | A REALIDADE ESCOLAR NA COMUNIDADE SÃO DOMINGOS

Em Minas Gerais, são quatrocentos e trinta e cinco comunidades quilombolas, algumas identificadas e outras em processo de identificação, conforme informação divulgada em 2007 pelo Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva – CEDEFES. Dessas comunidades, quatorze estão no noroeste do estado, sendo que cinco delas no município de Paracatu. São elas: Cercado, comunidade dos Amaros, Machadinho, Pontal e São Domingos.

Apesar de haver cinco comunidades quilombolas registradas, várias estão muito fragmentadas e até perderam seu território. Dito isto, analisaremos a situação escolar da comunidade melhor preservada tanto material quanto imaterialmente, que é a comunidade quilombola São Domingos.

Baseado em pesquisas e entrevistas com moradores da comunidade quilombola São Domingos, fiquei sabendo da existência de uma Escola Municipal denominada Severiano Silva Neiva, fruto de muita luta de moradores. Todavia, a escola não funciona desde o ano de 2008.



FIGURA 1 – ESCOLA MUNICIPAL SEVERIANO SILVA NEIVA

Fonte: Acervo do autor (2020)

A criação dessa instituição de ensino ocorreu através da lei municipal n.º 1.021/1981, que em princípio ocorria na sacristia da igreja local. Quando construída, a escola possuía duas salas de aula, uma cozinha e banheiros. As aulas eram desenvolvidas nas duas salas, que eram multisseriadas, e as funcionárias que a compunham eram apenas duas professoras e uma cantineira.

O último ano letivo em que houve aulas na escola foi em 2008. A justificativa para a desativação da instituição foi que os vinte e um alunos matriculados não eram suficientes para manter a escola na comunidade e também havia certa insatisfação por parte dos

pais de alguns alunos, uma vez que falavam que as salas multisseriadas não atendiam as expectativas do alunado.

Outro fator relevante constatado era que as profissionais que ali atuavam não faziam parte da comunidade, o que muitas vezes não gerava envolvimento das profissionais com as questões da comunidade.

Inclusive, esse é um dos fatores a que se refere a etnografia, pois profissionais que não são do local e não possuem envolvimento com a comunidade, dificilmente trabalharão os valores locais, suas culturas, crenças e ideologias. O que poderá trazer uma defasagem nos letramentos ideológicos e sociais que os alunos poderiam desenvolver, mas não é explorado e trabalhado com eles.

## 5 | CONCLUSÃO

A instituição escolar é fundamental na formalização do ensino de maneira que o letramento e a etnografia possam atingir seu ápice e permitir que os indivíduos se tornem cidadãos conscientes de seus deveres e direitos, permitindo que sejam protagonistas de suas histórias.

Em se tratando de comunidades quilombolas, outros elementos se fazem necessários para a perpetuação de suas crenças, valores e culturas. A etnografia escolar é uma possibilidade tanto para a alfabetização quanto para que o aluno enxergue no estudo formal algo prático e com sentido, uma vez que vivencia várias situações na comunidade em que reside. Dessa forma, muitos estudos e atividades desenvolvidas saem do plano da abstração e passam a fazer mais sentidos ao alunado.

Em Paracatu, muitas comunidades quilombolas não possuem escolas, e no caso da comunidade São Domingos, apesar de a instituição existir, não é utilizada pela falta de alunos, perdendo uma excelente oportunidade de se trabalhar as questões específicas da comunidade, através da etnografia, e perpetuar as identidades dos moradores e de sua posteridade.

Atualmente há um projeto de reativação da escola, todavia ainda não foi efetivada, o que ainda não permitirá que conhecimentos advindos da comunidade, assim como seus valores e crenças sejam exploradas e trabalhadas da maneira como deveria ser, garantindo a disseminação da cultura quilombola e as possibilidades de perpetuarem suas ideologias e histórias.

Espero que este trabalho seja fonte de inspiração para novas pesquisas sobre Letramento e Etnografia em Comunidades Quilombolas e contribua para a disseminação de se refletir sobre a importância de agregar os conhecimentos trazidos pelos alunos de comunidades ao processo ensino-aprendizagem e que todas as culturas possam ser preservadas e resguardadas através de um ensino mais contextualizado.

## REFERÊNCIAS

COSTA, S. R. **Interação e Letramento escolar: uma (re)leitura à luz vygotkiana e bakhtiniana**. Juiz de Fora: EDUFJF/MUSA, 2000.

GOMES, Luiz Henrique. **Identidades na Comunidade Quilombola São Domingos e Representações da mineradora Kinross: Tradição X Modernidade**. Dissertação (Mestrado) – UnB. Brasília, 2013. 177 p.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre. Artmed, 2009.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. “**De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana**”. Revista Brasileira de Ciências Sociais v.17, N.49, São Paulo, 2002.

MEC. **Brasil no Pisa 2015**. Disponível em [http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015\\_completo\\_final\\_baixa.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf). Acesso em: 03 jul 2018.

TARAPANOFF, Kira. **Inteligência social e inteligência competitiva**. Encontros Bibli, Florianópolis, n. esp., 1. sem. 2004. Disponível em: <http://www.encontros-bibli.ufsc.br>. Acesso em: 30 jul. 2018.

STREET, Brian. **Perspectivas interculturais sobre o letramento**. Revista de Filologia Linguística Portuguesa da Universidade de São Paulo. n. 8, 2007.

\_\_\_\_\_. The New Literay Studies. In: STREET, Brian (Org.). **Cross-cultural approaches to literacy**. Cambridge: Cambridge University, 1993.

# CAPÍTULO 2

## LITERATURA INFANTIL E JUVENIL: CAMINHOS PARA LEITURA INTERATIVA, ESCRITA E ORALIDADE

Data de aceite: 01/10/2020

Data de Submissão: 15/07/2020

### Edite Sampaio Sotero Leal

Instituição: Universidade Estadual do Maranhão  
– UEMA- Timon-MA  
<http://lattes.cnpq.br/5885215209898848>

**RESUMO:** A literatura infantil e juvenil sempre exerceu fascínio entre as crianças e adolescentes em função de apresentar gêneros que primam pelo imaginário, pela criatividade, beleza das rimas e jogos de palavras através das poesias, fábulas, contos de fadas, romances de mistérios. Entretanto, mesmo com tantas obras à disposição das crianças e adolescentes no mundo atual, em muitos locais a escola ainda não consegue despertar em seus alunos o gosto pela leitura, tampouco o desenvolvimento de habilidades para escrita e oralidade, seja porque não dispõe de material didático necessário, ou porque os professores não estão adequadamente qualificados quanto às metodologias educativas e lúdicas. Em função desta realidade, propõe-se mostrar a experiência do projeto *Leitura interativa, escrita e oralidade*, desenvolvido com professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental da cidade de São Francisco do Maranhão, que tem 12 mil habitantes, uma incidência de pobreza de 53,5% e um IDEB de 0,528. Nesta perspectiva, apresenta-se uma proposta de trabalho acadêmico que visa mostrar que a leitura, a escrita e a fala são fatores de

grande relevância para uma sociedade que deseje se sobressair. Para tanto, diversas atividades como oficina, contação de histórias, teatro lambe-lambe, recital de poesias, leitura interativa fizeram parte da metodologia de trabalho. Como aporte teórico, tomou-se por base os estudos de Antunes (2003), Koch e Elias (2011), Zilberman (2003), além de consultas aos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais). Ressalta-se que os professores, após esse projeto, estão melhores preparados para o exercício da docência.

**PALAVRAS-CHAVE:** Literatura, escola, leitura, escrita.

### CHILDREN'S AND YOUTH LITERATURE: PATHS FOR READING, WRITING AND ORALITY

**ABSTRACT:** The children's literature always generated fascination in children and adolescents, caused by the exposition of genres, who focus in the imagination, creativity, beauty of the rhymes and the words games through poetry, fables, fairy tales and mystery novels. However, even with so many books available to children and adolescents in actual world, in some places the school can't bring to the students the willingness to read, nor provide the ability of writing and speaking, either because it don't have the necessary didactic material, or because the teachers are not adequately qualified for educational and playful methodologies. Due to this reality, it is proposed show the experience of the project "Leitura interativa, escrita e oralidade", developed with the teachers of Elementary and Middle school in the city of São Francisco do Maranhão, that have 12 thousand citizens, a poverty incidence of 53,5%

and a IDEB of 0,528. In this perspective, presents a proposal of academic work, which aims to show that the reading, writing and speaking are factors of big relevance to a society who wants to stand out. For this purpose, several activities such as workshop, storytelling, “lambe lambe” theaters, poetry recital, interactive readings were parts of the work methodologies. As a theoretical contributions, was based on the studies of Antunes (2003), Koch e Elias (2011), Zilberman (2003), in addition to consultations with PCN. It stands out that the teachers, after this Project, are better qualified to the teaching exercise.

**KEYWORDS:** Literature, school, reading, writing.

## 1 | INTRODUÇÃO

O projeto de extensão universitária “Leitura interativa: escrita e oralidade”, desenvolvido com professores da zona urbana e rural do município de São Francisco do Maranhão, teve como objetivo primordial incentivar a leitura, escrita e oralidade nas escolas do citado município, oferecendo aos professores meios e estratégias para melhorar o ensino com alunos da educação infantil e ensino fundamental, apresentando-lhes novas técnicas de leitura e produção textual dos mais diversificados gêneros e, assim, melhorar os índices educacionais do município.

O referido projeto é uma ação do governo do Maranhão em parceria com a Universidade Estadual do Maranhão, que propõe, através de professores e alunos da instituição, melhorar o IDEB (Índice de desenvolvimento da Educação Básica) em alguns municípios do Estado. Assim, seguindo a linha da Educação, propomos atividades relacionadas à leitura, à escrita e à oralidade como forma de ajudar o município de São Francisco do Maranhão a sair da margem negativa em que se encontra, pois é um município com 12 (doze) mil habitantes, índice de pobreza de 53,5% da população e um IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) de 0,528, portanto, índices que merecem uma atenção especial e ações que possam elevar esses indicadores. Certamente, a educação deve estar na linha de frente para mudanças significativas nos demais aspectos sociais.

## 2 | MARCO TEÓRICO

A leitura, a escrita e a oralidade são ações que devem se sobressair nos seres humanos. No entanto, é possível ver muitas pessoas que não possuem essas habilidades e que precisam de incentivos para serem inseridas no mundo dos letrados.

A importância da leitura, da escrita e da oralidade é incontestável na vida humana. Através da leitura minuciosa, é possível se comunicar melhor, escrever corretamente, ter a capacidade de interpretação adequada dos textos, interagir por meio da palavra escrita, além de outros benefícios que a leitura pode propiciar, como ajudar a ser um cidadão participativo, criativo, crítico e autônomo, capaz de mudar a sua própria realidade. É evidente que quando o sujeito tem a capacidade de ler e escrever, competentemente, ele se destaca, pois essas habilidades o capacitam para atuar em todos os ambientes sociais.

A leitura é uma prática que exige do leitor dedicação e atenção, necessitando que o mesmo saiba onde pretende chegar.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais- PCN - (1997, p.54) revelam:

Formar um leitor competente supõe-se formar alguém que compreende o que lê, que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros já lidos; e saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos. (PCN, 1997, p.54)

O fato é que ler não é somente um ato de decodificar símbolos ou letras, mas sim um ato de pensar e dar sentido àquilo que foi lido, um ato de estar envolvido nas linhas e entrelinhas do texto. Pois como afirma Koch e Elias (2011, p.07):

O texto é lugar de interação de sujeitos sociais, os quais, dialogicamente, nele se constituem e são constituídos; e que, por meio de ações linguísticas e sociocognitivas, constroem objetos de discurso e propostas de sentido, ao operarem escolhas significativas entre as múltiplas formas de organização textual e as diversas possibilidades de seleção lexical que a língua lhes põe à disposição. (KOCH, ELIAS, 2011, p.07)

Assim como a leitura tem seu lugar de prestígio social, a escrita e a fala também devem ser reconhecidas como ações que possibilitam ao homem registrar sua história e seus pensamentos. Para Antunes (2009, p.45), a escrita é:

Uma atividade interativa quando é realizada conjuntamente, por duas ou mais pessoas cujas ações se interdependem na busca dos mesmos fins. Assim, numa inter-ação ("ação entre"), o que cada um faz depende daquilo que o outro faz também, a iniciativa de um é regulada pelas condições do outro, e toda decisão leva em conta essas condições. Nesse sentido, a escrita é tão interativa, tão dialógica, dinâmica e negociável quanto à fala. (ANTUNES, 2009, p.45)

É explícito na esfera escolar o enfraquecimento do ato da leitura e da escrita nos dias atuais. São inúmeras razões que explicam por que isso ocorre: a escola não dispor de uma biblioteca satisfatória; a falta de materiais de apoio; a falta de profissionais com qualificação adequada, assim como a falta de inovação na atividade docente ou metodologia mais adequada ao contexto histórico-social. A estas situações ainda podemos somar os problemas socioeconômicos e culturais dos discentes.

Diante dessa realidade educacional, este trabalho mostra o que foi desenvolvido com os professores do município de São Francisco do Maranhão para incentivar a leitura e a escrita com alunos das escolas são-franciscanas, oferecendo aos docentes estratégias para melhorar o ensino, apresentando-lhes técnicas de leitura e produção textual dos mais diversificados gêneros textuais e, assim, melhorar os índices educacionais do município. Nessa linha de raciocínio, é salutar expor o pensamento de Zilberman (2003, p.16) sobre a sala de aula:

A sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um campo importante para o intercâmbio da cultura literária, não podendo ser ignorada muito menos desmentida sua utilidade. (ZILBERMAN, 2003, p.16)

Como diz a autora, a sala de aula é um espaço de utilidade educacional, sobretudo lugar para propiciar o gosto pela leitura, pela escrita e pela oralidade. Neste contexto, pode-se afirmar que não há nada muito novo, mas em muitas situações é preciso sair do comodismo diário quanto às aulas e ousar fazer diferente, sair do tradicionalismo educacional em prol de resultados mais favoráveis.

Vale ainda ressaltar que a escola é o lugar mais adequado para ensinar às crianças e aos jovens as competências comunicativas, sobretudo ressaltar a importância da oralidade tão esquecida pela escola e pelos livros didáticos. Sobre a importância da oralidade nas aulas Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018, p.73) revelam:

É bom lembrar que os livros didáticos também costumam ser muito falhos nesse aspecto ou porque simplesmente não tratam da oralidade ou porque a tratam de modo equivocado, incompleto, ineficaz. Portanto, trata-se de atividades que dependerão de ação proativa do professor. (CARVALHO E FERRAREZI JR., 2018, p.73).

Em suma, é necessário afirmar que a figura do professor em sala de aula é determinante para que leitura, escrita e oralidade sejam trabalhadas e eficazmente. Mesmo que o livro didático não seja completo, o professor tem autonomia para ensinar além do que consta no livro.

### 3 | METODOLOGIA

As atividades executadas do projeto de extensão “Leitura Interativa: escrita e oralidade” foram realizadas em agosto de 2016, março e dezembro de 2017, e fevereiro de 2018, com estudo da literatura, preparação de apostilas e aplicabilidade de metodologias na zona urbana e rural do município de São Francisco do Maranhão – MA. Trabalhamos, em média, com 80 professores do município, através de palestras, oficinas, fanzines, teatro lambe-lambe, recital de poesia e contação de histórias.

O projeto a que fazemos referência foi dividido em 4 etapas: a primeira etapa foi realizada na escola estadual São Paulo com a participação de 25 professores. Nesta etapa a proposta foi despertar para a importância da leitura, da escrita e da oralidade, como também apresentar técnicas de leitura interativa para atrair crianças e jovens ao mundo dos leitores. A técnica era de leitura compartilhada, leitura interpretativa de fábulas, poesias infantis, contos, tirinhas, livros de histórias infantojuvenis, histórias em quadrinho. Na segunda etapa, contamos com a participação de 60 professores da zona urbana e rural juntos. Nesta etapa, tivemos a sequência das ações com atividades práticas: teatro lambe-lambe, contação de histórias infantis a partir do baú de histórias, confecção de “fanzines”

e recital de poesia. A terceira etapa foi realizada com 28 professores na zona rural, no povoado Mimoso, a cerca de 50 km da cidade de São Francisco do Maranhão. Nessa terceira etapa, repetimos as ações da segunda etapa por se tratar de professores que não participaram da etapa anterior. A quarta etapa contou com a participação de 80 professores das zonas urbana e rural. Nessa última etapa, fizemos palestras informativas sobre leitura e oralidade focando nos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), bem como apresentação de dinâmicas educacionais voltadas para aplicabilidade no Ensino Infantil.

Em linhas gerais, o uso dos gêneros literários em sala de aula é uma larga porta para o incentivo ao ato de ler, escrever e falar bem.



Figuras 01 e 02: Professores fazendo leitura de textos literários e apresentação de slides sobre metodologias de leitura

Fonte: o autor, 2018



Figuras 3 e 4: Professores fazendo a leitura dos textos literários e exposição do banner da ação educativa no município

Fonte: o autor, 2018

## 4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

A leitura e a escrita são atividades complementares, uma vez que uma depende da outra, e na medida em que trabalhamos com a leitura com a finalidade de formar leitores competentes, conseqüentemente, formamos bons escritores. Quando se tem o hábito de ler há uma ampliação de informações acerca das coisas, das pessoas, do mundo, expandindo os horizontes e possibilitando libertação sociointelectual.

Os professores participantes do projeto demonstraram interesse nas metodologias apresentadas, reconhecendo que há um caminho a percorrer até que alunos da rede municipal de ensino de São Francisco do Maranhão estejam lendo e escrevendo a contento. Neste sentido, retomamos um dos objetivos do ensino de Língua Portuguesa segundo os PCN (1997, p.33) que diz:

Expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-la com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos — tanto orais como escritos — coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados. (PCN, 1997, p.33)

Neste sentido, também Antunes (2003, p.45) ressalta sobre a escrita:

A atividade da escrita é, então, uma atividade interativa de expressão, (ex, “para fora”), de manifestação verbal das ideias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, para, de algum modo, interagir com ele. (ANTUNES, 2003, p.45)

Os resultados almejados são professores mais conscientes de seu papel de educador, alunos lendo mais, escrevendo e interpretando coerentemente. Certamente, é oportuno afirmar que a oralidade pode ser melhor desenvolvida em pessoas que leem mais.

Sabemos que dados estatísticos somente irão aparecer com os anos, pois em se tratando de educação, quando as atitudes são tomadas adequadamente, os benefícios chegam paulatinamente, mas certamente chegarão.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o desenvolvimento deste projeto, oferecemos aos professores uma visão de ensino mais contextualizada e mais dinâmica para que possam melhorar a sua didática, favorecendo a relação professor-aluno. Buscar novos meios e estratégias para melhorar os índices educacionais num município como o de São Francisco do Maranhão é um desafio que provoca prazer, pois os resultados podem ser valiosos e incalculáveis ao desenvolvimento humano e econômico do município.

Por certo, a relevância da leitura, da escrita e da oralidade é incontestável no contexto atual em qualquer situação. Neste ínterim, é pertinente dizer que o empoderamento do ser humano está diretamente ligado a suas leituras, a seus escritos e a sua fala. Esse

conjunto de fatores influencia no crescimento pessoal e intelectual, ficando evidente que são caminhos profícuos à internalização do conhecimento, ao desenvolvimento da aprendizagem e à expressão humana.

Para além do foco na leitura, escrita e oralidade, a experiência deste projeto em São Francisco do Maranhão proporcionou uma relevante troca de experiência entre alunos da graduação da UEMA e professores da Educação Básica numa tentativa de melhorar seu IDH, que consta entre os piores do Estado do Maranhão. Com este projeto, conseguimos estabelecer um elo bastante salutar entre universidade e educação básica do município de São Francisco do Maranhão, mostrando a importância da universidade na sua missão social.

## REFERÊNCIAS

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

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa** – Brasília, 1997.

CARVALHO, Robson Santos de; FERRAREZI JR., Celso. **Oralidade na Educação Básica: o que saber, como ensinar**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2018.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3 ed. 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2011.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11 ed. São Paulo: Global, 2003.

# CAPÍTULO 3

## MAPAS CONCEITUAIS DIGITAIS NO ENSINO DE LÍNGUAS

*Data de aceite: 01/10/2020*

*Data da submissão: 20/07/2020*

### **Roseli Wanderley de Araújo Serra**

Universidade Católica de Pernambuco  
Recife – Pernambuco  
<http://lattes.cnpq.br/7849525944341427>

### **Andréa Moreira Gonçalves de Albuquerque**

Universidade Católica de Pernambuco  
Recife – Pernambuco  
<http://lattes.cnpq.br/1509561666255461>

### **Roberta Varginha Ramos Caiado**

Universidade Católica de Pernambuco  
Recife – Pernambuco  
<http://lattes.cnpq.br/1314050321131812>

**RESUMO:** O presente trabalho se propõe a refletir sobre o emprego de ferramentas digitais para a elaboração de Mapas Conceituais Digitais na construção das noções de Discurso, Texto e Gênero, cuja clareza auxilia: no embasamento dos planos de ensino; no estudo de processos de leitura, compreensão e multimodalidade; na ampliação das práticas de ensino da Língua Portuguesa com as TDICs (os letramentos e macro letramentos digitais, incluindo os letramentos nas redes sociais). Com base em autores na Linguística Textual (Marcuschi e Koch), na Linguística da Internet (Barton e Lee, Madeiro et al, e Gomez) e na Pedagogia dos Multiletramentos (Rojo e Moura, Cope e Kalazantis), analisamos as ferramentas digitais (gratuitas e não gratuitas) Como ferramenta gráfica, o mapa conceitual já

tem meio século e comprovada eficácia como método para registrar a compreensão gerativa de novas oportunidades para estudar, de novos processos de aprendizado; de novas maneiras de produzir conhecimentos. Contudo, com a cultura digital, proliferam-se programas voltados à elaboração desse modo eficaz de organizar e representar conceitos, geralmente dentro de círculos ou quadros de alguma espécie, e construir relações hierárquicas entre esses conceitos, que são indicadas por linhas que os interligam. Com a partilha da nossa experiência esperamos dar um contributo para pesquisas e práticas investigativas de procedimentos em sala de aula voltadas para a relação entre as novas tecnologias e o trabalho com a leitura e produção de gêneros textuais voltados para o ensino de Língua Portuguesa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Mapas Conceituais, Ferramentas Digitais, Letramento Digital, Ensino-Aprendizagem, Língua Portuguesa.

### DIGITAL CONCEPTUAL MAPS IN LANGUAGE TEACHING

**ABSTRACT:** The present work intends to reflect on the use of digital tools for the elaboration of Digital Conceptual Maps in the construction of the notions of Discourse, Text and Gender, whose clarity assists: in the basis of the teaching plans; in the study of reading, comprehension and multimodality processes; in the expansion of the teaching practices of the Portuguese Language with the ICT, Information and Communication Technologies, (the literatures and macro digital literatures, including the literatures in social networks). Based on authors in Textual

Linguistics (Marcuschi and Koch), in Internet Linguistics (Barton and Lee, Madeiro et al, and Gomez) and in the Pedagogy of Multiliteracies (Rojo and Moura, Cope and Kalazantis), we analyzed some digital tools, some free of charge and some paid. As a graphical tool, the conceptual map is already half-century and has proven effective as a method to register the generative understanding of new opportunities to study, of new learning processes; new ways of producing knowledge. However, with digital culture, programs aimed at the elaboration of such an efficient way of organizing and representing concepts, generally within circles or frames of some kind, are multiplied and hierarchical relationships between these concepts, which are indicated by lines that interconnect them, quickly increase. With the sharing of our experience we hope to contribute to investigations and investigative practices of classroom procedures focused on the relation between new technologies and work with reading and production of textual genres focused on teaching Portuguese.

**KEYWORDS:** Conceptual Maps, Digital Tools, Digital Literacy, Teaching-Learning, Portuguese Language.

## 1 | INTRODUÇÃO

Neste trabalho, analisamos a produção, por meio de ferramentas digitais colaborativas, de Mapas Conceituais enquanto gêneros textuais e recursos de multiletramentos. Essa proposta visa responder, em última análise, a uma demanda: a precariedade do poder semiótico das pessoas dado o desnível entre os cidadãos (KRESS, 2003), o que nos impulsiona a agir segundo o imperativo: “É necessário ‘empoderar’, fazer com que as pessoas leiam bem, rejam e produzam textos” (KRESS, 2003: p.85).

Na disciplina Linguística Textual, a Professora Doutora Roberta Caiado, do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco propôs eixos de reflexão teórica e a elaboração de Mapas Conceituais sobre Linguística, Texto, Discurso, Gêneros, Leitura e Produção de Textos (para as aulas de língua portuguesa), Tecnologias de Informação e Comunicação no Ensino de Línguas, Multiletramentos e Multimodalidades. Agregamos à proposta: a utilização de ferramentas digitais colaborativas na elaboração dos Mapas; a avaliação dessas ferramentas; o emprego e a avaliação de alguns dos mapas como recursos didáticos.

## 2 | GÊNEROS TEXTUAIS NA ERA DIGITAL

Hoje, o ambiente educacional demanda atualização tecnológica permanente. Em torno desse tema há ainda alguns embates, resistência e adesão. O fato é que seja como for, o momento sinaliza menos para a inércia e mais a mudança. A maior instabilidade é proporcional à segurança depositada nas tecnologias tradicionais e à velocidade de substituição das novidades. Segundo Dudeney, Hockly e Pegrum (2016):

Assim como todas as tecnologias de comunicação do passado, nossas novas ferramentas digitais serão associadas a mudanças na língua, no letramento, na educação, na sociedade. (...) Percebem-se ganhos, tais como a educação por meio de redes pessoais de aprendizagem, ou projetos colaborativos baseados na inteligência coletiva (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p.17).

Partimos do pressuposto de que é positivo o emprego de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, as TIDCs no ambiente educacional, inclusive porque levamos em consideração que as tecnologias não são um mal em si enquanto abrangem “um conjunto organizado e sistematizado de diferentes conhecimentos, científicos, empíricos e intuitivos.

As novas formas de produção, configuração e circulação dos textos na contemporaneidade implicam multiletramentos. Além do mais, o surgimento e a ampliação contínuos de acesso às TDICs provocaram “a intensificação vertiginosa da circulação da informação nos meios analógicos e digitais, que por isso mesmo, distanciam-se dos meios impressos, implicando mudanças significativas nas formas de ler e escrever, produzir e fazer circular textos nas sociedades” (CHARTIER, 2007 *apud* ROJO: 2013, p. 20). Em se tratando do emprego das TDICs em sala de aula, há que se observar ainda que, em muitas situações, os sujeitos irão se deparar com um fenômeno para o qual Bakhtin alerta que são os gêneros em reelaboração ou transmutação. Sobre esse aspecto, “a passagem do estilo de um gênero para outro não só modifica o tom do estilo nas condições do gênero que não lhe é próprio como destrói ou renova tal gênero” (BAKHTIN: 2015, p. 21).

No ensino de línguas, por exemplo, a presença das TIDCs é uma vantagem desde o início, pois lança professores e alunos no contato imediato com diferentes gêneros comunicativos que, segundo Bakhtin, são “formas relativamente estáveis de enunciados” (2016, p.42). E o estudo da natureza desses gêneros, na visão bakhtiniana, é de importância fundamental para superar as concepções simplificadas do que o autor chama de “fluxo discursivo da comunicação” (2016, p.16).

Beaudouin advoga que uma das peculiaridades do texto eletrônico é que a leitura e a escrita se elaboram ao mesmo tempo, numa mesma situação e num mesmo suporte, o que é nitidamente diverso da separação existente entre a produção do livro impresso e seu consumo pelo leitor. Essa diferença deve-se ao fato de que a internet, por sua estrutura hipertextual, articula espaços de informação e ferramentas de comunicação, propondo um “conjunto de dispositivos interativos que dão lugar a novos escritos” (BEAUDOIN, 2003 *apud* ROJO:2013, p.20).

Esses “novos escritos”, por consequência, dão lugar a novos gêneros discursivos tais como os *chats*, *twits*, *posts*, páginas, etc. porque temos acesso a novas tecnologias e ferramentas de leitura-escrita que convocam novos letramentos, configuram os enunciados/textos em sua multissemiose ou em sua multiplicidade de modos de significar:

São novos modos de significar e configurações que se valem das possibilidades hipertextuais, multimidiáticas e hipermediáticas do texto eletrônico e que trazem novas feições ao da leitura; já não basta mais a leitura do texto verbal escrito - é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos e outras modalidades de linguagem ( imagem estática, imagem em movimento, som, fala) que o cercam, ou intercalam, ou impregnam (BEAUDOUIN apud ROJO: 2013, p.21).

O caráter multissemiótico dos textos/enunciados contemporâneos não parecem desafiar fortemente os conceitos e categorias propostas pela teoria bakhtiniana dos gêneros. A autora sugere que leituras bakhtinianas sobre os gêneros apresentam um foco mais concentrado na flexibilidade, no plurilinguismo e na plurivocalidade dos enunciados em gêneros, como o texto “O Discurso no Romance”, de 1934-1935, se tornam em ferramentas para a análise dos textos contemporâneos (ROJO: 2013, p. 27).

Em se tratando do emprego das TDICs em sala de aula, há que se observar ainda que, em muitas situações, os sujeitos irão se deparar com um fenômeno para o qual Bakhtin alerta que são os gêneros em reelaboração ou transmutação. Um fenômeno que se dá a partir do diálogo e da constante permeabilidade entre eles. Sobre esse aspecto, “a passagem do estilo de um gênero para outro não só modifica o tom do estilo nas condições do gênero que não lhe é próprio como destrói ou renova tal gênero” (BAKHTIN: 2015, p. 21).

Por outro lado, para Araújo (2016), as relações entre os gêneros comunicativos sempre foram e serão complexas, pois cada esfera da comunicação, da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados; já os gêneros da internet, segundo ele, estão em permanente estado de emergência ou reelaboração. É de Araújo também a afirmação de que, conforme a epistemologia bakhtiniana, “não existem gêneros nem esfera digitais” (2016, p.50) e, em síntese, ele justifica que, na *internet*: (1) as esferas de atividades se interpenetram e geram misturas de gêneros; (2) essas esferas não se circunscrevem numa dimensão geográfica; (3) espraiam-se culturalmente gerando várias enunciações (2016, p. 51).

Justamente devido à complexidade e à instabilidade do objeto composicional dos gêneros em circulação na internet, trabalhar com sua reelaboração exige um cuidado redobrado no planejamento de ensino. Ribeiro sugere seis pré-requisitos no emprego das TIDCs. Resumidamente: (1) ter vontade de aprender; (2) conhecer as ferramentas; (3) relacionar as TIDCs aos objetivos didáticos ou pedagógicos; (4) encontrar uma ou mais ferramenta e testá-las; (5) avaliar o processo; (6) tempo de trabalho (RIBEIRO 2018, p. 107- 113).

### 3 I TECNOLOGIA, MULTILETRAMENTOS E MULTIMODALIDADE

Além do planejamento, o uso das TIDCs nas situações de ensino-aprendizagem requer o domínio das ferramentas digitais por todos os agentes envolvidos no processo. Tornam-se imprescindíveis a capacitação continuada dos educadores, equipamentos e acesso de qualidade à internet e outros recursos que viabilizem a aplicação das mídias digitais para os multiletramentos.

O termo “multiletramentos” referente à Pedagogia dos Multiletramentos e surgiu em um colóquio realizado pelo *New London Group*, em 1996 (ROJO, 2016, p. 14). Na visão do Grupo, a escola permanecia monocultural diante de um mundo multicultural. A “multimodalidade” abrangeria uma gramática dos diversos moldes que ultrapassaria o texto escrito e afastaria o ensino da língua de uma concepção estruturalista.

Baseada no manifesto do *New London Group*, Rojo destaca, contudo, que os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea não são devidos unicamente às novas TIDCs e que se faz necessária uma “pedagogia” que também leve em conta e inclua nos currículos “a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aulas de um mundo globalizado e caracterizado pela intolerância com a diversidade cultural, com a alteridade” (ROJO; MOURA, 2012, p.12).

Ainda quanto ao termo “multimodalidade”, de acordo com Dionísio (2013, p.21):

[...] tem sido usado para nomear textos construídos por combinação de recursos de escrita (fonte, tipografia), com (palavras faladas, músicas), imagens (desenhos, fotos reais), gestos, movimentos, expressões faciais etc. Para maior compreensão da natureza multimodal dos gêneros e de suas configurações multimodais dentro de um sistema de gêneros (DIONÍSIO, 2013, p. 21).

As multimodalidades ou multissemioses exigem capacidades leitoras de compreensão, ou seja, possibilidades de fazer significar uma gama variada de multiletramentos organizados por ordem crescente de complexidade

Nas atividades de ensino multimodais e multissemióticas, Coscarelli identifica uma série de estratégias: (1) identificação de ideias relevantes no texto; (2) construção de um resumo e uma síntese; 3. formulação de perguntas; (4) visualização, criação de imagens; (5) elaboração de inferências, a partir de conhecimento prévio; (6) Estabelecimento de conexões; (7) Monitoramento para consertar interpretações; (8) análise crítica (COSCARELLI, 2016, p.75).

### 4 I MAPAS CONCEITUAIS COMO RECURSO MULTISSEMIÓTICO

Os Mapas Conceituais se destacam como um gênero orquestrador de múltiplas semioses além de constituírem, tradicionalmente, uma estratégia pedagógica de grande relevância no ensino para a construção de conceitos, no sentido de que ajudam a integrar,

relacionar e atribuir significado às informações articuladas. Como ferramenta gráfica, o mapa conceitual já tem quase meio século de existência. Foi criado na década de 1970 por Joseph Novak como técnica cognitiva para aprender de modo significativo, ou seja, construir significados para as experiências; estabelecer relações entre o que se está aprendendo com o que já se sabe.

Segundo Ausubel (2003), a organização dos conceitos num mapa conceitual, assim como processo de diferenciação progressiva, são fundamentais para que exista uma relação fidedigna entre o objeto (conhecimento) e a sua representação (mapa). Na nossa experiência, a construção dos Mapas Conceituais foi parte crucial do processo de aprendizagem da disciplina. Ao elaborá-los, precisamos encontrar os conceitos relevantes de determinado tema e estabelecer as relações entre eles.

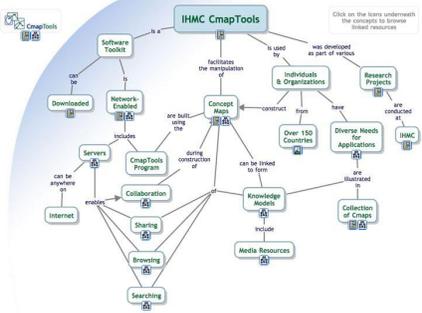
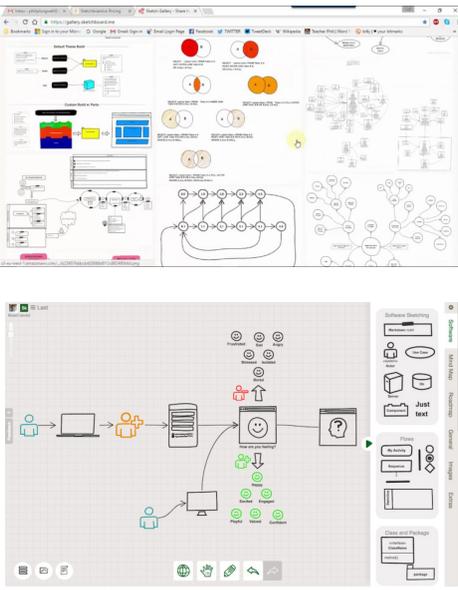
Em sua forma gráfica, os mapas conceituais correspondem a diagramas hierárquicos que mostram a organização e correspondência entre conceitos, que são apresentados por uma diferenciação progressiva (desdobramento de um conceito em outros que estão contidos) ou por uma reconciliação integrativa (relação de um conceito com outro aparentemente diferente). Ao dispor conceitos novos relacionados a outros já conhecidos, o sujeito estabelece uma hierarquia e determinar propriedades. Logo, pode organizar seu conhecimento de maneira autônoma, pois retifica seu próprio raciocínio em função da construção do mapa.

Ontoria (2008, p.50) destaca três características próprias dos mapas conceituais: “(a) hierarquização: os conceitos se encontram dispostos em ordem de importância, sendo que os mais inclusivos estão na parte superior e ligados a distintos níveis de concretude; (b) seleção: contém uma síntese gráfica dos aspectos mais importantes de um texto; (c) impacto visual: unidimensional — com apenas alguns conceitos dispostos de forma vertical; bidimensional — com conceitos dispostos vertical e horizontalmente; ou tridimensional — com conceitos e suas relações em três dimensões”.

Quanto ao impacto visual provocado pelos Mapas Conceituais, segundo Vekiri (2002), considera-se que uma representação gráfica é mais efetiva que um texto para a comunicação de conteúdos complexos porque o processamento mental das imagens pode ser menos exigente cognitivamente que o processamento verbal de um texto. Quando a informação quando é oferecida de maneira interconectada verbal e visualmente, torna-se mais fácil a construção de conexões, relações e entendimento na estrutura cognitiva; desse modo, facilita-se, duplicam-se os caminhos para o resgate dessa informação, pois ela apresenta codificada de forma dual (VEKIRI, 2002: 262 - 267).

## 5 | DUAS FERRAMENTAS DIGITAIS COLABORATIVAS DE PRODUÇÃO DE MAPAS CONCEITUAIS

A seguir apresentamos dois dos nove programas por nós utilizados com a descrição dos mesmos e algumas das suas principais características:

Descrição	Ilustração
<p><b>C-Maps Tools</b> - Ferramenta grátis dedicada à confecção de mapas conceituais; oferece diversas funcionalidades semelhantes às de um organograma; o usuário dispõe as caixas com as ideias soltas e depois monta os vínculos entre elas; tem uma boa interação com a <i>internet</i>; permite o acesso de coleções e mapas na rede que servem de exemplo para esquema desejado; grava a estrutura final em formato <i>web</i> para ajudar na distribuição do arquivo. <a href="https://cmapcloud.ihmc.us/">https://cmapcloud.ihmc.us/</a></p>	 <p>Disponível em <a href="https://cmaptools.en.softonic.com/mac">https://cmaptools.en.softonic.com/mac</a>. Acesso em 12 de janeiro de 2019</p>
<p><b>Sketchboard.me</b> - ilimitado quadro branco no qual o usuário pode trabalhar de forma colaborativa; disponibiliza mais de 400 formas para a construção de diagramas, mapas e desenhos; paleta de cores variadas; caixas de texto de vários formatos; setas que fazem curvas e apontam para todas as direções. É um bom programa de para a elaboração de mapas conceituais, considerando que esse gênero requer autonomia na formulação e hierarquização dos conceitos; estimula o trabalho colaborativo, pois permite comentários <i>online</i>, além da visualização das tarefas de todos os envolvidos e favorece a construção veloz de estruturas relacionadas. Permite o desenho a mão livre, o que torna originais cada uma de suas pranchas. <a href="https://sketchboard.me">https://sketchboard.me</a></p>	 <p>Disponível em: <a href="https://youtu.be/5u-h8Xzqwes">https://youtu.be/5u-h8Xzqwes</a>. Acesso em 12 de janeiro de 2019.</p>

Quadro 4 - Características gerais das ferramentas utilizadas na experiência.



O uso do mapa conceitual estimula a capacidade de aprender a aprender, de autorregular o processo cognitivo, além de ser uma ferramenta de auto-avaliação e feedback. No nosso caso, sendo o trabalho colaborativo, sempre que tínhamos dificuldade de dar a largada na elaboração de um mapa, de estabelecer seus segmentos e relações hierárquicas, percebíamos que era o momento de reler e discutir o texto, de refinar a nossa compreensão. Isso é o que chamamos de autorregulação.

## 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, tratamos da produção de Mapas Conceituais como instrumentos de multiletramento, de forma colaborativa por meio de ferramentas digitais. Realizamos este trabalho a partir da concepção de gêneros textuais e suas reelaborações - conforme as noções do dialogismo. No caso da *internet*, essas reelaborações se multiplicam exponencialmente devido às multissemioses e multimodalidades que caracterizam a linguagem ultra-complexa e instável do ciberespaço. Um espaço que instiga a criatividade e o empoderamento semiótico.

Observamos que o emprego das ferramentas digitais colaborativas na elaboração dos Mapas Conceituais promove a compreensão e interpretação de vários tipos de textos verbo-visuais; faz com que se utilize linguagem algébrica, geométrica, multimidiática e multimodal; ocasiona a permanente reelaboração de gêneros diversificados, o que amplia o repertório do sujeito e lhe garante maior versatilidade; desenvolve a aprendizagem significativa em colaboração, o que resulta em uma forma mais comprometida, autônoma, ágil e flexível de envolvimento no processo gerativo do conhecimento.

Nossa experiência comprova a eficácia das ferramentas digitais colaborativas no contexto dos ambientes de ensino-aprendizagem e de intercâmbio comunicativo contemporâneos que devem oferecer aos sujeitos condições para se integrarem e evoluírem segundo seus objetivos em um mundo em constante mutação. Além disso, salientamos o imperativo de se explorar elementos multissemióticos na leitura e na produção textual em todas as ocasiões possíveis, de modo a torná-los ainda mais usuais como são as práticas sociais que extrapolam o ambiente laboral ou acadêmico.

## REFERÊNCIAS

AMORETTI, MSM. **Protótipos e estereótipos: aprendizagem de conceitos Mapas conceituais: experiência em Educação a Distância.** Revista de Informática na Educação: teoria e prática. 2001;4(2):49- 55.

ARAÚJO, Júlio. **Redes Sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?/** organização Júlio Araújo, Vilson Leffa. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

AUSUBEL, D.P. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos: uma perspectiva cognitiva.** Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do Discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas: Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

CAIADO, R.; LEFFA, V. J. **A Oralidade em Tecnologia Digital Móvel**: debate regado via Whatsapp. *In*: Hipertextus Revista Digital, Recife, v. 16, n.1, p. 109-133, jul./ 2017.

COPE, B.; KALANTZIZ, M. (Eds.). **Multileteracies**: literacy learning and the design of social futures. London, UK: Routledge, 2003.

COSCARELLI. **Tecnologias para aprender**/ organização Carla Viana Coscarelli. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

DIONÍSIO, A.P.; VASCONCELOS, L. J. **Multimodalidade, gênero textual e leitura**. *In*: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. Múltiplas linguagens para o ensino médio. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos Digitais**. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

KRESS, G. **Literacy in The New Media Age**, Londres, UK: Routledge, 2003.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos multimodais: leitura e produção**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, Multiletramentos e Gêneros Discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SALOMON, Délcio Vieira. **Como resumir**. *In*:\_\_\_\_\_. Como fazer uma monografia. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

# CAPÍTULO 4

## O ENSINO DE LIBRAS E AS DIFICULDADES DOS DISCENTES OUVINTES

Data de aceite: 01/10/2020

### Antonilde Santos Almeida

UNEB – Departamento de Ciências Humanas/  
Campus III – Juazeiro, Ba  
<http://lattes.cnpq.br/1693102899847382>

### Javã Fonseca Sousa Júnior

<http://lattes.cnpq.br/6695902249442693>

**RESUMO:** Este texto apresenta resultados de uma experiência no ensino de graduação com a disciplina Libras, em seis turmas no Departamento de Ciências humanas, Campus III – UNEB, nos cursos de licenciatura em Pedagogia e bacharelado em Jornalismo. O trabalho com esta disciplina procurou esclarecer um pouco sobre a disciplina de Libras por meio de atividades presenciais e à distância. Várias foram as estratégias de aprendizagem: fórum, chats, questionários *online*, interação com docentes presenciais; interação com professores surdos, profissionais que atuam como intérpretes; avaliações escritas, exercícios práticos, bem como outros materiais didáticos e recursos visuais usados para complementar a formação dos alunos ouvintes e alunos surdos, que possam ou não usar Libras. O processo ensino-aprendizagem foi pautado na vivência de práticas de letramento em mídias digitais para contemplar a formação dos alunos ouvintes e alunos surdos. A base teórica esteve centrada na declaração de Salamanca, Quadros (2001), Sá (2002), Strobel (2008) entre outros

estudiosos da temática. Após a experiência com este componente, é possível afirmar que ainda existem muitas (de)formações a respeito da formação nesses dois cursos principalmente no âmbito no curso de bacharelado em comunicação. Modalidade semipresencial requer ainda ajustes e reformulações na forma do seu desenvolvimento, muito estudo e apropriação por partes dos discentes ouvintes, os quais têm muitas dificuldades nas aulas semipresenciais, principalmente no que se refere à compreensão do funcionamento da Libras, bem como ao entendimento de como o surdo se torna leitor e se apropria da escrita como prática discursiva, se eles próprios têm a mesma dificuldade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Libras, Língua Portuguesa (Lp), Formação, Comunicação.

### THE TEACHING LIBRAS AND DIFFICULTIES LISTENING

**ABSTRACT:** This text presents results of a lecture on the teaching of the Libras discipline, in six undergraduate classes in the Department of Humanities, Campus III – UNEB, in the Courses of Licenciatura in Pedagogy and Bachelor in Journalism. The work with the purpose of clarifying a little about the theme of Libras in the middle of face-to-face and distance activities. The thought strategies were: forum, chats, online questionnaires, interaction with classroom teachers; interaction with teachers, which are those who act as interpreters; written notes, practical exercises, as well as other didactic material and visual resources used to complement the training of hearing students and

deaf students, whether or not they use Libras. The teaching-learning process was based on long-term practices to contemplate the training of hearing students and deaf students. The theory was based on the statement of Salamanca, Quadros (2001), Sá (2002), Strobel (2008) among other scholars of the subject. After the experience, it is possible to affirm that there are still many deformations regarding the formation in these two courses, mainly in the baccalaureate course in communication. The semipresencial modality still requires adjustments and reformulations in its development and much study by the hearing students, who have many difficulties in the semipresencial classes, mainly with regard to the functioning of Libras and the way the deaf becomes a reader and how he uses writing as a discursive practice, since they themselves have the same difficulty.

**KEYWORD:** Libras, Portuguese language (LP), Formation, Communication.

## 1 | NOTA INTRODUTÓRIA

O diálogo, algo tão presente em qualquer sociedade, não ocorre sem um canal de comunicação. Assim, a Língua Portuguesa, para o Brasil e outros oito países, promove a interação dos seus falantes, principalmente com a oralização, entretanto numa comunidade formada por diversas culturas e uma diversificação de povos, como a brasileira, a Língua Portuguesa não é suficiente para suprir o diálogo ou a comunicação entre os sujeitos desta sociedade. Assim, o Brasil apresenta outra língua, oficializada apenas em 2002, a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

Três anos após a oficialização, em 2005, é regulamentada a inclusão da Libras nos cursos de licenciatura. No âmbito do Departamento de Ciências humanas - DCH, Campus III – UNEB, a disciplina de Libras é ofertada inicialmente para o curso de pedagogia e apenas em 2018 e estendida para o curso de bacharelado em Jornalismo.

Um novo avanço, já que a disciplina extrapola a licenciatura e alcança o curso de bacharelado. Assim, o presente texto proporciona os resultados das últimas seis turmas da disciplina, sendo cinco turmas de licenciatura em Pedagogia e uma de bacharelado em Jornalismo.

## 2 | NOÇÕES BÁSICAS SOBRE O ESTUDO

No ano de 2018 é ofertada para três turmas, duas de Pedagogia e uma de Jornalismo, são 99 alunos matriculados para apenas um professor e um monitor. A disciplina segue a modalidade semipresencial, possuindo duas salas de aula, uma presencial ministrada no Departamento de Ciências Humanas - DCH-III, e uma online, em que os alunos tinham acesso à plataforma online da UNEB, Campus Virtual (AVA), na qual interagem e postam suas atividades, e, desta forma, efetivam a parte online da disciplina.

Com a presença da modalidade semipresencial, a dinâmica de planejamento ocorria continuamente, ora presencial e ora à distância, através dos recursos tecnológicos. A modalidade da disciplina e a quantidade de discentes proporcionava uma construção bem intensa.

A monitoria proporcionou a experiência de perceber a atuação docente diante do processo de ensino, interagindo e percebendo as relações, construções e dificuldades para se construir uma efetiva aprendizagem e ligação entre o campo de fala dos surdos e ouvintes. Inclusive, conseguindo perceber o processo de mudança dos pensamentos dos discentes e por consequência de suas falas.

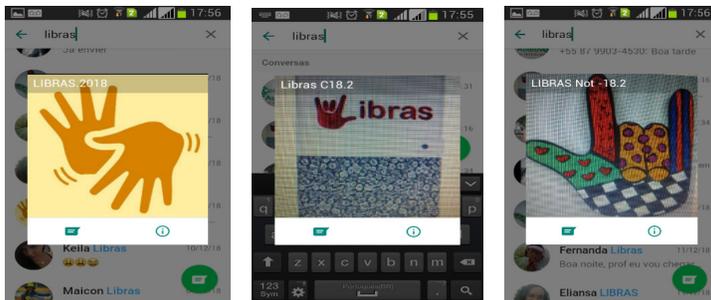
Logo no início da disciplina houve uma discussão sobre os mitos da Língua de Sinais com base no texto de Audrei Gesser “*Libras que língua é essa?*” e que claramente contribuiu para uma melhor percepção da amplitude desta Língua. Essa mudança era evidenciada com os posicionamentos nas discussões estabelecidas no fórum, em que os próprios discentes através dos relatos de algumas experiências vivenciadas se mostravam surpresos e impactados com os mitos que eram quebrados através da leitura e no debate sobre o tema.

Saindo do campo teórico, durante a disciplina ocorreu a Oficina Disciplinar, ministrada, em dois dias, por um professor de Salvador, em que os discentes puderam ter maior proximidade com a fala, longe de ser o adequado para a fluência na Língua. A Oficina incluía principalmente a aprendizagem da fala em libras, aprendendo as letras, números, nomes de lugares, objetos, animais, sempre buscando incluir os aspectos vivenciais dos alunos, portanto, possibilitando uma maior assimilação das palavras em LIBRAS.

Outro ponto alto da disciplina foi a realização do seminário, no qual a construção ocorreu em dois dias com a união das três turmas. Este deu-se através de pesquisas e apresentações oriundas das turmas ou dos palestrantes e especialistas convidados, o seminário contou com a participação da comunidade interna e externa, constituída de surdos e ouvintes, além da presença dos intérpretes. Assim foi efetivado um momento para a discussão dos diversos temas, destacando a presença do surdo na comunidade, a relação do surdo com o mercado de trabalho, com o processo de ensino, com a saúde, mas especificamente com os postos de saúde e a atuação policial diante do surdo.

Ano	Curso	Quantidade de discentes
2018*	Pedagogia	28
2018	Pedagogia	37
2018	Jornalismo	34
2017**	Pedagogia	40
2016	Pedagogia	37
2015***	Pedagogia	32

Totais: 02 cursos; 06 turmas; 208 discentes. Aula no sábado à tarde; horários divididos: manhã e tarde; manhã e noite. As últimas turmas foram assumidas após a morte da docente responsável pelo componente.



Imagens dos grupos de *whatsapp* – criados pela docente presencial e pelo monitor (na seguinte ordem: pedagogia vespertino, jornalismo, pedagogia noturno).

### 3 | PERCEPÇÕES A RESPEITO DO... “O QUE QUER, O QUE PODE ESSA LÍNGUA?” – CAETANO VELOSO

O trabalho com Libras foi de grande importância. Mesmo já tendo havido o acompanhamento de outras turmas, esse momento foi de grande aprendizado. Houve a descoberta sobre o que a Libras quer, sobre o que a cultura surda quer, sobre o que a língua e a cultura surda podem fazer não somente pessoas surdas, mas principalmente para os ouvintes.

A aprendizagem da busca por mais e a ter mais envolvimento. Essa é a palavra que ficou após o término de mais um semestre. Envolvimento com uma causa, com muitos porquês, com pessoas, com desejos, com possibilidades.

As frases de Caetano Veloso, me fizeram pensar bastante sobre as línguas e as culturas relacionadas as mesmas em cada uma das proposições idealizadas pelo planejamento geral e aplicadas em cada departamento de acordo com suas necessidades. Aqui são apontados alguns aspectos relevantes sobre as atividades realizadas pelas turmas de pedagogia e de jornalismo: **Videoconferências** - coordenadas pela central: apontar questões específicas de cada uma proferida pelos professores Reinaldo, Carla, Tais. Todos apresentaram o conteúdo proposto. Os discentes consideraram muito importante para o debate e para a organização dos planos de aula para o pessoal de pedagogia e dos planos de ação para o pessoal de comunicação social/jornalismo. Além disso, as intervenções feitas por alguns professores foram de suma importância; **Seminário** – atividade muito trabalhosa, mas que fez muitos se mexerem o mudarem ou construírem pensamentos no que tange à diversidade, à inclusão e à surdez, principalmente em relação de Libras ser uma língua muito importante e a contribuição da comunidade surda. Houve muita participação discente e da comunidade externa (ouvintes, surdos, intérpretes, familiares de surdos). Contribuição na alimentação, nas lembranças, na organização das salas e nas apresentações das temáticas.

Tudo isso possibilitou a relação com as duas línguas, a aprendizagem, de maneira básica, de Libras e principalmente as dificuldades que os discentes tiveram e têm com a aprendizagem de qualquer língua já que todas têm aspectos gramáticas, semânticos e pragmáticos.

#### 4 | IDEIAS INCONCLUSAS

Falar de Libras na universidade além de obrigação, é compreender o que as pessoas surdas querem e podem fazer ou estar. É olhar e falar com olhos, mãos e expressões, é obter conhecimento, é crescer ou fazer uma formação profissional e obter certificação para a comprovação do que estiver sendo aperfeiçoado. Assim a UNEB tem procurado fazer, estabelecendo conexões, vendo e falando não somente em libras, mas também em outras línguas na busca de se aperfeiçoar nas pessoas e no que elas querem ou precisam.

Todas as atividades desenvolvidas durante o semestre/curso, trouxeram muito aprendizado e satisfação não somente para a docente e para o monitor, mas e principalmente para os discentes e para o DCH III que puderam vivenciar de maneira ampla as questões sobre outra língua tão importante quanto a LP.

Essa compreensão se deu principalmente sobre os aspectos relacionados ao seminário já que houve uma maior e melhor contribuição do Campus III para a ampliação na divulgação e importância da Libras. Proposições que trouxeram para a comunidade, além de solicitar sugestões para que possa acontecer outras atividades direcionadas as questões da Língua brasileira de sinais.

Muitos justificaram que partir daquele momento, teriam mais preocupação com pessoas surdas e sua inserção em todos os ambientes e âmbitos da sociedade. Além disso, a questão da presença de surdos também foi muito importante, pois pode possibilitar a comunicação entre surdos e ouvintes e para aqueles que até então não tinham visto surdos conversando entre si, foi uma grande oportunidade.

O que mais chamou atenção de todos foi para a questão dos recursos para acessibilidade e que Libras pode e deve ser um componente curricular em escolas ditas regulares, que estas além de intérpretes, tenham professores preparados e efetivados nas instituições de ensino e que os surdos tenham oportunidades iguais em todos os espaços.

A experiência da monitoria foi muito grande. Ter acompanhado a Professora, compartilhando as dinâmicas do processo de ensino, como também, ter vivenciado mais da Língua de Sinais, que nos textos lidos e principalmente nos debates ocorridos no seminário evidenciou que se encontra ainda numa grade luta pela inserção nos diferentes campos sociais. Para a minha formação possibilitou uma maior agregação de conhecimento à minha formação acadêmica. Perceber o processo através dos planejamentos, da capacidade de planejar e de se organizar, atributos necessários para a real efetivação do ensino.

Inclusive, demonstrando a necessidade que há de gerir pessoas, neste caso, exigiu da professora a capacidade de gerir as três turmas de LIBRAS, equivalendo a quase cem alunos. A capacidade de gerir pessoas evidencia-se também no campo da linguagem, já que, nesse campo há duas comunidades presentes no mesmo espaço social e há a necessidade de entrelaçá-las.

## 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](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)> Acesso em 28 set. 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/alunosurdos.txt>>. Acesso em: 10 out. 2008.

FERNANDES, Eulália. **Linguagem e surdez**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERREIRA-BRITO, Lucinda. **Por uma gramática das línguas de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

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.

## O DIÁLOGO DAS CORES ENTRE PASTORAL DE OSMAN LINS E A PINTURA DE CARAVAGGIO

*Data de aceite: 01/10/2020*

*Data da submissão: 06/07/2020*

**Ana Márcia Braga de Amorim**

Universidade Católica de Pernambuco  
Recife – Pernambuco

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4648888256379277>

**Josemeire Caetano da Silva**

Universidade Católica de Pernambuco  
Recife – Pernambuco

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3733529212387898>

**RESUMO:** Ao longo da História, verifica-se a concepção de diversas formas de manifestações artísticas pelo homem, dentre as quais, destacam-se a literatura e a pintura como possibilidades perceptíveis de construção do real e do imaginário, ambas de maneira peculiar. Nessa percepção, a literatura e a pintura permitem a interação do homem com o mundo e com o próprio homem e propiciam diálogos entre o texto literário e o texto imagético, como perspectivas de leitura de mundo diferenciadas. O presente trabalho visa analisar o diálogo existente na simbologia das cores de Pastoral, de Nove Novena, de Osman Lins e na pintura de Caravaggio. Para tanto, iniciamos com os pressupostos teóricos de Chevalier & Gheerbrant acerca da simbologia; também usamos Rosenfeld para a Teoria da Literatura e a intersemiose de Lúcia Santaella. Nossa pesquisa consistiu em analisar em Pastoral a presença das cores e a relação desta obra com as pinturas: Marta e Maria Madalena (1598); Crucificação de

São Pedro (1600); A Ceia em Emaús (1601); O Sepultamento (1603) e A Morte da Virgem (1604-1606), todas de Caravaggio. Nosso objetivo foi investigar as influências simbólicas das cores na pintura de Caravaggio comparativamente às cores em Pastoral. Ademais, as análises trazem em Pastoral: o rubro pasto, usado para a cor vermelha; a luz e a sombra dialogando com a pintura de Caravaggio, assim como o vermelho traduzido pelo sangue em ambas as representações artísticas. Portanto, a partir dos resultados concluímos que há uma relação simbólica das cores entre Pastoral e as telas selecionadas de Caravaggio.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pastoral, Nove, Novena, Osman Lins, Simbologia das cores, Pintura de Caravaggio.

### THE SYMBOLOGY OF COLORS IN THE DIALOGUE BETWEEN PASTORAL AND THE PAINTINGS OF CARAVAGGIO

**ABSTRACT:** Throughout history, the conception of several forms of artistic manifestations by the human being have been observed, among those ones, literature and painting stand out as noticeable possibilities of construction of the real and the imaginary, both in a peculiar way. Regarding this perception, literature and painting allow the interaction between the human being and the world as well as with himself, and provide dialogues between the literary text and the imagery one, as distinct perspectives of reading the world. The present article aims at analysing the dialogue existing in the colour symbolism of Pastoral, Nove Novena, Osman Lins and

Caravaggio paintings. As for this, we started from the theoretical assumptions of Chevalier & Gheerbrant on symbology; we also used Rosenfeld regarding Theory of Literature and the intersemiosis by Lúcia Santaella. Our research consisted of analysing in Pastoral the presence of colours and the relation of this work with the following paintings: Marta and Maria Madalena (1598); The Crucifixion of St. Peter (1600); The Supper at Emmaus (1601); The Burial (1603) and The Death of the Virgin (1604-1606), all by Caravaggio. Our aim was to investigate the symbolic influences of colours on Caravaggio paintings compared to the colours in Pastoral. In addition, the analysis carry in Pastoral: the red grazing, used for the red colour; the light and the shadow dialoguing with the painting of Caravaggio, as well as the red translated by the blood in both artistic representations. Therefore, from the results we concluded that there is a symbolic relationship between Pastoral and the selected Caravaggio paintings.

**KEYWORDS:** Pastoral, Nove, Novena, Osman Lins, Colour Symbology, Paintings by Caravaggio.

## 1 | INTRODUÇÃO

Analisar textos literários e outras manifestações artísticas, a exemplo da pintura, permite-nos imergir no universo das variadas possibilidades de compreensão da arte e da literatura, tendo a palavra e a cor papéis imprescindíveis na constituição de significados. Nessa conjuntura, trazemos as obras *Pastoral*, uma das narrativas de Nove, novena, de Osman Lins (1994) e cinco obras do pintor barroco Caravaggio.

Sendo assim, o presente trabalho traz possibilidades de análises semióticas e simbólicas, tendo Santaella (2012), Santaella e Nöth (2015), Chevalier e Gheerbrant (2000) e Rosenfeld (2002) como principais aportes teóricos.

## 2 | O UNIVERSO DAS CORES NA PALAVRAIMAGEM DE PASTORAL

*Pastoral* é uma das narrativas de Nove, novena, do brilhante escritor pernambucano Osman Lins. Trata-se da história do jovem Baltasar, abandonado pela mãe e desprezado pelo pai, tendo recebido carinho apenas do padrinho, que o presenteou com a égua Canária, seu objeto de desejo sexual. Baltasar disputa Canária com um cavalo, o qual é a representação de sua almejada masculinidade. Por Canária ele ama e morre. A morte é figura marcante em toda a narrativa do narrador-personagem, que cria uma narrativa totalmente inusitada. O jovem e franzino Baltasar se encarrega de trazer cores, vida e morte para a narrativa.

Na natureza, encontramos diversos exemplos de como as cores compõem verdadeiras possibilidades de mosaicos e nuances nos mais diversos matizes naturais. Em *Pastoral*, atestamos a veracidade dessas possibilidades em forma de palavras, que nos remetem a imagens reais e marcantes em cada trecho da narrativa. Santaella e Nöth (2015) elucidam que:

A característica de semelhança entre o signo da imagem e o seu objeto de referência é também uma das causas para a polissemia do conceito de imagem. Partindo de um modelo triádico de signo, o signo de imagem se constitui de um significante visual (*representamen* para Pierce), que remete a um objeto ou a uma ideia de objeto. (SANTAELLA; NÖTH, 2015, p. 40).

Ao equiparmos as imagens literárias às visuais, na perspectiva plural da narrativa osmaniana em análise, podemos afirmar que se trata do mesmo que Santaella e Nöth (2015, p. 40) nos explicam quando dizem que: “Às vezes, a palavra “imagem” designa o *representamen* no sentido de desenho, fotografia ou quadro. Como conceito de uma ideia ou imaginação, nos reportamos à imagem como interpretante”.

Sob esse viés, a narrativa osmaniana possui como característica literária predominante o gênero lírico. Rosenfeld (2002, p. 22) afirma que: “A Lírica tende a ser a plasmação imediata das vivências intensas de um EU no encontro com o mundo, sem que se interponham eventos distendidos no tempo”. Em *Pastoral*, temos o lírico dialogando com a representação da palavraimagem em: “Minha pele descamba para o baio; se comparada à porta cor-de-cobre, é clara como a lua”. (LINS, 1994, p. 141).

### 3 | A AMBIVALENCIA HUMANA NA PINTURA DE CARAVAGGIO

Considerado pela crítica literária um dos maiores pintores da história da arte, Michelangelo Merisi (1571-1610), mais conhecido como Caravaggio, possui como principal matéria-prima a emoção, visto que trouxe para suas telas pessoas de verdade, traduzindo a realidade de seu tempo, das ruas, da religiosidade e, sobretudo, da ambivalência humana. Conhecido como o pai da arte barroca, Caravaggio é um mestre na arte de manipular luz e sombra, amor e ódio, vida e morte, ratificando as antíteses barrocas.

Em 2012, o Brasil recebeu a mostra intitulada “Caravaggio e seus seguidores”, em cujo documentário exibido pela TV Cultura, o historiador Luciano Migliaccio afirma que: “Caravaggio possui uma maneira particular de representar a morte, ele não tem medo de representar os aspectos negativos do ponto de vista físico da representação desagradável da morte”. Essa afirmação se materializa na tela *A Morte da Virgem*, na qual Caravaggio representa Nossa Senhora morta com o corpo de uma mulher afogada, provavelmente uma prostituta, o que chocou a sociedade da época.

### 4 | A SIMBOLOGIA DAS CORES ENTRE PASTORAL E A PINTURA DE CARAVAGGIO

A narrativa em *Pastoral* se inicia com a representação da cor branca no momento em que Osman Lins traz para a cena as seis mulheres de Goiana, segundo o autor “[...] estranhos bichos que desfolhavam cravos sobre o morto”. (LINS, 1994, p. 137). A presença do branco, da luz e de elementos que trazem à tona a ideia de clareza, luminosidade é constante em toda a obra, como nos trechos: “[...] vejo o sol e a lua, as duas claridades

cruzam-se em meu peito”. (LINS, 1994, p. 147) e “Os dentes do cavalo, as patas galopantes se abatem sobre mim como um feixe de raios, e as crinas brancas – nuvens – chamejam sob o sol”. (LINS, 1994, p. 150).

Por conseguinte, a cor branca é “[...] primitivamente a cor da morte e do luto, em todo pensamento simbólico, a morte precede a vida, pois todo nascimento é um renascimento”. (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2000, p. 142). E a pintura Caravaggiana traz, assim como as obras barrocas, o contraste da luz e da sombra com as cores preta e branca marcadamente presentes, assim como ocorre na narrativa de Osman Lins. Em *Pastoral* temos: “Aliçona tem os cabelos pretos...” (LINS, 1994, p. 138); “As sombras dos que estão aos lados da mesa são maiores que as do pai de Joaquim” (LINS, 1994, p. 148); “os brincos negros, as duas tranças negras amarradas com grandes laços negros” (LINS, 1994, p. 143).

Em Caravaggio, a luz é o elemento mais relevante, uma vez que ele utiliza a luz artificial, como a vela, por exemplo, para projetar suas imagens. Ou seja, em suas telas não temos mais a pintura sobre os corpos através da refração da luz, mas sim a luz sobre os corpos. Em muitos de seus quadros, observamos uma construção em que há uma sucessão de planos imersos na sombra e outros expostos à luz, o jogo de contrastes tão ao gosto da corrente barroca, visto que esse jogo de antíteses é reflexo do conflito entre o terreno e o celestial, ou seja, entre o homem e Deus (antropocentrismo e teocentrismo). Nas telas caravaggianas, como, por exemplo: Ceia em Emaus; O Sepultamento e Crucificação de São Pedro, encontramos esse jogo de contrastes.

Pedrosa (2004, p. 25) afirma que: “Além da luz solar, o homem moderno manipula ainda inúmeras outras luzes produzidas por ele”. Já para Santaella (2012):

O tom corresponde às variações de luz. Há múltiplas gradações sutis entre a obscuridade e a luz, variações de intensidade entre o escuro e o claro. Com sensibilidade e delicadeza se pode chegar, por exemplo, a trinta tons de cinza entre o branco e o preto. (SANTAELLA, 2012, p. 58).

Ademais, o preto é “[...] associado às trevas primordiais, ao indiferenciamento original” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2000, p. 142). Tanto na pintura de Caravaggio quanto na narrativa osmaniana temos o jogo de contrastes, “o casamento do preto e do branco é uma hierogamia; engendra o cinza intermediário, que, na esfera cromática, é o valor do centro, isto, do homem” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2000, p. 742). Se pensarmos do ponto de vista filosófico, havia um antropocentrismo imperioso no humanismo dos séculos XV e XVI, em que a figura humana era ponto primordial. Sob essa perspectiva, Caravaggio nos transforma, leva-nos à realidade dele, temos a dualidade humana, ou seja, tanto a bondade e a maldade, quanto o belo e o feio estão demonstrados na pintura desse grande artista *atemporal*, que tem ainda muito a influenciar artistas contemporâneos.

Outrossim, em ambas as produções aqui analisadas, observamos a forte presença do vermelho traduzindo o sangue, o sofrimento essencialmente humano, como em “O sol se põe, boca vermelha e olhos dardejantes. Tomba, amarelo, duro em seu orgulho, cercado

de penachos cor de sangue” (LINS, 1994, p. 143) e também “O céu é vermelho, vermelha é a terra” (LINS, 1994, p. 145); como também “na disparada, alteio a cabeça por sobre os rubros pastos” (LINS, 1994, p. 148). Da mesma forma, a cor vermelha se materializa nas telas de Caravaggio: *A Morte da Virgem*; *Marta e Maria Madalena*; *O Sepultamento e Ceia em Emaús*. Para Chevalier & Gheerbrant:

Universalmente considerado como símbolo fundamental do princípio de vida, com sua força, seu poder e seu brilho, o vermelho, cor de fogo e de sangue, possui, entretanto, a mesma ambivalência simbólica destes últimos, sem dúvida, em termos visuais, conforme seja claro ou escuro. (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2000, p. 944).

Em nossas análises, também encontramos pontos de convergência de outras cores, além das principais já citadas, comprovando a relação simbólica das cores entre as duas obras. Como, por exemplo, a cor verde, presente nas telas caravaggianas: *Marta e Maria Madalena*; *Crucificação de São Pedro e Ceia em Emaús*; também presentes em *Pastoral* como: “Aliçona é mulher? Banhando-se no rio, nua, lembra um tronco nodoso, cinza e verde, grosso, coberto de limo”. (LINS, 1994, p. 138). Ademais, “Nas artes visuais, as cores estão intimamente relacionadas com as emoções. Por isso, podem ser empregadas para expressar ou reforçar a informação visual.” (SANTAELLA, 2012. p. 37). Sendo assim, ratificamos a forte carga emotiva tanto em *Pastoral* quanto nas pinturas de Caravaggio, comprovando a relação da simbologia de suas cores.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizar um breve percurso na narrativa *Nove, novena*, de Osman Lins e em cinco pinturas do artista barroco Caravaggio, à luz da simbologia das cores em diálogo com as manifestações artísticas analisadas, possibilitou-nos a compreensão de como a arte se materializa em diferentes formas, cores, imagens e significados. O estudo dos gêneros literários e a intersemiose foram fulcrais nas análises aqui realizadas, o que nos permitiu compreender, por exemplo, que a palavra pode representar várias imagens e que os gêneros literários vêm se manifestando em diversas obras artísticas desde a Antiguidade.

Na perspectiva central de nossas análises, pudemos, então, atestar o diálogo da simbologia das cores em *Pastoral* e nas telas de Caravaggio selecionadas para as análises realizadas. Salientamos que o presente trabalho não exaure as possibilidades de leituras simbólicas e intersemióticas na comparação entre as obras dos dois autores aqui analisados.



Figura 1: Marta e Maria Madalena  
(1598)

Fonte: Google imagens



Figura 2: a Crucificação de São Pedro  
(1600)

Fonte: Google imagens



Figura 3: Ceia em Emaús (1601)

Fonte: Google imagens



Figura 4: O Sepultamento (1603)

Fonte: Google imagens



Figura 5: A Morte da Virgem (1604-1606)

Fonte: Google imagens

## REFERÊNCIAS

CHEVALIER, Jean; CHEERBRANT, Alain. *Dicionário de Símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números*. 15. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

MOSTRA Caravaggio e seus seguidores, no Masp. São Paulo, 3 ago. 2012. Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7rNggPEHFT0>. Acesso em: 12 maio 2019.

LINS, Osman. *Nove, Novena*. 4. ed. São paulo: Companhia das Letras, 1994.

PEDROSA, Israel. *O Universo da Cor*. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2004.

ROSENFELD, Anatol. *O Teatro Épico*. São Paulo: Perspectiva, 2006.

SANTAELLA, Lúcia. *Leitura de Imagens*. São Paulo: Melhoramento, 2012.

SANTAELLA, Lúcia; NÖTH, Winfried. *Imagem – Cognição, Semiótica, Mídia*. São Paulo: Iluminuras, 2015.

## O ESPAÇO DAS SEMIOSES MÚLTIPLAS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Data de aceite: 01/10/2020

Data de submissão: 24/06/2020

**Júlia Vieira Correia**

Universidade Federal Fluminense (UFF)

Niterói - RJ

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K8035431Y4>

**RESUMO:** Este trabalho tem por objetivo analisar as aulas de português com atividades envolvendo vídeos. Tendo como base a Teoria Semiolinguística de Análise do Discurso, parte-se da hipótese de que o contrato de comunicação estabelecido pelos vídeos direcionados aos jovens pode ser o ideal para despertar o interesse deles. Esse tipo de texto apresenta parcelas verbais sonoras e visuais, por isso tem a característica de capturar a atenção dos alunos, sendo algo dinâmico e multimodal. Além disso, vídeos e tecnologia fazem parte da realidade concreta dos jovens na atualidade. Por isso, trazer essa realidade para a sala, como prega Paulo Freire, é interessante. Para a conceituação teórica, tem-se Patrick Charaudeau, Rildo Cosson, Lílian Passarelli, Silvia Sousa e Paulo Freire. A metodologia das aulas se baseia no conteúdo programático da escola, que elege carta argumentativa. Para desenvolvê-lo, partiu-se da “Carta de Caminha” e se chegou ao canal do *youtube* “Porta dos fundos”, que ironiza essa “descoberta”. Como resultados, os alunos desenvolveram a reflexão, a interpretação textual e a argumentatividade, visto que nas aulas

houve o momento para debate. As discussões foram mediadas, a fim de que houvesse troca e construção de conhecimento, não transferência de conteúdo. Foi perceptível, ao utilizar vídeos nas aulas, a adesão dos alunos e, principalmente, o envolvimento deles com o conteúdo trabalhado. O experimento citado foi feito no Colégio Miguel Couto, escola da rede privada de Niterói, no estado do Rio de Janeiro.

**PALAVRAS-CHAVE:** Vídeos, textos multimodais, interpretação textual, verbo-visualidade, ensino.

### THE SPACE OF MULTIPLE SEMIOSIS IN PORTUGUESE LANGUAGE CLASSES

**ABSTRACT:** This work aims to analyze Portuguese classes with activities involving videos. Based on the Semiolinguistic Theory of Discourse Analysis, it is based on the hypothesis that the communication contract established by the videos directed to young people may be the ideal to arouse their interest. This type of text presents verbal and sonic portions of visual, so it has the characteristic of capturing students attention, being something dynamic and multimodal. In addition, videos and technology are part of the concrete reality of young people today. Therefore, bringing this reality to the room, as Paulo Freire preaches, is interesting. For the theoretical conceptualization, we have Patrick Charaudeau, Rildo Cosson, Lílian Passarelli, Silvia Sousa and Paulo Freire. The methodology of the classes is based on the programmatic content of the school, which chooses an argumentative letter. To develop it, started with the “Letter of Caminha” and reached the youtube channel “Porta dos fundos”, which ironises this “discovery”. As a

result, the students developed reflection, textual interpretation and argumentativeness, since in class there was the moment for debate. The discussions were mediated, so that there was exchange and construction of knowledge, not transfer of content. It was noticeable, when using videos in the classes, the students' adhesion and, mainly, their involvement with the content worked. The experiment cited was made at the Miguel Couto School, a private school in Niterói, in the state of Rio de Janeiro.

**KEYWORDS:** Videos, multimodal texts, textual interpretation, verb-visibility, teaching.

## 1 | INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca apresentar um projeto realizado nas aulas de português na 2ª série do Ensino Médio de uma escola da rede particular situada na Região Oceânica do município de Niterói. Percebeu-se, durante o ano letivo de 2018, que os alunos do Ensino Médio, em muitos momentos, mostraram-se desinteressados e passivos diante dos textos que lhes eram apresentados. Essa postura não foi vista como algo interessante, visto que a Escola Básica e o exercício docente visam à formação de um aluno crítico. Essa postura ocorreu não apenas nas aulas de português, a que se filiam este projeto, mas também nas demais.

Um fator relevante nessa questão é a Escola Básica apresentar poucas mudanças e adaptações em relação aos métodos educacionais predominantes em gerações anteriores. Nesse sentido, ela se mostra ultrapassada em alguns aspectos. Portanto, rever algumas práticas educacionais é algo de suma importância, pois o mundo exterior à sala de aula está em constante evolução, com diferentes estímulos.

Concomitante a essa ideia, visa-se à leitura crítica na sala de aula. Nesse âmbito, tendo em vista que na aula de produção de textos os alunos utilizam os conhecimentos de outras áreas, partir dos vídeos pode ser uma forma de explorar um novo gênero discursivo em sala. Nesse sentido, durante o projeto, vídeos críticos e atuais do *youtube* foram escolhidos para serem passados em sala de aula, contribuindo para o debate e para a escrita de uma carta. Assim, com base em Charaudeau (2018), estabeleceu-se um contrato de comunicação com esses textos e os alunos. Como resultado, esperava-se que o senso crítico deles idealizado por Paulo Freire (2015) fosse efetivamente aguçado.

## 2 | PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Para fundamentar a proposta a seguir descrita, buscou-se respaldo em teorias linguísticas e pedagógicas. Tendo em vista a problemática do desinteresse dos alunos nas aulas de português, pensou-se em um projeto de produção textual diferente. Nesse sentido, Freire (2015, p. 32) postula uma excelente indagação: “por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles tem como indivíduos?”. Para respondê-la, encontrou-se respaldo em Sousa (2016, p. 85), quando observa que “a escola não pode ignorar que o leitor contemporâneo tem a seu dispor, vinte e quatro horas por dia, inúmeras redes de contato”.

Com base nisso tudo, uma solução possível foi o uso dos vídeos em sala de aula. É importante ressaltar aqui que, embora popularmente entenda-se que vídeos sejam para entretenimento, trata-se de um tipo de texto. Segundo muitos linguistas, “texto” seria a unidade que ultrapassa a frase. Adota-se aqui, porém, uma visão mais ampla e específica. Segundo Charaudeau (2001, p. 24), esse termo não deve ser “assimilado à expressão verbal da linguagem”. “Texto” pode ser considerado a materialização de um ato de linguagem, isto é, está intrinsecamente relacionado à comunicação. Para complementar, o mesmo autor postula:

O texto é o resultado singular de um processo que depende de um sujeito falante particular e de circunstâncias de produção particulares. Cada texto é, assim, atravessado por vários discursos ligados a gêneros ou a situações diferentes. (CHARAUDEAU, 2001, p. 25)

Fica claro, com isso, que se trata de textos. Desse modo, nas aulas, pretendia-se desenvolver, também, a interpretação textual dos alunos. A partir disso, ao se apresentar os vídeos como texto para os alunos, criou-se, tendo como base Charaudeau (2016), um ato de linguagem específico, em que o Tu-interpretante é formado por adolescentes. Nesse sentido, a escolha pelos vídeos do canal “Porta dos fundos” se mostrou acertada, pois esse Tui compósito já tem o hábito de ocupar essa mesma função nos momentos de lazer.

Destaca-se, ainda, o contrato de comunicação estabelecido nessa situação de sala de aula com vídeos. Charaudeau (2018) enumera quatro condições relacionadas aos dados externos desse contrato: identidade, finalidade, propósito e dispositivo. Cabe ressaltar, então, que a finalidade do vídeo elencado é criticar determinado fato histórico por meio do humor. Já em relação à última condição, é importante pontuar que, por se tratar de um vídeo, a troca linguageira ocorre por meio de um ambiente virtual.

### 3 | A PROPOSTA

Para iniciar o projeto de redação, foi solicitada a leitura prévia do documento histórico “Carta de Caminha”, disponibilizada em arquivo PDF no site da Biblioteca Nacional. Depois, em sala de aula, foram lidos trechos pré-selecionados da carta. Ela foi apresentada como um texto que pode apresentar características do tipo textual argumentativo, devido ao seu caráter de defesa de um ponto de vista e, principalmente, ao fato de ter contribuído para que seu interlocutor (a corte portuguesa) agisse de determinada maneira.

Após esse primeiro encontro, observou-se, como de costume, baixa participação do alunado. Apenas o uso da tecnologia, com o arquivo em PDF, não foi suficiente. A respeito dessa problemática, foi necessário encontrar novos métodos de relacionar o conteúdo e a temática à realidade dos estudantes.

Logo, na tentativa de reaproximar os adolescentes das aulas de redação, foram passados dois textos multimodais: vídeos do *youtube* do canal “Porta dos fundos”, já

conhecido pela maioria dos estudantes. Esses textos dialogam com a realidade exterior à escola e se propagam nas redes de contato de que fala Sousa (2016).



Figura 1

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=VilBcsGdYDM>. Acesso em 18/12/2018.

À vista disso, primeiro texto (figura 1) se chama “Colonizado” e aborda, de forma irônica e humorística, o “descobrimento” do Brasil, traçando um rico paralelo com a discussão da leitura histórica anterior.

O outro texto (figura 2) se chama “Descobrimento” e trata, mais uma vez de forma irônica e engraçada, do processo de exploração das terras e dos índios. Ele foi passado na aula seguinte após uma avaliação positiva da primeira tentativa. Os alunos se mostraram animados e felizes com o visionamento do vídeo de um canal presente no momento de lazer deles. Com isso, elegeu-se, seguindo a mesma linha, um vídeo com a mesma temática.



Figura 2

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=S9UTFKPyTMs>. Acesso em 18/12/2018.

Como exercício de interpretação, nos vídeos, percebem-se, em uma análise semiótica, a linguagem verbal propaganda de forma sonora (a maneira de falar difere do português para o índio) e, visualmente, a expressão facial, a linguagem gestual, e outros fatores, como a escolha dos figurinos e o cenário, que muito significam dentro da temática.

## 4 | RESULTADOS

O projeto, cuja problemática era a falta de interesse e de criticidade dos alunos, foi concluído com sucesso. As discussões que permearam as leituras e as produções foram ricas. Os alunos puderam se expressar sem imposição de uma opinião como certa. A professora ocupou a posição de mediadora apenas. Foi interessante observar como os alunos, na verdade, já tinham algum senso crítico, porém não havia espaço para fala nas aulas de produção textual, tampouco na escola, de modo geral.

Os jovens levaram os debates e os textos para temas como dívida histórica, demarcação de terras indígenas e política. Também foi perceptível a criatividade dos alunos aflorar na atividade. Isso aponta a capacidade do aluno de se colocar na posição do índio.

Foi perceptível, também, a comicidade e a ironia presentes nas produções. Inspirados, provavelmente, pelos textos multimodais do canal do *youtube* “Porta dos fundos”, que tratam do tema de maneira engraçada e crítica simultaneamente. Em algumas cartas, trechos muito similares aos expostos nos vídeos foram encontrados.

Essa criatividade que se manifestou nas redações é cerceada na Escola Básica à medida que as séries avançam, de modo que os textos lidos e produzidos sejam predominantemente informativos e argumentativos, com baixa ou nula multimodalidade. Esse trabalho de desenvolvimento da linguagem e da criatividade pode ser interessante para a leitura de mundo e, inclusive, para as outras disciplinas da escola.

Acredita-se que, efetivamente, os alunos tiveram mais interesse pelas aulas. Como exemplo, houve um aluno que estava com o braço quebrado na aula da produção da primeira carta. Como não haveria como escrever no papel, o aluno foi liberado da aula. Entretanto, ele optou por ficar em sala e digitar seu texto no celular. Ao final da aula, enviou sua produção textual por e-mail. Outro, que auxiliava as aulas com vídeo levando sua própria caixa de som, confundiu as datas e a levou com uma semana de antecedência, pensando que a aula “diferente” já seria naquela data. Pode-se concluir, a partir disso, que, através do uso de vídeos, houve um maior envolvimento dos alunos.

## 5 | CONCLUSÕES

Este projeto, que se apoiava no conteúdo “carta argumentativa” estipulado pela coordenação e propunha desenvolver leitura crítica e pensamento reflexivo, foi concluído com êxito. Uma releitura crítica da “Carta de Caminha” foi realizada e discussões surgiram dos próprios alunos. Isso comprova que alguns já traziam suas reflexões e se mostraram bastante conscientes dos problemas atuais do país. Faltava-lhes, na verdade, espaço para a fala dentro da sala.

O interesse pelas aulas de português cresceu notoriamente, como corroboram o retorno analisado nas redações e as atitudes dos adolescentes. Isso se deve, principalmente, aos estímulos realizados através do meio virtual: arquivo *on-line* em PDF e vídeos do *youtube*. Estes, em especial, dialogam muito com a realidade do jovem atual, pois o canal “Porta dos fundos” já é de conhecimento e do gosto dele. Para completar, essas leituras multimodais agradam o público, que, deparando-se com esses textos “atuais”, se sente capaz de interpretá-los sozinho.

Em somatória, ficou nítida, além da aquisição de conhecimento histórico e cultural, a melhora na argumentação dos alunos da 2ª série do Ensino Médio. Esse é um fator primordial para uma boa dissertação no vestibular, que foi prestado pela turma em 2019 e obteve ótimos resultados.

Por conseguinte, entende-se que o projeto obteve sucesso e ratificou as hipóteses levantadas de que é preciso repensar a forma como o conteúdo é passado, como o texto é apresentado. Uma possibilidade é, pois, o uso de vídeos.

## REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 52 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

CHARAUDEAU, P. **Discurso das mídias**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2018.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e discurso: modos de organização**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

\_\_\_\_\_. **Uma teoria dos sujeitos da linguagem**. In: MARI, H., MACHADO, I. e MELLO, R. (Orgs). **Análise do discurso: fundamentos e práticas**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2001.

PASSARELLI, Lilian. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Telos, 2012.

SOUSA, Sílvia. **Texto, leitura e leitor: apontamentos para os dias de hoje**. In: DIAS, A.; FERES, B.; ROSÁRIO, I. (Org.) **Leitura e formação do leitor: cinco estudos e um relato de experiência**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2016.

[http://objdigital.bn.br/Acervo\\_Digital/Livros\\_eletronicos/carta.pdf](http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/Livros_eletronicos/carta.pdf) (acesso em set/2018)

<https://www.youtube.com/watch?v=S9UTFKPyTMs> (acesso em dez/2018)

<https://www.youtube.com/watch?v=VilBcsGdYDM> (acesso em dez/2018)

# CAPÍTULO 7

## O ILUMINISMO E A CRISE ÉTICA NA MODERNIDADE A PARTIR DE ALASDAIR MACINTYRE

*Data de aceite: 01/10/2020*

**Jacson Alexssandro Guerra**

**RESUMO:** Para MacIntyre, a crise ética que vivemos hoje originou-se na mudança de visão de mundo que aconteceu com o Renascimento. Em São Tomás de Aquino, assim como em Aristóteles, a ação moral é pensada tendo em vista a coletividade, o bem comum. A partir do Renascimento, o indivíduo se torna, progressivamente, a fonte de valores morais e direitos. Vejamos, a seguir, como isso se dá, na visão do filósofo escocês.

**PALAVRAS-CHAVE:** Crise ética, iluminismo, emotivismo, moral.

### 1 | O FRACASSO DO RACIONALISMO ILUMINISTA

“Iluminismo” é um termo que designa um movimento intelectual que ocorreu na Europa por volta do século XVIII, denominado como Século das Luzes. Esse período teve como objetivo o aprimoramento do pensamento crítico e a primazia da razão. O objetivo inicial desse período é o aprimoramento do processo intelectual que permitiria ao homem ser capaz de pensar por si mesmo.

A característica principal desse período é a crença no poder da razão e na possibilidade de reorganizar a sociedade com base em

princípios racionais (Cf. VIEIRA, 2002, p. 26). Nesse período a tarefa principal do homem é o conhecimento e o domínio sobre a natureza e o objetivo é a substituição da tradição pela razão.

O Iluminismo deu continuidade ao Renascimento do século XVII. O Renascimento foi a ruptura da concepção teocêntrica para uma concepção antropocêntrica de mundo, colocando o homem como o centro do mundo. Isso fez com que se rejeitasse a tradição aristotélica-tomista.

Somos herdeiros da cultura iluminista, que teve como prioridade a razão, pretendendo reorganizar as sociedades por intermédio dela. A confiança dada à razão, nesse período, nega o período imediatamente anterior, de crença em Deus e de que seus propósitos e vontades podem ser conhecidos. O iluminismo representa, portanto,

uma cultura em que aconteceram não só mudanças de crenças, mas mudanças nos modos de crer, que tornaram o problema da justificação da crença, mais especialmente a da justificação da crença moral, eixo quase obrigatório de sua reflexão moral. (CARVALHO, 1999, p.36).

Para MacIntyre, a falha no projeto iluminista encontra-se em sua origem, pois cada iluminista queria orientar seu pensamento à sua

maneira, tomando como ponto de partida a sua natureza particular. Com o advento do Iluminismo, os princípios morais deveriam ser reformulados, fundamentados a partir do indivíduo e, com isso, serem válidos para os demais.

Conforme o escocês, a falha desse projeto está em não possuir um *télos*<sup>6</sup> que orientasse os pensadores para obter uma filosofia “única” e não possuírem nenhuma noção ou conceito que seu fundamento fosse teleológico.

MacIntyre apresenta como principais representantes dessa cultura Immanuel Kant (1724-1804), David Hume (1711-1776), Denis Diderot (1713-1784) e Adam Smith (1723-1790). De acordo com o pensador, Diderot não conseguiu analisar os desejos que fossem capazes de validar a moralidade e Hume fundamentou a moralidade nas paixões e a tornou sem valor objetivo.

Por fim a filosofia moral de Kant não conseguiu fornecer argumentos para formular teorias morais que orientassem nossa ação. A filosofia kantiana foi uma tentativa de responder às teorias anteriores, de Hume e Diderot, mas fracassou.

Todos esses escritores têm em comum o projeto de construir argumentos válidos que passe das premissas relativas à natureza humana, conforme a entendem, às conclusões sobre a autoridade das normas e dos preceitos morais. Quero argumentar que qualquer projeto dessa forma estava fadado ao fracasso, devido a uma discrepância inerradicável entre seu conceito em comum de normas e preceitos morais, por um lado, e o que tinha em comum – apesar de divergências muito maiores – em seu conceito de natureza humana, por outro lado. (MACINTYRE, 2001, p. 99).

O objetivo de MacIntyre é mostrar que os Iluministas não foram capazes de apresentar uma teoria moral que conseguisse chegar à natureza humana e não conseguiram encontrar uma estrutura de pensamento para chegar a um fim último, uma finalidade, *télos* que direciona as ações humanas para agirem moralmente.

Os filósofos morais do século XVIII empenharam-se no que foi um projeto inevitavelmente fracassado, pois tentaram, de fato, descobrir uma base racional para suas crenças morais num entendimento particular da natureza humana, tendo herdado um conjunto de mandados morais e um conceito de natureza humana que foram expressamente criados para serem discordantes um do outro. (MACINTYRE, 2001 p. 103-104).

Com a rejeição da Modernidade advinda dos iluministas é necessário retornar à formulação do *télos* em sua origem, a Antiguidade. Segundo o escocês, a formulação do esquema moral aristotélico apresenta três elementos: “a natureza humana sem instrução, ‘o homem como poderia ser se realizasse seu *télos*’ e os preceitos morais que o capacitam a passar de um estado a outro” (MACINTYRE, 2001, p. 103).

É necessário o retorno à concepção aristotélica de moralidade orientada para a comunidade, não para o indivíduo, isto é, voltarmos a quem identificou como necessário o *télos*, Aristóteles, cujo conceito central de uma teleologia, segundo o escocês, é “o conceito de *homem* compreendido como ser que tem uma natureza essencial e uma finalidade ou função essencial” (MACINTYRE, 2001, p. 109, grifo do autor).

## 2 | O FRACASSO DO UTILITARISMO

O Utilitarismo, corrente de filosofia moral que teve origem no Iluminismo, é um pensamento de natureza teleológica, ou seja, tem em vista um fim a ser alcançado, que é o interesse do indivíduo. O fundador dessa escola de pensamento foi Jeremy Bentham (1748 – 1832). Para ele, o interesse do indivíduo (ou princípio de utilidade) é a obtenção do prazer e o abandono da dor. Como projeto de filosofia moral, o Utilitarismo fracassou por preocupar-se somente com o indivíduo. (Cf. CARVALHO, 2013, p. 137).

Um dos principais problemas que encontramos no discurso ético dos modernos é que, diferentemente de Aristóteles, a modernidade estabelece uma divisão entre fato e valor. Essa mudança de sentido deu-se com a influência de Isaac Newton<sup>7</sup>. Os modernos “passaram a modelar a compreensão da conduta humana. O ideal da explicação mecânica se transferiu da física para o campo da ação humana” (CARVALHO, 2013, p. 141). Para MacIntyre “o ‘fato’ torna-se desprovido de valor, o ‘é’ torna-se alheio ao ‘dever’, e a explicação, bem como a avaliação, muda de caráter em consequência desse divórcio entre o ‘ser’ e o ‘dever-ser’” (MACINTYRE, 2001, p. 149).

## 3 | O FRACASSO DA FILOSOFIA DE NIETZSCHE

MacIntyre coloca frente a frente, ainda, Aristóteles e Nietzsche (1844 – 1900), como grandes expoentes da história da filosofia. Na visão do escocês, Nietzsche foi quem conseguiu perceber a crise moral da contemporaneidade, pois os discursos morais se revestiam de uma falsa objetividade. Como tal, são contrários à vontade subjetiva, na visão nietzschiana.

Ainda assim, seu grande e principal fracasso foi trocar a razão pela vontade, isto é, “o erro de Nietzsche foi generalizar as condições de uma época para a moralidade como um todo”. (GONÇALVES, 2012, p. 32).

Se a moralidade não for nada mais que expressões da vontade, minha moralidade só pode ser o que minha vontade criar. Não pode haver lugar para ficções como direitos naturais, utilidade, a maior felicidade do maior número de pessoas. Eu mesmo devo agora criar “novas tabelas do que é bom”. (...) então, decide Nietzsche, que a vontade substitua a razão e que nos tornemos sujeitos morais autônomos (...). Esse problema constituiria o núcleo de uma filosofia moral nietzschiana, porque é na sua incessante pesquisa do problema, e não em suas soluções frívolas, que está a grandeza de Nietzsche, a grandeza que faz dele o grande *filósofo moral* se as únicas alternativas à filosofia moral de Nietzsche forem aquelas formuladas pelos filósofos do Iluminismo e seus sucessores (MACINTYRE, 2001, p. 197 grifo do autor).

Nietzsche está, pois, no apogeu do individualismo, caracterizado pela figura do homem nietzschiano, o *além do homem*. Esse homem transcendente e autossuficiente e “até hoje não encontrou seu bem em lugar nenhum do mundo social, mas somente

naquilo que, dentro de si mesmo, dita sua própria lei e sua própria nova tabela das virtudes” (MACINTYRE, 2001, p. 431). Conforme diz Carvalho, o homem nietzschiano, o *Übermensch*, é o ponto central de sua filosofia, o solipsismo moral, um homem solitário e isolado da sociedade. (Cf. CARVALHO, 2013, p. 145).

Na visão macintyreana o super-homem não é um conceito, é um pseudoconceito, mera tentativa individualista do homem de escapar das consequências. MacIntyre faz uma análise de todos os pensadores da ética e chega à conclusão de que a única oposição real que há ao pensamento de Nietzsche é a filosofia moral de Aristóteles.

O aristotelismo é, *filosoficamente*, a mais poderosa modalidade pré-moderna do pensamento moral. Para se justificar uma tese moral e política pré-moderna em comparação com a modernidade, ela deve ser *mais ou menos* semelhante à aristotélica, caso contrário é impossível. (MACINTYRE, 2001, p. 204, grifo do autor).

Para MacIntyre, o confronto entre Nietzsche e Aristóteles não é simplesmente o de duas teorias distintas, mas de dois modos de se viver. O primeiro é o agir de acordo com a vontade, o auge do individualismo. Já Aristóteles propõe a teoria das virtudes que é uma disposição do sujeito para agir virtuosamente. O escocês sugere o retorno a Aristóteles não por sua filosofia ter prevalecido tanto tempo, mas pelo fato de que sua estrutura de pensamento é, filosoficamente, a mais influente em toda a história e sua proposta da ética das virtudes nos auxilia, hoje, a enfrentar a crise dos valores e a crise da ética contemporânea.

## 4 | DO DESACORDO MORAL AO EMOTIVISMO

Uma terceira causa para a crise ética da modernidade é o fato de não existir uma teoria moral hegemônica, que seja coerente e represente um consenso em torno dos valores morais. O que temos são teorias fragmentadas que solucionam parte dos problemas, mas não conseguem oferecer alternativas para a crise. Nesse cenário a moralidade é apenas um simulacro da moral, isto é, algo que aparenta ser, mas não o é. Hoje existe uma vasta gama de teorias morais fragmentadas e não coesas. Se juntarmos todas essas teorias, não formaríamos uma única teoria moral consistente, que pudesse servir para todos. As teorias existentes são dicotômicas e não formam uma teoria que solucione o problema.

O que possuímos são fragmentos de um esquema conceitual, partes às quais atualmente faltam os contextos de onde derivavam seus significados. Temos, na verdade, simulacros da moralidade, continuamos a usar muitas das expressões principais. Mas perdemos – em grande parte, se não totalmente – nossa compreensão, tanto teórica quanto prática, da moralidade. (MACINTYRE, 2001, p.15)

A fragmentação das teorias morais instalou um caos na própria filosofia. Conforme diz MacIntyre, a maior parte das teorias deseja expressar os desacordos e com isso travam

debates intermináveis entre si. Em meio a tantos fragmentos conceituais, o sujeito moral não consegue estabelecer e definir justificativas racionais para suas ações. Com isso, não consegue definir como o sujeito deve agir.

Segundo o pensador, a linguagem moral contemporânea amparou-se no emotivismo, “doutrina segundo a qual todos os juízos valorativos e, mais especificamente, todos os juízos morais *não passam* de expressões de preferência de sentimento ou atitudes, na medida que são de caráter moral ou valorativo” (MACINTYRE, 2001, p. 30, grifo do autor).

Com o advento do emotivismo perdeu-se toda a tentativa de validar as ações do sujeito de modo objetivo. A validade emotivista é advinda dos juízos morais e impossível quando os juízos morais estão atrelados à perspectiva subjetiva e emocional de cada sujeito. O agir do sujeito emotivista está desvinculado de toda racionalidade prática, pois a fundamentação está no âmbito dos sentimentos e emoções, isto é, não são fundamentados racionalmente.

No emotivismo não se tem mais uma verdade moral, mas somente uma manifestação pessoal do que seria bom para o sujeito, implicando, assim, na declaração das expressões da manifestação dos sentimentos. Com isso não é possível fundamentar os juízos, por exemplo o juízo de bom, pois “toda a responsabilidade de fundamentar esses juízos é repassada para o indivíduo que formula seus próprios princípios morais com a intenção apenas de fornecer justificativas para suas escolhas” (FONTENELE, 2012, p. 17).

MacIntyre apresenta três motivos pelos quais a teoria emotivista não pode constituir um fundamento para as ações humanas. Primeiramente, o emotivismo não consegue identificar quais são os sentimentos envolvidos nos juízos morais, de tal modo que todas as tentativas de explorar a finalidade dos juízos morais se tornaram um círculo vazio.

“Os juízos morais expressam sentimentos ou atitudes”, é o que diz. “Que espécie de aprovação?”, perguntamos, talvez para acres centrar que existem diversos tipos de aprovação. É na resposta a essa pergunta que todas as versões do emotivismo permanecem em silêncio ou, ao identificar o tipo pertinente de aprovação como aprovação moral – isto é, o tipo de aprovação expressa por um juízo especificamente moral – assume uma circularidade vazia. (MACINTYRE, 2001, 32).

O segundo motivo é caracterizado como a teoria equivalente em significado de dois tipos de expressões, derivando, assim, funções que caracterizam a nossa linguagem. As expressões de preferências e sentimentos diferem das expressões de caráter valorativo.

Expressões de preferência pessoal e expressões valorativas (inclusive morais), citando o modo como as elocuições do primeiro tipo dependem de quem as emite para quem, por qualquer poder justificativo que tenham; ao passo que as elocuições do segundo tipo não são dependentes de forma semelhante, na sua força justificadora, do contexto da elocução. (MACINTYRE, 2001, p. 33).

O terceiro e último motivo apresentado pelo escocês é a tentativa de propor uma teoria do significado, porém o enunciado emitido está na tentativa do sujeito de influenciar,

convencer o outro de que sua ação é a melhor, como por exemplo o professor furioso porque o aluno não soube responder à pergunta feita, pois na verdade “o uso desse enunciado para expressar sentimentos ou atitudes não tem absolutamente nada a ver com seu significado” (MACINTYRE, 2001, p. 33).

Quando o sujeito não utiliza a razão para fundamentar suas ações, mas utiliza os desejos, a moralidade fracassa, impedindo o consenso moral. O emotivismo não concebe a existência de uma justificativa racional verdadeira, conseqüentemente não existem padrões morais e objetivos pessoais.

#### 4.1 O Emotivismo Contemporâneo e seus Personagens

O emotivismo está presente na filosofia desde o século XX, principalmente na filosofia analítica. Mesmo Nietzsche e Sartre carregam alguns traços dessa teoria. Embora não sejam emotivistas, carregam seus pressupostos principais (Cf. GONÇALVES, 2012, p. 20). Em alguns pensadores da contemporaneidade, principalmente os estudiosos da moral, encontramos a pressupostos dessa teoria.

O indivíduo se torna objeto do sujeito, é manipulado pelo sujeito que exerce a ação, visando atingir seus objetivos pessoais, não importando os meios utilizados. Esse sujeito, MacIntyre chamou de *Eu Emotivista*, alguém para quem “o outro é sempre um meio, e não o fim” (MACINTYRE, 2001, p. 53).

A designação “Eu Emotivista” se justifica, no entendimento de MacIntyre, pela sua forma do agir moral se relacionar a um eu individual.

Com relação ao eu conforme apresentado pelo emotivismo, devemos, de imediato, salientar: que não pode ser simples ou incondicionalmente, identificado com *nenhuma* postura ou perspectiva moral em especial (...) só por causa do fato de seus juízos serem, no fim das contas, desprovidos de critérios. O eu especificamente moderno, o eu que eu chamei de emotivista, não encontra limites estabelecidos para aquilo que possa julgar, pois tais limites só poderiam provir de critérios racionais de avaliação e, como vimos, faltam tais critérios ao eu emotivista. (MACINTYRE, 2001, p. 65, grifo do autor).

O *eu* descrito pelo pensador escocês não é concebido na história, não se define na sociedade ou por meio dela e não precisa dela para se formar. Para MacIntyre, o emotivismo incorporou as práticas da vida cotidiana dos sujeitos emotivistas, fundamentando, assim, as práticas nas emoções. Esses sujeitos visam os bens externos.

O *eu emotivista* não possui nenhum caráter racional para fornecer parâmetros morais para seu comportamento. Nas palavras de MacIntyre, “esse eu democratizado que não possui conteúdo social necessário nem identidade social necessária pode ser, então, qualquer coisa, pode assumir qualquer papel ou adotar qualquer opinião, porque não é, em si, e para si, nada” (MACINTYRE, 2001, p.66). Assim, a teoria emotivista, na sua origem, surgiu como teoria dos enunciados, depois, teoria dos juízos morais e, por fim, a teoria dos enunciados na vida prática dos seres humanos.

No último século o emotivismo esteve presente nas estruturas internas das instituições públicas e privadas. MacIntyre identifica três personagens emotivistas nessas instituições: o esteta rico, o administrador e o terapeuta.

Antes de adentrar no papel que cada um desempenha, faz-se necessário compreender a concepção macintyreana de personagem e quais são seus papéis sociais. Começarei pela definição de papel social para depois ir ao personagem.

Os papéis sociais são definidos como uma atividade profissional. O sujeito em seus atos e ações está sob apoio da posição social e da atividade que exerce na comunidade. Já os personagens representam a cultura de cada época ou determinado contexto histórico.

É por meio dos personagens que possuímos auxílio moral para as ações humanas. Exemplificando: os personagens são os atores de uma peça de teatro, novela, isto é, aqueles atores que representam determinado personagem. Após ter conhecido o papel, representado pelo personagem se torna mais fácil a compreensão da temática central e isso é o mesmo com o personagem emotivista na sociedade contemporânea. Enfim, um determinado papel social torna-se personagem assim que é incorporado à personalidade do indivíduo.

Os personagens têm uma dimensão digna de nota. São, por assim dizer, os representantes morais de sua cultura, e o são devido ao modo com as ideias e as teorias morais e metafísicas assumem, por intermédio deles, uma existência incorporada ao mundo social. Os personagens são as maças usadas pelas filosofias morais. Tais teorias, tais filosofias, entram, naturalmente, na vida social de inúmeras maneiras: a mais óbvia talvez seja na forma de ideias explicitáveis em livros, sermões ou conversas, ou como temas simbólicos em quadros, peças de teatro ou sonhos. Mas podemos esclarecer a maneira característica como dão forma à vida dos personagens levando em conta como os personagens fundem o que em geral se acredita pertencer ao indivíduo e o que normalmente se pensa pertencer a papéis sociais. (MACINTYRE, 2001, p. 59).

Feita essa breve distinção entre personagem e papel social voltaremos aos três personagens da nossa sociedade que têm definido a nossa estrutura moral, porém não se envolvem diretamente em nenhum debate moral. “Assim, com esses personagens são mantidas as principais máscaras morais usadas pela sociedade” (FONTENELE, 2012, p. 23). Esses personagens surgiram por conta da transformação histórica do eu e da linguagem moral, a história de cada um desses sujeitos está relacionada com a história da linguagem moral. Sendo assim, a linguagem moral está fundamentada e formulada por esse eu que funda suas ações nessa linguagem emotivista. Esses personagens são os que representam essas crenças e padrões de comportamento e passam a definir o Eu emotivista dentro de cada campo.

O administrador é o principal personagem da sociedade contemporânea. É no campo da burocracia que estão sendo mantidas, criadas, conduzidas as relações humanas. A função dele é de conduzir as relações humanas não importando o meio a ser utilizado para

alcançar determinado fim, isto é, o fim que o administrador busca é o lucro e para chegar no lucro ele não importa o que é necessário ser feito para alcançá-lo. Pois “a racionalidade burocrática é a racionalidade de combinar meios e fins de maneira econômica e eficaz” (MACINTYRE, 2001, p. 55).

O esteta rico é o personagem em que a finalidade está na busca do prazer e evitar qualquer coisa que lhe possa proporcionar dor e sofrimento. Utiliza o outro como meio para satisfazer suas vontades e desejos. Os indivíduos para ele são manipuláveis, por isso ele utiliza do administrador para cuidar do espaço burocrático “vê no mundo social nada além de um ponto de encontro para seus desejos individuais, cada um com seu próprio conjunto de atitudes e preferências, e que só entendem esse mundo como uma arena para as realizações da própria satisfação” (MACINTYRE, 2001, p. 54).

O último personagem é o terapeuta. Sua função é a de conduzir o sujeito que está com algum tipo de neurose psíquica para tratá-lo, isto é, tratar os indivíduos com problemas psíquicos para que voltem a desempenhar seu papel na sociedade. Há também os estetas ricos que procuram os terapeutas para que não sintam as dores psíquicas, pois seus objetivos são a obtenção do prazer. Em alguns casos os terapeutas têm de fazer com que eles encontrem suas identidades. Porém na sociedade contemporânea a função principal deles é a primeira.

O terapeuta também trata os fins como fatos consumados, fora de sua alçada; também se ocupa da técnica, da eficiência na transformação dos sintomas neuróticos em energias direcionadas, dos indivíduos desajustados em indivíduos ajustados. (MACINTYRE, 2001, p. 63).

O esteta rico, o administrador e o terapeuta representam a personificação do éthos emotivista, isto é, eles representam, incorporam e expressam o éthos de uma determinada cultura. No mundo contemporâneo eles representam o eu moderno emotivista, ou seja, o eu que não possui critérios morais racionais.

Desse modo concluímos esta pesquisa apresentando que a crise moral da contemporaneidade analisada pelo nosso pensador originada com o Iluminismo. O Iluminismo contribuiu para a mudança de concepção de mundo, isto é, a visão antropocêntrica e conseqüentemente a recusa da tradição aristotélica-tomista. A partir do Iluminismo originaram-se o utilitarismo, a recusa da razão pelo uso da vontade de Nietzsche, do desacordo moral para as duas etapas do emotivismo com seus personagens que são muito presentes na nossa sociedade.

## O LOBO NA LITERATURA INFANTIL: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A DES(CONSTRUÇÃO) DA FIGURA DO LOBO MAU NAS NARRATIVAS INFANTIS

*Data de aceite: 01/10/2020*

*Data de submissão: 07/07/2020*

**Soraya de Souza de Oliveira**

Universidade Federal da Paraíba

João Pessoa/PB

<http://lattes.cnpq.br/2284048197395695>

**RESUMO:** O presente estudo é resultado de uma pesquisa realizada na disciplina Tópicos Especiais em Cultura e Literatura no programa de Pós-graduação em Letras, na Universidade Federal da Paraíba. Apresenta uma reflexão sobre o processo de construção da imagem do lobo “mau” disseminado nas histórias infantis, desde as fábulas de Lá Fontaine do século XVII até os contos de Joseph Jacobs e dos Irmãos Grimm do século XIX, correlacionado as transformações ocorridas em cada época com as transmutações das imagens/arquétipos do lobo. Tem como objetivo compreender o processo de humanização da figura do lobo na literatura infantil, bem como a desconstrução da imagem maléfica da personagem nas narrativas infantis contemporâneas. Para tanto, seguimos uma investigação bibliográfica histórico-comparativa, sob a luz de Nelly Novaes Coelho e Jacques Derrida, explorando algumas narrativas infantis contemporâneas, com o intuito de promover um diálogo entre a construção e a desconstrução do lobo “mau”. Muito embora, a pesquisa ainda não esteja concluída, já é possível observar nas reflexões iniciais, mesmo que prematuramente,

muitas versões que envolvem a desconstrução da imagem do lobo *mau* no cenário atual da literatura infantil. Fato que nos indica que essa emergente transmutação da concepção do modelo dos vários lobos criados nas narrativas infantis imprime as transformações políticas sociais e culturais vivenciadas nas diversas sociedades humanas contemporâneas, principalmente no que se refere à educação da criança e à educação ambiental sob o signo do emergente conceito do politicamente correto.

**PALAVRAS-CHAVE:** Literatura Infantil, Narração Infantil, Desconstrução, Arquétipos nos Contos Infantis.

### THE WOLF IN CHILDREN'S LITERATURE: SOME REFLECTIONS ABOUT THE DECONSTRUCTION OF THE FIGURE OF THE BAD WOLF IN CHILDREN'S NARRATIVES

**ABSTRACT:** The present study is the result of a research carried out in the discipline Special Topics in Culture and Literature in the Graduate Program in Letters, at the Federal University of Paraíba. It presents a reflection on the process of building the image of the “bad” wolf disseminated in children’s stories, from the fables of La Fontaine from the seventeenth century to the tales of Joseph Jacobs and the Brothers Grimm of the nineteenth century, correlated with the transformations that occurred in each era with the transmutations of the wolf images / archetypes. It aims to understand the process of humanization of the wolf figure in children’s literature, as well as the deconstruction of the malefic image of the character in contemporary children’s narratives.

For this, we followed a historical-comparative bibliographical research, under the light of Nelly Novaes Coelho and Jacques Derrida, exploring some contemporary children's narratives, in order to promote a dialogue between the construction and deconstruction of the "bad" wolf. Although the research is not yet complete, it is already possible to observe in the initial reflections, even prematurely, many versions that involve the deconstruction of the image of the bad wolf in the current scenario of children's literature. This fact indicates that this emergent transmutation of the conception of the model of the various wolves created in children's narratives implies the social and cultural political transformations experienced in the various contemporary human societies, especially in what concerns the education of the child and environmental education under the sign of emergent concept of the politically correct.

**KEYWORDS:** Child Literature, Child Narration, Deconstruction, Archetypes in Children's Tales.

## 1 | INTRODUÇÃO

O lobo é um animal lendário, mitológico, presente no imaginário popular e nas crenças desde as mais remotas civilizações e culturas, resistindo até as sociedades contemporâneas. Considerado como símbolo de crueldade, uma criatura mortífera por boa parte da humanidade. Concepção que pode ser justificada no passado, quando o homem começou a domesticar os animais e o lobo, um insubordinável, se transfigurou em um ladrão desses animais domesticados dos homens pré-históricos e dos camponeses antigos e medievais. Essa é a imagem desse arquétipo mitológico construído na literatura infantil durante séculos, porém, que vem sendo desconstruído gradativamente, principalmente nas narrativas publicadas na contemporaneidade.

Muitos estudos abordam sobre essa personagem, no entanto, nossa proposta não se detém apenas a comparações e verificação, mas nos preocupamos com os motivos pelos quais levaram a essa transmutação de características dessa personagem, investigando o processo dessa transição a partir de três recortes da linha do tempo da literatura: o lobo da Idade Média a partir da obra *Fábulas Escolhidas* do fabulista La Fontaine, o lobo na Idade Moderna na obra *Os Três Porquinhos* de Joseph Jacobs, e o lobo da contemporaneidade na visão dos autores Jon Scieszka (*A Verdadeira História dos Três Porquinhos*) e Silvana Menezes (*De Quem Tem Medo o Lobo Mau?*).

A análise do processo de desconstrução da figura malévola do lobo tem como escopo a tese de que a construção da personagem lobo nas narrativas infantis faz parte da representação das formações sociais de cada sociedade, e assim, na sociedade contemporânea, muito preocupada com o politicamente correto, movimentos de defesa dos animais, com uma pedagogia voltada não mais para a punição, mas para o diálogo e a valorização da voz da criança – diferentemente dos períodos anteriores –, na contemporaneidade, esse lobo é reconstruído nas releituras dos antigos clássicos da literatura infantil.

## 2 | A CONSTRUÇÃO DA FIGURA DO LOBO “MAU” E A EMERSÃO DO INFANTO

A emersão dessa literatura se apresenta intrínseca a construção da figura do lobo associada à figura racional e malévola humana, tendo em vista, que até então, as histórias sobre essa terrível personagem eram contadas para adultos e não para crianças.

Até o início do século XVII, a criança não era percebida em suas peculiaridades infantis. Ela era tratada como protótipo de adultos, de forma hostil e brutal. Assim, não se pensava a criança em seu ambiente infantil, na educação infantil. É relevante pontuar que, segundo Coelho (1991), a concepção de infância emergiu entre o final do século XVII e início do século XVIII. Outrossim, Zilberman (1987) afirma que a Literatura Infantil surgiu no século XVIII, com a emergência da família burguesa, na qual o conceito de infância é formulado, modificando o status da criança dentro da própria família, como também na sociedade. Dessa forma, não se pode pensar em uma literatura voltada para o universo infantil antes da modernidade.

Entretanto, já durante o período do Renascimento emergiram manifestações de uma literatura voltada para a mentalidade infantil. Segundo Coelho, “É na França, na segunda metade do século XVII, durante a monarquia absoluta de Luiz XIV, o “Rei Sol”, que se manifesta abertamente a preocupação com a literatura para criança ou jovens” (COELHO, p. 75, 1991). Em 1668, La Fontaine publica as primeiras fábulas, num volume intitulado “Fábulas Escolhidas”. O livro era uma coletânea de 124 fábulas, dividida em seis partes. La Fontaine dedicou este livro ao primeiro filho herdeiro do rei Luís XIV. Lembrando ainda, que, com a redescoberta da literatura popular, Charles Perrault, no final do século XVII, entre outras preocupações, se dedicou a criar e adaptar “um material moderno para divertir as crianças e ao mesmo tempo orientar sua formação moral.” (COELHO, p. 89, 1991) Esses escritores redescobriram textos clássicos da antiguidade e populares da tradição oral, e adaptaram as histórias de acordo com as transformações culturais e sociais que vivenciavam, preocupando-se com a mentalidade da criança daquela geração.

Zilberman (1987) comunga com Coelho (1991), quando apregoa que as mudanças que ocorreram na estrutura da sociedade do século XVIII desencadearam repercussões nas esferas artísticas e pedagógicas. Completa seu pensamento, afirmando que a emersão da literatura infantil está intimamente associada à pedagogia, uma vez que as histórias eram criadas e/ou recriadas com fins pedagógicos, ou seja, a literatura infantil transformou-se em instrumento da pedagogia para que esta alcançasse seus objetivos.

## 3 | A DES(CONSTRUÇÃO) DO LOBO “MAU” NA LITERATURA INFANTO-JUVENIL

Neste tópico buscamos refletir, mesmo que brevemente, sobre duas concepções relevantes para a compreensão do processo de desconstrução da figura do lobo mau nas narrativas infantis.

Inicialmente tratamos do conceito de desfamiliarização de Antoine Compagnon (2010), associando a transformação da personagem lobo ao referido conceito contido na evolução literária enunciada pelo autor. Em um segundo momento, apoiamos-nos na teoria da desconstrução de Jacques Derrida (2014), para refletir sobre a desconstrução maléfica do lobo, observando pontos de confluência entre as duas visões.

### 3.1 O lobo e sua desfamiliarização

A figura lobiana de La Fontaine concerne em um aspecto animalesco, feroz e predador por natureza. Até mesmo no lobo de outros autores desse período com todo um simbolismo psicológico que alguns estudos dessa área trazem, ainda é possível ver a ferocidade de natureza animal. Diferentemente do lobo dos irmãos Grimm, de Joseph Jacobs, entre outros clássicos dos séculos XVIII e XIX, que traz em sua essência maquiavélica, a maldade do ser humano, personificado no vilão das várias histórias. Porém, as narrativas infantis contemporâneas apresentam uma transformação dessa mesma personagem em um lobo bonzinho, sensível, amigo das crianças, e até mesmo um lobo bobo e medroso. Refletindo, associamos a transformação da referida personagem ao conceito de desfamiliarização contido na evolução literária exprimida por Compagnon (2010). Segundo o autor,

[...] a desfamiliarização como desvio relativamente à tradição, permite localizar o elo histórico que une um procedimento ao sistema literário, ao texto e à literatura. A descontinuidade (a desfamiliarização) substitui a continuidade (a tradição) como fundamento da evolução histórica da literatura. (COMPAGNON, 2010, p. 205).

Esse estranhamento de um lobo distanciado da figura tradicional estereotipada desvia-se das composições seculares da personagem, promovendo assim, uma desfamiliarização da narrativa literária ao longo da sua evolução.

Maturando sobre essas transmutações sofridas por essa personagem, nos questionamos: que fatores influenciaram a construção da imagem do lobo mau, cruel, malévolo, com características humanas das narrativas literárias infantis, como também, para a transformação desse vilão em um personagem medroso, bobo e até atrapalhado apresentado na contemporaneidade? Para responder esse mote nos prendemos a duas questões: acreditamos que o processo de humanização da figura do lobo na evolução literária ocorreu a) primeiramente, a partir das mudanças dos valores sociais e culturais das sociedades e b) com as formações sociais representadas nas criações literárias. Nossa compreensão concerne em que a desconstrução da figura do lobo mau está representando os valores de uma sociedade contemporânea preocupada, entre outras questões cruciais, com o politicamente correto, com as questões ambientalistas e de proteção dos animais que permeiam a nova pedagogia baseada na valorização da voz da criança no diálogo.

### 3.2 O lobo “mau” e sua desconstrução

Derrida (2014), por sua vez, compreende que existe uma vocação antidogmática que se traduz na desconstrução. Para o autor, cada coisa é portadora de múltiplas significações. Assim sendo, o texto se constitui de várias unidades heterogêneas de sentidos, nas quais se encontram os princípios de ruínas, mas que não destroem, ao contrário, tem a ideia de recuperação da memória das coisas, das próprias camadas heterogêneas que cada conceito traz consigo. Nesse sentido, Derrida (2014) apregoa que a desconstrução se dá nas unidades de sentido, de dentro dos textos encontrar o princípio que o forma, e ao mesmo tempo não são só princípios que fazem essas unidades surgirem, mas são também o princípio da ruína dessas unidades. Ruínas no sentido de que se identifica o princípio que formou essas unidades de sentido, também capaz de encontrar o ponto a partir do qual possa desconstruir essas mesmas unidades.

Refletindo sobre o pensamento do autor, percebemos uma estreita ligação entre a teoria da desconstrução de Derrida com a desconstrução da figura do “lobo mau” na literatura infantil contemporânea, uma vez que o lobo animal – natural, parte da natureza – vestido com características humanas e na atualidade, buscando um reencontro com suas características animais naturais, identifica as unidades de sentidos (unidades com princípio de ruínas em sua essência) da teoria da desconstrução.

Observamos também, que Derrida (2014) relativiza e até anula a ideia de fronteira entre a filosofia e a literatura, pois, de acordo com ele, todas as relações simbólicas é um texto e todo texto é um mundo. O que conflui com a concepção de que essa desconstrução da imagem maléfica do lobo está intrínseca as transformações socioculturais de diferentes períodos da história da humanidade. Tendo em vista que a cada momento histórico de um grupo (micro e macro) surgem peculiaridades correspondentes as mudanças sofridas. Novos textos são escritos e/ou reescritos, adaptando a forma de pensar do outro, no lugar do outro, de nós mesmos e de nós no outro.

La Fontaine é reconhecido, principalmente, pelo caráter da universalidade das fábulas e a transfiguração da simbologia consagrada para os problemas políticos sociais de sua época. Ele não só repetiu as fábulas, mas acrescentou e associou a simbologia dos animais das fábulas já existentes com características de personalidades da corte de Luiz XIV, da sociedade burguesa e do povo. *O Lobo e o Cordeiro*, entre outras, é um exemplo relevante dessa transfiguração. Por outro lado, *O lobo e os Sete Cabritinhos*, dos Irmãos Grimm (sec. XVIII) – apresenta uma associação com a fábula O Lobo, a Cabra e o Cabrito – é considerada pela crítica literária, a versão mais violenta, segundo Coelho (1991).

Nessa mesma perspectiva de reflexão sobre a construção da figura malvada do lobo nas fábulas, a modernidade apresenta várias narrativas infantis, mas ressaltamos nessa reflexão a história *Os três Porquinhos* do austríaco Joseph Jacobs (sec. XIX), que segundo o escopo dessa reflexão traz uma forte representatividade da sociedade industrial daquela

época. Tal observação se correlaciona a algumas versões contemporâneas significativas em relação à desconstrução da imagem do “lobo mau”, como podemos destacar *A Verdadeira história dos Três Porquinhos* (Jon Scieszka) e *De Quem Tem Medo o Lobo Mau?* (Silvana Menezes) *Chapeuzinho Amarelo* (Chico Buarque, com ilustração de Ziraldo), entre tantas outras narrativas, as quais se preocupam com esse olhar desfamiliarizante e desmistificante da personagem lobo contemporânea.

## 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mito do lobo atravessou séculos, sempre criado e recriado de acordo com as características da sociedade de sua época. Desde o terrível, mas divinizado, lobo que atacava os animais cativos dos nossos camponeses ancestrais, até os lobos e lobinhos atrapalhados e medrosos contemporâneos.

Muitas versões atuais, que envolvem a desconstrução da imagem do lobo mau, se encontram no cenário atual da literatura Infantil, inclusive nas produções cinematográficas e em livros digitais interativos. Fato que nos indica que essa emergente transmutação da concepção do modelo dos vários lobos criados nas narrativas infantis imprime as transformações sociais e culturais vivenciadas nas diversas sociedades humanas contemporâneas, principalmente no que se refere à educação infantil.

## REFERÊNCIAS

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama Histórico da Literatura Infantil/Juvenil**. 4ª ed. São Paulo: Ática, 1991.

COELHO, Nelly Novaes. **O conto de fadas: símbolos, mitos e arquétipos**. São Paulo: DCL, 2003.

COMPAGNON, Antoine. **O Demônio da Teoria: literatura e senso comum**. / Trad. Cleonice Paes Barreto Mourão; Consuelo Fortes Santiago. 2 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

MENEZES, Silvana. **De Quem Tem Medo o Lobo Mau?** São Paulo: Elmentar, 2009.

SCIESZKA, Jon. **A Verdadeira História dos Três Porquinhos! / por A. Lobo, tal como foi contado a Jon Scieszka**; Ilustrado por Lane Smith. Trad. Pedro Maia. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2005.

ZIBERMAN, Regina. O Estatuto da Literatura Infantil. In MAGALHÃES, Ligia Cademartori e ZIBERMAN, Regina. **Literatura Infantil: autoritarismo e emancipação**. 3ª Ed. São Paulo: Editora Ática, 1987.

# CAPÍTULO 9

## O PORTFÓLIO DE TEXTOS COMO MEIO DE APRIMORAMENTO DA PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO MÉDIO

*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 utilização de portfólio de textos dentro da disciplina de Língua Portuguesa no ensino médio como meio de acompanhamento de textos produzidos por estudantes de turmas do Curso Técnico em Informática para Internet do Ensino Médio do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul *campus* Naviraí. A metodologia utilizada tem seu cerne na concepção crítica de educação, ou seja, o aluno faz uma reflexão sobre suas práticas de produção textual, após a percepção e concepção de suas práticas o mesmo toma consciência e busca a transformação de sua realidade, o papel do professor é o de orientador e o papel do aluno é o de autor da sua aprendizagem. O uso do portfólio é um meio que busca demonstrar a autonomia do aluno, seu crescimento acadêmico, sua identidade diante diversas práticas de escrita proporcionadas em sala de aula para também através do portfólio ser avaliado de forma diferenciada, demonstrando ser uma forma de avaliação contínua e formativa. O aporte teórico deste trabalho contou com autores como Luckesi, 2008; Hernandez e Ventura, 1998; Villas Boas, 2012; Vygotsky 1991 e 2000; Kock 2002, 2003, 2009; Marcuschi, 2008.

**PALAVRAS-CHAVE:** Produção de textos, Linguística textual, Portfólio, Ensino-aprendizagem, Prática reflexiva.

THE TEXT PORTFOLIO AS A MEANS OF IMPROVING TEXTUAL PRODUCTION IN HIGH SCHOOL

**ABSTRACT:** The objective of this work is to present the practice of using a portfolio of texts within the discipline of Portuguese Language in high school as a means of accompanying texts produced by students of classes in the Technical Course on High School Internet Computing at the Federal Institute of Mato Grosso do Sul, Naviraí campus. The methodology used has its core in the critical conception of education, that is, the student makes a reflection on his practices of textual production. After the perception and conception of his practices, he becomes aware and seeks the transformation of his reality. The teacher plays the role of advisor and the student's role is to be the author of his own learning. The use of the portfolio is a means that seeks to demonstrate the student's autonomy, his academic growth, his identity in the face of various writing practices provided in the classroom so that the portfolio can also be evaluated differently, demonstrating to be a form of continuous, formative assessment. The theoretical contribution of this work had authors such as Luckesi, 2008; Hernandez and Ventura, 1998; Villas Boas, 2012; Vygotsky 1991 and 2000; Kock 2002, 2003, 2009; Marcuschi, 2008.

**KEYWORDS:** Text production, Textual linguistics, Portfolio, Teaching-learning, Reflective practice.

## 1 | INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo publicizar a utilização do portfólio de textos como aprimoramento da produção textual e como forma de avaliação processual e formativa dos estudantes do Curso Técnico em Informática para Internet do Ensino Médio Integrado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul.

O trabalho com o portfólio de textos já é utilizado em diversas disciplinas e áreas do conhecimento humano como forma avaliativa, na área de Língua Portuguesa ainda é algo novo, pois os docentes dessa área ainda precisam conhecer práticas com o portfólio de textos para compreenderem como ocorre essa metodologia ativa que também pode se transformar em avaliação processual assim facilitando o trabalho pedagógico do professor.

O uso do portfólio de textos na área de Língua Portuguesa tem o objetivo de fazer com que as práticas de produção de texto — escrita e reescrita — sempre perpassem pela reflexão do aluno, assim sendo chamada de escrita reflexiva.

## 2 | A PRODUÇÃO E A REESCRITA DE TEXTOS

Dentre as práticas utilizadas na disciplina de Língua Portuguesa, a produção de textos, geralmente, é uma das práticas mais deixadas de lado por docentes da área de Língua Portuguesa devido a vários fatores que não nos cabe agora elencá-los, contudo sabemos que existem vários entraves para que essa prática tão necessária seja realmente realizada na escola.

Sobre a prática da escrita Vygotsky (1991) retrata que

[...] até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita.

A produção de textos escritos é uma prática que deve ser constante desde as séries iniciais na escola, isso incentiva os estudantes a terem a prática escrita como hábito e também apresentarem maior facilidade ao escrever.

Mas o que é uma produção textual?

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. Adotando-se esta perspectiva, pode-se dizer que: a. a produção textual é uma **atividade verbal**, a serviço de fins sociais e, portanto, inserida em contextos mais complexos de atividades; b. trata-se de uma **atividade consciente**, criativa, que compreende o desenvolvimento de estratégias concretas de ação e a escolha de meios adequados à realização dos objetivos; isto é, trata-se de uma **atividade teleológica** que o falante, de conformidade com as condições de produção do discurso, empreende, tentando dar a entender seus propósitos

ao destinatário através da manifestação verbal; c. é uma *atividade interacional*, em que sujeitos sociais, como enunciadores que são, representam e são representados e, durante a interação, procedem à construção de sentidos (KOCH, 2003, p. 87).

Produzir textos não é nada fácil, é preciso que o produtor de um texto relacione diversos conhecimentos adquiridos durante seus anos acadêmicos dentro da escola e ainda compreenda a gama enorme de gêneros textuais que existem dentro da língua.

Koch (2009) aponta que

Em termos bakhtinianos, um gênero pode, pois, ser assim caracterizado:

- são tipos relativamente estáveis de enunciados presentes em cada esfera de troca: os gêneros possuem uma forma de composição, um **plano composicional**;
- além do plano composicional, os gêneros distinguem-se pelo **conteúdo temático** e pelo **estilo**. O **conteúdo temático** diz respeito ao tema esperado no tipo de produção em destaque e o **estilo** está vinculado ao tema e conteúdo.

São as especificidades de cada gênero textual que dificultam ao aluno produzir um texto com segurança, isso quando ele não conhece sobre tais especificidades.

Por isso da importância da prática de textos em sala de aula mediante várias outras práticas como a leitura de textos e a interação social para que o estudante possa acercar-se cada vez mais sobre os gêneros textuais, conhecendo-os e também os produzindo com maior segurança.

Para Koch (2002) a competência dos falantes/ouvintes os faz perceber adequações e inadequações

A competência sociocomunicativa dos falantes/ouvintes leva-os à detecção do que é adequado ou inadequado em cada uma das práticas sociais. Essa competência leva ainda à diferenciação de determinados gêneros de textos, como saber se está perante uma anedota, um poema, um enigma, uma explicação, uma conversa telefônica, etc.

A produção textual não acontece somente na sala de aula, mas também no dia a dia dos estudantes até porque são seres sociais e devem interagir constantemente tanto social e culturalmente.

Marcuschi (2008) defende a ideia de que “a vivência cultural humana está sempre envolta em linguagem e todos os textos situam-se nessas vivências estabilizadas simbolicamente” e que isso é um convite para que os textos reais sejam trabalhados em sala de aula.

Porém, não basta apenas o aluno produzir textos e não reescrevê-los, a reescrita de textos é tão importante quanto à produção de textos, após a correção do texto realizada pelo professor, é necessário que o estudante reveja sua escrita analisando os erros que cometeu, melhorando-os tendo um novo olhar dali em diante.

A mediação no processo de aprendizagem é importante, pois ao produzir textos, o aprendiz deve ter um orientador para ir direcionando-o durante o processo para que possa desenvolver-se. Essas mediações devem ser significativas, não é qualquer tipo de mediação, as interações devem ser ricas de práticas.

De acordo com Vygotsky (2000), a criança deve aprender hábitos e habilidades antes de aprender a aplicá-los conscientemente, ou seja, a aprendizagem vem antes do desenvolvimento.

As mediações são realizadas durante o ensino, no caso do uso do portfólio de textos o professor como mediador vai pontuando ao estudante o que é preciso ser melhorado em cada produção textual. O aluno com as orientações do professor, reflete, interage com esse e retorna à reescrita para corrigir os equívocos que ocorreram durante a produção do texto. Dessa forma, acontece a aprendizagem e dá-se continuidade ao processo na próxima etapa.

Muitos estudantes não gostam de produzir textos porque suas experiências prévias foram malsucedidas na escola, quando ao fazerem um texto muitas vezes obtiveram decréscimos pelos erros, e outros ainda conseguiram pegar aversão a esta prática em sala de aula.

Por isso, da necessidade de se fazer de uma forma inovadora a prática de textos na escola, principalmente, para que os estudantes possam analisar a eficiência ou não das suas produções textuais.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000),

O aluno deve ser considerado como produtor de textos, aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constituem como ser humano. O texto só existe na sociedade e é produto de uma história social e cultural, único em cada contexto, porque marca o diálogo entre os interlocutores que o produzem e entre os outros textos que o compõem. O homem visto como texto que constrói textos.

Como podemos perceber nos PCN's, a prática textual se faz necessária ao homem como meio de comunicação dentro de uma sociedade, pois qualquer pessoa pode expor suas ideias de diversas formas e ser compreendido através delas.

### **3 | O PORTFÓLIO DE TEXTOS COMO FORMA DE AVALIAÇÃO CONTÍNUA E FORMATIVA**

Não é de hoje que o trabalho com o portfólio é utilizado na escola como forma de avaliação e traz em seu cerne muitas avaliações positivas em relação a essa prática

realizada pela escola como uma prática mais libertadora e reflexiva. Sobre essa questão Hernández & Ventura (1998) relatam que

Outras propostas, como as que organizam o currículo por atividades, temas ou Projetos trazem consigo uma maior possibilidade de flexibilidade e abertura no planejamento e na hora de sua colocação em prática.

A utilização do portfólio de textos traz reflexão aos autores perante os trabalhos individuais no sentido do estudante fazer uma autoanálise acerca das suas produções textuais e buscar melhorias em relação ao seu próprio processo de aprendizagem. O portfólio de textos é uma coletânea em que o organizador faz “[...] uma coleção de suas produções, as quais apresentam as evidências de sua aprendizagem” (VILLAS BOAS, 2012, p. 38).

A mudança de paradigmas em relação à forma como se faz a avaliação na escola é necessária, visto que muitas avaliações só trazem frustração aos estudantes e insegurança. A pedagogia do exame ainda impera nos dias atuais dentre os professores, em sua maioria.

Para esclarecer melhor sobre a questão da avaliação Luckesi (2008) diz que

O sistema de ensino está interessado nos percentuais de aprovação/reprovação do total dos educandos: os pais estão desejosos de que seus filhos avancem nas séries de escolaridade; os professores se utilizam permanentemente dos procedimentos de avaliação como elementos motivadores dos estudantes, por meio de ameaça; os estudantes estão sempre na expectativa de virem a ser aprovados ou reprovados e, para isso, servem-se dos mais variados expedientes. O nosso exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino/aprendizagem.

Nesse contexto, percebe-se que os estudantes têm medo de não atingirem a nota necessária que possa satisfazer a todos os agentes presentes no processo de aprendizagem e a forma de avaliação nessa concepção os tolherá sempre.

## **4 | O PORTFÓLIO DE TEXTOS COLOCADO EM PRÁTICA NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Não foi tão fácil chegar a esse tipo de metodologia de ensino que é o portfólio de textos na disciplina de Língua Portuguesa, levaram-se alguns anos até descobrir como fazer isso e também aproveitá-lo como forma de avaliação. No começo não foi tão estruturado como é hoje, mas ainda há algumas questões que precisam ser melhoradas.

Os estudantes dos institutos federais geralmente têm muitas avaliações e em sua maioria são disponibilizadas através de provas objetivas e trabalhos escritos. O portfólio de textos vem a ser um trabalho diferenciado, pois através de cada proposta diferenciada o aluno produz o seu texto, que é corrigido pela professora e após a correção o aluno tem a oportunidade de reescrevê-lo após sua reflexão sobre os equívocos que cometeu ao produzir o texto pela 1ª vez. Os textos variam dos mais simples aos mais complexos, isso

varia de acordo com a especificidade dos gêneros textuais trabalhados em sala de aula.

Algumas falas dos estudantes a respeito do portfólio de textos demonstraram a autoavaliação que cada um fez ao final do trabalho realizado: *“Me ajudou muito, pois agora tenho facilidade na produção textual de outras disciplinas e me ajudou também na compreensão da leitura”*; *“De certa forma, sim, pois quando se aumenta a prática da escrita ajuda”*; *“Conforme pratico a escrita dos textos vou melhorando, e observo meus erros para procurar não cometê-los novamente”*; *“Vendo textos que tenho guardado, percebo o quanto melhorei”*; *“Eu percebi a partir do meu primeiro texto até o último e também pelos rascunhos que a professora pede para por no portfólio. Acho que melhorei na pontuação e também na argumentação dos textos”*; *“Antigamente não conseguia escrever textos como hoje, o portfólio me ajudou muito com as escritas”*; *“Pude concluir que as práticas das redações propostas me ajudou a melhorar a forma de escrever – concordância verbal e escrita. Os aspectos que percebi foi a redução de erros gramaticais”*; *“Sim. O portfólio mostra minhas dificuldades e pontos que preciso melhorar”*;*” Sim! Especialmente, no quesito de repetição de palavras e a ampliação de vocabulário”*; *“Procuo melhorar acentuação e a forma de argumentar”*; *“De certa forma, pois se não fosse pelo portfólio é bem provável que eu não escrevesse textos com uma certa frequência”*; *“Sim, minha letra está ficando melhor e estou tendo mais criatividade”*.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão mais importante no uso do portfólio de textos é que os conteúdos de gramática não ocuparam mais o centro nas aulas de Língua Portuguesa e passou-se a se utilizar mais a produção de textos através do portfólio como um meio riquíssimo para os alunos produzirem seus textos de forma mais tranquila e daí sim, depois do olhar pedagógico da professora através da correção foi possível fazer com que os alunos pudessem refletir sobre seus equívocos e a partir da reescrita de texto elucidarem seus questionamentos acerca da própria Língua Portuguesa.

Foi possível perceber que a maioria dos alunos no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, conseguiram desvencilhar-se da falta de vontade de escrever ou da preguiça, ou ainda do “ranço” já adquirido anteriormente através de práticas escritas malfadadas como notas baixas ou ter os textos depreciados por professores anteriores.

O uso do portfólio de textos como forma de avaliação é enriquecedor tanto para os estudantes que percebem a melhora de suas habilidades com a produção de textos e também com as normas da Língua Portuguesa e também para o professor, visto que esse percebe que está estimulando muito mais seus alunos a perceberem a Língua Portuguesa e suas normativas dentro dos textos que produzem e não apenas em meros exercícios de fixação da Língua Portuguesa.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: Língua Portuguesa.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho – O conhecimento é um caleidoscópio.** 5 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCK, Ingedore Villaça. **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 Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual.** São Paulo: Contexto, 2009.

LUCKESI, Cipriano C.. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 19 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** Parábola, São Paulo, 2008.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico.** 8. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente.** S. Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

# CAPÍTULO 10

## O QUE A LÍNGUA REVELA SOBRE AS PROPOSTAS PARA EDUCAÇÃO PÚBLICA DE UM CANDIDATO À PRESIDÊNCIA QUE NUNCA ENTROU EM UMA ESCOLA?

Data de aceite: 01/10/2020

Data de submissão: 06/07/2020

**Márcio Battisti**

Universidade de Passo Fundo- UPF  
Passo Fundo - RS  
<https://orcid.org/0000-0001-6605-0957>

**RESUMO:** Neste trabalho, desenvolvemos uma reflexão sobre o ensino de língua portuguesa nas escolas, tomando o ensino de texto como elemento fundamental para formação de um pensamento proativo que possa revelar um posicionamento crítico sobre a própria condição da educação pública brasileira. Para isso, desenvolveremos uma análise enunciativa das propostas para a educação feitas pelo candidato à presidência Jair Bolsonaro durante as eleições de 2018. Nas poucas vezes em que se dispôs a falar sobre educação, o candidato propôs o ensino a distância, inclusive para o nível fundamental. Além disso, o presidenciável sugeriu a possibilidade das crianças e adolescentes serem educadas em casa, pois, segundo ele, isso “ajudará a combater o marxismo”. Para desenvolver essa análise, amparamo-nos na teoria da enunciação, descrita por Emile Benveniste, em seus *Problemas de linguística Geral I e II* (2006), mais especificamente no texto *Estrutura da língua e estrutura da sociedade*, escrito em 1968. É em Benveniste que encontramos os preceitos teóricos fundamentais para entender a relação linguagem/sociedade e a relação linguagem/cultura, isso porque, segundo a teoria Benvenistiana, a língua contém a sociedade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Enunciação, Ensino, Estudo de texto.

WHAT DOES THE LANGUAGE REVEAL ABOUT THE PROPOSALS FOR PUBLIC EDUCATION OF A CANDIDATE FOR THE PRESIDENCY THAT NEVER ENTERED A SCHOOL?

**ABSTRACT:** In this work, we develop a reflection on the teaching of Portuguese language in schools, taking text teaching as a fundamental element for the formation of a proactive thinking that can reveal a critical position on the very condition of Brazilian public education. For this, we will develop an enunciative analysis of the proposals for education made by presidential candidate Jair Bolsonaro during the 2018 elections. In the few times when he was willing to talk about education, the candidate proposed distance education, including in the primary and secondary school. In addition, the presidential candidate suggested that children and adolescents should be educated at home, because, according to him, this would “help the fight against Marxism.” To develop this analysis, we rely on the theory of enunciation, described by Emile Benveniste, in his *Problemas de Linguística Geran I e II* (2006), more specifically in the text *Estrutura da língua e estrutura da sociedade*, written in 1968. It is in Benveniste that I find the fundamental theoretical precepts to understand the language/society relationship and the language/culture relationship, because according to the benvenistian theory, the language contains the society.

**KEYWORDS:** Enunciation, Teaching, Text study.

## 1 | PALAVRAS INICIAIS

Neste trabalho, trazemos algumas reflexões sobre o ensino de texto na escola, uma vez que todo o professor de Língua portuguesa utiliza-se de textos, de diferentes gêneros, em suas aulas. Porém o que temos observado é que o ensino de texto tem se limitado ou ao ensino da gramática normativa ou a uma abordagem muito simplista da língua, restrita apenas à comunicação, ignorando as demais concepções de linguagem. Adotar um ensino de língua validando apenas esses dois aspectos, impossibilita um olhar para o texto como forma de expressão do pensamento e, a partir disso, como uma forma de interação humana, política e social.

Diante disso, apresentamos algumas considerações que se inserem na linha teórica relativa ao estudo da linguagem, especialmente a teoria enunciativa, proposta por Émile Benveniste, em seus *Problemas de Linguística Geral I e II*. O ensino de língua na escola, ao nosso ver, configura-se como um recurso fundamental para o entendimento do aluno acerca da sociedade na qual ele está inserido. É pensando nisso, que entendemos que o ensino de língua na escola deve ir além do ensino da gramática normativa e de uma compreensão superficial sobre um texto sem provocar qualquer reflexão que contemple, por meio da análise do uso da língua em diferentes contextos enunciativos, aspectos referentes à cultura, à sociedade e a sua organização político-social.

É em Benveniste que nos inspiramos para propor um ensino de texto voltado para a compreensão do mundo. O linguista sírio, em seus *Problemas de Linguística Geral*, apresenta-nos pressupostos que vão muito além de simplesmente servir para analisarmos as formas linguísticas dentro de uma concepção estruturalista e, sim, possibilita um olhar para as formas convertidas em discurso para, por meio deste, lermos e compreendermos o homem, a cultura e a sociedade. No que diz respeito a este estudo, analisaremos algumas falas do então presidente da república acerca de uma de suas propostas para melhorar a condição da educação brasileira: o ensino a distância, inclusive para alunos do Ensino Fundamental. As falas em questão foram ditas durante entrevistas dadas pelo então presidente antes do processo eleitoral de 2018. Essas falas contituem a materialidade linguística para desenvolvermos uma análise sobre o emprego das formas, em determinado ato enunciativo, como reveladoras da sociedade brasileira, a fim de evidenciarmos as condições reais do cenário brasileiro, em especial o cenário representativo do ensino público, para implementação de uma educação a distância.

O axioma benvenistiano, no qual nos inspiramos para desenvolver esse estudo, foi descrito no texto *Estrutura da língua estrutura na sociedade*, de 1968, escrito por Émile Benveniste e presente no livro *Problemas de Linguística Geral II*. Este consiste na afirmação de que a língua contém a sociedade, o que torna impossível interpretar qualquer fato social fora das expressões linguísticas. Nesse sentido, só é possível ao homem estar na sociedade por meio do uso da língua, condição que assegura sua existência.

Por fim, nosso intuito é promover um olhar sobre o texto, norteado pela aceção Benvenistiana de que a língua revela a sociedade, que possibilite ao aluno compreender a sua própria realidade, a cultura da qual ele faz parte e a sociedade na qual está inserido para, por meio disso, também poder mobilizar a língua, seja em manifestações orais, seja em manifestações escritas, a fim de revelar um posicionamento crítico sobre uma proposta que sugere a implementação do ensino a distância como um importante instrumento para *combater o marxismo e reduzir o custo da educação*.

## 2 | A RELAÇÃO INTRÍNSECA ENTRE LÍNGUA E SOCIEDADE

Nesta seção, apresentamos algumas considerações sobre a teoria da enunciação, descrita por Emile Benveniste, em seus *Problemas de linguística Geral I e II*, mais especificamente sobre o texto *Estrutura da língua e estrutura da sociedade*, escrito em 1968. É nesse texto que encontramos duas noções fundamentais para construção da análise: a língua interpreta a sociedade, a língua contém a sociedade. É por esse caminho que buscaremos revelar, mediante a análise do emprego das formas que constituem os textos que defendem a educação a distância, que sociedade é essa que emana de uma enunciação que sugere uma modalidade de ensino básico não presencial como forma de melhoria do ensino público e como método de combater o marxismo nas escolas. Nosso objetivo consiste em verificar se a sociedade revelada por esses discursos corresponde à sociedade na qual nós professores estamos inseridos.

A realidade é produzida por intermédio da linguagem por um sujeito que, ao converter a língua em discurso, reproduz por meio deste a sua experiência do acontecimento. Benveniste, no texto *Vista d'olhos sobre o desenvolvimento da linguística*, escrito em 1963, descreve a dupla função do ato de discurso: “para o locutor, representa a realidade; para o ouvinte, recria a realidade. Isso faz da linguagem o próprio instrumento da comunicação intersubjetiva” (1963/2005, p. 26). É nesse sentido que surge a relação imprescindível entre língua, sociedade e homem, visto ser “dentro da, e pela, língua que indivíduo e sociedade se determinam mutuamente” (BENVENISTE, 1963/2005, p. 27). É em razão disso que o autor questiona por que o indivíduo e a sociedade, juntos e por igual necessidade, se fundam na língua. A resposta é dada pelo próprio autor: “porque a linguagem representa a mais alta forma de uma faculdade que é inerente à condição humana, a faculdade de simbolizar” (BENVENISTE, 1963/2005, p.27). Posteriormente, em 1968, o linguista, no texto *Estrutura da língua e estrutura da sociedade*, reforça esse pensamento ao mencionar que a linguagem é o único instrumento que possibilita ao homem atingir outro homem, da mesma forma que não há outro meio da sociedade e o homem se relacionarem a não ser pela língua, bem como não há relação entre língua e sociedade sem o homem. Há, portanto, uma relação mútua e necessária entre língua, sociedade e homem.

A organização do pensamento que possibilita a um sujeito transmitir a sua experiência interior a outro sujeito só é possível, porque existe um sistema de signos que é comum entre falantes. Segundo Benveniste (2006) a existência desse sistema revela dados essenciais e profundos da condição humana: o de que não há relação natural, imediata entre o homem e o mundo, nem entre o homem e o homem. A linguagem, portanto, é o aparato simbólico intermediário que possibilita a relação do homem com a sua natureza ou a relação com outro homem, estabelecendo a sociedade. Assim, uma estrutura linguística definida e particular é inseparável de uma sociedade também definida e particular. Logo, “língua e sociedade não se concebem uma sem a outra. Uma e outra são dadas” (BENVENISTE, 1963/2005, p. 31) e encontram-se numa relação de interdependência na qual é impossível falar de uma sem necessariamente mencionar a outra.

Assim, o homem e a sociedade se determinam mutuamente pela língua, e é somente por intermédio da língua que o indivíduo é capaz de revelar o mundo, o seu próprio mundo, a sua cultura e a sua experiência, neste caso, revelar experiências acerca da realidade do Ensino Básico brasileiro, especialmente as condições sociais para se implementar uma forma de ensino a distância. Trata-se, portanto, como menciona Benveniste, “de examinar as relações entre duas grandes entidades que são respectivamente a língua e a sociedade” (1968/2006, p. 96). “Ela é uma identidade em meio as diversidades individuais” (BENVENISTE, 1968/2006, p. 97). Dessa condição resulta a dupla natureza paradoxal da língua: ela é, ao mesmo tempo, imanente ao indivíduo e transcendente à sociedade. Diante disso, Benveniste afirma que a relação que possibilita à língua analisar a sociedade não é de ordem estrutural, nem tipológica, histórica ou genética e, sim, essa relação é de ordem semiológica. Dessa relação resultam proposições conjuntas: “em primeiro lugar, a língua é o interpretante da sociedade; em segundo lugar, a língua contém a sociedade” (BENVENISTE, 1968/2006, p. 97).

A relação semiológica que coloca a língua como interpretante da sociedade se verifica em razão de que é possível isolar, estudar e descrever a língua sem se referir a seu emprego na sociedade, entretanto é impossível descrever a sociedade, a cultura e o homem sem a língua. E em razão de que “a língua fornece a base constante e necessária da diferenciação entre o indivíduo e a sociedade” (BENVENISTE, 1968/2006, p.98). Portanto, a sociedade torna-se significativa na e pela língua, sociedade é o interpretado por excelência da língua. E por que a língua assume a posição de interpretante da sociedade? Porque é o instrumento de comunicação comum a todos os homens e, fundamentalmente, porque ela está investida de propriedades semânticas.

Se, como afirma Benveniste, a língua contém a sociedade, torna-se impossível interpretar qualquer fato social fora das expressões linguísticas. É no terreno da língua que nos situamos para analisarmos algumas justificativas usadas durante o período eleitoral em 2018 para a implementação da educação a distância. Modalidade essa, na qual o aluno, ao invés de frequentar a escola presencialmente, realiza todas as atividades educacionais por

intermédio da internet em plataformas online. Uma das justificativas diz o seguinte: “Quando você vai para a área rural... (...) Nessas áreas, muitas vezes a escola está muito longe de onde mora aquela criança. E a tecnologia por satélite já chegou lá. Seria nós começarmos a investir por aí. Ao analisarmos as marcas linguísticas que constituem esse discurso, percebemos uma sociedade na qual a maioria das crianças que vivem na área rural não possuem transporte adequado para chegar até a escola, sendo esse o principal motivo que impossibilita essas crianças de frequentarem os centros de ensino. Não há transporte para se chegar até a escola, porém esse problema de distância pode ser resolvido com uso da *tecnologia por satélite* já presentes nessas áreas rurais. Se a tecnologia por satélite é colocada como solução, inferimos que as crianças que vivem no interior e que não têm transporte para chegar até a escola possuem computador, acesso à internet e pais com disponibilidade para orientá-las nas atividades escolares.

Além de atender as crianças da zona rural que estão muito longe da escola, a educação a distância também será ofertada para pais que optarem educar seus filhos em casa. *Isso já existe no Brasil em parte, e no meu entender está crescendo, exatamente porque não estão aprendendo nada em sala de aula*”. O que a língua revela, por meio das escolhas linguísticas feitas pelo locutor as quais o institui como sujeito da enunciação, é uma sociedade composta por famílias economicamente estruturadas, condição que possibilita que ao menos um dos responsáveis pela criança não trabalhe fora de casa e possa, desse modo, auxiliá-la no processo de formação educacional. É também uma sociedade em que as escolas não cumprem com seu dever de construir conhecimento junto com os alunos, ou seja, são espaços irrelevantes para formação humana, cognitiva, emocional e cidadã das crianças. Além disso, segundo justifica o texto, *com o ensino a distância você ajuda a combater o marxismo*. O sujeito que aqui se enuncia pela língua, revela uma sociedade em que a função da escola se restringe a doutrinação marxista, uma imposição ideológica que compreende o principal problema do sistema de ensino brasileiro. Se as crianças não forem para a escola, encerra-se o processo de doutrinação; logo resolve-se o principal problema educacional que faz da escola um lugar em que os alunos não aprendem nada.

É a indispensável relação entre língua e sociedade, a noção que reforça o pensamento de Benveniste de que a língua contém a sociedade. Ao fazer uso do aparelho formal da língua e convertê-la em discurso, o locutor se institui como sujeito representante de um determinado grupo social, com isso, suas escolhas linguísticas constroem uma enunciação e, por meio desta, é possível traçarmos uma representação do meio social no qual esse sujeito está inserido, isso porque a língua é interpretante da sociedade. Esse meio social, diferentemente daquele no qual nós professores estamos inseridos, não possui 5,2 milhões de crianças de 0 a 14 anos em condição de extrema pobreza, nem 18,2 milhões em condição de pobreza, conforme a Fundação Abrinq. Essas crianças fazem parte de uma sociedade marcada pela desigualdade social e pela miséria. Portanto, ir para escola, mais do que aprender física, química ou qualquer outra área do conhecimento, significa poder

se alimentar para não morrer de fome. É uma sociedade composta por famílias cuja renda mensal não possibilita que um dos responsáveis fique em casa para se dedicar à formação educacional dos filhos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões que apresentamos na seção anterior demonstram um olhar para língua como instrumento constitutivo da sociedade, do homem e da cultura. A partir do engendramento de formas linguísticas que resultam nos textos que justificam uma possível implementação de um ensino a distância, é possível ao professor propor uma reflexão com alunos acerca da sociedade que emerge desse discurso em comparação com a sociedade revelada pelas experiências de mundo contidas no uso da língua que possibilita que estes também possam ser sujeitos da sua sociedade, da sua cultura, de seu mundo e de sua escola. É a linguagem que possibilita a relação do homem com o mundo e isso é mediado pelo texto, principal instrumento do ensino de língua na educação básica.

## REFERÊNCIAS

BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral I**. 5. ed. Tradução Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. Campinas: Pontes, 2005.

\_\_\_\_\_. **Problemas de Linguística Geral II**. 2. ed. Tradução Eduardo Guimarães et al. Campinas: Pontes, 2006.

# CAPÍTULO 11

## OBSESSÃO E RESGATE EM TRAMAS DO DESTINO

Data de aceite: 01/10/2020

**Jorge Leite de Oliveira**

Consultor Legislativo aposentado e  
pesquisador egresso da UnB.

Brasília, DF

<http://lattes.cnpq.br/0494890808150275>

**RESUMO:** Estudo sobre mecanismos da obsessão presentes na narrativa de romance espírita psicografado por Divaldo Franco, importante tribuno espírita conhecido mundialmente e médium de uma série de obras literárias psicografadas. O suposto Espírito comunicante denomina-se Manoel Philomeno de Miranda, nome de importante dirigente espírita baiano falecido em meados do século passado. Miranda esclarece-nos sobre a influência das entidades desencarnadas em nossas vidas. Analisamos, em *Tramas do destino*, o drama, o sofrimento e a reabilitação espiritual da família Ferguson. Aqui são tratados os casos de resgate expiatório que envolvem, principalmente duas pessoas: Rafael Ferguson e sua filha Lisandra, além de seus maiores obsessores, os Espíritos Jules Henri e Ermínio Lopez, que se diziam prejudicados, em existência pretérita, pelos atuais pai e filha, portadores de hanseníase em sua vida atual. No caso da filha, a doença é acrescida de alienação mental exacerbada pela subjugação daqueles e de outros Espíritos lesados por ela. Como benfeitores elevados, alguns familiares e amigos não mediram esforços

e renúncias para auxiliar no resgate dos débitos desses personagens comprometidos no mal em existência passada. Desse modo, observamos que, mesmo aos grandes transgressores das Leis Divinas, Sua Justiça nunca é desacompanhada da Misericórdia e oportunidade para a reabilitação de qualquer falta, tendo em vista a ascensão espiritual e a felicidade, reservadas a cada um nós. Os romances espíritas baseados em casos reais, como este, são abundantes em nos confirmar os ensinamentos trazidos a nós pelo Espiritismo. Esta é, a nosso ver, obra extraordinária, desdobrada em outras, não menos valiosas. Baseado no contido nelas, lemos narrações de histórias como a analisada, cujo estudo e reflexão nos impulsionam à vivência do amor, fundamental a uma vida melhor para cada um de nós, a fim de que não cometamos novos gravames à Lei Divina.

**PALAVRAS-CHAVE:** Estudo de caso, obsessão, narrativa psicografada, romance espírita.

### OBSESSION AND RESCUE IN WEFTS OF DESTINY

**ABSTRACT:** Study the mechanisms of obsession present in the narrative of a psychographed spiritist novel by Divaldo Franco, an important spiritist tribune known worldwide and a medium of a series of psychographed literary books. The methodology used is the case study based on the spiritual influences present in the lives of all the characters. The supposed communicating Spirit is called Manoel Philomeno de Miranda, the name of an important Bahian spiritist leader who died in the middle of the last century. Miranda enlighten us about the influence of spirits on our lives. We

analyzed, in *Wefts of destiny*, the drama, suffering, and spiritual rehabilitation of the Ferguson family. Here are the cases of expiatory rescue involving mainly two people: Ferguson and his daughter Lisandra, in addition to their greatest obsessors, the spirits Henri and Lopez, who claim to have been harmed in the past by their present parents and daughter, leprosy carriers in their current life. In the case of the daughter, the disease is increased by mental alienation exacerbated by the subjugation of those and other spirits harmed by her. As high benefactors and friends made no effort and renunciation to assist in the recovery of the debts of these evil-committed characters in past existence. Thus we observe that even to the great transgressors of the Divine Laws, his Justice is never unaccompanied of mercy and opportunity for the rehabilitation of any lack, in view of the spiritual ascension and happiness reserved for each one of us. Spiritist novels based on real cases, such as this one, abound in confirming the teachings brought to us by Spiritism. This is, in our view, an extraordinary work, unfolded in others, no less valuable. Based on what is contained in them, we read narrations of stories like the one analyzed, whose study and reflection propel us to the experience of love, fundamental to a better life for each one of us, so that we do not commit new encumbrances to the Divine Law.

**KEYWORDS:** Case study, obsession, psychographed narrative, spiritist novel.

Divaldo Pereira Franco é importante tribuno espírita conhecido mundialmente e médium de uma série de obras literárias psicografadas. O suposto Espírito comunicante, entidade real para nós, espíritas, que há 46 anos estudamos essa literatura, denomina-se Manoel Philomeno de Miranda, nome de importante dirigente espírita baiano falecido em meados do século passado. Na obra, a entidade espiritual Miranda esclarece-nos sobre a influência das entidades desencarnadas em nossas vidas, em consequência dos nossos atos e motivadas pelo desejo de algumas em nos prejudicar e de outras em nos ajudar.

Analisaremos, em *Tramas do destino*, o drama, o sofrimento e a reabilitação espiritual da família Ferguson. Aqui são tratados os casos de resgate expiatório que envolvem, principalmente duas pessoas: Rafael Ferguson e sua filha Lisandra, além de seus maiores obsessores, os Espíritos Jules Henri e Ermínio Lopez.

Como benfeitores elevados, alguns familiares e amigos, encarnados e desencarnados, não mediram esforços e renúncias para auxiliar no resgate dos débitos desses personagens comprometidos no mal em existência passada. Desse modo, observamos que, mesmo aos grandes transgressores das Leis Divinas, Sua Justiça nunca é desacompanhada da Misericórdia e oportunidade para a reabilitação de qualquer falta, tendo em vista a ascensão espiritual e a felicidade, reservadas a cada um nós.

Após ficarmos sabendo, na questão 132 de *O livro dos espíritos*, que o objetivo da encarnação é fazer o Espírito chegar à perfeição, o que requer seu retorno à existência (*id.*, questão 166), finalmente somos informados sobre a justiça da reencarnação, pela questão 171 dessa obra básica, quando Kardec é esclarecido de que o “dogma da reencarnação” baseia-se “Na Justiça de Deus e na revelação, pois [...] o bom pai sempre deixa aos filhos uma porta aberta ao arrependimento (KARDEC, 2017, p. 120).

Os sofrimentos inauditos da família Ferguson, em especial os do pai, Rafael, e de sua filha Lisandra, em função de graves delitos cometidos por eles em vidas passadas, são a demonstração patente dessa Justiça, associada à Providência, alicerçada no Amor. Explica o Espírito Philomeno de Miranda que

Examinada apenas uma vida, mesmo com o melhor apuro psicológico, não se dispõe de dados para explicar a Justiça Divina, em se considerando a pluralidade dos sucessos felizes e desgraçados que gravitam em torno dos homens, e que os distingue na vasta gama policromada das suas conquistas e quedas (MIRANDA, 2015, p. 7).

Já no início da narrativa do Espírito Miranda, observamos a presença do instinto agressivo de Rafael, próspero comerciante, que embora amando sua esposa Artêmis a maltratava muito. A esposa, de sólida formação cristã, tudo suportava com humildade.

Sua mãe, Adelaide, desencarnara um ano após o casamento da filha, mas passaria a protegê-la espiritualmente e à família desta, por diversas vezes manifestando-se, em sonhos, a Artêmis e familiares. Em seu primeiro comunicado, o Espírito Adelaide informou à filha de que esta seria mãe em breve, mas sua vida se pautaria pelo sacrifício, paciência e humildade.

Após algum tempo em que suportara o mau gênio do esposo Rafael, nasceu Gilberto e, dois anos após, Lisandra. Hermelinda, bondosa irmã de Rafael, fora morar com a família deste e passara a auxiliar Artêmis nos serviços domésticos. Nascida Lisandra, porém, à medida que esta crescia, acentuavam-se nela o que a medicina classifica como “disritmias cerebrais, com incidência primária de epilepsia”. Explica Philomeno de Miranda que “[...] Lisandra era dominada, em tais ocasiões, pela presença de clichês mentais gravados no inconsciente atual e ali arquivados pelos atos incorretos que os insculpiram na existência anterior, que ora deveria rever para superá-los, mediante resgate sacrificial” (MIRANDA, 2015, p. 35).

Um dia, porém, Rafael passou a sentir uma série de sintomas orgânicos, como “perda de sensibilidade tátil”, “câimbras nas mãos e nos pés”, além de “despigmentações cutâneas”. Ao consultar o dermatologista, este diagnosticou hanseníase e internou o comerciante em colônia destinada a tratamento dos portadores do *mal de hansen*. A partir desse dia, Rafael seria afastado da família e da sociedade, como era costume na época.

Nos primeiros anos de sua internação, Rafael demonstrava-se revoltado e agressivo com todas as pessoas do local. Entretanto, nunca lhe faltou a dedicação do enfermeiro espírita chamado Cândido, o qual sempre procurava acalmá-lo e tratar seu corpo enfermo, que se deformaria ao longo dos anos.

Com o passar do tempo, a angústia da família Ferguson, já ciente da doença de Rafael, aumentou. Além da ausência do pai, a filha Lisandra tornava-se cada vez mais alienada mentalmente. Acrescida às suas crises epilépticas, que oscilava entre o *pequeno* e o *grande mal*, havia a influência do sentimento de culpa, pelos crimes de existência

pregressa. Nessas crises, ela “[...] defrontava os cúmplices e as vítimas do passado que a haviam reencontrado, nela produzindo os justos horrores que a vingança infeliz propicia” (MIRANDA, 2015, p. 78).

Oito anos após o isolamento hospitalar de Rafael, que sempre se mostrara revoltado com a própria enfermidade, embora a família, que ele se recusava a ver, mantivesse correspondência afetuosa com ele, Lisandra também contraiu o *mal de hansen*. Por esse tempo, o enfermeiro Cândido, discretamente, manifestara sua convicção espírita ao agressivo enfermo e, respeitosamente, buscava conscientizá-lo sobre a influência da *Lei de Causa e Efeito* como justificativa das nossas expiações e provas.

Em encontro espiritual, ocorrido após o adormecimento de seus corpos, o Espírito Adelaide reuniu o casal Ferguson, Lisandra, Hermelinda e o enfermeiro Cândido. Como ocorre em diversos casos semelhantes, o objetivo era recordarem-se de seus comprometimentos em vida passada, para que melhor resgatassem suas dívidas espirituais. Nesse momento, Lisandra assumiu a personalidade de Annette, ao ouvir chamamento do atual obsessor, dela, Ermínio Lopez. Em seguida, Rafael adotou a personalidade de inimigo de Annette (Lisandra) e Ermínio. Esse primeiro encontro foi encerrado pelo Espírito Adelaide, que, em seguida, propôs a todos que voltassem a dormir.

Esse acontecimento espiritual foi narrado por Rafael, no dia seguinte, a Cândido, que se propôs visitar a família do hanseniano, com recomendação escrita do seu paciente já agora profundamente modificado pelos estudos espíritas. Acompanhado de Clarice, sua esposa, na tarde de um belo domingo, o enfermeiro esteve com os Fergusons, que começaram a receber do casal as notícias consoladoras da Doutrina Espírita. Todos tornaram-se espíritas, à exceção de Lisandra, que, embora muitas vezes recebesse passes de Cândido, demonstrava antipatia por este, influenciada por seu obsessor.

Os Fergusons, exceção de Lisandra, também passaram a frequentar o Centro Espírita Francisco de Assis e conheceram a médium Epifânia, que a todos contagiou com sua elevação moral. Três anos após ter contraído hanseníase, Lisandra foi considerada clinicamente curada. Ainda assim, sentia-se cada vez mais louca e revoltada com a vida, por influência do Espírito Ermínio que a subjugava, juntamente com outros obsessores.

A obsessa recebeu orientação da médium Epifânia para frequentar o centro espírita que acolheu sua família, mas tornou-se refratária a qualquer diálogo e inimiga do enfermeiro espírita benfeitor de seu lar. Até que, numa de suas visitas à casa dos Fergusons, Cândido precisou levar Lisandra apressadamente ao hospital, onde ela passou alguns dias internada. Sob a influência de seu perseguidor invisível, a moça tentara o suicídio, seccionando as artérias dos pulsos. Ainda aí, o Espírito Adelaide socorreu a neta e evitou o mal maior de sua desencarnação extemporânea.

Lisandra arrependeu-se do gesto insano e, sob a cuidadosa assistência do bondoso Dr. Armando, a jovem repensou suas atitudes e recebeu de boa vontade alguns conselhos inspirados espiritualmente à sua mãe, que a incentivava a reagir contra as investidas de

seu obsessivo, Ermínio, e da própria consciência culpada. O médico, que ouvira toda a conversa de Artêmis com a filha, elogiou a senhora e ficou sabendo que esta se tornara espírita, por influência do enfermeiro Cândido, tal como ele e sua esposa, após grave acidente com o filho do casal.

Lisandra, entretanto, ao retornar ao lar, voltou a ser subjugada pelo Espírito Ermínio. Desse modo, tornou a se retrair do convívio familiar e não aceitou participar das reuniões espíritas no centro. A médium Epifânia sugeriu à família Ferguson não constranger a enferma aos estudos contra sua vontade.

Por esse tempo, em reunião mediúnica no centro, o Espírito Jules Henri manifestou-se pela faculdade de Epifânia e acusou Rafael Ferguson, que, em passada existência, chamara-se Georges-Henri, de tê-lo levado à morte para ficar com a esposa de Jules, Louise-Caroline. Esta mantivera-se fiel ao marido e fora internada em convento espanhol a pedido de Georges, inconformado com a recusa dela ao seu assédio. O Espírito Jules passara cem anos procurando seu assassino, que não perdoara. Agora que o encontrara, queria levá-lo à loucura, sem compaixão por seu sofrimento atual.

Doutrinado pelo benfeitor espiritual Natércio, esse Espírito reencontrou Louise, no plano espiritual, que passou a cuidar do agora ex-obsessivo de Rafael. Outros trabalhos espirituais socorristas continuariam sendo realizados no centro.

Novamente levados a um encontro grupal, após adormecerem no corpo físico, estavam agora reunidos os personagens, sob a orientação da equipe de Natércio e outros Espíritos socorristas do Francisco Xavier. Nesse novo encontro, o Espírito Ermínio Lopez, Lisandra e seu pai, Rafael, rememoraram a existência em que a moça se chamara Annette. Seu atual pai, naquela encarnação, fora o mesmo Georges-Henri, seu esposo infiel e sedutor das donzelas da época, que, ao surpreendê-la em atitude suspeita, após retornar repentinamente ao lar, mandou construir uma parede em frente ao armário onde o amante de Annette, Ermínio, se escondera e o matara emparedado. Outro amante de Annette/Lisandra, antes de Ermínio, foi Rondelet, cavalariço de sua família, agora seu irmão Gilberto, que ela envenenou e empurrou seu corpo rio abaixo para que pensassem ter sido suicídio após ele embriagar-se.

Os débitos de Lisandra não se restringiam apenas a esses Espíritos. Diz o *Espírito Philomeno de Miranda* que

Com a imantação psíquica defluente do processo obsessivo de longo curso, a vampirização espiritual se desenvolvia, dominadora, minando-lhe as defesas mentais e orgânicas, numa problemática destrutiva, com que a vingança dos enfermos espirituais se desforçava dos padecimentos sofridos... (MIRANDA, 2015, p. 275).

Em vista do agravamento do estado de alienação mental de Lisandra, o Dr. Armando sugeriu a internação dela em hospital psiquiátrico de outra cidade. Consultado o Espírito Natércio, guia da médium Epifânia, este aprovou a hospitalização, o que foi feito com

a intercessão de Epifânia ao amigo diretor desse nosocômio sem custos para a família Ferguson que, na época, não podia arcar com essas despesas. Nesse nosocômio, Lisandra conheceu a enfermeira Lis, que se tornou sua irmã espiritual e lhe prestou cuidadosa e devotada assistência. A moça, agora decididamente, espírita, colaborava como podia com os serviços da instituição que a acolhera. Segundo Miranda, “Já não se evadia à consciência da culpa, nem se justificava com a frivolidade pelo erros cometidos. Sincero arrependimento, isento da ideia pessimista de infelicidade, deu-lhe maiores dimensões aos imperativos de expiação e ressarcimento...” (MIRANDA, 2015, p. 315).

Alerta-nos Philomeno de Miranda:

Cada mente é um dínamo gerador de energias, cuja intensidade e procedência canalizam forças poderosas, conforme a direção que se lhes dá. Portadora de energias ainda desconhecidas para nós outros desencarnados, a onda mental agrega como desarticula as moléculas que compõem a matéria em suas múltiplas e complexas expressões (MIRANDA, 2015, p. 264).

Rafael, liberto da obsessão do Espírito Jules, tornou-se estudioso e praticante devotado da Doutrina Espírita. Apesar de todas as sequelas que a hanseníase lhe provocara, com amputações e outras deformidades físicas, passou a servir com humildade a todos que conviviam com ele e criou um grupo de estudos de “recreação mental e estímulos morais”, intitulado Grupo do Otimismo, além de uma biblioteca, que tiveram o apoio da direção da colônia de tratamento onde estava internado. Diz Philomeno que, agora, Rafael Ferguson “Era um homem novo em Jesus Cristo, transformado em paciente modelo, auxiliar querido” (MIRANDA, 2015, p. 302).

Após um ano do retorno de Rafael à sua residência e seis meses de casamento de Gilberto com Tamíris, a hanseníase voltou a manifestar-se em Lisandra, atacando agora centros vitais de seu organismo, que a levariam à desencarnação, conforme sua própria previsão conformada aos desígnios divinos. Lisandra desencarnou cercada dos cuidados e carinhos da equipe médica e de sua amiga Lis, além do amparo dos Espíritos Adelaide, que a receberia no plano espiritual, e Natércio, que a desligou do corpo físico.

Vários meses após o casamento de Gilberto e Tamíris, Philomeno de Miranda juntou-se à equipe espiritual de Natércio para programar nova etapa de resgates e ascensão dos principais personagens deste drama, semelhante a muitos outros, neste mundo de expiações e de provas. Os cônjuges foram conduzidos, em “desdobramento parcial pelo sono” a uma reunião realizada em dependência do Centro Espírita Francisco Xavier, que teve a participação de familiares, trabalhadores dos planos físico e espiritual dessa casa. Nesse encontro, foi acertada a reencarnação de Lisandra e Ermínio, que seriam filhos do casal Tamíris e Gilberto, que perdoou sua algaz do passado e era agora filho do redimido espírita-cristão Rafael. Para Lisandra, seria nova oportunidade de resgate e redenção pelo amor, após muito sofrer no corpo físico. Jules, já retornara à Terra e, no momento próprio, requereria o amor e cuidado de Rafael Ferguson, segundo informou a este o Espírito Natércio.

Essa história, baseada em caso real que apenas teve os nomes dos envolvidos trocados, como é natural, por se tratar de acontecimentos envolvendo pessoas que residiram e residem, ainda, em cidades diversas, mostra-nos o quanto a Justiça de Deus jamais está desacompanhada de sua Misericórdia e Amor. Se refletirmos bem nas consequências de nossos atos, jamais aceitaremos a desculpa leviana de que “a vida segue” e de que não vale a pena nos esforçarmos em ser melhores, pois o “futuro é incerto”. Quem faz nosso porvir são nossos atos...

Os romances espíritas baseados em casos reais, como este, são abundantes em nos confirmar os ensinamentos trazidos a nós pelo Consolador. Todos eles são expressos de forma profunda, com base nos ensinamentos contidos nas obras codificadas por Allan Kardec e que tiveram início com *O livro dos espíritos*. Esta é obra extraordinária, desdobrada em outras, não menos valiosas. Com base no contido nelas, a Espiritualidade Maior nos ilustra com narrações de histórias verídicas como essas, cujo estudo e reflexão nos impulsionam à vivência do amor, fundamental a uma vida melhor para cada um de nós, a fim de que não cometamos novos gravames à Lei Divina.

## REFERÊNCIAS

GIRARD, René. **A violência e o sagrado**. Tradução de Martha Conceição Gambini. São Paulo: UNESP; Paz e Terra, 1990.

KARDEC, Allan. **O livro dos espíritos**. Tradução de Evandro Noletto Bezerra. 4. ed., 4. imp. Brasília: FEB, 2017.

MIRANDA, Manoel Philomeno de (Espírito). FRANCO, Divaldo Pereira. **Tramas do destino**. 12. ed. Pelo Espírito Manoel Philomeno de Miranda. Brasília: FEB, 2015.

OLIVEIRA, Jorge Leite de. **Chamados de Assis: espaços fantásticos do Rio mutante na obra machadiana**. Curitiba, PR: Instituto Memória. Centro de Estudos da Contemporaneidade, 2018.

\_\_\_\_\_. **Texto acadêmico: técnicas de redação e de pesquisa científica**. 10. ed., 1. reimpr. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

## PENSAMENTO COMPUTACIONAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ÁREA DE LINGUAGEM: PERSPECTIVAS PARA CURSOS DE LICENCIATURA

Data de aceite: 01/10/2020

Data de submissão: 14/07/2020

### Fabiana Diniz Kurtz

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí) Departamento de Humanidades e Educação  
Ijuí – Rio Grande do Sul  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8946-7480>

### Denilson Rodrigues da Silva

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI)  
Departamento de Engenharias e Ciência da Computação  
Santo Ângelo – Rio Grande do Sul  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9264-6842>

**RESUMO:** Diferentemente de uma concepção de “ferramentas a serem dominadas”, é crucial que cursos de licenciatura incorporem uma articulação teórica e metodológica sobre o papel das TDIC no processo pedagógico e na formação de professores, como investigado no Grupo de Pesquisa Mongaba: educação, linguagens e tecnologia. A pesquisa realizada, e que é relatada em uma de suas dimensões neste texto, busca a sistematização e elucidação de elementos teóricos e epistemológicos ligados à tecnologias e educação, para que se tenha, nos cursos de licenciatura, parâmetros diferenciados que integrem efetivamente tais questões ao processo pedagógico e não como algo a parte. Com o objetivo de constituir um arcabouço

teórico em torno da relação tecnologias e educação, com ênfase na formação de professores de línguas, mas não exclusivo a esta área, buscamos articular conceitos até então timidamente apresentados no Brasil, como “pensamento computacional” (Wing, 2006) e “TPACK” (Mishra e Koehler, 2006). A pesquisa envolveu análise de artigos, dissertações e teses obtidos no portal de periódicos da Capes e no *software* de compartilhamento de artigos *Mendeley*. Resultados preliminares apontam a necessidade de inserir, ainda na formação docente, questões relacionadas não apenas “sobre” o uso das TDIC, sob uma perspectiva instrumental, mas sim de modo integrado a tais instrumentos, com respaldo teórico, conceitual e epistemológico. Este processo concebe uma integração não apenas sob a ótica do mercado de trabalho, mas de inovação em educação como um processo consciente e coletivo, que, a partir do estudo, reconhecimento cultural e epistemológico das questões construídas e transmitidas por gerações passadas, possam ser significadas diante de novos contextos.

**PALAVRAS-CHAVE:** TDIC, formação de professores de línguas, pensamento computacional, TPACK.

## COMPUTATIONAL THINKING AND LANGUAGE TEACHER EDUCATION: PERSPECTIVES FOR UNDERGRADUATE COURSES

**ABSTRACT:** Unlike a concept of “tools to be mastered”, it is crucial that undergraduate courses incorporate a theoretical and methodological articulation on the role of DICT in the pedagogical process and in teacher education, as investigated in the *Mongaba Research Group: education, languages and technology*. The research carried out, which is reported in one of its dimensions in this text, seeks to outline and elucidate theoretical and epistemological elements linked to technologies and education, so that, in the undergraduate courses, there are different parameters that effectively integrate such issues to the pedagogical process and not as something apart. With the purpose of organizing a theoretical framework around the relationship between technologies and education, with emphasis on the language teachers’ education, but not exclusive to this area, we seek to articulate concepts hitherto shyly presented in Brazil, such as “computational thinking” (Wing, 2006) and “TPACK” (Mishra & Kehler, 2006). The research involved analysis of articles, dissertations and theses obtained from Capes’ journals portal and Mendeley’s article sharing software. Preliminary results point out the need to insert, still in teacher education, questions related not only “about” the use of DICT, from an instrumental perspective, but in an integrated way to such instruments, with theoretical, conceptual and epistemological support. This process conceives an integration not only from the perspective of the labor market, but of innovation in education as a conscious and collective process, which, from the study, recognition of cultural and epistemological questions developed and transmitted by past generations, can be signified in the face of new contexts.

**KEYWORDS:** DICT, language teacher education, computational thinking, TPACK.

### 1 | INTRODUÇÃO

Ao longo do tempo, conceitos e *frameworks* ligados à esfera tecnológica vêm sendo quase “naturalmente” associados à perspectiva de inovação em educação, seja no ensino de línguas, seja em áreas em que a presença de diferentes ferramentas, aplicativos, e dispositivos tecnológicos é maior, como nas áreas exatas e da saúde, por exemplo. Mais recentemente, o *framework TPACK* e o conceito de Pensamento Computacional, por exemplo, vêm ganhando espaço na literatura educacional não necessariamente vinculados ao âmbito de inovação, mas de saberes necessários a professores e alunos de todas as áreas no século XXI.

Assim, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) são instrumentos culturais que não estão apenas a serviço da população, mas, principalmente na área educacional, são parceiros intelectuais que empoderam os sujeitos, fornecendo-lhes elementos que, sob uma perspectiva crítica, os auxiliam a agir no mundo, como pesquisas sugerem (Jonassen, 2000; Kurtz, 2015; 2018; Wertsch, 2002).

Nesse sentido, o tema enfatizado nesta pesquisa é até que ponto a formação inicial docente na área de linguagens (e demais áreas formativas) tem se preocupado com essa dimensão, que extrapola o caráter instrumental e habilidades e conhecimentos necessários unicamente para se ensinar e aprender “sobre” as tecnologias.

É impossível desconsiderar o que Castells (1999) observava, sobre o novo paradigma tecnológico, organizado em torno das TDIC e associado a transformações sociais, econômicas e culturais, como Coll e Monereo (2010) retomam. Mas, diferentemente da perspectiva de “atender” a um perfil, é fundamental que a escola e, principalmente, a universidade, em seus cursos de licenciatura, atentem ao fato de que somente darão um salto de qualidade quando o caráter exclusivamente preparatório para o mercado de trabalho deixar de ser o elemento central, desconsiderando aspectos humanos, filosóficos e universais da educação.

Pensar na integração entre TDIC e educação é, sem dúvida, também pensar em inovação (Silva e Oliveira, 2020; Tagarro et al 2019; Tang e Wu, 2020) e, mesmo que não seja uma associação obrigatória para fins de inovação, é uma relação bastante complexa. A concepção de inovação, ao ser articulada à Educação ou ao ensino em determinadas áreas, como no ensino de línguas ou, de modo ampliado, na área de linguagens (envolvendo Arte e Educação Física, por exemplo), recupera elementos históricos e culturais alicerçados em importantes correntes filosóficas.

Esta ligação coaduna aspectos de uma lógica de inovação então alinhada apenas aos modos de produção e consumo das sociedades capitalistas, como Silva e Oliveira (2020) sugerem. Inovar, então, seria como um sinônimo de criatividade para incrementar a produção e a produtividade do sistema, especialmente pela vinculação a novas tecnologias capazes de revolucionar o que está estabelecido como padrão. Esta lógica prevê, então, a inovação como condição para a sobrevivência do capital (idem).

Em Educação, por outro lado, inovação precisa ser considerada em uma perspectiva crítica e não conservadora e pragmática, ultrapassando, obviamente, seu sentido tecnicista (de reprodução mecânica). É situar a educação em relação a novos contextos, com o propósito maior da própria mudança estrutural da sociedade (Monteiro, 2019; Tagarro et al., 2019).

É neste aspecto que se pode destacar a delimitação do tema proposto, ou seja, a formação inicial em cursos de licenciatura de Letras e demais áreas precisa contemplar, como já observado em Kurtz (2015), uma formação crítica e aprofundada teoricamente “com” as tecnologias, de modo transversal, com vistas ao pleno desenvolvimento do sujeito, futuro professor.

Considerando estudos recentes, conduzidos pelo Grupo de Pesquisa (GrPesq/ CNPq) Mongaba: educação, linguagens e tecnologia, pudemos constatar que as mudanças necessárias devem iniciar pelos cursos de formação de professores, em diálogo com a escola. Dentre essas mudanças está a constituição de uma competência pedagógica e outra técnica, a partir do que Koh e Chai (2014), Kovalik et al (2013) e Teo (2011), sugerem, envolvendo modelos e metodologias como o *TPACK* (*Technological Pedagogical Content Knowledge* ou Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo) (Mishra e Koehler, 2006), dentre outros, que produzem dados em torno de percepções e expectativas de futuros professores, estudantes e professores em atuação, sobre o uso de tecnologias.

A partir disso, buscamos construir entendimentos quanto à integração de TDIC na formação inicial docente, considerando a relação entre dois conceitos - pensamento computacional e tecnologias como ferramentas cognitivas. A partir desse objetivo, sintetizamos resultados da análise de documentos oficiais ligados ao papel das TDIC em processos formativos docentes no Brasil, que sinalizam precisamente a necessidade de uma postura que transcenda o caráter unicamente instrumental dessas tecnologias na educação, como também discutido em Silva et al (2017).

Metodologicamente, partimos da análise envolvendo documentos oficiais da legislação brasileira e portuguesa, bem como do olhar de docentes desses dois países envolvidos com formação de professores de Letras, conforme apontado em Kurtz (2015). Assim, via Análise Textual Discursiva (ATD) (Moraes e Galiazzi, 2006), optamos por verificar, na literatura, de que forma estudos de diferentes países, têm demonstrado experiências quanto à integração das TIC em processos formativos docentes, seja recorrendo a modelos recentemente verificados em nossas pesquisas, como é o caso do TPACK, seja no sentido de coadunar outros conceitos.

Assim, neste texto, optamos por apresentar elementos frutos da análise teórica realizada entre os anos de 2016 e 2019 quanto a essas questões, utilizando, para tanto, artigos, dissertações e teses buscados no portal de periódicos da Capes e através da ferramenta de busca disponibilizada no *Mendeley*, um *software* gratuito que auxilia a gerenciar, compartilhar e editar artigos científicos, configurando-se como uma espécie de “rede social” de pesquisa acadêmica para gerenciar artigos *online*.

Sob essa perspectiva, em virtude de a linguagem somente ser produzida ou interpretada em um dado contexto social, pareceria um tanto inapropriado utilizar unicamente métodos positivistas objetivos em um estudo da linguagem, considerando também a linha da ACD (Análise Crítica do Discurso).

Assim, consideramos a realidade como sendo socialmente construída e o pesquisador com o papel de explicitar essa realidade ao longo do processo de investigação de seu objeto de estudo. Para tanto, esta é uma abordagem pertinente, pois não exige checagem de hipóteses pré-estabelecidas, e sim, uma recursividade entre teoria e dados, ou seja, um deslocamento constante entre o empírico para a abstração teórica, como apontam Kurtz (2004) e Moraes e Galiazzi (2006), dentre outros.

Nesses termos, a metodologia adotada, seguindo também o procedimento adotado em Kurtz (2015) e Silva (2020), coaduna-se ao que, pesquisadores em Linguística Aplicada e áreas como Antropologia, Etnografia da Comunicação, dentre outras, concebem como pesquisa descritiva e interpretativista, sendo esta a abordagem empregada nesta pesquisa.

Assim, considerando as articulações da pesquisa entre os campos da Educação, Linguística Aplicada e até mesmo Ciência Computação, considerado os perfis formativos e de atuação dos pesquisadores autores, a metodologia da pesquisa é coerente também a essa dimensão interdisciplinar.

## 21 PENSAMENTO COMPUTACIONAL E FERRAMENTAS COGNITIVAS: ARTICULAÇÕES NECESSÁRIAS NA FORMAÇÃO DOCENTE

A partir da pesquisa realizada por Kurtz (2015), passamos a verificar relações fundamentais entre conceitos até então timidamente presentes na literatura nacional quanto ao papel das tecnologias na educação e na formação de professores em específico. Assim, com base no que Shulman afirma sobre a importância do conhecimento pedagógico e de conteúdo ao professor, constatamos que os criadores do *TPACK* (Mishra e Koehler, 2006) vinculam o conhecimento tecnológico como uma terceira dimensão necessária ao professor. Lang e González (2014) também discutem essa questão, e observam os princípios básicos dessa proposta, especialmente quanto ao conteúdo a ser trabalhado não ser definido pelas TIC e sim o conteúdo associado a um conhecimento pedagógico que deve ser parâmetro para a escolha de uma determinada tecnologia a ser trabalhada.

Sem dúvida, tais discussões precisam ser pauta de currículos de licenciatura e, conseqüentemente, da educação básica. As TDIC não podem permanecer sendo subutilizadas na escola e mesmo nos cursos de licenciatura, simplesmente pelo receio ou desconhecimento por parte dos professores. Os computadores chegam às casas e às instituições providos de programas e aplicativos que se configuram exemplos de ferramentas cognitivas, como observa Jonassen, fazendo com que possam ser utilizadas transversalmente nos currículos, e não em uma ou outra disciplina, tornando-se, ainda, um elemento que dispensa grandes investimentos financeiros.

Em um trabalho que popularizou o conceito de Pensamento Computacional (PC), Wing (2006) defende que todas as pessoas (crianças, jovens e adultos), em seus processos formativos educacionais, devem considerar/desenvolver o pensamento computacional com o objetivo de constituir conhecimentos e capacidades “próprias”/inerentes aos profissionais de Ciência da Computação. Sugere que recursos cognitivos presentes no pensamento computacional são caracterizados pela transdisciplinaridade e pela universalidade e, portanto, podem ser úteis a todos.

Desde então, a comunidade científica e, principalmente, no campo educacional internacional, vem direcionando esforços para investigar a natureza deste tipo de pensamento e verificar caminhos para sua inserção nos currículos escolares e nos processos formativos de professores (Silva et al, 2017).

De forma mais específica, Wing (2006) definiu que o pensamento computacional consiste em uma abordagem direcionada à resolução de problemas que explora conceitos da computação. Nesse contexto, considera um conjunto de processos mentais (ferramentas mentais) utilizados por profissionais da computação quando operam com vistas a solucionar problemas através de técnicas, ferramentas, práticas e conceitos de computação.

A partir de contribuições de outros pesquisadores, Wing (2014) acrescentou em sua definição de PC a concepção de que o processo de pensamento envolve a formulação de

problemas e expressão de suas soluções de tal forma que seres humanos ou máquinas podem efetivamente realizá-las. Além disso, a autora evidencia algo bastante interessante, especialmente aos sujeitos não envolvidos diretamente com a área de computação, ao afirmar que as pessoas podem desenvolver o pensamento computacional sem máquinas, como apontam também Silva et al (2017).

Assim, ao divulgar o conceito, esta autora busca beneficiar não apenas profissionais de computação, mas popularizá-lo, especialmente entre estudantes da educação básica, no sentido de evidenciar aquilo que Jonassen (2000) já enfatizava, ao reconhecer a necessidade de o computador ser considerado uma ferramenta cognitiva, isto é, um instrumento que potencializa sua capacidade cognitiva, o que, por sua vez, aproxima-se, como tentamos explicitar na pesquisa em andamento, do próprio modelo *TPACK*. Esse entrelaçamento conceitual é, a nosso ver, fundamental ao processo pedagógico e precisa fazer parte do debate em licenciaturas e na educação básica.

Reiteramos que a atomização de disciplinas ou áreas na formação inicial de professores seria um elemento a ser questionado, sob esse ponto de vista, pois dificulta a transversalidade necessária para se aprofundar a discussão e reflexão envolvendo o ensino com tecnologias. O ponto de partida de tal discussão deve ser o prisma sociológico e psicológico quanto ao uso das TDIC no contexto vigente. O movimento feito por várias instituições, de restringir a discussão a uma disciplina ou o fato dessas tecnologias serem apenas o instrumento ou metodologia de trabalho faz com que o futuro professor seja um “utilizador acrítico” das TDIC, induzindo, provavelmente, seus futuros alunos a pensarem da mesma forma.

Como Silva (2020) observa, é fundamental integramos cada vez mais saberes de diferentes áreas, incluindo Ciência da Computação, nos currículos escolares. Quando o PC fizer parte da formação dos sujeitos desde a educação básica, teremos ingressantes nos cursos de graduação (não apenas em Computação, foco do estudo do autor) com mais maturidade para realizarem pensamentos de ordem conceitual e abstrata.

Isso se alinha, ainda, ao aprofundamento conceitual, epistemológico e metodológicos de questões recentes ligadas a este campo na formação de professores em todas as áreas. Conceitos como o de metacognição, associados ao processo de desenvolvimento e de aprendizagem humanos, certamente devem fazer parte desses currículos formativos, pois situariam o papel das TDIC muito distante da concepção tecnicista em que muitas vezes se encontram.

Como destaca Maldaner (2006), sobre uma perspectiva diferenciada com a noção de perfil conceitual, em que não é necessária a mudança conceitual para indicar aprendizagem no processo, a análise da mudança de perfil conceitual

Seria indicativa da aprendizagem dos alunos, podendo estes apresentar um perfil com aumento da zona racional e diminuição de outras zonas como a realista ou empírica, mantendo todas as ideias anteriores e que fazem sentido na vivência diária. (Maldaner, 2006, p. 146)

Assim, o reconhecimento de saberes e experiências e a tomada de consciência por parte do professor sobre o tipo de ensino que desenvolve e suas possíveis consequências na formação dos estudantes são aspectos que favorecem a sua participação em propostas de mudanças curriculares (Silva, 2020).

### 3 | CONSIDERAÇÕES E ENTRELAÇAMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS

Por conceber a relação entre escola, currículo e sociedade, em que a escola acaba organizando seu currículo e, por consequência, a questão da presença das TDIC, não apenas por questões intrínsecas à própria escola, mas possivelmente ainda em função de imposições político-econômicas, que visam profissionais com novas competências e habilidades, a formação inicial diferenciada de profissionais de ensino é vital em meio a esse contexto.

Para tanto, explicitar esse processo em dados advindos de pesquisas é crucial. Assumir o processo de inclusão digital, perpassando por conceitos como letramento digital, hipertextualidade, e mesmo questões ligadas a como os sujeitos aprendem e se desenvolvem é necessário a todas as áreas de formação docente e não pode ser atribuída apenas às orientações legais, mas precisa ser fruto de estudo, investigação e reflexão em ação por parte dos sujeitos envolvidos.

Assim, a formação de professores de linguagens – especificamente dado o objeto crucial em questão - em meio a um contexto de tecnologias pervasivas e de educação disruptiva associada às chamadas metodologias ativas, por exemplo, precisa incorporar pautas que situem os futuros professores efetivamente – e discursivamente – no centro do que vem sendo debatido e realizado no campo educacional ao redor do mundo.

Como já destacado em Kurtz (2015), a significação e a criação de novos sentidos aos conhecimentos e experiências generalizadas e de fácil acesso aos estudantes, como aqueles propiciados pelas redes sociais e demais instâncias da “vida digital” a que esses sujeitos têm acesso, são realizadas a partir dos conhecimentos históricos, construídos ao longo do tempo pelos indivíduos, seguindo os pressupostos de Vigotski, como Maldaner (2014) observa.

A partir do momento em que esses conhecimentos históricos, clássicos e tradicionais passarem a fazer sentido ao aluno, a aprendizagem será, finalmente, elevada a outro patamar de abstração que, em termos vigotskianos, significa a possibilidade de consciência do significado que os instrumentos culturais e o próprio acesso à cultura possuem.

Isso faz distinguir o que é secundário do que é principal: o uso instrumental é secundário. O essencial é a consciência da potencialidade de reconstrução cultural na solução de problemas humanos. E isso só é possível se o significado do que é facilmente encontrado, cotidiana e rapidamente, como sinaliza o contexto permeado pelas TDIC, for aprofundado e situado em outros contextos que não unicamente os rotineiramente concebidos pelos estudantes.

Esse aspecto demanda um refinamento, uma especialização teórica gigantesca por parte do professor. E é, certamente, no curso de formação inicial que deve ser desenvolvido, de modo fundamentado no esforço teórico e no uso qualificado, com significação das TDIC. Caso contrário, a postura permanece a de considerar as tecnologias sob a perspectiva instrumental, a realidade social como algo exterior aos muros escolares, ou a de “seguir a moda”, sem nada acrescentar à educação.

## REFERÊNCIAS

CASTELLS, M. **A sociedade em rede: a era da informação: economia, sociedade e cultura**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

COLL, C.; MONEREO, C. **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e comunicação**. Porto Alegre: ArtMed, 2010.

COSTA, F. A.; VISEU, S. Formação-acção-reflexão: um modelo de preparação de professores para integração curricular das TIC. In: COSTA, F. A.; PERALTA, H.; VISEU, S. (orgs.). **As TIC na educação em Portugal: concepções e práticas**. Porto, Porto Editora, 2007.

JONASSEN, D. H. **Computadores, ferramentas cognitivas: desenvolver o pensamento crítico nas escolas**. Porto Editora, 2000.

KOH, J. H. L.; CHAI, C. S. Teacher clusters and their perceptions of technological pedagogical content knowledge (TPACK) development through ICT lesson design. **Computers & Education**, vol. 70, p. 222-232, 2014.

KOVALIK, C., KUO, C. L., KARPINSKI, A. Assessing pre-service teachers' information and communication technologies knowledge. **Journal of technology and teacher education**, vol. 21, n. 2, p. 179-202, 2013.

KURTZ, F. D. **Uma análise de gênero em artigos eletrônicos de Linguística Aplicada com foco em tópicos e procedimentos de pesquisa**. Dissertação de mestrado – Universidade Federal de Santa Maria, PPGL, 162f. 2004.

\_\_\_\_\_. **As tecnologias de informação e comunicação na formação de professores de línguas à modalidade do trabalho: luz da abordagem histórico-cultural de Vigotski**. Tese (doutorado) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Educação nas Ciências, 279f. 2015.

\_\_\_\_\_. Tecnologias e formação de professores de línguas: além de uma perspectiva técnica. **Afluentes: Revista de Letras e Linguística**, 2018. Disponível em: < <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/afluentes/article/view/9152>>.

\_\_\_\_\_.; SILVA, D. R. Pensamento computacional e formação de professores de língua portuguesa: articulações teóricas e epistemológicas envolvendo letramento digital em cursos de licenciatura. **Anais do VII Simpósio Mundial de Estudos em Língua Portuguesa**, Porto de Galinhas, PE, Brasil, 2019.

LANG, A. M. R.; GONZÁLEZ, F. J. A proposta teórica do conhecimento tecnológico pedagógico de conteúdo e a (sub)utilização das TIC na educação básica. **Congresso Ibero-americano de Ciência, Tecnologia, Inovação e Educação**, Buenos Aires, Argentina, 2014.

MALDANER, O. A. **A formação inicial e continuada de professores de química: professores/pesquisadores**. 3ª ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2006.

\_\_\_\_\_. Formação de professores para um contexto de referência conhecido. In: NERY, B. K.; MALDANER, O. A. (orgs.). **Formação de professores: compreensões em novos programas e ações**. Ijuí, RS: Ed. UNIJUI, 2014, p. 15-41.

MISHRA, P; KOEHLER, M. J. Technological Pedagogical Content Knowledge: a framework for teacher knowledge. **Teachers College Report**, 1017-1054, 2006.

MONTEIRO, A. Ambientes educativos inovadores na sua relação com tecnologias digitais. In: LEITE, C.; FERNANDES, P.; MONTEIRO, A.; FIGUEIREDO, C.; SOUSA-PEREIRA, F.; PINTO, M. (ed.). **Currículo, avaliação, formação e tecnologias educativas (CAFeT)**. II Seminário Internacional. Editora da Universidade do Porto, Portugal, 2019.

MORAES, R., GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, nr. 1, p. 117-128, 2006.

SHULMAN, L.S. Those Who Understand: knowledge growth in teaching. **Educational Research**. v. 12, n. 2, p. 4 – 14, 1986.

SILVA, J. B.; OLIVEIRA, R. N. L. Inovação educacional escolar: uma análise a partir de um caso intitulado Seminário de Diversidade “Quebrando o Tabu”. **Exitus**, vol. 10, pp.1-29., 2020.

SILVA, D. R. **Desenvolvimento do pensamento computacional como dmensão estruturante do professor de cursos superiores de computação**. Tese (doutorado) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Educação nas Ciências, 179f. 2020.

\_\_\_\_\_.; KURTZ, F. D.; MALDANER, O. A. Formação de professores e pensamento computacional: possibilidades conceituais e metodológicas. In: **Anais do I Encontro Regional de Ensino de Ciências (EREC)**, Santa Maria, RS, 2017.

TAGARRO, W. X.; LIMA, A. A.; FONSECA, J. J. R.; STAVRAKAKIS, R.; JATOBÁ, A.; FREITAS, V. G. G. Utilização das ferramentas de tecnologias digitais da informação e comunicação pelo professor no ensino superior. **RECITE**, vol. 4, n. 2, 2019.

TANG, Y.; WU, X. On the cultivation of innovation ability of Mathematics normal students based on the second classroom. **Journal of Contemporary Educational Research**, vol. 4, n. 3, 2020.

TEO, T. Factors influencing teachers’ intention to use technology: model development and test. **Computers & Education**, vol. 57, 2011, p. 2432-2440.

WERTSCH, James V. Computer mediation, PBL, and dialogicality. **Distance Education**, vol. 23, no. 1, 2002.

\_\_\_\_\_. Commentary on: deliberation with computers: exploring the distinctive contribution of new technologies to collaborative thinking and learning. **International Journal of Educational Research**, vol. 39, 2003, p. 899-904, 2003.

WING, J. M. Computational thinking. **Communications of the ACM**, v. 49, n. 3, p. 33, 2006.

\_\_\_\_\_. Computational Thinking Benefits Society. **Social Issues in Computing**, 2014. Disponível em: <http://socialissues.cs.toronto.edu/2014/01/computational-thinking/>.

# CAPÍTULO 13

## PRECISA ESCREVER QUANTOS PARÁGRAFOS? UMA ANÁLISE DE RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS NA UNIVERSIDADE

Data de aceite: 01/10/2020

Data de submissão: 02/07/2020

**Erica Reviglio Iliovitz**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
(UFRN)  
Natal – RN

<http://lattes.cnpq.br/5645073797789474>

**RESUMO:** Este trabalho visa relacionar a quantidade de parágrafos redigidos pelos estudantes na produção escrita de um determinado gênero textual (o relato autobiográfico) com o planejamento textual como um todo. A fundamentação teórica envolveu a concepção de texto conforme Goldstein, Louzada e Ivamoto (2009), a proposta de produção dialógica do texto escrito (Sautchuk, 2003), o conceito de gênero textual (Marcuschi, 2010), a definição de sequência narrativa (Cavalcante, 2011), de tópico discursivo (Koch e Elias, 2010) e de parágrafo (Serafini, 2000). A metodologia para obtenção dos dados consistiu em solicitar aos estudantes universitários ingressantes a elaboração de um relato autobiográfico a respeito da experiência deles com a leitura e a escrita a partir de um roteiro composto por 5 questões. O *corpus* foi constituído por 111 relatos autobiográficos elaborados entre os anos de 2011 e 2015 por estudantes de 9 cursos de graduação da UFRN (Artes Visuais, Ciências Sociais, Publicidade, Jornalismo, Filosofia, Física, Matemática, Música e Pedagogia). A

análise indicou que a maioria dos estudantes optou por redigir relatos autobiográficos de 3 parágrafos. Essa preferência parece remeter a um conceito cristalizado de que todo texto deve ter uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão, materializados em um parágrafo cada. A partir dessa análise, podem ser propostas novas possibilidades de ensino da organização das ideias em parágrafos considerando características específicas de determinados gêneros textuais e sequências textuais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Produção textual, gêneros textuais, sequências textuais, parágrafo, ensino.

HOW MANY PARAGRAPHS DO I HAVE  
TO WRITE?

AN ANALYSIS OF AUTOBIOGRAPHIC  
REPORTS AT UNIVERSITY

**ABSTRACT:** This paper aims to relate the quantity of paragraphs written by students during writing production of a certain textual genre (autobiographical report) to the textual organization as a whole. Theoretical basis involved text concept according to Goldstein, Louzada e Ivamoto (2009), the proposal of a dialogical production of written text (Sautchuk, 2003), textual genre concept (Marcuschi, 2010), definition of narrative sequence (Cavalcante, 2011), discursive topic (Koch e Elias, 2010) and paragraph (Serafini, 2000). Methodology for data obtention consisted in asking university students to elaborate an autobiographical report referring to their experience with reading and writing considering a script composed by 5 questions. *Corpus* was constituted by 111 autobiographical

reports elaborated during the years of 2011 and 2015 by students of 9 graduation courses at UFRN (Visual Arts, Social Sciences, Publicity, Journalism, Philosophy, Physics, Mathematics, Music and Education). Analysis indicated that most of students chose to write autobiographical reports consisted of 3 paragraphs. This preference seems to indicate a crystalized concept that says that every text must have an introduction, a development part and a conclusion, materialized in a paragraph each. Considering this analysis, new possibilities of teaching regarding organization of ideas into paragraphs can be proposed considering specific characteristics of certain textual genders and textual sequences.

**KEYWORDS:** Textual writting, textual genders, textual sequences, paragraph; teaching.

## 1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta uma análise da produção textual escrita de relatos autobiográficos redigidos por estudantes de diferentes cursos do ensino superior. O objetivo é analisar o planejamento textual, isto é, a maneira pela qual ideias sobre o tema proposto (experiências e hábitos de leitura e de escrita) foram selecionadas, organizadas e redigidas em parágrafos a partir de uma determinada proposta de produção textual de um gênero textual específico: o relato autobiográfico.

## 2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Como docente do ensino superior em disciplinas da área de leitura e produção de textos, me deparo com algumas escritas que podem ser consideradas, no mínimo, intrigantes. Tais escritas contribuíram para despertar os seguintes questionamentos: como esses textos foram produzidos? Houve um planejamento prévio na produção desses textos? Se houve, como foi feito esse planejamento?

O fato é que a análise do planejamento textual de uma produção escrita envolve, primeiramente, uma série de conceitos referentes a texto, gênero textual, escrita, coerência, coesão, parágrafo e tópico discursivo. Assim, considerando os objetivos da análise aqui proposta, é fundamental delimitar o conceito de texto: “texto é [...] toda produção linguística, oral ou escrita, que apresenta sentido completo e unidade” (GOLDSTEIN, LOUZADA E IVAMOTO 2009, p. 11). Além disso, admitimos que todo texto se materializa em um determinado gênero textual<sup>1</sup>, seja uma conversa oral ou um bilhete escrito.

Mas a pergunta persiste: como ocorre o planejamento textual de uma produção escrita? Para Sautchuk (2003), o texto escrito é organizado em dois níveis, que correspondem à macroestrutura e à microestrutura.

Tanto o aspecto macroestrutural quanto o aspecto microestrutural de um texto escrito estão diretamente relacionados com o planejamento desse texto, inclusive na quantidade e no conteúdo dos parágrafos. O parágrafo, para Serafini (2000, p.55), pode ser definido como

---

1. “[...] gênero textual [...] (é) uma noção propositalmente vaga para referir os *textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sociocomunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica” (MARCUSCHI 2010, p.23).

[...] uma quantidade de texto delimitada por um ponto final; o texto continua a se desenvolver na outra linha, afastado da margem. Ele pode conter vários períodos separados por pontos e por vírgulas. O que importa é garantir que a cada parágrafo corresponda uma única ideia de roteiro.

Portanto, o parágrafo é um elemento constitutivo do texto escrito. Esse elemento apresenta, fundamentalmente, tanto aspectos macroestruturais (relacionados ao tema/tópico discursivo e à coerência) quanto aspectos microestruturais (relacionados à coesão).

Considerando a produção de um relato autobiográfico escrito, destacamos que se trata de um gênero textual que apresenta uma sequência textual<sup>2</sup> predominantemente narrativa. Segundo Cavalcante (2011, p.65), “a sequência narrativa tem como principal objetivo manter a atenção do leitor/ouvinte em relação ao que se conta”. Essa sequência é composta por uma série de parágrafos narrativos. De acordo com Goldstein, Louzada & Ivamoto (2009, p.37), “[...] o parágrafo narrativo relata um acontecimento ou uma sucessão de fatos em sequência”.

Diante do exposto, após a solicitação da produção escrita de relatos autobiográficos, algumas questões específicas foram as seguintes: quantos parágrafos os estudantes decidem usar na produção escrita do relato? Que tópicos discursivos eles abordam em cada parágrafo? Esses são alguns objetos de investigação dessa pesquisa.

### 3 | METODOLOGIA

Nas aulas de disciplinas referentes à prática de leitura e produção de textos em diferentes cursos do ensino superior da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, no campus de Natal – RN, solicitamos aos estudantes uma primeira atividade de produção textual: a elaboração de um relato autobiográfico a respeito da experiência deles com a leitura e a escrita.

Na análise dos relatos, foram investigadas as seguintes questões:

- Como foi realizado o planejamento textual dos relatos a partir da solicitação feita no enunciado? Ou, dito de outra forma, como as ideias referentes aos tópicos discursivos sobre leitura e escrita foram organizadas e desenvolvidas em parágrafos?
- Qual a relação entre o planejamento textual e quantidade de parágrafos dos relatos?

O *corpus* é constituído por 111 (cento e onze) relatos autobiográficos elaborados entre os anos de 2011 e 2015 por estudantes de 9 (nove) cursos de graduação da UFRN: Artes Visuais, Ciências Sociais, Comunicação Social (Publicidade e Jornalismo), Filosofia, Física, Matemática, Música e Pedagogia.

---

2. “Todo texto é constituído de sequências. [...] as sequências textuais são unidades estruturais, relativamente autônomas [...] se definem como uma ‘rede relacional hierárquica’ [...] dotada de uma organização interna formada de um conjunto de macroproposições [...] que, por sua vez, se constituem de proposições” (CAVALCANTE 2011, p. 61-63).

## 4 | DADOS E ANÁLISE

Os relatos foram classificados de acordo com o número de parágrafos que eles apresentavam (de um a cinco). Alguns relatos, porém, apresentaram uma estrutura composicional<sup>3</sup> constituída somente por enumeração<sup>4</sup> ou por enumeração seguida de dois parágrafos. A estrutura composicional preferida pelos estudantes que redigiram os relatos foi constituída de 3 parágrafos (34,23%)<sup>5</sup>.

Mas qual foi o tópico discursivo de cada parágrafo nos relatos de 3 parágrafos? Como foram organizados os cinco tópicos referentes à experiência de leitura; experiência de escrita; hábito de leitura; hábito de escrita e o desejo de aprimoramento?

Considerando o comando dado para a realização dos relatos – discorrer a respeito das experiências e dos hábitos de leitura e de escrita -- e a expectativa de que os estudantes seguissem esse comando, nossa hipótese inicial é a de que o planejamento textual dos textos poderia ser organizado de duas formas: a partir de um *eixo temático* e a partir de um *eixo temporal*.

O *eixo temático* seria referente aos tópicos discursivos de *leitura e escrita* (tanto a experiência quanto o hábito). O *eixo temporal*, por sua vez, seria referente ao *passado* (experiências passadas de leitura e experiência de escrita) e ao *presente* (hábitos atuais de leitura e de escrita).

De modo mais específico, considerando uma orientação (comum e muito difundida no ensino de produção de textos) referente à organização escrita, que deve conter uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão, nossa hipótese inicial era que os relatos de 3 parágrafos seriam organizados a partir de um planejamento textual correspondente ao *eixo temático*, ou seja: uma *introdução* referente à *leitura* (tanto às experiências quanto aos hábitos); um *desenvolvimento* referente à *escrita* (experiências e hábitos); e uma *conclusão* (correspondente à última questão do enunciado: o que o estudante gostaria de *aprimorar*).

Após a análise dos 38 relatos de 3 parágrafos, identificamos um interessante planejamento do tópico discursivo de cada parágrafo. Esse planejamento foi organizado em dois grandes eixos.

O primeiro grande eixo foi denominado de *eixo temporal*, pois é baseado no *passado* (correspondente à *experiência* de leitura e escrita) e ao *presente* (correspondente ao *hábito* de leitura e escrita). Esse eixo é subdividido em 2 categorias (passado/experiência e presente/hábito), que, por sua vez, se dividem em 3 subcategorias cada. A categoria do passado engloba a) experiência de leitura; b) experiência de escrita; c) experiência de leitura e escrita. Já a categoria do presente envolve a) hábito de leitura; b) hábito de escrita; e c) hábito de leitura e escrita.

3. Estrutura composicional ou plano composicional envolve “a forma de organização, a distribuição das informações” no texto (KOCH e ELIAS 2011, p.109).

4. Enumeração corresponde a responder as cinco questões da proposta de produção textual colocando algarismos romanos de 1 a 5 antes de cada resposta.

5. Relatos de 4 parágrafos foram escritos por 25,22% dos estudantes; 5 parágrafos, por 13,51%; 2 parágrafos, por 11,74%; um único parágrafo, por 9%; enumeração, por 3,60%; e enumeração seguida de 2 parágrafos, por 2,70%.

O segundo grande eixo foi denominado de *temático* e foi dividido em 2 categorias, uma referente à *leitura* e outra, à *escrita*. Cada uma dessas categorias foi dividida em duas subcategorias: a) experiência e hábito de leitura; b) experiência e hábito de escrita.

Constatamos que o planejamento textual preferido nos relatos de 3 parágrafos foi baseado no *eixo temporal*. O tópico discursivo mais abordado no primeiro parágrafo por 42,10% (16 de 38) dos relatos de 3 parágrafos foi referente à *experiência* com leitura e escrita; no segundo parágrafo, 14 relatos de 38 (36,84%) discorreram sobre *hábitos* de leitura e escrita e 29 de 38 relatos (76,31%) concluíram com o desejo de *aprimoramento* no terceiro parágrafo.

Esses resultados *refutam a hipótese inicialmente formulada* de que os estudantes que optassem por redigir os relatos com 3 parágrafos organizariam o texto a partir do *eixo temático* da leitura e da escrita. Na verdade, vimos que a opção feita foi organizar o relato a partir do *eixo temporal*. Talvez eles tenham optado por esse eixo pela própria natureza do gênero textual relato, que envolve a exposição de fatos ao longo do tempo.

Vejamos um exemplo de relato autobiográfico de 3 parágrafos redigido por um estudante da turma de Matemática no primeiro semestre do ano de 2012:

*Minha experiência com leitura não é muito boa, não gosto de ler, mas sei que é muito importante para essa etapa que estou vivendo agora. Já a minha experiência com a escrita é uma das melhores, pois sempre recebi elogios dos meus professores por ter a melhor nota de redação da turma. Interpreto bem o meu texto e tenho uma boa argumentação.*

*Referente à leitura, gosto de notícias, informações, coisas legais de se ler. Na escrita, o meu costume são redações, fiz muitas.*

*Portanto tenho muita vontade de melhorar minhas experiências nesses assuntos, pois aprender nunca é demais e vai me ajudar no meu futuro e no meu dia-a-dia.*

Esse relato apresenta as *experiências* (passadas) de leitura e escrita no primeiro parágrafo, os *hábitos* (atuais) de leitura e escrita no segundo e o desejo de *aprimoramento* no terceiro e último parágrafo. A seguir, faremos algumas considerações finais.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatamos que *o planejamento textual preferencial dos estudantes foi organizar os relatos autobiográficos em 3 parágrafos* priorizando o *eixo temporal* ao longo do relato. Esse resultado parece sinalizar as seguintes interpretações:

- a. Realizar um planejamento textual em 3 parágrafos parece remeter a um conceito cristalizado de que todo texto deve ter uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão – que, no caso, foram materializados em um parágrafo para cada. Entretanto, convém destacar que, embora o fato de que todo texto efetivamente deva apresentar introdução, desenvolvimento e conclusão possa ser recorrente, isso não deveria significar que todo texto deva ser obrigatoriamente estruturado em 3 parágrafos.

- b. A organização do texto escrito a partir do eixo temporal pode ser sido motivada pela natureza do gênero textual solicitado – no caso, o relato autobiográfico, que remete predominantemente a uma sequência textual narrativa e à constituição de parágrafos narrativos, que envolvem a sucessão de fatos no tempo. Se fosse solicitada a produção textual de outro gênero textual (como, por exemplo, um artigo de opinião referente à importância social da leitura e da escrita), talvez o eixo temático fosse privilegiado.

A partir dessa análise, podem ser consideradas novas possibilidades de planejamento textual a partir de características específicas de determinados gêneros e sequências textuais. Explicando melhor, na produção escrita de gêneros textuais nos quais houver predominância da sequência *narrativa*, por exemplo, talvez seja aconselhável orientar a elaboração textual a partir do eixo *temporal*; no caso da produção escrita de gêneros textuais nos quais a sequência *argumentativa*<sup>6</sup> for predominante, talvez seja mais adequado orientar a escrita a partir do eixo *temático* de modo a organizar argumentos favoráveis e contrários a um determinado tema.

## REFERÊNCIAS

CAVALCANTE, M.M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012.

GOLDSTEIN, N. S., LOUZADA, M. S. e IVAMOTO, R. **O texto sem mistério: leitura e escrita na universidade**. São Paulo: Ática, 2009.

KOCH, I. V. e ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2011.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. IN: DIONISIO, A.P., MACHADO, A.R., BEZERRA, M.A. **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

SAUTCHUK, I. **A produção dialógica do texto escrito: um diálogo entre escritor e leitor interno**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. Rio de Janeiro: Globo, 2000.

---

6. “[...] uma sequência argumentativa visa defender um ponto de vista, uma tese, e os argumentos para sustentá-la vão sendo gradativamente apresentados” (CAVALCANTE 2012, p. 67).

## OFICINAS PEDAGÓGICAS: REDIMENSIONANDO PRÁTICAS À LUZ DA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA

*Data de aceite:* 01/10/2020

*Data de submissão:* 02/07/2020

**Allan de Andrade Linhares**

Universidade Federal do Piauí – UFPI  
Florianópolis – PI

<http://lattes.cnpq.br/1369819842715099>

**RESUMO:** Cumpre-nos, com este estudo, responder ao questionamento: Como as oficinas pedagógicas podem contribuir com a formação de professores de Língua Portuguesa? Para tanto, analisaremos as posturas de três professoras durante a proposição de uma oficina que teve como objeto analisar as estratégias usadas pela instituição midiática no processo de construção da realidade. O gênero capa de revista foi o escolhido para essa atividade. Sabemos que o processo formativo dos professores os impede de tornarem os aprendentes-ensinantes políglotas na própria língua (BECHARA, 2003). Assim, entendemos que as oficinas pedagógicas (CANDAU, 1995), modalidade de metodologia ativa (PALMA, 2016) é recurso pedagógico que favorece o trabalho do professor na mediação dos conteúdos, é uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos. Ao final da oficina realizada, que envolvia troca de experiências e estudos teóricos, os quais foram previamente disponibilizados, foi possível perceber, nos discursos produzidos pelos ensinantes-aprendentes, a colaboração teórico-metodológica trazida pelo recurso pedagógico.

**PALAVRAS-CHAVE:** Aprendizado, Metodologia Ativa, Recurso Pedagógico.

**PEDAGOGICAL WORKSHOPS: RESIZING PRACTICES UNDER THE LIGHT OF LINGUISTIC EDUCATION**

**ABSTRACT:** After concluding this study, it is possible to respond to this questioning: How can pedagogical workshops contribute to the training of Portuguese language teachers? To do so, we will analyze the posture of three teachers during the proposition of one workshop that analyzed the strategies used by the media institution in the process of reality construction. We know that the training process of teachers does not permit them from becoming polyglot teacher-learners in their own language (BECHARA, 2003). Thus, we understand that the pedagogical workshops (CANDAU, 1995), modality of active methodology (PALMA, 2016) is a pedagogical resource that favors the teacher's work in mediation of contents, is an opportunity to experience concrete and significant situations, based on the triad: feel-think-act, with pedagogic objectives. At the end of the workshop, which involved exchanges of experiences and theoretical studies, it was possible to perceive in the discourses produced by the teacher-learners the theoretical-methodological collaboration brought by the pedagogical resource.

**KEYWORDS:** Pedagogical Workshops, Pedagogical Resource, Teacher Training.

## 1 | INTRODUÇÃO

### 1.1 As oficinas pedagógicas

As oficinas pedagógicas são modalidades de metodologia ativa e recurso pedagógico que favorece o trabalho do professor na mediação dos conteúdos.

De acordo com Palma (2016, p.63), fundamentada a partir dos estudos de Vera Candau (DHnet), a oficina é

uma atividade pedagógica na qual se aprendem novos conceitos ou novos procedimentos metodológicos pelo fazer. Nela, a construção do conhecimento ocorre em um processo dialógico entre os estudantes (toma-se aqui o termo em sentido lato) e o professor, que assume a posição de mediador /orientador no processo de ensino e de aprendizagem, possibilitando a relação entre teoria e prática.

A oficina constitui, portanto, um espaço de construção coletiva do conhecimento, de análise da realidade, de um confronto e troca de experiências. A atividade, a participação, a socialização da palavra, a vivência de situações concretas através de sociodramas, análise de acontecimentos, a leitura e a discussão de textos, o trabalho com distintas expressões da cultura popular, são elementos fundamentais na dinâmica das oficinas pedagógicas (CANDAU, 1995).

Oficina é uma forma de construir conhecimento, com ênfase na ação, sem perder de vista, porém, a base teórica. Cuberes apud Vieira e Volquind (2002, p. 11), conceitua-a como sendo “um tempo e um espaço para aprendizagem; um processo ativo de transformação recíproca entre sujeito e objeto; um caminho com alternativas, com equilíbrios que nos aproximam progressivamente do objeto a conhecer”.

Uma oficina é, pois, uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos. Nesse sentido, a metodologia da oficina muda o foco tradicional da aprendizagem (cognição), passando a incorporar a ação e a reflexão. Em outras palavras, numa oficina ocorrem apropriação, construção e produção de conhecimentos teóricos e práticos, de forma ativa e reflexiva, o que confere a ela a natureza de metodologia ativa.

Nas palavras de Paviani e Fontana (2009), a oficina pedagógica atende, basicamente, a duas finalidades: (a) articulação de conceitos, pressupostos e noções com ações concretas, vivenciadas pelo participante ou Aprendizente Ensinante (ApEn); e b) vivência e execução de tarefas em equipe, isto é, apropriação ou construção coletiva de saberes.

O Ensinante Aprendizente (EnAp) ou coordenador da oficina não ensina o que sabe, mas vai oportunizar o que os participantes necessitam saber, sendo, portanto, uma abordagem centrada no ApEn e na aprendizagem e não no EnAp. Desse modo, a construção de saberes e as ações relacionadas decorrem, principalmente, do conhecimento prévio, das habilidades, dos interesses, das necessidades, dos valores e julgamentos dos participantes.

A oficina, como qualquer ação pedagógica, pressupõe planejamento, mas é na execução que ela assume características diferenciadas das abordagens centradas no EnAP e no conhecimento racional apenas. O planejamento prévio caracteriza-se por ser flexível, ajustando-se às situações-problema apresentadas pelos participantes, a partir de seus contextos reais de trabalho (PAVIANI; FONTANA, 2009).

A partir de uma negociação que perpassa todos os encontros previstos para a oficina, são propostas tarefas para a resolução de problemas ou dificuldades existentes, incluindo o planejamento de projetos de trabalho, a produção de materiais didáticos, a execução de materiais em sala de aula e a apresentação do produto final dos projetos, seguida de reflexão crítica e avaliação. As técnicas e os procedimentos são bastante variados, incluindo trabalhos em duplas e em grupo para promover a interação entre os participantes, sempre com foco em atividades práticas.

Concordo com Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002) quando dizem que as oficinas contemplam três momentos.

No primeiro momento ou problematização inicial, são apresentadas aos ApEn situações reais, para que eles sejam desafiados a expor suas posições ou concepções prévias sobre o tema. Segundo os autores, “o ponto culminante dessa problematização é fazer que o aluno sinta a necessidade da aquisição de outros conhecimentos que ainda não detém, ou seja, procura-se configurar a situação em discussão como um problema que precisa ser enfrentado” (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2002, p. 200).

O objetivo dessa primeira etapa é problematizar conhecimentos prévios acerca do tema proposto, bem como compreender o que os ApEn percebem diante das questões que estão sendo colocadas em pauta.

O segundo momento ou organização do conhecimento caracteriza-se pelo desenvolvimento de atividades que auxiliem o ApEn a compreender e partilhar os conhecimentos sistematizados pela Ciência, permitindo a ele, construir uma resposta mais aprofundada para a questão proposta inicialmente. Aqui, “as mais variadas atividades são então empregadas, de modo que o professor possa desenvolver a conceituação identificada como fundamental para uma compreensão científica das situações problematizadas” (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2002, p. 201).

Nesse momento podem ser desenvolvidas atividades que utilizem recursos como vídeos, sites de internet, livros, reportagens, entre outros.

Finalmente, o terceiro momento ou aplicação do conhecimento. De acordo com Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002, p. 202),

destina-se, sobretudo, a abordar sistematicamente o conhecimento que vem sendo incorporado pelo aluno, para analisar e interpretar tanto situações iniciais que determinaram seu estudo como outras situações que, embora não estejam diretamente ligadas ao motivo inicial, podem ser compreendidas pelo mesmo conhecimento.

É nesse momento que ocorre a retomada das questões iniciais e da proposição de novos questionamentos ou novas situações-problema que possibilitem ao ApEn a utilização dos novos conhecimentos desenvolvidos.

Portanto, as oficinas pedagógicas possibilitam um processo educativo composto de sensibilização, compreensão, reflexão, análise, ação, avaliação. Esse trabalho concebe o homem como ser capaz de assumir-se “[...] como sujeito de sua história e da História, como agente de transformação de si e do mundo e como fonte de criação, liberdade e construção dos projetos pessoais e sociais, numa dada sociedade, por uma prática crítica, criativa e participativa” (GRACIANI, 1997, p.310).

Nos dizeres de Palma (2016, p. 69), “o que chama a atenção nesse procedimento metodológico é o papel importante que têm as perguntas nas oficinas, o que nos leva a refletir sobre a relevância delas no processo de ensino e de aprendizagem”. A autora chama atenção dos EnAp na elaboração de perguntas, pois elas são decisivas no momento de construir novos conhecimentos, além de envolver todos os participantes nesse momento de interação. Essa característica das oficinas reforça seu caráter de metodologia ativa, pois faz os envolvidos problematizarem e, conseqüentemente, protagonizar a construção de saberes. O EnAp propõe situações didáticas para causar reflexão, embasado nas possíveis problematizações que desencadeiam a postura ativa dos participantes. Ainda, segundo a autora, o bom mediador não concede as respostas aos problemas e desafios que ele propõe a seus estudantes, entretanto indica-lhes o possível percurso para resolvê-los e superá-los, tornando-os, assim, sujeitos de sua aprendizagem, por meio do diálogo e do esclarecimento de dúvidas.

Feitos esses esclarecimentos a respeito das oficinas pedagógicas, no presente artigo, que consiste em um recorte do último capítulo de uma pesquisa de doutoramento, cujo objetivo era propor, a partir dos pressupostos da Educação Linguística, reflexões sobre encaminhamentos mais produtivos para o trabalho com alguns gêneros textuais durante as oficinas pedagógicas. Para tanto, disponibilizei textos (aparato teórico), em uma etapa anterior às oficinas formativas, a fim de servirem como apoio à reflexão sobre a prática. Nas palavras de Passarelli (2006, p. 368), “[...] uma oficina pedagógica se destina ao desenvolvimento de atividades práticas, de técnicas, de conteúdos específicos [...]. Mas, se lidamos com o conhecimento e ele precisa do plano teórico, não podemos dispensar a questão teórica”. Após o contato com os textos, os encontros interativos puderam acontecer e foram realizados nos meses de setembro e outubro de 2016. Nos encontros, eu mediava algumas discussões que objetivavam proporcionar reflexões sobre o uso e produção de alguns gêneros. Dada a natureza dialógica dessa atividade, haja vista que montei um pequeno grupo de discussão, meus encaminhamentos passaram por reconfigurações diante das intervenções das EnAp. As oficinas, antes mesmo de colaborarem com as EnAp, desencadearam uma forte reflexão sobre o meu fazer docente.

Escolhi gêneros que exigiram dos leitores (aqui me incluo) a análise de pistas linguísticas e não-linguísticas, além, obviamente, das discursivas. Acredito que esses gêneros foram desafiadores porque exigem do leitor uma postura crítica que o faça questionar determinadas escolhas que marcam tendências sociais, ideológicas, dentre outras. Além disso, como no caso dos gêneros da mídia, o enunciador elege estratégias no processo de construção de versões da realidade, o qual almeja manipular os enunciatários para a produção de consenso. O EnAp precisa eleger a discussão dessas estratégias a fim de proporcionar aos ApEn o uso de seus óculos sociais.

Pondero aqui que, ao usar a **língua** para produzir um texto, os sujeitos estão produzindo um enunciado que se relaciona com enunciados já-ditos e com enunciados prefigurados. Ler, em alguma medida, consiste em determinar como o texto está posicionado nessa cadeia dialógica: indagar quem produziu o texto, para quem, a partir de quais pontos de vista, com quais efeitos de sentido. Quando alguém produz um texto, está produzindo uma prática social. Um jornalista da mídia dominante, por exemplo, não está apenas dando resposta a outros **enunciados**, mas fazendo algo com o texto, como construir ou destruir a imagem de alguém e, assim, garantir determinados interesses. Isso quer dizer que os textos nunca são neutros, imparciais e objetivos (como afirma o **discurso jornalístico** dominante). Eles sempre constroem versões da realidade, relações sociais e identidades e, em certas instituições, muitas vezes contribuem para reproduzir relações sociais desiguais e injustas.

Quando um jornal ou revista escolhe estampar a foto de um político rindo ou fazendo cara feia, ele não está apresentando uma verdade absoluta, um acontecimento evidente por si só, mas, a partir da escolha da foto, está imprimindo uma versão, construindo uma leitura/posicionamento sobre esse acontecimento. O leitor precisa saber identificar esses elementos (estratégias) para construir sentidos para o texto.

Discussões como essas são necessárias no contexto das salas de aula brasileiras, sobretudo nas turmas de EJA, haja vista que são pessoas de um vasto repertório e que, em virtude de atrasos escolares ou quaisquer outros fatores de ordem social, tornam-se manipuláveis e repetidoras de discursos soberanos. A escola precisa dar voz a esses sujeitos. Pensando nisso, minha postura diante da proposição dessas oficinas é, pelo menos, promover algumas inquietações às EnAp desta pesquisa. Não objetivo elaborar guias a serem seguidos, mas apenas mediar discussões que serão construídas nesse rico momento de interlocução entre mim e as colaboradoras da pesquisa.

## 2 | METODOLOGIA

Em minha tese de doutoramento, foi realizada uma pesquisa narrativa, com abordagem qualitativa, embasada em autores como Ferrarotti (1988), Clandinin e Connelly (2011), Suárez (2008), Josso (2004, 2010), entre outros. Esses autores defendem que a

narrativa centrada nos percursos formativos possibilita potencializar o caráter formador deste processo. Para a realização da pesquisa, colaboraram três ensinantes-aprendentes de escolas de 4º ciclo de EJA do município de Parnaíba-PI. Para alcançar os objetivos pretendidos na pesquisa, foram realizadas observações das aulas das participantes por três meses. Posteriormente, procedemos à produção das narrativas orais a fim de prover um desvelamento do oculto do discurso delas, como foi constituída a sua história de vida, a de leitura e a de formação. Os dados produzidos a partir dessas duas primeiras etapas da pesquisa foram analisados à luz do referencial teórico das experiências formadoras e das narrativas, além do arcabouço da Educação Linguística. As narrativas revelaram que há estreita relação entre os discursos produzidos para o ensino de leitura realizado e as experiências advindas dos contextos familiares, de escolarização e de formação. A terceira etapa da pesquisa consistiu na realização de três oficinas pedagógicas (CANDAU, 1995), modalidade de metodologia ativa (PALMA, 2016; BERBEL, 2011), realizadas durante os encontros interativos. Neste artigo, farei reflexão sobre a oficina realizada com o gênero capa de revista.

Denominei os encontros de interativos, pois, no transcorrer dessas atividades, além das mediações realizadas pelo pesquisador a fim de proporcionar reflexões às EnAp, eu também abri espaço para ouvi-las quando discutiam comigo e entre elas (grupos de discussão) sobre como aquelas atividades se aproximavam ou se distanciavam daquilo que faziam. Nesse momento, as leituras que serviram de base teórica foram fundamentais.

As duas oficinas foram realizadas nos meses de setembro e outubro de 2016. O cronograma das oficinas foi entregue na primeira fase da pesquisa, mas, ainda assim, tive que remarcá-las por várias vezes e, inclusive, reduzi-las, em virtude da indisponibilidade das professoras. Os encontros aconteceram aos sábados, pois, durante a semana, elas trabalhavam em três turnos. A duração das oficinas foi de duas horas, tempo que as EnAp julgavam “mais que suficiente”. Embora elas tenham demonstrado resistência a princípio, o engajamento no trabalho foi muito bom e a presença delas em todos os encontros demonstrava a importância atribuída às atividades. Cada oficina foi agendada para acontecer no prédio de uma escola diferente, o que julgo interessante para a aproximação e socialização das professoras.

No decorrer das oficinas, percebi que tinham realizado a leitura dos textos, pois os diálogos eram bem produtivos e já ecoavam discursos diferentes daqueles percebidos em sala de aula. Assim, a atividade já trazia contribuições teóricas para o ensino realizado e as discussões sobre como trabalhar os gêneros que selecionei trouxeram contribuições teórico-metodológicas.

Esclareço que o que me guiou para a seleção dos textos e os encaminhamentos que eu deveria propor para a nossa interlocução foram as lacunas percebidas nas aulas observadas, bem como nos discursos que ecoaram das narrativas produzidas. Tudo isso me serviu de sinalização para pensar nas situações didáticas organizadas e propostas.

Embora eu tenha me planejado para isso, é importante lembrar que a natureza dessa atividade era essencialmente dialógica, assim, a atividade foi se reconfigurando a cada pergunta feita ou nas manifestações de silêncio, as quais me serviram de sinalizações. Nesse momento, eu tive a oportunidade de, também, repensar no meu fazer pedagógico, nas atividades que eu propunha naquele momento, mas, acima de tudo, se eu, de fato, desenvolvia um ensino com base nos pressupostos de uma Pedagogia de Leitura nas minhas salas de aula.

Ratifico que foi preocupação, nos nossos encontros, reflexões sobre os usos e produção de alguns gêneros, como, por exemplo, a capa de revista, etc. Nesses momentos, refletimos sobre traços da multimodalidade discursiva, além das características formais e funcionais (pistas para construção da argumentação e estratégias linguístico-discursivas para seduzir o enunciatário na tentativa da produção do consenso) desse gênero.

As oficinas foram gravadas em áudio, pois, no decorrer das análises das atividades, era fundamental observar o posicionamento das ApEn diante das minhas proposições e a forma como protagonizavam saberes e refletiam sobre as suas práticas advindas de um processo formativo falho. Os novos lugares por elas ocupados foram manifestados nos discursos produzidos.

Esclareço que a presente pesquisa foi submetida à Plataforma Brasil, haja vista que é uma pesquisa que envolve seres humanos envolvidos em seus contextos de interação. O parecer substanciado CEP é 1680953.

### **3 | OFICINA “O GÊNERO CAPA DE REVISTA E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA REALIDADE”**

Para a realização deste encontro interativo, foi solicitada às colaboradoras a leitura dos textos **Gêneros textuais e multimodalidade** de Dionísio (2011) e **A mídia impressa e o ensino de leitura na EJA: novos olhares e perspectivas de análise** de Linhares e Vieira (2017). O objetivo desta oficina era analisar as estratégias usadas pela instituição midiática no processo de construção da realidade, haja vista que os gêneros da esfera jornalística selecionam estratégias linguístico-discursivas diversas no processo de manipulação dos enunciatários para a produção de consenso. Essas estratégias precisam ser eleitas pelos professores ao discutirem esses gêneros a fim de tornarem nossos alunos menos manipuláveis e repetidores de realidades construídas. Minha pretensão era que as EnAp conseguissem perceber essas estratégias a fim de rever suas práticas e possibilitar aos seus ApEn um olhar mais crítico sobre os textos, sobremaneira, aqueles produzidos pela mídia dado o alto poder de manipulação.

Para desenvolver a oficina, selecionei três capas do enunciador Veja que tematizavam períodos de campanhas eleitorais. Essas capas foram selecionadas, sobretudo, a fim de questionar a maneira como a instituição midiática construía imagens de perfis positivos ou negativos de um pretense representante do povo. Nessa construção, fica marcada por

meio das estratégias empregadas o desejo de eleger um determinado candidato a partir de uma construção da realidade, detalhadamente, pensada a fim de gerar consenso.

As capas das revistas foram, individualmente, apresentadas em projeção. Eu disponibilizava um momento para que as colaboradoras fizessem suas análises e, posteriormente, iniciamos as discussões.

A primeira capa apresentada foi da edição 2161 de 21 de abril de 2010. A revista *Veja*, inserida no contexto sócio-histórico e político brasileiro, às pré-campanhas eleitorais, define, através de recursos linguísticos, imagéticos e elementos gráficos, posição enunciativa em relação à candidatura de José Serra. Em outubro de 2010 os eleitores elegeram seus candidatos aos cargos do poder legislativo (deputados estaduais, federais e senadores) e do poder executivo (governadores e presidente da República).

Segundo Pinto (2002), é na superfície dos textos que podem ser encontradas as pistas ou marcas deixadas pelos processos sociais de produção de sentidos que o analista vai interpretar. Essas marcas, que podem ser linguísticas ou de outras semióticas, são resultado das convenções de codificação exigidas pelo contexto social em que se dá o evento comunicacional. Para esse autor, o papel do analista de discursos é interpretar esses vestígios que permitem a contextualização do discurso em três níveis: contexto situacional imediato, contexto institucional e o contexto sociocultural amplo.



Imagem (1)

**Pesquisador:** *Analisando esta capa de revista, o que vocês destacariam?*

**EnAp W:** *O José Serra com carinha de bom moço, mas a gente bem sabe que tem muita coisa por trás disso. Essa revista, assim como todas as outras instituições da mídia, de acordo com as nossas leituras [referindo-se aos dois textos concedidos pelo pesquisador para estudo], não faz nada de forma inocente. Prova disso é essa mãozinha angelical aí ao lado do rosto.*

**EnAp M:** *Eu também concordo que nada aí é por acaso, mas, se a gente não tomar cuidado, cai como um patinho na conversa da mídia. Está tudo bem pensadinho na capa para a gente comprar a ideia de que o cidadão é bonzinho.*

**EnAp V:** *Tem muito poder envolvido e, por isso, as estratégias vão sendo montadas. Imagem e palavras unidas para chegar a um objetivo. Se o leitor não for bem cuidadoso e explorar essas detalhes, pensando em quem construiu isso, acaba sendo enganado e vota nele porque ele é esse anjo.*

As EnAp foram enfáticas no entendimento de que, em se tratando de uma instituição midiática, em um texto da esfera jornalística, não existe neutralidade. A partir das bases de leituras oferecidas, puderam tecer comentários que tornaram claro o entendimento de que a capa de revista, portanto, usa de poder para construir realidades, manipular os enunciatários a que se destinam, apresentam versões da realidade. Acredito que ordena e disciplina e, para tanto, constitui a realidade que ela mesma apresenta como sendo a realidade feita de fatos. (BUCCI, 2003, p. 9). Os discursos são produzidos considerando uma dada finalidade, um objetivo que sustenta as escolhas discursivas. As colaboradoras mostraram ter consciência desse fato, pois se referiram à imagem de José Serra, associada a todos os outros recursos, como uma forma de garantir uma imagem de *anjo* e conseguirem a adesão dos leitores. As EnAp deixaram claro que não há inocência nas escolhas feitas pela revista, logo demonstram entendimento de que a realidade é construída.

Após essa análise inicial, ponderei:

**Pesquisador:** *Que estratégias utilizadas pela revista para construir determinado (s) sentido (s) vocês sinalizariam?*

**ApEn W:** *Acredito que a forma como apresentaram a imagem foi um ponto bem importante. O sorriso angelical do candidato e a mão no rosto constrói ideia de uma pessoa boa, um político exemplar. O rosto dele também está em evidência na capa. O paletó escuro e o fundo escuro deixaram o rosto dele destacado. Acho que tido isso colabora para construir imagem positiva.*

**ApEn M:** *Até tinha anotado aqui esses pontos que a W disse, mas destaco, também, o texto com as letras brancas que diz que ele se preparou a vida inteira para ser presidente. Dá a entender que se ele se preparou a vida inteira, por isso agora aparece com essa cara aí pronta, tranquila, olhar sábio. Essa frase aí tava em destaque porque o fundo era preto. É um realce para o que a revista quer passar para o leitor.*

**ApEn V:** *Concordo com todas as colocações das minhas colegas e, me lembrando aqui dos recursos multimodais que Dionísio [autora de um dos textos lidos] trata, acredito que a letra amarela escrita selecionada pela revista possibilita entender **Serra Pós-Lula**. Priorizaram, eu imagino, avaliar o candidato de forma boa. É preciso ver aí esse jogo de cores que eles selecionaram.*

As colaboradoras fizeram levantamentos de aspectos bem positivos e válidos para a construção da imagem positiva do candidato José Serra. Para as EnAp existe uma ligação entre a imagem do candidato, em posição dominante, com o texto que em que ele dizia ter passado a vida se preparando para ser presidente. A imagem dá visibilidade ao candidato e reforça a imagem positiva dele, haja vista que aparece com um ar ameno, angelical, pronto (passou por um processo e ficou pronto). Essas ideias defendidas pelas EnAp vão ao encontro do que Vieira (2007, p.27) pontua:

Em essência, nenhuma imagem é natural ou semiótica em si mesma. Todas são convencionais e resultam de construção cultural e social. Por essa razão, em qualquer análise deve-se procurar identificar os valores e as regras de organização desses sistemas de significados. Que elementos não-verbais se relacionam com as imagens? Como as imagens se articulam? Que ideologias são veiculadas por elas? Com relação ao texto, como ocorre a composição com as imagens?

É preciso, portanto, considerar que todos os produtos da mídia aparecem extremamente carregados de valores ideológicos. Assim, seria impossível fazer análise dessa capa de revista sem percebê-la como um todo, ou seja, não se pode analisar as imagens e elementos de outras semióticas e, posteriormente, analisar o texto verbal. Se assim for feito, não é possível perceber os propósitos, discursivamente, marcados pelo enunciador, as ideologias que se presentificam. É preciso, portanto, considerar que todos os produtos da mídia aparecem extremamente carregados de valores ideológicos.

Kress, van Leeuwen (1996) orientam, que, em um trabalho de análise,

[...] Procuramos não ver a imagem como uma ilustração do texto verbal, e, desse modo, deixamos não só de tratar o texto verbal como prioritário e mais importante, como também de tratar o texto visual e verbal como elementos totalmente discretos. Procuramos ser capazes de olhar para toda a página como um texto integrado. (p. 177).

Os autores propõem, então, uma visão integradora entre diferentes modos de linguagem. Assim, é impossível interpretar os textos com a atenção voltada apenas à língua escrita ou oral, pois, para ser lido, um texto deve combinar vários modos semióticos.

No decorrer da matéria que originou os discursos da capa em análise, verifiquei, logo nas duas primeiras páginas, Serra, na biblioteca de sua casa, sentado em uma poltrona fazendo a leitura de um livro. Pode-se inferir que esse ambiente faz o leitor construir que Serra, um homem de leitura e, portanto, de cultura, tem toda bagagem que o constituiu para ser o presidente do Brasil. A capa da revista representa a estratégia dos enunciadores de Veja de montar uma imagem construída deste candidato, agora, pronto para representar o poder executivo federal. Ratifica-se essa afirmação recorrendo-se a estes recursos: tanto a seleção e disposição da imagem quanto o enunciado linguístico se constituem numa estratégia discursiva que procura estabelecer a relação pragmática de proximidade entre o candidato e o leitor, provocando neste uma reação favorável a Serra como candidato pronto.

Assim como V, pondero, ainda, que o enunciado-título foi grafado em duas cores: amarela e branca, além de haver diferenças no tamanho da fonte. O elemento lexical **SERRA** foi registrado em fonte amarela, em caixa alta e com fonte maior que os demais, acompanhado dos elementos **E O BRASIL**, grafado em branco e com fonte um pouco menor e, por fim, fazendo diálogo com o termo **Serra**, vem **PÓS-LULA**, grafado em amarelo e com fonte um pouco menor. Verifico que esse enunciado apresenta essa mistura de cores e tamanhos para fazer o enunciatário perceber a estratégia de estabelecimento de um confronto entre Serra e o governo do PT, ou seja, a nova cara do Brasil depois do governo Lula, uma vez que Serra agora representaria o país.

Feitos esses esclarecimentos sobre as ponderações das colaboradoras, continuo as discussões feitas na oficina. Lanço o seguinte questionamento:

***Pesquisador:** Vocês consideram alguma relação entre as cores presentes na tarja presente no alto da revista com outras cores presentes na capa? Há alguma relação com os propósitos da revista?*

***EnAp W:** Não tenho certeza, mas esse vermelho da tarja deve se referir ao PT principal oponente do Serra.*

***EnAp M:** Acho que além do vermelho que se refere ao PT, o nome da candidata do PT Dilma Rouseff não teria compromisso com o futuro porque essa postura deveria ser do Serra.*

***EnAp V:** Só acrescento ao que disse M, que o compromisso com futuro é o Serra mesmo porque mais embaixo ele escreve Serra e Pós-Lula na mesma cor que está essa frase Compromisso com o futuro. Acho que tem uma relação aí e estou aqui lembrando das estratégias que os textos que lemos mostraram.*

As ApEn fazem considerações muito pertinentes, percebendo as relações entre as várias estratégias multimodais para garantir a visão positiva de Serra.

Concordo com as ApEn sobre essas últimas ponderações feitas a respeito da minha última indagação. Na borda superior da revista, há uma tarja vermelha, sobre ela um splash em letras brancas e amarelas, indicando a publicação feita pela revista de um artigo, denominado Compromisso com o futuro, de autoria de Dilma Rouseff, a principal oponente política de José Serra, e que representaria um momento pós-Lula. Atenta-se para as marcas semióticas, recursos imagéticos e elementos gráficos, presentes na parte superior da revista, os quais são necessários para a contextualização do discurso. Pelo fato de Dilma Rouseff ser candidata do PT, entende-se a escolha da cor da tarja, haja vista a referência que é feita à candidata como autora do artigo. O nome do referido artigo está posto na mesma cor que algumas expressões do enunciado-título da capa: **SERRA/ PÓS-LULA**. Assim, por meio dessa associação fica clara a referência que os enunciadores pretendem fazer, que o compromisso com o futuro é de Serra. O nome da candidata só

aparece como a maior rival à eleição e autora do artigo, o que, na verdade, só semantiza o discurso do enunciador de que o compromisso com o futuro está aliado ao candidato do PSDB.

Acredito que as EnAp conseguiram perceber que, ao discutir textos da esfera jornalística com seus alunos, precisam eleger estratégias de ensino que contemplem os recursos utilizados pelas instituições jornalísticas midiáticas para construir versões da realidade e, conseqüentemente, manipulação dos enunciatários para a produção de consenso. As leituras realizadas e a proposição deste momento de mediação, feito por meio das oficinas, possibilitou essa clareza às EnAp.

Na segunda atividade proposta, entreguei uma cópia com a capa da revista *Veja* Edição 2469 de 07 de março de 2016. Para esse momento de reflexão, entreguei algumas orientações de encaminhamentos sugeridos por mim para a análise das estratégias utilizadas pelo enunciador *Veja* a fim de construir imagem negativa Lula. O meu objetivo foi proporcionar mais familiaridade dos EnAp com as estratégias dessa instituição midiática.



Imagem (2)

Seguem abaixo as orientações sugeridas:

- Na imagem de capa da revista *Veja*, publicada em março de 2016, a construção discursiva da realidade se dá potencialmente pelo uso das estratégias multimodais, seja pelo fundo negro da imagem associado à cor do paletó, ou pelas expressões faciais do rosto evidenciando, caricaturalmente, uma criatura selvagem, demoníaca, que direciona a sua ira e o seu olhar petrificador contra os seus adversários (quicá inimigos) políticos.

- Levando-se em conta que “todo enunciado é uma resposta a um já-dito, seja numa situação imediata, seja num contexto mais amplo” (CUNHA, 2005, p. 168), a capa do periódico semanal traz a interdiscursividade como elemento determinante para a compreensão dos efeitos de sentidos provenientes do enunciado concreto, haja vista que este se apropria de repertórios sócio-histórico e culturais para marcar o tom avaliativo e provocar no leitor o riso causado pela satirização da figura do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva.
- Recorrendo ao contexto histórico, a capa da edição do periódico foi construída a partir do pronunciamento do ex-presidente Lula após ter sido conduzido coercitivamente à sede da Polícia Federal, localizada no Aeroporto de Congonhas, em março deste ano, pelo fato de ter sido acusado de participar de esquemas de corrupção pela operação *Lava-jato*. Na ocasião, ele disse que “a jararaca estava viva” e acrescentou que para matar a “jararaca” deveriam pisar na cabeça dela, mas acabaram pisando no rabo. A comparação de sua própria imagem com a de uma cobra jararaca, espécie de serpente cujo veneno é mortal, acaba revelando as relações de poder demarcadas no cenário político brasileiro, e, indiretamente, o seu próprio poder político (ou de suas influências) frente às ações apreendidas pela Polícia Federal.
- Pode-se dizer que existem, portanto, duas representações do sujeito – objeto do discurso –, que dialogam na referida capa: a primeira, o próprio objeto do discurso da revista constrói uma imagem de si, ou seja, é ele que se denomina a própria “jararaca”, não com o intuito de se autorridicularizar, mas, sim, de mostrar a seus adversários que não é um político fraco, sendo potente tal como a jararaca; já a segunda, revela a imagem que a instituição jornalística constrói do Lula, assemelhando-o à personagem Medusa da mitologia grega. Essa metáfora não é gratuita, uma vez que, assim como nos conta a mitologia, em que a personagem é condenada injustamente por atos não realizados e é presa em um feitiço, o ex-presidente Lula também se vê diante de uma situação de injustiça.
- Como se pode ver, a capa publicada pela revista *Veja* possui um fio discursivo tendencioso e manipulador da instituição jornalística diante do fato que pretende informar, há um tom apreciativo que, por meio da ridicularização da imagem do ex-presidente Lula, induz a opinião pública a compartilhar do mesmo juízo de valor construído por ela [a revista *Veja*].

A última capa analisada foi da edição 2391 de 17 de setembro de 2014 da revista *Veja*. A capa foi projetada e os colaboradores foram se posicionando a partir das indagações lançadas por mim. Essa capa foi publicada no contexto das campanhas eleitorais de 2014, momento em que a candidata Marina Silva teve um crescimento nas intenções de voto, o que mobilizou estratégias as mais diversas possíveis de alguns partidos a fim de construir imagem negativa dela. Vejamos se o enunciador de *Veja*, também, posiciona-se assim.



Imagem (3)

**Pesquisador:** *Discuta as estratégias eleitas pela revista para construir seus posicionamentos. Que posicionamentos seriam esses?*

**EnAp W:** *Achei a capa da revista muito criativa, apresentou muitos recursos interessantes. Entendo que Marina Silva está sendo atacada por várias calúnias e difamações atribuídas a ela, já que nessa época ela estava se dando melhor nas pesquisas de intenção de voto. Por meio da imagem, Marina não se rende e continua firme em seu propósito.*

**EnAP M:** *Acrescento ao que a colega falou mais um detalhe. Pensando na imagem e nas palavras, associando isso tudo, quem está furioso contra a Marina é o PT. A boca é vermelha, cor do PT. É o partido que caluniou a candidata. Acho que essa fúria tá sendo representada por essa boca que ataca Marina com mentiras e difamação. Existe uma relação aí entre as coisas que saem da boca -mentira e difamação-fúria.*

**EnAp V:** *A Marina está sendo desafiada, mas se mantém forte porque encara as calúnias. Só dá para entender isso olhando para a imagem e as palavras. A roupinha dela balança pela força que os adversários tem e ela continua peitando eles. Aqui a Marina é defendida pela revista.*

As análises foram bem produtivas, demonstrando uma maturidade das EnAp ao analisar um texto produzido por uma instituição midiática. As colaboradoras foram dialogando entre elas mesmas, durante essa atividade e as já apresentadas, e isso ajuda a desenvolver mais saberes por meio das trocar que vão se estabelecendo.

Evidenciaram a necessidade de considerar as estratégias multimodais para perceber a intenção do enunciador em construir uma versão da realidade e, conseqüentemente, manipulação dos enunciatários para a produção de consenso. Assim, as discussões mantêm concordância com o que Dionísio (2011) propõe:

Imagem e palavra mantêm uma relação cada vez mais próxima, cada vez mais integrada. [...]. Todos os recursos utilizados na construção dos gêneros textuais exercem uma função retórica na construção de sentidos dos textos. Cada vez mais se observa a combinação de material visual com a escrita [...]. (p. 138).

Segundo a autora, a força argumentativa fica marcada pelas estratégias multimodais selecionados pelos enunciadores e, caso se deseje fazer uma leitura crítica que busque desestabilizar os sentidos previamente construídos; precisa-se analisar essas estratégias, haja vista que as instituições da mídia são tendenciosas.

A respeito da posição da imagem da Marina em relação à boca, a EnAp sinalizou a necessidade de essa análise ser feita. Concordo com a colaboradora, pois, se a revista tinha desejo de “proteger” Marina, pois ela estava sendo ofendida, deveria ficar em uma posição inferior ao agressor, aqui representado pela boca. Assim, a imagem é tirada de baixo para cima a fim de que esse efeito seja construído. Provavelmente, a sobrevivência do PT dependeria da desmoralização da adversária. A respeito da forma como os recursos são selecionados pelo enunciador, Pinto (2002) esclarece que é preciso analisar discursivamente as marcas linguísticas por meio da identificação das operações de enunciação, como a expressiva, que podem incidir sobre toda uma frase. Essa modalização é sempre marcada pela escolha do léxico: substantivos, adjetivos, verbos e advérbios que possam ter função avaliativa ou afetiva. Quanto à análise das imagens, as operações de modalização podem ser: a interpelação pelo olhar do modelo e a tematização do poder pela colocação de uma imagem em posição dominante. Segundo o autor, a sedução consiste em marcar as pessoas, coisas e acontecimentos referidos com valores positivos ou eufóricos e negativos ou distorcidos, e/ou ainda em demonstrar uma reação afetiva favorável ou desfavorável a eles.

A cor é também um traço multimodal, as colaboradoras entenderam que as calúnias dirigidas a Marina partiu do PT, haja vista que a boca era pintada de vermelho, cor que representa o partido. Esse movimento de partir do PT e se dirigir a Marina Silva fica marcado pela posição da imagem como já fora informado aqui. Sinalizo, ainda, que a simbologia de caveiras, cobras, lagartos que saem da boca vermelha são construídas, popularmente, como ofensas.

Por fim, lanço um último questionamento que fecha as nossas oficinas:

**Pesquisador:** É possível trabalhar com essa perspectiva *na EJA*?

**EnAP W:** É excelente porque eles têm uma visão muito amarrada ao que veem no texto, é muito principiante. Discussões como essas que fizemos os tornariam mais críticos e criativos.

**EnAP M:** *Exaro, W. Eles devem, com a nossa ajuda, olhar esses recursos para sair só das aparências e analisar as marcas tendenciosas.*

**EnAP V:** *Se nós mostrarmos com exemplos que as imagens, as palavras, as cores se combinam para criar uma imagem de alguém, isso vai torná-los mais cuidadosos e críticos e, conseqüentemente, ajudará na argumentação.*

As EnAp são categóricas no julgamento do trabalho com textos nas perspectivas apresentadas no decorrer dessas duas oficinas que possibilitaram às colaboradoras um novo olhar sobre ensinar leitura na EJA. Elas atribuem, diferentemente de outras etapas da pesquisa, a responsabilidade por fazerem os ApEn entenderem determinados recursos que lhes possibilitem ler além daquilo que está, explicitamente, marcado na superfície textual. Deram como exemplo o discernimento do que seja a multimodalidade discursiva. A respeito disso, Dionísio (2011) registra “[...] a necessidade de um intercâmbio da teoria dos gêneros com a teoria cognitiva da aprendizagem multimodal, a fim de que possamos ter subsídios para um uso mais consciente da multimodalidade textual no contexto de ensino-aprendizagem” (p.149-150).

## 4 | CONCLUSÕES

Parece-me, portanto, que as oficinas formativas cumpriram o seu objetivo, pois, por meio das discussões realizadas nos encontros interativos, as EnAp mostraram compreensão de que, na condução da aula de leitura, o EnAp precisa priorizar estratégias multimodais eleitas pela instituição midiática, o que possibilita aos EnAp um olhar mais crítico diante de textos repletos de posturas, discursivamente, marcadas. Esclareço que me referi aos textos da mídia, mas o que se deseja e, eu acredito que vai ser possível, é uma postura do EnAp que permita aos seus aprendentes, durante os encaminhamentos nas aulas de leitura, construir sentidos para os gêneros que analisarem. Deseja-se que os ApEn sejam verdadeiros políglotas na própria língua e possam participar ativamente (lendo, falando, escrevendo, ouvindo) de quaisquer situações comunicativas.

## REFERÊNCIAS

BECHARA, E. **Ensino de gramática**. Opressão? Liberdade? 11. ed. São Paulo: Ática, 2003.

BERBEL, N. A.N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 32, n.1, p. 25-40, 2011. Disponível em: <[http://www.proiac.uff.br/sites/default/files/documentos/berbel\\_2011.pdf](http://www.proiac.uff.br/sites/default/files/documentos/berbel_2011.pdf)>. Acesso em: 23 dez. 2016.

BUCCI, E. O jornalismo ordenador. *In*: GOMES, M. R. **Poder no jornalismo**: discorrer, disciplinar, controlar. São Paulo: Hacker, 2003.

CANDAU, V. M. *et al.* **Oficinas pedagógicas de direitos humanos**. 2. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 1995.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY F. M. A pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução Grupo de pesquisa narrativa e educação de professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CUNHA, M. I. Trabalho docente na universidade. *In*: MOREIRA, J. M.; COSTA, E. M. B. (org.). **Pedagogia universitária**: campo de conhecimento em construção. Cruz Alta, RS: EdUniCruzAlta, 2005. p. 99-115.

DELIZOICOV, D; ANGOTTI, J. A., PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de Ciências**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. *In*: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S. (org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. São Paulo: Parábola, 2011.

FERRAROTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. *In*: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 17-34.

GRACIANI, M. S. S. **Pedagogia social de rua**. São Paulo: Cortez, 1997.

JOSSO, M. C. **Caminhar para si**. Tradução de Albino Pozzer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading Images**: The grammar of visual Design. Londres: Routledge, 1996.

LINHARES, A.A.; VIEIRA, R.A. A mídia impressa e o ensino de leitura na EJA: novos olhares e perspectivas de análise. *In*: JORNADA DO GELNE, 26., 2016, Recife. **Anais eletrônicos...** Recife: Pipa Comunicação, 2017, p. 75-88.

PALMA, D. V. A oficina pedagógica: uma metodologia ativa e sua relevância na formação de professores de língua materna. *In*: VASCONCELOS, M. L. M. C. (org.). **Língua e Literatura**: ensino e formação de professores. São Paulo: Mackenzie, 2016. p. 55 – 80.

PASSARELLI, L. G. Educação linguística continuada: teoria e prática na vida do profissional. *In*: BASTOS, N. B. (org.). **Língua Portuguesa**: reflexões lusófonas. São Paulo: EDUC, 2006. p. 361-380.

PAVIANI, N. S.; FONTANA, N. M. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **Conjectura**, Caxias do Sul, RS, v. 14, n. 2, p. 77-88, maio/ago. 2009.

PINTO, M. J. **Comunicação e discurso**: introdução à análise de discurso. 2. ed. São Paulo: Hacker Editores, 2002.

SUÁREZ, D. A documentação narrativa de experiências pedagógicas como estratégia de pesquisa-ação-formação de docentes. *In*: PASSEGGI, M. da C.; BARBOSA, T. M. N. **Narrativas de formação e saberes biográficos**. Natal/RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 101- 149.

VIEIRA, A. V. Novas perspectivas para o texto: uma visão multissemiótica. *In*: VIEIRA, A. V. et al. **Reflexões sobre a língua portuguesa**: uma abordagem multimodal. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.

VIEIRA, E.; VALQUIND, L. **Oficinas de ensino**: O quê? Por quê? Como? 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

## OS NOVOS PROTAGONISTAS NAS TRANSFORMAÇÕES DAS ESCOLAS PÚBLICAS URBANAS DE BARRA DO GARÇAS/MT: ESTUDANTES INDÍGENAS DA ETNIA XAVANTE

*Data de aceite: 01/10/2020*

*Data de submissão: 04/07/2020*

### **Marly Augusta Lopes de Magalhães**

Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT  
Barra do Garças – MT  
<http://lattes.cnpq.br/0193075755864121>

### **Aníbal Monteiro de Magalhães Neto**

Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT  
Barra do Garças – MT  
<http://lattes.cnpq.br/5023174064373373>

### **Mônica Maria dos Santos**

Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT  
Barra do Garças - MT  
<http://lattes.cnpq.br/2810283550094313>

### **Marcelle Karyelle Montalvão Gomes**

SEDUC – MT  
Barra do Garças-MT

### **Luis Carlos Oliveira Gonçalves**

Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT  
Barra do Garças - MT  
<http://lattes.cnpq.br/7324099711580259>

**RESUMO:** O cenário educacional de Barra do Garças/MT tem apresentado em seus quadros escolares novos atores, pois temos presenciado uma significativa expansão de matrículas de alunos indígenas da etnia Xavante que estão deixando suas aldeias em busca de novos conhecimentos em escolas públicas urbanas. Observamos que nem todos os professores de escolas públicas urbanas expressam a

preocupação de dar aos alunos indígenas matriculados, um mínimo de segurança e igualdade de oportunidade, a fim de que possam desaparecer as desigualdades sociais, linguísticas e culturais. Em nossas pesquisas, presenciamos que existiram e ainda existem em nossos dias pessoas que não admitem a presença de fatos reais em nossa sociedade, especialmente, quando se trata do diferente, do novo. Todo advento que envolve o diferente, o inusitado, como no caso dos alunos indígenas, é recebido com resistência e muito preconceito. Dessa forma, quando se atribui tal relevo sem pensar seu contexto social, enfraquece o ensino e, sobretudo, fragiliza a reflexão. Buscamos como objetivo repensar o cotidiano dos alunos indígenas Xavante em espaço escolar urbano, seus vínculos e tradições materializados no uso da língua, bem como o reflexo dos fatos na linguagem de todos, indígenas e não indígenas. Vivemos momentos complexos e de muitas inseguranças com relação ao sistema educacional em nosso país, assim, pequenas atividades têm apresentado efeitos multiplicadores, no caso, o trabalho desenvolvido pelo projeto de pesquisa: A Migração rural/urbana dos jovens indígenas da etnia Xavante: uma questão de sobrevivência. Para o desdobramento do trabalho utilizamos a pesquisa etnográfica, de cunho qualitativo, pois procuramos interpretar o que está ocorrendo no contexto pesquisado.

**PALAVRAS-CHAVE:** Alunos Indígenas, Ensino/Aprendizagem, Escolas públicas.

## THE NEW PROTAGONISTS IN THE TRANSFORMATION OF URBAN PUBLIC SCHOOLS IN BARRA DO GARÇAS / MT: INDIGENOUS STUDENTS OF THE XAVANTE ETHNIC GROUP

**ABSTRACT:** The educational scene of Barra do Garças / MT has presented new actors in its school staff, as we have witnessed a significant expansion of enrollments of indigenous students of the Xavante ethnic group who are leaving their villages in search of new knowledge in urban public schools. We note that not all urban public school teachers express the concern to give enrolled indigenous students a minimum of security and equal opportunity so that social, linguistic and cultural inequalities can disappear. In our research, we have witnessed that existed and still exists in our day of people who do not admit the presence of real facts in our society, especially when it comes to the different, the new. Every advent involving the different, the unusual, as in the case of the indigenous students, is received with resistance and much prejudice. Thus, when such relief is attributed without thinking about its social context, it weakens teaching and, above all, weakens reflection. We aim to rethink the daily life of Xavante indigenous students in urban school space, their links and traditions materialized in the use of the language, as well as the reflection of the facts in the language of all, indigenous and non - indigenous. We live in complex moments and many insecurities with regard to the educational system in our country, so small activities have had multiplier effects, in this case, the work developed by the research project: Rural / urban migration of indigenous young people of the Xavante ethnic group: an issue survival. For the unfolding of the work we use the ethnographic research, of qualitative nature, because we try to interpret what is occurring in the researched context.

**KEYWORDS:** Indigenous Students, Teaching / Learning, Public schools.

### 1 | INTRODUÇÃO

As relações entre povos indígenas e não indígenas têm se tornado cada vez mais estreitas e, conseqüentemente, mais complexas em virtude de migrações cada vez mais constantes da aldeia para a cidade. As razões sociais, históricas, políticas e econômicas para essa migração são variadas se considerarmos os distintos modos pelos quais ocorreu o contato desses povos com a sociedade majoritária e seus respectivos efeitos. Nesse sentido, a migração da aldeia para a cidade é um acontecimento cada vez mais recorrente na história dos povos Xavante, cujas conseqüências incidem sobre diversos aspectos da organização social, vida familiar, divisão do trabalho e, muitos outros.

Esta investigação é resultado das atividades desenvolvidas no projeto de pesquisa: A Migração rural/urbana dos jovens indígenas da etnia Xavante: uma questão de sobrevivência, vinculado ao Grupo de pesquisa: Fronteiras, Culturas, Identidades: espaço de diálogo com os povos indígenas do Araguaia/Xingu.

Para o desdobramento da investigação elegemos, inicialmente, a discussão sobre algumas propostas relacionadas à temática dos direitos indígenas em contexto de interculturalidade, o que nos permitiu a leitura dos estudos, representados pelos trabalhos de D'Angelis (1999), Grupioni (2002), MAGALHÃES, "et al., (2018), Constituição Federal (1988), entre outros.

## 2 | INTERFACE DOS ESTUDANTES XAVANTE EM CONTEXTO EDUCACIONAL URBANO

Como qualquer ser humano, os povos indígenas enfrentam, em seu deslocamento da aldeia para a cidade, momentos conflitantes. Segundo nos aponta Borges,

A cidade, embora incorpore, na sua organização, a impressão do nome Xavante, enxerga o corpo/o próprio índio como um fora do lugar, um corpo que não cabe na cidade, mas, paradoxalmente, vai criando uma **espécie de naturalização** acerca dessa presença/frequência na constituição urbana. (BORGES, 2018, p.140)

Podemos notar nas considerações da autora, elementos que nos apontam não só os aspectos históricos, mas sobretudo, revelam os ideais de um determinado grupo, em um determinado contexto social. Apontam, ainda, que o ponto de vista que guia o pensamento social em questão, nos mostra que o ambiente humano não produz uma única forma de ver a realidade que envolve os povos indígenas em espaços urbanos, destacam ideais e constatações de um espaço marcado com características discriminatórias próprias e por forças sociais que determinam o comportamento e materializam os valores do meio que eles se encontram.

Dessa forma, o espaço escolar urbano é para os alunos indígenas um ambiente favorecedor de interações, cercado por atividades culturais, que não são exclusivamente linguísticas, mas sobretudo, por questões pedagógicas que têm como principal objetivo não só a construção do conhecimento da segunda língua (portuguesa), mas também, o respeito à individualidade, por meio do diálogo com o novo, como o diferente. Acreditamos que esta é uma das estratégias que devem revestir as salas de aula enquanto contexto intercultural e, assim, adquirir um caráter histórico de construção.

Em suas aldeias eles são soberanos de seus direitos e deveres, o que temos observado é que, em espaços urbanos, são como no mito de Sísifo<sup>1</sup>, conduzem suas pedras e seus percalços por vias íngremes, quando pensam que estão chegando ao topo, vencendo muito dos obstáculos sociointeracionais, tudo parece ruir, exigindo deles novo recomeço. Em muitas ocasiões, percebemos que nem mesmo a Lei 9.394/96 é respeitada, quando diz: “[...] garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias”. (BRASIL, 2017, p. 51)

Dessa forma, torna-se necessário que a sociedade não indígena passe a se preocupar mais com os pontos mais sensíveis da problemática indígena, pois ao deixarem seus ambientes naturais enfrentam vários tipos de turbulências, bem como, as novas guerras de preconceitos que se avizinham. Segundo D’Angelis, “[...] não há conflito quando

---

1. Os deuses condenaram Sísifo a rolar incessantemente uma rocha até o cume de uma montanha de onde a pedra se precipitava por seu próprio peso. Eles pensaram com alguma razão que não há punição mais terrível que o trabalho inútil e sem esperança. Disponível em: <http://www.teatrodomundo.com.br/o-mito-de-sisifo/>. Consultado em: 07/05/2019.

todos são concordes e buscam a mesma coisa, da mesma forma que não é preciso alegar, reivindicar ou declarar direitos quando todos são tratados de forma igual”. (D’ANGELIS, 1999, p.9)

Dessa forma, é preciso integrar os alunos indígenas nos vários ambientes escolares, pois essa aproximação com a sociedade urbana, pode levá-los ao processo de desintegração cultural, conduzindo-os, assim, a vários tipos de desajustes individuais, tanto psíquicos como em suas relações sociais, isso muitas vezes, os leva a marginalidade e ao delito. O que percebemos em nossa investigação é que os estudantes indígenas Xavante se veem entre dois mundos: um que os atraem, e outro que ao mesmo tempo os repelem. Para os habitantes da aldeia eles estão se tornando seres estranhos, para os não índios continuam a serem índios. Para Seki,

Desequilibrados entre dois mundos quase impossíveis de combinar, não há como exigir dos índios coerência. Querem ser índios como os antepassados e reafirmar tradições; querem experimentar novas formas, tentadoras, avassaladoras, as dominantes na sociedade. O pêndulo entre o interesse individual e a fiel defesa do comunitário é um dos traços desse dilema. (SEKI, 1993, p. 131).

Dessa forma, cabem às instituições de ensino a tarefa de esclarecer sobre a importância da preservação de sua cultura, a fim de edificar a ponte que os ligará as conquistas do presente, sem, no entanto, sacrificar o seu passado. O que importa é formar uma sociedade eficaz na conduta de suas responsabilidades sociais, alunos conhecedores de seus direitos e deveres, que priorizem suas inclusões, nas escolas públicas urbanas, com a perspectiva de ascensão, sem deixar de serem índios.

Sabemos que o conhecimento relacionado aos fatores culturais é construído pela relação que o homem tem com os outros homens e com a natureza e, assim, é também, mediatizada pela força do trabalho. Assim, podemos dizer que se trata de um processo em movimento e, como tal, apresenta sua complexidade e seus conflitos relacionados ao tempo, ao espaço, bem como, a outras camadas sociais. (MAGALHÃES, SANTOS e MAGALHÃES NETO, 2018, p. 264)

Uma das características fundamentais das escolas públicas urbanas é o fato de que elas podem contribuir para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social dos estudantes indígenas Xavante envolvidos no processo, pois só vivenciando situações concretas é que elas podem de fato contribuir com o desenvolvimento social, linguístico e cultural desses novos atores, uma vez que, todo profissional da educação deveria ter certa visão de mundo e certo conjunto de práticas para lidar com as mudanças esperadas e não esperadas que ocorram em seus ambientes de trabalho e também fora dele.

### 3 I OS ASPECTOS SOCIOINTERACIONAIS

No Brasil, a concepção de educação intercultural bilíngue tem suas raízes na luta dos povos indígenas pelos seus direitos, entre eles, o direito a uma educação específica, diferenciada, intercultural bilíngue. As reivindicações do Movimento Indígena por uma educação específica acabaram sendo acolhidas na Constituição de 1988, que, no art. 231 (BRASIL, 2019), garante aos povos indígenas o direito à cidadania plena e ao reconhecimento de sua identidade diferenciada e sua manutenção.

Nos dias atuais devemos salientar a importância do respeito à diversidade e do diálogo como forças coletivas indispensáveis para o desenvolvimento sustentável e como garantias da coesão com o mundo em que cada cultura luta para a preservação de sua identidade e de sua dignidade. Dessa forma nos aponta, Junior, et al.,

Em nossa investigação constatamos que nas últimas décadas, as reservas indígenas sofrem com as ações silenciosas dos grandes latifundiários, além dos desmatamentos das fontes naturais de abastecimento de águas, há também, a poluição ambiental pela enorme quantidade de agrotóxicos empregados sem os devidos controles ecológicos. Eles nem imaginam que tudo o que afetam as suas terras, refletem no dia a dia de suas rotinas tanto alimentares como de saúde.( JUNIOR, et al., 2019, p.128)

No contexto brasileiro, a situação dos povos indígenas requer uma análise mais profunda sobre a complexidade e as perspectivas futuras relacionadas às culturas e à sobrevivência, principalmente, se levarmos em conta as atitudes governamentais, que têm variado historicamente na hora de encarar de perto a questão referente a esses povos. Para Grupioni,

Não há hoje uma clara distribuição de responsabilidade entre a União, os estados e os municípios, o que dificulta a implantação de uma política nacional que assegure a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngue nas comunidades indígenas (GRUPIONI, 2002, p. 55).

As relações de contato entre Estado e sociedades indígenas, historicamente, deram-se de forma assimétrica, nas quais o outro, o indígena, é sinônimo de atraso econômico, cultural e ausente de leis que regulem e visem ao bem-estar social tanto do grupo quanto do sujeito em sua individualidade.

É lamentável que a presença dos povos indígenas, particularmente da etnia Xavante, em escolas públicas urbanas, possa provocar tamanho retrocesso no campo da compreensão e da aceitação dos direitos individuais e coletivos daqueles que, na esperança de novas mudanças, afastam-se de suas aldeias e da convivência familiar em busca de novos espaços/desafios junto à sociedade não indígena.

Sem uma prévia visão retrospectiva, sem uma visão do passado incidindo sobre o presente, torna-se impossível situar os acontecimentos da história dos povos indígenas dentro do seu próprio tempo. Para que se possa afirmar corretamente os fatos que

acontecem entre os estudantes indígenas e a sua situação na atualidade é necessário que se tenha expoentes autênticos dos avanços que transformaram esse grupo social desde o descobrimento, até as concepções históricas em voga no presente século.

O nosso trabalho de pesquisa, do qual originou este artigo, funciona como eixo motivador e esclarecedor de questões que, de alguma forma, ainda permanecem obscuras.

## 4 | METODOLOGIA

Dentre os métodos utilizados para conhecer o verdadeiro perfil dos estudantes indígenas, na cidade de Barra do Garças/MT, além da observação participante, procuramos conviver com eles, pelo menos algumas horas nas escolas e, nos mais variados espaços públicos, a fim de observar as tendências sociais e culturais, ao longo da sua permanência em espaços públicos urbanos.

## 5 | CONSIDERAÇÕES

Diante da complexidade e da envergadura dos desafios no campo da educação indígena, estudos no âmbito do ensino-aprendizagem procuram desvelar problemas reais ou potenciais nas interações dialógicas do dia a dia escolar entre sujeitos culturalmente distintos, (índio/não índio) e ao mesmo tempo enfatizar a urgente necessidade de se desenvolver estratégias políticas de assistências não só aos estudantes indígenas, mas todo coletivo escolar, a fim de que derrubem as barreiras discriminatórias tão presentes nos cenários das escolas públicas urbanas.

Dessa forma, conhecendo a organização política e social desses povos, há que se lançar um novo olhar sobre as decisões a serem tomadas sobre essa nova realidade, pois não é possível fazer previsões das condutas desses jovens que satisfaçam, a princípio, os anseios da sociedade, considerando que as vicissitudes individuais e sociais dos estudantes indígenas apontam para outros horizontes.

Não se pode simplificar a história, quando percebemos em uma árvore cujas folhas estão se tornando amarelas e caindo, os galhos tornando-se cada vez mais secos, não basta arrancar as folhas amareladas e os galhos danificados, faz-se necessário, sobretudo, lembrar que a doença dos galhos e das folhas é consequência dos danos causados a raiz, que mesmo submersa é a que dá sustentação e vida às folhas e aos galhos.

## REFERÊNCIAS

BORGES. Agueda Aparecida da Cruz. **Da Aldeia para a Cidade: Processos de Identificação/ Subjetivação e Resistência Indígena**. Cuiabá-MT: EdUFMT, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Atualizada até a Emenda Constitucional nº 99, de 14 de dezembro de 2017 (Páginas de 15 a 283). São Paulo. Imprensa Oficial, 2019. Disponível em: [https://www.imprensaoficial.com.br/downloads/pdf/Constituicoes\\_declaracao.pdf](https://www.imprensaoficial.com.br/downloads/pdf/Constituicoes_declaracao.pdf). Acessado em: 07/05/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referência para formação de professores indígenas**/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC; SEF, 2002.

BRASIL. LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Educação Escolar Indígena**: um projeto étnico ou um projeto étnico-político? Texto apresentado no 12º COLE, UNICAMP, 1999.

GRUPIONI, Luiz Donizete Benzi. **Caderno de apresentação**: Programa Parâmetro em Ação de Educação Escolar Indígena–Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 2002.

GRUPIONI, Luiz Donizete Benzi. **As leis e a educação escolar indígena**: Programa Parâmetro em Ação de Educação Escolar Indígena. Brasília, MEC; 2002.

JUNIOR. João Gomes, GOMES, Marcelle Karyelle Montalvão, MAGALHÃES NETO, Aníbal Monteiro de. MAGALHÃES, Marly Augusta Lopes de. **Gestão Ambiental e Territorial em Terras Indígenas com ênfase na Cultura dos Povos Xavante: um estudo teórico. Revista Panorâmica- Edição Especial. Barra do Garças/MT, p. 125-135.**

MAGALHÃES, Marly Augusta Lopes de. SANTOS, Mônica Maria dos. MAGALHÃES NETO, Aníbal Monteiro de. Convivendo com a diversidade: a inclusão do aluno indígena da etnia Xavante em escolas públicas urbanas de Barra do Garças/MT. *IN*: OLIVEIRA, Rosimar R. Rodrigues de. OLIVEIRA, Sheila Elias de. RODRIGUES, Marlon Leal. KARIM, Taisir Mahmudo. **Linguagens e significação**: sujeitos indígenas. Campinas. Pontes Editores, 2018.

SEKI, Lucy (org.). **Linguística Indígena e Educação na América Latina**. Campinas: Unicamp, 1993. v. 1. 408 p.

## O ETHOS DISCURSIVO DE UM POLÍTICO EM ASCENSÃO

Data de aceite: 01/10/2020

Data de submissão: 07/07/2020

### Silvia Maria Ribeiro

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
- PUC/SP  
São Paulo / SP  
<http://lattes.cnpq.br/0422553681982342>

### Cássia Cristina Rodrigues da Silva Sampaio

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
- PUC/SP  
São Paulo / SP  
<http://lattes.cnpq.br/6995145289511517>

**RESUMO:** Este artigo consiste em examinar o interdiscurso, a cenografia e a constituição do *ethos* discursivo na entrevista dada pelo vice-prefeito da cidade de São Paulo à revista *Veja* São Paulo, integrante da revista *Veja*, publicada no dia 28 de março de 2018. Busca-se, também, verificar a formação da identidade do sujeito-enunciador como uma construção discursiva e sócio-histórica. Para tanto, o artigo fundamenta-se no aparato teórico-metodológico da Análise do Discurso, de linha francesa, na perspectiva enunciativo-discursiva, proposta por Dominique Maingueneau, cuja produtividade tem se tornado eficiente, na atualidade. Expomos as condições sócio-históricas e culturais de produção do corpus considerando como a mídia veicula a revista em questão, de acordo com a sua função social. Apresentamos a noção de interdiscurso, cenas de enunciação e o *ethos* discursivo propostos por Maingueneau e, em especial, a categoria

de cenografia e sua forma de constituição como estratégia de envolvimento discursivo entre enunciador e co-enunciador e o interdiscurso relacionado com a memória social do sujeito. A análise discursiva aponta para a articulação dos elementos fundamentais à constituição da cena enunciativa. O discurso do sujeito-enunciador não apresenta, exclusivamente, um *ethos* construído pela opinião pública, mas um *ethos* construído pelos efeitos de sentido materializados pela ideologia presente nos antecedentes morais, éticos e de caráter, resultando na imagem do enunciador, que não se utiliza de seu “poder”, para realizar um discurso de empoderamento.

**PALAVRAS-CHAVE:** Enunciação, Entrevista, Discurso, Identidade.

### THE DISCURSIVE *ETHOS* OF A RISING POLITICIAN

**ABSTRACT:** This article consists on an examination of the interspeech, the scenography and the constitution of the discursive *ethos* present on São Paulo City's vice-mayor interview to *Veja* São Paulo, weekly supplement of *Veja*, published on March 28th, 2018. It also analyzes the molding of the speaking subject as a discursive and socio-historical construction. Therefore, the article finds its bases on the theoretical-methodological device from the french front of Discourse Analysis, under the illustrative-discursive perspective, given by Dominique Maingueneau, whose productive has become effective nowadays. It is exhibited the cultural and socio-historical corpus production considering how the media expose the studied magazine, according to its own social function.

showing the notions of interspeech, enunciation scenes and the discursive ethos proposed by Maingueneau and, specially, the scenography category and its constitution shape as a discursive involvement strategy between speaker and co-speaker and the interdiscourse related to the subjects social memory. the discursive analysis leads to the fundamental elements articulation of an illustrative scene development. the subject-speaker discourse doesn't show, exclusively, an ethos developed by the public opinion, but an *ethos* constructed by the effects of meaning materialized by the ideology present in moral, ethic and character precedents, resulting in the image of the speaker, which doesn't use its "power" to make an empowering discourse.

**KEYWORDS:** Enunciation, Interview, Speech, Identity.

## 1 | INTRODUÇÃO

Fundamentado no aparato teórico – metodológico da Análise do Discurso proposta por Dominique Maingueneau expomos as condições sócio-históricas e culturais de produção do *corpus*, apresentando a noção de interdiscurso, cenas de enunciação e de *ethos* discursivo, a categoria de cenografia e sua forma de constituição como estratégia de envolvimento discursivo entre enunciador e coenunciador e o interdiscurso relacionado com a memória social do sujeito. Analisamos o *tom* do discurso, observando que o sujeito-enunciador não apresenta, um *ethos* construído pela opinião pública, mas um *ethos* que corresponde a uma atitude do enunciador, de um sujeito criado pelo discurso.

## 2 | CONDIÇÕES SÓCIO-HISTÓRICAS CULTURAL DE PRODUÇÃO DO DISCURSO POLÍTICO

O *corpus* deste artigo é a entrevista de Bruno Covas Lopes, então vice-prefeito da cidade de São Paulo, à Revista VEJA São Paulo – um encarte da revista Veja – com o título **Quem é e o que pensa Bruno Covas, o próximo prefeito de São Paulo?** Que desde 06 de abril de 2018 exerce o mandato de prefeito, em virtude da renúncia do então prefeito, João Doria.

Bruno Covas é um político brasileiro, neto do ex-governador Mário Covas, cresceu em meio à política e é graduado em Direito pela USP – Universidade de São Paulo. Iniciou carreira política em 2004, convidado por Geraldo Alckmin e assumiu a Secretaria do Meio Ambiente, em 2011. A revista Veja São Paulo representa para a cidade um meio informativo ágil de busca no que concerne a cultura, lazer e entretenimento além da informatividade da vida cotidiana pública, econômica e política paulista.

## 3 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 3.1 Discurso e Análise do discurso

Com a Análise do Discurso, de acordo com as ideias de Maingueneau (2015), retomamos Michel Pêcheux (1938-1983), filósofo francês que propôs a teoria da Análise do Discurso, no final da década de 1960, pois tratando a língua para além dos estudos estruturais de Saussure ele colocou em debate o discurso como lugar de produção de sentidos em que o sujeito por meio da história se constrói ideologicamente, ele propôs o estudo discursivo nos estudos semânticos em que as palavras podem mudar de sentido segundo as posições determinadas por aqueles que as empregam, é o efeito de sentido que se observa a cada discurso produzido.

O estudo da Análise do Discurso se sustenta em três pilares: linguística, materialismo histórico e teoria do discurso, esses são atravessados por uma teoria da subjetividade de natureza psicanalítica em que o importante é o sujeito, um sujeito que se instaura no discurso. De acordo com Pêcheux a cena intelectual da análise do discurso se ancorou em três pilares: no marxismo do filósofo L. Althusser, na psicanálise de J. Lacan e nos estudos linguísticos estruturais.

Fora da linguística, a noção de discurso, ancorada nas ciências da linguagem, dialoga com ideias originadas de correntes teóricas que perpassam o conjunto das ciências humanas e sociais em que o discurso é mobilizador de ideias-força (MAINGUENEAU, 2015): é uma organização além da frase, uma forma de ação, interativo, contextualizado, assumido por um sujeito, regido por normas, assumido no bojo de um interdiscurso e constrói socialmente o sentido.

Para Maingueneau (2015), a Análise do Discurso não é um método, e sim *uma disciplina* no interior dos estudos do discurso. O discurso é o objeto de estudo da análise do discurso e verdadeiramente objeto de conhecimento se assumido por alguma disciplina que se caracterize por um *interesse* específico.

### 3.2 Interdiscurso

O interdiscurso, segundo Maingueneau, é de difícil definição, está na memória, sendo anterior ao discurso, contudo é o que possibilita criar o discurso. Define-se o interdiscurso com um sentido restritivo e com um sentido amplo, ou seja, por um lado é um conjunto de discursos do mesmo campo que mantêm relações de delimitação recíproca uns com os outros, e por outro, é um conjunto das unidades discursivas com as quais um discurso entra em relação explícita ou implícita. Maingueneau apresenta a noção de interdiscurso dizendo que “é necessário afinar este termo muito vago para nosso propósito e substituí-lo por uma tríade: universo discursivo, campo discursivo, espaço discursivo”. O primado do interdiscurso é o princípio central da análise do discurso.

### 3.3 A política e o discurso político

A palavra política deriva do grego (politikós), isto é, tudo o que se refere à vida da cidade, pertinente as relações sociais - urbana, civil, público, sociável ou social. A obra *Política* de Aristóteles, deu expansão ao termo como primeiro tratado sobre a natureza, funções e divisão do Estado, e sobre as várias formas de governo.

De acordo com Charaudeau (2008), a linguagem medeia a instância cidadã e a instância política, e contribui para assegurar a legitimidade da representação política.

### 3.4 Cenas de enunciação

Na obra *Discurso e análise do discurso* (2013), Maingueneau faz uso da metáfora do teatro para que os leitores possam apreender o termo “cenas da enunciação” comparando discurso à peça teatral encenada quadro a quadro num processo que segue um roteiro de ações, verbais ou não verbais, em um espaço delimitado tal como o discurso no gênero. Assim o discurso também pressupõe um quadro dirigido pela encenação da enunciação. A cena da enunciação não é um bloco compacto e implica 03 (três) proposições possíveis: cena *englobante*, cena *genérica* e *cenografia*.

A cena *englobante* corresponde ao tipo de discurso de determinado setor social, representado por infinitudes de gêneros de discurso, cumprindo uma função social, neste *corpus*: a cena de enunciação é de uma entrevista, e o discurso está figurado em uma cena *englobante* do setor social jornalístico a qual está ligada a algumas propriedades - em entrevista: perguntas e respostas.

É na cenografia que os atores, vão legitimar seus discursos, tentando convencer, suscitando a adesão do destinatário, como diz Maingueneau (2013), há na cenografia um processo de enlaçamento paradoxal, no caso do *corpus em análise* há uma progressão discursiva engendrada pelas falas de entrevistador e entrevistado que vai legitimando o discurso e apresentando a face e o *ethos* do entrevistado o que suscita a adesão do leitor.

### 3.5 O ethos discursivo

Conforme Maingueneau (2013) a noção de *ethos* não se deu, de saída, dentro do quadro da retórica, mas sobretudo por meio das problemáticas relativas aos discursos.

De acordo com uma noção moderna de *ethos*, para alguns autores há o comportamento e a aparência de um candidato político, outros admitem um *ethos* construído pela opinião pública, pelos antecedentes morais, éticos e de caráter, fala-se também em um *ethos* institucional – de perspectiva linguística e de perspectiva sociológica -, formado pela articulação de um *ethos* discursivo e de um *ethos* exterior ao discurso. De acordo com Maingueneau (2013) “*por meio da enunciação, revela-se a personalidade do enunciador*”, podendo assim chamar *ethos*, e mais “*toda fala procede de um enunciador encarnado; mesmo quando escrito, um texto é sustentado por uma voz – a de um sujeito situado para além do texto.*”(2013)”, entendendo-se assim o *ethos* ligado à uma voz, à oralidade, um *ethos* discursivo na entonação, na expressão do enunciador em seu enunciado na interação com o (co)enunciador.

## 4 | ANÁLISE

Charaudeau, em *Discurso das Mídias* (2006), fala sobre a entrevista jornalística como um dispositivo triangular.

O entrevistador legitima por “Procurar fazer falar seu convidado para revelar uma verdade oculta”, no caso deste *corpus* o jornalista tenta tirar do convidado o máximo de informações possíveis, fazer aparecer intenções ocultas, provocar, trazer a luz posições contraditórias do convidado, por meio do jogo de questionamento alternado.

O entrevistado em seu papel trará um “Tenho algo a dizer que concerne ao bem comum”, como um ator representando a si mesmo e a vida política e cidadã, por político que é sua enunciação será interpretada de diferentes maneiras, e não deve se permitir a dizer para o público exatamente o que pensa.

O leitor, o terceiro participante desse dispositivo triangular tem ou quer o texto em suas mãos e cumpre o papel de um “Estou aqui para saber alguma coisa de interesse geral que me seja dada como uma revelação”.

### A bola da vez *O que pensa o próximo prefeito de São Paulo*

#### **João Doria costuma dizer que não é político, mas um gestor. Isso também vale para o senhor?**

Dá para ser as duas coisas. Sou um político, sim, e me orgulho disso. Nas férias escolares, eu passava os dias com meu avô, em Brasília.

#### **À frente da Secretaria das Prefeituras Regionais, sua atuação foi criticada a ponto de o atual prefeito tirá-lo da pasta. O que faltou?**

Faltou dinheiro para tocar a secretaria. No último ano da gestão Kassab, as regionais

tinham um orçamento anual de 1,3 bilhão de reais, em valores atualizados. Em 2017, foram 350 milhões de reais. Eram oito equipes de manutenção de logradouros no centro em 2012. Para cobrir o déficit da Previdência, sobra menos. Vai reduzindo, reduzindo, até chegar a uma equipe hoje.

#### **O senhor emagreceu, separou-se, viajou bastante no ano passado. Até aliados diziam que estava “curtindo a vida adoidado”.**

Tenho 57 anos e vivo como uma pessoa dessa idade. Mas, se até agora eu levava

uma vida de solteiro, a partir de 7 de abril vou ser um homem casado com a cidade de São Paulo. Serão vidas distintas.

#### **João Doria chamou o ex-governador Alberto Goldman de fracassado. Agora está às turras com José Aníbal. Como será sua relação com o PSDB e seus antigos caciques?**

O partido está em ebulição. Saímos da eleição de 2016 como a legenda mais vitoriosa do país e fechamos o ano passado com a mesma rejeição do PT. Meu perfil é agregar, discar para dentro. Conheço todos

(os caciques) desde que nasci. Mas é claro que há uma mudança de geração no comando do partido. Isso é inegável.

#### **A reforma da Previdência municipal passará na Câmara?**

Tem de passar. Em 2017, o déficit foi de 4,7 bilhões de reais. Neste ano será de 5,8 bilhões de reais. De cada 10 reais que a população paga de IPTU, 9 vão para cobrir as aposentadorias do funcionalismo. Não dá mais para ficar como está.

#### **A relação da prefeitura com o Tribunal de Contas do Município não andava bem e piorou depois**

#### **que o vereador Milton Leite defendeu a extinção do órgão.**

A cidade perde com esse conflito. Cada um tem seu papel. Não há nenhuma necessidade de reclamar dos procedimentos. Se acaba aqui, vai para o Tribunal estadual. Se uma proposta de extinção tramitar na Câmara, vou falar para a base do governo votar contra.

#### **O modelo de concessão dos parques municipais é viável? Existe a possibilidade de alterações, caso não haja atratividade nos chamados “combos”?**

O primeiro combo, do Ibirapuera com outros cinco locais de menor

visibilidade, é viável. Lá na frente vamos verificar os outros parques. Se o modelo se exaurir, buscaremos novas formas de negócio.

#### **Como fugir das comparações entre o senhor e Dória?**

Uma vez ele me ligou às 11 da noite e ficou meia hora na linha. No outro dia, às 6h30, ligou de novo perguntando que providências eu havia tomado (*risos*). Esse é o estilo dele, não o meu.

#### **Está ansioso para assumir a prefeitura?**

É claro! Já viu criança quando vai para a Disney pela primeira vez? Estou igual.

#### 4.1 A construção da cenografia e o *Ethos* – A revelação do *ethos* do sujeito enunciador

Essa entrevista é uma amostra real de um discurso político – a cena englobante -, e a entrevista – a cenografia. Na primeira pergunta e resposta do *corpus* observa-se, da parte do enunciador, a construção do *ethos* visado, ou seja, um *ethos* sendo preparado, querendo ser constituído pelo enunciador como um *ethos* de viés político original, conforme exemplificação de Maingueneau “o *ethos* visado não é necessariamente o *ethos* produzido. ...um político que queira suscitar a imagem de um indivíduo aberto e simpático pode ser percebido como um demagogo.”

Na entrevista percebe-se a constituição do interdiscurso quando o sujeito enunciador recorre a sua memória e faz questão de citar o avô – Mário Covas -, e também por apresentar sua vida social e política progressa, que no discurso perpassa a construção do “fiador” conforme apresenta Maingueneau (2013) “A qualidade do *ethos* remete, com efeito, à imagem desse “fiador” que, por meio de sua fala, confere a si próprio uma identidade compatível com o mundo que ele deverá construir em seu enunciado.”

Na pergunta e resposta que finaliza a entrevista o enunciador apresenta um *ethos* dito (sugerido) de político jovem, diante de uma questão tão complexa, que lhe daria a possibilidade de elaborar um verdadeiro discurso político, cujos estereótipos estão ligados ao mundo ético político, apresentando a face positiva a qual buscaria a adesão do público leitor, o terceiro participante do dispositivo triangular, e o qual daria ao sujeito enunciador o papel de “fiador” podendo então fazer sua campanha eleitoral, defender suas convicções e usar estratégias de convencimento, entretanto o sujeito enunciador optou por uma resposta não convencional e inesperada, e assim permitindo ao terceiro co-enunciador aferir a construção do *ethos* mostrado (discursivo), que pela enunciação caracteriza-se por um discurso de determinada classe social. Tal resposta seria autoconfiança, inocência ou construção sócio histórica cultural da identidade ideológica?

Segundo Maingueneau “a distinção entre *ethos* dito e mostrado se inscreve nos extremos de uma linha contínua, uma vez que é impossível definir uma fronteira nítida entre o “dito” sugerido e o puramente “mostrado” pela enunciação”. Assim analisa-se que o terceiro co-enunciador desvela o *ethos* efetivo construído pela enunciação no discurso do sujeito enunciador.

O *ethos* é distinto dos atributos “reais” do locutor. O locutor, pode ter dito algo que realmente choca o público, mas conforme Aristóteles pode estar associado aos traços de caráter particulares dos homens em função de sua idade e de sua fortuna (na ordem em que se apresentam: a nobreza, a riqueza, o poder e a sorte).

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos afirmar que o sujeito enunciador se remeteu a sua infância, a seus valores e a seu avô, apresentou um interdiscurso pautado em sua memória discursiva, viabilizando seu posicionamento político.

No discurso apresentado pelo sujeito enunciador, suas “ideias”, por um lado, suscitam a adesão por meio de uma maneira de dizer que é também uma maneira de ser, ou seja, caracteriza-se a construção de um *ethos* efetivo/ discursivo. Contudo, por outro lado, o terceiro co-enunciador desvela o *ethos* efetivo por meio da enunciação do discurso em recorte, revelando a identidade do sujeito-enunciador como uma construção ideológica e sócio-histórica discursiva, conforme afirma Maingueneau (2013: 107) que o *ethos* corresponde a uma atitude do enunciador, um sujeito criado pelo discurso, diferentemente do sujeito real do *ethos* retórico, revelando-se a personalidade do enunciador”.

## REFERÊNCIAS

CHARAUDEAU, Patrick. **Discursos das mídias**. São Paulo: Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_, Patrick. **Discurso político**. São Paulo: Contexto, 2008.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. 6 ed. ampl. - São Paulo: Cortez, 2013.

\_\_\_\_\_, Dominique. **Discurso e análise do discurso**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2015.

\_\_\_\_\_, Dominique. **A propósito do ethos**

Disponível em: <http://www.martinsfontespaulista.com.br/anexos/produtos/capitulos/509327.pdf> – Acesso em: 02.06.2018 – às 23h02

QUINTELLA, Sérgio. **Quem é e o que pensa Bruno Covas, o próximo prefeito de São Paulo**. Revista Veja São Paulo, São Paulo: Editora Abril, edição 2575, ano 51, n. 13, p. 24, 25 março 2018.

## VALORAÇÕES E ACEPÇÕES DICOTÔMICAS DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA EM DISCURSOS: ARTICULAÇÕES SEMÂNTICO-AXIOLÓGICA E TEMÁTICO-COMPOSICIONAL

*Data de aceite: 01/10/2020*

*Data de submissão: 07/07/2020*

**Fernanda Dias de Los Rios Mendonça**

Universidade Federal do Amazonas, Faculdade  
de Letras, PPGL

Manaus – Amazonas

<http://lattes.cnpq.br/7211102809346198>

<https://orcid.org/0000-0003-1323-9419>

**RESUMO:** Este trabalho apresenta recorte de pesquisa (MENDONÇA, 2014) ancorada nos pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin e no aporte metodológico da Análise Dialógica do Discurso (BRAIT, 2010). O objeto de estudo constituiu-se de discursos de licenciandos em Letras materializados em relatórios de estágio supervisionado. O objetivo geral consistiu em apreender a inteligibilidade dos sujeitos em formação docente inicial acerca do ensino da Língua Portuguesa na educação básica. Neste capítulo, focaliza-se a articulação do estrato semântico-axiológico com o aspecto temático-composicional desses dados na constituição da estrutura discursiva dos mesmos. Deseja-se, com essa focalização, apontar (i) as vozes que atravessam os enunciados concretos; (ii) as instâncias de que elas emergem; (iii) o modo de atravessamento dessas vozes, por meio de movimentos dialógicos de aproximação e de distanciamento (RODRIGUES, 2001); (iv) as acentuações valorativas decorrentes desses movimentos dialógicos e a consequente composição dicotômica dos enunciados, além

de apresentar previamente (v) as especificidades do gênero discursivo e da esfera de atividade em que se encontram inseridos os enunciados como fatores que incidem coerção tanto sobre o componente semântico-axiológico, quanto sobre o componente temático-composicional. Pretende-se elucidar, com esses apontamentos, que as estruturas discursivas materializadas nos relatórios constituem-se por meio de visões antagônicas que reverberam dois padrões de valoração concorrentes bastante demarcados nas acepções sobre a abordagem de ensino.

**PALAVRAS-CHAVE:** Estrutura Discursiva, Acentos de Valor, Análise Dialógica, Formação Docente Inicial, Ensino de Língua Portuguesa.

### PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING VALUATIONS AND DICHOTOMIC ACCEPTIONS IN DISCOURSES: SEMANTIC-AXIOLOGICAL AND THEMATIC-COMPOSITIONAL ARTICULATIONS

**ABSTRACT:** This paper presents a research clipping (MENDONÇA, 2014) anchored in the theoretical assumptions of the Bakhtin Circle and in the methodological contribution of Dialogical Discourse Analysis (BRAIT, 2010). The object of study consisted of speeches of graduates in Letters materialized in reports of supervised stage. The general objective was to understand the intelligibility of the subjects in initial teacher education about the teaching of the Portuguese language in basic education. In this article, we focus on the articulation of the semantic-axiological stratum with the thematic-compositional aspect of these data in the

constitution of the discursive structure of the same. With this focus, it is desired to point out (i) the voices that cross the concrete statements; (ii) the instances from which they emerge; (iii) the way of crossing these voices, through dialogical movements of approach and distance (RODRIGUES, 2001); (iv) the value accentuations resulting from these dialogic movements and the consequent dichotomous composition of the utterances, in addition to presenting previously (v) the specificities of the discursive genre and the sphere of activity in which the statements are inserted as factors that influence coercion both on the semantic-axiological component, and on the thematic-compositional component. It is intended to elucidate, with these notes, that the discursive structures materialized in the reports are constituted by opposing visions that reverberate two competing valuation patterns quite demarcated in the meanings about the teaching approach.

**KEYWORD:** Discursive Structure, Accents of Value, Dialogical Analysis, Initial Teacher Training, Teaching of Portuguese Language.

## 1 | INTRODUÇÃO

A pesquisa de que este capítulo deriva debruçou-se sobre relatórios elaborados no âmbito da componente curricular Estágio Supervisionado do Curso de Letras, etapa de observação, com vistas a apreender como o ensino da Língua Portuguesa aparecia discursivizado por licenciandos do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Como dados centrais de análise, foram considerados trinta e três (33) desses documentos institucionais produzidos entre 2011/2 e 2013/1.

Orientada pela perspectiva sócio-histórica e dialógica do Círculo de Bakhtin, as materialidades textuais dos relatórios foram tomadas como enunciados concretos com os quais, ao longo da análise, procurou-se alcançar uma compreensão ativa responsiva. Neste sentido, o resultado final equivale não a um fechamento conclusivo, mas ao acabamento consequente da interação estabelecida entre os sujeitos autores dos relatórios, por meio do material coletado, e a pesquisadora, pelo viés dialógico bakhtiniano da análise apreendida.

Adotar a perspectiva dialógica como pressuposto teórico implica em condições bastante peculiares ao direcionamento da pesquisa, tanto na organização metodológica, quanto na atitude analítica, razão pela qual faz-se relevante elucidar, ao menos de modo geral, a perspectiva bakhtiniana e a Análise Dialógica do Discurso (ADD) de que dela decorre.

## 2 | PERSPECTIVA BAKHTINIANA E A ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO

A perspectiva dialógica bakhtiniana destaca-se pelo caráter sócio-histórico e interacional orientado pela

(...) questão que irá sustentar todo o arcabouço teórico do Círculo, o fato da linguagem consistir num complexo heterogêneo e multifacetado que se materializa na palavra e em outras materialidades semióticas, mas que só significa, na medida em que concretiza seu aspecto ideológico, sendo imprescindível a ação entre sujeitos situados numa dada sociedade, num determinado tempo, que a enunciam de uma determinada forma, dirigindo-se a alguém com um determinado fim. (MENDONÇA, 2014, p. 17)

Essa percepção interacional da linguagem impõe aos estudos que se voltam a ela a necessidade de considerá-la viva, como ação humana através da qual se estabelecem relações específicas entre os sujeitos interactantes. Dito de outro modo, torna-se imprescindível o desdobramento da análise para além de sua materialidade textual a fim de alcançar os sentidos atravessados em cada enunciado concreto.

É por essa razão que o direcionamento metodológico deve partir sempre do escopo mais amplo (social) para o mais estrito (textual), de forma a tornar possível a apreensão das relações dialógicas e ideológicas que emergem das articulações semântico-axiológicas e temático-composicionais inerentes a cada materialização enunciativa.

A análise dialógica do discurso, sem apresentar uma sistematização metodológica rigorosa, propõe esse direcionamento como movimento a ser adotado na análise, seguindo a diretriz bakhtiniana e, conforme sustenta a autora, corresponde a “um corpo de conceitos, noções e categorias que especificam a postura dialógica diante do corpus discursivo, da metodologia e do pesquisador”. (BRAIT, 2010, p. 29)

Respeitando essas orientações, destaca-se, na sequência, os elementos contextuais mais imediatos em que se inserem os enunciados analisados: o gênero relatório de estágio supervisionado e a esfera de atividade acadêmica a que se vincula.

### 3 | ESPECIFICIDADES DO GÊNERO E DA ESFERA

Bakhtin gesta o conceito de “gêneros do discurso” (GD) (BAKHTIN, 2010 [1979], p. 262) para dar conta da relação intrínseca entre as relações intersubjetivas, a concretização da língua por meio das práticas de linguagem e o contexto sócio-histórico em que se situam os sujeitos. Os gêneros equivalem, assim, ao vínculo entre o individual e o social através do qual a linguagem se faz viva como veículo ideológico. Deste modo, os elementos que constituem o GD - conteúdo temático, estilo e construção composicional - refletem todas essas relações.

Os relatórios de estágio supervisionado correspondem a um GD que apresenta alto grau de institucionalidade e, conseqüentemente, sobre os textos que nele se materializam incide elevada coerção temática, estilística e composicional pela esfera acadêmica em que se situa.

É preciso considerar o fato de que, na perspectiva do Círculo, a palavra é sempre orientada e de que

Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2010 [1929], p. 117)

Ter em conta esse direcionamento da palavra é fundamental para a apreensão dos sentidos constituídos nos discursos dos relatórios e de sua relação com a dimensão imediata que os engloba.

A produção dos relatórios ocorre como parte do processo avaliativo dos alunos da graduação e, portanto, integra uma conjuntura acadêmica dada de que fazem parte determinadas diretrizes teóricas e ideológicas. Por outro lado, a relação de interação estabelecida por esse gênero é assimétrica, uma vez que o professor representa figura de autoridade e está hierarquicamente acima da posição-sujeito do aluno, já que cabe àquele a atribuição de nota da qual este último depende para a aprovação.

Todas essas particularidades emergem das estratégias discursivas nos enunciados dos relatórios. Os enunciatários elaboram um projeto discursivo em função da inteligibilidade que possuem sobre o docente interlocutor e, mais importante, sobre o que creem ser suas valorações.

A análise das vozes e acentuações que atravessam os discursos desses licenciandos respalda-se nessas questões.

#### 4 | VOZES E ACENTUAÇÕES VALORATIVAS NOS ENUNCIADOS

A análise das vozes parte da “ideia-mestra segundo a qual toda a voz (todo ato) humana envolve a relação com várias vozes (atos), dado que nenhum sujeito falante é a fonte da linguagem/do discurso, ainda que seja o centro de suas enunciações” (SOBRAL, 2009, p.33).

Tendo essa ideia como ponto de partida, apresenta-se, no quadro a seguir, excertos de alguns relatórios que compuseram o *corpus* da pesquisa.

*Em vistas das duas vertentes de metodologias, na tradicional constatou-se que, não traz um resultado eficaz e o aluno fica condicionado preocupado somente em tirar uma boa nota e passar de ano, já a inovadora estimula o estudante a desenvolver um caráter mais crítico e participativo levando-os a se posicionarem em situações sociais, tomando decisões responsáveis utilizando o diálogo como forma de mediação.*

*Recomenda-se aos professores a conscientização do ensino da Língua Portuguesa, criando metodologias adequadas e dinâmicas apropriadas para se conseguir um resultado mais produtivo para a vida dos alunos e abandonando de vez algumas metodologias procedentes de um ensino tradicional. (...) Nesse contexto, analisamos a metodologia como um dos pontos essenciais no processo de ensino-aprendizagem.*

*Os professores não devem usar só a metodologia tradicional, como a maioria dos professores de escolas públicas usa, não mudam sua metodologia de ensino, permanecem com a mesma metodologia desde que começaram a dar aula. São professores tradicionais que se prendem demais na gramática, reparando em erros ortográficos e na variação linguística do aluno.*

*Muitas das aulas observadas tiveram um teor essencialmente gramatical, tradicionalista, aos moldes da educação bancária que Paulo Freire tanto critica em seu livro “Pedagogia do Oprimido”, contrapondo-se também aos Parâmetros Curriculares Nacionais que priorizam a autonomia na construção do conhecimento, contextualização dos conteúdos e utilização da linguagem de forma plena através dos gêneros textuais.*

*Assim é válido ressaltar que o processo de ensino-aprendizagem já está sendo trabalhado conforme os PCNs, ou seja, a educação está transformando as pessoas, que antes eram tachadas de serem não pensantes, devido ao método tradicionalista, hoje(...)*

Fonte: elaborado pela própria autora.

Esses recortes evidenciam a percepção dicotômica que permeia o entendimento desses licenciandos acerca do ensino de Língua Portuguesa (LP), cujos projetos de dizer são marcados pela ancoragem nos pressupostos teórico-epistemológicos subjacentes aos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs) (BRASIL, 1998), de um lado, e pelos conteúdos de ensino, metodologias e prática docente que encerram o conceito de ensino tradicional de LP, por outro. No contexto desses discursos, os PCNs constituem a ancoragem marcada por uma valoração positiva e pela legitimação da esfera acadêmica que os veicula como conhecimentos teóricos do Curso de Letras. Funcionam, assim, no interior dos enunciados dos licenciandos, por já-ditos que devem ser considerados como diretrizes norteadoras do que deve ser discursivizado positivamente e defendido, em função de seus interlocutores/professores de estágio e das condições de produção que o compelem a reproduzir o que se veicula na graduação. Já o ensino tradicional constitui a ancoragem marcada por uma valoração negativa, a partir da qual o sujeito orienta seu discurso criticamente, funcionando, assim, como diretriz do que deve ser censurado, depreciado e corrigido. Tem-se, assim, discursos sobre o ensino de LP que se constituem dicotomicamente, polarizadamente, de forma explícita ou não, atravessados por vozes (já-ditos) das duas instâncias em que se sustentam (ensino tradicional e ensino operacional e

reflexivo), marcados por movimentos dialógicos de distanciamento em relação ao primeiro e de assimilação em relação ao segundo (RODRIGUES, 2001) e moldados ao aceite do interlocutor previsto/imediato, em razão da relação hierárquica em que esse assume uma posição legitimada e superior, representando papel de autoridade na relação dialógica que instaura esses discursos dentro da esfera de atividade acadêmica.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A compreensão responsiva brevemente elucidada neste texto evidencia a constituição da discursividade sobre o ensino de Língua Portuguesa de modo polarizado. Tal estruturação discursiva aponta a constituição da inteligibilidade dos licenciandos sobre o ensino de LP pelo atravessamento de vozes procedentes de distintas orientações. Considerando os diferentes enunciados, apreende-se que, em alguns, apresentam-se discursos que indicam que a proposta de ensino de LP, veiculada nos PCNs, encontra-se em processo de assimilação, enquanto, em outros, essa proposta apresenta-se apenas revozeada por já-ditos que os licenciandos assumem como valorados positivamente por seus interlocutores, uma vez que emergem da instância acadêmica. Não se mostrando, no entanto, assimiladas de fato por esses sujeitos.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 14. ed. São Paulo. Hucitec, 2010 [1929].

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Trad. do russo por Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010 [1979].

BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2010, p. 9 – 32.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

MENDONÇA, Fernanda Dias de Los Rios. **Discurso de professores de língua portuguesa em formação**: uma análise dialógica de relatórios de estágio supervisionado de observação. 2014. 273f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2014.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. **A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo**: cronotopo e dialogismo. Tese (Doutorado) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2001.

SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. Série Ideias sobre Linguagem. São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

# CAPÍTULO 18

## VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA MULHER NO BRASIL: UMA REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA

*Data de aceite: 01/10/2020*

### **Ana Lina Gomes dos Santos**

Associação de Ensino Superior do Piauí -  
AESPI  
Teresina – PI  
<http://lattes.cnpq.br/1319808351475667>

### **Andressa Maria Lima Sousa**

Instituto de Ensino Superior Múltiplo. Timon-MA  
<http://orcid.org/0000-0003-0761-9642>

### **Iana Samara Braga Rodrigues**

Centro de Ensino Unificado-Ceut  
Teresina-PI  
<http://lattes.cnpq.br/4356422386407748>

### **Izangela Souza Chaves**

Associação de Ensino Superior do Piauí -  
AESPI  
Teresina – PI  
<http://lattes.cnpq.br/1650875467047433>

### **Neurilene Gomes dos santos**

Associação de Ensino Superior do Piauí -  
AESPI  
Teresina – PI  
<http://lattes.cnpq.br/9505347385020791>

### **Maria Paula da Silva Oliveira**

Centro Universitário Uninovafapi  
Teresina – PI  
<http://lattes.cnpq.br/0372257538718561>

### **Kelly Evenlly da Silva Santos**

Centro Universitário Uninovafapi  
Teresina – PI  
<http://lattes.cnpq.br/2174052167031340>

### **Maria Antonieta Falcão de Freitas**

Associação de Ensino Superior do Piauí -  
AESPI  
Teresina – PI  
<https://orcid.org/3365830592922214>

### **Rosália Maria Rodrigues Santos**

<http://lattes.cnpq.br/0376042574494274>

### **Laelson Rochelle Milanês Sousa**

Mestre pela Escola de Enfermagem de  
Ribeirão São Paulo da Universidade de São  
Paulo -SP  
<https://orcid.org/2841056715078486>

**RESUMO:** A violência doméstica contra mulher são todas as ações com crueldade ou não acometida pelo parceiro ou pessoa que more na mesma habitação da vítima, trazendo dando drástico à mulher. Objetivo analisar a trajetória da violência doméstica contra mulher no Brasil. **METODOLOGIA:** revisão integrativa, realizada no reconto temporal nos periódicos científicos nacionais disponíveis online, nas bases de dados: MEDLINE, LILACS, BIREME, publicados nos períodos de 2012 a 2019, usando os descritores: violência doméstica contra mulher, formicídio, saúde pública. **RESULTADOS:** foram identificados 101 artigos e na amostra final, selecionados 10 artigos com índices de mortes contra mulheres por violência doméstica e, em diversos casos, o fim da vida destas aconteceram só pelo fato de serem mulheres. Diante do exposto, fica evidenciado que o Brasil ocupa a quinta posição de mulheres mortas por formicídio. Assim fica comprovado que a carência

de profissionais capacitados aumenta a fragilidades das políticas públicas no trabalho em rede. Para melhor entendimento este artigo apresenta resultados organizados em categorias multi-profissionais de saúde. **CONCLUSÃO:** foi constatado que a violência doméstica contra mulher, acontece em qualquer classe social, mas com destaque para as mulheres pobres. Não existe um perfil definido de agressor. Há uma maior prevalência de mortes de mulheres por formicídio, fato este desafiador para a sociedade e poder público, mesmo com criações de leis projetivas e reabilitadora para a mulher e punitiva contra seu agressor.

**PALAVRAS-CHAVES:** Violência contra mulher, formicídio e saúde pública.

**ABSTRACT:** Domestic violence against women are all actions with cruelty or not affected by the partner or person who lives in the same housing of the victim, bringing drastic giving to the woman. This study aims to analyze the trajectory of domestic violence against women in Brazil. **METHODOLOGY:** integrative review, carried out in the temporal recont in the national scientific journals available online, in the databases: MEDLINE, LILACS, BIREME, published in the periods of 2012 to 2019, using the descriptors: domestic violence against women, formicide, public health. **RESULTS:** 101 articles were identified and in the final sample, 10 articles with rates of deaths against women due to domestic violence were selected and, in several cases, their end of life occurred only because they were women. In view of the above, it is evidenced that Brazil occupies the fifth position of women killed by formicide. Thus, it is proven that the lack of trained professionals increases the fragility of public policies in networking. For a better understanding, this article presents results organized into multi-professional health categories. **CONCLUSION:** it was found that domestic violence against women occurs in any social class, but especially for poor women. There is no definite aggressor profile. There is a higher prevalence of deaths of women by formicide, a fact that is challenging for society and public power, even with the creation of projective and rehabilitative laws for women and punitive against their aggressor.

**KEYWORDS:** Violence against women, formicide and public health.

## 1 | INTRODUÇÃO

Violência doméstica contra mulher (VDCM) são todas as ações com crueldades ou não acometidas pelo parceiro ou pessoa que more na mesma habitação da vítima, trazendo danos drásticos à mulher. Nos tempos antigos a figura feminina, segundo o entendimento bíblico da época, era vista pelo homem como um ser criado e educado para servi-lo em todos os sentidos, ainda com apoio da religião, não tinha direito a expressão, tornando-se objeto de procriação, o homem era seu senhor.

Por mais de 2.500 anos a mulher sempre foi subordinada, mas na idade média iniciou a busca pela liberdade com a queima dos sutiãs em praça pública. Havia a existência da violência exacerbadamente, eram queimadas junto ao marido falecido para salvar a honra da família e se fosse vítima de violência sexual por um membro familiar ou qualquer outro, não eram questionados (BROCH,et.al 2016).

Do ponto de vista histórico a VDCM, no Brasil em 2002 de acordo com o código civil, art.233, cap. II “o homem era o chefe da família”, somente na metade do século XIX que as mulheres iniciaram a reivindicação dos seus direitos. Destacando-se diversas conquistas de 1932 a 1977, a Constituição brasileira garantiu o direito ao voto, igualdade de sexo, liberdade ao espaço público fazendo parte do mercado de trabalho.

Criado o movimento pela anistia feminina, a ONU institui ano internacional da mulher, lei do divórcio, a VDCM deixa de ser tratada com naturalidade diante da sociedade ganhado legitimidade nos casos de violências sofrida. Com o avanço houve diversos conflitos por não aceitação, pois a sociedade ainda cultiva a cultural herdada, abrangendo todas as classes sociais (SILVIA, 2015).

Assim, Nascimento (2018), relata que apesar do esforço da organização mundial em combater a VDCM e de gênero, ainda assim é uma questão de saúde pública difícil de ser erradicada, por estar enraizada na história da humanidade que define o papel da mulher dentro do lar e resguarda o homem de modo a não incomodá-la, cujos valores foram repassados de seus pais. A Constituição Federal em seus artigos 5º e inc. I e art. 226, § 5º equiparação entre homem e mulher com direitos iguais, a criação da lei Maria da penha, lei nº11. 340 /7/8/ 2016.

O homem perde o poder dominador, decisão sobre o seu lar e esposa, justificando o uso da força bruta para impor suas vontades e neutralizar a companheira. Nos dias atuais a Violência Doméstica contra a Mulher-VDCM no Brasil ocupa o quinto lugar no ranking mundial entre os países mais violentos, onde uma mulher é morta a cada duas horas, atingido a várias etapas de vida e classes sociais, tornando-se conflitos desafiadores para a sociedade, como também para o poder públicos nas várias instâncias.

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS) estima-se que, no mundo, uma em cada três mulheres (35%) sofreram algum tipo de violência por parte do parceiro durante a vida, em média (30%) de mulheres que passaram por um relacionamento, diz ter sofrido agressões por parte do cônjuge. Os estudos mostram que (38%) dos assassinatos estão relacionado ao gênero feminino e são cometidos por um parceiro masculino (OMS, 2017).

No Brasil, entre 2001 a 2011, foram registradas mais de 50 mil mortes por violências ao sexo feminino, definindo-as como feminicídio. Em média, 5.664 mortes de mulheres por violência domesticam a cada ano, 472 a cada mês, 15,52 a cada dia. Em 2017 os índices elevaram-se para 6,5%, comparado a 2016 e 2015, 11 estados não registraram dados sobre a pesquisa, como também três estados em 2017 não apresentaram registros.

Em março de 2015, aprova-se a Lei 13.104, do Feminicídio, qualificando crime contra mulher como crimes hediondos, justificando pelo Código Penal de 1940 (Código vigente) no artigo 23, inciso II, (PAIXAO; MENEGHEL, 2017). Neste contexto, buscou-se responder a seguinte problemática: Como os profissionais de saúde estão lidando com estes tipos de violências? A escolha do tema surgiu na procura por compreender os meios que possam promover, prevenir buscando nas políticas públicas ações capazes de

identificar a vulnerabilidade das vítimas de VDCM resultando em feminicídio, fazendo com esta denuncie o agressor sem ficar exposta a violências e suas consequências, reforçado as medidas de proteção.

A relevância deste estudo está em descrever como os profissionais de saúde estão lidando com estes tipos de violências, identificando os fatores de risco, não sendo omissos, denunciando para que não fique impune, levando o agressor a pagar pelo crime cometido. Assim o estudo propõe levar informações, orientações claras a respeito da VDCM e feminicídio como uma questão de saúde pública, no intuito de mostrar dados e informações relevantes para futuras pesquisas. Esta foi a razão pela qual objetiva-se analisar a trajetória da violência doméstica contra mulher no Brasil.

## 2 | METODOLOGIA

O estudo de revisão integrativa da literatura, com abordagem qualitativa, para identificação das produções científicas sobre violência doméstica contra mulher no Brasil e o feminicídio uma questão de saúde pública, entre 2012 a 2018. A revisão integrativa de a literatura possibilitar ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla nos quais o pesquisador poderia pesquisar diretamente (MENDES, GALVÃO & SILVEIRA, 2008).

Assim, para o desenvolvimento metodológico, utilizou-se seis etapas: identificação do tema, definição do objetivo, formulação da questão norteadora, avaliação e análise dos dados e apresentação dos resultados (SOUSA; SILVA; CARVALHO, 2010). A pesquisa aconteceu de janeiro a março de 2020 nas bases de dados LILASCS (literatura científica e técnica América do caribe), BDEF (bases de dados bibliográfica especializada na área de enfermagem) e BIREME (centro latino-americano e do caribe de informação em ciências da saúde).

Utilizou-se, também, o critério de inclusão de artigos originais publicados no período de 2012 a 2018 com resumos e textos completos disponíveis no idioma português, espanhol e inglês publicado a nível nacional no Brasil. Foram excluídos manuscritos em duplicidade.

Para a produção, foi realizada uma leitura sistemática, no período correspondente de janeiro a março de 2019, que consistiu em três etapas: primeira etapa – leitura dos títulos dos artigos; segunda etapa – leitura dos resumos dos artigos selecionados na primeira etapa; terceira etapa – leitura na íntegra dos artigos selecionados da segunda etapa e inclusão de outros artigos capazes de atender aos critérios de seleção.

A análise do material, a partir dos artigos selecionados, foi realizada mediante a construção de categorias temáticas que, segundo Minayo (2012), visa identificar os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objetivo analítico pretendido. Os resultados se encontram organizados em duas categorias para apresentação dos resultados. Ao utilizar os descritores combinados na Biblioteca Virtual em Saúde foram encontrados 101 artigos.

Aplicou-se os critérios de inclusão, ficaram 10 artigos, sendo 3 no LILACS, 4 no BDEF e 3 BIREME. Após a avaliação dos títulos e resumos, excluiu-se 68 artigos, pois eram repetidos ou não respondiam à questão norteadora.

### 3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

A amostra final analisada foi de 10 artigos científicos que atenderam à questão norteadora do estudo: Como os profissionais de saúde estão lidando com estes tipos de violências no contexto do feminicídio? A seguir, será apresentado um quadro, fluxograma, gráfico, ano de publicação, período, autores, objetivos e principais resultados.

A partir da combinação dos descritores foram obtidos 101 artigos sobre o tema em estudo. Após a utilização de filtros restaram 89 artigos. Procedeu-se à observação da adequação ao tema, relevância, originalidade e profundidade, e 68 publicações foram excluídas porque estavam fora do contexto temático, restando 12 artigos para análise e discussão como demonstrado no Fluxograma na Figura 01.

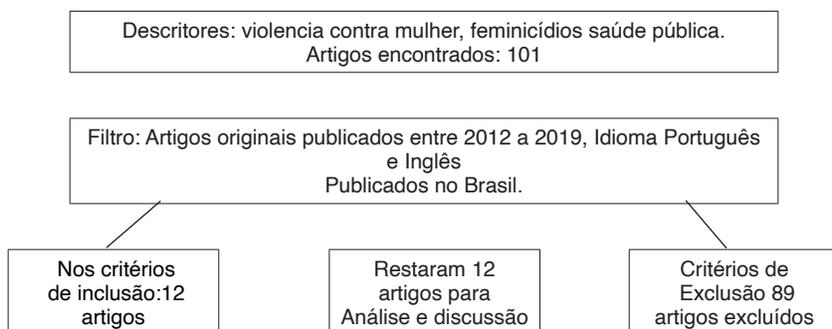


Figura 1- Fluxograma da seleção dos artigos do estudo  
Fonte: Pesquisa derivada do Banco de dados BVS (2018).

AUTORES/ AUTOR/RE VISTA	TITULO	TIPO DE ESTUDO	OBJETIVO PRINCIPAIS	RESULTADOS
BERALDI ACP, et. al. 2012. Rev. Bras. Saúde Mater. Infant.	Violência contra a mulher na rede de atenção básica: o que os enfermeiros sabem sobre o problema?	Quantitativo	Descrever o conhecimento dos enfermeiros das Unidades Distritais Básicas de Saúde do município de Ribeirão Preto, SP, Brasil, acerca da violência contra a mulher, particularmente aquela cometida pelo parceiro íntimo.	Identificou que os profissionais de saúde na sua maioria desconhecem as características importantes que levam a perceber os sinais de violência doméstica contra mulher ou pelos menos suspeitam
Gomes, et. al. 2012 Rev. Enfermagem. Uerj	Percepção Dos Profissionais Da Rede De Serviços Sobre O Enfrentamento Da Violência Contra A Mulher	Qualitativo	Identificar, na percepção de profissionais da rede de serviços, elementos que contribuem para o enfrentamento da violência contra a mulher.	Identificou a necessidades de trabalhar em rede, falta de suporte financeiro, políticas de renda, a A escassez de literatura científica sobre rede de enfrentamento da violência configurou-se como uma limitação para o enfrentamento da violência contra a mulher, embora a Lei Maria da Penha recomende que seja aplicada lei protetivas. Recomenda estudos e pesquisas sobre a temática, ainda é notória a falta de saúde pública.
HESLER, et. al. 2013. Rev. gaúch. enferm	Violência contra as mulheres na perspectiva dos agentes comunitários de saúde	Qualitativa	Conhecer e compreender a violência contra as mulheres na perspectiva dos Agentes Comunitários de Saúde inseridos nas Estratégias de Saúde da Família de um município da região noroeste do Rio Grande do Sul	Evidenciou que a violência doméstica contra mulheres é observada nas suas falas como naturalidade. Desigualdade de gênero, social, condições econômicas, o álcool e as drogas são considerados fatores influenciadores para a ocorrência desse fenômeno. Quanto a prática profissional necessita de ferramenta para a construção de ações junto com a equipe de saúde, além do vínculo, da escuta e do diálogo com a mulher vítima de violência.
NASCIMENTO, et.. al. 2014. Cad. Saúde Pública	Perceptions and practices of Angolan health care professionals concerning intimate partner violence against women	Qualitativa	Identificar las percepciones y prácticas de los profesionales de salud de Angola sobre la violencia contra la mujer en la relación marital	Identificou a prevalência de preconceitos, superioridade masculina, atribuindo o papel dominante aos homens e identificando as mulheres como fracas e indefesas. Assim a maioria dos profissionais puderam listar os tipos de violências e suas consequências, tendo com resultados a morte por feminicídio, colocando a responsabilidade sobre as mulheres pela agressão que sofrem nessa relação.

SILVA, et. al. 2015. Rev. esc. enferm. USP Rev. esc. enferm. USP vol.49 no.1 São Paulo fev.	Representação social da violência doméstica contra a mulher entre Técnicos de Enfermagem e Agentes Comunitários	Qualitativa	Analisar as representações sociais dos Técnicos de Enfermagem e Agentes Comunitários de Saúde acerca da violência doméstica contra a mulher.	Verificou que violência doméstica contra a mulher possui conotação negativa, identificando abuso, agressão física, covardia, falta de respeito como fatores principais e a falta de conhecimento dificulta a busca de estratégias de prevenção e intervenção junto às vítimas, agressores e gestores dos serviços de saúde pública.
OLIVEIRA, et. al. .2015. Rev. enferm. vol.24 no. 2 Florianópolis Apr./Jun e	Perception of healthcare professionals regarding primary interventions: preventing domestic violence	Qualitativa	Buscou-se conhecer a percepção dos profissionais das Equipes de Saúde da Família, da área do Programa de Prevenção à Violência, acerca das intervenções primárias, a fim de evitar a violência intrafamiliar	Observou a relação às intervenções primárias para prevenção da violência doméstica. Verificou ações facilitadoras para descobrir as suspeitas e fatores que dificultaram: foram: difícil acesso às famílias por medo, não haver uma autoridade real nas ações investigadoras das equipes para confirmar casos suspeitos.
SOUSA, et. al. 2015. Rev.SPAGESP vol.16 n o.2 Ribeirão Preto 2015	Políticas públicas e violência contra a mulher: a realidade do sudoeste goiano	Qualitativa		Investigar a implementação de políticas públicas voltadas ao enfrentamento da violência contra a mulher nas instituições de Assistência Social (Centro de Referência Especializado de Assistência Social) e Segurança Pública Identificou que as políticas de enfrentamento à violência contra a mulher ainda não estão devidamente implementadas de maneira coerente, impedido os profissionais no exercício de seu trabalho. a falta de teoria e técnica que norteia a atuação profissional
BROCH, et .al . 2016. Rev. Enfermagem. UFPE. estão presentes em mulheres vítimas de violência sobre a saúde das vítimas.	Mulheres vítimas de violência: percepção, queixas e comportamentos relacionados à sua saúde	Quantitativa.	Caracterizar as mulheres vítimas de violência quanto à percepção, queixas e comportamentos relacionados à sua saúde física e mental	Identificou na sua pesquisa sinais que viabilizam e caracteriza como consequências da violência doméstica sentir dor, 69,1% sono inadequado e 61,9% cansaço o tempo todo, 54,8% se assustaram com facilidade, 83,3% estiveram nervosas, tensas ou preocupadas e 71,4% choraram mais do que o costume. Verificou que as manifestações clínicas, físicas e/ou mentais

MENEGHEL, et.al. 2017. Cienc. Saúde. Colet;	Feminicídios: estudo em capitais e municípios brasileiros de grande porte Populacional.	Quantitativo	Analisar a relação entre feminicídios e indicadores socioeconômicos, demográficos, de acesso e saúde em capitais e municípios brasileiros de grande porte populacional	Analisar a relação entre feminicídios e indicadores socioeconômicos, demográficos, de acesso e saúde em capitais e municípios brasileiros de grande porte populacional Verificou que nos primeiros três meses em média 4.5/100mil mulheres foram mortas por feminicídio, e no segundo período 4,9/100 mil, eram mulheres pobres e o agressor sempre é o companheiro. Identificou uma associação negativa entre pobreza e mortes femininas indica uma relação comparada as mortes de mulheres nas regiões mais ricas na sua maioria são pobres e todas relacionadas a violência de gênero, fundamentalismos e violência urbana.
PAIXÃO, et.al. 2018. Rev.Bras. Enferm. vol.71 no. Brasília Jan./Fev	Naturalization, reciprocity and marks of marital violence: male defendants' perceptions	Qualitativo	Analisar a percepção de homens em processo criminal sobre a violência conjugal.	Verificou que a percepção do homem sobre a violência contra sua parceira é natural na relação conjugal. Não percebeu a preocupação com marcas deixadas nestas mulheres pela violência contra elas acometidas por eles.

Quadro 1- Caracterização dos estudos conforme: autor, ano, título, tipo de estudo, objetivo principal e resultados. Teresina, PI, 2019.

Fonte: Pesquisa derivada do Banco de Dados BVS (2018).

A pesquisa foi estruturada em duas categorias temáticas, possibilitando uma melhor análise sobre os dados da pesquisa. Os artigos analisados foram escritos, em sua maioria, por enfermeiros e trouxeram resultados relacionados à contextualização a violência doméstica contra mulher e o feminicídio no Brasil uma questão de saúde pública.

**Categoria I:** trajetória da violência doméstica contra mulher Brasil.

A violência doméstica contra mulher é qualquer ato, ou ação que traga danos à saúde desta e geralmente são acometidas dentro do lar por familiares ou conhecido no intuito de manter autoridade, capaz de deixar sequelas graves, em que a maioria das vítimas são mulheres. A VDCM passou por várias mudanças significativas no decorrer dos anos, nos dias atuais a convenção interamericana classificar a VDCM em sete tipos: violência patrimonial, sexual, física, moral cárcere privado, tráfico privado e psicológico. As consequências drásticas de ferimentos levam à morte e acontece em todas as classes sociais ou etnias. A maioria dos casos são omissos, dificultando a punição do agressor ou identificação (SILVIA, 2015; HESLER, 2013; NASCIMENTO, 2014).

Neste sentido a Lei Maria da Penha 11. 340/06 define a violência doméstica como todo ato capaz de trazer consequências graves no espaço domiciliar, em qualquer relação íntima amorosa com o agressor e que conviva ou tenha contato com a vítima, de acordo com o balanço de segurança pública a prevalência de 51,06% de violência física, 31,0% de

violência psicologia, 6,5% violência moral, 4,86% cárceres privados, 4,30% violência sexual, 1,93% violência patrimonial e tráfico de pessoas 0,24% (GOMES, 2014; NASCIMENTO, 2014; SILVA, 2015).

Neste contexto, Silva (2015), acrescenta que todas as vítimas procuram sempre serviço de saúde, com doenças que os exames não diagnosticam, gerando um círculo vicioso de idas e voltas e os profissionais devem ter um olhar amplo para perceber os sinais de alerta, só que geralmente há uma falha na rede de assistência ou na comunicação entre elas, uma vez que a vítima não fala sobre o assunto, mas dar indicativo de que algo está errado, devendo o profissional procurar por ajudar junto a outros órgãos, por que, em muitas vezes, não há retorno desta ao setor, uma vez que são assassinadas seguidamente pelo companheiro, pois a Constituição Federal, art. 226, define ser dever do Estado assegurar a assistência à família e criar mecanismos que coíbam a violência no âmbito de suas relações e o poder público reconhece como crime a omissão de socorro de tais crimes.

Todavia BROCH (2016), na sua pesquisa encontrou os sinais que todas as vítimas acometidas de violência doméstica apresentam: sente dor 69,1% sono inadequado e 61,9% cansaço o tempo todo, 54,8% se assustaram com facilidade, 83,3% estiveram nervosas, tensas ou preocupadas e 71,4% choraram mais do que o costume. Assim, verificou-se que as manifestações clínicas, físicas e/ou mentais estão presentes em todas as vítimas.

Evidência mostra que a mulher é protagonista dos crimes em decorrência da agressividade do homem, somente pelo fato de ser mulher, ou seja, por desprezo, machismo, egoísmo, fúria, crueldade, dentre outras. Categorizado como caso que as políticas públicas possam está buscando meio de intervir no enfrentamento destas questões, fortalecendo mecanismo capaz de solucionar problema de omissão, pois as vítimas procuram por ajuda e não encontram profissional capaz de perceber os sinais iniciais de violências que estas estejam sofrendo, evitando óbitos precoces. O mapa de violência mostra a Região Nordeste com os índices mais elevados nos registros e mais violentos, distinguindo das demais regiões com mortes, em decorrência da VDCM resultando em feminicídio (BERALDI, 2012; SOUSA, 2015; NASCIMENTO, 2014; MENEGHEL, 2017).

Ao analisar os anos de 2009 a 2011, verificou-se que a VDCM possui uma negatividade ligada à pobreza, pois mesmo em bairros “tidos como ricos” as mortes estão ligadas a mulher de classe social menos favorecida. Agrupou-se 100mil assassinatos de mulheres que apresentou os seguintes resultados entre as regiões: Nordeste-6,9%, Centro Oeste-6,86%, Norte-6,42%, Suldeste-5,14% e Sul-5,08%, destacando a Região Nordeste como os estados com maior taxa de mortalidade. Neste contexto, o homem trata a violência contra mulher com naturalidade, frieza e sem preocupação com as marcas deixadas por eles contra suas parceiras (SILVIA, 2015; OLIVEIRA, 2015; PAIXÃO, 2018).

Silva (2015), identificou agressão física, covardia, falta de respeito como fatores principais e falta de conhecimento por parte dos profissionais que dificultaria a busca por estratégias de prevenção junto às vítimas, mas Sousa (2015), acrescenta que as políticas

de enfrentamento VDCM ainda não estão devidamente implementadas de maneira coerente, impedido os profissionais no exercício de seu trabalho e a falta de teoria como, também, técnica que norteia a atuação profissional. Oliveira (2015) inclui a importância das intervenções primárias para prevenção da violência doméstica.

Verificou-se ações facilitadoras para descobrir as suspeitas e fatores que dificultaram acesso às famílias por medo e por não haver uma autoridade real nas ações investigadoras das equipes para confirmar casos suspeitos. HESLER (2013), concorda com os autores anteriores mais encontrou na sua pesquisa que a prática profissional necessita de ferramenta para a construção de ações junto com a equipe de saúde, além do vínculo, da escuta qualificada e do diálogo com a mulher vítima de violência.

### **Categoria II: O feminicídio como uma questão de saúde pública**

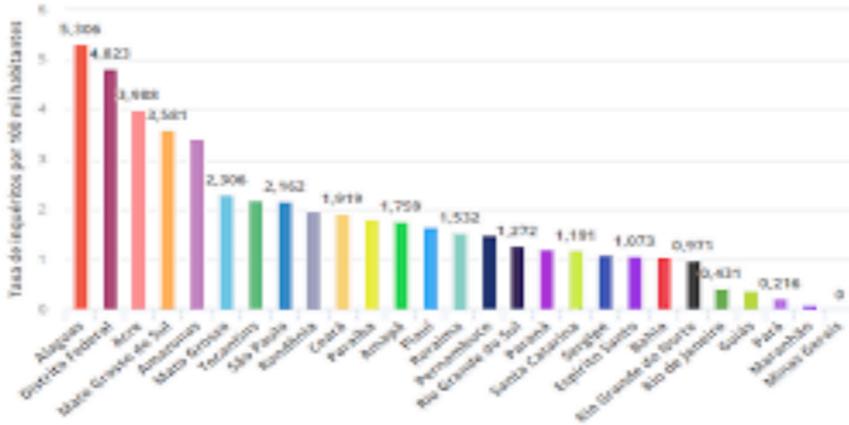
O feminicídio é o crime contra mulher motivada pelo fato da vítima ser mulher, tendo características diferentemente de outros assassinatos, tipo: mutilações de órgão genitais ou pelo comportamento da vítima que incomodou o parceiro e ocorre no ambiente doméstico. Com a criação da lei do feminicídio de nº 13.104/2015, qualifica, segundo o código penal crime hediondo que prevê pena de 12 a 30 de prisão, enquanto o crime de homicídio simples a pena é de 6 a 12 anos de reclusão, este crime por acontece dentro de casa denota três agravantes: gestante até o terceiro mês pós-parto, menor de 14 anos, maior que 60 anos, com algum tipo de deficiência, e se for na presença de filhos ou pais da vítima (NASCIMENTO, 2014; MENEGHEL, 2017; HESLER, 2013).

Analisando caso de óbitos entre 2007 a 2013, nos primeiros três meses de estudos encontrou-se 4,5% para cada 100 mil mulheres mortas identificado como crime por ser mulher classificado de feminicídio e segundo período 4,9 por cento, 100 mil mulheres tiveram suas vidas ceifadas por homens, associados ao gênero, inserida na zona urbana. Quanto à prática profissional necessita-se de ferramenta para a construção de ações junto à equipe de saúde, além do vínculo, da escuta e do diálogo com a mulher vítima de violência (MENEGHEL, 2017).

Para melhor compreensão dos fatos optou-se por gráficos que demonstram a frequência, número de feminicídio por estados veja abaixo:

## Feminicídio no Brasil

Registros e taxa por 100 mil habitantes



Neste aspecto, o feminicídio é visivelmente não só no Brasil, mais no mundo de modo geral, com índice de mortalidade inaceitável, o poder público deveria inserir programas de intervenção capazes de promover mudanças no comportamento da população masculina para desmistificar a mentalidade patriarcal existente nos dias atuais.

O Estado necessitaria intervir com criação de políticas públicas, que investisse em campanhas sensibilizadoras, capacitação contínua dos profissionais, garantia do acesso à justiça, combate ao racismo, desenvolvimento de planos, programas e estratégias setoriais e territoriais, com enfoque na proteção, prevenção e erradicação de qualquer forma de violência contra mulher. A prisão do agressor sem direito a fiança de acordo com a realidade de cada estado, seria necessária.

## 4 | CONCLUSÃO

A pesquisa revelou que a violência doméstica contra mulher no Brasil é um fato bastante desafiador e marcante nos dias atuais, provocando diversos problemas sociais, violação dos direitos humanos, abrangendo diversos fatores. Demonstrou a carência nas políticas públicas, desfasamento na saúde pública do país, ausências profissionais qualificados, fatores de riscos que levam à violência contra mulher. Apesar da VDCM, serem mortes que acontecem por parceiro ou pessoa conhecida dentro do domicílio, ainda assim o feminicídio tem conotações diferentes, pois são vítimas por questão de gênero, pelo ódio do homem sobre a mulher.

Neste sentido, o estudo buscou responder à questão norteadora, uma vez que os profissionais que tiveram contato com as vítimas, na sua maioria, não eram qualificados e nem identificaram os sinais de violências, por omissão ou por não compreender. Os autores geralmente encontraram os mesmos resultados, mas necessitaria, por parte do Estado,

criar políticas públicas capazes de trabalharem com intervenções, através de campanha sensibilizadora, preventivas, protetivas, facilitadoras no acesso à justiça, medida mais severas contra o agressor. No entanto, evidenciou-se que, com relação aos assassinatos femininos, há afinidade negativa ligada à pobreza, indicando que em regiões mais ricas há maiores taxas de mortes devido ao gênero, embora elas incidam predominantemente sobre as mulheres pobres e desprivilegiadas.

## REFERÊNCIAS

BERALDI, Ana Cyntia Paulln, Et Al. Violência Contra A Mulher Na Rede De Atenção Básica: O Que Os Enfermeiros Sabem Sobre O Problema?. Vol.12. N° 3.**Rev. Bras. Saúde Mater. Infant.** Recife Ag./Sept. 2012. Disponível Em: <[Http://Www.Scielo.Br/Scielo.Php?.Com.Br](http://Www.Scielo.Br/Scielo.Php?.Com.Br)>, Acesso Em: 10 Fev. 2019.

BROCH, Daine, Et. Al. Representações Sociais Da Violência Doméstica Contra A Mulher Broch, Daiane, Et. Al. Entre Profissionais De Saúde: Um Estudo Comparativo. V.7.1630. **Rev. Enfermagem Do Centro-Oeste Mineiro.** 2017. Disponível Em: [Www.Ufsj.Edu.Br/Recom](http://Www.Ufsj.Edu.Br/Recom). Acesso Em: 12-15 Fev.2019.

GOMES, Nadirlene Pereira, Et. Al. Percepção Dos Profissionais Da Rede De Serviços Sobre O Enfrentamento Da Violência Contra A Mulher. V.20. N° 2. **Rev. Enfer. Uerj. Rio De Janeiro.** 2012. Disponível Em: [Www.E\\_Publicação.Uerj.Br/Index.Phs/Enfermagem.Com.Br](http://Www.E_Publicação.Uerj.Br/Index.Phs/Enfermagem.Com.Br)>, Acesso Em: 15 Fev. 2019.

HESLER,Lilian Zielke. Violência Contra As Mulheres Na Perspectiva Dos Agentes Comunitários De Saúde. V.34. N,1.**Rev. Gaucha De Enfermagem.** Rio Grande Do Sul. Disponível Em: [Http://Seer.Ufrgs.Br/Revistagauchaenfermagem.Com.Br](http://Seer.Ufrgs.Br/Revistagauchaenfermagem.Com.Br)>, Acesso Em: 20-23 Fev. 2019.

MENDES, Karina Dal Sasso; SILVEIRA, Renata Cristina de Campos Pereira and GALVAO, Cristina Maria. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto contexto enferm. [online].** Vol. 17, n.4, pp.258764. 2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S010407072008000400018>. Acesso em: 27 Mar.2019.

MENEGHEL, Stela Nazareth, Et. Al. Feminicídios: Estudo Em Capitais E Municípios Brasileiros De Grande Porte Populacional. **Cien.Colet.**Set.2017. Disponível Em: [Www.Scielo.Br](http://Www.Scielo.Br). Acesso Em: 22-24 Mar.2019.

NASCIMENTO, Edna De Fátima Gonçalves Alves Do, Et. Al. **Perceptions And Practices Of Health Professionals In Angola On Violence Against Women In The Marital Relationship.** V.30, N.6, Cad. Saúde Pública [Online]. 2014. Disponível Em: [Http://Dx.Doi.Org/10.1590/0102-311X00103613](http://Dx.Doi.Org/10.1590/0102-311X00103613). Acesso Em 20-27 Mar.2019.

OLIVEIRA, Netto, Et. Al. **Perception Of Healthcare Professionals Regarding Primary Interventions: Preventing Domestic Violence.** Vol. 24, N,2.**Rev. Enferm Florianópolis** Apr./June 2015. Disponível Em: [Www.Scielo.Br/Scielo.Php?](http://Www.Scielo.Br/Scielo.Php?). Acesso Em:10-20 Fev.2019.

PAIXAO, Gilvânia Patrícia Do Nascimento Et Al. Naturalization, **Reciprocity And Marks Of Marital Violence: Male Defendants' Perceptions.** **Rev. Bras.Enferm.(Online)**, Vol.71, N.1.2018. Disponível Em:[Www.Scielo.Br](http://Www.Scielo.Br). Acesso Em: 11-13 Fev. 2019

SILVA, Camila Daiana, Et Al. Representação Social Da Violência Doméstica Contra A Mulher Entre Técnicos De Enfermagem E Agentes Comunitários. Rev. Escola De Enfermagem Da USP. São Paulo. 2015. Disponível Em: [Www.Ee,Usp.Br/Reeusp](http://Www.Ee,Usp.Br/Reeusp), Acesso Em: 10 De Mar.2019.

SOUZA, Marcela Tavares de Revisão integrativa: o que é e como fazer Integrative review: what is it? How to do it? Marcela Tavares de Souza<sup>1</sup> , Michelly Dias da Silva<sup>2</sup> , Rachel de Carvalho einstein. 2010; 8(1 Pt 1):102-6

SOUZA, Tatiana Machiavelli Carmo, Et Al. **Políticas Públicas E Violência Contra A Mulher: A Realidade Do Sudoeste Goiano**. Vol.16,N.2. Rev. SPAGESP [Online]. 2015. Goias. Disponível Em: [Www.Pepsi.Busalud.Org.Scielo.Php](http://Www.Pepsi.Busalud.Org.Scielo.Php). Acesso Em: 1820 Mar.2019.

## PROGRESSÃO REFERENCIAL ENTRE TEXTOS: O CRUZAMENTO DE ANÁLISES QUALITATIVA E QUANTITATIVA PARA A COMPREENSÃO DE UMA COBERTURA CONTÍNUA

*Data de aceite: 01/10/2020*

*Data de submissão: 21/07/2020*

**Karina Menegaldo**

Universidade Estadual de Campinas –  
UNICAMP

São Paulo – SP

<http://lattes.cnpq.br/7321183759060194>

<https://orcid.org/0000-0002-2272-2878>

**RESUMO:** Este artigo apresenta alguns dos resultados de uma pesquisa que teve como objetivo analisar como as imagens de objetos de discursos sobre um fato jornalístico são construídas ao longo de uma cobertura. Para tanto, foram selecionadas duas coberturas jornalísticas, dos jornais diários O Estado de S. Paulo e Folha de S. Paulo, sobre um fato que aconteceu em novembro de 2015, conhecido como Atentados em Paris, que repercutiu internacionalmente. As análises quantitativas e qualitativas foram cruzadas com o intuito de mapear como ocorreram as construções dos objetos de discurso e quais as estratégias envolvidas na progressão referencial de um fato que possui retratação gradativa. Partindo, então, dos dados obtidos por meio dessas análises observamos que a progressão referencial pode ocorrer entre textos por meio de estratégias de referenciação, dentre elas, a que apresentaremos neste artigo: as retomadas dos referentes que mantém o núcleo da expressão referencial, com o acréscimo de um modificador junto ao núcleo. Essa observação nos permitiu concluir que essa

estratégica pode operar como o principal recurso textual para a viabilidade da construção de uma cobertura jornalística continuada a respeito de um fato, dado que possibilita a identificação e manutenção das imagens edificadas pelo leitor sobre os objetos discursivos. Sendo assim, a progressão referencial entre textos promove o efeito de identidade referencial para os objetos de discurso construídos, garantindo certo modo de compreender os fatos abordados ao longo de uma cobertura.

**PALAVRAS-CHAVE:** Referenciação, Progressão referencial entre textos, Objetos de discurso.

### REFERENTIAL PROGRESSION BETWEEN TEXTS: THE CROSSING OF QUALITATIVE AND QUANTITATIVE ANALYSIS FOR UNDERSTANDING A CONTINUOUS COVERAGE

**ABSTRACT:** This research had as objective to analyze how the images of objects of speeches about a journalistic fact are constructed along a cover. In order to do so, two journalistic covers were selected from the daily newspaper O Estado de S. Paulo and Folha de S. Paulo, about a fact that happened in November 2015, known as the “Attacks in Paris”, which had internationally repercussions. Quantitative and qualitative analyzes were carried out to map how the constructions of the objects of speech occurred and what strategies were involved in the referential progression of a fact that has gradual retraction. Based on the data obtained through these analyzes, we observed that referential progression can occur between texts by means of referencing strategies, which we will present in

this article: the resumption of referents that maintains the nucleus of the referential expression, with the addition of a modifier join to the core. This observation allowed us to conclude that this strategy can operate as the main textual resource for the viability of the construction of a continuous journalistic coverage about a fact, since it allows the identification and maintenance of the images built by the reader on the discursive objects. Thus, the referential progression between texts promotes the effect of referential identity for constructed speech objects, guaranteeing a certain way of understanding the facts covered throughout a cover.

**KEYWORDS:** Referencing, referential progression, objects of discourse.

## 1 | INTRODUÇÃO

O objeto da breve discussão apresentada neste artigo é a estratégia de manutenção do núcleo das expressões referenciais envolvidas na construção dos objetos de discurso de matérias jornalísticas de uma cobertura continuada. A escolha desse objeto foi pautada em dois fatores primordiais: 1) Os recursos textuais envolvidos na construção de um texto jornalístico edificam não apenas o fato e os personagens que serão retratados, mas, também, edificam uma imagem pública do que está sendo retratado. Fator que possui a sua relevância pautada no papel que a imprensa ocupou na sociedade até meados de 2015, data na qual os textos analisados nesta pesquisa foram publicados; 2) Uma cobertura continuada possui características de veiculação que envolvem a manutenção dessas imagens.

Já o corpus foi escolhido por suas características estruturais, que compõem um fato noticioso, retratado em cobertura continuada: 1) Fato de grande repercussão na imprensa internacional e amplamente retratado pela imprensa nacional, escolhida para análise; 2) Possuir uma cobertura contínua, com grande concentração de textos nas quarenta e oito horas posteriores ao fato. O fator posterior de escolha do corpus, no que tange aos veículos de imprensa no qual os textos foram publicados, foi determinado seu impacto e abrangência, no que se refere ao alcance populacional. Esse último motivado pela compreensão da relevância deste estudo na compreensão da maneira como a mídia opera os recursos linguísticos para atingir os seus leitores.

Sendo assim, o corpus é composto de cinquenta e cinco matérias jornalísticas, que correspondem ao gênero notícia, cujos textos referem-se às ações contra a vida de mais de uma centena de pessoas na cidade de Paris, em 13 de novembro de 2015. Para a composição desse corpus, recortamos as notícias dos jornais paulistas, O Estado de S. Paulo e A Folha de S. Paulo. Os textos compreendem as primeiras quarenta e oito horas após o ocorrido, porque foi o período no qual ocorreu a cobertura continuada. Nesta breve introdução, cabe-nos explicar que o fato foi denominado pelos veículos analisados, primordialmente, como ataques em Paris, conforme levantado na pesquisa. E é partido da introdução dessa imagem construída que vamos explicar a principal estratégia linguística que foi utilizada.

## 21 A PROGRESSÃO REFERENCIAL ENTRE TEXTOS E OS PRINCIPAIS ELEMENTOS DE ANÁLISE

Tendo em vista que a proposta da nossa pesquisa foi a ampliação da compreensão dos processos referenciais, trabalhamos, para tanto, com a hipótese de que a progressão referencial ocorre entre textos. Trazemos à discussão neste texto o fato de que identificamos como o principal recurso de progressão a criação de uma identidade referencial e discursiva.

Contudo, cabe-nos marcar que ao longo da pesquisa percorremos os estudos realizados sobre referenciação, partindo da introdução da perspectiva atual, tomando como base os estudos de Mondada e Dubois (2003), Koch (2009a; 2009b) e Koch e Marcuschi (1998), início da abordagem da questão da referência como um processo; E consolidamos nossa abordagem com os estudos mais recentes de Cavalcante nos quais a autora aborda os limites do texto e a noção de coesão. De todo modo, a ampliação proposta na pesquisa não refuta ou questiona o entendimento convencionado do processo de referenciação.

Dando seguimento a proposta apresentada, observamos que o referente, *ataques em Paris*, foi empregado em toda a cobertura e promove a progressão referencial continuada e a manutenção da identidade referencial, nas coberturas de ambos os jornais.

Os termos lexicais empregados, como veremos nas tabelas a seguir, percorrem todas as matérias, tanto na composição de nome-núcleo quanto como elemento modificador. Sendo assim, o ponto central da construção da identidade referencial e da progressão entre textos, nos textos analisados, é a manutenção de elementos lexicais.

Nas estratégias referenciais notamos frequentemente os recursos manutenção do referente para a fácil identificação, bem como a recategorização, que inclui novas informações ao objeto de discurso por meio de novas categorizações, que muitas vezes são associadas a outros referentes textuais, ou mesmo ancoradas. Ambas as estratégias, em associação, promovem ao longo do texto dois recursos importantes na construção textual: a manutenção do referente e a introdução de novos elementos a sua construção.

Ocorre que em uma cobertura continuada a recategorização pode ocasionar alguma dificuldade do leitor em estabelecer o referente, enquanto a manutenção exata do referente não permitiria a introdução de novas informações.

Sendo assim, o que pudemos levantar é que como estratégia de manutenção da identificação referencial concomitantemente à progressão na construção do objeto, os veículos analisados optaram por uma estratégia, especialmente: a manutenção do núcleo referencial e a alteração do modificador.

Esse recurso permite ao leitor a identificação do referente pela estratégia de manutenção do referente e introduz novas informações por meio da alteração do modificador.

Nas tabelas a seguir podemos observar o explicado:





## REFERÊNCIAS

- CAVALCANTE, M. M. **Referenciação: sobre coisas ditas e não ditas**. Fortaleza: Edições UFC, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012.
- \_\_\_\_\_. Texto, contexto e coerência. In: \_\_\_\_\_. **Os sentidos do texto** = 1. Ed. São Paulo: Contexto, 2013. P. 15-42.
- \_\_\_\_\_. **Abordagens da argumentação nos estudos de Linguística Textual**. Revista Virtual de Estudos da Linguagem, v. 14, p. 106-124, 2016.
- \_\_\_\_\_; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (orgs.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003.
- \_\_\_\_\_. et al. **Dimensões textuais nas perspectivas de abordagem do texto**. In: BENTES, A. C.; LEITE, M. Q. (Org.). Linguística de texto e análise de conversação: panorama das pesquisas no Brasil. São Paulo: Cortez, 2010.
- \_\_\_\_\_; CALIXTO DE LIMA, S. M. (Orgs.). **Referenciação: teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 2013.
- FOLHA DE S. PAULO. Disponível em: <<http://www.folha.uol.com.br/>>. Acesso em: 21 dez. 2015.
- \_\_\_\_\_; MATOS, J. G.. **Discutindo as marcas avaliativo-argumentativas das recategorizações**. Intersecções (Jundiaí), v. 1, p. 93-111, 2016.
- \_\_\_\_\_; SOARES, M. S.. **Recategorização por nome próprio nos processos referenciais**. Revista de Letras, v. 2, p. 115, 2017.
- \_\_\_\_\_. **Manual geral da redação**. São Paulo: Folha de São Paulo, 2001.
- HANKS, W. F. **Língua como prática social**: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin. In: BENTES, A. C.; REZENDE, R. C.; MACHADO, M. A. R. (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2008.
- INSTITUTO VERIFICADOR DE COMUNICAÇÃO. Disponível em: <<http://www.ivcbrasil.org.br/>>. Acesso em: 17 jan. 2016.
- KOCH, I. V. **A construção dos sentidos no discurso**: uma abordagem sociocognitiva. Revista investigações, v. 18, n. 2, 2005. Disponível em: <[http://revistainvestigacoes.com.br/Volumes/Vol.18.N.2\\_2005\\_ARTIGOSWEB/IngedoreKoch\\_A-CONSTRUCAO-DOS-SENTIDOS\\_Vol18-N2\\_Art01.pdf](http://revistainvestigacoes.com.br/Volumes/Vol.18.N.2_2005_ARTIGOSWEB/IngedoreKoch_A-CONSTRUCAO-DOS-SENTIDOS_Vol18-N2_Art01.pdf)>. Acessado em: 13 junho 2013.
- \_\_\_\_\_; MARCUSHI, Luiz Antonio. **Processos de referenciação na produção discursiva**. DELTA, v. 14 (special issue). São Paulo, 1998. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=s0102-44501998000300012](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0102-44501998000300012). Acessado em: 13 junho 2013.
- ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. **O português da gente**: a língua que estudamos, a língua que falamos. São Paulo: Contexto, 2006.

MENEGALDO, Karina. **O anjo e o monstro**: estratégias de referenciação em reportagens sobre o caso Nardoni. In: RAMOS, Paulo; LOPES, Carlos Renato. *Leitura da mídia*. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2013. (no prelo).

MONDADA, L. **Construction des objets de discours et catégorisation** : une approche des processus de référenciation (tradução Mônica Magalhães Cavalcante). *Revista de letras da Universidade Federal do Ceará*, n. 24. Ceará, 2002. Disponível em: <<http://www.revistadeletras.ufc.br/rl24Art21.pdf>>. Acesso em 5 junho 2015.

\_\_\_\_\_. **Construção dos objetos de discurso e categorização**: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (Orgs.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003.

O ESTADO DE S. PAULO. Disponível em: < <http://www.estadao.com.br/>>. Acesso em: 21 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. **Manual de redação e estilo**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

# CAPÍTULO 20

## SOBRE O QUE SE FINGE NÃO VER: REPRESENTAÇÕES DA “INDIFERENÇA SOCIAL” NA LITERATURA INFANTIL/JUVENIL CONTEMPORÂNEA

*Data de aceite:* 01/10/2020

**Adriana Falcato Almeida Araldo**

USP

<http://lattes.cnpq.br/8011654909387377>

**RESUMO:** Este artigo pretende revelar possíveis diálogos entre as obras: *Corda Bamba* da escritora Lygia Bojunga e *Os Invisíveis* de Tino Freitas e Renato Moriconi, destacando os fatores simbólicos, ideológicos e a maneira como esses elementos apresentam-se nas duas narrativas. Os estudos encontram-se fundamentados nas pesquisas de Bakhtin sobre o dialogismo e os conceitos acerca da contemporaneidade buscam suporte nos trabalhos de Zygmunt Bauman.

**PALAVRAS-CHAVE:** Intertextualidade, Dialogismo, Literatura infantil/juvenil, Contemporaneidade.

### ABOUT WHAT PRETENDS NOT TO SEE: REPRESENTATIONS OF SOCIAL INDIFFERENCE IN CONTEMPORARY LITERATURE FOR CHILDREN AND YOUNG PEOPLE

**ABSTRACT:** This article intends to show a possible dialogue between the literary works: *Corda Bamba*, by the writer Lygia Bojunga, and *Os Invisíveis*, by Tino Freitas and Renato Moriconi, emphasizing the symbolic, ideological and how these elements appear in the two narratives. The studies are based on Bakhtin's research about the dialogismo and the concepts

about contemporaneity are based on by Zygmunt Bauman's works.

**KEYWORDS:** Intertextuality, Dialogism, Literature for children and Young people, Contemporaneity.

Sinal vermelho. O congestionamento. A demora. Mesmos lugares, mesmas figuras, mesmos pedidos. Com o tempo, a gente vai se familiarizando com as personagens do lugar. Sinal fechado: mãos se abrem. Às vezes, nossos olhos acostumados às desgraças alheias, quase não veem as mãos que percorrem os carros em busca de alguns trocados, seguindo vazias. Ali, como sempre, o mesmo paletó encardido sustentando uma expressão sem vida. Barbas se confundem com cabelos. Mas hoje os meus olhos foram se perdendo num novo contexto e pude ter o privilégio da surpresa. O mesmo sujeito, mas não vinha sozinho. Vinha com um cachorro. Um cachorrinho, de coleira, peludo, branquinho, feliz. E lambia o homem e fazia festa em seu colo. A moça, que tinha o carro na primeira fila, abriu o vidro e começou a conversar com o homem sobre o cachorro e lhe deu algumas moedas. O rapaz, ao lado, estendeu a

mão e o homem foi correndo para pegar dois reais. Em seguida, uma senhora, que acompanhava a cena, chamou por ele e lhe deu mais alguma coisa. O sinal abriu e uma mulher, lá longe, buzinou e pôs os braços para fora do carro, parando o trânsito, para lhe oferecer não sei quanto. E o dono do cachorro foi voltando para a calçada com as mãos cheias. Foi assim. Em meio a uma vida tão desumana, o cachorro humanizou o homem. E eu não sei se saí dali mais triste ou mais feliz.

## 1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho objetiva demonstrar possibilidades de diálogo entre as narrativas de autores contemporâneos: *Corda Bamba* da escritora Lygia Bojunga, por meio da personagem Velha da História e *Os Invisíveis*, de Tino Freitas, com ilustrações de Renato Moriconi; obras destinadas ao público jovem, destacando-se os fatores simbólicos e ideológicos presentes e a maneira como esses elementos dispõem-se em diálogo nas narrativas, colocando-se como reveladores de um “descaso social”.

O *dialogismo* constituir-se-á no fio condutor das reflexões acerca das relações existentes entre as narrativas, reflexões fundamentadas nas pesquisas de Bakhtin, para quem relações dialógicas são relações (semânticas) entre toda espécie de enunciados na comunicação discursiva. “Dois enunciados quaisquer confrontados em plano de sentido acabam em relação dialógica” (BAKHTIN, 2010, p.323).

Sendo assim, parte-se da ideia de que, por meio do processo dialógico, vozes presentes nas narrativas renascem, revigoram-se, renovam-se, reforçam discursos, cada qual a seu modo, assumindo sentidos novos e contornos próprios, de acordo com a época, a intencionalidade de suas narrativas, bem como de outros fatores extralinguísticos.

A partir desses pressupostos, as narrativas *Corda Bamba* de Lygia Bojunga e *Os Invisíveis* de Tino Freitas serão analisadas, aqui, como intercâmbio cultural de imagens, trocas culturais e respostas, como consta nos estudos de Bakhtin, *réplicas de um diálogo maior*, buscando-se evidenciar novos sentidos produzidos a partir do processo dialógico que instauram:

A obra como réplica do diálogo, está disposta para a resposta do outro (dos outros), para a sua ativa compreensão discursiva, que pode assumir diferentes formas: influência educativa sobre os leitores, sobre suas convicções, respostas críticas, influência sobre seguidores e continuadores, ela determina as posições responsivas dos outros nas complexas condições de comunicação discursiva de um dado campo da cultura. A obra é um elo na cadeia de comunicação discursiva; como réplica do diálogo, está vinculada a outras obras-enunciados: com aquelas às quais responde, e com aquelas que lhes respondem (BAKHTIN, 2010, p. 279).

Dessa forma, o estudo privilegiará o termo *diálogo* em detrimento de *influência*, entendendo-se que *diálogo* vem a abarcar melhor o sentido de trocas culturais e ideológicas

que são estabelecidas entre narrativas, enquanto o termo *influência* pode vir a sugerir juízo de valor, o que não convém à análise.

## 2 | CORDA BAMBA

Aos 10 anos, Maria experimenta a solidão após presenciar a morte brutal dos pais num espetáculo circense, onde todos, pai, mãe e filha, trabalhavam como equilibristas. Brutal, numa representação do valor capitalista sobre o valor humano, uma vez que fora imposto aos pais que se apresentassem sem as redes de proteção, objetivando atrair maior público. Órfã, Maria necessita deixar o circo e morar com a avó. Sobreviver, a partir de então, significa equilibrar-se. Maria é a menina que vive na corda bamba, tendo de um lado o sonho, de outro, a dura realidade e abaixo de si, o abismo. E é sobre a corda, semelhante a um objeto mágico, que Maria vai aprendendo a lidar com as adversidades da vida, superando medos, traumas, tristezas, encontrando o equilíbrio necessário para seguir adiante.

No livro, os sonhos de Maria apresentam-se como caminhos, passagens para o autoconhecimento e aprendizagens sobre a realidade. Maria amarra uma ponta da corda, ali, em seu quarto e a outra ponta, magicamente, no prédio à frente. Então inicia a sua travessia, o seu desafio, equilibrando-se sobre a corda bamba, para, dessa forma, atravessar a janela do edifício à sua frente, penetrando um lugar escuro e perturbador: um corredor longo e cheio de portas.

À medida que Maria vai percorrendo o corredor escuro, portas vão se abrindo e o leitor é levado a reconstruir e a conhecer a história da menina, por meio de cenas do tipo *flashback*. Dentre as várias imagens que podem ser vasculhadas, a Velha da História constitui-se como imagem fundamental na representação do pensamento de Lygia Bojunga.

## 3 | A PERSONAGEM VELHA DA HISTÓRIA

No capítulo “O presente de aniversário”, Maria caminha pelo corredor dos sonhos, aproxima-se de uma porta, que estava apenas encostada e a empurra, delicadamente, para abri-la, avistando, em seguida, uma sala:

Tinha uma mesa compridíssima, tapada de toalha de renda. E um monte de doces e salgadinhos. E refrigerante. E chá. E um bolo alto, todo enfeitado com florzinha de amêndoa, uma beleza! bem no meio da mesa: com as sete velas acesas. Mas só tinha duas pessoas na festa: a Menina e Dona Maria Cecília Mendonça de Melo (BOJUNGA, 2011, p.103).

Tal imagem é bem representativa dos contrastes que habitam o universo de Maria. Uma mesa enorme, com muitas guloseimas, cuja fartura apresenta índices de desperdício. A narração faz questão de enfatizar e repetir o nome da avó, uma mulher de tradições,

que “esbanja” sobrenomes, enquanto Maria é apenas a Menina. Um pouco mais adiante, no mesmo capítulo, Maria fica intrigada com o presente de aniversário que ganha da avó:

Mas assim tão grande... o papel que embrulhava a caixa estava colado na parte de cima: a menina não alcançava. Dona Maria Cecília achou graça e arrastou uma cadeira pra junto da caixa. A menina subiu na cadeira, foi desgrudando o papel, ele abriu todo de repente, a tampa da caixa caiu pra frente, a Menina pulou pro chão. E ficou olhando pra dentro da caixa sem entender.

Dona Maria Cecília Mendonça de Melo começou a rir do espanto da neta.

Maria rodeou a mesa pra poder ver o presente: de onde estava só dava pra ver a cara da Menina: testa franzida, boca meio aberta.

O presente era uma velha. Mas não era de acrílico nem de borracha, era uma velha de carne e osso (BOJUNGA, 2011, p. 108-109).

Na mesa de aniversário, os bonecos de Maria ocupam as cadeiras *brincando* de ser gente. Por outro lado, o seu novo presente, que sai de uma caixa enorme, é uma senhora “real”, um ser humano, que assume o papel de *brinquedo*, de uma boneca velha e contadora de histórias. Um presente incomum: a Velha da História.

Imagem que ganha força literária, uma vez que o surgimento inesperado desacomoda o leitor, levando-o a refletir sobre a realidade. Realidade entendida, aqui, como construção social, construção realizada por meio de práticas criadoras de linguagens, valores, visões de mundo, sentidos. Sentidos que, na obra, são postos à prova, uma vez que a menina, com base em suas observações sobre a realidade, *rejeita* a imagem de uma velha senhora dentro de uma caixa de presente de aniversário. “Mas, vó, gente se compra?” (BOJUNGA, 2011, p.111). Tal passagem, pelo seu caráter surpreendente e pouco usual, intriga; mas pode ser compreendida quando se leva em conta o raciocínio questionador, que lança crítica à sociedade. A imagem desestabiliza o leitor, provocando desconfiança diante daquilo que se entende por realidade. Assim, a presença da Velha da História desconcerta Maria e ela se espanta com a própria realidade.

A Velha da História não é apenas a imagem de uma senhora contadora de histórias. Ela é uma representação inabitual que estabelece relações com as vozes silenciadas, aprisionadas, separadas, escondidas *em caixas (de presente) ou desencaixadas*, que guardam histórias da vida real e mal contadas, histórias que servem aos interesses de alguns, que pouco interessam a muitos, e que são levadas ao descaso, esquecidas, assim que chegam ao fim:

-O meu presente morreu.

Dona Maria Cecília pegou a Menina, quis tapar a cara dela com uma festa:

-Esquece, minha boneca, esquece.

-A comida nunca deu para ela.

-O quê?

-Mas aqui tinha demais: ela morreu.

-Esquece, meu amor.

-Não. Não esqueço, não (BOJUNGA, 2011, p.122).

A imagem do descaso atinge o ápice com a morte *do presente*: um fato que para a avó parece ser tão corriqueiro quanto o de um brinquedo que deixa de funcionar por falta de pilha ou bateria, restando a ele ser posto de lado, esquecido.

Assim, em *Corda Bamba*, emerge da própria complexidade, comum à realidade, a figura da Velha da História, imagem que desconforta o leitor, abalando sua impressão de segurança diante do real e que abre caminhos para se repensar a lógica que organiza a sociedade. Na obra, a sensação de estranhamento é intencional e desejável, e busca atrair a atenção do jovem leitor para o problema da *indiferença social*, decorrente de um sistema desumano e que desumaniza.

Se, nas histórias tradicionais, são encontrados bonecos que desejam “virar gente de verdade”, a Velha da História chama a atenção dos leitores para o processo inverso que ocorre na sociedade, processo de “coisificação” que resulta de um sistema desprovido de preocupação social, criando ramificações negativas: disparidade social, inversão de valores, corrupção, miséria, servidão, entre outros.

E é por meio de uma visão redutora da realidade, num mundo de consumo, em que o novo já nasce velho e pronto para ser substituído, que sua *avó castradora* - que trata a própria neta como boneca: “-Esquece, minha boneca, esquece” (BOJUNGA, 2011, p.122) - interioriza, sem exercício crítico, os valores de uma sociedade materialista e individualista, que entende que o dinheiro pode obter o que quiser e converter seres humanos em objetos, ou mesmo, *invisibilizá-los*.

## 4 | OS INVISÍVEIS

A obra *Os Invisíveis* inicia-se com a marcação de tempo das histórias tradicionais: “**Era uma vez** um menino com um superpoder” (FREITAS, 2013, p.5-6).

*Era uma vez* é uma expressão que possibilita encaminhar o leitor para o tempo mágico das histórias, por meio da voz de um narrador, conhecedor dos fatos narrados. Aqui, o narrador conta ao leitor a história de um garoto especial, mas não revela o seu nome, uma vez que, assim, pode-se conceber a representação de qualquer criança.

Em *Os Invisíveis*, o protagonista apresenta o superpoder de enxergar aquilo que os adultos, ao seu redor, não podem ver. Ou seja, uma capacidade extraordinária, um poder que o torna diferente dos demais e que faz dele um super-herói. Um poder que não é comum nem mesmo aos seus familiares: “Em sua família só ele via os invisíveis” (FREITAS, 2013, p.7-8).

Tal poder, no entanto, vem a ser revelado por meio das ilustrações, do tom alaranjado que simula e dá destaque ao foco de visão do garoto, dos traços leves em grafite, do jogo claro e escuro, os quais contribuem para demonstrar a coesa e plurissignificativa composição entre texto e imagem, possibilitando à imagem revelar o que o texto ameaça dizer:



Figura 1 - Ilustração de Renato Moriconi para o livro *Os Invisíveis*; texto de Tino Freitas.

O texto é narrado com habilidade por um narrador que busca confundir o leitor, ‘brincando’ de construir e desconstruir imagens, inserindo o estranhamento, conferindo à narrativa um tom lúdico com potencial realista e crítico.

A narrativa introduz o tema das capacidades sobre-humanas, despertando no leitor a imagem de um garoto super-herói, imagem que cede espaço ao sentimento de surpresa à medida que o leitor vai adentrando a história e, por meio das ilustrações, levantando questionamentos acerca de tais superpoderes.

O superpoder do protagonista consiste em *enxergar* o que de fato não está oculto, mas que a organização social faz ocultar: o imenso grupo de pessoas que se encontra numa situação desfavorecida na sociedade: mendigos, vigilantes, vendedores ambulantes, dentre outros. Uma organização social que não oferece oportunidades reais a todos e

que marginaliza parte da sociedade. Uma sociedade cada vez mais voltada à produção, ao consumo, ao lucro, ao trabalho, que vai perdendo a sensibilidade, perdendo o prazer pelo cotidiano, distanciando-se do outro, esquecendo-se, muitas vezes, de si mesmo: “Às vezes, ele tinha a impressão de que também era invisível” (FREITAS, 2013, p.17,18).

## 5 | O DIÁLOGO

As narrativas dialogam entre si, ao mesmo tempo em que respondem aos temas de sua época. Os 34 anos que as separam, *Corda Bamba* data de 1979 e *Os Invisíveis* de 2013, não impediram o diálogo que reafirma a preocupação com diferenças sociais e descaso com questões da população menos favorecida da sociedade. Questões pertinentes a um mundo ambivalente, num tempo de grandes contradições, abismos sociais, falta de estabilidade, laços enfraquecidos, conceitos relativos, incertezas, oscilação de regras, falta de durabilidade das coisas, consumismo e criação de necessidades, medo; fatores que se intensificam com o passar do tempo e que contribuem para a formação de um sentimento de insegurança, insatisfação e de uma mentalidade individualista em detrimento da social, como reflete Bauman sobre a contemporaneidade:

Todos nós, em maior ou menor grau, entendemos o mundo em que habitamos como cheio de riscos, incerto e inseguro. Nossa posição social, nossos empregos, o valor de mercado de nossas habilidades, nossas parcerias, vizinhanças e redes de amigos em que podemos nos apoiar são todas instáveis e vulneráveis- portos inseguros para ancorar nossa confiança. A vida de constante escolha do consumidor também não é tranquila: o que dizer da ansiedade perpétua no que diz respeito à insensatez das escolhas que temos de fazer todos os dias; e da identidade que todos buscamos desesperadamente, com seu detestável hábito de sair de moda bem antes que a descobramos? (BAUMAN, 2008, p.102).

A Literatura Infantil/Juvenil coloca-se como mediadora do diálogo, chamando a atenção do jovem leitor para a parcela da sociedade que é vítima do descaso, da falta de oportunidades, parcela que não se ‘encaixa’ no grande grupo consumidor e que vai se tornando quase *invisível* aos olhos desse grupo; Grupo *Fora do Jogo*, nas palavras de Bauman:

E encaremos a verdade: mesmo que as novas regras do jogo prometam um aumento na riqueza da nação, também tornam virtualmente inevitável a crescente lacuna entre aqueles que permanecem no jogo e os que são deixados de fora.

Contudo, esse não é o final da história. As pessoas que ficam de fora do jogo também são deixadas sem uma função que possa ser vista como “útil”, muito menos indispensável para o suave e lucrativo funcionamento da economia. Não são necessários como os supostos produtores, são considerados força propulsora da prosperidade econômica (esperamos que a recuperação “guiada pelo consumidor” nos tire dos problemas econômicos), os pobres

também são inúteis como consumidores: não serão seduzidos por lisonjas do mercado, não possuem cartões de crédito, não podem contar com cheques nos bancos e as mercadorias que mais precisam trazem pouco ou nenhum lucro para os comerciantes. Não é de admirar que eles estejam sendo reclassificados como “subclasse”: não são uma anormalidade temporária esperando ser retificada e posta outra vez na linha, mas uma classe fora das classes, uma colocada permanentemente fora dos limites do “sistema social”, uma categoria a que o resto de nós prefere não pertencer e todos estariam mais confortáveis se ela não existisse (BAUMAN, 2008, p. 99-100).

As narrativas ressaltam também o olhar da criança dirigido ao elemento que causa estranhamento. Em *Corda Bamba* e em *Os Invisíveis*, o olhar infantil alcança detalhes que o olhar adulto, já viciado, não consegue ver. O olhar da criança é o olhar de estrangeiro em busca de novidade, olhar atento que quer desvendar o mundo, que vê além, que quer descobrir e descobrir-se. Maria surpreende-se com a Velha da História e não se sente à vontade ao ganhar um ser humano de presente. Maria vê o outro, além de sua condição social, além de uma visão fragmentada, classificadora, atravessada por lentes sociais. Maria vê o *ser humano*. Por isso, sua reação é de espanto.

O garoto de *Os Invisíveis* é a criança em sua natureza, criança de olhar atento, que vê além, curiosa, ainda não envolvida por um sistema que consome tudo, inclusive a *sensibilidade* perante a cruel realidade, segundo Bauman. O estranhamento, na verdade, é provocado por esse sistema que causa perda de visão social e epidêmica nos adultos, impossibilitando-os de ver o que está claro, diante dos olhos e tão próximo. Mais que um super-herói, tem-se, na verdade, uma sociedade doente.

A narrativa apresenta um tom argumentativo, buscando defender a ideia de que a criança possui uma capacidade mais apurada para enxergar o Outro, sensibilizando-se; capacidade que vai se esgotando com o tempo, à medida que a criança vai adentrando a vida adulta, acostumando-se às diferenças, vendo o mundo pelo viés da banalidade:

Um único ato de crueldade tem mais possibilidade de atrair para as ruas uma multidão de manifestantes que as doses monotonamente administradas de humilhação e indignidade a que excluídos, os sem-teto, os degradados são expostos dia após dia (BAUMAN, 2014, p.56).

A imagem, a seguir, é bem representativa da ideia de que a criança, com o passar do tempo, à medida vai crescendo, tem sua visão “reduzida”, visão de mundo que vai ‘minguando’ aos poucos:



Figura 2 - Ilustração de Renato Moriconi para o livro *Os Invisíveis*; texto de Tino Freitas.

Dessa forma, as narrativas deixam evidente a preocupação social e procuram depositar no jovem leitor a esperança de “cura” para a cegueira deste tempo: a indiferença social.

## 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo objetivou apresentar possíveis diálogos entre as narrativas *Corda Bamba* da escritora Lygia Bojunga e *Os Invisíveis* de Tino Freitas, - com ilustrações de Renato Moriconi – narrativas capazes de provocar discussões sobre a realidade e que, ao deixarem transparecer certa descrença na capacidade sensível do adulto, apostam no poder transformador dos jovens, investindo no discurso que busca despertá-los para o problema da insensibilidade social.

Acredita-se que o estudo comparatista possibilita, por meio do diálogo intertextual, colocar em evidência aspectos importantes de obras que poderiam ser desprezados, caso fossem estudadas isoladamente; podendo-se destacar, neste caso, as diferentes leituras que podem ser realizadas referentes à ideia de descaso social e *imagens de insensibilidade*, bem como novos sentidos que podem emergir a partir da imagem da Velha da História e dos personagens de *Os Invisíveis* acentuados pela relação dialógica. Imagens que levantam questionamentos sobre a construção e a lógica que organizam a realidade, questionamentos que não são novos, mas que ainda não se encontram esgotados em termos de análises.

Tais elementos contribuem para reforçar a relevância da arte literária na desconstrução de visões de mundo e na reavaliação de conceitos, e fazem com que narrativas voltadas ao público juvenil ao trabalharem temas dessa complexidade, ao mesmo

tempo em que possibilitam aos jovens o desenvolvimento do prazer estético, assumem, também, grande importância na forma de pensar e apreender a realidade.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 5ªed. São Paulo, WMF Martins Fontes, 2010.

\_\_\_\_\_. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. 4ªed. São Paulo, Hucitec, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. *A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas*. Rio de Janeiro, Zahar, 2008.

\_\_\_\_\_. *Cegueira moral: a perda da sensibilidade na modernidade líquida*. Rio de Janeiro, Zahar, 2014.

BOJUNGA, Lygia. *Corda Bamba*. 24ª ed. Rio de Janeiro, Casa Lygia Bojunga, 2011.

CUNHA, Maria Zilda da. *Na tessitura dos signos contemporâneos: novos olhares para a literatura infantil e juvenil*. São Paulo: Humanitas/Paulinas, 2009.

FREITAS, Tino. *Os invisíveis*. (Ilustrações de Renato Moriconi) Rio de Janeiro, Casa da Palavra, 2013.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. *Figurativização e imaginário cultural*. UNESP, Araraquara, 2002.

\_\_\_\_\_. *Literatura infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores*. São Paulo, Melhoramentos, 2009.

\_\_\_\_\_. *Literatura juvenil: adolescência, cultura e formação de leitores*. São Paulo: Melhoramentos, 2011.

# CAPÍTULO 21

## SENSACIONALISMO NO DISCURSO JORNALÍSTICO: A CONSTRUÇÃO DO ESCÂNDALO NA NOTÍCIA POR MEIO DO GROTESCO

*Data de aceite: 01/10/2020*

### **Deborah Gomes de Paula**

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
(PUC/SP)  
Universidade Paulista (UNIP) São Paulo - SP

### **Regina Célia Pagliuchi da Silveira**

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
(PUC/SP)

**RESUMO:** Esta comunicação situa-se na área da Análise do Discurso Crítica nas vertentes sociocognitiva (Van Dijk, 1998) e Semiótica Social (Kress e Van Leeuwen, 2001) tem por tema as estratégias de construção do escândalo por meio do sensacionalismo, focalizando o grotesco, nos gêneros textuais, notícia, charge e crônica de notícia, privilegiando a relação entre texto e contexto para a representação do escândalo em textos jornalísticos multimodais. Tem-se por objetivo geral, contribuir com os estudos sobre sensacionalismo em textos multimodais em língua portuguesa. São objetivos específicos: 1. examinar as estratégias utilizadas pela empresa-jornal para construir a opinião; 2. buscar uma orientação argumentativa de leitura para os textos; 3. verificar o léxico enunciado no texto, buscando a “ancoragem” a partir do marco de cognições sociais, tendo por base, o escândalo. O material analisado é constituído de textos jornalísticos e as análises buscaram examinar as relações cotextuais e contextuais multimodais, e sua produção discursiva, para

a representação do escândalo. Na vertente da Semiótica Social da Análise Crítica do Discurso, Kress e Van Leeuwen (1990) investigam o valor das categorias textuais sistêmicas “dado” e “novo” para a análise de textos multimodais. Os resultados obtidos indicam que os elementos selecionados pelo produtor participam de sistemas de conhecimento, armazenados na memória social e individual, assim, considera-se que a ativação do armazenado nem sempre é consciente, pois a ideologia do Poder, que tem acesso ao público, pelos discursos, passa a influenciar as pessoas, levando-as a sustentar essa ideologia por sua reprodução textual, no e pelo discurso.

**PALAVRAS-CHAVE:** Escândalo, grotesco, análise crítica do discurso.

**ABSTRACT:** This communication is situated in the area of Critical Discourse Analysis in the socio-cognitive (Van Dijk, 1998) and Social Semiotics (Kress and Van Leeuwen, 2001). Its theme is the strategies of scandal construction through sensationalism, focusing on the grotesque, in the textual genres, news, charge and news chronicle, privileging the relationship between text and context for the representation of the scandal in multimodal journalistic texts. The general objective is to contribute to studies on sensationalism in multimodal texts in Portuguese. Specific objectives are: 1. to examine the strategies used by the newspaper company to build opinion; 2. to seek an argumentative reading orientation for texts; 3. to verify the lexicon enunciated in the text, seeking “anchoring” from the social cognitions framework, based on the scandal. The analyzed

material consists of journalistic texts and the analyzes sought to examine the multimodal contextual and cotextual relations, and their discursive production, for the representation of the scandal. On the Social Semiotics side of Critical Discourse Analysis, Kress and Van Leeuwen (1990) investigate the value of the “given” and “new” textual categories for the analysis of multimodal texts. The results indicate that the elements selected by the producer participate in knowledge systems, stored in the social and individual memory, thus, it is considered that the activation of the stored is not always conscious, since the ideology of Power, which has access to the public, by the speeches, begins to influence the people, leading them to support this ideology by its textual reproduction, in and by the discourse.

**KEYWORDS:** Scandal, grotesque, critical analysis of discourse.

## 1 | INTRODUÇÃO

Este texto defende que de acordo com a Ideologia da empresa jornal, algumas questões sociais são transformadas em áreas semânticas para a ancoragem de diferentes notícias, elaboradas estrategicamente, pelo escândalo a fim de atrair leitores. Assim, para atrair os leitores, entende-se que a grande estratégia utilizada pelos jornalistas é construir a notícia pelo escândalo e pelo sensacionalismo. O problema apresentado consiste em examinar de que forma o poder jornalístico constrói a notícia como escândalo para seu público leitor, de modo a inter-relacionar fatos sociais com acontecimentos do mundo e rupturas com a memória social, com o objetivo de produzir, por meio de um conjunto de estratégias, valores negativos e/ou positivos atribuídos a um acontecimento, a fim de haver a reação pública. Para tanto, Austin (1962) vai buscar respostas para as seguintes questões: que é que se faz, quando se diz alguma coisa? Note que, quando se diz algo, realizam-se três atos: o ato locucionário (ou locucional); o ato ilocucionário (ou ilocucional) e o ato perlocucionário (ou perlocucional). Assim, a partir das contribuições do modelo sócio-comunicacional de Charaudeau (2008) foi possível verificar a intenção de quem fala ao fazer saber algo, fazer crer no que está sendo dito e fazer sentir uma emoção a partir do dito, dessa forma, é possível verificar o princípio de felicidade proposto por Austin (1962) ao constatar a execução e a realização da intenção projetada pelo enunciador, por meio da palavra. Essa projeção pode causar várias sensações como a risível, a indignação e até a dramática, mas para fazer o leitor sentir, é necessário, a noção de comparação por similitudes. Desse modo, verificou-se a construção dos escândalos pelo sensacionalismo e suas repercussões na construção das áreas semânticas que tem como pressuposto, questões sociais que incomodam o poder da empresa jornal. Para tanto, usa de diferentes estratégias que vão da informação à sedução retórica; entre elas, a construção do fato jornalístico como uma narrativa que é contada em sua progressão semântica, diariamente. As categorias semânticas que orientam a escolha dos fatos selecionados são Atualidade e Inusitado; dessa forma o leitor não é observador direto do fato, mas toma conhecimento dele pela notícia, sendo obrigado, dessa forma, a aceitá-la.

## 21 O ESCÂNDALO E O SENSACIONALISMO

A mídia, de modo geral, tem grande acesso ao público e, dessa forma, exerce um papel importante na construção social da opinião. Segundo Fairclough (2001), toda mudança social acarreta uma mudança no discurso e vice-versa. Desse modo, com as altas tecnologias, houve uma mudança social que propiciou uma mudança no discurso. O jornal é um produto para ser vendido e, por essa razão, houve a necessidade de uma transformação nos seus textos de notícias. Nesse sentido, o problema tratado neste texto é verificar de que maneira a empresa jornal, com seus repórteres, redatores e editores, passou a transformar o Inusitado e a Atualidade da notícia em foco de atração para ser comprado, a fim de que o macroato de fala do discurso jornalístico, isto é, construir a opinião para o público, seja executado com sucesso. Anteriormente, a notícia era caracterizada pelo Inusitado e pela Atualidade. Entende-se, pois, que a notícia, um dos gêneros do discurso jornalístico, é construída por duas categorias semânticas, a saber: Inusitado e Atual. A primeira guia a seleção do que ocorre no mundo e que não participa do cotidiano da vida das pessoas, ou seja, o inusitado é objeto de notícia. Quanto à categoria Atual, esta guia a seleção de eventos, a partir do que ocorre no dia ou em passado muito próximo à publicação da notícia. Uma vez inserido na agenda pública, o escândalo passa a ter uma dinâmica própria em que os participantes do espetáculo midiático desempenham papéis importantes. Assim, o tempo em que cada escândalo se mantém sob a atenção do público leitor depende da sua visibilidade na mídia e os valores positivos e negativos que produzem variam de acordo com a gravidade das acusações e do enquadramento adotado na cobertura midiática. O objetivo do jornalismo sensacionalista é causar sensações nos leitores, por isso há um alto grau de subjetividade e emoção, o que propicia as estratégias de adesão que buscam suprir as carências do leitor. Por meio das sensações é possível apresentar explicações, entretanto, do ponto de vista jornalístico, é necessária investigação e constatação. Marcondes Filho (1989) descreve a prática sensacionalista como nutriente psíquico, desviante ideológico e descarga de pulsões instintivas. Ele caracteriza o sensacionalismo como o grau mais radical da mercantilização da informação: tudo o que se vende é aparência e, na verdade, vende-se aquilo que a informação interna não irá desenvolver melhor do que a manchete. Esta está carregada de apelos às carências psíquicas das pessoas e explora-as de forma sádica, caluniadora e ridicularizadora. Entende-se que houve uma mudança social, essa mudança fez com que a notícia sofresse uma modificação. Em relação ao que antigamente era Inusitado e Atualidade, isso hoje ainda se mantém, só que para se manter como Inusitado e Atualidade eles têm de transformar a notícia de modo sensacionalista em escândalo. Atualmente, toda a notícia tende a ser sensacionalista, pois o que o leitor não sabe é sobre o sensacionalismo, porque a informação ele já tem. Com a modernidade, a diferença no momento é de que o enunciador da empresa-jornal vai criar o sensacionalismo pela estratégia de fazer rir ou de fazer indignar-se, podendo, assim, além de causar

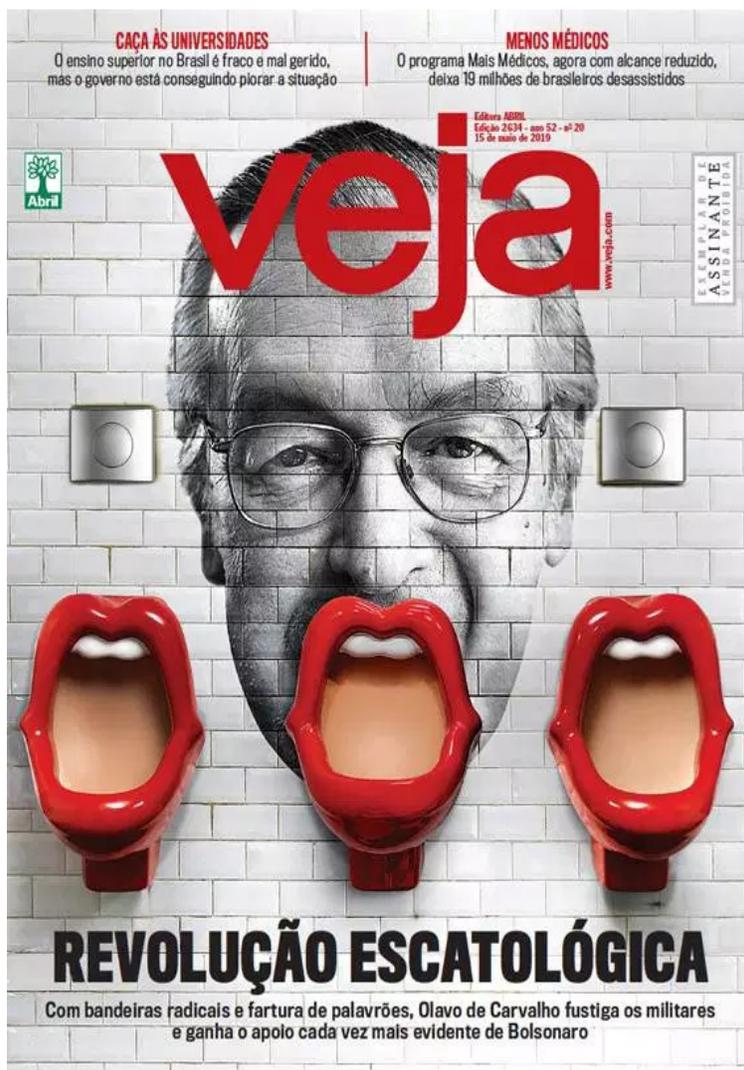
sensações no leitor, também construir a adesão ao que está sendo noticiado. Para tanto, a partir dos atos de fala, é possível verificar quais as palavras utilizadas, a partir do ato locucional, que levaram o leitor a processar a informação relevante, ou ainda, qual foi a intenção do enunciador, por meio do ato ilocucional, para causar a emoção. Isso se deve ao fato de que quando o leitor sente por meio do ato perlocucional, esse sentimento é resultado do ato locucional. Este é a construção do texto produto, ao passo que o ato ilocucional é de natureza memorial, decorrendo, assim, do processamento da informação. Nesse sentido, o poder tem questões nas quais ele quer interferir, que são questões sociais, como a impunidade, a corrupção e o preconceito, problemas mais atuais no cenário político e social, cujas áreas semânticas são cruciais para a empresa-jornal. São essas questões que eles vão transformar em escândalo. Para Thompson (2002), as estratégias propostas para apuração do escândalo são: transformar o privado em público; transgredir ou contradizer valores, normas ou códigos morais. Ambas as estratégias são utilizadas na construção do escândalo, de forma recursiva e não ordenada. Para o autor, o escândalo implica ações ou acontecimentos que transgridem ou contradizem valores, normas ou códigos morais. Os valores ou normas devem ter determinado um grau de moral, ou seja, na relação entre o individual e o social, no interstício entre o cultural e o ideológico, há uma dialética perpassada pela moral. Desse modo, entende-se que inicialmente há a ocorrência da ruptura dos conhecimentos por meio do escândalo e na sequência dos fatos após a incorporação ao cotidiano do leitor é necessário novas ações discursivas para chamar a atenção do leitor, ou seja, outras estratégias que causem impacto. Assim, é importante considerar as imagens na construção e reforço dos sentidos a partir do texto linguístico.

### 3 | MULTIMODALIDADE E CONTEXTOS

Na vertente da Semiótica Social, Kress e Van Leeuwen (1990) investigam o valor das categorias da linguística sistêmica para análise das imagens visuais e tratam de determinar como essas categorias se realizam nas figuras. Entre as categorias tratadas, apontam as textuais sistêmicas “dado” e “novo” para a análise de textos multimodais. A seleção lexical é um recurso de grande importância, pois, é através dela que se estabelecem as oposições, os jogos de palavras, as metáforas, o paralelismo rítmico, etc. Existem palavras que, colocadas estrategicamente no texto, trazem consigo uma carga poderosa de implícitos. Entende-se que a construção do texto e produção de sentidos decorre do processamento cognitivo da informação, por meio das formas de conhecimento sociais e individuais, assim é fundamental considerar as relações cotextuais e contextuais entre imagens e textos na construção do fato noticioso. Assim, a construção do escândalo pelo sensacionalismo transforma o lícito em ilícito para verificar o que os jornais objetivam de seus leitores com a notícia jornalística. O escândalo envolve a transgressão de certos valores, normas ou códigos. Esta transgressão é situada entre a transformação do lícito em

ilícito. A transformação do ato lícito em ato ilícito decorre de um processo de sensibilização com o objetivo de causar uma reação emocional no leitor, uma sensação, desse modo, a partir da contribuição do modelo sócio-comunicacional de Charaudeau (2008) e os atos de fala de Austin (1962) analisou-se a transgressão ao transformar o ato lícito em ilícito e as reações causadas pelo fazer saber, fazer crer e fazer sentir.

A título de exemplificação:



Revista Veja – Edição 2634 – ano 52 – n. 20 – 15 de maio de 2019

## Contexto

“Revolução escatológica: Com bandeiras radicais e fatura de palavrões, Olavo de Carvalho fustiga os militares e ganha apoio cada vez mais evidente de Bolsonaro”, diz a capa da Revista Veja de 15 de maio de 2019.

O filósofo (autointitulado) Olavo de Carvalho, tem feito críticas consideradas grotescas e desrespeitosas aos generais do Exército.



Fonte: <https://www.facebook.com/olavo.decarvalho/posts/10157119095112192>

Em sua postagem no Facebook (07/05) ele diz: “Há coisas que nunca esperei ver, mas estou vendo. A pior delas foi altos oficiais militares, acossados por afirmações minhas que não conseguem contestar, irem buscar proteção escondendo-se por trás de um doente preso a uma cadeira de rodas. Nem o Lula seria capaz de tamanha baixeza”. O cadeirante em questão é o general Eduardo Villas Boas, que sofre de doença degenerativa.



Fonte: <https://twitter.com/opropriolavo/status/1125537554063818752>

No dia anterior, no Twitter, Olavo de Carvalho já havia feito um comentário chulo ao mesmo general Villas Boas: “A quem me chama de desocupado não posso nem responder que desocupado é o cu dele, já que não para de cagar o dia inteiro”.

Essas postagens surgiram depois que o General Santos Cruz, secretário de governo, cuja principal missão é a articulação com o Congresso Nacional e os partidos políticos estabelecendo o diálogo com os estados e municípios, deu sua opinião sobre a internet. O que gerou os comentários de Olavo de Carvalho.

### **Ato ilocucional: macro ato de fala**

O enunciador tem a intenção de fazer saber que mesmo fora do Brasil – as críticas de Olavo de Carvalho em relação aos militares, tem gerado uma crise no governo. E fazer crer que Olavo de Carvalho, considerado um ícone pelo Presidente Bolsonaro ao ser desrespeitoso com os militares, coloca-os em campos ideológicos opostos, a possibilidade dessa mudança de postura transforma o lícito em ilícito.

O lícito é que o Presidente Bolsonaro desde a campanha eleitoral tem declarado apoio às Forças Armadas e defendeu em várias ocasiões Olavo de Carvalho que já foi chamado de “guru dos Bolsonaros”. O ilícito construído pela capa da revista, traz a ruptura com essa ideia de alinhamento político, ou seja, Olavo de Carvalho foi representado como “pessoa” que tem uma boca de “esgoto”, no caso, retratado como boca de mictório, ou seja, ele ofende, ataca pessoas de quem discorda, de modo grotesco.

### **Ato locucional: composição textual**

A representação de Olavo de Carvalho e dos seus comentários, estão ancorados no título “Revolução escatológica”. O termo *revolução* refere-se ao ato de revolucionar, de incitar uma revolta. Movimento de mudanças sociais por meio de rebeliões (conforme dicio.com.br). Desse modo, a revolução pode ser considerada como produtora de uma nova sociedade resultado de um evento escatológico.

A escatologia, tem sentido de final de um ciclo, surgiu a partir do grego *éskhatos*, que significa “extremo” ou “último”, que agregado ao sufixo *logia* (estudo), forma o significado literal de “estudo das últimas coisas”. Porém, a palavra escatologia, também tem o sentido de “gosto por excrementos”, se originou do termo grego *skatós*, que quer dizer “excremento”.

A escatologia na perspectiva religiosa, é considerada uma doutrina que estuda todas as coisas que acontecerão antes e depois do Juízo Final, ou seja, o fim da espécie humana no planeta Terra. Neste sentido, a escatologia pode assumir um tom apocalíptico e profético, tendo como verdade a ideia de morte e ressurreição.

Desse modo, considerando o texto expandido do título, temos “Com bandeiras radicais e fartura de palavrões, Olavo de Carvalho fustiga os militares e ganha apoio cada vez mais evidente de Bolsonaro”.

Em “bandeiras radicais” temos a representação da polarização política entre a esquerda e direita; a “fartura de palavrões” relacionada às ofensas e à agressividade empregada nas críticas feitas por Olavo de Carvalho; o uso do verbo “fustigar” remete a ideia de repreender alguém por incorreção no seu modo de pensar, maltratar.

### **Ato perlocucional: composição textual subjetiva**

O ato perlocucional ocorre quando Olavo de Carvalho é representado com valores negativos da memória social atribuídos, como pessoa ofensiva, desrespeitosa e por isso, sem o equilíbrio necessário para ser considerado uma boa influência para o Presidente e seu governo. Sendo assim, ocorre o fazer sentir: grotesco, por meio da violência, pois rompe com os valores e crenças sobre um modelo de governo estável e democrático.

Em síntese, o grotesco é composto por elementos heterogêneos, baseados em deslocamentos de sentidos, as vezes utilizados como forma de rebaixar, fazer rir ou causar espanto. Assim, entende-se, que a mídia propõe fazer sentir por meio do sensacionalismo. Desse modo, o grotesco subverte o valor de algo elevado, superior em popular.

O discurso jornalístico por meio da capa da revista Veja “Revolução escatológica”, busca representar o grotesco como se estivesse no cotidiano, mesmo que não seja explicado. A referência ao escatológico é uma forma de desqualificação, de desumanização, de rebaixamento da pessoa representada. Assim, temos a sensação de estranhamento e choque repulsivo construídos pela capa de revista de modo a construir a ideia de que um distanciamento entre Olavo de Carvalho e o Presidente Bolsonaro seria positivo.

Segundo Michaud (1989) o estado de violência é construído por meio de fatos sociais, ou seja, a violência introduz um desregramento e o caos em um mundo que se deseja estável e regular. Essa imprevisibilidade também gera a sensação de insegurança que está relacionada à destruição do instituído, daquilo que controla os valores sociais e culturais.

Assim, entende-se que a ancoragem na construção do fato noticioso é o da vitimização coletiva, pois implica numa avaliação generalizada dos fracassos atribuídos à classe política, na medida em que projeta o indivíduo que não se responsabiliza pelos erros cometidos. Desse modo, temos a reação do Presidente Bolsonaro que representa os comentários feitos por Olavo de Carvalho como liberdade de expressão.

### **REFERÊNCIAS**

AUSTIN, J. L. (1962), Quando Dizer e Fazer. Porto Alegre: Artes Medicas.1990.

CHARAUDEAU, Patrick. Linguagem e discurso: modos de organização. São Paulo: Contexto, 2008.

DIJK, Teun A. Van. (1980). La noticia como discurso – Comprensión, estructura y producción de la información. Trad. Española de Guillermo Gal, Paidós Comunicación: Barcelona – Espanha, 1998.

FAIRCLOUGH, N. Discurso e mudança social. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

GUIMARAES, Eduardo. Texto e Argumentação. Campinas, Pontes, 1995.

DEBORD, Guy. A sociedade do espetáculo: comentários sobre a sociedade do espetáculo. Tradução Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

KRESS, G. y T. v. LEEUWEN (1990) Reading images: the grammar of visual design. London: Routledge, 1996.

MARCONDES FILHO, C. (1989) O capital da notícia. Editora Ática, 1986.

SILVEIRA, Regina Célia Pagliuchi. Português língua estrangeira: leitura, produção e avaliação de textos. (org.) Norimar Júdice. Niterói: Intertexto, 2000.

THOMPSON, J. O escândalo político: Poder e Visibilidade na Era da mídia. São Paulo: Vozes Editora, 2002.

## 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

**SHEILA MARIA PEREIRA FERNANDES** - Possui graduação em Psicologia (Bacharelado e Licenciatura) pela Universidade Federal de Uberlândia (1996). Graduação em Pedagogia pela FAEL (2018). Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (2002). Atualmente é professora adjunta da Universidade Luterana do Brasil – ULBRA. Doutorando em Educação pela Universidade Luterana

do Brasil – ULBRA. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Retardo Mental, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, alfabetização, ensino fundamental, alfabetização de adultos e dificuldades de aprendizagem. E-mail: Sheila.fernandes@ulbra.br

**AKIRA DE ALENCAR BORGES BESSA** - Graduada em História pela Universidade Católica de Goiás (2002). Especialista em Formação Sócio Econômica do Brasil pela Universidade Salgado de Oliveira (2004). Tem experiência na área da Educação desde 2000, atuando na rede pública e privada de Aparecida de Goiânia - GO e Goiânia - GO, para as turmas iniciais e finais do Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Curso Preparatório para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Professora P-IV na SEDUC - GO, desde 2012. Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Acadêmico da Faculdade de Inhumas – FacMais –Turma 2019/1. E-mail: akira@aluno.facmais.edu.br

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Análise 38, 44, 82, 87, 119, 120, 121, 123, 125, 126, 127, 131, 136, 162

Análise Crítica do Discurso 82, 162

Aprendizado 15, 28, 29, 94

### D

Dialógica 10, 88, 93, 97, 98, 100, 126, 127, 128, 131, 153, 160

Discurso 10, 15, 16, 18, 24, 38, 44, 47, 60, 67, 68, 70, 71, 82, 98, 99, 101, 104, 105, 106, 110, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 145, 146, 147, 148, 150, 151, 160, 162, 164, 169, 170

### E

Ensino 8, 12, 15, 16, 30, 39, 43, 44, 59, 60, 65, 66, 67, 69, 87, 109, 110, 112, 126, 132, 171, 172

Ensino de Língua Portuguesa 30, 66, 126

Entrevista 119, 120, 122, 123, 124

Enunciação 66, 68, 70, 108, 119, 120, 122, 123, 124, 125

Escrita 3, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 17, 19, 25, 39, 59, 60, 62, 64, 75, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 102, 103, 108

Estrutura Discursiva 126

Estudo de Caso 72

Estudo de Texto 66

Etnografia 1, 2, 4, 6, 7, 82

### F

Ferramentas Digitais 15, 16, 17, 19, 21, 23

Formação Docente Inicial 126

### I

Interpretação Textual 38, 40

### L

Leitura 3, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 23, 24, 27, 31, 37, 39, 40, 41, 43, 44, 61, 64, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 95, 98, 99, 100, 103, 108, 109, 110, 113, 135, 151, 162, 170

Letramentos 1, 2, 3, 4, 6, 15, 17, 19, 24

Libras 25, 26, 27, 28, 29, 30

Língua Portuguesa 10, 13, 14, 15, 16, 26, 30, 38, 59, 60, 63, 64, 65, 66, 67, 86, 94, 110,

111, 126, 127, 130, 131, 162

Literatura 8, 31, 53, 55, 58, 110, 132, 152, 158, 161

Literatura Infantil 8, 53, 54, 55, 57, 58, 152, 158, 161

## **M**

Mapas Conceituais 15, 16, 19, 20, 21, 23

Metodologia Ativa 60, 94, 95, 97, 99, 110

## **N**

Narração Infantil 53

Narrativa 32, 33, 34, 35, 56, 72, 74, 88, 90, 93, 98, 99, 110, 111, 157, 159, 163

## **P**

Pastoral 31, 32, 33, 34, 35

## **R**

Recurso Pedagógico 94, 95

Referenciação 145, 147, 150, 151

## **T**

Textos Multimodais 24, 38, 40, 42, 162, 165

## **V**

Vídeos 38, 39, 40, 42, 43, 96

# Argumentação e Linguagem 2

---

---

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br) 

[contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br) 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

[www.facebook.com/atenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/atenaeditora.com.br) 

# Argumentação e Linguagem 2

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br) 

[contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br) 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

[www.facebook.com/atenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/atenaeditora.com.br) 